فعالية برنامج تدريبي قائم على نظرية" تريز " لتنمية دافع الإنـجاز لدى الأطفال الفائقين عقليا ذوى صعوبات التعلم

أعداد

الباحثه / جيهان عبداللطيف عبدالحميد البنهاوى

إشراف

أ.د / جمال عطية فايد

أستاذ الصحة النفسية (التربية الخاصة)
رئيس قسم العلوم النفسية
كلية رياض الأطفال – جامعة المنصورة

د/ سها عبدالوهاب بكر أبو وردة

مدرس بقسم العلوم النفسية
كلية رياض الأطفال – جامعة المنصورة

المجلة العلمية لكلية رياض الأطفال- جامعة المنصورة
المجلد الرابع - العدد الرابع
ابريل ٢٠١٨

فعالية برنامج تدريبي قائم على نظرية" تريز "لتنمية دافع الإنـجاز لدى الأطفال الفائقين عقليا ذوى صعوبات التعلم

أ/ جيهان عبد اللطيف عبد الحميد البنهاوى [*]

مقدمة

إن الأطفال الموهوبون و المتفوقون ثروة وطنية فى غاية الأهمية فهم المرتكز الأساسي الذى تقوم عليه حضارة المجتمعات والأمم إذا ما أحسن إعدادها و توجيهها لذا فمن الواجب على المتخصصين فى مجال التربية النهوض بالعملية التعليمية من خلال تنمية الإبداع الذى يعد من أهم الأهداف التربوية و الذى ساعد فى الوقوف فى وجه التحديات التى تفرضها طبيعة العصر و ذلك بتبنى طرقاً جديدة تعتمد على إطلاق طاقات إبداعية لمواجهة التحديات الإبداعية فى شتى مجالات الحياة ويوصف العصر الحالي بعصر المعلوماتية والتقدم التكنولوجي المذهل، ويتميز بالتغيرات المتسارعة والمتلاحقة في جميع المجالات ويتطلب ذلك وجود قاعدة علمية قوية الأساس تؤهل مجتمعاتنا لمواكبة التغيرات السريعة والمساهمة في إحداث هذه التغيرات (مدحت أبو النصر:٢٠٠٩، ١٦).

فالتحديات القادمة فى القرن الجديد هى تحديات إبداعية فى كافة المجالات، والإبداع يتم غرس مقوماته منذ الطفولة ،ليصبح التلميذ المبدع جزء أساسى من مقومات البناء العام ومن ثم كان ضروريا إعادة النظر فى تربيته

[*] إستكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في العلوم النفسية للفئات الخاصة

إبداعيا، فالإبداع هو أرقى مستويات النشاط المعرفى للإنسان، وأكثر النواتج التربوية أهمية، كما أنه نوع من التعبير الذاتى وعند تقويمه يجب أن يحث التلميذ على إنتاج شئ جديد أو مختلف ويحمل فى نفس الوقت طابع تفرده الشخصى (زينب محمود شعير : ٢٠٠٦ ، ٢١٥).

وقد أصبح التفكير فى العصر الحاضر و مع بداية الألفية الجديدة بمثابة الأمل للبشر للمساعدة فى حل المشكلات التى تهدد الإنسان، وأن المبدعين فى أى مجتمع هم الثروة القومية، وهم القوة الدافعة نحو الحضارة و الرقى ، كما أن التقدم العلمى لا يمكن تحقيقه من دون تطوير القدرات المبدعة عند الانسان، وهذا التطوير من مهمات العلوم الإنسانية عامة، والعلوم النفسية خاصة (مجدى عبد الكريم حبيب : ٢٠٠٩ ، ١١٦- ١١٧).

مشكلة الدراسة

تعتمد الدراسة على تساؤل رئيسي : ما مدى فعالية برنامج تدريبي مقترح لتنمية الدافع للإنجاز بإستخدام إستراتيجية الحل الإبداعي للمشكلات "تريز" لدى عينة من الأطفال "الفائقين عقليا ذوي صعوبات التعلم" ؟

يمكن صياغة مشكلة الدراسة في الأسئلة التالية

١. هل توجد فروق دالة بين متوسطات رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج على أبعاد مقياس دافع الإنجاز؟
٢. هل توجد فروق دالة بين متوسطات رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية قبل وبعد التطبيق برنامج الدراسة الحالية على أبعاد مقياس دافع الإنجاز ؟

٣. هل توجد فروق دالة بين متوسطات رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية بعد التطبيق البرنامج ودرجاتهم بعد أسبوعين من التطبيق على أبعاد مقياس دافع الإنجاز ؟

أهداف الدراسة

١. معرفة فعالية برنامج تدريبي مقترح لتنمية الدافع للإنجاز باستخدام إستراتيجية الحل الإبداعي للمشلات "تريز" لدى عينة من الأطفال "الفائقين عقليا ذوي صعوبات التعلم".

٢. إكتشاف مدى إستمرار أثر البرنامج التدريبي المقترح لتنمية الدافع للإنجاز باستخدام إستراتيجية الحل الإبداعي للمشلات "تريز" لدى عينة من الأطفال "الفائقين عقليا ذوي صعوبات التعلم" وذلك بعد فترة أسبوعين من التطبيق .

أهمية الدراسة

أولا: الأهميه النظرية

- زيادة الاهتمام بالفائقين عقلياً ذوي صعوبات تعلم وتقديم مختلف أنواع الرعاية والخدمات النفسية والإجتماعية والمهنية التي تساعدهم على أن يحيوا حياة سعيدة .
- تقدم الدراسة الحالية إطاراً نظرياً من المعلومات الحديثة في دافع الإنجاز .
- تلقى الضوء على طبيعة الدافع للإنجاز وأبعاده ومكوناته والمفاهيم المرتبطة به.
- تلقي الضوء على نظرية "تريز TRIZ" الحل الإبداعي للمشكلات.

ثانيا: الأهميه التطبيقية

- تهتم الدراسة الحالية بتسليط الضوء على فئة "الفائقين عقلياً ذوي صعوبات التعلم" من حيث خصائصهم و سماتهم والعمل على دعمهم ومساعدتهم

والنهوض بمستوى الإبداع والمستوى الأكاديمي لديهم وذلك من خلال تفعيل نموذجاً تطبقياً لبرنامج تدريبي يهدف إلى تنمية دافعيتهم للإنجاز مستنداً إلى الحل الإبداعي للمشكلات.

الاطار النظرى ومفاهيم الدراسة :

المحور الأول : نظرية الحل الإبداعي للمشكلات "تريز" (TRIZ)"

يعرف الحل الابداعي للمشكلات بأنه عملية لحل المشكلات غير محددة (غير التقليدية) عبر خطوات مثل تحليل المشكلة، جمع البيانات وتحليلها، وتوليد حلول وتقويمها معتمداً على المعرفة السابقة لدى الطلاب كتطبيق للتفكير الإبتكاري والتكامل بين التفكير الناقد والمنطقي لإبداع الأفكار والحلول واختيار أفضلهما (Lee et al,2017,P21).

وتعرف الباحثة نظرية "تريز إجرائياً بأنها: إحدى النظريات الحديثة التى ظهرت فى المجال التربوى، والتى تقوم على منهجية محددة ، ومنظمة، تتضمن أربعين مبدأ تستخدمها المعلمة فى التعليم من خلال طرح الموقف المشكل على التلاميذ ، وطرح عدد من التساؤلات عليهم، ويطلب فيها تحديد المشكلة تحديدا دقيقا ثم الوصول الى التناقض الموجود بالموقف المشكل ، وطرح أكبر عدد من الحلول الإبداعية للمشكلة باستخدام مبدأ أو أكثر من مبادئ تريز الإبداعية ثم يتم تقويم الحلول التى توصلوا اليها للتأكد من أنها لم يترتب عليها مشكلات جديدة قدر الإمكان.

ماهية نظرية " تريز"(TRIZ) :

يرى (Savransky &Lugt) أن نظرية "تريز" ذات منهجية منتظمة ذات توجه إنساني تستند إلى قاعدة معرفية ضخمة، تهدف إلى حل المشكلات بطرق إبداعية وتشير المنهجية المنتظمة في هذه النظرية إلى وجود أدوات

وإجراءات منهجية محددة ذات خطوات واضحة تستخدم في حل المشكلات (Lugt,2000,p505 ؛Savransky,2002,p22) .

يعتقد "سواشكوف" أن تريز تتميز بأربع خصائص رئيسية تتمثل فى أنها:

- نظرية فى تطور النظم التقنية ذات أصول هندسية.
- مجموعة من الطرائق والأساليب الهادفة لتجاوز العوائق النفسية.
- تشتمل على أساليب لتحليل المشكلات وإيجاد حلول مناسبة لها بطرق ابداعية.

المحور الثانى : دافعية الإنجاز Achievement Motivation

الفرق بين الدافعية والدافع:

تشير تبارك جواد (٢٠١٨ : ١٤-١٥) إلى أن البعض من الباحثين مثل " اتكنسون" يحاول التمييز بين مفهوم "الدافع" ومفهوم "الدافعية" على أساس أن " الدافع" هو عبارة عن استعداد الفرد لبذل الجهد أو السعى فى سبيل تحقيق أو إنجاز هدف معين، أما فى حالة دخول هذا الاستعداد أو الميل الى حيز التحقيق الفعلى أو الصريح فإن ذلك يعنى الدافعية بإعتبارها عملية نشطة، ويستخدم مفهوم " الدافع" كمرادف لمفهوم" الدافعية" وإن كانت "الدافعية" هى المفهوم الأكثر عمومية٠

وتشير انتصار يونس (٢٠٠٧: ١٥)الى أن مفهوم "الدافعية" أكثر إتساعا وشمولا من مفهوم "الدافع" وبيستخدم مفهوم الدافعية فى علم النفس المعاصر فى معنيين هما:

المعنى الأول: عبارة عن منظومة من العوامل المسببة للسلوك، وهناك تدخل مفاهيم كالحاجات، والدوافع و الأهداف، والمقاصد، والطموحات٠

المعنى الثانى: يتضمن وصفا للعملية التى تعمل على استثارة ومساندة النشاط السلوكى فى مستوى معين، فالدافعية هى جملة الأسباب ذات الصيغة أو الطابع النفسى والتى تفسر سلوك الإنسان ، من حيث بدايته واتجاهه ونشاطه.

تعريف دافعية الإنجاز:

ظهر مفهوم دافعية الإنجاز في أوائل القرن العشرين و أصبح أحد موضوعات علم النفس الهامه نظراً لدوره في التربيه و التعليم حيث تعتبر دافعية التحصيل و مستوي إنجاز الطفل من العوامل السيكيولوجيه الهامه في التعليم الصفي و قد اتفق العلماء علي أن الدوافع هي أحد شروط التعلم الجيد ، فمهما كانت المدرسه مجهزه بالمعدات و المعلمين الأكفاء و المناهج الدراسية فإن ذلك لا يجدي نفعاً إذا كان الأطفال لا يريدون التعلم، فيجب أن يتوفر لدى الأطفال درجة مناسبة من دافعية الإنجاز حيث يحدث التعلم(علاء شعراوى، ٢٠٠٠: ٢٠١- ٢٤٩) .

المحور الثالث: الفائقين عقلياً ذوى صعوبات التعلم Gifted with learning disabilities

هناك صعوبة بالغة في تحديد هذه الفئة والتعرف عليها، وذلك يرجع إلى أن البرامج التعليمية لذوي صعوبات التعلم تركز على علاج نقاط الضعف في المهارات الأساسية مما يتيح الفرصة لذوي القدرات العالية لإظهار أو تنمية قدراتهم، وقد يتعرضون لتدريبات تقلل من شأنهم، أو تقلل من مواهبهم. (Conover ,1996, p. 32)

كما إن مظاهر التفوق قد لا تظهر عند من يعاني من صعوبات التعلم بشكل آلي، ولكن نرى أن الكثير من المدارس تستثني الكثير من الموهوبين إن لم يكن معظمهم رغم وجود دلائل على الموهبة، وقد يعزى البعض ذلك

للاعتماد على مقاييس الذكاء الفردية، ومن هنا نجد أن المدارس تلجأ إلى امتحانات الذكاء الجماعية أو اختبارات التحصيل للتمييز بين المتفوق وغيره، كما يؤخذ برأي كل من المعلم وملحوظاته والزملاء والوالدين، وكذلك رأي الطفل الشخصي نفسه، ولهذا الاتجاه أثره في استيعاب العديد من الموهوبين ممن يعانون من صعوبات التعلم، وذلك لأن إنجازاتهم في هذه الامتحانات قد لا تعلو عن زملائهم من العاديين بأكثر من سنتين أو ثلاث على الأكثر. (محمد عدس، ٢٠٠٨، ص٢٢٦)

ومن المفضل أن يتم التشخيص والعلاج مبكرا حتى نتمكن من تقليص المشكلات غالبا ما تنتج عن عدم الوفاء باحتياجات الطفل المتفوق ذي صعوبات التعلم، بل ومن الواجب أيضا أن تستمر عملية التقييم والمتابعة لكل من الموهبة وصعوبات التعلم طوال سنوات الدراسة، حيث ان قدرات الأطفال واحتياجاتهم والخدمات التي تقدم لهم تتغير مع مرور الوقت، ولهذا ينبغي أن تتم عملية إعادة التقييم كلما أمكن ذلك.

الدراسات السابقة :

هدفت دراسة " **باسم فايز**"(**٢٠١٧**) إلى التعرف على فاعلية برنامج مستند الى نظرية" تريز" فى تنمية مستويات التفكير الهندسى ،و تنمية مهارات الحل الإبداعى للمشكلات الرياضية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفى والتجريبى، تكونت العينة من (٨٠) تلميذ من مدرسة عمر بن عبدالعزيز الإعدادية بنين بمحافظة القاهرة ، وأشارت نتائج الدراسة الى وجود فروق دالة احصائية بين متوسطى درجات تلاميذ عينة الدراسة فى التطبيق البعدى فى اختبار التفكير الهندسى لصالح المجموعة التجريبية وفى التطبيق البعدى فى اختبار الحل الإبداعى للمشكلات لصالح المجموعة

التجريبية،ووصل حجم تأثير البرنامج فى التطبيق البعدى لاختبار الحل الإبداعى للمشكلات الى ٢,٩٨ وهو تأثير كبيريعكس مدى فعالية البرنامج.

أما دراسة" **أميرة هوارى**"(٢٠١٨) فهدفت إلى إلقاء الضوء على أهمية استخدام استراتيجية الخرائط الذهنية وذلك فى ضوء بعض مبادئ نظرية" تريز" لتنمية المفاهيم العلمية لدى عينة من أطفال الروضة، وتكونت العينة من (٦٠) طفلا وطفلة من أطفال المستوى الثانى والتى تتراوح أعمارهم بين(٥، ٦) سنوات بروضة زين العابدين الرسمية لغات، تم تقسيمهم الى مجموعتين تجريبية وضابطة كل منهم (٣٠) طفل وطفلة، وتم اعداد و تطبيق استمارة استطلاع رأى لتحديد المفاهيم العلمية المناسبةلطفل الروضة،و مقياس المفاهيم العلمية القائم على استراتيجية الخرائط الذهنية ، وأشارت النتائج الى نجاح البرنامج المقترح فى تنمية المفاهيم العلمية حيث كان له تأثير ايجابى على أطفال المجموعة التجريبية وذلك بوجود فروق دالة احصائيا لصالح المجموعة التجريبية ، كما استمر هذا الأثر الى القياس التتبعى.

ودراسة "**هبة عبدالعال**"(٢٠١٨) فهدفت إلى مقارنة الصفحة النفسية للتلاميذ الموهوبين والموهوبين ذوى صعوبات التعلم الأكاديمية لبعض تلاميذ الصف الرابع من المرحلة الإبتدائية فى ضوء مقياس ستانفورد بينيه الصورة الخامسة، وتكونت عينة الدراسة (٣٠) تلميذا وتلميذه، واشتملت أدوات الدراسة على: اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن، مقياس ستانفورد بينيه الصورة الخامسة، اختبار تحصيلى فى القراءة، وفى الرياضيات، ومقياس التقديرات التشخيصية لصعوبات التعلم بترشيحات المعلمين(قراءة – كتابة) ،قائمة تقييم المعلم للتلميذ الموهوب ، وقد توصلت نتائج الدراسة الى وجود فروق دالة احصائية بين متوسطى رتب درجات التلاميذ الموهوبين والتلاميذ الموهوبين

ذوى صعوبات تعلم القراءة فى عامل المعلومات ، ولم توجد فروق فى كلا من (الإستدلال التحليلى – الإستدلال الكمى – المعالجة البصرية– الذاكرة العاملة) كما وجدت فروق دالة احصائية بين متوسطى رتب درجات التلاميذ الموهوبين و والتلاميذ الموهوبين ذوى صعوبات تعلم القراءة فى نسبة الذكاء اللفظى، ولم توجد فروق فى كلا من (الذكاء غير اللفظى– الذكاء الكلى)، وايضا وجدت فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطى رتب درجات التلاميذ الموهوبين والتلاميذ الموهوبين ذوى صعوبات تعلم الرياضيات فى كل من العوامل الآتية: الذاكرة العاملة– الإستدلال الكمى – الإستدلال التحليلى المعالجة البصرية، ولم توجد فروق فى عامل المعلومات ووجدت فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطى رتب درجات التلاميذ الموهوبين والتلاميذ الموهوبين ذوى صعوبات تعلم الرياضيات فى كلا من: نسبة الذكاء غير اللفظى، نسبة الذكاء الكلى، ولم توجد فروق فى نسبة الذكاء اللفظى.

و دراسة **رانيا المهدى**"(٢٠١٨) فهدفت إلى تحديد الفروق فى أساليب التفكير والدافع للانجازلدى فئات الدراسة الثلاث (المتفوقات دراسيا ، العاديات تحصيليا، ذوى صعوبات تعلم الرياضيات) وتحديد درجة إمكانية التنبوء بالدافع للانجاز من خلال أساليب التفكير لدى فئات الدراسة، تكونت عينة الدراسة من (٢٩٢) طالبة بالصف الأول الثانوى ،تم تقسيمهم الى (٦٧) طالبة من المتفوقات دراسيا ، و (١٩٤) طالبة من العاديات تحصيليا، و (٣١) طالبة من ذوى صعوبات التعلم الرياضيات ، نتائج الدراسة توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات الطالبات (المتفوقات دراسيا، العاديات تحصيليا، ذوى صعوبات تعلم الرياضيات) فى أساليب التفكير ، وتوجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات طالبات الفئات الدراسة الثلاث فى أبعاد الدافع

للانجاز (المنافسة ، الثقة فى النجاح، الاندماج، وضع الاهداف، الفخر بالانتاجية ، والدرجة الكلية للدافع للانجاز)، كما أنه يمكن التنبؤ بالدافع للانجاز لدى المتفوقات دراسيا من خلال أساليب التفكير(الهرمى ، المتحرر، المحافظ) ، ولدى العاديات تحصيليا من خلال الاسلوب الهرمى، ولدى ذوى صعوبات التعلم الرياضيات من خلال الاسلوب الفوضوى.

تعقيب

١. اتفق الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة فى استخدام بعض مبادئ نظرية"تريز"، وقد اختلفت عنها فى انها استخدمت بعض مبادئ "تريز" لتنمية الدافع للانجاز لدى تلاميذ الصف (الرابع والخامس والسادس) الابتدائى من الفائقين عقليا ذوى صعوبات التعلم.
٢. اتفقت معظم الدراسات السابقة على استخدام المنهج الوصفى لوصف الجانب الخاص بالأطر النظرية للدراسات ، والمنهج شبه التجريبى القائم على مجموعتين متكافئتين (التجريبية والضابطة).
٣. تنوعت الدراسات التى تناولت مبادئ "تريز" فى التعلم بين الدراسات الأجنبية والعربية.
٤. واستنادا لماسبق، كانت هناك حاجة ضرورية لاستخدام بعض مبادئ "تريز" ومعرفة مدى فاعليتها فى تنمية الدافع للانجاز لتلاميذ (الصف الرابع، الخامس، السادس) الابتدائى من الفائقين عقليا ذوى صعوبات التعلم.

فروض الدراسة :

١. توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات رتب المحموعة التجريبية ومتوسطات رتب المجموعة الضابطة على مقياس الدافع للإنجاز فى

(القياس البعدى)، بعد تطبيق البرنامج مباشرة لصالح المجموعة التجريبية.

٢. توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات رتب المحموعة التجريبية على مقياس الدافع للإنجاز فى (القياسين القبلى والبعدى)، لصالح القياس (البعدى).

٣. لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات رتب المجموعة التجريبية على مقياس الدافع للإنجاز فى القياسين (البعدى والتتبعى).

إجراءات الدراسة

أولاً : منهج الدراسة

إستخدمت الباحثه فى الدراسة الحالية المنهج شبه التجريبي لتطبيق برنامج تدريبي قائم على نظرية "تريز" لتنمية دافع الإنجاز لدى الفائقين عقلياً ذوى صعوبات التعلم ، وإستخدمت الباحثه أحد أنواع التصميمات البحثية فى المنهج شبه التجريبي وهو التصميم القبلى – البعدى – التتبعى لمجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة .

ثانياً : عينة الدراسة.

وصف العينة :

ضمت عينة البحث (٢٠) تلميذ وتلميذة من المتفوقين عقليا ذوى صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية ، معامل ذكاؤهم يتراوح بين (١١٠-١٢٠) ، وعمرهم الزمنى يتراوح بين (٩-١٢) سنة ، وذلك وفقا للقياس السيكومترى لعينة استطلاعية قوامها (٨٠) تلميذ وتلميذة بالمرحلة الإبتدائية بالصف الرابع والخامس والسادس الإبتدائى ، وقسمت الباحثه العينة إلى مجموعتين الأولى تجريبية والأخرى ضابطة كالآتى:

جدول (١)

وصف العينة وفقاً للجنس

المجموعة	العدد	ذكور	إناث	العمر الزمنى	متوسط	الإنحراف المعيارى	اسم المدرسة
التجريبية	١٠	٦	٤	٩-١٢	١٠,٩٤	٠,٨٠٨	الثورة الإبتدائية النموذجية بالمنصورة
الضابطة	١٠	٥	٥	٩-١٢	١٠,٥٩	٠,٧٥٣	مجمع هدى شعراوى للتعليم الاساسي بكفر الشيخ

من خلال الجدول السابق يتضح أن حجم العينة بلغ (٢٠) تلميذ وتلميذة فى المرحلة الإبتدائية ،منهم (١٠) تلميذ وتلميذة مجموعة تجريبية من مدرسة (الثورة الإبتدائية النموذجية بالمنصورة) التابعة لإدارة شرق المنصورة التعليمية بمحافظة الدقهلية بمتوسط عمر زمنى (١٠,٩٤) وبإنحراف معيارى مقداره (٠,٨٠٨)، و (١٠) تلميذ و تلميذة فى المرحلة الإبتدائية مجموعة ضابطة من مدرسة (مجمع هدى شعراوى للتعليم الاساسي بكفر الشيخ) التابعة لإدارة شرق التعليمية بمحافظة كفر الشيخ بمتوسط عمر زمنى(١٠,٥٩) وبإنحراف معيارى مقداره(٠,٧٥٣) .

وتم التجانس بين المجموعتين فى كل من : العمر الزمنى ، الذكاء ، صعوبات التعلم ، وفى مستوى دافع الانجاز وذلك على النحو التالى :

١- **من حيث العمر الزمنى** : قامت الباحثة بمقارنة العمر الزمنى لافراد العينتين التجريبية والضابطة باستخدام اختبار مان – ويتنيU لعينتين مستقلتين(الضابطة ، والتجريبية) كبديل لمقياس (ت) البارامتري وذلك بسبب صغر حجم العينة لكل من المجموعتين التجريبية والضابطة وهذا العدد أقل من ٣٠ حالة ،مما يعني أن شرط استخدام مقياس (ت) البارامتري

غير متوفر، لذا فقد اضطرت الباحثة لاستخدام بديلاً لا بارامترياً هو مقياس U مان -ويتني ، وهذا المقياس يمكن استخدامه في حالة العينات الصغيرة المتجانسة وغير المتجانسة ، على حد سواء ، بغرض المقارنة بين مجموعتين صغيرتين في العدد وجاءت النتائج كما هى مبينة بجدول (٢)

جدول (٢)

دلالة الفروق بين متوسطى رتب درجات الافراد بالمجموعتين التجريبية والضابطة غلى متغير العمر الزمنى

اسم المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة
تجريبية	10	12	120	35	1.136	غير دالة
ضابطة	10	9	90			

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطى رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على متغير العمر الزمنى .

٢-**من حيث مستوى الذكاء :** قامت الباحثة بتطبيق اختبار المصفوفات المتتابعة على أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة ، ثم قارنت بينهما بإستخدام إختبار مان ويتني .

جدول (٣)

دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات الأفراد بالمجموعتين التجريبية والضابطة على متغير الذكاء

اسم المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة
تجريبية	10	9.60	96	41	.690	غير دالة
ضابطة	10	11.40	114			

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطى رتب درجات أفراد ا لمجموعتين التجريبية والضابطة على متغيرالذكاء.

٣- **من حيث مستوى صعوبات التعلم :** قامت الباحثة بمقارنة متوسطات رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس صعوبات التعلم إعداد فتحي مصطفى الزيات (٢٠٠٠) قبل تطبيق البرنامج بإستخدام إختبار مان وتني .

جدول (٤)

دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات الأفراد بالمجموعتين التجريبية والضابطة على متغير صعوبات التعلم

الأبعاد	اسم المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة
صعوبات إنتباه	تجريبية	10	10.30	103	48	.154	غير دالة
	ضابطة	10	10.70	107			
صعوبات الذاكرة	تجريبية	10	11.30	113	42	.609	غير دالة
	ضابطة	10	9.70	97			
صعوبات القراءة	تجريبية	10	10.95	109	45.50	.343	غير دالة
	ضابطة	10	10.05	100			
صعوبات الكتابة	تجريبية	10	11.25	112.50	42.50	.569	غير دالة
	ضابطة	10	9.75	97.50			
صعوبات الرياضيات	تجريبية	10	8.85	88.50	33.50	1.256	غير دالة
	ضابطة	10	12.15	121.50			
الدرجة الكلية	تجريبية	10	10.30	103	48	.151	غير دالة
	ضابطة	10	10.70	107			

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة قبل تطبيق البرنامج على الأبعاد مقياس صعوبات التعلم.

٤- **من حيث مستوى الدافعية للإنجاز** : قامت الباحثة بقارنة متوسطات رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس دافع الإنجاز إعداد / الباحثة قبل تطبيق البرنامج بإستخدام إختبار مان وتني.

جدول (٥)

دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات الأفراد بالمجموعتين التجريبية والضابطة على أبعاد مقياس دافع الإنجاز

الأبعاد	اسم المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة
المواظبة	تجريبية	10	9.90	99	44	.459	غير دالة
	ضابطة	10	11.10	111			
التحمل	تجريبية	10	10.65	106.50	48.50	.115	غير دالة
	ضابطة	10	10.35	103.50			
المثابرة	تجريبية	10	9.80	98	43	.536	غير دالة
	ضابطة	10	11.20	112			
الإستجابة نحو مواقف الفشل	تجريبية	10	11.25	112.50	42.50	.575	غير دالة
	ضابطة	10	9.75	97.50			
الرغبة فى الأداء	تجريبية	10	11.25	112.50	42.50	.574	غير دالة
	ضابطة	10	9.75	97.50			
المنافسة	تجريبية	10	11.05	110.50	44.50	.428	غير دالة
	ضابطة	10	9.95	99.50			
إدراك سرعة مرور الوقت	تجريبية	10	10.30	103	48	.155	غير دالة
	ضابطة	10	10.70	107			
الرغبة فى المعرفة	تجريبية	10	11.10	111	44	.465	غير دالة
	ضابطة	10	9.90	99			
الدرجة الكلية	تجريبية	10	10.10	101	46	.303	غير دالة
	ضابطة	10	10.90	109			

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة قبل تطبيق البرنامج على الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس دافع الإنجاز.

ثالثاً : أدوات الدراسة

أ- أدوات ضبط العينة : وتشمل

١. إختبار المصفوفات المتتابعة لرافن :

هذا المقياس من إعداد / جون رافن (١٩٣٨) تعريب : أحمد عثمان صالح (١٩٨٩)، ويهدف إلى قياس الذكاء ، وهو من مقاييس الذكاء المحررة من أثر الثقافة لأنه إختبار غير لفظى ، ويتألف المقياس من (٦٠) مصفوفة مقسمة إلى (٥) مجموعات هى : (أ،ب،ج ،د، هـ) تحتوى كل منها على إثنتى عشرة مصفوفة ، والمصفوفة عبارة عن شكل أساسي يحتوى على تصميم هندسي تنقصه قطعة وضعت ضمن بدائل تتراوح بين ستة إلى ثمانية بدائل ، وعلى المفحوص أن يختار القطعة المتممة للشكل ، ويسجل رقمها فى نموذج تسجيل الإجابات ، ودرجة المفحوص على هذا الإختبار هى المجموع الكلى للإجابات الصحيحة .

٢. مقياس صعوبات التعلم : إعداد / فتحى الزيات (٢٠٠٠)

مواصفات وهدف المقياس :

أعد هذا المقياس بهدف الحصول على تقديراً أولياء الأمور والمعلمين للخصائص السلوكية لدى أبنائهم أو تلاميذهم .

ويهدف هذا المقياس إلى الكشف عن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم الذين يظهروا بعض الخصائص السلوكية المتعلقة بإضطراباتهم أو صعوبات التعلم لديهم .

مكونات المقياس :

يتكون المقياس من ثلاثة أقسام :

القسم الأول : يتضمن البيانات الشخصية عن التلميذ والقائم بالفحص .

القسم الثانى : يتضمن درجات مقاييس التقدير ،حيث يتضمن المقياس المقاييس الفرعية التالية : الإنتباه – الإدراك السمعى – الإدراك البصرى – الإدراك الحركى – الذاكرة – القراءة الكتابة – الرياضيات .

القسم الثالث : خاص بالإستنتاجات التشخيصية : حيث يحدد بناء على درجة التلميذ احتمالية ان يكون لدى التلميذ صعوبات تعلم أو عدم وجود صعوبات تعلم لديه.

تصحيح المقياس :

تتمايز الإستجابة على هذه المقاييس فى مدى خماسي بين :

دائماً (٤) درجات–غالباً (٣) درجات– أحياناً (٢) درجتان– نادراً(١) درجة–لاتنطبق(صفر) .

ب– أدوات قياس المتغيرات التجريبية : وتشمل

١.مقياس دافع الإنجاز : إعداد الباحثة

هدف المقياس : يهدف هذا المقياس لقياس دافع الإنجاز لدى الأطفال

- **مصادر إعداد المقياس :**

تم إعداد هذا المقياس على ضوء :

١. المراجع و البحوث والدراسات السابقة التى أجريت على مرحلة الإبتدائية وطبقت التقرير الذاتى للتلاميذ مثل دراسة (جيهان عبدالله عطية" ،٢٠١٦؛ غادة سويفى جاد الرب"،٢٠٠٥ ؛ عمر خليفة، ٢٠١٢)

٢. الإختبارات والمقاييس التى أعدت لقياس دافع الإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية مثل مقياس(نبيل زايد ،٢٠٠٣؛ هدى القطانى ،٢٠٠١؛ عبد اللطيف خليفة ،٢٠١٠؛ صفاء الأعسر،٢٠٠٠؛ فاروق عبد الفتاح موسي ، ٢٠٠٣؛ إبراهيم قشقوش ، ١٩٧٩؛ Donne,2000) .

٣.الخصائص النفسية والإجتماعية والجسمية والعقلية لتلاميذ المرحلة الإبتدائية.

- **طريقة التطبيق والتصحيح :**

٢-**طريقة التطبيق :** يطبق المقياس بصورة فردية أو جماعية ، ولا يوجد زمن محدد للإجابة على المقياس .

٣-**طريقة التصحيح :** تم تصحيح المقياس على أن تكون الدرجة (٥-٤-٣-٢-١) للعبارات الموجبة والعكس للعبارات السالبة ، وتكون أقل درجة على الإختبار (٥٤) وأعلى درجة (٢٧٠) ، وتعنى الدرجة المرتفعة بأن التلميذ أو التلميذة لديهم دافعية عالية نحو التعلم أما الدرجة المنخفضة فتعنى أن التلميذ أو التلميذة لديهم دافعية منخفضة نحو التعلم .

وصف المقياس فى صورة النهائية : يتكون المقياس من (٥٤) عبارة موزعة على أبعاد مقياس دافعية الإنجاز لتلاميذ المرحلة الإبتدائية ، وقد صيغت مفردات المقياس بلغة سهلة وبسيطة وواضحة بحيث تكون الإجابة عن طريق الشخص نفسه (نوع من التقرير الذاتى)كما موضح بالجدول الأتى :

جدول (٦)

عدد العبارات الخاصة بأبعاد مقياس دافع الإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية

الأبعاد	عدد العبارات
المواظبة	٦
التحمل	٥
المثابرة	٨
الإستجابة نحو مواقف الفشل	٥
الرغبة فى الأداء	٩
المنافسة	٤
إدراك سرعة مرور الوقت	٥
الرغبة فى المعرفة	١٢
الدرجةالكلية	٥٤

صدق وثبات مقياس دافع الإنجاز :

الصدق : إتبعت الباحثة عدة إجراءات للتحقق من صدق الأداة هى : صدق المحكمين ، وصدق البناء أو التكوين ، وصدق المحك .

فيما يتعلق بصدق المحكمين فقد إعتمدت الباحثة على أراء عدد من المحكمين(١٠) من أساتذة علم النفس والصحة النفسية ، حيث كان الإتفاق تماماً على البنود التى يشملها المقياس .

وأما بالنسبة لصدق البناء أو التكوين ويقصد به صدق الإتساق الداخلى للأداة ،فقد إستخدمت الباحثة طريقة الإتساق الداخلى كمؤشر لصدق التكوين الفرضى للمقياس ، حيث حسب معاملات إرتباط درجة كل مفردة بدرجة البعد الذى تنتمى إليه ، وكذلك معاملات إرتباط درجة كل بعد من أبعاد المقياس بالدرجة الكلية له على عينة بلغت (١٨٩) تلميذ وتلميذة من تلاميذ المرحلة الإبتدائية من خارج العينة الأصلية وجاءت النتائج كما بالجدولين (٧) ،(٨) على الترتيب :

جدول (٧)

قيم معاملات الإرتباط بين درجة المفردة ودرجة البعد الذى تنتمى إليها

الأبعاد	العبارات						
المواظبة	رقم العبارة	١	٢١	٢٧	٣٠	٣١	٤٤
	معامل الإرتباط	٠,٥٢٧**	٠,٦٤٧**	٠,٥٨٧**	٠,٦١١**	٠,٠٦٢١**	٠,٤٤٢*
التحمل	رقم العبارة	٤	٩	١٩	٢٨	٥٢	
	معامل الإرتباط	٠,٤٣٧*	٠,٦٢٨**	٠,٥٢٨**	٠,٨٨١**	٠,٠٤٣١**	
المثابرة	رقم العبارة	٢	٦	٨	١٠	١٤	١٨
	معامل الإرتباط	٠,٥٢٧**	٠٤٤٧*	٠,٥٤٧**	٠,٦٨٩**	٠,٥٢٢**	٠,٧٢١**
	رقم العبارة	٢٤	٤٥				
	معامل الإرتباط	٠,٥٨٧**	٠,٦١١**				
الإستجابة نحو مواقف الفشل	رقم العبارة	٧	١١	٢٠	٣٤	٤٨	
	معامل الإرتباط	٠,٤٥٧*	٠,٦٨٩**	٠,٥٢٢**	٠,٧٢١**	٠,٠٦٨٩**	
الرغبة فى الأداء	رقم العبارة	١٣	٢٦	٢٩	٣٣	٣٥	٣٦
	معامل الإرتباط	٠,٥١٨**	٠,٥٢٧**	٠,٦٤٧**	٠,٥٨٧**	٠,٦١١**	٠,٨٨١**
	رقم العبارة	٤٧	٥١	٥٣			
	معامل الإرتباط	٠,٦٨٩**	٠,٥٢٢**	٠,٧٢١**			
المنافسة	رقم العبارة	٣٢	٣٩	٤٠	٤١		
	معامل الإرتباط	٠,٦٢٨**	٠,٥٢٨**	٠,٨٨١**	٠,٠٤٣١**		
إدراك سرعة مرور الوقت	رقم العبارة	٥	١٥	١٦	٢٥	٣٧	
	معامل الإرتباط	٠,٥٢٧**	٠,٦٤٧**	٠,٦٨٩**	٠,٥٢٢**	٠,٧٢١**	
الرغبة فى المعرفة	رقم العبارة	٣	١٢	١٧	٢٢	٢٣	٣٨
	معامل الإرتباط	٠,٥٨٧**	٠,٦٨٩**	٠,٥٢٢**	٠,٧٢١**	٠,٦٨٩**	٠,٥٢٢**
	رقم العبارة	٤٢	٤٣	٤٦	٤٩	٥٠	٥٤
	معامل الإرتباط	٠,٦٨٩**	٠,٥٢٢**	٠,٧٢١**	٠,٤٥٧*	٠,٦٨٩**	٠,٥٢٢**

(*) دالة عند مستوى الدالة (٠,٠٥)

(**) دالة عند مستوى الدالة (٠,٠١)

يتضح من نتائج الجدول السابق ان قيم معامل ارتباط درجة كل مفردة بالدرجة الكلية للمهارة التي تنتمي اليها في الاختبار دالة احصائياً، وقد تراوحت معاملات الارتباط بين (٠,٤٣ – ٠,٨٨) وهى دالة عند مستوى (٠,٠١)،ماعدا القيم (٠,٤٣ / ٠,٤٤) دالة عند (٠,٠٥) وهذا يدل على ان جميع المفردات تهدف الى قياس الأبعاد التي تنتمي اليها في الاختبار .

جدول (٨)

قيم معاملات الإرتباط درجة كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس

الأبعاد	معامل الإرتباط	مستوى الدلالة
المواظبة	٠,٧٢١	٠,٠١
التحمل	٠,٧٧١	٠,٠١
المثابرة	٠,٧٤٦	٠,٠١
الإستجابة نحو مواقف الفشل	٠,٦٢١	٠,٠١
الرغبة في الأداء	٠,٥١١	٠,٠١
المنافسة	٠,٦١١	٠,٠١
إدراك سرعة مرور الوقت	٠,٦٨٨	٠,٠١
الرغبة في المعرفة	٠,٧٢٤	٠,٠١
الدرجة الكلية	٠,٧٤٤	٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات إرتباط كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس تتراوح بين (٠,٧٧١ / ٠,٥١١) وهى دالة عند مستوى (٠,٠١)

أما فيما بصدق المحك ، فقد تم حساب معامل الإرتباط بين الدرجات التى حصل عليها المفحوصين على المقياس الحالى وبين دراجاتهم على مقياس دافع الإنجاز إعداد / فاروق عبد الفتاح موسى (١٩٨٧) حيث كان معامل الإرتباط (٠,٧٢٤) وهو معامل موجب ودال عند مستوى (٠,٠١) .

ثبات المقياس

قامت الباحثة بحساب ثبات المقياس بطريقتين، طريقة إعادة الإختبار بفارق زمنى أسبوعين بين التطبيق الأول والتطبيق الثانى وذلك على (١٨٩) تلميذ وتلميذة من تلاميذ المرحلة الإبتدائية ، من خارج العينة الأصلية حيث تراوح معامل الإرتباط بين درجات التطبيقين الأول والثانى بين (٠,٤٦ – ٠,٧٧) للأبعاد والدرجة الكلية ، كما تم حساب ثبات المقياس بإستخدام معامل ألفاكرونباخ حيث تراوح قيم معاملات الإرتباط بين الأبعاد المقياس والدرجة الكلية (٠,٥١ – ٠,٨٧).

جدول (٩)

قيم معاملات ثبات أبعاد المقياس والدرجة الكلية بطرق إعادة التطبيق ومعامل ألفا كرونباخ

الأبعاد	عدد المفردات	المتوسط	التباين	الانحراف المعياري	ثبات الفاكرونباخ	إعادة الإختبار
المواظبة	٦	٦,٨٠	٢,١٦٨	١,٤٧٣	٠,٧٢١	٠,٦٢٣
التحمل	٥	١٢,١٥	٣,٧١٣	١,٩٢٧	٠,٦١٢	٠,٥٤٢
المثابرة	٨	٧٨,٣٠	٧٩,٦٩	٨,٩٢	٠,٦٥١	٠,٥٩١
الإستجابة نحو مواقف الفشل	٥	٨,٤٥	٥,٩٤	٢,٤٣	٠,٥١٢	٠,٥٨٣
الرغبة فى الأداء	٩	١٢,١٥	٣,٧١٣	١,٩٢	٠,٦٢٨	٠,٥٨٤
المنافسة	٤	٦,٨٠	٢,١٦	١,٤٧	٠,٧١٢	٠,٧٦٥
إدراك سرعة مرور الوقت	٥	٧,١٥	٢,١٣٤	١,٤٦١	٠,٦٢٢	٠,٥٥١
الرغبة فى المعرفة	١٢	٧٨,٣٠	٧٩,٦٩	٨,٩٢٧	٠,٧٢١	٠,٧١١
الدرجة الكلية	٥٤	٧٨,٣٠	٧٩,٦٩	٨,٩٢	٠,٨٧١	٠,٧٧٢

تشير نتائج الجدول (٩) إلى أن المقياس على درجة مقبولة من الثبات تبرر إستخدامه فى الدراسة الحالة .

٢. البرنامج تدريبي قائم على نظرية تريز

تم إعداد البرنامج المقترح وفقا للخطوات التالية:

تم تصميم وبناء البرنامج التدريبي بعد الاطلاع على بعض الدراسات ذات الصلة المتعلقة ببناء البرامج التدريبية بشكل عام، ونظرية (تريز) بشكل خاص مثل: (أحمد عبد الهادي، ٢٠٠٨؛ لطيفة نجار الشاهي،٢٠٠٩ ؛ منيرة خميس، ٢٠١٠؛ عماد حافظ،٢٠١٥؛ يحيى الرافعى،٢٠٠٨؛ محسن عزيز، ٢٠١٠؛ محسن عزيز، ٢٠١٣؛ ماهر صبرى ، ريم الحازمى، ٢٠١٣؛ جاد المولى، ٢٠١٣)

نتائج الدراسة وتفسيرها

نتائج الفرض الأول :

ينص الفرض الأول على : " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات تلاميذ المجموعة الضابطة بعد التطبيق على أبعاد مقياس دافعية الإنجاز لصالح المجموعة التجريبية".

جدول (١١)

قيم مقياس مان وتني (U) وقيمة مقياس Z لدلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية و الضابطة فى القياس البعدى على مقياس دافع الإنجاز (أبعاد – درجة كلية)

الأبعاد	اسم المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة	حجم التأثير
المواظبة	تجريبية	10	15.50	155	.000	3.784	0.01	0.753
	ضابطة	10	5.50	55				
التحمل	تجريبية	10	15.50	155	.000	3.791	0.01	0.754
	ضابطة	10	5.50	55				
المثابرة	تجريبية	10	15.50	155	.000	3.790	0.01	0.756
	ضابطة	10	5.50	55				
الإستجابة نحو مواقف الفشل	تجريبية	10	15.50	155	.000	3.790	0.01	0.756
	ضابطة	10	5.50	55				
الرغبة فى الأداء	تجريبية	10	15.50	155	.000	3.784	0.01	0.753
	ضابطة	10	5.50	55				
المنافسة	تجريبية	10	15.50	155	.000	3.803	0.01	0.761
	ضابطة	10	5.50	55				
إدراك سرعة مرور الوقت	تجريبية	10	15.50	155	.000	3.797	0.01	0.758
	ضابطة	10	5.50	55				
الرغبة فى المعرفة	تجريبية	10	15.50	155	.000	3.797	0.01	0.758
	ضابطة	10	5.50	55				
الدرجة الكلية	تجريبية	10	15.50	155	.000	3.787	0.01	0.755
	ضابطة	10	5.50	55				

نتائج الفرض الثانى :

ينص الفرض الثانى على : " توجد فروق ذات دلاله إحصائيه بين متوسطات رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية قبل وبعد التطبيق برنامج الدراسة الحالية على أبعاد مقياس دافع الإنجاز لصالح القياس البعدى ".

جدول (١٢)

الفروق بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية ، قبل تطبيق البرنامج وبعد التطبيق على مقياس دافع الإنجاز بإستخدام ولكوكسن Wilcoxon

البعد	القياس القبلى _ البعدى	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	مستوى الدلالة	حجم التأثير
المواظبة	الرتب السالبة	0	.00	.00	2.807	0.01	0.888
	الرتب الموجبة	10	5.50	55.00			
	الرتب المتساوية	0					
	إجمالى	10					
التحمل	الرتب السالبة	0	.00	.00	2.812	0.01	0.889
	الرتب الموجبة	10	5.50	55.00			
	الرتب المتساوية	0					
	إجمالى	10					
المثابرة	الرتب السالبة	0	.00	.00	2.807	0.01	0.888
	الرتب الموجبة	10	5.50	55.00			
	الرتب المتساوية	0					
	إجمالى	10					
الإستجابة نحو مواقف الفشل	الرتب السالبة	0	.00	.00	2.812	0.01	0.889
	الرتب الموجبة	10	5.50	55.00			
	الرتب المتساوية	0					
	إجمالى	10					
الرغبة فى الأداء	الرتب السالبة	0	.00	.00	2.805	0.01	0.887
	الرتب الموجبة	10	5.50	55.00			
	الرتب المتساوية	0					
	إجمالى	10					
المنافسة	الرتب السالبة	0	.00	.00	2.812	0.01	0.889
	الرتب الموجبة	10	5.50	55.00			
	الرتب المتساوية	0					
	إجمالى	10					
إدراك سرعة مرور الوقت	الرتب السالبة	0	.00	.00	2.820	0.01	0.888
	الرتب الموجبة	10	5.50	55.00			
	الرتب المتساوية	0					
	إجمالى	10					
الرغبة فى المعرفة	الرتب السالبة	0	.00	.00	2.809	0.01	0.888
	الرتب الموجبة	10	5.50	55.00			
	الرتب المتساوية	0					
	إجمالى	10					
الدرجة الكلية	الرتب السالبة	0	.00	.00	2.809	0.01	0.888
	الرتب الموجبة	10	5.50	55.00			
	الرتب المتساوية	0					
	إجمالى	10					

نتائج الفرض الثالث :

ينص الفرض الثالث على :

" **لا** توجد فروق ذات دلاله إحصائيه بين متوسطات رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى القياس البعدى ومتوسطات درجاتهم فى القياس التتبعى على مقياس دافع الإنجاز بعد أسبوعين من انتهاء تطبيق البرنامج".

جدول (١٣)

الفروق بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية ، بعد تطبيق البرنامج وبعد أسبوعين من التطبيق على مقياس دافع الإنجاز بإستخدام ولكوكسن Wilcoxon

البعد	القياس البعدى ـ التتبعى	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	مستوى الدلالة
المواظبة	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المتساوية إجمالى	3 1 6 10	2.83 1.50	8.50 1.50	1.289	غير دالة
التحمل	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المتساوية إجمالى	3 1 6 10	2.50 2.50	7.50 2.50	.921	غير دالة
المثابرة	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المتساوية إجمالى	4 0 6 10	2.50 .00	10.00 .00	1.841	غير دالة
الإستجابة نحو مواقف الفشل	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المتساوية إجمالى	5 1 4 10	3.90 1.50	19.50 1.50	1.947	غير دالة
الرغبة فى الأداء	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المتساوية إجمالى	4 2 4 10	3.50 3.50	14.00 7.00	.738	غير دالة
المنافسة	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المتساوية إجمالى	4 1 5 10	2.63 4.50	10.50 4.50	.828	غير دالة
إدراك سرعة مرور الوقت	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المتساوية إجمالى	1 4 5 10	2.50 3.13	2.50 12.50	1.361	غير دالة
الرغبة فى المعرفة	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المتساوية إجمالى	3 2 5 10	3.17 2.75	9.50 5.50	.542	غير دالة
الدرجة الكلية	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المتساوية إجمالى	7 1 2 10	4.14 7.00	29.00 7.00	1.548	غير دالة

تعقيب على نتائج الدراسة:

-بعد استعراض نتائج الدراسة اتضح تحقق الفرض الأول إذ أظهرت النتائج **وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠١) بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة بعد التطبيق على أبعاد مقياس دافع الإنجاز لصالح المجموعة التجريبية .ويدل ذلك على إرتفاع درجات أبعاد دافع الإنجاز لدى المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج .**

-وأيضا تحقق الفرض الثانى إذ أظهرت النتائج **وجود فروق دالة إحصائية بين عند مستوى الدلالة (٠,٠١) متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل وبعد التطبيق برنامج الدراسة الحالية على أبعاد مقياس دافع الإنجاز فى لصالح القياس البعدى.**

-وأيضا تحقق الفرض الثالث إذ أظهرت النتائج **عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية فى القياس البعدى ومتوسطات رتب درجاتهم فى القياس التتبعى على مقياس دافع الإنجاز بعد أسبوعين من انتهاء تطبيق البرنامج " ويشير ذلك إلى استمرار آثار البرنامج بعد فترة من تطبيقه ويدل ذلك على فعالية أنشطة البرنامج فى رفع درجة دافع الإنجاز لدى التلاميذ.**

المراجع

١. إبراهيم قشقوش و طلعت منصور.(١٩٧٩). **دافعية الإنجاز و قياسها،** مكتبة النجلو، المطرية، القاهرة.

٢. أميرة عمر هواري .(٢٠١٨). برنامج قائم على استراتيجية الخرائط الذهنية في ضوء بعض مبادئ نظرية "تريز" لتنمية المفاهيم العلمية لأطفال الروضة، **رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية للطفولة المبكرة، جامعة القاهرة.**

٣. إنتصار يونس .(١٩٨٦) .**السلوك الإنساني** ، القاهره، دار عالم الكتب.

٤. باسم فايز أبو السعد .(٢٠١٧). فاعلية برنامج قائم على نظرية "تريز" في تنمية التفكير الهندسي و الحل الإبداعي للمشكلات في مادة الهندسة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، **رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة حلوان.**

٥. تبارك عادل جواد. (٢٠١٨) .دافع الإنجاز الأكاديمي لدي طالبات المرحلة الإعدادية، **بحث مقدم لمشروع تخرج بكالريوس في العلوم التربوية، كليه التربية ،جامعة القادسية.**

٦. جيهان عبدالله عطية إبراهيم (٢٠١٦): فعالية برنامج تدريبي قائم على الذكاءات المتعددة لتنمية التفكير الإبداعي و دافعية الإنجاز للأطفال المتفوقين عقليا ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات بالحلقة الإبتدائية، **رسالة ماجستيرغير منشورة ، كلية الدراسات العليا، جامعة القاهرة.**

٧. رانيا عاطف عبدالسلام المهدي .(٢٠١٨). اساليب التفكير و الدافع للإنجاز لدى المتفوقين دراسيا و العاديين ذوي صعوبات التعلم من طلاب المرحلة الثانوية، **رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة المنصورة.**

٨. زينب محمود شقير (٢٠٠٦) : **رعاية المتفوقين الموهوبين و المبدعين.** (ط٤)، القاهرة، دار النهضة العربية.

٩. عبداللطيف محمد خليفة (٢٠١٠). **الدافعية للإنجاز**، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.

١٠. علاء محمود الشعراوي.(١٩٩٥). الأسلوب المفضل في التعلم و علاقته بالإتجاه نحو المدرسة و الدافع للإنجاز لدي تلاميذ الحلقة الثانية بالتعليم الأساسي،**مجله البحوث النفسية و التربوية، كلية التربوية ،جامعة المنوفية، العدد (٢)_ ص ١٦٣-٢٢٠.**

١١. عمر خليفة. (٢٠١٢). برنامج إرشادي لتنمية الدافعية للإنجاز لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم بالجماهيرية الليبية. **رسالة دكتوراه، كلية رياض الأطفال، جامعة القاهرة.**

١٢. فاروق عبد الفتاح موسي(٢٠٠٣).**اختبار الدافع للإنجاز للأطفال و الراشدين** ،القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

١٣. مجدي عبدالكريم حبيب.(٢٠٠٩). قياس دافعية الإنجاز الدراسي في البيئة السعودية ,**رسالة الخليج العربي ,العدد ,(58) السنة ,(16) ص.160-132**

١٤. مدحت محمد أبو النصر .(٢٠٠٩). **التفكير الابتكاري والإبداعي طريقك إلى التميز والنجاح**، ط٢، القاهرة، المجموعة العربية للنشر والتوزيع.

١٥. محمد عبدالرحيم عدس .(٢٠٠٨). **صعوبات التعلم**، دار الفكر للطباعة والنشر والتزيع، عمان.

١٦. هبة إبراهيم عبدالعال مهران .(٢٠١٨). دراسة مقارنة للصفحة النفسية للموهوبين و الموهوبين ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية في ضوء مقياس ستانفورد بينيه الصورة الخامسة، **رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أسيوط.**

17. Conover, Lynda (1996): Gifted and learning disabled? It is possible, **Virginia Association for the Education of the Gifted newsletter**, Vol17, No.3.

18. Lee, Y.; Bain, S. & Mc Callum, R. (2017): "Improving creative problem- Solving in a Sample of Third Culture Kids", **School psychology International**, Vol. 28, No. 4, PP. 449- 463.

19. Savransky, S. (2002): **Engineering of Creativity: Introduction to TRIZ methodology**, CRT Press (Boca Raton), USA