

جامعة الجزائر 2 (أبو القاسم سعد الله)

كلية العلوم الاجتماعية

قسم علوم التربية

نوع استراتيجيات التعلم وأثرها على الدافعية
للإنجاز و التحصيل الدراسي لدى تلاميذ التعليم
الثانوي

دراسة وصفية مقارنة بين الطلبة الأدبيين والعلميين في ولاية البليدة

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم

في علوم التربية

إشراف:

أ.د: بلعربي الطيب

إعداد:

بن يوسف أمال

السنة الجامعية: 2015/2014

الإهداء

أهدي ثمرة جهدي هذا إلى:

إلى من قادتني إلى النجاح ورسمت معي معالم هذا الطريق والدتي أطال الله في عمرها وجعل لي ربي الجنة تحت أقدامها وأمدّها بالصحة والعافية... إليك أُمي.
إلى من كان لي السند والمعين في الحياة والصعاب.....إليك أبي.
إلى كل عائلتي كبيرهم وصغيرهم.

إلى إخوتي وأخواتي فاتح وهشام ووليد وسهام وسمية وبشرى وإلى كل الكتاكيت في البيت محمد و أنفال و آدم و رماس وإلى كل الأهل والأقارب وأزواج الإخوة والأخوات خاصة عمر.

إلى الذي ساعدني كثيرا لأن أصل إلى هذا المستوى وقادني إلى إتمامه زوجي
مهدي .

وإلى كل عائلة زوجي كبيرهم وصغيرهم دون استثناء.

وإلى كل الصديقات والأصدقاء والزميلات و الزملاء الذين كانوا معي طوال المشوار الدراسي.

وإلى كل من يقدر العلم والعمل وإلى كل من علمني حرفا وساعدني في كل درب.
إلى كل طالب علم.

إلى كل هؤلاء اهدي هذا العمل المتواضع

شكر وتقدير وعرfan

أحمد الله تعالى وأشكره أن من علي بإنجاز و إتمام هذا العمل المتواضع ، والشكر والتقدير لمن أسهم في تقديم العون والمساعدة من قريب أو بعيد ولو بكلمة طيبة، وإلى الذين قدموا لي المساعدة على توفير المعلومات والبيانات المطلوبة لإثراء هذا العمل .

كما أقف وقفة إجلال واحترام وتقدير وعرfan إلى الأستاذ الدكتور والأب الغالي **الطيب بلعربي** أولاً على قبوله الإشراف على هذه الأطروحة، وعلى دعمه واهتمامه وتشجيعه وتقديمه للتوجيهات السديدة والإرشادات الحكيمة طيلة مدة الإنجاز .

كما أتقدم بجزيل الشكر إلى الأساتذة الكرام أعضاء اللجنة الموقرة الذين قبلوا مناقشة هذه الأطروحة وعلى رأسهم الأستاذ الدكتور **دوقة أحمد** .

كما أتقدم بالعرfan الجميل إلى كل أساتذتي الكرام من جامعة الجزائر 2 و جامعة البليدة و جامعة المدية و جامعة خميس مليانة الذين أعانوني منذ بداية مشواري الدراسي.

وأتقدم بالشكر إلى كل المدراء والطاقم التربوي والمساعدين والمستشارين ورؤساء المكتبات وكذا التلاميذ الذين تجاوبوا معي وقبلوا المساعدة. إلى كل الأصدقاء والزملاء ورفقاء الدرب وإلى الذين ذكرناهم والذين لم نذكرهم نوجه لهم ألف شكر .
والله من وراء القصد وهو يهدي السبيل.

فهرس المحتويات

الصفحة	المحتوى
أ	الإهداء
ب	شكر وتقدير
ج-ي	فهرس المحتويات
ك-ل	فهرس الجداول
م	فهرس الأشكال
ن	قائمة الملاحق
س	ملخص باللغة العربية
	ملخص باللغة الأجنبية
5-1	المقدمة
22-6	الفصل الأول: الإطار العام للبحث
16-8	1-1 إشكالية البحث
17	2-1 فرضيات البحث
19-18	3-1 أهمية البحث
20-19	4-1 أهداف البحث
22-21	5-1 تحديد المفاهيم
54-24	الفصل الثاني: الدراسات السابقة
133-55	الفصل الثالث: الدافعية للإنجاز
56	تمهيد

60-57	1-1-3 مفهوم الدوافع
64-60	2- 1-3 مفهوم الدافعية
67-65	3-1-3 مفهوم الدافعية للتعلم
73-68	4-1-3 مفهوم الدافعية للإنجاز
75-74	3- 2 لمحة تاريخية عن تطور مفهوم الدافعية
84-76	3-3 النظريات والاتجاهات المفسرة للدافعية والدافعية للإنجاز المدرسي
77-76	1-3-3 النظرية السلوكية
77	2-3-3 النظرية المعرفية
78	3-3-3 النظرية الإنسانية
79	4-3-3 الاتجاه المعرفي الاجتماعي
79	5-3-3 النظرية الوظيفية
81-80	6-3-3 نظرية العزو
82	7-3-3 نظرية الإثارة
83	8-3-3 نظرية خفض الحافز
94-85	4-3 أنواع الدوافع
85	1-4-3 دوافع أولية
86	2-4-3 دوافع ثانوية
92-91	3-4-3 دوافع داخلية
93-92	4-4-3 دوافع خارجية
93	5-4-3 دوافع شعورية

94	6-4-3 دوافع لاشعورية
97-94	5-3 وظائف الدافعية
105-97	6-3 أهمية الدافعية والدافعية للانجاز
106-105	7-3 قياس الدافعية
111-107	8-3 مميزات ذوي الدافعية المرتفعة
114-112	9-3 مميزات ذوي الدافعية المنخفضة
125-115	10-3 أسباب انخفاض دافعية الانجاز
118-115	1-10-3 أسباب ذاتية تتعلق بالتلميذ
122-119	2-10-3 أسباب تتسبب إلى أسرية
125-122	3-10-3 أسباب تتسبب إلى المدرسة
132-126	11-3 الأساليب الإرشادية لرفع مستوى الدافعية عند المتعلمين
133	خلاصة الفصل
213-134	الفصل الرابع: استراتيجيات التعلم
135	تمهيد
170-136	1-4 تحديد المفاهيم:
138-136	1-1-4 مفهوم الإستراتيجية
140-138	2-1-4 مفهوم استراتيجيات التعلم
143-141	1-2-1-4 مفهوم استراتيجيات التعلم المعرفية
148-144	2-2-1-4 مفهوم استراتيجيات التعلم الميتماعرفية
148	2-4 مميزات استراتيجيات المعرفية للتعلم

149	3-4 تقويم مهارات الميتمعرفة
151-150	4-4 المقارنة بين الاستراتيجيات المعرفية والميتمعرفة
152	5-4 ظهور فكرة الإستراتيجية
154-153	6-4 الهدف من استعمال استراتيجيات التعلم
159-154	7-4 أهمية الاستراتيجيات
161-160	8-4 وقت استخدام الإستراتيجية
164-162	9-4 تصنيف استراتيجيات التعلم
162	1-9-4 تصنيف أكسفورد OXFORD
163	2-9-4 تصنيف روبين RUBIN
164-163	3-9-4 تصنيف أمالي وشامو
178-165	1- 10-4 مكونات الاستراتيجيات المعرفية:
179-165	1-1-10-14 إستراتيجية الحفظ والتذكر
171-169	2-1-10-4 التسميع الذاتي
172	3-1-10-4 إستراتيجية الربط
176-173	4-1-10-4 إستراتيجية التصنيف
177-176	5-1-10-4 إستراتيجية الترتيب
178-177	6-1-10-4 التلخيص
212-179	2-10-4 مكونات الإستراتيجية الميتمعرفة
184-179	3-10-4 إستراتيجية التخطيط
189-185	4-10-4 إستراتيجية التقويم الذاتي
194-190	5-10-4 إستراتيجية التقويم

197-195	6-10-4 إستراتيجية مراقبة الذات والتحكم
205-198	7-10-4 إستراتيجية التنظيم
206	8-10-4 إستراتيجية البناء
207	9-10-4 إستراتيجية الحفز أو الدعم
212-208	10-10-4 إستراتيجية التسيير:
208-207	1-1-10-10-4 استراتيجية تنظيم العمل في المكان
211-209	2-1-10-10-4 استراتيجية تنظيم العمل في الزمان
212	أ-2-10-10-4 إستراتيجية تسيير المصادر البشرية والمادية
212	ب-2-10-10-4 إستراتيجية البحث في القواميس والكتب الخارجية
213	خلاصة الفصل
272-214	الفصل الخامس: التحصيل الدراسي
215	تمهيد
220-216	1-5 مفهوم التحصيل الدراسي
222-220	2-5 أنواع التحصيل الدراسي:
220	1-2-5 التحصيل الجيد
221-220	2-2-5 التحصيل الدراسي المتوسط
222-221	3-2-5 التحصيل الدراسي المنخفض
223-222	3-5 أهداف التحصيل الدراسي
227-224	4-5 أهمية التحصيل الدراسي
226-224	1-4-5 أهمية التحصيل عامة

227-226	2-4-5 أهمية التحصيل الدراسي بالنسبة للمعلم
262-227	5-5 العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي
246-228	1-5-5 العوامل الذاتية
254-247	2-5-5 العوامل الأسرية
262-255	3-5-5 العوامل المدرسية
264-263	6-5 التأخر الدراسي
266-264	7-5 أنواع التأخر الدراسي:
264	1-7-5 التأخر العام
265-264	2-7-5 التأخر النوعي أو خاص
266-265	3-7-5 التأخر الدراسي الدائم
268-266	8-5 خصائص وسمات المتأخرين دراسيا
267	1-8-5 السمات والخصائص العقلية
268	2-8-5 السمات والخصائص الجسمية.
268	3-8-5 السمات والخصائص الانفعالية
271-269	9-5 سبل علاج التأخر الدراسي
272	خلاصة الفصل
301-273	الفصل السادس: الإجراءات المنهجية للبحث
275	تمهيد
276	1-6 منهج البحث
278-277	2-6 الدراسة الاستطلاعي

278-2767	1-2-6 المجتمع وعينة الدراسة الاستطلاعية
277	1-1-2-6 مجتمع البحث الاستطلاعي
278	2-1-2-6 عينة البحث الاستطلاعي
279	3-6 حدود البحث:
279	1-3-6 الحدود المكانية والبشرية
279	2-3-6 الحدود الزمانية
281-280	4-6 مجتمع البحث
283-281	5-6 عينة البحث الأساسية
-284	6-6 أدوات البحث:
-284	1- 6-6 التعريف بأدوات البحث
296-284	1- 1- 6-6 مقياس استراتيجيات التعلم
294-286	2-1- 6-6 الخصائص السيكومترية للمقياس
293-286	6-6-1-2-أ صدق المقياس
294-293	6-6-1-2-ب ثبات المقياس:
294	6-6-1-3 وصف المقياس
294	6-6-1-3 طريقة تقدير درجات المقياس
295	6-6-1-4 طريقة التصحيح
-296	6-6-2 مقياس الدافعية للإنجاز
297-296	6-6-1-2 وصف المقياس
298	6-6-2-2 تطبيق المقياس

298	6-6-3-2 طريقة تقدير درجات المقياس
298	6-6-4-2 طريقة التصحيح
299	6-6-5-2 الخصائص السيكومترية للأداة:
299	6-6-5-2 أ صدق مقياس الدافعية للإنجاز
299	6-6-5-2 ب ثبات مقياس الدافعية للإنجاز
299	6-6-3-2 طريقة تقدير درجات مقياس دافعية الإنجاز
301-300	7-6 المعالجات الإحصائية
386-302	الفصل السابع: عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها
303	تمهيد
304	1-7 عرض البيانات
380-	2-7 تحليل النتائج و مناقشة النتائج
384-382	الاستنتاج العام
386-385	الخاتمة
388-387	اقتراحات
406-389	قائمة المراجع:
400-390	أولاً: المراجع باللغة العربية
403-401	ثانياً: المجالات
404-403	ثالثاً: الرسائل الجامعية
406-405	رابعاً المراجع باللغة الأجنبية
433-407	الملاحق

فهرس الجداول:

الصفحة	المحتوى	الرقم
84	النظريات المفسرة للدافعية	01
159	مجالات التفكير الأساسية	02
278	توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب التخصص والجنس	03
280	توزيع مجتمع البحث ككل من حيث التخصص والعينة	04
282	عدد أفراد عينة البحث الموزعة والمستكملة	05
283	توزيع أفراد العينة الأساسية حسب التخصص والجنس	06
288	نموذج للمقياس الموجه للتحكيم	07
-289 290	نتائج عملية التحكيم	08
292	ارتباط بنود مقياس استراتيجيات التعلم ككل مع الدرجة الكلية له	09
295	أسماء الاستراتيجيات وأرقام البعد الممثل لها	10
304	نتائج العينة الكلية مقياس استراتيجيات التعلم	11
307	نتائج العينة الكلية الذكور مقياس استراتيجيات التعلم	12
310	نتائج العينة الكلية الإناث مقياس استراتيجيات التعلم	13
313	الفروق في ضوء التخصص والجنس على استراتيجيات التعلم	14
317	الفروق بين الجنسين والتخصصين في مقياس الاستراتيجيات	15
321	يوضح نتائج العينة تخصص أدبي في مقياس استراتيجيات التعلم	16
324	نتائج العينة تخصص أدبي ذكور في مقياس استراتيجيات التعلم	17
327	نتائج العينة تخصص أدبي إناث في مقياس استراتيجيات التعلم	18
330	نتائج العينة تخصص علمي في مقياس استراتيجيات التعلم	19

333	جدول نتائج العينة تخصص علمي ذكور في مقياس استراتيجيات التعلم	20
336	جدول نتائج العينة تخصص علمي إناث في مقياس استراتيجيات التعلم	21
339	جدول يبين نتائج العينة تخصص علمي على مقياس استراتيجيات التعلم	22
342	جدول يبين نتائج العينة ذكور تخصص علمي مقياس استراتيجيات التعلم	23
345	جدول يبين نتائج العينة إناث تخصص علمي على مقياس استراتيجيات التعلم	24
348	يبين درجة الدافعية لأفراد العينة الكلية	25
350	يبين نتائج درجة الدافعية لدى أفراد العينة تخصص أدبي	26
351	جدول يبين نتائج درجة الدافعية لدى أفراد العينة تخصص علمي	27
354	جدول يبين درجة التحصيل الدراسي لدى أفراد العينة لكلية	28
356	يبين درجات التحصيل الدراسي لدى أفراد العينة خصص أدبي	29
357	يبين درجة التحصيل الدراسي لدى أفراد العينة تخصص علمي	30
361	جدول يبين قيمة الترابط بين متغيرات الدراسة - استراتيجيات التعلم - دافعية الانجاز - التحصيل الدراسي - لكل أفراد العينة	31
367	جدول يبين قيمة الترابط بين متغيرات الدراسة - استراتيجيات التعلم ودافعية الانجاز والتحصيل الدراسي - لفئة العينة الذكور	32
371	جدول يبين قيمة الترابط بين متغيرات الدراسة - استراتيجيات التعلم ودافعية الانجاز والتحصيل الدراسي - لفئة العينة الإناث	33
374	جدول يبين الفروق بين الجنسين في درجة متغيرات الدراسة	34
377	جدول يبين الفروق الفردية لمتغيرات الدراسة حسب التخصص	35
379	جدول يبين نتائج أفراد العينة حسب التخصص وحسب الجنس على متغيرات الدراسة - استراتيجيات التعلم - دافعية الانجاز -	36

فهرس الأشكال

الصفحة	المحتوى	الرقم
87	هرمية ماسلو للحاجات.	01
158	محددات التعلم الأسهل والأفضل.	02
316	رسم بياني يمثل متوسطات أفراد العينة في مقياس استراتيجيات التعلم حسب التخصص.	03
319	رسم بياني يمثل متوسطات أفراد العينة على مقياس استراتيجيات التعلم حسب الجنس لكل تخصص.	04
320	رسم بياني يمثل متوسطات أفراد العينة على مقياس استراتيجيات التعلم حسب الجنس .	05
350	رسم بياني يمثل متوسطات أفراد العينة على مقياس الدافعية حسب الجنس.	06
353	رسم بياني يمثل متوسطات أفراد العينة في مقياس الدافعية حسب التخصص.	07
354	رسم بياني يمثل متوسطات أفراد العينة على مقياس الدافعية حسب الجنس لكل تخصص.	08
356	رسم بياني يمثل متوسطات أفراد العينة في التحصيل الدراسي حسب الجنس.	09
359	رسم بياني يمثل متوسطات أفراد العينة في التحصيل الدراسي حسب التخصص	10
360	رسم بياني يمثل متوسطات أفراد العينة في التحصيل الدراسي حسب الجنس لكل تخصص.	11

قائمة الملاحق

الصفحة	عنوان الملحق	رقم الملحق
416-407	الاستبيان المقدم للأساتذة للتحكيم	1
417	قائمة بأسماء الاساتذة المحكمين	2
426-418	مقياس الدافعية للإنجاز	3
432-427	مقياس استراتيجيات التعلم	4

ملخص البحث:

1- الملخص بالعربية:

تهدف الدراسة الحالية إلى معرفة نوع استراتيجيات التعلم ومدى الارتباط بين درجة الدافعية واستراتيجيات التعلم وكذا التعرف على أهم الاستراتيجيات التي يعتمد عليها التلاميذ الثانويين، ومعرفة تأثيرها في ارتفاع أو انخفاض درجة التحصيل الدراسي لديهم، ولتحقيق أهداف الدراسة قمنا بطرح التساؤلات الآتية:

1- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في استراتيجيات التعلم والدافعية للإنجاز وفي التحصيل الدراسي؟.

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ الأقسام الأدبية و تلاميذ الأقسام العلمية في استراتيجيات التعلم والدافعية للإنجاز وكذا في التحصيل الدراسي؟.

3- هل هناك فروق بين التلاميذ الأدبيين والعلميين في درجات الدافعية للإنجاز؟.

4- هل توجد هناك علاقة ارتباطية بين نوع الاستراتيجيات ودرجات الدافعية للإنجاز؟.

5- هل يختلف تحصيل التلاميذ باختلاف نوع الاستراتيجيات المعتمدة وباختلاف درجاتهم في الدافعية للإنجاز؟.

وكإجابة مؤقتة لتساؤلات البحث، قمنا بصياغة الفرضيات التالية:

1- هناك تنوع في استعمال الاستراتيجيات عند العينة ككل.

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في استعمال استراتيجيات التعلم ودرجات الدافعية للإنجاز ودرجات التحصيل الدراسي لصالح الإناث.

3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ الأدبيين والعلميين في نوع استراتيجيات التعلم ودرجات الدافعية للإنجاز ودرجات التحصيل الدراسي.

4- هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ تعزى للجنس وهناك فروق ترجع إلى تخصص كلتا الشعبتين في درجات الدافعية للإنجاز.

5- توجد علاقة إرتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين نوع الاستراتيجيات المعتمدة ودرجة الدافعية للانجاز لدى التلاميذ الأدبيين والعلميين.

تكونت عينة بحثنا من (503) تلميذا و تلميذة، من التخصصين الأدبي و العلمي من تلامذة القسم النهائي من ولاية البليدة تمت الدراسة عليهم بتطبيق أداتين للبحث وهما مقياس الدافعية للانجاز لماكلياند McClelland ومقياس استراتيجيات التعلم المعد من طرف الباحثة بعد إخضاعه للدراسة السيكمترية .

و قد تلخّصت نتائج البحث فيما يلي:

- تحقق الفرضية الأولى والتي تبين من خلالها وجود تنوع في استعمال الاستراتيجيات عند جميع أفراد العينة، بدليل أن النتائج التي تحصلوا عليها كلها فوق المتوسط الحسابي المقدر ب178.229.

- تحقق الفرضية الثانية و القائلة بوجود فروق دالة إحصائية بين الجنسين لصالح الإناث في كلا التخصصين في متغير استراتيجيات التعلم ودرجات التحصيل.

- تحقق الفرضية الثالثة القائلة بوجود فروق دالة إحصائية التخصصات الدراسية في استعمال الاستراتيجيات لصالح التخصص العلمي وهناك تنوع عند العلميين أكثر منه عند العلميين.

- عدم تحقق الفرضية الرابعة القائلة بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ من كلتا الشعبتين في درجات الدافعية للانجاز

- تحقق الفرضية الخامسة التي تثبت وجود ارتباط دال احصائيا عند مستوى دلالة قدر ب(0.05) بين متغيرات البحث وعليه فهناك علاقة إرتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بيننوع الاستراتيجيات المعتمدة ودرجة الدافعية للانجاز لدى التلاميذ الأدبيين والعلميين، فكلما زاد استعمال الاستراتيجيات زاد معه الدافع للانجاز، وأن ارتفاع استعمال استراتيجيات التعلم هو دليل على وجود دافعية مرتفع.

و عليه خرجنا بجملة الإقتراحات التالية:

- ضرورة تدريب التلميذ على استخدام مهارات الدراسة كطريقة لاكتشاف المعلومات بأنفسهم بدلا من الحصول عليها جاهزة.

-تعليم التلاميذ استراتيجيات التعلم ضمن نطاق الدروس العادية، وجعلها ضمن المقرر، لما لها من أثر في زيادة الدافعية للتعلم والإنجاز و التحصيل والكفاءة التعليمية، وتدريب التلاميذ على استعمالها في مجالات استيعاب المقرر وفي حل المشكلات والتخطيط لحلها والتفكير في تفكيرهم.

-أقترح إجراء بحوث ودراسات تخص الجانب المعرفي للإستراتيجيات التعلم المعرفية؛ حيث وجدنا صعوبة وتقريبا انعداما للمعلومات والدراسات الخاصة بهذا الجانب بينما وجدنا فائضا في المعلومات الخاصة بالإستراتيجيات الميتمعرفية.

Résumé:

La présente étude vise à déterminer le type de stratégies d'apprentissage et de la mesure de la corrélation entre le degré de stratégies de motivation et d'apprentissage ainsi que d'identifier les stratégies les plus importantes qui comptaient sur les élèves du secondaire, et la connaissance de leur impact sur le degré plus ou moins de réussite scolaire qu'ils ont, et pour atteindre les objectifs de l'étude, nous posons des questions suivantes:

1. Y a-t-il des différences significatives entre les sexes dans les différences de stratégies de motivation d'apprentissage et de réussite dans la réussite scolaire?
2. Y a-t-il des différences significatives entre les étudiants et les élèves départements des sciences humaines de l'apprentissage et des stratégies réalisation de motivation, ainsi que les différences enseigne la réussite scolaire?
3. Y a-t-il des différences entre le littéraire et les élèves dans les classes JPY motivation à la réussite ?.
4. Y a-t-il une corrélation entre le type de stratégies et de degrés de motivation à la réussite ?.

5. est la collection des élèves en fonction du type de stratégies adoptées et en fonction de leurs qualités dans la réussite motivation est différente ?.

Temporaires et comme une réponse à des questions de recherche, nous avons formulé les hypothèses suivantes:

1. Il existe une variété de stratégies utilisées à l'échantillon dans son ensemble.
2. Il existe des différences significatives entre les sexes dans l'utilisation de stratégies et de degrés de motivation à la réussite et des degrés de différences de réussite scolaire en faveur des femmes apprentissage.
3. Il existe des différences significatives entre les élèves dans les littératures scientifiques et les stratégies d'apprentissage et les degrés de motivation à la réussite et les scores de réussite scolaire de type différences.
4. Il existe des différences significatives entre les élèves en raison de sexe et il existe des différences dues aux degrés de spécialisation dans les deux divisions motivation à la réussite.
5. Il existe une corrélation positive des différences statistiquement significatives entre le type de stratégies adoptées et le degré de motivation à la réussite chez les élèves littéraires et scientifiques.

L'échantillon de notre recherche de (503) étudiants et élèves, de majors littéraires et étudiants scientifiques de la section finale du mandat de Blida a étudié l'application des outils de recherche et sont une motivation mesure de réussite pour McClelland McClelland et de l'échelle établie par les stratégies d'apprentissage chercheur du parti après avoir été soumis à l'étude de psychométrie.

Et les résultats de la recherche peuvent être résumés comme suit:

-Vérifiez la première hypothèse, ce qui montre à partir de laquelle il ya une diversité dans l'utilisation de stratégies lors de tous les répondants, comme en témoignent les résultats que tous obtiennent plus de la moyenne arithmétique, estimées à 178,229.

- Vérifier la seconde hypothèse et la théorie de l'existence de différences statistiquement significatives entre les sexes en faveur des femmes dans les deux majors dans les stratégies et des d- Vérifier la troisième hypothèse que la présence de différences statistiquement significatives dans les disciplines

académiques utilisation de stratégies pour le bénéfice de spécialisation scientifique et de la diversité quand il ya des scientifiques plutôt que à El Alamein.

- Ne cochez pas la quatrième hypothèse qu'il n'y a pas de différences statistiquement significatives entre les étudiants des deux divisions en degrés de motivation à la réussite

- Vérifiez cinquième hypothèse qui a établi l'existence D. corrélation statistiquement significative au niveau de signification a été estimé à (0,05) entre les variables de recherche et donc il ya une corrélation positive relation statistiquement significative stratégies Bannoa adoptées et le degré de motivation à la réussite chez les élèves littéraires et scientifiques, plus l'utilisation de stratégies a augmenté sa motivation à accomplir, et que augmentation de l'utilisation de stratégies d'apprentissage est la preuve d'une grande motivation.

Et nous sommes sortis, inter suggestions suivantes:

- La nécessité de former l'élève à utiliser les techniques d'étude comme un moyen de découvrir des informations sur leur propre lieu de les préparer.

- Les élèves talim stratégies dans l'échelle des leçons régulières d'apprentissage, et de les rendre partie de la décision, en raison de son impact sur l'augmentation de la motivation pour Talmwalanjaz et la réussite et l'efficacité de l'apprentissage, la formation des étudiants à utiliser dans les zones absorber la décision et dans la résolution de problèmes et la planification de résoudre et de réfléchir à leur façon de penser.

Il a été suggéré de mener des recherches et des études concernant l'aspect cognitif de stratégies d'apprentissage cognitives, où nous avons trouvé qu'il est difficile et presque un manque d'information et d'études sur cet aspect alors que nous avons trouvé un excédent dans l'information sur les stratégies Almitamarafah.

مقدمة:

تعتبر عملية التعلم عملية يتفاعل فيها المتعلم مع ما يواجهه من خبرات وتجارب، بحيث ينمو هذا التفاعل بقدر الجهد الذي يبذله هذا المتعلم من توظيفه واستغلاله لقدراته العقلية، وعملياته المعرفية حسب طريقة إدراكه، والتي تشمل تنظيم وإدخال وإدماج وتخزين لتلك المعلومات والخبرات والقدرات المتعلمة والمكتسبة من الخبرات التعليمية، كما تعتمد على كيفية الاستفادة منها وتوظيفها في حياته الراهنة، وكذا حياته اللاحقة، على اعتبار أن عملية التعلم ليست فقط تلقي المعلومات والاحتفاظ بها إلى وقت محدد ومعين، بل أن الخبرات والمهارات التي يتعلمها يجب أن يتم توظيفها وتفعيلها مدى الحياة وفي كل الأوقات والأزمنة والمواقف، وتكون كإطار مرجعي وقاعدة هرمية، يبني ويطور بها المعارف والمعلومات الواردة في مقرره الدراسي، حسب طبيعة احتياجاته والمرحلة العمرية التي هو بصدد التعامل معها.

على العكس ما كانت عليه المقررات والبرامج السابقة، التي كانت تركز على تعليم المهارات الأساسية من قراءة وكتابة وحساب، وكانت تسعى إلى توحيد طرق التعلم وتضبطها وتحدد الإطار المرجعي الذي يقيم به التلميذ، وتحدد درجته التعليمية، على حسب قربه أو بعده عن هذه الدرجة؛ في حين أن المقررات الحالية، تتطلب تنمية مجموعة من المهارات والقدرات والتركيز عليها لمواجهة المشكلات الحياتية المتجددة، منها القدرات الإبداعية والحدسية الحاضرة والمستقبلية؛ حيث تسعى هذه المهارات والإجراءات والطرق للتعامل مع هذا الكم الهائل والوفير من المعرفة والتطور الحاصل في شتى المجالات .

لهذا تركز التربية الحديثة على الطرق والأساليب التي يتبناها المتعلم لتحقيق ذلك، وجعله عنصرا مفكرا ومنتجا للمعلومات. هذا التفكير هو الذي يكون الفروق والخصوصية بين المتعلمين، وهي ما يعرف بالإستراتيجية، والتي ستمكن المتعلم من الوصول إلى تحقيق

الغاية من التعلم الحديث، كما تتيح له تحقيق درجات عالية والاستفادة القصوى من البرامج والمعلومات، وتحدد الفروق بين مستويات التلاميذ وتحصيلهم، وهي تختلف من تلميذ لآخر.

فالتفكير الاستراتيجي مبني على فكرة داروين القائلة: "البقاء ليس لأقوى الكائنات ولا لأكثرها ذكاءً ولكن لأبرعها استجابة للتغيير". هذا التغيير والتفكير هو الذي يحدد للتلميذ الأسلوب أو الطريقة التي يرى أنها ناجعة تمكنه من تحقيق غاية التعلم، بهذا ظهرت فكرة ومفهوم استراتيجيات التعلم والمذاكرة كمحاولة لتجسيد وتحقيق هذه المطالب من العملية التربوية ومن التعلم الفعال، ولمواكبة هذا التطور الهائل في المعرفة والزخم المعرفي، وتعدّد الحياة وتشعبها وتشابكها مع بعضها البعض.

إرتكزت البرامج الحديثة في تطورها وبنائها على الأساليب والطرق التي يتطور بها المتعلم ويطور طرقه وأساليبه واستراتيجياته في بناءها وتعديلها أساساً من الأفكار التي جاء بها علم النفس السلوكي وعلم النفس المعرفي؛ إذ تهتم تلك البرامج بالجوانب المعرفية وبمهارات العلم والمواقف والاتجاهات، وفي تحديد شروط التعلم والتذكر والاحتفاظ والاسترجاع، والاستفادة من المعلومات وكيفية تطويرها والتعامل معها.

حيث أن حصول المتعلم على مقدار معين من المعرفة، يرتبط بمدى توافق المقرر الدراسي مع ميول ورغبات التلميذ، وبالبيداغوجية التعليمية وبالجو الدراسي والظروف المحيطة المناسبة، ومدى قدرة المعلم على التواصل مع تلامذته ودرجة إيصال المقرر إليهم، وزيادة على ذلك، إكتساب وتعلم واستغلال ما تعلمه؛ إذ يعتبر التعلم المحك الحقيقي لكل عملية تربوية؛ لأنه ما من فعل تربوي إلا وينتظر منه حصول تغيرات في سلوك المتعلم على شتى المستويات المعرفية والوجدانية والحسية.

إلا أن هذه الطرق لا يمكن أن تظهر وتتجلى في سلوك المتعلم، ما لم تتوفر فيه شروط وعوامل داخلية تدفعه إلى طلب التعلم وزيادة المجهود لذلك، وهو ما يعرف بالدافعية للإنجاز والتي اتفق عليها علماء النفس والتربية على أنها القوة الداخلية والمحركة لهذا الفعل التربوي، وهو ما اصطلح عليه بمصطلح الدافعية للتعلم والإنجاز، هذه القوة والمحرك هي التي تشعر المتعلم بأهمية هذه الاستراتيجيات والأساليب والمجهود الإضافي الذي يميزه عن زملاءه .

فالتدريب وتلقي الاستراتيجيات التعليمية للمتعلمين من شأنه أن يساهم في الرفع من درجات الدافعية للتعلم والإنجاز عندهم، هذه الاستراتيجيات تساعدهم في التقليل من الجهد في المذاكرة وزيادة معارفهم، وهذا ما يزيد ويحسن من مردودهم الدراسي، وهذا ما سنحاول إبرازه والتحقق منه في هذا البحث.

وعلى هذا الأساس، تم تقسيم هذا البحث إلى جانبين، جانب نظري وجانب تطبيقي. الجانب النظري إشمئ على خمسة فصول. **الفصل الأول** منه تضمن الإطار العام للبحث؛ حيث احتوى على إشكالية البحث وفرضياته، وأهدافه وأهميته، وعلى التعريف الإجرائي لمتغيرات البحث .

أما **الفصل الثاني**، فخصص للجانب الأدبي التربوي، الذي تضمن أهم الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت عناصر الموضوع؛ حيث تطرقت بعض هذه الدراسات إلى الدافعية للإنجاز والعوامل المرتبطة بها، واستعرضت دراسات أخرى استراتيجيات ودورها في العملية التربوية، وبينت أهميتها وأثرها؛ أما البعض الآخر منها، فقد عالج عنصر التحصيل الدراسي وآليات تحسينه وزيادته عند المتعلمين.

بينما **الفصل الثالث** منه، فقد تطرق إلى موضوع الدافعية عموماً والدافعية للإنجاز خصوصاً، أين تناول مفهومها، تطورها، النظريات والاتجاهات المفسرة لها، كما اهتم ببيان أنواعها، وظائفها، أهميتها، وطرق قياسها، والعوامل المسببة لها، ليكشف لنا بعد ذلك

مميزات كل من ذوي الدافعية المرتفعة و المنخفضة، مع إبراز أسباب تدنيها وسبل رفعها عند المتعلمين.

أما **الفصل الرابع**، فقد جاء لدراسة موضوع الاستراتيجيات؛ حيث تطرق إلى مفهومها وأنواعها، ثم انكب على إظهار الهدف من استعمالها ووقت استخدامها، ليوضح لنا في آخره أهميتها ومعايير تصنيفها حسب العلماء المجتهدين في هذا المجال.

أما **الفصل الخامس**، فقد أنيط به الإلمام بموضوع التحصيل الدراسي، أين تناول في بدايته مفهومه وأنواعه، وأهميته والأهداف المرجوة منه، ثم استعرض في وسطه أهم العوامل المؤثرة فيه، ليميط اللثام في نهايته على ظاهرة التأخر الدراسي، مبرزاً مفهومها، أنواعها، وخصائص المتأخرين دراسياً، وسبل علاجهم.

بالنسبة للجزء التطبيقي فقد اشتمل على فصلين اثنين، هما الفصل السادس والسابع من هذا البحث.

الفصل السادس والمعنون بالإجراءات المنهجية للبحث؛ جاء لتناول هذه الإجراءات وفق الترتيب الآتي:

أولاً: كشف حيثيات الدراسة الاستطلاعية والمتمثلة في مجتمع البحث الاستطلاعي وعينته.

ثانياً: التعريف بنطاق البحث من خلال تحديد حدوده المكانية والبشرية، وكذا تحديد حدوده الزمنية.

ثالثاً: تحديد مجتمع البحث الأساسي وتحديد عينته الأساسية.

رابعاً: التعريف بالأدوات البحثية، والمتمثلة في مقياس الدافعية للإنجاز، ومقياس استراتيجيات التعلم، المعد من طرف الباحثة، والذي تم فيه عرض خطوات بنائه وخصائصه السيكومترية-الصدق والثبات-، مع بيان أبعاده والأرقام الممثلة له، وتوضيح طريقة تنقيطه وحساب علاماته، ثم تطرقنا في الأخير إلى أهم الأدوات الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات باستعمال البرنامج الإحصائي المتبع في العلوم الاجتماعية SPSS

(Statistical Package for Social Sciences)، وعلى رأسها التوزيعات التكرارية، المتوسط الحسابي، الانحرافات المعيارية و معاملات الارتباط وغيرها.

الفصل السابع والأخير، فهو القيمة المضافة لهذا البحث وحوصلته النهائية، فقد جاء لعرض النتائج المجدولة ثم تحليلها ومناقشتها وتفسيرها على ضوء الفرضيات المصاغة واستشهاداً بالدراسات السابقة التي تصب في الموضوع، لنختم بحثنا هذا بتقديم استنتاج عام، ثم الخاتمة التي جاء فيها حوصلة عامة للموضوع، وفي الأخير عرضنا مجموعة من الاقتراحات المساييرة للموضوع.

أولاً - الجانب النظري

الفصل الأول : الإطار العام للبحث.

الفصل الثاني : الدراسات السابقة.

الفصل الثالث : الدافعية للإنجاز .

الفصل الرابع : استراتيجيات التعلم .

الفصل الخامس : التحصيل الدراسي.

الفصل الأول

الإطار العام للبحث

- 1-1 إشكالية البحث.
- 2-1 فرضيات البحث .
- 3-1 أهمية البحث.
- 4-1 أهداف البحث.
- 5-1 تحديد مفاهيم البحث.

الفصل الأول

الإطار العام للبحث

1-1- إشكالية البحث:

من المعروف أن التربية في الماضي كانت عمليا تقوم على التحفيظ والاسترجاع، اللذين كان لهما نصيب كبير لها في النجاح والتقدم العلمي؛ بحيث كانت تقوم بإعداد البرامج وتقديمها جاهزة من حيث المعلومات والخبرات والمفاهيم، ولم تترك للتلميذ مجالاً للتفكير والتمحيص والتفحص فيها، بل اقتصر دوره على استقبال المعلومات الجاهزة والمعدة سلفاً ليحتفظ بها بصورة آلية لوقت الحاجة.

ومع الانفجار المعرفي وثورة المعلومات التي اجتاحت العالم، تغيرت وتطورت النظرة التربوية إلى البرامج التربوية ومحتوياتها، نتيجة الأبحاث والدراسات التي أعطت أهمية كبيرة للتلميذ، والتي حاولت إشراكه في عملية التخطيط والإعداد للحصول على المعلومات، فرفضت هذه النظرة القديمة وحاولت تغيير فكرتها عن التلميذ، فكانت كما وصفه ديوي (1939) في كتابه كيف نفكر (How to think) حين قال: "أن عقل التلميذ ليس قطعة من ورق مصاص، تمتص المعلومات آلياً وتحتفظ بها أو أسطوانة فونوغرافية تسجل عليها مجموعة من الكلمات التي يعيد إنتاجها حرفياً" (جابر عبد الحميد 2006 ص75)، وعليه لم تعد النظرة إلى المتعلمين كونهم مستقبلين للمعلومات فقط.

إذ ووفقاً لما توصلت إليه نظريات التعلم الحديثة، تغيرت مجالات اهتمام التربية في البحث فيما يتعلمه المتعلم فحسب، إلى البحث في الكيفيات التي يتعلم بها، ويبحث بنفسه عن المعلومة، ويجدها بمجهوده الخاص أو بمساعدة الآخرين؛ بحيث يصبح عنصراً فعالاً ونشطاً ومساهمياً بشكل كبير في الحصول على الخبرة وتنميتها بممارسته لها، بما يتناسب مع قدراته وإمكانياته واهتماماته، فهم نشيطون ومساهمون بقدر كبير في إعادة تنظيم المادة المتعلمة وإعادة بناء المعرفة الموجودة بها وربطها بالمعرفة السابقة له، مما يسهم في تكوين

بنيات معرفية أكثر استقرارا. وهذا ما انتهجته المنظومة التربوية الجزائرية باعتمادها على التعلم بالكفاءات.

فمن المفيد أن ننظر إلى المتعلم على أنه كل متكامل، وأن نكشف كل ما لديه من قدرات ومواهب ونقاط قوة، وذلك لتميمتها والتعويض أو التخفيف من نقاط الضعف قدر الإمكان، وبهذا أصبح على التلميذ أن يكون عنصرا نشيطا وفعالا في استقبال المعلومات، منظما لها ومنطقيا منها ما يناسب ميوله ورغباته وظروفه، موظفا لما يملكه من قدرات عقلية، مستعملا جملة من الاستراتيجيات المعرفية لتجهيزها وتنسيقها وتبويبها وتفسيرها واستيعابها، ثم تنظيمها إلى أنماط معرفية ذات معنى وفائدة. (السيد أحمد خليفة وعلي سعد 2010 ص30).

وهذا هو الهدف الرئيسي للتعلم المعرفي (Cognitive Learning) والذي يتمثل في القدرة على مساعدة المتعلمين على إكساب المقدرة على تجهيز ومعالجة المعلومات واكتسابها في أطر أو صيغ أو تكوينات ذات معنى؛ بحيث يصبحون متعلمين مستقلين (الزيات 2004 ص5).

وعليه، فمن ضمن اهتمامات علم النفس المعرفي المعاصر تدريب وتهيئة التلميذ لكيفية تجهيز المعلومات ابتداء من استقبالها من البيئة المدرسية والبيئة المحيطة به، مرورا بهضمها هضما سليما وصولا للفهم، وذلك بتزويدهم ببناءات معرفية قوية متميزة واضحة ومنظمة وقابلة للتطوير والإستمرار في المراحل الدراسية والحياتية اللاحقة.

لذا أكد كثير من المربين والتربويين على أن جزءاً كبيراً من مسؤولية التعلم يقع على عاتق المتعلم، بالإضافة إلى دور المعلم في إكساب المتعلمين الاستراتيجيات اللازمة لاكتساب المعلومات ومعالجتها وتنظيمها؛ بحيث يسهل الاحتفاظ بها واسترجاعها عند الحاجة، وهذا ما يسمى بنظرية تجهيز المعلومة (Wolfs ; 1998 p66) .

التي تبحث وتهدف في التعلم المعرفي حسب السيد أحمد خليفة وعلي سعد (2010) إلى الكشف عن العمليات التي تقف وراء القدرات المعرفية لدى المتعلم، ومدى قدرته على انتقاء الإستراتيجية المناسبة عندما يتعرض لموقف تعليمي.

لذا عملت البرامج الحديثة على البحث عن السبل والطرق التي تجعل من التلميذ محورا هاما وأساسيا فيها، وإعداد البرامج التي تتماشى معه ومع مستواه ومرحلته العمرية وهواه، وذلك بتزويده ببناءات معرفية قوية ومتميزة تجعل عملية التعلم عملية حيوية، ينتقي منها خبرات ومعلومات تساعده في حياته اللاحقة، ويجعل من أدائه وتعلمه مجهودا شخصيا ونشاطا ذاتيا يصدر من المتعلم أو يصدر عن مساعدة المعلم وإشرافه على هذه العملية. تقوم هذه البرامج على أساس اعتماد المتعلم على نفسه في تحقيق أهداف تعليمية تتناسب مع قدراته واهتماماته واتجاهاته، ومنحه فرصة المساهمة في الحصول على تراكم معرفي واستمرارية المعلومات. فسعت إلى إعداده وتدريبه على أن يكون تعلمه منهجيا ونابعا من مجهوده الخاص؛ حيث كان هدفها هو تدريب التلميذ على استعمال مجموعة من المهارات العقلية في تعلم كيفية التعلم، وهذا ما يزيد متعته ورغبته في المواصلة والبحث عن الموضوعات التي يهتم بها ومن خلالها سينمي ثقته بنفسه، وتساعده على الشعور بالفخر في إنجاز التحصيلي وبمكانته وقيمه في هذه العملية، وأنه هو صاحب القرار والنتيجة، وأنها لم تفرض عليه فرضا جازما ولا تعنيه ولا تهمة .

بهذه النظرة، أصبحنا ننظر إلى المتعلم على أنه كل متكامل، لديه من القدرات والمواهب والاستعدادات ما يمكنه من عملية التعلم والتحصيل بمجهوده الخاص، إذا قام باتباع مجموعة من النقاط التي يبرز من خلالها قوته فيقوم بتدعيمها وإثرائها وإنمائها، وكذا نقاط الضعف التي يحاول جاهدا تعويضها أو التخفيف من حدتها وتعديلها قدر المستطاع .

وعليه، فقد أصبح حصوله على مقدار من المعرفة والتعلم مرتبطاً بما حباه الله سبحانه وتعالى من قدرة على التعلم وفق المجهود المبذول، باعتبار أن التعلم مجهود شخصي ونشاط ذاتي يصدر عن المتعلم نفسه، يرتبط بشعور داخلي وقوة داخلية فيه، تدفعه إلى انتهاج سلوكيات تجاه هدف تعليمي وهو الحصول على قدر من المعلومات والتميز في المجال التعليمي.

تتطلب عملية التعلم جهداً كبيراً من التلميذ؛ لأنها تعتبر من العمليات المعقدة التي تدخل فيها عمليات عقلية مختلفة، ووظيفتها مساعدة الفرد على التكيف مع البيئة التي يعيش فيها بأبسط الطرق الممكنة له، كما يتطلب النجاح بذل الجهد والنشاط والمتابعة.

ولا يستطيع التلميذ تحقيق ذلك، ما لم تتوفر فيه الرغبة والدافع في تحقيق ذلك الطموح، وهذا ما يسمى **الدافع للإنجاز**، والذي يعرف على أنه استعداد يدفع الشخص إلى السعي وراء النجاح وتجاوز الوضعيات الصعبة والمعوقات، فبالدافع ينشط السلوك ويزيد العمل ويستمر فيه؛ إذ تعد الدافعية للإنجاز لدى المتعلم حالة مميزة من الدافعية العامة تشير إلى قوة عنده تكون داخلية تدفعه للإنتباه والإقبال على العمل المدرسي بصورة أكثر وضوحاً، كما تتمثل في الرغبة بالقيام بالعمل الجيد والنجاح في أي عمل.

وتوصف الدافعية حسب **ماكليلاند (Mc Clelland;1985)** بالطموح والرغبة الملحة والمثابرة في الأداء والعمل بأحسن الصور.

كما أضاف أتكينسون (Atkinson ; 1988) بأنها استعداد الفرد للسعي في سبيل الاقتراب من النجاح وتحقيق هدف معين وفقاً لمعيار الجودة والامتياز وإحساسه بالفخر والإعزاز عند إتمام ذلك، و بأنها تلك القوى الداخلية التي تحرك الفرد وتوجه سلوكه وجهة معينة بهدف إشباع حاجة أو تحقيق رغبة. (الأزرق 2001 ص 120).

جاء عن الأزرق (2001 ص121-122) أن دراسة الدافع للإنجاز حظيت باهتمام كبير من قبل علماء النفس والتربية باعتباره هدفا ذاتيا ينشط السلوك ويوجهه؛ إذ يعد الدافع للإنجاز من المكونات أو العناصر المهمة للنجاح الأكاديمي، فالفرد الذي يوصف بكونه ذو دافع إنجاز عالي يميل إلى بذل محاولات عديدة وجادة من أجل الوصول إلى النجاح في كثير من المواقف الحياتية .

لهذا تبنى الاتجاه المعرفي إفتراضا مفاده أن التعلم عملية يتفاعل فيها المتعلم مع ما يواجهه من خبرات أو مواقف منظمة أو غير منظمة، وينمو المتعلم ويتطور في تفاعله موظفا عمليات ذهنية معرفية كالتنظيم والإدخال والتخزين، مطورا بذلك خبرات خاصة به حددها أسلوب تعلمه وتفكيره (قطامي وقطامي 2000 ص184) من جهة، وانتهاج طرق وأساليب تنظم وتسهل عملية التعلم وتجعلها ممكنة من جهة أخرى، وهي ما تعرف بالاستراتيجيات التي تهدف في حقيقة الأمر إلى تدريب المتعلم على استخدام مجموعة من الطرق والمهارات العقلية والفكرية في تعلم التعلم والتفكير في كيفية التفكير (قطامي وعدس 2002 ص147).

عرف الحرباوي الاستراتيجيات على أنها "الأساليب التي يستخدمها المتعلم في تنظيم ومعالجة المعلومات التي تعرض عليه لأجل استيعابها وتمثيلها في بنائه المعرفي، وبأنها وسائل اختيار وتجميع أو إعادة تصميم تلك الطرق المعرفية الروتينية (الحرباوي 2004 ص20).

فعلى التلميذ أن يفكر وأن يقوم باستخدام مهارات وأساليب تساعد على اكتشاف المعلومات وتطويرها بنفسه بدلا من الحصول عليها جاهزة، وهذا ما يعرف بالتعلم الاستراتيجي (علام 2000 ص195).

من هنا فالاستراتيجيات تخول للتلاميذ الحصول على قدر أكبر من المعلومات والحقائق العلمية في وقت قصير، وبجهد ذاتي قليل، وتزودهم بأهم الخطوات والمراحل التي تجعل منهم متعلمين مسؤولين عن تعلمهم، وتجعلهم عناصر مشاركة في العملية التعليمية والتربوية. في هذا الصدد، أشار بهجات (2003) إلى أن الهدف من الاستراتيجيات هو أن يذهب التلميذ فيما وراء المعرفة لكي يتدرب على الكيفية التي ينجز بها معارفه ومعلوماته ويحقق بها تحصيله الدراسي، الذي أصبح يمثل أحد معايير التقييم الذي يمارس على الصعيد المدرسي ويؤثر على شخصية ونفسية التلميذ ونظرته نحو ذاته، سواء كان التحصيل منخفضاً أو مرتفعاً .

و بناءاً عليه، فالتحصيل الدراسي يعتبر أحد الجوانب الهامة في النشاط العقلي الذي يقوم به المتعلم والذي يظهر فيه أثر التفوق الدراسي، ويرتبط مفهومه بمفهوم التعلم ارتباطاً وثيقاً، إلا أن مفهوم التعلم هو أكثر شمولية واتساعاً، باعتباره يشير إلى كافة التغيرات التي تحدث للأداء تحت ظروف الممارسة والتدريب في المدرسة، فهو يتمثل في اكتساب المهارات والمعلومات وطرق التفكير ومن تغيير الاتجاهات والقيم. لذلك سعت البرامج الحديثة إلى زيادة المردود والنشاط عند التلاميذ انطلاقاً من اعتبار أن التعلم يرتبط بالدافعية للإنجاز، وأيضاً بانتهاج مجموعة من الطرق التي ينظم بها تعلمه؛ إذ عليه أن يقوم بإتباع مجموعة من الطرق ويستعين بالوسائل والمهارات الخاصة التي تعينه على إنجاز تعلمه وهذه الطرق والمهارات هي ما يعرف بالاستراتيجيات وهي نوعان معرفية وميتا معرفية.

ومن ثمة فقد أصبح ما يشبه الإجماع في الأطر النظرية للمنشغلين في مجال علم النفس على أهمية الجوانب النفسية وتأثيرها على مستوى أداء الفرد، ومن ثمة لا ينبغي تصور أن التحصيل الدراسي يتأثر بجانب واحد من الشخصية دون الجانب الآخر، مما دفع بعض الباحثين للاهتمام بالجوانب النفسية والانفعالية وعلى رأسها الدافعية كعوامل مؤثرة في التحصيل؛ حيث أشارت الدراسات التي تمت على المتفوقين دراسياً أنهم يتمتعون بدافعية للتعلم والإنجاز قوية (غباري أحمد نائر 2008 ص130).

ولذلك تعتقد رمزية الغريب (1975) أن التحصيل الدراسي يهدف إلى الحصول على معلومات وصفية تبين مدى ما حصله التلميذ من خبرات معينة بطريقة مباشرة من محتويات دراسية معينة، وكذلك معرفة مستوى التلميذ التعليمي أو التحصيلي وذلك بمعرفة مركزه بالنسبة لمعايير لها صفة العمومية؛ أي بالنسبة للتلاميذ في فرقته الدراسية أو في مثل سنه ولا يقتصر هدف التحصيل الدراسي على ذلك، ولكن يمتد إلى محاولة رسم صورة نفسية لقدرات التلاميذ العقلية والمعرفية وتحصيله في مختلف المواد الدراسية .

فعلماء النفس يرون أن أسباب النشاط النفسي نابعة من حاجات الفرد، فالفرد يتعلم التمييز بين الحسن والسيئ وبين الناجح والفاشل من مثيرات بيئية خارجية؛ وأن إنجازه وتحصيله الدراسي يرتبط بالدرجة الأولى على قدرته وعلى ما لديه من خبرة ومهارة وتدريب، وما يحيط به من ظروف، فالتعلم والتحصيل نشاطان ينبعان من داخل الفرد، نتيجة احتكاكه مع المثيرات الخارجية، التي يميز من خلالها ضرورة الدافع لإنجاز والرغبة في التفوق والتعلم وفك شفرات الأمور .

تزايد الاهتمام منذ الثمانينات من القرن العشرين بمهارات الاستدكار (Recalling skills) مع ظهور العديد من المفاهيم في الدراسات والأطر النظرية بأسماء متعددة، يقصد بها مهارات الاستدكار منها تعلم كيفية التعلم (learning how to learn)، معرفة كيفية التعرف (knowing how to know)، معرفة كيفية التذكر (Learning how to remember) ، التدريب على المهارات العقلية (Mental skill training)، استراتيجيات تقوية الذاكرة (Memory Reinforcement) وإستراتيجية التفصيل المعرفي (cognitive elaboration) (stratégies)، كما تم دراستها تحت اسم عادات الإستدكار، واستراتيجيات التعلم والإستدكار، وكذا تم تسميتها بعادات واتجاهات الاستدكار وياتجاهات وطرق الاستدكار .

وقد تم دراسة هذه المتغيرات، ومحاولة البحث عن أهميتها في عدة دراسات، منها دراسة علي بن عبد الله العفنان (2006) حول العادات الدراسية وعلاقتها بالتحصيل لدى طلاب المرحلة الثانوية في مدينة الرياض. فقد أجري البحث على عينة مكونة من (613) طالباً في الفصل الدراسي الأول. أسفرت الدراسة على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في العادات الدراسية لصالح الطلاب ذوي التقديرات العليا (ممتاز / جيد جداً / جيد)، بينما أظهرت الدراسة أن هناك تقارباً في المستوى بين الطلاب الحاصلين على تقدير (راسب ومقبول) في العادات الدراسية.

ولهذا ظهر السبب وراء اهتمام العلماء والباحثين باستراتيجيات التعلم والذاكرة، نظراً لإسهامها الواضح والكبير في نجاح العملية التعليمية، حيث أن نجاح المتعلم له علاقة قوية وإيجابية باستراتيجيات تعلمه ومذاكرته وهذا ما أكدته العديد من الدراسات مثل دراسة **بوجود** (Bou Juode، 1992) ودراسة **الخليفي** (2000).

كما أثبتت بعض الدراسات والبحوث أنه بإمكان المعلم إكساب متعلميه بعض استراتيجيات التعلم والذاكرة الجيدة والفعالة وذلك باستخدام بعض الطرائق والأساليب الخاصة، ومن أمثلتها دراسة كريونينق (Krywanink، 1974) ودراسة كوفمان (Kaufman، 1978)؛ حيث استخلصت هذه الدراسات أن تدريس استراتيجيات التعلم والذاكرة كوحدات دراسية وإعداد برامج خاصة للتدريب عليها من شأنه أن يلعب دوراً مهماً في تحقيق العديد من الأهداف المهمة للتربية وأن يزيد من تحصيل وكفاءة المتعلم، فالمتعلم يحتاج إلى عملية توجيه تعليمي لكي يتمكن من معرفة أفضل الطرائق والأساليب في اكتساب المعلومات. وقد أظهرت دراسات أخرى وجود علاقة إيجابية بين العادات الدراسية والتحصيل الأكاديمي أمثال دراسة يوسف (1979)، دراسة الشناوي و سليمان (1990)، دراسة تندو (Tendon، 1981) وجولي (Jolly، 1993)، بالإضافة إلى دراسات متعددة حاولت دراسة كل المؤشرات على حدى.

ولإظهار أهمية ونوع استراتيجيات التعلم، عمدنا إلى البحث عنها والتعرف على أنواعها وأهمية كل نوع منها، ولماذا هذا التقسيم وعند من ينتشر، وكيف يساعد في زيادة التحصيل الدراسي، بالإضافة إلى التعرف على درجات الدافعية للإنجاز ودورها في التحصيل الدراسي. وبناء عليه، سيكون بحثنا من أجل البحث والتقصي والتعرف على الاستراتيجيات التي يعتمد عليها تلاميذ القسم النهائي في المرحلة الثانوية من كلا الشعبتين الأدبية والعلمية وعلاقتها في زيادة التحصيل الدراسي، وكذا في رفع درجة الدافعية للإنجاز عند كل منهما، بالإضافة إلى معرفة عند من يكثر استعمالها، وكذلك التعرف على درجة الدافعية للإنجاز وعلاقتها بالتخصص والجنس، وتحديد درجة الدافعية للإنجاز ونوع الاستراتيجيات. في ضوء الإطار النظري للدراسات السابقة، إرتأينا أن تكون تساؤلات البحث على النحو الآتي:

- 1- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في استراتيجيات التعلم والدافعية للإنجاز وفي التحصيل الدراسي؟.
- 2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ الأقسام الأدبية و تلاميذ الأقسام العلمية في استراتيجيات التعلم والدافعية للإنجاز وكذا في التحصيل الدراسي؟.
- 3- هل هناك فروق بين التلاميذ الأدبيين والعلميين في درجات الدافعية للإنجاز ؟.
- 4- هل توجد هناك علاقة ارتباطية بين نوع الاستراتيجيات ودرجات الدافعية للإنجاز ؟.
- 5- هل يختلف تحصيل التلاميذ باختلاف نوع الاستراتيجيات المعتمدة وباختلاف درجاتهم في الدافعية للإنجاز ؟.

و في ضوء أسئلة البحث والإطار النظري والدراسات السابقة ومشكلة البحث،

يهدف البحث الحالي إلى اختبار الفرضيات التالية:

1-2-1-فرضيات البحث: والتي نسردها في النقاط التالية:

- 1- هناك تنوع في استعمال الاستراتيجيات عند العينة ككل.
- 2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في استعمال استراتيجيات التعلم ودرجات الدافعية للإنجاز ودرجات التحصيل الدراسي لصالح الإناث.
- 3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ الأدبيين والعلميين في نوع استراتيجيات التعلم ودرجات الدافعية للإنجاز ودرجات التحصيل الدراسي.
- 4- هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ تعزى للجنس وهناك فروق ترجع إلى تخصص كلتا الشعبتين في درجات الدافعية للإنجاز.
- 5- توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين نوع الاستراتيجيات المعتمدة ودرجة الدافعية للإنجاز لدى التلاميذ الأدبيين والعلميين

1-3- أهمية البحث:

تظهر أهمية هذا البحث فيما يأتي:

- يتناول إحدى الظواهر التربوية الهامة التي تحتاج إلى مزيد من الدراسة والتمحيص، ألا وهي ظاهرة التحصيل الدراسي، لذا سعى هذا البحث لمعرفة هذه الغاية التربوية، وتفسير أسبابها ودواعي الاختلاف بين المتعلمين داخل الصف الواحد أو ضمن المستوى العمري الواحد. لهذا جاء هذا البحث لمعرفة هذه الغاية التربوية بقصد تشخيصها وتحديد أهم العوامل المتحكمة فيها، وقد ارتأينا أن تكون الدافعية للإنجاز واستراتيجيات التعلم بنوعها هي إحدى العوامل المتحكمة فيها، بغية إثبات أهمية هذه العناصر في العملية التربوية التعليمية، وكيف يمكن تحسين الأداء المدرسي، وذلك بالتنوع بأهمية هذين العنصرين فيها.

- يلقي الضوء على أنواع الاستراتيجيات خاصة منها المعرفية والميتا معرفية، ومعرفة أهمها وأهمية أساليب التعلم والتفكير المتداولة عند التلاميذ.

- يسلط الضوء على السلوكات والأساليب المباشرة للتعلم، التي تقع في إطار مجالات علم النفس المعرفي والسلوكي، ويكشف عن بعض السلوكات التي من شأنها أن ترفع من مكانة التعليم والتعلم، وتزيد من حماسة وإقبال التلاميذ عليها، كما يعرفنا على أهم الجوانب التي تؤثر على التحصيل بالإيجاب وبالسلب.

- يكشف سبل زيادة الدافعية للإنجاز عند التلاميذ

- يبرز أهم النقاط التي يركز عليها التلاميذ والتي لا يركزون عليها في مجال تحضيرهم واستعدادهم للاختبارات.

- لا يقتصر هذا البحث على معرفة هذه الاستراتيجيات فقط، بل يتعداه إلى معرفة أحسنها وأقدها على رفع مستوى التلاميذ وزيادة تحصيلهم، دون زيادة في الجهد ولا هدر في الوقت.

-يوضح كيفية جعل هذه الاستراتيجيات فعالة ومتبعة بقناعة وبعلم بأهميتها وقيمتها، فقد وجدنا أنها متداولة بطريقة عشوائية، وتختلف درجة ونسبة استعمالها من تلميذ لآخر، وغير مصرح بها، وتطبق بصورة عفوية، واكتشفت بالصدفة لديهم، و دون دراية منهم بها، وبأهميتها، لهذا فهم يستعملونها وموجودة عندهم لكن من دون تحديد وضبط لها، ولهذا جاءت دراستنا لإبرازها والتعريف بها .

- يسهم في بيان أهمية الدافعية في الفعل التربوي وفي العلاقات العامة، وكيف يمكن تميمتها واستغلالها، للوصول بالمتعلم إلى أن يكون متعلما استراتيجيا ونافعا وفعالاً.

1-4- أهداف البحث:

لا تخرج أهداف أي دراسة متخصصة في أي علم من العلوم عن أهداف العلم بوجه عام، من حيث الوصف والتفسير، والتنبؤ ثم الحكم، فالهدف الأسمى لأي بحث على العموم هو التطرق إلى الموضوع، وإبراز خلفياته، والمسائل المكونة له، والعناصر المتداخلة فيه. ولمعرفة مواطن القوة والضعف فيه، قصد تطوير وتعزيز الأحسن منه وتعديل وتطوير الناقص منه.

و في هذا الإطار، يسعى البحث إلى تحقيق جملة من الأهداف نوجزها فيما يأتي:
-إستكمال ما بدأه السابقون من الباحثين في مجال علم النفس العام، وفي مجال دراسة الدافعية وعلم النفس المعرفي، وخاصة في مجال استراتيجيات التعلم وكل ما يدور حول التلميذ، بما يمثل إضافة جديدة للبحث العلمي. فمن حيث الجانب النظري حاولنا قدر المستطاع تكوين إطار نظري علمي يفصل ويشرح عناصر البحث.

أما في جانب التطبيق العملي والمتمثل في الجانب التطبيقي، فقد حاولنا من خلاله تشخيص عناصر البحث من دافعية للإنجاز وقياس درجات التلاميذ فيها من خلال تطبيقنا لمقياس الدافعية للإنجاز وكذا معرفة نوع الاستراتيجيات المستعملة ودرجة استعمالها وفهم مشكلات التلاميذ ومحاولة إيجاد الحلول لها لتقريب المدرسة من التلميذ وأوليائه.

-التعرف على طبيعة العلاقة ومداهما بين كل من الدافعية للإنجاز واستراتيجيات التعلم والتخصص الدراسي والتحصيل الدراسي ومحاولة إيضاح العلاقة بين هذه المتغيرات.

-تقصي وجود الاستراتيجيات عند التلاميذ ومعرفة مدى وعيهم بها، توعيتهم بأهم الطرق التي تساعدهم على الدراسة، وجعلها كعادات وقواعد دراسية وسلوكية يتبعونها .

-السعي لتحقيق الاستمرارية العلمية في البحث وتكملة الموضوع السابق دراسته في رسالة الماجستير حول العلاقة بين استراتيجيات التعلم والدافعية للتعلم وأثرها على التحصيل الدراسي، لذا ارتأينا في موضوع أطروحتنا هذه التعمق في هذا الموضوع واستغلال المعطيات البحثية في الموضوع السابق وتوسعته وإعطائه أبعادا أخرى.

-محاولة إبراز أهمية استخدام الاستراتيجيات المعرفية والميتا معرفة في النجاح المدرسي وفي زيادة التحصيل والدافعية للتعلم والإنجاز .

-توعية التلاميذ والمعلمين والإدارة التربوية بأهمية العناصر الثلاثة للموضوع وهي استراتيجيات التعلم والدافعية للإنجاز والتحصيل الدراسي.

- إبراز أهمية الاستراتيجيات ومدى نجاعتها بالنسبة للطاقت التربوي والإداري والمخططين التربويين، ليكون الهدف من ورائها إدراج تعليم المتعلمين مختلف الاستراتيجيات وكيفية تطبيقها وتوظيفها ضمن مختلف المقررات والمضامين التعليمية.

1-5-1- تحديد المفاهيم:**1-5-1- إستراتيجية التعلم:**

تشير استراتيجيات التعلم إلى طريقة الفرد في التعامل مع المعلومات من حيث أسلوبه في التفكير وطريقته في الفهم والتذكر، كما يقصد بها المنحنى والخطة والإجراءات والتكتيكات والأساليب التي يتبعها المتعلم للوصول إلى نواتج تعلم محددة . يعرفها اللقاني(2003) بأنها لفظة استخدمت في الحياة العسكرية وتطورت دلالاتها حتى أصبحت تعني فن القيادة العسكرية، وهي عبارة عن مجموعة من الأفكار والمبادئ التي تتناول مجالاً من مجالات المعرفة الإنسانية.

أما إجرائياً، فهي عبارة عن مجموعة من الطرق والإجراءات المتبعة من طرف التلاميذ من بداية تلقي المعلومة الى غاية الاحتفاظ بها والاستفادة منها في الحياة العامة، لتساهم وتزيد من إدراكهم وتفعيلهم للمعلومات المقدمة، وتعمل على زيادة رصيدهم المعرفي ومن قدراتهم على الاستفادة من المعلومات بأكبر كفاءة وفي وقت وجهد أقل.

نوع استراتيجيات التعلم: يقصد بها الاستراتيجيات المعرفية والاستراتيجيات الميتامعرفية، حيث أن إستراتيجية التعلم المعرفية:تضم الاستراتيجيات التالية: الحفظ، التذكر الترميز و التردد والاستدعاء والاسترجاع، التصنيف، المقارنة، الترتيب.

في حين أن إستراتيجية التعلم الميتامعرفية:تضم وتحتوى على: التخطيط، المراقبة والتحكم، التقويم، وضع محكات، الإثبات ، التعرف على الأخطاء، التقويم ، تسيير العمل في الزمان والمكان واستغلال المصادر المادية والبشرية،الضبط، إستراتيجية إعادة البناء.

وعلى هذا الأساس سيتم تقسيم أداء التلاميذ على حسب نوع الاستراتيجيات ومدى استعمالها.

1-5-2- التحصيل الدراسي:

يشتمل التحصيل الدراسي على إتقان جملة من المهارات والمعارف التي يمكن أن يمتلكها التلميذ بعد تعرضه لخبرات تربوية في مادة دراسية معينة أو مجموعة من المواد. فالتحصيل الدراسي هو المعدل الذي يتحصل عليه التلميذ في مواد التعليم نتيجة اختبار، ويقاس بالدرجة التي حصل عليها في امتحان فصلي أو سنوي ورتبته بين زملائه. التحصيل هو القدرة المعرفية للمتعلم والمقاسة من خلال المعدل السنوي لدرجته في جميع المواد الدراسية، وإجراء هو المعدل التراكمي للمواد الدراسية المقررة عليه المتحصل عليه عند تلاميذ الأقسام النهائية المقبلين على شهادة البكالوريا.

1-5-3- الدافعية للإنجاز:

عرف الدافع الإنجازي على أنه الرغبة في الأداء الجيد وتحقيق النجاح، وهو هدف ذاتي ينشط ويوجه السلوك ويعتبر من المكونات الهامة في النجاح المدرسي . تعرف الدافعية للإنجاز حسب معجم مصطلحات العلوم النفسية والتربوية (1997) على أنها اصطلاح عام يشمل الدوافع و الحوافز والبواعث التي من شأنها أن تحرك السلوك وتدفعه إلى التقدم.

وقد تم اتخاذ التعريف الإجرائي للدافعية للإنجاز في هذا البحث على أنها تلك القوى والمثيرات الداخلية والخارجية والسلوكيات النابعة من التلاميذ، تعمل على زيادة وتفعيل الرغبة عندهم في التعلم وطلب المزيد، وقد تم رصدها والتعرف عليها في هذه الدراسة من خلال تطبيق مقياس الدافعية للإنجاز لماكيلاند (McClelland) ، ومنه فهي تعبر عن القيم والدرجات المتحصل عليها من تطبيق هذا المقياس.

الفصل الثاني

الدراسات السابقة

الفصل الثاني

الدراسات السابقة

سنستعرض فيما يلي عددا من الدراسات التي استطعنا الحصول عليها والتي
تصب حول:

أولا: دراسات حول الدافعية للإنجاز والمتغيرات المرتبطة بها.

ثانيا: دراسات حول استراتيجيات التعلم وما يؤثر فيها ويتأثر بها.

ثالثا: دراسات حول التحصيل الدراسي والعوامل التي تتحكم فيه .

ومن بين الدراسات التي استطعنا الحصول عليها على سبيل المثال لا

الحصر نذكر:

1-دراسة أجراها **كرلنجر (Kerlinger,1966)** والتي حاول فيها تقصي الدراسات

التي بحثت العلاقة بين دافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي.

فتبين من خلال هذه الدراسة أن هناك دراستين من كل خمس دراسات تمت مراجعتها

أثبتت أن التلاميذ ذوي الدافعية العالية للإنجاز كانوا أعلى تحصيلاً من ذوي الدافعية

المنخفضة للإنجاز .

وقد أكد هذه النتيجة ما توصل إليه موسى (1987) في الدراسة التي أجراها على

مجموعتين من التلاميذ متساويين في القدرة ومختلفين في دافعية الإنجاز؛ إذ تبين أن

التلاميذ من المجموعة ذات الدافع العالي للإنجاز قد تفوقوا على زملائهم في اختبارات

السرعة في اللغة والحساب وحل المشكلات .

2- دراسة هاريس زوريم (Zorime Haris ;1972) :

أجريت في نيومكسيكو. هدفت إلى تصميم برنامج لتحسين العادات الدراسية للمرحلة الثانوية، إشمطت عينة الدراسة على (150) تلميذا وتلميذة. طبق عليهم هذا البرنامج. بعد التطبيق، أظهرت الدراسة أن هذه العادات المصممة ساهمت في الرفع من مستوى التحصيل الدراسي عند التلاميذ المشاركين والمنتظمين لهذا البرنامج، مما أوضح أن لهذه العادات الدراسية دورا في تحسين الأداء المدرسي وزيادة المستوى التحصيلي، وأن لها ارتباطا قويا وموجبا ساهم في التأثير نحو الإيجاب على التحصيل الدراسي.

3 - دراسة دنهام و داكوود (Dunham & Dackwood ; 1973) :

توصل الباحثان خلالها إلى إثبات إمكانية التنبؤ بالتحصيل الدراسي من خلال درجات الدافعية للإنجاز، كما تمكن كل من بريجمان وشييمان (Bridgeman And Schipman,1978) من التنبؤ بتحصيل التلاميذ اللاحق من خلال دافعتهم للإنجاز، واعتبرا أن درجات الدافعية للإنجاز المرتفعة تعد مؤشرا وباعثا على التحصيل المرتفع.

4- دراسة الدباس (1979):

تحت عنوان أثر مستوى تعلم الوالدين على التحصيل الدراسي و عاداتهم الدراسية واتجاهاتهم نحو الدراسة. تكونت عينة الدراسة من (280) تلميذا من المدارس الثانوية في محافظة عمان من كلا التخصصين (الأدبي والعلمي). طبقت الباحثة عليهم قائمة من العادات وقائمة تقيس اتجاهاتهم نحو الدراسة لبراون. أظهرت النتائج المستوحاة من الدراسة وجود فروق دالة إحصائية بين تلاميذ الفرع العلمي على الفرع الأدبي في العادات الدراسية لصالح تلاميذ الفرع العلمي، كما أظهرت أهمية ودور العادات الدراسية في تحديد الإتجاه نحو الدراسة تبعا لهذه العادات و بها تتحسن معها درجة التحصيل الدراسي.

5- دراسة يوسف رفيق (1979) :

والتي كان الهدف منها محاولة التعرف على أهم العادات الدراسية التي يستعملها تلاميذ الصف الثالث ثانوي في الأردن. أجري البحث على عينة مكونة من (1200) تلميذا وتلميذة. ولتحقيق ذلك قام الباحث باستخدام قائمة وورن (Woren) بالإضافة إلى قائمة تضم أنماط العادات الدراسية التي ترتبط بالتحصيل الدراسي المرتفع، وكذا قائمة ترتبط بالتحصيل المتدني. أسفرت الدراسة عن وجود علاقة دالة إحصائياً بين أنماط العادات الدراسية المقتبسة، وعلى أن هناك فروقا دالة إحصائياً في العادات بين تلاميذ الفرع العلمي وتلاميذ الفرع الأدبي لصالح الفرع العلمي، وأن استعمال العادات الدراسية يرتبط بالتحصيل المرتفع.

6 -دراسة سميث وفنلي(Smith & Finley, 1980) :

أجريت هذه الدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية. كان الهدف من ورائها الكشف عن أثر التعليم الاستراتيجي لموضوع الصخور البركانية في استراتيجيات تعلم تلاميذ المرحلة الابتدائية، واستعمال وترجمة هذه الاستراتيجيات في مواد أخرى. شمل البحث عينة قوامها (48) تلميذاً، كان متوسط أعمارهم ما يقارب عشر سنوات، قسمت العينة إلى مجموعتين؛ واحدة تجريبية شملت (24) تلميذاً وأخرى ضابطة شملت (24) تلميذاً. تم تدريس المجموعة التجريبية بطريقة التعليم الاستراتيجي؛ حيث تم التركيز من خلاله على استراتيجيات التعلم الخاصة بأداء المهمات التعليمية . تم تعليم التلاميذ خطوات معالجة المعلومات الدراسية من خلال الشرح والممارسة

أما المجموعة الضابطة فقد درست بالطريقة الإعتيادية، أستغرقت التجربة ثلاثة أسابيع بواقع (30) دقيقة كل يوم. تم استخدام أدوات ملاحظة معينة لقياس إستراتيجية التعلم و استعمالها و ترجمتها في مواد دراسية أخرى، وقد أظهرت النتائج فروقا ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المجموعتين التجريبية والضابطة في المتغيرات الثلاث لصالح المجموعة التجريبية.

7- دراسة غودزيلا (Godzella, 1982) :

والتي هدفت للكشف عن أثر برنامج لتعليم مهارات الدراسة باستخدام الكمبيوتر في عادات الطلبة الدراسية واتجاهاتهم نحو الدراسة في جامعة تكساس، اشتملت الدراسة على عينة قوامها (155) طالبا. تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وأخرى ضابطة اشتمل البرنامج على (13) محاضرة وكل محاضرة تمثل مهارة دراسية معينة، استخدم الباحث مقياسا واحدا لقياس العادات الدراسية والاتجاه نحو الدراسة، احتوى على (100) فقرة . كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في العادات الدراسية والاتجاه نحو الدراسة .

8- دراسة محمود عطا (1983):

بعنوان دراسة مقارنة في العادات والاتجاهات الدراسية بين المتفوقين والعاديين والمتأخرين دراسياً . بلغ عدد أفراد العينة (161) طالباً من طلاب الصف الثاني و الثالث الثانوي العلمي بالمملكة العربية السعودية. استخدم الباحث إستبانة العادات والاتجاهات الدراسية التي أعدها براون و هولتزمان وقد تُرجمت الإستبانة وقننت على البيئة السعودية . وتوصلت للنتائج الآتية :

-هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المتفوقين والمتأخرين دراسياً في العادات والاتجاهات لصالح المتفوقين .

- وجود فروق دالة إحصائية بين المتفوقين والعاديين في الاتجاهات والعادات الدراسية لصالح المتفوقين .

-ترتبط العادات والاتجاهات الدراسية إرتباطاً موجباً بالتحصيل الدراسي .

9- دراسة عبد الله إبراهيم (1983) :

تحت عنوان علاقة عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة بالتحصيل الدراسي لطلبة كلية التربية بجامعة الزقازيق، بجمهورية مصر العربية. تكونت الدراسة من عينة تعدادها (159) طالباً وطالبة منهم (76) طالباً و(83) طالبة. طبق عليهم مقياس عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة و اختبار الذكاء العالي. توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين عادات الاستذكار والتحصيل الدراسي، ولكنها تعتمد على الذكاء والاتجاهات نحو الدراسة .
- وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الاتجاهات نحو الدراسة والتحصيل الدراسي، ولكنها تعتمد على عادات الاستذكار .
- وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الاتجاهات نحو الدراسة وعادات الاستذكار، وهي علاقة مباشرة ولا تعتمد على الذكاء أو التحصيل الدراسي.
- وجود فرق بين الطلاب والطالبات في عادات الاستذكار لصالح الطلاب .
- وجود فرق بين الطلاب والطالبات في الاتجاهات نحو الدراسة والتحصيل الدراسي لصالح الطالبات .

10- دراسة صفاء الأعسر وآخرون (1983) :

حول العلاقة بين الدافعية للإنجاز والتحصيل الدراسي، والتي توصلت الباحثة وفريقها في الدراسة إلى إثبات مدى العلاقة الإرتباطية بين درجات الدافعية للإنجاز والدرجات المحققة في التحصيل؛ حيث توصلت إلى وجود علاقة موجبة دالة بين بعض المقاييس الفرعية لدافعية الإنجاز ومستوى التحصيل، وزيادة معدلات التحصيل أو انخفاضها تبعاً لارتفاع أو انخفاض درجات الدافعية للإنجاز .

11- دراسة كورليت (Corlett ; 1984):

والتي جاءت في هذا الصدد لتثبت ما توصل إليه سابقوه، كانت بعنوان **العلاقة بين عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة ومهارات استخدام المكتبة والجنس بالتحصيل الدراسي** لطلبة كلية العلوم بجامعة مينسوتا بأمريكا. تكونت العينة من (200) طالب وطالبة منهم (98) طالباً و (102) طالبة. طبق الباحث عليهم إستبانة عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة. توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- وجود علاقة إرتباطية بين عادات الاستذكار والتحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة.
- وجود علاقة إرتباطية بين عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة .
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين البنين والبنات في كل من عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة والتحصيل الدراسي .

12-دراسة روبو (Robo ;1986) :

أقيمت الدراسة بفنلندا. تناولت موضوع **العلاقة بين التخصص الأكاديمي والعادات الدراسية المتبعة في مجال المذاكرة.** إشتمل البحث على عينة قوامها(238) طالب وطالبة من أربع كليات بفنلندا وهي التربية والتجارة والعلوم والآداب. توصل الباحث خلالها إلى أن الهدف الأساسي لدى طلبة العلوم من المذاكرة هو الحصول على التحصيل الجيد.

في حين كان هدف طلبة كلية التربية هو التعلم فقط، وقد اختلفت العادات الدراسية باختلاف التخصص الأكاديمي، وبذلك توصل إلى أن هناك علاقة بين التخصص وطريقة المراجعة، وأن للتخصص والوجهة التعليمية دور في زيادة المجهود .

13 -دراسة النابلسي (1986):

هدفت إلى تحديد ما إذا كانت مكونات دافعية الإنجاز ترتبط بأساليب حل المشكلات، ولتحقيق ذلك قام، الباحث بدراسة مدى ارتباط الحل التكتيكي والاستراتيجي الأمامي والخلفي وعلاقته بمكونات دافعية الإنجاز لدى عينة من طلبة السنتين الأولى والثانية بكلية مجتمع طولكرم بمصر. بلغت عينة البحث (180) طالباً وطالبة، تراوحت أعمارهم ما بين (19-22) سنة بمتوسط عمر قدره (20) سنة. طبق عليهم بطارية اختبارات في دافعية الإنجاز وقائمة من ثلاث مشكلات خاصة بأسلوب حل المشكلات. كشفت نتائج الدراسة على أن تأثير مكونات دافعية الإنجاز كعوامل تختلف تبعاً لأسلوب حل المشكلات. كما كشفت النتائج عن وجود تفاعل دال بين مدخلات حل المشكلات ونمط التفكير في التأثير على بعض اختبارات دافعية الإنجاز .

14 -دراسة جمالات أحمد(1988):

والتي تدور فكرتها حول العلاقة بين تقدير الذات وتأثير كل من الدافعية للإنجاز ودرجات الذكاء على معدلات التحصيل والأداء المدرسي. توصل الباحث من خلالها إلى وجود علاقة دالة بينال درجات العالية لمجموعة المتفوقين عقليا في التحصيل وذلك من حيث الدافع للإنجاز والثقة بالنفس مقارنة بذوي القدرات المنخفضة والدرجات المتدنية للدافعية.

15- دراسة سالم رفقة خليل(1988) :

والمعنونة بالعادات الدراسية لدى طالبات كلية المجتمع وعلاقتها بتحصيلهن، تلخصت مشكلة الدراسة في معرفة أهم العادات الدراسية التي يتبعها الطالبات في الكلية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لهن. طبق البحث على عينة تعدادها(200) طالبة منهن (120) طالبة فرع أدبي و طالبة (80) تخصص علمي. ولحصول ذلك، قامت الباحثة باستخدام قائمة وورن (Woren) لتحديد أهم الاستراتيجيات والعادات.بعد التطبيق أظهرت الدراسة ، وجود

فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات العادات الدراسية لدى ذوات التحصيل المرتفع ووجود فروق دالة بين طالبات التخصص علمي و أدبي لصالح طالبات التخصص العلمي، وتفوق الطالبات العلميات في التحصيل وفي العادات الدراسية والاستذكار(الجبوري سعيد حسين 1997) .

16-دراسة عبد الرحمن سليمان الحريري(1988):

والتي أثبت من خلالها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعات الطلاب ذوي المستويات المختلفة في الدافع للإنجاز والمعدلات التراكمية، ويعنى ذلك أن التحصيل الدراسي مرتبط بمستوى الدافعية لدى الطالب من حيث قوة الدافعية أو ضعفها، كما توصل أيضا إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.5) بين مجموعات الطلاب من مستويات دراسية مختلفة وذلك من حيث دوافعهم للإنجاز. ترجع هذه النتيجة إلى أن الدراسة الجامعية بأي مستوى من المستويات بحاجة إلى شيء من الدافعية .

17-دراسة سناء سليمان(1988):

المعنونة بعادات الاستذكار ومشكلاته في علاقته بالتفوق الدراسي، تكونت العينة من (133) طالبا وطالبة من الصف الأول الثانوي في فصول المتفوقين والعاديين في القاهرة بجمهورية مصر العربية. أعدت الباحثة مقياس " عادات الاستذكار لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية "ويتكون من (91) عبارة موزعة على أربعة أبعاد أساسية هي: مكان المذاكرة وأوقاتها، كيفية الاستعداد للدرس والاستماع إليه، كيفية المذاكرة والاستعداد للامتحان وأداءه .

وتوصلت الدراسة للنتائج الآتية:

-ترتبط عادات الاستذكار إرتباطاً موجباً بالتحصيل الدراسي.

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة المتفوقين والعادين في عادات الاستذكار لصالح الطلبة المتفوقين.

-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في عادات الاستذكار، فالطلبة المتفوقون يتبعون عادات استذكار سليمة.

18- دراسة أحمد توفيق زكرياء (1989):

والمعنونة بالقلق وعلاقته بالعادات الدراسية والاتجاهات نحو الدراسة والتحصيل الدراسي، أجريت على عينة مكونة من (250) طالبا من المرحلة الثانوية بالقاهرة، تتلخص مشكلة الدراسة في التساؤلات التالية:

-هل للقلق تأثير على العادات الدراسية والاتجاهات نحو الدراسة؟.

-هل هناك علاقة بين العادات الدراسية والتحصيل الدراسي.

-هل يتأثر التحصيل الدراسي تبعا لارتفاع درجة القلق على المصير المدرسي والاتجاه نحو الدراسة.

انطلقت الدراسة من الفرضية العامة والتي مفادها أن للعادات الدراسية تأثير موجب ومحفز على التحصيل الدراسي.

فأسفرت على أنه توجد علاقة موجبة بين العادات الدراسية والتحصيل الدراسي، وأن العادات الدراسية من شأنها أن تحسن وتزيد من التحصيل الدراسي.

19 -دراسة فطيم لطفى(1989):

حاول الباحث من خلالها تحديد العلاقة بين عادات الاستذكار والتحصيل الدراسي لدى طلاب وطالبات كلية البحرين أجري البحث على عينة عشوائية تعدادها (90) طالب وطالبة من كلية البحرين (30) طالبا و (60) طالبة، تراوحت أعمارهم ما بين (19-23)

سنة من ثلاث كليات : العلوم، الآداب، التربية ومن كافة مستويات الدراسة، ولتحقيق ذلك أعد الباحث استبانة لقياس عادات الاستذكار واتجاهاته. توصل من خلالها إلى تبيان العلاقة بين عادات الاستذكار والتحصيل الدراسي ، والتي استخلص منها وجود علاقة إرتباطية دالة على أبعاد الاستبانة لصالح الإناث، كما أظهرت أن التحصيل الدراسي يزيد بزيادة العادات الدراسية ومدى إتقانها، وعن وجود علاقة إرتباطية دالة بين عادات الاستذكار واتجاهاته والمعدلات التراكمية للطلاب والطالبات، كما أظهرت كذلك وجود فروق في المتوسطات بين طلاب وطالبات كلية البحرين الجامعية في درجات التحصيل الأكاديمي، كما يعبر عنها المعدل التراكمي لصالح الإناث.

20 - دراسة لهما (Lehmann, 1989):

أجريت لمعرفة أثر دافعية الإنجاز على مهارة معالجة المعلومات لدى مجموعة من الطلبة الموهوبين أثناء حل المشكلة، قام الباحث خلالها بتصنيف عينة الدراسة والبالغة (134) طالباً موهوباً إلى صنفين، (60) طالباً موهوباً منخفضي الإنجاز وكانت نسبة ذكاءهم (120) فما فوق و (74) طالباً موهوباً صنفوا كمرتفعي إنجاز أسفرت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارة معالجة المعلومات بين الأطفال الموهوبين منخفضي الإنجاز والأطفال الموهوبين مرتفعي الإنجاز أثناء حل المشكلة، وكانت الغلبة للموهوبين المرتفعي الإنجاز.

21 - دراسة أولسو وجليز (Olson & Gillis, 1989) :

هدفت الدراسة للكشف عن أثر تدريس استراتيجيات التعلم للطلبة في استراتيجيات المذاكرة واتجاهاتهم نحو الدراسة ومدى إتقان محتوى المقرر الدراسي. تكونت العينة من (220) طالباً وطالبة تم اختيارهم عشوائياً من مجتمع البحث، قسمت العينة إلى أربع مجموعات اثنتين تجريبيتين واثنتين ضابطتين. تم تدريس المجموعتين التجريبيتين على استراتيجيات التعلم الآتية: استخدام مصادر المكتبة، الدراسة الموجهة، أخذ الملاحظات أثناء

الدروس، إدارة الوقت، التلخيص، أما المجموعتين الضابطين فقد درست المقرر الدراسي بالطريقة الاعتيادية. بعد تطبيق التجربة، تم قياس استراتيجيات المذاكرة واتجاهات الطلبة نحوها والتحصيل الدراسي بمقاييس خاصة. أثبتت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات في متغير استراتيجيات المذاكرة والتحصيل الدراسي ولصالح المجموعتين التجريبتين، ولم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات في اتجاهات طلبة المجموعات الأربع نحو المذاكرة.

22- دراسة الشناوي زيدان وعبد الله إبراهيم (1990) :

والتي تحمل عنوان علاقة عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة والاتجاه الدراسي العام بالتحصيل الدراسي والقدرة العقلية العامة. لتحقيق ذلك قام الباحث بإتخاذ عينة بحثية مكونة من (135) طالباً وطالبة، (85) طالباً و(50) طالبة في السنة النهائية بكلية التربية بجامعة الزقازيق بجمهورية مصر العربية .
وتوصلت الدراسة للنتائج الآتية :

- وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين عادات الاستذكار والتفوق الدراسي.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في عادات الاستذكار لصالح الذكور.
- استراتيجيات وعادات الاستذكار تختلف باختلاف التخصص.

23- دراسة سيري (Siry, 1990) :

والتي هدفت إلى التحقق من العلاقة بين مستوى الطموح لدى مرتفعي ومنخفضي دافعية الإنجاز وبين قدرتهم على حل المشكلات. افترض أن الأفراد ذوي الدافعية العالية للإنجاز يمتازون بطموح عالٍ وقوي للتوصل إلى الحل، وأن هذا الطموح يتمثل في محاولاتهم الجادة ومثابرتهم الدائمة من أجل ذلك. كشفت نتائج الدراسة على أن الطلبة ذوو مستوى الطموح العالي للإنجاز كان أداءهم عالياً في حل المشكلات بفارق دال إحصائياً عن زملائهم منخفضي الطموح للإنجاز، كما وجد أن مستوى الطموح لأفراد الدراسة كان يتذبذب خلال

العمل على مهمة حل المشكلات، والذي يزيد بعد أي أداء ناجح، ويقل بعد أي أداء غير ناجح، كما وجدت كذلك فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مستوى الطموح للإنجاز.

24- دراسة زبيدة أسامة (1992) :

كان عنوانها دوافع الإنجاز ودوافع الانتماء وعلاقتها بالتفوق في التحصيل الدراسي لدى طالبات الثانوية العامة بمدينة جدة . توصلت الباحثة من خلالها إلى إثبات وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة بين التفوق في التحصيل وسمة المثابرة في دافعية الإنجاز .

25 - دراسة حسن عبد الرحمن: (1992)

توصل إلى وجود ارتباط موجب دال بين دافع الإنجاز والتحصيل الدراسي، وكانت القيمة التنبؤية لدافع الإنجاز للتحصيل الدراسي موجبة ودالة إحصائياً.

26- دراسة التح (1992) :

أجرى الباحث دراسة في البيئة الأردنية حاول من خلالها تقصي أثر كل من دافع الإنجاز والذكاء على القدرة في حل المشكلات لدى طلبة الصفوف السابع والثامن والتاسع في مدينة عمان. أجريت الدراسة على عينة مكونة من (650) طالباً وطالبة، طبق عليهم اختبار الذكاء الجمعي الذي طوره الهباهب(1981) ، ومقياس دافعية الإنجاز الذي بناه سمث (Smith,1973) وعربته قطامي (1989)، ومقياس القدرة على حل المشكلة الذي طوره الباحث، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود أثر ذو دلالة إحصائية على مستوى

($\alpha = 0.0001$) لكل من دافع الإنجاز والذكاء على قدرة حل المشكلة، بينما لم تجد الدراسة أثراً ذا دلالة إحصائية على مستوى ($\alpha = 0.05$) للتفاعل ما بين المتغيرين المستقلين، وهما دافع الإنجاز والذكاء على المتغير التابع القدرة على حل المشكلات.

27- دراسة محمود أحمد (1993):

توصل إلى وجود ارتباط موجب دال بين الدرجات التي حصل عليها الطلاب في أربعة أبعاد لدافعية الإنجاز ودرجات الطلاب في التحصيل الدراسي.

28- دراسة سليمان الخضري وأنور رياض (1993):

والتي استهدفت الكشف عن العلاقة بين مهارات التعلم والاستذكار على كل من التحصيل الدراسي والذكاء ودافعية التعلم. طبقت على عينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية والتي قوامها (159) طالبا بالصف الثاني من المرحلة الإعدادية بمدينة الدوحة بقطر، بهدف التعرف على مهارات التعلم والاستذكار التي يتقنها هؤلاء التلاميذ، ومعرفة مستويات ومكونات دافعية التعلم، قام الباحث باستخدام الأدوات التالية:

قائمة مهارات التعلم والاستذكار، مقياس دافعية التعلم، اختبار القدرات العقلية الأولية. توصلت الدراسة إلى أنه يوجد ارتباط دال إحصائيا بين مهارات التعلم والاستذكار ومكونات الدافعية للتعلم بالتحصيل الأكاديمي، كما وجدت فروقا دالة إحصائيا في التحصيل بين مرتفعي ومنخفضي مهارات التعلم والاستذكار، كما وجد كذلك تأثيرا دالا للتفاعل بين مهارات التعلم والاستذكار ومكونات دافعية التعلم على التحصيل، كما أن متغيرات مهارات التعلم والاستذكار والدافعية والذكاء استطاعت تفسير حوالي 84.1% من تباين التحصيل الأكاديمي.

29- دراسة تيلر و فاسو (Tyler & Vasu, 1995):

حاولا فيها تقصي العلاقة بين مركز الضبط وتقدير الذات ودافعية الإنجاز والقدرة على حل المشكلات قامت الباحثتان خلالها بدراسة المتغيرات السابقة على عينة تألفت من (63) طالب وطالبة من الصف الثالث إلى الصف الخامس الابتدائي، في ريف جنوب شرق الولايات المتحدة الأمريكية، وطبقتا عليهم مجموعة من الاختبارات لقياس المتغيرات المستقلة للدراسة. اشتمل اختبار القدرة على حل المشكلات على ست استراتيجيات تكونت

من: تشكيل هدف فرعي، ربط سلسلة، فك سلسلة، محاولة وخطأ منتظمة، تمثيل بديل، وإستراتيجية التناظر، وقد كشفت نتائج الدراسة هذه عن وجود علاقة ارتباطية قوية ودالة إحصائياً بين دافعية الإنجاز والقدرة على حل المشكلات.

30 - دراسة فتحى عبد الحميد عبد القادر (1995) :

أراد الباحث من خلالها التعرف على أثر التفاعل بين الاستراتيجيات والجنس ودرجة عادات الاستذكار لدى الطلبة بجامعة الزقازيق، أجريت الدراسة على (148) طالب وطالبة في التخصصات العلمية والأدبية بكلية التربية جامعة الزقازيق بجمهورية مصر العربية استهدفت الدراسة التعرف على بعض الاستراتيجيات المعرفية المستخدمة من جانب الطلبة وبحث التفاعل بينهم، وقام الباحث بتطبيق مقياس عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة ومقياس أنشطة استراتيجيات التعلم المباشر؛ حيث اعتبر في الدراسة عادات الاستذكار بمثابة المتغير التابع. كشفت الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائياً بين الطلبة والطالبات في درجة عادات الاستذكار لصالح الطلبة، ولم تكن تلك الفروق دالة بين القسمين العلمي والأدبي، كما كشفت الدراسة عن وجود فروق بين الطلاب مستخدمي استراتيجيات المراجعة أو الإعادة والطلاب مستخدمي إستراتيجية التنظيم في درجة عادات الاستذكار لصالح المجموعة الأولى، كما وجدت أيضاً فروقا بين مستخدمي إستراتيجية التنظيم ومستخدمي إستراتيجية التفصيل لصالح استراتيجيات التنظيم في درجة عادات الاستذكار، وأنه لا يوجد تأثير للتفاعل الثلاثي بين تلك الاستراتيجيات والجنس والتخصص على درجة عادات الاستذكار .

31 -دراسة نجاه زكي (1996) :

توصلت من خلال هذه الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطيه دالة بين التحصيل الدراسي والدافع للإنجاز؛ حيث رأت أن الدافع للإنجاز يؤثر على التحصيل الدراسي ،

وأنه يمكن العمل لدفع حماس الطلاب، وتستدل على نجاح بحثها إلى نتائج البحث المقدم من طرف ريبيتشي و بارون (Ribitch & Barone;1989) في عمل برنامج لدفع حماس الطلبة الموهوبين الذين لم يحققوا النتائج المتوقعة منهم في التحصيل الدراسي وذلك بتدريبهم من طرف مرشدين، مع اعتماد نظام المكافأة كي يكسب الطلبة الثقة اللازمة التي تدفعهم للنجاح .

32 -دراسة النابلسي(1986) و الشافعي(1998):

تبين من خلالهما أن دافعية الإنجاز ترتبط إيجابياً بالقدرة على حل المشكلات، وفي هذا الصدد أكد قطامي و قطامي (1996) على هذه العلاقة في الدراسة التي أجريت على البيئة الأردنية حول أثر درجة الذكاء والدافعية للإنجاز على أسلوب تفكير حل المشكلة لدى الطلبة المتفوقين من سن المراهقة؛ إذ حاول الباحثان معرفة مدى قوة الارتباط بين هذين المتغيرين، لهذا الغرض تم اختيار عينة الدراسة من بين الطلبة الذين ينتمون إلى واحدة من بين ثلاث فئات عمرية وهي (12،13، 14) سنة استناداً إلى نظرية بياجيه التي تقترض أن هذه الأعمار أصبحت في مستوى العمليات العقلية المجردة

وقد بلغت عينة الدراسة (538) طالباً وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية متعددة المراحل. طبق الباحثان على المفحوصين اختبار مصفوفة رافن المتتابعة المتقدمة لقياس الذكاء، ومقياس سمث (Smith) لدافعية الإنجاز والذي عربته قطامي (1994)، ويتكون من عشر فقرات، كما طبق الباحثان مقياس أسلوب تفكير حل المشكلة، الذي قاما ببنائه اعتماداً على منحى برانسفورد وشتاين (Bransford & Stein, 1984)، وما أنجزه سمث (Smith) بهذا الخصوص.

وقد أشارت نتائج الدراسة إلى ارتباط المتغيرات المستقلة (الذكاء ودافعية الإنجاز) بالمتغير التابع (أسلوب تفكير حل المشكلة). وقد فسر متغير دافعية الإنجاز ما نسبته (0.35) من تباين تفكير حل المشكلات وكانت هذه النسبة دالة إحصائياً، وقد

فسر الباحثان هذه النتيجة بأن دافع الإنجاز يتضمن ميل الفرد المتفوق بطبيعته لأن يبذل مستوى تفكير أكثر تنظيماً، وأكثر فاعلية لحل المشكلة التي تواجهه، وأن الطلبة المتفوقين يستوعبون معنى الإنجاز من خلال التفوق في المجالات الدراسية، مع اعتبار أن اهتمامهم بحل المشكلات يعد أحد ملامح التفوق والإنجاز.

33-دراسة أديزلا(Udziela,1996) :

هدفت الدراسة الكشف عن أثر دراسة تلاميذ الصف السادس لمنهج مهارات الاستذكار في تحصيلهم الدراسي. تكونت عينة البحث من (168) تلميذاً تم تقسيمهم إلى مجموعتين، مجموعة تجريبية شملت (79) تلميذاً، ومجموعة ضابطة شملت (88) تلميذاً. تضمن منهج مهارات الاستذكار مهارات إدارة الوقت، وتناول الاختبار، وأخذ الملاحظات، والفهم القرائي، فهم المفردات، إدارة قلق الاختبار، قراءة النص وسرعة القراءة. ظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعتين عند مستوى دلالة (0.05) لصالح المجموعة التجريبية.

34- دراسة سيرى (Siry ; 2000) :

التي أشارت إلى أن دافعية الإنجاز ترتبط ايجابيا بالقدرة على المعالجة المعرفية وحل المشكلات. وإنجاز المهمات الصعبة التي تشكل عبئاً على الذاكرة العاملة، كما أكدت تلك الدراسات أن لدافعية الإنجاز أصولها في خبرات التعلم خلال سنوات الطفولة. ففي دراسة أجراها كل من موسين (Mussen) كونجر (Conger) كاجان (Kagan) تبين أن الأطفال الذين أظهروا دافعية قوية للإنجاز خلال سنوات الطفولة المتوسطة وفترة رياض الأطفال يميلون أيضاً إلى استمرار هذه الدافعية لديهم خلال سنوات المراهقة والرشد المبكر. (Mussen, Conger, & Kagan, 1980).

35- دراسة ناجي محمد حسن درويش (1997) :

بعنوان أثر كل من توقع التلاميذ لتحصيلهم و قيمة مشاركة الوالدين للأبناء في التحصيل الدراسي لدى طلاب الثانوية العامة . أجري البحث بكلية التربية بأسبوط على عينة تكونت من (200) طالب وطالبة منهم (100) ذكور و(100) إناث، تم اختيارهم عشوائيا من بين طلاب و طالبات الصف الثالث الثانوي بمدارس مدينة أسبوط، ولإجراء الدراسة قام الباحث باستخدام الأدوات التالية: اختبار توقع قيمة التحصيل، اختبار المشاركة الوالدية، اختبار التوافق الشخصي، اختبار اتجاهات الأبناء نحو العمل المدرسي، اختبار الثقافة الأسرية ، اختبار الدافع للإنجاز، و تبع ذلك تقنين هذه الاختبارات.

وعليه أسفر البحث الحالي عن مجموعة من النتائج أبرزها مايلي:

- ظهور ثلاثة عوامل تمثل التوقع الذاتي للتحصيل جذورها الكامنة من واحد صحيح هي : إدراك المتعلم لخصائصه الشخصية، تنظيم نشاط التعلم ، خبرات النجاح و الفشل التي يمر بها المتعلم ، وأثبتت الدراسة:

- وجود آثار مباشرة دالة لكل من توقع التحصيل و قيمته والمشاركة الوالدية في التحصيل الفعلي لكل من الجنسين ، واتضح الأثر المباشر المرتفع لقيمة التحصيل الفعلي وتضاؤل الأثر المباشر للمشاركة الوالدية في التحصيل الفعلي لكل من الجنسين، كما ارتفعت قيم الآثار غير السلبية الدالة في التحصيل الفعلي للتوقع الذاتي لإدراك المتعلم لخصائصه الشخصية لكل من الجنسين، كما تم إيجاد الآثار المباشرة لإبعاد قيمة التحصيل في التحصيل الفعلي لكل من الجنسين، كما ارتفعت كل من الآثار غير المباشرة و غير السلبية الدالة لقيمة التحصيل في التحصيل الفعلي.

36-دراسة ألان ليفري (ALAIN LIEVRY,1997) :

دار موضوعها حول أثر الدافعية في التحصيل الدراسي. وجد من خلالها أن هناك علاقة طردية بينهما، فكلما زادت الدافعية للتعلم كلما زاد التحصيل الدراسي للتلميذ من خلال دراسات قام بها، قسم الدافعية إلى قسمين : دافعية داخلية و أخرى خارجية، فالدافعية الداخلية هي التي تدفع التلميذ إلى مواصلة التعلم حتى وإن كانت هناك ضغوط خارجية، وأن الدافعية الخارجية المتمثلة في التعزيز كذلك لها الأثر الواضح على التحصيل.

37-دراسة نيومان (Newman,1998) :

حول أثر كل من الأهداف الإنجازية الشخصية للطلبة، والأهداف التعليمية المتعلقة بسياق المشكلة، والجنس على طلب الأطفال المساعدة من الآخرين أثناء حلهم للمشكلات. قام الباحث باختيار عينة مكونة من (78) طالبا وطالبة من الصفين الرابع والخامس، من مدارس ابتدائية متنوعة عرقياً، ومن طبقتين من الطبقات الوسطى في منطقة سكنية في الجزيرة الجنوبية بكاليفورنيا، تم اختيارهم حسب السجلات المدرسية وتقارير المدرسين، وتم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات حسب إنجازهم :إنجاز عالي، متوسط، منخفض، بناءً على اختبار الإنجاز في جامعة ستانفورد، كما أجاب الطلبة على استبانة الأهداف الشخصية، وأخرى عن الأهداف التعليمية المتعلقة بسياق المشكلة، واختبار آخر لحل المسائل الرياضية، وقد حدد نيومان (Newman) الهدف التعليمي (Learning Goal) على أنه تعلم ألعاز رياضية. تستطيع أن تساعد الطالب كيف يتعلم حل جميع أنواع المشكلات حتى الصعبة منها، في حين حدد الهدف الأدائي (Performance Goal) على أنه العمل على حل المسائل الحسابية والرياضية والتي تستطيع أن تحدد للطلبة مقدار ذكائهم، وما الدرجة التي يمكنهم أن يحصلوا عليها في الرياضيات. أظهرت نتائج الدراسة أنه ليس لمتغير الجنس أثر دال إحصائياً على سلوك طلب المساعدة، في حين تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أهداف التعلم الشخصية المتعلقة بسياق حل المشكلة وأهداف الإنجاز

الشخصية، فالطلاب الذين لديهم أهداف تعليمية مرتبطة بسياق المشكلة كانوا أكثر طلباً للمساعدة من الباحث بالمقارنة مع زملائهم الذين لديهم معرفة أكثر منهم، مما يساعدهم في تكيفهم مع المشكلة؛ أي عندما تكون المشكلة ذات هدف -المطلوب منها -متفق مع أهداف الطلبة الشخصية؛ أي هدف المشكلة هو نفسه هدف الطالب يكون طلبهم للمساعدة أكثر لأن رغبتهم عالية في تحقيق الإنجاز.

38-دراسة بوكي وبومنفلد (Pochoy & Bumenfeld ;1999) :

أجريت الدراسة في نيويورك. هدفها التعرف على دور الدافعية وأساليب التعلم في التنبؤ بتحصيل الطلاب في بداية الفصل ونهايته. تكونت عينة الدراسة من (283) طالبا وطالبة من الجامعة، استخدم فيها الباحثان مقياس مفهوم الطالب نفسه، مقياس أهمية موضوع الدراسة وقيمه بالنسبة للطالب (بالنجاح) ومقياس توقعات الطالب للنجاح وقائمة كولب لأساليب التعلم. أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للإنجاز تعزى لمتغير الجنس، كما أشارت إلى وجود أثر إيجابي لأساليب التعلم المفضلة والمستخدم على علامات الطالب في بداية الفصل الدراسي ونهايته، و بينت إمكانية التنبؤ بالتحصيل استنادا إلى مستوى دافعية التعلم وأسلوب التعلم المفضل لديه.

39-دراسة فيرمر وزملاؤه (Vermeer Monique & Gerard :2000) :

حول أثر كل من الدافعية والجنس في سلوك حل المسائل الحسابية، لدى طلبة الصف السادس الابتدائي، قام الباحثون باختيار عينة مكونة من (160) طالبا وطالبة، تراوحت أعمارهم فيها بين (11و12) سنة، ينتمون إلى طبقة اجتماعية متوسطة الدخل، خضع المشاركون لاختبار القدرة المنطقية المجردة، وذلك من خلال مقياسين فرعيين معدلين لاختبار القدرة غير اللفظية، كما طبق عليهم مقياس الدافعية واختبار حل المشكلات الذي يتكون من (6) مشكلات حساب و (6) مشكلات تطبيق. تم بناء المشكلات في أزواج ؛ بحيث كانت العمليات الحسابية المطلوبة لكلا النوعين من المشكلات نفسها، لكن إحدى

المشكلتين في الزوجين تقدم المسألة كعملية حسابية فيما المشكلة الأخرى تقدم موقفاً على المفحوص تحديد عملياته الحسابية ثم بعد ذلك إجراء هذه العمليات، لذلك فإن المعرفة الإجرائية المطلوبة لحل كلا النوعين من المشكلات هي ذاتها.

وقد أشارت نتائج الدراسة إلى ارتباط متغير الدافعية بسلوك حل المشكلات بنوعيه الحسابي والتطبيقي، كما وجد تفاعل دال إحصائياً بين المتغيرين المستقلين (الدافعية والجنس) وارتباطهما بحل المشكلات، إذ أظهرت النتائج أن كفاءة الذكور كانت أعلى منها عند الإناث في حالة مشكلات التطبيق، في حين لم يكن أثر للجنس في حالة المشكلات الحسابية.

40- دراسة سبيكة الخلفي (2000) :

والمعنونة بعلاقة مهارات التعلم والدافع المعرفي بالتحصيل الدراسي لدى عينة من طالبات كلية التربية بجامعة قطر. وتضمنت الدراسة على عينة قوامها (302) طالبة من طالبات التخصصات العلمية والأدبية بكلية التربية بجامعة قطر طبق الباحث عليهن قائمة مهارات التعلم والاستذكار واختبار الدافع المعرفي. استخلص من دراستها مايلي:

- وجود علاقة دالة وموجبة بين التحصيل الدراسي و مهارة انتقاء الأفكار الأساسية وطرق العمل بالنسبة لعينة التخصصات العلمية.

-وجود علاقة دالة وموجبة بين التحصيل الدراسي و مهارة انتقاء الأفكار الأساسية بالنسبة لعينة التخصصات الأدبية .

-وجود علاقة دالة وموجبة بين الدافع المعرفي وبين التحصيل الدراسي لدى العينة الكلية.

-معالجة المعلومات و طرق العمل وهما المتغيران الوحيدان من بين مهارات التعلم الأخرى اللذان يمكن أن يسهما في المعدل الأكاديمي بالنسبة للعينة الكلية .

- مهارات طرق العمل و معالجة المعلومات وتنظيم الوقت لها إسهام في المعدل الأكاديمي بالنسبة لعينة التخصصات الأدبية.

41- دراسة يوسف محمد عبد الله سبيكي الخلفي (2001) :

والتي تحمل عنوان أثر كل من الاتجاهات نحو الدراسة ودافعية الإنجاز، وعادات الاستذكار على الأداء الأكاديمي لدى عينة من طالبات جامعة قطر. هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة الوظيفية والتنبؤية بين الأداء الأكاديمي والاتجاهات نحو الدراسة على كل من دافعية الإنجاز وعادات الاستذكار كما يقيسه المعدل التراكمي العام؛ حيث أجري البحث على عينة تطوعية مكونة من (242) طالبة قطرية، منهن (98) طالبة من التخصص العلمي و(144) وطالبة من التخصص الأدبي بجامعة قطر استخدمت أداتان في هذه الدراسة هما : اختبار الدافع للإنجاز للراشدين ومقياس عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة - توصلت هذه الدراسة إلى خمس نتائج أساسية:

1 - أن الأداء الأكاديمي ارتبط في عمومه بشكل إيجابي بكل متغيرات الدراسة (دافعية الإنجاز وعادات الاستذكار، والاتجاهات نحو الدراسة)، وذلك بالنسبة للعينة الكلية وطالبات التخصص العلمي وطالبات التخصص الأدبي كل على حدى.

2 -العلاقات الوحيدة التي لم تكن دالة إحصائياً كانت بين الأداء الأكاديمي وكل من دافعية الإنجاز وتجنب التأخير، وقد كانت هذه العلاقات غير دالة إحصائياً فقط لعينة طالبات التخصص العلمي.و أن الأداء الأكاديمي ارتبط بشكل إيجابي، متوسط في حجمه تقريبا ، بمتغير طرق العمل، أحد متغيرات عادات الاستذكار، أكثر من ارتباطه بمتغير دافعية الإنجاز ومتغيرات الاتجاهات نحو الدراسة، وذلك بالنسبة للعينة الكلية وطالبات التخصص العلمي وطالبات التخصص الأدبي كل على حدى، وأن الأداء الأكاديمي قد تم التنبؤ به من خلال كل المتغيرات المتنبأة متغير دافعية الإنجاز، متغيرات عادات الاستذكار ومتغيرات الاتجاهات نحو الدراسة (بمجموعها، وأن حجم أثر هذا التنبؤ كان أقوى لعينة طالبات التخصص الأدبي (22%) مقارنة بحجم أثره لعينة طالبات التخصص العلمي(16%)، و أن

المتغير الوحيد الذي تتبأ بالأداء الأكاديمي للعيينة الكلية وعينة طالبات التخصص العلمي كل على حدى هو متغير طرق العمل؛ حيث بلغ حجم إسهامه أو أثره الفريد (5.17%) بالنسبة للعيينة الكلية و(7.67%) بالنسبة لعينة طالبات التخصص العلمي -أما بالنسبة لعينة طالبات التخصص الأدبي فلم يكن فقط متغير طرق العمل هو المؤثر الوحيد على الأداء الأكاديمي، بل كذلك متغير دافعية الإنجاز؛ حيث بلغ حجم أثر دافعية الإنجاز بمفرده (6.30%) بينما بلغ حجم أثر طرق العمل بمفرده (4.07%) ،

5_ أن حجم الأثر غير المتنبأ به يمتد من (78%) إلى (-84%) وبشكل تفصيلي أكثر، فإن حجم الأثر غير المتنبأ به هو (83%) بالنسبة للعيينة الكلية، (84%) بالنسبة لعينة طالبات التخصص العلمي، و (78%) النسبة لعينة طالبات التخصص الأدبي.

42-دراسة مجدي خير الدين كامل(2003) :

والمعنونة بفعالية استراتيجيات التعلم في زيادة تعلم رسم الخرائط ونمو القدرة المكانية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. أجريت الدراسة بمصر على عينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية والمقدر عددهم ب 200 تلميذ، استعمل في هذه الدراسة المنهج التجريبي؛ إذ قام بتقسيم العينة إلى مجموعتين إحداهما المجموعة التجريبية وأخرى المجموعة الضابطة، حيث قام الباحث بتدريبهم على استعمال استراتيجيات التعلم التي تتناسب مع مستواهم الدراسي ومرحلتهم العمرية والدراسية ثم قارن بين نتائج المجموعتين. ولتحقيق هذه الدراسة انطلق الباحث من فرضيات تحاول البحث عن:

-وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ العينة في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي بعد التدريب على استعمال إستراتيجية ومهارة بناء الخرائط.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ العينة في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لاختبار القدرة المكانية في إدراك العلاقات المكانية والتصور البصري.

وقد توصلت الدراسة إلى :

-وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ في التطبيق القبلي والبعدي لإختبار مهارات الخرائط ككل، ومهارة تحديد موضوع الأهداف من الخريطة والتعرف على المواقع الجغرافية، واستخدام مفتاح الخريطة وهو لصالح تلاميذ التطبيق البعدي الذين تدربوا على هذه الإستراتيجية.

-وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات التلاميذ في التطبيق القبلي وفي درجاتهم في التطبيق البعدي لإختبار القدرة المكانية لصالح التلاميذ في التطبيق البعدي وخاصة في إدراك العلاقات المكانية والتصور البصري والإدراك المكاني، ومن هنا تتضح أهمية وفعالية تعلم واستخدام استراتيجيات التعلم .

43-دراسة حمدي على الفرماوي(2004) :

تحت عنوان فاعلية التدريب على مهارات الميتمعرفية في رفع مستوى السعة المعرفية لدى أطفال المرحلة الابتدائية . هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية التدريب على مهارات الميتمعرفية في النهوض بكفاءة واسعة للمعالجة المعرفية لدى أطفال المرحلة الابتدائية والكشف عن أساليب فعالة في التدريب على مهارات الميتمعرفية والتعرف على أهم المتغيرات التي تؤثر على فاعلية التدريب في مهارات الميتمعرفية لدى التلاميذ.

أسفرت هذه الدراسة على أن التدريب على مهارات الميتمعرفية كانت ذا فاعلية في زيادة السعة المعرفية لدى المجموعة التجريبية؛ إذ مكن استخدام نماذج الميتمعرفية في إكساب التلاميذ وسائل وأدوات المعرفة كالتفكير الناقد والتقييم الناقد ومهارات التعلم الذاتي. تلك الأدوات أوضحت أن هناك فروقا دالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في اختيار الأشكال المتقاطعة الخاصة بتقدير السعة المعرفية .

44- دراسة محمد أحمد و أحمد عودة (2004):

أوضحا في دراستهما الميدانية عن التكيف وعلاقته بالتحصيل الدراسي أهمية التكيف في درجات التحصيل وكيف انه يتحكم فيه بدرجة كبيرة.

تبين من خلال البحث، أن هناك علاقة بين التكيف الايجابي والتحصيل الدراسي ووجدنا أن هناك عوامل أخرى مؤثرة في التحصيل منها الدافعية والحماس والجهد والمثابرة.

45-دراسة علي مهدي وآخرون (2004) :

والتي قاموا فيها بدراسة أثر التدريس باستخدام جهاز "قياس الفهم " أثناء الشرح على التحصيل الأكاديمي. وتتخلص فكرة هذا الجهاز بتصميم لوحة مفاتيح صغيرة فيها شاشة تكون موجودة لدى كل طالب وترتبط مع لوحة كبيرة أمام الأستاذ بشكل لاسلكي أو سلكي. يقوم الطالب من خلالها بتحديد رمز أو رقم عنصر المادة العلمية في الحصة، ويختار مستوى فهمه لها بعد انتهاء الأستاذ من شرحها؛ بحيث لا يعرف الأستاذ أسماء الطلبة، وبعد انتهاء الطلبة من اختيار مستوى الفهم لكل جزء في الحصة تتحول تلقائياً أمام الأستاذ على شكل أعمدة بيانية أو منحني بياني، وفي ضوء ذلك يقوم الأستاذ بتوضيح النقاط التي لم تتل مستوى الفهم المطلوب من الطلبة وقد ذكروا بأنه يمكن أن تستخدم هذه الطريقة في غرف الدراسة العادية وفي غرف الدراسة المزودة بأجهزة حاسوب؛ بحيث يمكن استخدام جهاز صغير لقياس الفهم (سلكي أو لاسلكي) لكل طالب؛ حيث يحتوي على عدد قليل من الأزرار لاستخدامها للتصويت والرد على الأسئلة. وترتبط أجهزة الطلبة هذه بلوحة كبيرة لجمع استجابات الطلبة أمام الأستاذ ليستدل من خلالها على مستوى فهم الطلبة، سواء كانت المادة التي يدرسها الأستاذ علمية أو إنسانية/أدبية.

في نهاية البحث توصل الباحثون إلى أن هناك أثرا ايجابيا للتدريس باستخدام جهاز الفهم على التحصيل الأكاديمي للطلبة، وذكروا ذلك ضمن التوصيات التي ذكروها بضرورة ابتكار جهاز تقني مخصص لأغراض التقويم الفوري لاستجابة الطلبة داخل غرفة الدراسة للاستفادة منها. تم اختيار العينة من مدرسة عاتكة بنت عبد المطلب من الصف التاسع، حيث يعتبر هذا الصف من أضعف المستويات طبقا لمستوياتهم ومعدلاتهم التراكمية حسب توزيع فصول الصف التاسع المبتدئة بالمتفوقين حتى الضعاف، ومن مدرسة مكة للتعليم

الأساسي الصف السادس 5 الذي يعاني فيه أغلب الطالبات من ضعف التحصيل في مادة التربية الإسلامية.

46-دراسة جمال محمد علي (2005) :

تحت عنوان أثر الوعي بمهارات واستراتيجيات ما وراء المعرفة على أبعاد الطموح الأكاديمي والمهني لدى طلاب الجامعة. توصل الباحث من خلالها إلى أن سلوك الطلاب في المواقف الانجازية يختلف وفقا لاستراتيجيات ما وراء المعرفة . أجري البحث على عينة مكونة من (299) طالب جامعي، استنتج من خلال هذه الدراسة مايلي:

- وجود فروق دال إحصائيا في متوسطات بأبعاد الطموح المهني والأكاديمي والدرجة الكلية وهي ترجع لاختلاف نوع استراتيجيات ما وراء المعرفة والى التوجه نحو الدراسة-الدرجة لصالح طلاب التوجه نحو التعلم.

- أثبتت وجود فروق دالة إحصائيا في المتوسطات في بعدي الميل إلى الكفاح والمثابرة والإبتكارية لصالح الطلاب الذين يستخدمون مهارات ما وراء المعرفة تحديد الأهداف والخطة .

47 -دراسة ربيع أحمد رشوان (2005)

بعنوان توجيهات أهداف الانجاز والمعتقدات الذاتية وعلاقتها باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلاب الجامعة . أجريت الدراسة على عينة مكونة من (300) طالب وطالبة (143) طالب و (157) طالبة منهم(150) طالب من التخصصات الأدبية و(150) طالبا من التخصصات العلمية من طلاب الفرقة الثالثة بكلية التربية بقنا جنوب الوادي. وقد هدفت الدراسة إلى البحث عن العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بالنوع (ذكور،إناث) والتخصص الأكاديمي (علمي،أدبي) ومقدار وحجم التأثير ونسبة التباين المفسر لكل من النوع والتخصص في استراتيجيات التعلم ، وقد توصلت الدراسة إلى مايلي:

- لا توجد علاقات دالة إحصائية بين نوع (ذكور، إناث) واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.
 - أن تلاميذ التخصصات العلمية أكثر استخداماً لاستراتيجيات التقويم الذاتي والاحتفاظ بالسجلات والتعلم مع الأقران، ولم توجد علاقات دالة إحصائية بين استراتيجيات التسميع، التفصيل، التنظيم، التخطيط، المراقبة الذاتية، المكافآت الذاتية، حوار الذات عن الكفاءة، إدارة الوقت وبين التخصصات الأكاديمية (علمي، أدبي)، كما توصلت كذلك إلى إثبات مدى أهمية الدافعية متمثلة في توجيهات أهداف الانجاز ، وبالإضافة للتأثيرات الأخرى للدافعية وبصفة خاصة في مجال التعلم الأكاديمي.

- وأن الدافع للإنجاز يؤثر على التحصيل الدراسي ، وأنه يمكن العمل لدفع حماس الطلاب، فقد نجح ريبيتشي وبارون (Ribitch & Barone , 1989) في عمل برنامج لدفع حماس الطلبة الموهوبين الذين لم يحققوا النتائج المتوقعة منهم في التحصيل الدراسي وذلك بتدريب مجموعة من المرشدين لإعطاء التلاميذ الموهوبين الثقة في النفس وإدخال نظام للمكافأة.
 - لقد وجد أن الدوافع تلعب دوراً أساسياً في توجيه الأنشطة والممارسات التي يقوم بها الفرد، كما أنها تلعب الشيء الكثير في المجال التربوي؛ حيث أنها تؤثر على الأداء الطلابي.

48- دراسة محمد المصري (2005):

حول العلاقة بين استراتيجيات التعلم والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب وطالبات كلية العلوم التربوية بجامعة الإسرء الخاصة الأردن. والتي هدفت للبحث على مستوى امتلاك استراتيجيات التعلم لدى طلبة كلية العلوم التربوية، فضلاً عن معرفة الفروق في مستوى هذه الاستراتيجيات وفقاً لمتغيري الجنس ومستوى التحصيل، ومعرفة العلاقة بين مستوى امتلاك استراتيجيات التعلم ومستوى التحصيل الأكاديمي لديهم؛ إذ بلغ حجم العينة (85) طالب وطالبة، طبقت عليهم استبانة استراتيجيات التعلم التي أعدها في الأصل آرور، (Arbor 1989) والمعربة من قبل عباد ومرعي (1996) ؛ إذ تأكد الباحث من صدقها وثباتها ، وأشارت النتائج إلى مستوى متوسط لاستراتيجيات التعلم، وأن هناك فروقاً

ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاك استراتيجيات التعلم وفقاً لمستوى التحصيل (عالٍ، متدنٍ (على بعد استراتيجيات الدافعية للتعلم، ولصالح مستوى التحصيل العالي، ولم تظهر النتائج فروقاً بين الجنسين في مستوى هذه الاستراتيجيات، وبينت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين بعد استراتيجيات الدافعية للتعلم والتحصيل الأكاديمي، في حين لم تكن العلاقة على الأبعاد الأخرى دالة إحصائياً.

49-دراسة علاء الدين سلوم م.د.رائد إدريس محمود (2005) :

بعنوان أثر استخدام برنامج استراتيجيات التعلم والذاكرة في دافع إنجاز طلاب المرحلة الإعدادية و اتجاهاتهم نحو المذاكرة.هدف البحث إلى الكشف عن أثر برنامج استراتيجيات التعلم والذاكرة في دافع إنجاز طلاب الصف الرابع الإعدادي واتجاهاتهم نحو المذاكرة في مدينة الموصل. شمل مجتمع البحث كافة طلاب الصف الرابع الإعدادي في الإعداديات والثانويات النهارية في مدينة الموصل للعام الدراسي (2004 - 2005) . اختيار ثلاثة صفوف بطريقة عشوائية طبقية ضمن ثلاث مدارس، و بلغ عدد طلاب العينة (136) طالبا، قام الباحثان ببناء مقياس لقياس اتجاهات الطلاب نحو المذاكرة شمل بصورته النهائية (44) فقرة (22) فقرة منها ذات اتجاه ايجابي و (22) فقرة ذات اتجاه سلبي، وتم التأكد من صدقه الظاهري وحساب تمييز فقراته وتم حساب ثباته بطريقتي إعادة الاختبار والاتساق الداخلي معامل (كرونباخ ألفا) ، كما استخدم الباحثان مقياس مجيد (1990) ، والذي استخدمه الحمداي (2004) بعد التأكد من صدقه وتمييز فقراته وثباته لقياس دافع إنجاز الطلاب، كما تم إعداد البرنامج والذي تألف من (19) محاضرة شملت محاضرات نظرية ومحاضرات تطبيقية. وبعد التأكد من صلاحيته تم تطبيقه ولمدة (19) أسبوعا بواقع محاضرة واحدة(ساعتين في كل أسبوع)، وبعد انتهاء تطبيق البرنامج تم قياس دافع إنجاز الطلبة اتجاهاتهم نحو المذاكرة وتمت معالجة البيانات إحصائيا لاستخراج النتائج، والتي أوضحت

أن هناك فروقا في دافع انجاز الطلاب واتجاهاتهم نحو المذاكرة بين درجاتهم القبلية (قبل تطبيق البرنامج) ودرجاتهم البعدية (بعد تطبيق البرنامج). وقد أثبتت هذه الدراسات والبحوث أن من أهم أسباب هذا التذني هو ضعف الاستراتيجيات والأساليب التعليمية وأساليب المذاكرة الفعالة، وهذا ما أكدته دراسة اللامي (2000)؛ حيث أثبتت نتائج هذه الدراسة أن أكبر مشكلة يعاني منها الطلبة أثناء دراستهم هي ضعف الوعي بالطرائق الصحيحة للدراسة حيث شكلت هذه المشكلة وزنا مئويا مقداره (98.6%). إضافة إلى ما تقدم فإن مناهجنا الدراسية لا تشجع على توظيف المهارات العليا عند الطلبة ولا تدعوهم إلى استخدام استراتيجيات التعلم والمذاكرة الفعالة الخاصة بهم. فمثلا وجد الباحثان أن 96% من الأسئلة الموجودة في نهاية فصول كتاب الكيمياء لطلبة الصف الخامس العلمي تركز على مهارات التذكر والحفظ أما النسبة الباقية فتتوزع على مهارات (الفهم والتطبيق والتحليل).

50- دراسة علي بن عبد الله العفنان (2006) :

بعنوان العادات الدراسية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلبة التعليم الثانوي في مدينة الرياض. أجريت الدراسة على عينة من الطلبة مكونة من (613) طالبا في الفصل الأول والثاني. أشارت الدراسة أنه توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب الصف الأول والثاني في العادات الدراسية لصالح الصف الأول، وأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في العادات الدراسية لصالح التقديرات العليا (ممتاز-جيد جدا-جيد).

وقد لوحظ أن الأفراد ذوي الدافعية العالية للإنجاز يمتازون بفاعلية أكبر في حل المشكلات وقدرة أعلى في التحصيل الأكاديمي، والعمل على مهمات ذهنية تتطلب قدرا عاليا من الجهد العقلي والعمليات المعرفية، ويتفق هذا مع ما ذهب إليه بعض علماء النفس أمثال ماكلياند و اتكنسون (1985; 1960; McClelland & Atkinson) منذ ما يقارب نصف قرن عندما افترضوا أنه يمكن تفسير معظم أنماط السلوك الإنساني من خلال إحدى مكونات الدافعية

المهمة وهي الحاجة للإنجاز، والتي تمنح الفرد رغبة في أن يكون ناجحاً في الأنشطة التي تعتبر معايير للامتياز، وتخطي العقبات وحل المشكلات.

51-دراسة مها بنت محمد العجمي

بعنوان علاقة عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة بالتحصيل الدراسي. أجريت الدراسة على عينة تضم (500) طالبة من الفرقة الرابعة بكلية التربية للبنات بالإحساء، تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على علاقة عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة بالتحصيل الدراسي لدى طالبات كلية التربية للبنات بالإحساء، وكذلك التعرف على الفروق بين طالبات الأقسام الأدبية وطالبات الأقسام العلمية في كل من عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة والتحصيل الدراسي؛ حيث طبقت عليهن مقياس تكون من (100) عبارة تضم العادات الدراسية وقد تم توزيع استمارة على المتوسطات و حساب معامل الارتباط "بيرسون" واستخدام اختبار الدلالة (ت) وذلك للإجابة عن التساؤلات التالية:

-هل هناك علاقة بين عادات الاستذكار لطالبات كلية التربية للبنات بالإحساء وتحصيلهن الدراسي؟.

-هل هناك علاقة بين اتجاهات طالبات كلية التربية للبنات بالإحساء نحو الدراسة وتحصيلهن الدراسي؟.

-هل توجد علاقة بين عادات الاستذكار لطالبات كلية التربية للبنات بالإحساء واتجاهاتهن نحو الدراسة؟.

وقد توصلت الباحثة إلى النتائج الآتية :

-وجود علاقة ارتباطية موجبة بين عادات الاستذكار لطالبات الكلية الأقسام الأدبية والأقسام العلمية وتحصيلهن الدراسي، ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين اتجاهات طالبات الكلية الأقسام الأدبية والأقسام العلمية نحو الدراسة وتحصيلهن الدراسي .

-وجود علاقة ارتباطية موجبة بين عادات الاستذكار لطالبات الكلية الأقسام الأدبية والأقسام العلمية واتجاهاتهن نحو الدراسة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طالبات الأقسام

الأدبية وطالبات الأقسام العلمية في عادات الاستنكار والاتجاهات نحو الدراسة والتحصيل الدراسي لصالح طالبات الأقسام العلمية .

52- دراسة أنور علي البرعاوي وختام إسماعيل السحار:

والمعنونة باتجاهات طلبة كليات التعليم التقني نحو استخدام التقنيات الحديثة وعلاقتها بالدافعية للإنجاز بكلية التربية -الجامعة الإسلامية-غزة، انطلقت الدراسة كمحاولة للإجابة على التساؤلات التالية:

-هل توجد علاقة دالة إحصائياً بين اتجاهات طلبة كليات التعليم التقني نحو استخدام التقنيات الحديثة والدافعية للإنجاز؟.

-هل توجد فروق دالة إحصائياً بين اتجاهات طلبة كليات التعليم التقني نحو استخدام التقنيات الحديثة تعزى إلى الجنس؟.

والتي هدف الباحثان من خلالها إلى الكشف عن مستوى اتجاه طلبة كليات التعليم التقني نحو استخدام التقنيات الحديثة و مستوى الدافعية للإنجاز لديهم ، ومعرفة علاقة اتجاهات طلبة كليات التعليم التقني نحو استخدام التقنيات الحديثة والدافعية للإنجاز، وكذلك التعرف على الفروق بين اتجاهات طلبة كليات التعليم التقني نحو استخدام التقنيات الحديثة تعزى إلى الجنس و نوع المؤسسة التعليمية و المستوي الدراسي، وبلغت عينة الدراسة (234) من طلاب وطالبات الوسائط المتعددة في الجامعة الإسلامية وكلية المجتمع، وقد استخدم الباحثان في هذه الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، ولتحقيق ذلك أعد الباحثان أداتين لتحقيق واختبار أهداف الدراسة وهما اتجاهات الطلبة نحو التعليم التقني، الدافعية للإنجاز، وقد تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي واختبار (ت) ومعامل الارتباط بارسن، أظهرت النتائج أن درجة الاتجاه نحو استخدام التقنيات الحديثة في التعليم عالية جداً ، حيث بلغ الوزن النسبي (81%) ووجود علاقة دالة إحصائياً بين الدرجة الكلية للاتجاه نحو التعليم التقني والدرجة الكلية للدافعية للإنجاز.

تعليق على الدراسات السابقة

1- من خلال الدراسات السالفة الذكر ومن خلال دراسات أخرى لم يتسن لنا ذكرها كلها والتي تدور حول المتغيرات التالية للدراسة، اتضح أنه هناك علاقة موجبة وذات دلالة إحصائية بين استراتيجيات التعلم بنوعها على زيادة الدافعية للتعلم والانجاز وكذا في زيادة الكفاءة التعليمية والنجاح الدراسي وحاولت إبراز العلاقة التفاعلية التبادلية بين كل هذه المتغيرات لكن ليس بالصورة المطروحة في هذه الدراسة، لكن كل متغيرين على حدى (الاستراتيجيات مع التحصيل) و (الاستراتيجيات مع الدافعية للانجاز) و (الدافعية مع التحصيل).

2- كلها حاولت إبراز أهمية كل من الدافعية للانجاز والتحصيل الدراسي والاستراتيجيات في تفعيل الفرد وإبرازه وأن الكثير من الباحثين ركزوا الاهتمام على دراسة مهارات التعلم والاستذكار لدى الطلاب في مختلف المراحل الدراسية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي بغرض تحسين وتطوير العملية التربوية، وتوجيه المتعلمين إلى الاهتمام بتنمية مهاراتهم الذاتية وقدراتهم على وضع استراتيجيات سليمة للدراسة.

3- معظم الدراسات توصلت إلى وجود ارتباط موجب بين استراتيجيات التعلم والتحصيل الدراسي، وأن معظم الدراسات أثبتت وجود علاقة موجبة ودالة إحصائية بين عادات الاستذكار والتحصيل الدراسي .

4- بعض الدراسات أوضحت أن من أوجه التفريق بين التلاميذ المتفوقين والمتخلفين معرفة مستواهم ودرجاتهم في الدافعية وكذا في قدرتهم على استخدام وتطبيق استراتيجيات التعلم كله، كما نلاحظ أن أغلب الدراسات أو جلها لم تتطرق وتركز على نوعي الاستراتيجيات ، فأغلبها تركز على الاستراتيجيات الميتماعرفية، وأنها تحاول إثبات قيمة استراتيجيات التعلم كلها دون التطرق إليها وتحديد نوعها.

وقد جاء بحثنا هذا ليدعم هذه الأفكار في البيئة الجزائرية ويقوم بإعطاء موضحة عن العلاقة التفاعلية بين المتغيرات الثلاث وإبراز أهميتها في حدوث التحصيل الجيد والتعلم الفعال .

الفصل الثالث الدافعية للإنجاز

تمهيد

- 3-1-1- تحديد المفاهيم:
 - 3-1-1- مفهوم الدوافع.
 - 3-1-2- مفهوم الدافعية.
 - 3-1-3- مفهوم الدافعية للتعلم.
 - 3-1-4- مفهوم الدافعية للإنجاز.
 - 3-2- لمحة تاريخية عن تطور مفهوم الدافعية.
 - 3-3- النظريات والاتجاهات المفسرة للدافعية والدافعية للإنجاز المدرسي.
 - 3-4- أنواع الدوافع:
 - 3-4-1- دوافع أولية.
 - 3-4-2- دوافع ثانوية.
 - 3-4-3- دوافع داخلية.
 - 3-4-4- دوافع خارجية.
 - 3-5- وظائف الدافعية.
 - 3-6- أهمية الدافعية.
 - 3-7- قياس الدافعية.
 - 3-8- مميزات ذوو الدافعية المرتفعة.
 - 3-9- مميزات ذوو الدافعية المنخفضة.
 - 3-10- أسباب انخفاض الدافعية للإنجاز.
 - 3-11- الأساليب الإرشادية لرفع مستوى الدافعية عند المتعلمين.
- خلاصة الفصل.

الفصل الثالث

الدافعية للإنجاز

تمهيد:

حظي موضوع الدافعية على اهتمام كبير من قبل علماء النفس والتربية، نظرا لاعتبارها المكون الأساسي لسلوك الأفراد، ولإرتباطها الوثيق بنواتج السلوك؛ إذ يمكن من خلالها تفسير الكثير من أنماط السلوك، الأمر الذي جعل لها أهمية كبيرة ضمن موضوعات علم النفس، فوجهت إليها أنظار النفسانيين والتربويين كمحاولة لفهم سلوك الإنسان ككل، والتلاميذ على وجه الخصوص، والتنبؤ به، وكذا لمعرفة كيفية تحسين الأداء المدرسي، على اعتبار أن الغاية من علم النفس هو فهم السلوك والتنبؤ به ومحاولة تعديله وتقويمه.

وهذا ما سنحاول الإشارة إليه في هذا الفصل، مع الإشارة إلى الدور والأهمية التي تلعبها الدافعية في المجال المدرسي والتربوي خاصة، وكيف تعمل على زيادة أو إنقاص هذا الأداء، إنطلاقا من تعريفها، وتحديد أنواعها ومكوناتها، وخصائص التلاميذ ذوي الدرجات المرتفعة وخصائص التلاميذ منخفضي الدرجات فيها، وسنقوم في الأخير، بعرض أهم السبل الممكنة والمتوفرة في هذا البحث، كمحاولة لتحسين الدرجات ولزيادتها، وللتعريف بالسبل والطرق التي من شأنها أن تقلل من العزوف والنفور المدرسي.

3-1-1- تحديد المفاهيم:

3-1-1- مفهوم الدوافع: إشتمل مفهوم الدوافع على عدة تعاريف أهمها ما سنورده فيما يأتي:

الدافع حالة داخلية في الكائن الحي، تؤدي إلى استثارة السلوك واستمراره و تنظيمه وتوجيهه نحو هدف معين (أبو حطب و صادق 2002 ص18) ، فالدوافع تتمثل في تلك الحالة الداخلية والطاقة الكامنة لدى الكائن الحي، تدفعه ليسلك سلوكا أو يقوم بتصرف معين في البيئة المحيطة به، فهذه الطاقة تحدد له أهدافه من أجل تحقيق أفضل تكيف ممكن مع البيئة .

يضيف أبو جادوا و صالح على(2005 ص30) في هذا قائلا : "أن الدافع يعد الطاقة التي تدفع الكائن الحي لأن يسلك سلوكا معيناً وفي وقت معين، فالكائن الحي يكون مدفوعاً في سلوكه بقوة داخلية تجعله ينشط و يستمر في هذا النشاط حتى يتم إشباعه"، فالدافع عندهم هو ذلك العامل الداخلي الناتج عن نقص في حاجة الكائن الحي تدفعه إلى القيام بسلوك خاص صوب إشباع تلك الحاجة، فيحرك السلوك ويوجهه وجهة خاصة ،ويواصل دفعه إلى أن ينتهي إلى غاية معينة.

وفي هذا الصدد يضيف قطامي و قطامي (2000 ص243) أن الدافع هو مثير داخلي يحرك سلوك الفرد للوصول إلى هدف معين، فهو يعبر عن تلك الحالة الداخلية الجسمية أو النفسية التي تكون حالة توتر عام يؤثر على الحالة العامة، تعمل هذه الحالة على إثارة السلوك وتحريكه وتحفيزه للقيام بالفعل بغرض خفض حالة التوتر، لهذا ينظر إلى السلوك الإنساني على أنه حلقة مستمرة من التوتر وخفض التوتر .

كما يعرفه الرحو(2005 ص130) على أنه مفهوم إفتراضي لا نلاحظه مباشرة ولكن نستنتجه من الإتجاه العام للسلوك الصادر عنه، فهو استعداد فطري يستثير سلوك الكائن

الحي ويعمل على تنشيطه وتوجيهه وتحريكه نحو تحقيق هدف من الأهداف، فإذا كان السلوك متجها نحو البحث عن الطعام مثلا استنتجنا الدافع للجوع، وإن كان متجها نحو الإجتماع بالناس استنتجنا الدوافع الإجتماعية.

فالدافع تكوين إفتراضي يتضمن كل ما بداخل الفرد من حاجات و انفعالات، يرمز إلى العلاقة بين الفرد و البيئة، فهو فرضي كالذكاء لا نراه مباشرة ولكننا نلمس آثاره في سلوك الكائن الذي يقوم به، فبهذا يشير الدافع إلى نزعة الفرد للوصول إلى هدف معين، وهذا الهدف قد يكون إرضاء حاجات داخلية أو رغبات خارجية تعمل على خلق حالة توازن وتأقلم مع البيئة الداخلية أو الخارجية للفرد. (منسي 1995 ص 195).

يضيف **الوقفي** (2003 ص 308) على هذا فيقول: "بأن الدافع يعبر عن تلك الحالة الداخلية الجسمية أو النفسية، تعمل على استثارة السلوك في ظروف معينة حتى يصل إلى غاية معينة، وبأنه يعبر عن تلك الرغبات والحاجات والإهتمامات التي تثير العضوية أو تنشطها وتوجه مسارها نحو هدف معين لخلق حالة توازن بين متطلبات البيئة الداخلية والخارجية".

ومنه يشير **بيرد** (Bird) إلى أن كلمة دوافع هي مصطلح عام أطلق للدلالة على العلاقة الديناميكية بين الكائن الحي وبيئته، وأن اللفظ لا يعني ظاهرة سلوكية يمكن ملاحظتها، وإنما يعني فكرة تكونت بطريقة الإستدلال ولا بد من التسليم بوجودها؛ لأن الأفراد لا يستجوبون للموافق بطريقة واحدة، ومن ثمة تعتبر الدوافع تكوينا فرضيا وسيطا، ترمز إلى العلاقة الديناميكية بين الكائن الحي والوسط الذي يعيش فيه، وهي بالتالي تستعمل لتفسير مسببات السلوك ولها قيمة وظيفية كبيرة في الحياة (الخولي 2008 ص 201).

كما جاء عن **الخولي** (2008) أن **سعد عبد الرحمان** (1987) ذكر أن الدافع يعتبر عنصرا إنفعاليا خارجيا، يعمل على توجيه سلوك الفرد نحو تحقيق بعض الأغراض، وبهذا يصبح الدافع عبارة عن هدف يعمل الإنسان على تحقيقه، أو يكون داخليا ومن هنا يصعب تحديد

معناه؛ حيث يرتبط بمجموعة من العوامل النفسية الداخلية مثل الطاقة، الإرادة، والسيطرة وغيرها (ص203).

ويمكن التعبير عن الدافع على أنه حالة عامة من الإثارة ناتجة عن حالة جسمية أو نسيجية، كالحاجة للطعام أو تجنب المنبهات المؤلمة، تحفز العضوية للقيام بسلوك يشبع من خلاله الحاجة، وبذلك فهو يمثل مجموع العوامل التي تؤثر مباشرة في السلوك، فتعمل على توجيهه واستمراره نحو المحافظة على الاستقرار الداخلي والالتزان، كما أنه يعبر عن تلك القوى الخفية في سلوك الإنسان التي تدفعه إلى الحركة والنشاط والفاعلية في جميع أطوار حياته(العبيدي2009 ص290).

و جاء عن الفراجي أن آن لندرسلي (Anne Lindersly) عرفت الدوافع بأنها مجموع القوى التي تحرك السلوك وتوجهه نحو هدف من الأهداف، وأن يونغ (YOUNG) يصفها على أنها عملية استثارة السلوك وتنظيمه وتعزيزه للوصول إلى غاية محددة وملحة (الفراجي 2011 ص11)، وحسب بتري و غوفرن (Petri and Govern 2004) الدوافع هي تلك القوى التي تدفع الفرد لأن يقوم بسلوك من أجل إشباع وتحقيق حاجة أو هدف، ويعتبر شكلا من أشكال الاستثارة الملحة، التي تخلق نوعا من النشاط والفعالية، لتحقيق السلوك المطلوب وتحديد مساره، للوصول به إلى الهدف المنشود.

أما زوو (ZOO ;2003 p57) فيرى أن الدافع عبارة عن مفهوم افتراضي يرتبط به مفهوم يشير إلى نزعة الفرد للحفاظ على بيئة داخلية ثابتة نسبيا؛ إذ هو قوة وعملية داخلية محرّكة وموجهة و منشطة للسلوك، تعمل على حثه ودفعه نحو هدف في بيئته، وذلك بزيادة النشاط حتى تتحقق الأهداف بالارتواء والإشباع، فإن أي نشاط يقوم به الفرد لا يبدأ أو لا يستمر دون وجود دافع.

يضيف العتوم (2008) إلى ما سبق الإشارة إليه أن كلمة الدافع تعبر عن مفهوم أو تصور ذهني واصطلاح عام وشامل يرتبط معناه بعدة ألفاظ ودلالات تصل كلها في نفس المعنى مثل الحافز، الباعث، الميل، الحاجة، النزعة، العاطفة، الغرض، القصد، الغاية، النية، الإرادة، فهو يعتبر أصل السلوكات ومنبعها وغايتها. (العتوم 2008 ص 152).

وعليه، فالدافع يشير إلى قوى وإلى مجموعة الظروف الداخلية والخارجية التي تحرك وتنشط سلوك الفرد وتدفع إليه وتحث عليه، وذلك لاسترجاع حالة التوازن و تحقيق الأهداف بالإرتواء والإشباع وإرضاء الحاجات أو الرغبات النفسية أو البيولوجية، وأنه طاقة كامنة في الكائن الحي تدفعه لیسلك سلوكا معينا في العالم الخارجي، وهذه الطاقة هي التي ترسم للكائن الحي أهدافه وغاياته لتحقيق أحسن تكيف ممكن مع بيئته الخارجية، فالدافع مفهوم إفتراضي وإجرائي يمكن أن نلمس آثاره في سلوكيتنا المعرفية والإنفعالية والإجتماعية والفسيوولوجية، فهو يتضمن جملة الحاجات والرغبات والإهتمامات التي تعمل على استثارة الكائن الحي وتنشيط سلوكه وتوجيهه نحو تحقيق أهداف معينة.

3-1-2 مفهوم الدافعية :

الدافعية كلمة مشتقة أصلها و جذورها من اللاتينية تعرف ب(Motivation) هي من الفعل موفر (Movere) التي تعني الحركة والدفع، فأصل مصطلح الدافعية يرجع للنموذج الهوميوزتازي (Homeostasis) الذي يرمي إلى إعادة التوازن الخاص بالجانب الفيزيولوجي، والتي تعرف على أنها السيرورات الفيزيولوجية المتناسقة التي تبقى في أغلب الحالات ثابتة في العضوية، وهي محصلة تفاعل قوة الجذب الكامنة بين الفوائد التي يحصل عليها الفرد ودرجة التوقع لتحقيق هذه الفوائد كنتيجة للأداء (أبو أسعد أحمد عبد اللطيف 2010 ص 232).

والدافعية حسب قاموس (1999) Larousse تتمثل في تلك السيرورة النفسية والفسولوجية المسؤولة عن إثارة واستمرارية السلوك؛ حيث تعرف بالحالة الداخلية في الفرد تعمل على استثارة سلوكه باستمرار، والتي تسهل توجهه و تدعم استجاباته، كما أنها تحافظ على استمرارية السلوك حتى يتحقق الهدف.

ويعرفها مفلح كوافجة (2007 ص135) على أنها: "إستعداد الفرد للإستجابة إلى كل المواقف الهامة"، ويضيف بني يونس بأنها عبارة عن منظومة من الدوافع تتصف بالإتساع والمرونة والهرمية، فالإتساع يعني تنوعا نوعيا مختلفا لعوامل الدافعية، كالدوافع والحاجات والأهداف والأهمية وغيرها، والمرونة تشير إلى أنه كلما كانت المحفزات أكثر كلما كان التركيب الدافعي أو بنيته أكثر مرونة. (بني يونس 2009 ص132).

كما يعرفها أبرهام ماسلو (A.H. Maslow) بأنها خاصية ثابتة، ومستمرة، ومتغيرة، ومركبة، وعامة تمارس تأثيرا في كل أحوال الكائن الحي، يضيف أحمد زكي صالح (1988 ص 335) بأنها مصطلح عام يستعمل للدلالة على العلاقة الديناميكية بين الكائن الحي وبيئته، ولا يتضمن مصطلح الدافعية أي إشارة إلى نشاط من نوع خاص أو نموذج سلوكي معين، فنحن لا نستطيع أن نحدد النمط السلوكي المعين الدال على الدافعية العامة، فالدافعية مفهوم عام أو تكوين فرضي لا يشير إلى حالة خاصة محددة بالذات، بل يستدل عليه من سلوك الكائنات الحية في المواقف المختلفة.

وفي هذا الشأن يرى كل من قطامي و قطامي (1998 ص271) بأنها إحدى القوى المهمة في نظام بناء الشخصية وتحفيز السلوك وتوجيهه نحو وجهة معينة أو تأجيله أو حتى إيقافه، فهي حتمية إذ لا سلوك بدون دافع، وهي في التعلم توجه انتباه المتعلم، وتعمل على استمراره وتزيد من اهتمامه وسعيه نحو التعلم، ويعتمد التعلم على حالة المتعلم واتجاهاته نحو التعلم .

ويرى ستاتس (Staats) بأن الدافعية هي تشريط انفعالي لمنبهات محددة ومركبة، يوجهها مصدر تدعيم ما، أما هب (Hebb , 1949) فيضيف أنها أثر لحدثين حسيين هما الوظيفة المعرفية التي توجه السلوك، و وظيفة التيقظ أو الاستثارة التي تمد الفرد بطاقة الحركة، فهي عملية تتم بمقتضاها إثارة نشاط الكائن الحي وتنظيمه وتوجيهه إلى هدف معين (محمد خليفة بركات 1979ص69) ، وعلى أنها حافز داخلي لعمل شيء ما، يجعل الفرد يقوم من خلاله بتحفيز الأداء، ويجعله يقدم أداء أفضل مما يعتقد أنه قادر على عمله(دونالد أورليخ و آخرون، ترجمة أبونبعة 2003 ص64).

وهي حسب موري (Murry) "عامل داخلي انفعالي يعمل على استثارة سلوك الإنسان وتوجيهه لتحقيق التكامل" (الداهري 1999 ص99)، وفي هذا يضيف الخولي(2008 ص205) بأن الدافعية تعبر عن حالة ناشئة لدى الفرد في موقف معين نتيجة بعض العوامل الداخلية أو إلى وجود عوامل ومثيرات خارجية، وفي هذا الموقف، تعتبر المثيرات هي التي توجه سلوك الفرد وجهة معينة دون غيرها بطريقة محددة، حتى يستطيع أن يحقق الهدف من السلوك في الموقف.

أما محمد خليفة بركات فيعرفها على أنها قوة نفسية فسيولوجية تتبع من النفس تحركها مثيرات داخلية أو خارجية، تؤدي إلى حدوث رغبة ملحة في القيام بنشاط معين والإستمرار فيه، حتى تتحقق تلك الرغبة ويتم الإشباع بما يحقق الخفض من حدة التوتر النفسي، المتمثل في شعور الفرد بنقص ناتج عن خلل في التوازن البيولوجي أو في تنظيم الذات.(محمد خليفة بركات 1979ص71) .

ويذكر جودت عبد الهادي أن الدافعية هي تلك القوة الذاتية التي تحرك سلوك الفرد وتوجهه لتحقيق غايات معينة يشعر بالحاجة إليها أو بأهميتها المادية أو المعنوية النفسية له، وباستثارة هذه القوة المحركة النابعة من الفرد نفسه أو من البيئة المادية أو النفسية المحيطة به يتولد السلوك، ومنه فالدافعية بالنسبة للفرد، هي كالمحرك والمقود بالنسبة

للسيارة، باعتبارها هي القوة التي تحرك سلوكه وتوجه خطاه نحو الهدف المنشود؛ وأن السلوك يتوقف على عوامل ذاتية تتصل بالمرء نفسه، وعوامل بيئية خارجية تتصل بالوسط الذي يتفاعل معه المرء في إطاره لتحقيق غاياته وتلبية حاجاته. (جودت عبد الهادي 2007 ص23).

فالدافعية اصطلاح عام أطلق للدلالة على العلاقة الديناميكية بين الكائن الحي وبيئته، ولفظ الدافع لا يعني ظاهرة سلوكية يمكن ملاحظتها، وإنما يعني فكرة تكونت بطريقة الإستدلال (الغريب رمزية 1975 ص395)، فالدافعية تتمثل في تلك الطاقة الكامنة في الكائن الحي التي تعمل على زيادة استثارته ليسلك سلوكاً معيناً في العالم الخارجي، ويتم ذلك عن طريق اختيار الإستجابة المفيدة وظيفياً له في عملية تكيفه مع بيئته الخارجية، ووضع هذه الاستجابة في مكان الأسبقية على غيرها من الاستجابات المحتملة، مما ينتج عنه إشباع حاجة معينة أو الحصول على هدف معين (سيد خير الله 1996 ص19).

وأنها تشير إلى مجموع الظروف الداخلية والخارجية التي تحرك الفرد من أجل إعادة التوازن الذي اختل، فهي بهذا المفهوم تشير إلى نزعة للوصول إلى هدف معين؛ وقد يكون هذا الهدف لإرضاء حاجات داخلية أو رغبات داخلية (قطامي وعدس 2002 ص195).
فهي حالة يعيشها الكائن الحي تعمل على استثارة السلوك وتنشيطه وتوجيهه نحو هدف معين، ويمكن أن يستدل على هذه الحالة من تتابعات السلوك الموجهة نحو هدف معين وتنتهي هذه التتابعات بتحقيق الهدف. (قشقوش و طلعت 1979 ص82).

ويعرفها **ذياب عواد** (2007 ص45) على أنها القوة المحركة لأنماط السلوك المختلفة لدى الفرد، بحيث تدفعه إلى القيام بنوع من السلوك في اتجاه معين بغرض تحقيق هدف محدد؛ أي أن الدافعية تعبر عن حالة فرضية تتمثل في إثارة الكائن الحي لنشاط ما وتوجهه نحو هدف محدد، فهي طاقة أو محرك هدفها تمكين الفرد من اختيار أهداف معينة أو العمل على تحقيقها، وهي عملية داخلية تنشط لدى الفرد وتقوده وتحافظ على فاعلية سلوكه عبر الوقت.

ويضيف الكوفحي وعليان (1987ص 68) أن للدافعية بعض المفاهيم المرتبطة بها مثل الحاجة، والتي تشير إلى شعور الفرد لافتقاد شيء ما، فهي حالة تنشأ لدى الكائن الحي لتحقيق الشروط البيولوجية أو السيكولوجية اللازمة المؤدية لحفظ بقاء الفرد، فالحاجة تعتبر نقطة البداية لإثارة دافعية الكائن الحي، والتي تحفز الطاقة وتحدد الاتجاه لتحقيق ذلك؛ والحافز الذي يشير إلى تكوين فرضي، يعبر عن العمليات الداخلية الدافعة التي تصحب بعض المعالجات الخاصة بمنبه معين التي تؤدي إلى إصدار وإحداث السلوك، فهو يعبر عن حالة النشاط الدافعي المرتبط بإشباع حاجات فسيولوجية المنشأ، والباعث الذي يشير إلى محفزات البيئة الخارجية المساعدة على تنشيط دافعية الأفراد، فهو موضوع الهدف الفعلي الموجود في البيئة الخارجية يسعى الكائن للوصول إليه، والهدف الذي هو ما يرغب الفرد في الحصول عليه، ويؤدي في الوقت نفسه إلى إشباع الدافع، هذا بالإضافة إلى مفاهيم أخرى.

وعليه تجمل التعاريف المذكورة للدافعية بأنها مفهوم افتراضي يشير إلى مجموع القوى داخلية ذاتية و محرك داخلي أو إلى قوى خارجية في الفرد تثير السلوك للحفاظ على استمراريته أو تعمل على تغييره لتحقيق هدف أو لإشباع حاجة فيه، وعلى أنها حالة ديناميكية متغيرة ومتجددة للسلوك حسب تأثير العوامل الفيزيولوجية أو النفسية، ولها وظيفة الحفاظ عليه والديمومة فيه لغاية السعي للوصول إلى التوازن الحيوي؛ حيث تبعث فيه شعورا بالرغبة والإلحاح للقيام وأداء عمل ما وأمر معين، كما تعمل على توليد واستثارة السلوك وتوجيهه، وتبعث فيه الطاقة اللازمة للاستمرار وللوصول إلى الأعمال المسطرة إلى حين الانتهاء من أدائه، فيخف هذا الإلحاح والرغبة الملحة، فالدافعية لا يمكن ملاحظتها مباشرة، وإنما نستدل عليها من الآثار السلوكية التي تؤدي إليها، لتبقى قوة ذاتية تحرك سلوك الفرد وتوجهه لتحقيق غاية معينة يشعر الكائن الحي بالحاجة إليها أو بأهميتها.

3-1-3 مفهوم الدافعية للتعلم:

تعد الدافعية للتعلم حالة متميزة من الدافعية العامة، تشير إلى حالة داخلية عند المتعلم تدفعه إلى الانتباه للموقف التعليمي والإقبال عليه بنشاط موجه، والاستمرار فيه حتى يتحقق التعلم كهدف للمتعلم (قطامي وعدس 2002 ص198).

والدافعية للتعلم تشير إلى حالة داخلية لدى المتعلم تحرك سلوكه وأداءه، وتعمل على استمرار السلوك، فهي رغبة تحثه على التعلم وتوجه تصرفاته وسلوكه نحو تحقيق التعلم وطلب المزيد(عياصرة 2006 ص 89).

وعرفها فيو (Viau Roland ;1997) على أنها حالة داخلية تحرك سلوك الفرد المتعلم ومعارفه ورغبته وانتباهه، وتحثه على مواصلة سلوكه إلى غاية تحقيق التوازن المعرفي.

وقد عرف تارديف(1992)Tardif الدافعية للتعلم بأنها ما يحرك سلوك المتعلم نحو هدف أو غاية معينة؛ بحيث يكون مصدر ذلك السلوك داخليا أو خارجيا، فهي ناجمة عن التصور والإدراك الذي يحمله التلميذ عن الأهداف الني يتوقعها ويرجوها من التحاقه بالمدرسة، وعن قيمة تلك النشاطات التي تقدمها.

وأما زيمرمان(1990) Zimmerman فعرفها على أنها حالة ديناميكية لها أصولها في إدراك المتعلم لنفسه ولكل ما يحيط به، فالدافعية للتعلم تحث وتدفع المتعلم لاختيار النشاط التعليمي وتحثه على الإقبال والتوجه نحوه، والاستمرار في أدائه لتحقيق هدف أو غاية معينة.

فالدافعية للتعلم تشير إلى حالة داخلية عند المتعلم تدفعه للانتباه إلى الموقف التعليمي، وتوجهه للإقبال عليه بنشاط وحماس وتلح عليه للاستمرار في هذا نشاط حتى يتحقق التعلم، وتشير إلى درجة إقبال التلاميذ على النشاطات الدراسية قصد الوصول إلى تحقيق التعلم والتغيير وتشمل الرغبة في القيام بالعمل الدراسي والرغبة في حدوث التعلم، وتتميز بالطموح والاستمتاع بمواقف المنافسة والرغبة الجامحة في التميز والتفوق .

كما تقول **قطامي نايفة** (1999) أن الدافعية للتعلم هي حالة داخلية تحرك أفكار ومعارف المتعلم وبناءه المعرفي ووعيه وانتباهه، وتلح عليه لمواصلة أو لاستمرار الأداء، وذلك للوصول إلى حالة توازن معرفية معينة وتمثل بناء المتعلم المعرفية .

وقد عرف كذلك **الشحيمي** (1994) الدافعية للتعلم على أنها تلك القوى التي تثير حماسة التلميذ للتحصيل ومواصلته والتفوق فيه، حتمية يستثمر فيها قدراته، ويكون التحصيل وافرا بقدر ما يكون الدافع قويا، كما أن **جمال قاسم وآخرون** (2001) يرون أن الدافعية للتعلم أو التحصيل تتمثل في رغبة الفرد في القيام بشيء ما والنجاح فيه وبذل أقصى جهد للاستمرار في ذلك النجاح؛ بمعنى أنه محفوف بالطموح والرغبة والمنافسة ومحكوم بطريقة التنشئة الاجتماعية؛

حيث تتمثل الدافعية للتعلم في نزوع الفرد في الحصول على تعلم وزيادة التعلم، كما أنها تعبر عن تلك القوة الداخلية لدى الكائن الحي تقوم بدفعه نحو نشاط تعليمي معين، هو في حاجة إليه، بغية إشباع أو الحد من شدة ذلك التوتر الناتج عن هاته الحاجة، وهي أمر بالغ الأهمية بالنسبة لعملية التعلم؛ إذ تعد الدافعية للتعلم شرطا أساسيا يتوقف عليه تحقيق الأهداف التربوية والمدرسية (زيمنيايا، ترجمة عامود 2009 ص276).

وفي هذا الإطار، يرى محمد خليفة (2000 ص15) أن الدافعية للتعلم تعتبر من بين الخصائص الشخصية التي يمكن أن تحدث فرقا بين المتعلمين في توظيفهم للمعارف السابقة، وقدرتهم على التعلم وطلب الاستفادة من المعرفة الإنسانية، وفي استعمال

الاستراتيجيات والتميز في طرق التعلم ودرجاته، وتجعل منهم مختلفين في مستويات التحصيل؛ إذ أنه ليس من الثابت أن نجد كل المتعلمين مدفوعين بدرجة عالية أو متساوية، وهذا ما يجب أن يعرفه الآباء والمربون في الميدان التربوي؛ حيث يرغبون دائماً أن يجدوا المتعلم مهتماً بالدراسة ويميل إليها بنفس القدر ويقارنوه بغيره، ويعتبرونه شيئاً هاماً يجب أن يقوم به المتعلم، وأن يتوفر فيهم جميعاً بنفس الدرجة، وهذا ما يجعل المتعلم يشعر بالإحباط أو عدم الرضا عن الدراسة لدرجة أنه يريد أن يتركها نهائياً ولا يكمل تعليمه، وهذا ما جعل الاهتمام بالدوافع والتعرف عليها وكيفية استثارتها مهمة جداً لإنجاح العملية التعليمية .

إن الدافعية للتعلم حالة داخلية لدى المتعلم تعمل على تحريك أفكاره ومعارفه وبناءاته المعرفية ووعيه، وتشد انتباهه نحو الموقف التعليمي، لتلح عليه بالمواصلة والإستمرار في الوتيرة إلى غاية انتهاء من الفعل التعليمي، كما ترى قطامي(1992 ص 172) أنها حالة استثارة داخلية لسلوك المتعلم تحركه لاستغلال أقصى طاقاته في أي موقف تعليمي يشترك به ويهدف إلى إتباع أي وسيلة يمتلكها بغية تحقيق التكيف والسعادة وتحقيق الذات وتجنب الوقوع في الفشل .

ومن خلال ما سبق ذكره، يمكننا القول أن الدافعية للتعلم هي تلك القوة والحالة الداخلية أو الخارجية الموجودة لدى المتعلم تقوم باستثارة سلوكه و توجيهه، و تجعله يندفع ويقبل على الموقف التعليمي بشغف، ثم تقوم بإعطاءه الطاقة والباعث للاستمرار في الأداء من أجل الوصول إلى الهدف المرجو ويكون مرهوناً بسلوك السعي نحو تحقيق ذلك الهدف ألا وهو السعي نحو التعلم، فالدافعية للتعلم تتضمن عناصر محرّكة ومعززة للقيام بالسلوك، وهو زيادة الانتباه والإقبال على العملية التعليمية، والقيام بأنشطة ومهام موجهة ومحددة تضمن الاستمرار فيها لفترة زمنية إلى غاية تحقيق الهدف التعليمي التعليمي المحدد سابقاً، ومن دونها يفقد الفعل التعليمي قيمته وقوته وآثاره، فمن خلال الدافعية للتعلم يتحدد الهدف من التعلم، مما يجعل المتعلم يقوم بالتخطيط لكيفية تحقيق هذا الهدف عن طريق استحداث

واستخراج السلوكات التي من شأنها أن تحقق هذا الهدف، والذي لا يتوقف عن إصدارها إلا إذا تحقق له هذا الهدف.

3-1-4 مفهوم دافعية للإنجاز : Achievement Motivation

تمثل دافعية الإنجاز إحدى الجوانب المهمة في منظومة الدوافع الإنسانية، والتي اهتم بدراستها الباحثون في مجال علم النفس الاجتماعي والبحوث الشخصية وكذا المهتمون بالتحصيل الدراسي والأداء العملي، وفي إطار علم النفس التربوي فضلا عن علم النفس المهني، ودراسة دوافع العمل وعوامل النمو الإقتصادي، وهذا من خلال سعيهم لتعريفها وتحديدتها وإبراز أهميتها وعلاقتها بمتغيرات أخرى وآثارها على هذه المتغيرات، وهذا ما سنحاول تقديمه:

جاء في معجم التربية وعلم النفس (2002) أن الإنجاز كلمة تدل على البراعة والإتقان والنجاح في عمل ما، وأن الدافعية للإنجاز تعرف على أنها الرغبة في الأداء الجيد والسعي للوصول إلى مستوى من التفوق والإمتياز في شؤون الحياة وفي العمل.

يعتبر الدافع للإنجاز من الدوافع الخاصة بالإنسان، ومن المكونات الشخصية له، التي لها دور واضح في سلوك الفرد من خلال زيادة رغبته في تحقيق الطموح والتفوق، والذي يعبر عن السعي نحو التميز والتفوق. (قطامي وعدس 2002 ص 199).

فمصطلح الدافعية للإنجاز التحصيلي يشير إلى الحاجة للتحصيل التي تشبع عن طريق مثابرة الفرد عندما يتوقع أن إنجازه سوف يقيم في ضوء معايير التفوق؛ ويتم إثارة هذا الدافع عندما يعرف الفرد أنه مسؤول عن نتائج جهوده، وعندما يكون لديه معرفة واضحة بالنتائج التي يتحدد بها نجاحه أو فشله، وعندما يكون هناك درجة من المخاطرة وعدم التأكد من نتائج جهوده، ومن ثم فإن هدف النشاط التحصيلي هو النجاح وإنجاز شيء جيد بالمقارنة مع المنافسين الآخرين.

وعليه نقول أن الدافعية للإنجاز هو مفهوم افتراضي يشير إلى عدد من المظاهر السلوكية مثل السعي لبذل الجهد والتحصيل ومواجهة الصعاب والسعي نحو التفوق والمثابرة للوصول إلى الأهداف، بناء على التخطيط الدقيق وإتقان الأعمال والمهام في إطار استغلال الوقت أفضل استغلال ممكن في ضوء معايير الجودة في الأداء. (الوقفي 2003 ص328).

عرف الأزرق الدافعية للإنجاز بأنها تلك القوى الداخلية التي تحرك الفرد وتوجه سلوكه وجهة معينة بهدف إشباع حاجة أو تحقيق رغبة؛ فهي قوة محركة وباعث داخلي تعمل على تحريك المتعلم وتوجه سلوكه بهدف تحقيق النجاح والتفوق الدراسي. (الأزرق 2001 ص 120).

وتضيف الأعرس وآخرون (1983 ص86) على أنها الرغبة في الأداء الجيد وتحقيق النجاح وتحقيق مستوى تربوي معين من التفوق فيه والتميز والبروز، وهو هدف ذاتي ينشط ويوجه السلوك، ويعتبر من المكونات الهامة للنجاح المدرسي، أو لكسب تقبل اجتماعي من الآباء والمدرسين، تدفع بإمكانيات الفرد العقلية لتحقيق أقصى الأداء الممكن أثناء العملية التربوية.

كما يكمن دافع الانجاز في تلك الحالة الشعورية بالسرور والافتخار والكبرياء، التي يتوقع الفرد تحقيقها من انجازه لمهمة ما بطريقة مميزة وبمعايير ممتازة، فهو دافع شخصي يظهر على هيئة كفاح من أجل النجاح (الوقفي 2003 ص 340-341).

وجاء عن موراي (Murray) أن الدافعية للإنجاز تمثل إحدى الحاجات العشرين، والتي تعني تحقيق شيء صعب، والتحكم في الموضوعات الفيزيائية والأشياء المادية و الأفكار وتناولها وتنظيمها وأداء ذلك بقدر من السرعة والإستقلالية، والتغلب على العقبات وتحقيق مستوى مرتفع من التفوق على الذات، ومناسته للآخرين والتفوق عليهم، وزيادة تقدير الذات عن طريق الممارسة الناجحة للمقدرة، تتضح من خلال سعي الفرد للقيام بالأعمال الصعبة، وبراعته في تناول وتنظيم الأفكار، مع إنجاز ذلك بفعالية، لما يصادفه من عقبات، ولوصله لمستوى مرتفع في جانب أو مجال معين في الحياة، فالدافع للإنجاز يمكن صاحبه من

التغلب على العقبات والتفوق حتى على ذاته ومنافسته للآخرين وتخطيهم والتفوق عليهم؛ حيث تؤكد دراسات التحليل العاملي أن دافع الإنجاز يتضمن ثلاث مكونات أساسية هي: الطموح والجهد المستمر والمثابر والجد والتحمل. (أبو حطب 1984 ص356).

يضيف فرجيسون (Ferguson, 1976) بأنه النضال من أجل الإمتياز للحصول على أعلى المستويات في المهام المختلفة، وفيه يتميز الأداء بالنجاح أو الفشل، فالدافعية للإنجاز تتجه نحو تحقيق الأهداف. (رشاد عبد العزيز موسى 1994 ص192).

وفي هذا يرى **محمد خليفة بركات** بأنه الأداء في ضوء مستوى الامتياز والتفوق أو الأداء الذي تحدثه الرغبة في النجاح و أداء مهمة أو عمل ما بنشاط وحماس كبيرين، نتيجة لرغبة في الحصول على خبرة النجاح الممكن للقيام بعمل جيد. (محمد خليفة بركات 1979 ص 79).

كما أشار ماكلياند (McClelland, 1985) وهو أحد كبار المشتغلين في هذا الميدان الدافعية للإنجاز إلى أن دافعية الإنجاز تكوين إفتراضي يعتبر دافعا أساسيا من دوافع السلوك، يوجد في كل موقف يتسم بالمنافسة للوصول إلى مستوى معين من الجودة، يولد الشعور المرتبط بالأداء التقييمي، وعادة ما يكون هذا المستوى نتيجة لمقارنة جهوده بجهود الآخرين أو نتيجة لطموح الشخص نفسه، وتشبع هذه الحاجة عن طريق مثابرة الفرد عندما يتوقع أن إنجازه سوف يقيم في ضوء معايير التفوق؛ و للدافع إلى الإنجاز وجهان أحدهما الرغبة في التفوق والجدارة والآخر الخوف من الفشل؛ حيث تتوفر المنافسة لبلوغ معايير الامتياز، وأن هذا الشعور يعكس مكونين أساسيين هما الرغبة في النجاح، والخوف من الفشل، خلالها يسعى الفرد لبذل أقصى جهده وكفاحه من أجل النجاح وبلوغ الأفضل، والتفوق بجدارة على الآخرين، كما يضيف بأنها تتميز بالطموح والإستمتاع في مواقف المنافسة والرغبة الجامحة في العمل بشكل مستمر، وفي مواجهة المشكلات وحلها، وتفضيل

المهام التي تنطوي على مجازفة متوسطة بدل المهام التي تنطوي على مجازفة كبيرة جدا أو قليلة، وعلى العمل الفردي وقهر المصاعب. (قطامي وعدس 2002 ص 200).

يضيف كراجه (1994) نقله عن ماكيلاند أنها تمثل الأداء في ضوء مستوى محدد للامتياز والتفوق أو هو ببساطة الرغبة في النجاح والحصول على تقديرات أعلى يترتب عليه نوع من الإرضاء. أما روبر (Reber , 1987) فيشير إلى الحاجة للإنجاز على أنها شبيهة في تعريفها بالدافع نحو الإنجاز، والذي هو "دافع شخصي يظهر على هيئة كفاح من أجل النجاح، والذي يرمي إلى مقدرة الفرد على تحقيق الأشياء التي يرى الآخرون أنها صعبة، والسيطرة على البيئة الفيزيائية والاجتماعية، والتحكم في الأفكار وحسن التعامل وتناولها وتنظيمها، وسرعة الأداء والإستقلالية، والتغلب على العقبات وبلوغ المعايير والامتياز والتفوق على الذات، ومنافسة الآخرين والتفوق عليهم والاعتزاز بالذات وتقديرها بالممارسة الناجحة للقدرة. (رشاد على عبد العزيز موسى 1994 ص 98).

ويعرف اتكنسون Atkinson في (1964) و (1988) الدافع للإنجاز بأنه استعداد ثابت نسبي في الشخصية، يحدد مدى سعي الفرد ومثابرته في سبيل تحقيق أو بلوغ الفرد الإقتراب من النجاح وتحقيق هدف معين، والرغبة في القيام بعمل جيد، والنجاح فيه وفقا لمعيار الجودة والامتياز، وإحساسه بالفخر والاعتزاز عند إتمام ذلك النجاح مما يترتب عليه نوع من الإشباع نتيجة قوة الدفع ومدى احتمالية نجاح الفرد، وبما يمثله من قيمة بالنسبة له في المواقف التي تتضمن تقييم الأداء في ضوء مستوى محدد للإمتياز. (بني يونس 2009 ص 159).

كما جاء عن رشاد عبد العزيز موسى (1994 ص 157) أن نظرية أتكسون ترى أن الدافعية للإنجاز تتمثل في النزعة أو الميل للحصول على النجاح، يكون مكتسبا ومتعلما من توقع الفرد لأدائه والنتائج المترتبة عليه وإدراكه الذاتي بقدرته على النجاح والتفوق المترتبة، فهذا السلوك يكون علاقات معرفية متبادلة بين الأسباب والنتائج .

هذه العلاقات تقف خلف سلوك الإنجاز، وهي تختلف بين الأفراد، كما أنها تختلف عند الفرد الواحد في المواقف المختلفة، وأن الأفراد ذوو الدافعية العالية للإنجاز يبذلون جهداً كبيراً في محاولات الوصول إلى حل المشكلات، وهي تتأثر بعوامل رئيسية ثلاثة عند قيام الفرد بمهمة ما، وهذه العوامل مرتبطة بالدافع للوصول إلى النجاح، واحتمالات النجاح المرتبطة بصعوبة المهمة، والقيمة الباعثة للنجاح .

وتعرف الحاجة للإنجاز التحصيلي على أنها سمة ثابتة نسبياً في الشخصية، ترجع جذورها إلى خبرات الطفولة المتوسطة، تدفع المرء إلى القيام بمهام بعد احتمال نجاحها بطرق معقولة مع تجنب كل الأعمال السهلة بدرجة متطرفة؛ لأنها لا تتضمن تحديداً دقيقاً، وكذا تجنب الأعمال الصعبة جداً نتيجة الخوف من الفشل، بل تسعى إلى القيام بما هو معقول متوازن وواضح، ويعتبر هذا النوع من الدوافع من الدوافع الخاصة بالإنسان دون غيره من الكائنات الحية الأخرى ، وهو ما يمكن تسميته بالسعي نحو التميز والتفوق، فالناس يختلفون في المستوى المقبول لديهم من هذا الدافع، فهناك من يرى ضرورة التصدي للمهام الصعبة والوصول إلى التميز، وهناك أشخاص آخرون يكتفون بأقل قدر من النجاح.(412 Joseph Nuthin ; 1980 p).

ويضيف بال (Ball, 1977) بأن دافعية الإنجاز تعبر عن الرغبة في أن تحقق شيئاً ذا قيمة أو أن تصل إلى مكانة رفيعة المستوى، فالدافعية العالية تزيد من قدرة الأفراد على ضبط أنفسهم في العمل الدؤوب لحل المشكلة، وأنها تمكنهم من وضع خطط محكمة للسير عليها ومتابعتها بشكل حثيث للوصول إلى الحل، فالأفراد ذوو الدافعية العالية للإنجاز يمتازون بقدرتهم على وضع تصورات مستقبلية معقولة ومنطقية في تصوراتهم للمشكلات التي يواجهونها، والتي تمتاز بأنها متوسطة الصعوبة ويمكن تحقيقها.(بوحمامة و الشحومي 2006 ص206).

وفي هذا الصدد، يضيف **الحامد** (1990ص75) قوله أن "الدافع للإنجاز هو ذلك الحافز أو السلوك الداخلي للسعي إلى تحقيق النجاح و التميز والانفراد في مختلف مجالات الحياة، فهو الرغبة الجادة في الأداء الجيد وفي تحقيق النجاح والإمتياز في المهام التي يقوم بها الأفراد، فهو يعتبر من المكونات الهامة للنجاح لتحقيق هدف ذاتي ينشط ويوجه السلوك نحو ذلك؛ إذ يمكن تقييم نتائج وآثار دافع الإنجاز على سلوك الأفراد الذي يتمتعون به في المواقف التي تحتوي على التميز".

وعلى أنها القدرة على الأداء والمجاهدة للنجاح في التنافس من أجل الوصول إلى معايير الامتياز، يرتبط بالقدرة على التغلب على الصعوبات والاحتفاظ بمعايير مرتفعة وتحسين الأداء، والتنافس ضد الآخرين والسيطرة على البيئة الإجتماعية والفيزيقية، فهو لا يميل إلى أداء المطالب السهلة، كما أنه لا يميل إلى أداء المطالب الصعبة؛ لأن فرص النجاح فيها ضئيلة. (ل.ي روفنيسكي، ترجمة سلامة 1998 ص192).

وعليه، فالدافعية للإنجاز هي ذلك العامل والإحساس الداخلي الذي يتولد لدى الفرد في المواقف المختلفة، يسعى من خلالها إلى إثبات مكانته والتفوق والتميز على الآخرين، قاهرا بذلك كل الصعوبات ومذلا لها، مركزا كل قدراته وتوجيهه نحو الوصول إلى الهدف تحت معيار الجودة والتفوق والتميز، وهو دافع مكتسب ليس له أصول فسيولوجية، ينتج من خلال تفاعل الفرد مع البيئة المحيطة ومن خلال خبرة الفرد، يظهر على شكل إحساس يتجسد في سلوك يتصف بالمنافسة والسعي وراء التفوق والرغبة في تحقيق المهام الصعبة والإستمرار في أدائها؛ لذلك فهو يتأثر بعدة عوامل منها القيم الثقافية السائدة والدور الإجتماعي للأفراد والعمليات التربوية في النظم التعليمية والتفاعل بين الأفراد والجماعة وأساليب تنشئة الأفراد.

3-2 لمحة تاريخية عن تطور مفهوم الدافعية:

إن الأعمال الأولى التي ظهرت فيها محاولات تفسير دوافع السلوك ترجع للفلاسفة الإغريق، ويمكن التمييز بين وجهتي نظر في هذه الحقبة التاريخية، أولاًها تعتبر السلوك مدفوعاً بالمنفعة، ويستجيب لمبدأ اللذة والألم، أما ثانيهما فتتسب إلى الفلسفة العقلية والمثالية التي تؤكد على دور العقل والأخلاق والإرادة الحرة في تحديد السلوك الإنساني وتوجيهه. (تلوين و بوقيريس 2007 ص13) .

فالرأي الأول يعطي أهمية للبعد العاطفي للدافعية، في حين يتمسك العقلانيون والمثاليون -وهم من أنصار الرأي الثاني- بالجانب المعرفي، وتعتبر هذه الأعمال بمثابة الخطوات الأولى لفهم دوافع السلوك الإنساني، أما خلال القرن السابع عشر فقد بينت البحوث العلمية خضوع الكون إلى قوى فيزيقية تحكمه وتنظم عمله وتحافظ على توازنه، وبهذا ظهرت المقاربة الميكانيكية في تفسير السلوك الإنساني، والتي تعتبر هذا الأخير خاضعاً لقوى الطبيعة، مثله مثل الظواهر الأخرى، ذلك بعد أن سادت لمدة طويلة فكرة أن الإنسان قادر على ممارسة الضبط الكامل لأفعاله، بوصفه كائناً مفكراً يملك القوة لكبح أهواءه.

إلا أن ديكارت (Descartes) اعتقد أن الروح ليست خاضعة للقوانين التي تحكم المحيط الطبيعي-المادي-، فالروح كقوة يمكن أن تتدخل بين المثيرات والاستجابات، وهو ما عبر عنه ديكارت بالإرادة، التي تعطي للإنسان قوة تسيير وتوجيه سلوكات بمشيتته واختياره، كما اقترنت هذه الرؤى بالفلسفة الدينية في أوروبا الشيء الذي زاد في قوتها وسيطرتها.

أما مع داروين (Darwin) الذي كانت نتائج أبحاثه بمثابة الصدمة لكل من اعتقد أن دوافع الإنسان تختلف عن دوافع الحيوان، تراجعت الآراء إلى ما كانت عليه في مطلع القرن السابع عشر حسب رأيه للسلوك البشري، والذي رأى أنه ما هو إلا محصلة لردود فعل لمثيرات واستجابات أو غرائز.

كما ظهرت أيضا آراء سبنسر (Spencer) في المرحلة نفسها، والذي أرجع السلوك البشري إلى مبدأ اللذة والألم من جديد، برز على إثر هذه الآراء النموذج الغريزي الذي يفسر سلوك الإنسان على أنه محصلة لمجموعة من الغرائز، أي تلك الميول الفطرية التي يولد الإنسان مزودا بها، وهذا ما ذهب إليه وليام جيمس (William JAMES) وماك دوجال (MC Dougall) في مطلع القرن الماضي، وهذا النموذج يركز أساسا على ما يمكن للوراثة أن تقدمه للإنسان من خصائص تتطور عبر مراحل نموه. وفي التوجه نفسه تقريبا، يؤكد علماء التحليل النفسي وعلى رأسهم فرويد (Freud) على دور غريزة الموت في تفسير السلوك وفهمه بالإضافة إلى قوة اللاشعور، فالإنسان ليس واعيا دائما لما يدفعه للقيام بسلوك ما .

أما في إطار النظرية السلوكية، فقد تم تقليص دور الحاجات الفطرية الوراثة الأولية في تفسير السلوك الإنساني، بالرغم من أن لهذه الأخيرة دورا ما، إلا أن الجزء الأكبر من السلوك البشري مكتسب عن طريق الإشتراط؛ حيث يبدو جليا دور التعزيز في تفسير الدافعية، فالرابط بين المثير والإستجابة يتقوى بفضل الأثر الذي يحققه السلوك، وهو ما يعبر عنه ثورنديك (Thorndike) بقانون الأثر الذي جعل منه فيما بعد سكينر (Skinner) حجر الأساس لنظريته المعروفة بالتيار السلوكي، والذي يركز على المثيرات الخارجية والتعلم بالارتباطات لتفسير الظواهر السلوكية تفسيرا علميا موضوعيا، ويضع جانبا كل من الظواهر غير القابلة للملاحظة كالوعي .

أما المعرفيون فقد وقفوا موقفا وسطا بين التوجه الغريزي والتوجيه السلوكي، فبالإضافة إلى العوامل الداخلية والمتمثلة في الغرائز والإستجابات الفطرية التي يكون الإنسان مزودا بها، تأتي العوامل الخارجية والمتمثلة في مختلف المثيرات والتعزيزات التي يتلقاها الإنسان في محيطه الطبيعي والاجتماعي للمساهمة في تحريك السلوك البشري، كما هنالك أيضا الكثير من العمليات العقلية الواعية وغير الواعية التي تعمل كآليات لضبط السلوك. (تيلوين بوقريرس 2007 ص 15).

3-3 النظريات والاتجاهات المفسرة للدافعية والدافعية للإنجاز المدرسي:

تعددت النظريات التي جاء بها العلماء والباحثون في مجال الدافعية، ويمكن حصرها في فئتين رئيسيتين، فئة اهتمت من خلالها الباحثون بالتركيز على الحاجات التي يسعى الناس إلى تحقيقها وأهم الدوافع المرتبطة بها، وعليه سميت تلك النظريات **بنظريات المحتوى** (Content Theories) لكونها سمحت بحصر أهم الدوافع المفسرة لسلوك الفرد، أما الفئة الثانية اهتمت بعمل الدافعية، والتي يطلق عليها اسم **النظريات العملية** (Process Theories)، ذلك لأنه يعتمد فيها على العمليات المعرفية من أجل تفسير الكيفية التي تجعل الشخص يسلك سلوكاً معيناً، ويقوم هذا النوع من النظريات على عدة افتراضات، من أهمها اعتبار الإنسان كائناً له حاجات فسيولوجية ونفسية واجتماعية، ويتميز بمقدرته على التفكير والتخطيط عند الإندفاع نحو سلوك معين، فمنها ما حاولت صياغة مفهوم الدافع في ضوء مكونات سببية وإدراكية مثل القدرة والجهد والحظ والقيمة، ومنها ما فسرت في ضوء عمليات التنشئة الاجتماعية؛ بحيث أوضحت هذه النظريات أن الإنجاز في غياب المعايير المذكورة ينخفض أو يقل ومن هذه النظريات نجد:

3-3-1 النظرية السلوكية:

ترجع جذور هذا المنحنى إلى الأفكار التي تحدثت عنها أعلام المدرسة السلوكية مثل **بافلوف** و **ثوروندايك** و **سكينر** وغيرهم؛ حيث افترضوا أن الدافعية هي الحالة الداخلية أو الخارجية لدى المتعلم تسيطر على سلوكه و أداءه و تعمل على تحريكه واستمراره و توجيهه نحو تحقيق هدف أو غاية، وتظهر في شكل استجابات مستمرة ومحاولات موصولة بهدف الحصول على التعزيز المطلوب، كما تعنى هذه النظرية بتفسير الدافعية في ضوء نظريات التعلم ذات المنحنى السلوكي، أو ما يطلق في العادة بنظرية المثير- الاستجابة، معتمدين على مبدأ المحاولة والخطأ، الذي من خلاله يستجيب التلميذ ويتعلم طبقاً لرغبته

في تحقيق حالات الإشباع، التي تزيد من قوة الدافع وتجنب الألم الذي يضعف الدوافع. (القضاء و عوض الترتوري 2006 ص172).

كما تفسر الدافعية في ضوء مفهومي المكافأة والحوافز؛ إذ أن المكافأة تعبر عن تقدير شيء جذاب مرغوب فيه، وفي القيام به في حالة إتقان الأداء المدرسي الجيد أو المقبول، وتكون إما مادية كنقطة إضافية أو تكون معنوية كمدح وتشجيع المعلم لمتعلمه، وبهذا تصبح المكافأة إستثارة للدافعية فيما بعد بالنسبة لهذا المتعلم للإستمرار والتقدم نحو الأمام وكذا قوة دفع وإثارة زملائه.

أما الحوافز فتشير إلى شيء أو حدث يؤدي إلى تشجيع السلوك المرغوب فيه، ويتمثل هذا مثلا في وعد المعلم لمتعلمه بتقدير امتيازه يعد حافزا له، وحصوله الفعلي على هذا التقدير والذي هو بمثابة مكافأة، وبهذا نلاحظ أن النظرية السلوكية ركزت على آثار التعزيز في السلوك من خلال تنظيم الآثار البعيدة لهذا السلوك إما بزيادته واستمراره وتقدمه للأمام أو إطفائه وإخماده. (بني يونس 2009 ص162).

2-3-3 النظرية المعرفية: Cognitive Theory

يعتقد أصحاب وأنصار هذا الاتجاه أن الكائن البشري مخلوق عاقل يتمتع بإرادة حرة تمكنه من اتخاذ القرارات انطلاقا من نشاطه العقلي الذي يزوده بدافعية ذاتية متأصلة فيه، فالدافعية للإنجاز التعليمي تشير عندهم إلى حالة داخلية تحرك أفكار ومعارف المتعلم وتسيطر على بنيته المعرفية وعلى وعيه وانتباهه، وهذا انطلاقا من خلفيته المعرفية ووعيه السابق، فهي تلح عليه لمواصلة أو للإستمرار في الأداء إلى غاية الوصول إلى حالة توازن معرفية معينة، فالنشاط السلوكي الصادر عن الفرد ما هو إلا نتيجة للسلوك المدفوع بمعرفة الفرد ومحدد بواسطة تفكيره وعملياته العقلية وليس عن طريق التعزيز و العقاب، لهذا فإن الدافعية في النظرية المعرفية تعتمد على الاختيارات والقرارات والخطط والاهتمامات والأهداف وحسابات النجاح والفشل. (علاونة 2004 ص171).

3-3-3 النظرية الإنسانية: Humanistic Théory

يركز أصحاب هذا المنحنى على الحرية الشخصية للفرد وعلى قدرة الفرد على الاختيار واتخاذ القرارات والسعي الذاتي للنمو والتطور من قرارات نفسه ومن ذاتيته، فهم يفسرون الدافعية من حيث علاقتها بدراسات الشخصية أكثر من علاقتها بدراسات التعلم؛ حيث يرون أن الدافعية للإنجاز التعليمي تعبر عن حالة استثارة داخلية تحرك المتعلم لاستغلال أقصى طاقته وإمكانياته في أي موقف تعليمي يشترك فيه ولتحقيق التعلم الأمثل ، وتهدف إلى إشباع دوافعه للمعرفة و مواصلة تحقيق الذات. (قطامي 1999 ص271).

تنسب هذه النظرية إلى ماسلو الذي يفترض أنه يمكن أن تستخدم هذه النظرية لترقية فعالية المناهج الدراسية للمتعلمين وأن الدافعية الإنسانية تنمو على النحو الهرمي متسلسل لإنجاز حاجات ذات مستوى مرتفع وهي (الحاجات الفسيولوجية- حاجات الأمن-حاجات الحب والإنتماء- حاجات الشعور بتقدير الذات - حاجات تحقيق الذات - حاجات المعرفة والفهم- الحاجات الجمالية) وهذه الحاجات لا تتعدى ولا تتدرج إلا إذا تم إشباع الحاجات الأدنى لها ثم يتم الانتقال إلى الحاجة التي تليها وهكذا إلى أن نصل إلى قمة الحاجات وهي حاجة تحقيق الذات (القضاء و عوض الترتوري 2006 ص152)، لهذا تصنف على نحو هرمي تصاعدي محدد بسبعة أنواع؛ حيث تقع الحاجات الفسيولوجية في قاعدة التصنيف، بينما تقع الحاجات الجمالية في قمته؛ وقد صنفت وقسمت هذه الحاجات وأدرجت ضمن ثلاثة حاجات هي الحاجات الأساسية والحاجات النفسية وحاجات تحقيق الذات، فالحاجات الأساسية أهمها الحاجات الفيزيولوجية، ومن الحاجات النفسية نجد حاجة الإنتماء والقبول من الآخرين ومحبتهم، ومن حاجات تحقيق الذات نجد حاجة متابعة المعرفة وهي تهدف إلى تحقيق الإمكانيات الذاتية للفرد، كما سمي ماسلو الحاجة إلى التعلم والإنجاز بالحاجات الدائمة، ورأى أن دافعية الفرد لا تتوقف عند إشباع هذه الحاجات، فالمتعلم يسعى إلى المزيد من الإشباع ، فالأكثر نجاحا وحبا للمعرفة تواق باستمرار لإثراء

معرفته. (الوقفي 2003 ص ص 365-367)، وهذا ما سنتعرف عليه في العنصر الموالي ونتحدث عنه لاحقاً.

3-3-4 الاتجاه المعرفي الاجتماعي: Social and cognitive Theory

يتزعم هذا الإتجاه باندورا ، والذي يرى أنه يوجد مصدران أساسيان للدافعية أولاهما يتكون من الأفكار وتوقعات الفرد حول النتائج الممكنة للسلوك؛ حيث يتخيل الفرد النتائج المستقبلية بناء على خبراته السابقة، و ثانيهما يرتبط بوضع الأهداف؛ حيث تصبح معياراً لتقييم الأداء من خلال الجهود التي يبذلها الفرد لتحقيق أهدافه.

3-3-5 النظرية الوظيفية: Functional Theory

أشير إلى الدافعية ومفهومها عند الوظيفيين في كتابات علماء النفس عند كل من تشرنر وأنجل وغيرهم، فأول من استخدم مفهوم الدافعية فعليا هو العالم سالي والذي أشار إلى أن الرغبة التي تسبق الفعل أو السلوك وتحدده هي ما أطلقوا عليها اسم القوة الدافعة أو المثير الدافع، فالدافعية هي قوة ذاتية تعمل على تحريك السلوك وتوجيهه نحو تحقيق هدف معين؛ حيث تحافظ هذه القوة الذاتية على ديمومة السلوك واستمراريته ما دامت الحاجة قائمة؛ ويمكن تشبيه الدافعية عندهم بمفهوم طاقة الوضع في علم الفيزياء، فهذه الطاقة موجودة عند أي كائن حي وجامد تكون ساكنة و لا تتحول إلى طاقة حركية إلا بفعل فاعل. (بني يونس 2009 ص 150).

3-3-6 نظرية العزو attribution Theory

تنطلق هذه النظرية من التساؤلات الفرد عن أسباب نجاحه أو فشله؛ حيث يختلف الناس في تفسير نتائج النجاح وال فشل، فصاحب الضبط الخارجي يعزو ذلك لأسباب خارج ذاتهم أو يعزوها لأشياء مستقلة عن أنماط سلوكهم وأن أسباب الفشل أو النجاح تعود إلى عوامل خارجية، أما أصحاب الضبط الداخلي فيدركون الحدث على أنه مشروط من ذاتهم وهو نتيجة لسلوكهم ونابع منهم. (علاونة 2004 ص172) .

ومن أشهر العلماء في هذا المجال **كلارك هل**؛ حيث يرى **كلارك هل** أن الدافعية تنشأ عن حاجة داخلية تتمثل في مجموعة من الحاجات الفسيولوجية الأساسية المختلفة مثل الحاجة إلى الجوع والعطش والنوم، كما أن هذه النظرية تفسر كيف أن تفسيرات وتبريرات وأعدار الأفراد تؤثر في الدافعية؛ ومن أكثر علماء النفس الذين ربطوا نظرية العزو بالتعليم المدرسي هو العالم **بيرنار وينر**، والذي ينظر إلى أن معظم الأسباب التي يعزو لها المتعلمون نجاحهم أو فشلهم يمكن أن يعود إلى ثلاثة أبعاد وهي:

أولاً: الموقع أو الموقع ويكون إما داخليا أو خارجيا، وثانيا الاستقرار أو الثبات وهو يحدد ما إذا كان السبب باقيا كما هو أو يتغير تبعا لتغير الباعث، وثالثها المسؤولية وهي تعني ما إذا كان الفرد قادرا على التحمل والتحكم في السبب أو السيطرة عليه أو أن يكون غير قادر على ذلك.

حسب **وينر** فالموضع-الموقع الداخلي أو الخارجي-مثلا يرتبط جدا بشعور الفرد بتقدير ذاته، إذ أرجع النجاح أو الفشل إلى العوامل الداخلية، فإن النجاح سيؤدي إلى الفخر وزيادة الدافعية وسيقل الفشل في تقديره لذاته، أما فيما يخص بعد الاستقرار فإنه يرتبط بالتوقعات المستقبلية، فإذا نسب المتعلمون مثلا نجاحهم أو فشلهم إلى عوامل ثابتة ومستقرة مثل صعوبة الامتحان، فإنهم يتوقعون النجاح أو الفشل في هذا الامتحان .

فالمتعلمون يختلفون في ميلهم لتفسير نتائج النجاح أو الفشل في الدراسة، فالبعض منهم يعزوها لأشياء مستقلة عن أنماط سلوكهم وأن أسباب الفشل أو النجاح تعود إلى عوامل خارجية أو داخلية عندهم؛ وتظهر المشكلة عندما يعزو التلميذ فشله لخصائص ومميزات ثابتة غير خاضعة للضبط مثل القدرة، فهذا المتعلم قد يبدي سلوك اللامبالاة؛ لأنه معتاد على الفشل ومحبط وغير مدفوع وقليل الفائدة. (علاونة 2004 ص ص 175-176).

فلامبالاة هي رد فعل منطقي للفشل إذا اعتقد المتعلم أن المسببات التي يعزوها لأسباب خارجية لا يمكن تغييرها، أي أنها ثابتة وليست تحت ضبطه وسيطرته، والمتعلمون الذين يلاحظون فشلهم ويشعرون به، هؤلاء أقل حاجة للمساعدة، وهم بحاجة للتشجيع ليدركوا كيف يمكن تغيير الموقف، للشعور بالنجاح الحقيقي (Zoo, 2003).

إن تأكيد العلاقة والصلة بين ما بذله المتعلمون من جهود في الماضي والنجاحات المرتبطة بها، وإخبارهم بأنهم إذا حاولوا جهداً أكثر، فإن ذلك سيؤدي إلى تحصيل أعلى في المستقبل، إلا أن هذا التحصيل سيكون وهمياً وغير فعال؛ لأن ما هم بحاجة إليه حقيقة هو تقديم أدلة حقيقية تبرهن على أن جهودهم سوف تنتج نجاحاً، يظهر فيه ربط السبب بالنتيجة، والنتيجة في هذه الحالة تخضع لإدراكهم.

ويعد الإدراك من العوامل الرئيسية في فهم الدافعية حسب منظور الفرد، فإذا اعتقد التلميذ أنه ينقصهم القدرة لإستيعاب الرياضيات، فإنهم يسلكون طريقهم حسب هذا الإعتقاد حتى لو كانت قدراتهم فوق المتوسط بكثير، فهؤلاء التلاميذ يحتاجون إلى قليل من الدافعية لمحاولة حل مسائل الرياضيات، ذلك لأنهم يتوقعون أن أداءهم في مسائل الرياضيات سوف يكون ضعيفاً.

3-3-7 نظرية الإثارة: sensationnalism Theory

تعتبر الإثارة على مستوى عام من النشاط ينعكس على عدة أجهزة فيزيولوجية تقاس بالنشاط الكهربائي أو بفاعلية القلب أو بالتوتر العضلي أو في الغالب بالحالة النفسية التي تعكس مدى الإقبال على الفعل؛ إذ يرتبط مفهوم الإثارة بمفاهيم نفسية كالقلق والتهيج والدافعية والانتباه، وعندما نتحدث عن مستوى الإثارة فإننا نقصد بها السعة والطاقة التي يملكها الفرد للقيام بنشاط معين، وهذه النظرية تبحث عن المستوى المثالي للإثارة، وقد استخلصت أن أحسن مستوى للإثارة هو المستوى المعتدل؛ إذ أن هذا المستوى يتيح الحصول على أعلى مستوى من الكفاية في الأداء، فالاستثارة الزائدة يمكن أن تؤدي الأداء وتشوشه، في حين أن المستوى المنخفض والضعيف من الإثارة تجعل الفعل بدون قيمة، فالناس يميلون عادة وينزعون لأن يرفعوا مستوى الإثارة عندما يكون منخفضا ويخفضونه عندما يكون مرتفعا، فالإثارة يجب أن تكون لكسر جدار الملل والإسترخاء، وعليه فالمستوى الملائم أو المعتدل للإثارة في الفعل التربوي يجب أن يأخذ شكلين مختلفين :

الشكل الأول- مستوى إثارة يستند إلى مستوى منخفض للمهام العقلية الأكثر صعوبة؛ حيث

يحتاج المتعلم إلى كثير من التركيز حول المادة والتدرج التلقائي غير السريع لكي يسهم في إثارة المتعلمين على حسب مستواهم العقلي ورغبتهم ، ومن هنا يعمل على إثارة الدافع الخارجي .

الشكل الثاني- مستوى إثارة يستند إلى مستوى عال للمهام العقلية التي تتطلب الصبر والمثابرة ؛ حيث يحتاج الفرد إلى كثير من الدافعية، ويكون بخلق إثارة على مستوى الدوافع الداخلية.

ولا يمكن تحقيق الإثارة والاستمرارية في الفعل إلا إذا تم التوافق بين المستويين.(الوقفي 2003

ص317).

3-3-8 نظرية خفض الحافز: Drive-lowing- Theory

سادت هذه النظرية التفكير السيكولوجي في الأربعينات من هذا القرن إثر أعمال العالم النفساني التجريبي "هل" ومساعدوه ؛ حيث تفسر هذه النظرية نشوء العادات وترابطها بـخفض الحوافز.

تنص هذه النظرية على أن الحاجات الفيزيولوجية تحفز العضوية للسلوك بطريقة عشوائية أو اعتيادية إلى أن يشبع الحافز، لهذا رأى "هل" وزملاءه أن الدوافع الإنسانية كافة بصرف النظر عن نوعها ومستوى شدتها هي امتداد وتعبيرات عن حاجات فيزيولوجية أساسية؛ وتركز هذه النظرية كذلك على مبدأ الاتزان (Homeostasis) ، فالجسم ينطلق ليحافظ على محيطه الداخلي ثابتاً، فتزى هذه النظرية أن الدافعية تنشأ عن الحاجة الداخلية والتي تتمثل في مجموعة الحاجات الفسيولوجية الأساسية المختلفة مثل الحاجة إلى الجوع والعطش، وعلى الإنسان السعي لتحقيق هذه الحاجات، فالجوع والعطش هي ميكانيزمات اتزانية لأنها تثير سلوكاً معيناً لاستعادة التوازن لعناصر معينة في الدم مثلاً، كما تركز على الحافز الذي يعد الوسيلة لخلق حالة التوازن، وما إن يستعاد الإتزان حتى ينخفض الحافز ويتوقف النشاط الموجه لخفضه. (محمد خليفة 2000 ص32) .

ويمكن تلخيص أبرز النظريات الأساسية في وصف وتفسير الدافعية في الجدول الآتي:

الجدول رقم (01) النظريات المفسرة للدافعية

المصدر	السلوكية	الإنسانية	المعرفية	نظرية الحافز	التعلم الاجتماعي
مصدر الدوافع	تعزيز خارجي	تعزيز خارجي	تعزيز داخلي	تحفز العضوية للسلوك بطريقة عشوائية أو اعتيادية	تعزيز داخلي وخارجي
المؤشرات الهامة	معززات، مكافآت، خوافز، عقوبات	الحاجة لتقدير الذات وتحقيق الذات	المعتقدات، العزو لالنجاح والفسل، التوقعات	الحاجات الفيزيولوجية، الحافز، العادات	قيمة الأحداث، توقعات الوصول للهدف
صاحب النظرية	سكينر	ماسلو	وينر، فستجر، اتكنسون، روتر، ماكلياند	هل	بانديرا
العنصر الرئيسي في النظرية	التعزيز	سلم الحاجات	الاتساق	الحاجة	التقليد
تفسير الدافعية	جداول التعزيز	إشباع الحاجات	تحقيق الاتساق بين المعتقدات	خفض الحاجة	النمذجة

غباري أحمد (2008 ص95).

3-4- أنواع الدافعية: والتي يمكن رصدها في المجموعات الآتية:

3-4-1 الدوافع و الحاجات الأولية initial motivations

ويطلق على هذا النوع من الدوافع بالدوافع الأولية أو الدوافع الفطرية أو الوراثة؛ لأن أساسها راجع إلى الوراثة التي تتصل اتصالاً مباشراً بحياة الإنسان وحاجاته الفسيولوجية الأساسية، يولد وهو مزود بها، وترتبط بالجسم وبحاجاته البيولوجية والفسيولوجية، هدفها المحافظة على حياة الفرد وعلى جنسه وسلالته و نوعه البشري (كراجة 1994 ص 147)، كما تحدث وتنتج عن حاجة الجسم الخاصة بوظائفه العضوية والفسيولوجية نتيجة حاجات عضوية أو كيميائية في البدن أو خلل أو نقص بها، وتسمى بالدوافع الفطرية؛ لأنها موجودة بالفطرة وليست مكتسبة بالتعلم، وهي أولى الدوافع التي تظهر لدى الإنسان، رتبت قوتها وأهميتها حسب نوعها وشدتها، فهي أساس كل الحاجات؛ لأن حياة الكائن الحي وبقاءه متوقفة عليها، والمتمتع لنمو الإنسان يجد أن هذه الحاجات تتنوع بزيادة العمر والإدماج في المجتمع؛ إذ نجدها تمتد على مراحل نموه الفردي، فالحاجات الفسيولوجية تحتل مكان الصدارة في سلوك الوليد، وما أن يكبر قليلاً حتى يصبح الأمن بالنسبة له أكثر أهمية وحيوية، وبعد مرور بعض الوقت يتجه بنشاطه نحو إقامة صلات وعلاقات متعددة مع الآخرين، ثم يتجه إلى تقويم ذاته وتقديرها، وعندما يصير مراهقاً تبدو على مظاهر سلوكه تأثيرات الحاجة إلى تحقيق الذات، ويزداد شأن هذه التأثيرات شيئاً فشيئاً إلى ما بعد سن الرشد (العلوان 2009 ص 31 و ص 288)، فهذه الدوافع نامية ومتطورة، وبإشباعها يحافظ الإنسان على حياته، وهي عامة ومشاركة بين جميع أفراد الجنس البشري، وأهم أنواع هذه الدوافع دافع الجوع والعطش والأمومة والدافع الجنسي. (النيل 2009 ص 14).

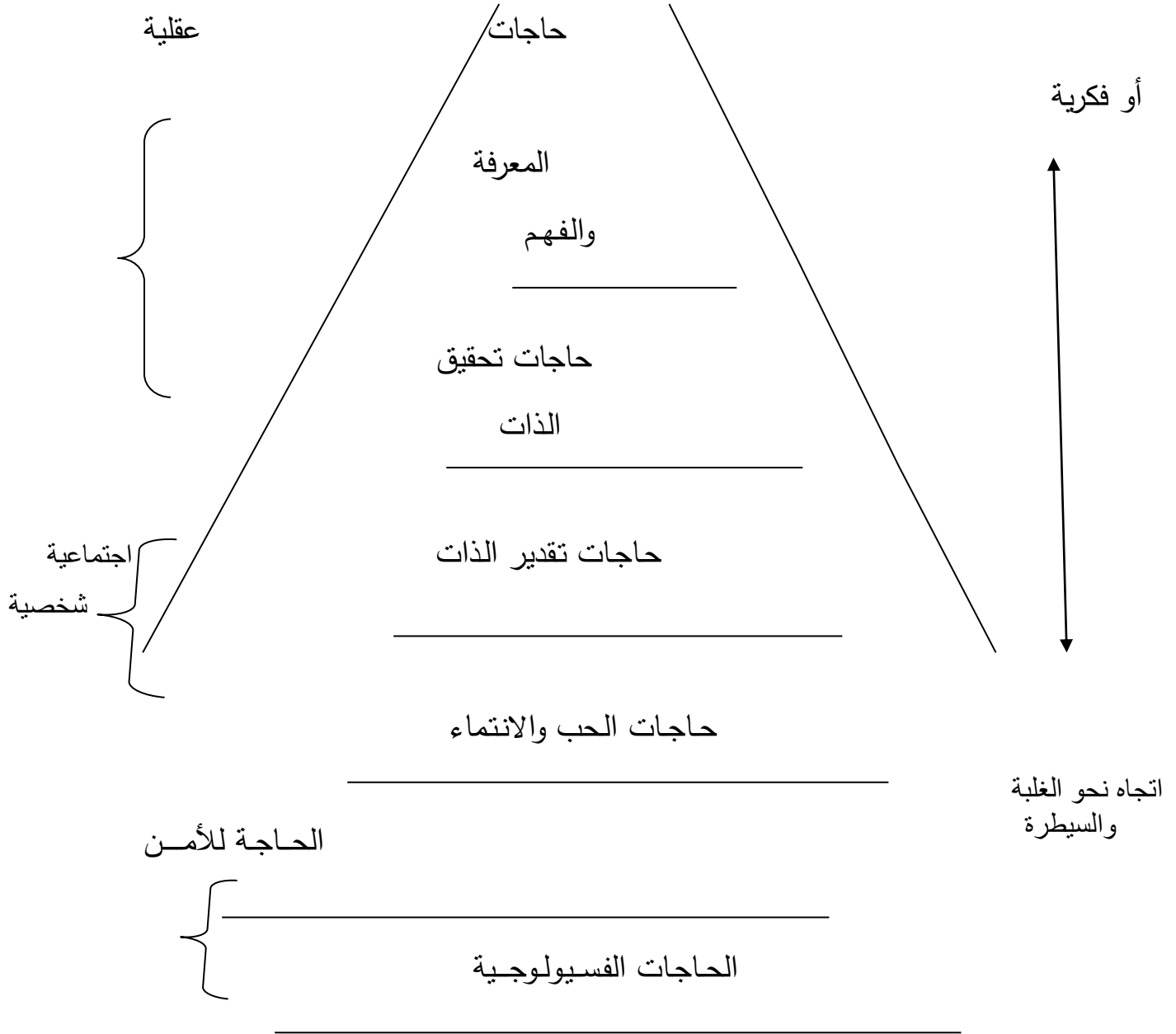
3-4-2 الدوافع الثانوية Secondary Motives

يطلق عليها بالدوافع المكتسبة أو الاجتماعية أو المتعلمة، تنشأ نتيجة تفاعل الفرد مع البيئة والظروف الاجتماعية المختلفة والعوامل الخارجية التي يعيش فيها أو بتنشئته وتطبيعته الاجتماعي، يولد وهو غير مزود بها فيتم اكتسابها نتيجة نمو الفرد وخبرته وبمدى احتكاكه بالآخرين والظروف الطبيعية والحياة بصفة عامة. تشتق هذه الدوافع من الدوافع الأولية، ولهذا فهي دوافع مكتسبة يتم التزود بها بالاكتساب وبالخبرة؛ لأنها ليست فطرية وليست عامة؛ فهي تختلف من شخص لآخر، وأكثر قابلية للتغيير والتبديل، وأكثر مرونة إذا ما قورنت بالدوافع الفطرية، كما أنها اجتماعية تختلف من مجتمع لآخر تحدد المعايير الاجتماعية، فالفرد يكتسبها من خلال عملية التطبيع الاجتماعي (زيمنيايا 2009 ص273)، تساعد على استمرار العلاقات الإنسانية والاجتماعية وتنظم سلوكه الإنساني وعلاقاته، تظهر في شكل دوافع نفسية أو دوافع نفسية-اجتماعية، وظيفتها تحسين الحياة وتطويرها والسيطرة على المحيط وتوكيد الذات والتقليل من الصراع الداخلي نتيجة تضارب متطلبات الحياة مع الإمكانيات الذاتية. (علي عطية محسن 2009 ص276) .

ومن أمثلتها نجد دافع السيطرة ، دافع اكتساب وجمع المال وتملكه، الدافع الديني، والدافع إلى جمع الطوابع، ودافع التملك دافع التفوق والإنجاز والفضول، وهذا ما سنركز عليه في فصلنا هذا.

وقد استطاع ماسلو تقديم ملخص شامل لأنواع الدوافع ومستوياتها في شكل هرمي، وهذا ما بينه الشكل رقم(01):

اتجاه التقدم نحو الحاجات الأرفع



(علاونة 2004 ص156). شكل رقم (01) هرمية ماسلو للحاجات

في هذا الإطار، نجد أن عالم النفس الأمريكي أبراهام ماسلو (Maslow) وضع هذه النظرية في مجال الدافعية؛ إذ تعد هذه النظرية من النظريات الإنسانية التي تهتم بمحتوى مفهوم الحاجة؛ حيث أن فهم الدافع يبدأ من دراسة الحاجة المسببة له، لهذا افترض ماسلو أن الدافعية الإنسانية تنمو وتتطور على نحو هرمي وسلمي وتدرجي لإنجاز حاجات ذات مستوى مرتفع، ولا يمكن تحقيق هذه الحاجة إلا إذا تحققت الحاجة التي تسبقها، كحاجات تحقيق الذات، والتي لا يمكن إدراكها إلا إذا تم تلبية الحاجات الفيزيولوجية والحاجات الشخصية، غير أن هذه الحاجات لا تظهر في سلوك الفرد إلا بعد إشباع الحاجات الأدنى منها كالحاجات البيولوجية والأمنية، فأقوى الحاجات هي الحاجات البيولوجية، ولا يسعى الفرد إلى إشباع حاجات الحب والانتماء مثلا إلا بعد إشباع الحاجات الفسيولوجية وحاجات الأمن والسلامة، وإذا حصل تعارض بين الحاجات الدنيا والحاجات العليا بالقوة نفسها فالحاجات الدنيا هي التي تسيطر وتظهر حتى يتم إشباعها. (علاونة 2004 ص154).

وقد أشار علاونة (2004) إلى أن الحاجات الإنسانية التي صنفها ماسلو تتكون من خمس فئات مرتبة تصاعدياً كما يلي:

-Physiological Needs	-الحاجات الفسيولوجية
-Safety and Security Needs	-حاجات الأمن والأمان
-Social Needs	-الحاجات الاجتماعية
-Esteem Needs	-حاجات التقدير
-Self – Actualization Needs	-حاجات تحقيق الذات

هذه المجموعات الخمسة من الحاجات الأساسية نوجزها فيما يأتي:

أ- الحاجات الفسيولوجية Physiological Needs :

يتكون المستوى الأدنى والأساس لهم الحاجات من الحاجات الفسيولوجية كافة، فالناس يركزون بصورة عامة على إشباع حاجاتهم الفسيولوجية قبل الإهتمام بحاجات المستوى الأعلى منها، وتشتمل هذه الحاجات على: الحاجة إلى الطعام، والحاجة إلى الماء، والحاجة إلى الهواء والحاجة إلى المأوى، والسيطرة على درجة الحرارة، وتجنب الألم أو التخلص منه والتناسل، فهذه الحاجات هي الحاجات المادية الفطرية التي تدفع الإنسان للحفاظ على بقاءه وتحركه ليحافظ على حياته. وتبرز أهمية هذه الحاجات عندما نتعرض للحرمان الشديد؛ حيث تصبح لها الأولوية في الإشباع، بل حتى أنها تحجب ما عداها من حاجات أخرى، وأننا نصبح أسرى لها والدوافع الأخرى تصبح غير ذات أهمية. (مريم سليم 2003 ص468).

ب- حاجات الأمن والأمان: Safety and Security Needs

يتكون المستوى الثاني لهم ماسلو من حاجات الأمن و الأمان والبحث عن الإستقرار والإستقلالية. ترتبط هذه الحاجة بالحماية من الأذى الطبيعي أو الفيزيائي وإلى الرغبة في السلامة والطمأنينة وفي تجنب القلق والخوف والإضطراب والتخلص منها، وهي لا تبرز إلا في الحالات الطارئة مثل الأوبئة والأمراض والحروب وعدم الإستقرار الإقتصادي والسياسي (مريم سليم 2003 ص472)، كما أنها تتضمن دافعية الفرد لتطوير الحماية من مجموعة كبيرة من الأحداث المهددة التي تشمل: الحوادث، والجروح، والأمراض والأحداث المجهولة الكثيرة، وفي مجال العمل تتضمن حاجات الأمن والأمان العوامل المتعلقة بأمن العمل وأمان العامل، ولا تؤدي حاجات الأمان إلى الأمن المطلق، بل إلى المعرفة بأن الوقاية المعقولة لا بد أن تؤخذ بعين الإعتبار لتقليل التعرض للخطورة. (القضاة و عوض الترتوري 2006 ص173).

ج- الحاجات الاجتماعية أو حاجات الإنتماء: Social Needs

وتسمى كذلك بالحاجات الاجتماعية على اعتبار أن طابعها اجتماعي، ويتم تحقيقها عن طريق تشبع الحاجات الاجتماعية بالتفاعل والإحتكاك بين الأفراد والجماعات، وتتطوي هذه الحاجة على الرغبة في إنشاء علاقات وجدانية وعاطفية مع الآخرين، ومع المجموعات الهامة في الحياة بخاصة، وتتضمن كذلك الحب أو العاطفة، والإنسحاب والرفقة أو الصداقة والانتماء، فمعظم الناس يهتمون بعلاقاتهم الاجتماعية، ويريدون الانتماء إلى الآخرين والقبول منهم، فالعلاقات في أثناء العمل أو خارجه تشبع الحاجات الاجتماعية.

د- حاجات التقدير واحترام الذات: Esteem Needs

ترجع حاجات التقدير للأفراد الذين يحققون الثقة والإحترام ويرغبون فيها ويريدون من الآخرين منحها لهم، فمعظم الناس يريدون الحصول على تقدير عال لذواتهم؛ ويمكن إشباع حاجات التقدير من خلال الحصول على المعرفة وتطوير القابليات والمقدرات وإنجاز المهمات بنجاح، ومن حاجات التقدير في العمل الرغبة في الترقية والأداء والإنجاز والإحترام والموقع الوظيفي، وأن الفشل في إشباع هذه الحاجات يمكن أن يؤدي إلى ظهور مشاعر النقص واليأس التي قد تؤدي هي الأخرى إلى سلوك السلبي واللامبالاة.

هـ- حاجات تحقيق الذات: Self – Actualization Needs

يتضمن المستوى الأعلى للحاجات في هرم ماسلو "Maslow" تطوير استعداد كامل، لقد عُرف القليل عن تأثير حاجات تحقيق الذات على سلوك الفرد، فالناس يشبعون هذه الحاجات بطرق عديدة متنوعة، إضافةً إلى أن تحقيق الفرد لذاته غالباً ما يكون صعباً من حيث التحديد والتحليل؛ ويرتبط بحاجات تحقيق الذات مجالان محددان هما: الكفاءة والأداء؛ إن القيام بالعمل عند هذا المستوى الأعلى للحاجة يتطلب حالة صحية ونفسية سليمة،

فالعديد من الأفراد لا يحققون ذواتهم أبداً، لأنهم غير قادرين على إشباع الحاجات في المستويات الدنيا بشكل مرضٍ.

3-4-3 Interior Motives: الدوافع الداخلية:

الدافعية الداخلية هي القوى التي تدفع الفرد للقيام بنشاط بمحض إرادته ، توجد داخله، تدفعه وتحركه للقيام بذلك النشاط أو الموضوع المراد القيام به. في المجال التربوي التعليمي تعرف على أنها تلك القوى التي توجد الفعل التعليمي التعلمي، والتي تجذب المتعلم نحوها، فتؤدي به إلى زيادة نشاطه وإقباله عليها وتزيد رغبته في العمل و الانغماس فيه، ومواصلة الجهود لتحقيق الهدف دون وجود تعزيز خارجي لتعلمه (علاونة 2004 ص164) ؛ حيث تعمل على حث المتعلم على القيام بنشاط ما؛ لأن هذا الفرد يجد لذة وإشباعاً خلال القيام بهذا النشاط؛ فهذا النوع من الدافعية مصدره الحاجة إلى الشعور بالعزم الذاتي والكفاءة لدى الفرد، وهي ناتجة كذلك من عملية بحث الفرد عن الشعور بادراك الكفاءة والعزم الذاتي(أبو رياش حسن وآخرون 2006 ص ص 84-85)

و جاء عن تيلوين وبوقريرس (2007 ص19) أن كل من ديسي وريون (Deci et Ryan) عرفا الدافعية الداخلية على أنها دافعية تركز على الحاجة الفطرية للكفاءة والضبط الذاتي والاختيار الحر للنشاط ؛ أي أن النشاط ينجز من طرف الفرد باختياره الحر من أجل الوصول إلى مستوى معين من الكفاءة، وتعتبر كمخزن للقوى التي تدفع الفرد للقيام بالسلوكات .

ويؤكد برونر أن التعلم يكون أكثر ديمومة واستمرارية في حال كان نابعا من دوافع داخلية وغير مدعم بتعزيزات خارجية؛ أي أن هذا النوع من الدوافع الذاتية لا يعتمد على التعزيز والإثابة الخارجية لكونها متصلة في العمل والنشاط، بل يرجع إلى الشخص نفسه، كميته ورغبته في القيام بعمل ما أو أداء مهارة ما أو مجموعة من المعارف، فمصدر الدفع هنا هو المتعلم في حد ذاته وليس قوى أخرى خارجة عنه؛ حيث يقوم بالفعل التعلمي ويندفع

نحوه إراديا وبرغبة داخلية منه لإرضاء ذاته، وللبهنة على قدرته في التعلم ومجابهة الآخرين، وسعيا وراء الشعور بلذة وأهمية هذا الفعل، وبمتعة التعلم وكسب المعارف، وأيضا في القدرة على التحكم بآثار السلوكات الناتجة عن العواطف السلبية مثل الغضب والخوف والقلق والإحباط، والعمل بطريقة ايجابية عندما لا تكون الوضعية النفسية متدنية ، فالأفراد الذين تكون لديهم هذه المهارة يكون من المتوقع منهم أن تكون لديهم ردة فعل لتغذية راجعة سلبية حول ذواتهم، كما يشعرون بأنهم في تحد شخصي ومباشر مع المشكلات، وأن حلها سيؤدي إلى حالة من التوازن المعرفي وتحسن وترفع من تحصيلهم وبرغبة في العمل المدرسي.(محمد خليفة 2000 ص180).

في هذا النوع من الدافعية يكون الاندماج في نشاط ما من أجل المتعة والرضا الخالص المشتق من القيام بهذا النشاط وعندما تكون مدفوعا من الداخل، سيكون النشاط بصورة تطوعية حتى في غياب المكافآت المادية أو القيود الخارجية ولا يتوقف الفرد عن السلوك إلا إذا شعر من تلقاء نفسه أنه تحصل على ما يريد، وينتقل بعد ذلك إلى مهام أخرى ومستوى أعلى من ذلك (الوقفي 2003 ص 331).

3-4-4 الدوافع الخارجية: Exterior Motives

يقصد بها الإثارة أو القوة الموجودة خارج النشاط أو الموضوع الساري إليه أو الموضوع المتعلم، والتي تستخدم عادة لدفع المتعلم نحو العمل ومن أمثلتها دوافع المدح والثناء والحوافز المادية والمعنوية؛ هذه دوافع تنشأ نتيجة علاقة الكائن الحي بالآخرين الذين يدفعونه للقيام بالأعمال والأفعال كمحاولة منه لإرضاء المحيطين به أو للحصول على تقديراتهم أو تحقيق نفع مادي أو معنوي منهم؛ كما تأتي هذه الدوافع من الحوافز البيئية الخارجية ونتائجها وما فيها من نظم وتقاليد وأعراف(أبو رياش وآخرون 2006 ص 32 وص 84)، فمصدر الدافعية في هذا النوع خارج عن الفرد نفسه ونابع من البيئة المحيطة به كالمعلم أو الإدارة المدرسية أو الأولياء أو حتى الأصدقاء والأقران، ففيها يقبل المتعلم على الدراسة

والتعلم مثلا بغية إرضاء أو لتلبية طلبات المعلم أو الوالدين أو للحصول على تشجيع مادي أو معنوي أو للحصول على المزيد من المكانة والاهتمام والتقدير واثبات نفسه أمام الآخرين، فالسلوكات التي يقوم بها الفرد ليس من أجل النشاط في حد ذاته إنما تكون مشروطة بالضرورة والإلتزام الخارجي وعليه القيام بهذه السلوكات لأجلهم ولهم. فهذا النوع من الدافعية يجعل الفرد يقوم بالنشاط من أجل الحصول على شيء ما أو تجنب نتائج سلبية تتجر عن عدم قيامه بها وتكون ناتجة عن المراقبة الخارجية؛

إذ أن المراقبة هي التي من شأنها أن تجعل الفعل يتم أو يتوقف أو تقل قيمته بالتعزيز والثناء والأحكام التي يصدرها الآخرون على هذا الفعل، فتكون المثيرات الخارجية الباعثة للقيام بالسلوك وبنعدامها لا يقوم بالعمل وكذا إذا لم تتوفر التعزيزات المطلوبة والكافية والنظم الخارجية فإنه لا يتوفر الأداء المطلوب. (محمد خليفة 2000 ص179).

وقد أكدت المدرسة السلوكية أهمية التعزيز لتفسير الدافعية للتعلم والمتمثلة في المكافآت والإنطباعات الإيجابية التي يوجهها الآخرون إلى الأفعال التي يصدرها المتعلم في المواقف المختلفة نتيجة نشاطه؛ حيث أن السلوك المعزز يعاود الظهور مستقبلا ويحاول الفرد القيام به كل مرة دعت الحاجة إليه والى القيام بسلوكات تدل على سعيه للقيام بما هو أحسن منه.

3-4-5- الدوافع الشعورية: Feeling Drives

الدوافع الشعورية هي دوافع تدخل في وعي الفرد ويكون قادرا على معرفتها والتحكم بها وتوجيهها أو تعديلها أو إيقافها أو تأجيل التعبير عنها، وبالتالي فهي تكون تحت سيطرة الفرد؛ لأنها خاضعة لعقله الواعي، فالشعور بالنعاس مثلا يمكن التحكم به والسيطرة عليه وتعديله، وهذه الدوافع تدخل في تركيبة العلاقات وتقييم الفرد للمواقف وتصرفات الآخرين، لهذا لها تأثير كبير في تكوين الشخصية، فهي تتكون نتيجة احتكاك الفرد بالظروف والمواقف، فتتولد لديه العواطف والأحاسيس وردود الأفعال، كما تتميز بأنها ثابتة نسبيا.

3-4-6-الدوافع اللاشعورية:

تسمى هذه الدوافع أحيانا بالدوافع المقنعة أو المكبوتة، وهي دوافع تكمن وراء تصرفات الإنسان وسلوكه التي لا يعرف سببها، ففي كثير من الأحيان يسلك الإنسان بعض أنواع السلوك دون أن يعرف سببها، وتكون صادرة عن اللاشعور أو عقله الباطن، فالفرد لا يشعر بوجودها، ولا يعطي لها أهمية؛ لأنه لا يعي حقيقتها ووجودها ولا يمكن الكشف عنها، ولكنها تعد في أغلب الأحيان المحرك الأساسي لأغلب سلوكياته وتقييماته وانطباعاته، وهذا حسب ما أكده فرويد في نظريته التحليلية، ويمكن أن تتمثل في أفكار وذكريات وعواطف تكونت لديه عبر مراحل حياته وتجاربه المختلفة، لكنه لا يستطيع تفسير وجودها وقوتها عنده، لهذا تتحول إلى عقد نفسية في حال عدم تحقيقها، وتمثل له خزان لخبرات غير واعية ومكبوتة تبحث عن التحقيق بكل الطرق في أوقات لاحقة.

3-5 وظائف الدافعية:

للدافعية وظائف أساسية ومتنوعة، فهي التي تمد السلوك بالطاقة وتستثير النشاط وتحرر السلوك من حالة السكون إلى حالة الحركة؛ حيث تمد بعض الدوافع الداخلية السلوك بالطاقة أكثر مما تمد بها غيرها من المثيرات الخارجية كالجوائز والحوافز المادية، وهي كذلك تحافظ على استمرارية السلوك، فهي تعمل على تحريك وتنشيط وتوجيه السلوك والمحافظة على استدامته وبقائه حتى تشبع ويعود التوازن. (عبابنة 1999 ص 92).

ويذكر (زيدون وآخرون 1993) أن من وظائف الدافعية نذكر:

3-5-1 الوظيفة التنشيطية أو الطاقوية: Energizing Function

وهو ما يعرف بالانتباه الإنتقائي؛ فالشخص في حال الجوع مثلا يكون أسرع في التعرف على صور الطعام من الصور الأخرى؛ والانتقاء له تأثير معين في تحديد وتوجيه استجاباتنا في اتجاه هدف من الأهداف؛ حيث أوضح العبيدي أن بول نوماس يوتك (1961) ودونالد

لندزلي (1975) أشارا إلى أن الدوافع تنشط السلوك نتيجة الخبرة العامة لتزايد النشاط البدني أو النفسي حينما يكون الشخص مدفوعا؛ أي يسلك السلوك تحت تأثير دافع معين، كما تعمل على اختبار النشاط وتحديده، فالدوافع والميول تجعل الفرد يبتقي المواقف ويستجيب لها ويهمل ما دونها لأنها تتصل وظيفيا. (العبيدي 2009 ص 190) .

يضيف بني يونس (2009) أنه من وظائف الدوافع وظيفة الطاقة والنشاط؛ حيث تقوم بإطلاق الطاقة واستثارة النشاط من خلال تعاون المفاتيح الخارجية كالجوائز والتهديدات واللوم والثناء مع المفاتيح الداخلية كالأهداف والرغبات والإهتمامات في تحريك السلوك وتدفعه نحو تحقيق أهداف معينة، وأن الدوافع تقوم بتنشيط السلوكات الجزئية الفسيولوجية أو السلوكات المركبة أو الكلية أو السيكولوجية، إمداد السلوك بالطاقة وإثارة النشاط؛ إذ يحدث النشاط بظهور الدافع والمحرك أو الحاجة والرغبة في الإشباع وتحقيق الشعور بالحاجة ويزداد النشاط والتحريك بازدياد شدة الدافع . (العلوان 2009 ص 287) .

فالدوافع هي طاقات ترسم للكائن الحي أهدافه و غاياته لتحقيق التوازن الداخلي أو تهيئ له أحسن تكيف ممكن مع البيئة الخارجية، فهي تمده بالطاقة اللازمة واستثارتها. وتحديد الغرض والهدف من النشاط وشدته يكون مهياً للظروف والطاقة اللازمة لإنجاز العمل؛ كما تعمل على تحرير الطاقة الانفعالية فيه وإثارة نشاط معين من السلوك، فهي التي تحت الإنسان على القيام بسلوك معين، مع أنها قد لا تكون السبب في حدوث ذلك السلوك كله؛ إذ أن التعلم يحدث عن طريق النشاط الذي يقوم به المتعلم؛ ويحدث النشاط عند ظهور الدافع ويزداد بزيادة الدافع الذي يمده بالطاقة اللازمة، وتتعاون المثيرات الخارجية مع الداخلية في استثارة النشاط ويحدد الغرض من السلوك والتنبؤ بالنتائج المستقبلية . (أبو جادو و صالح علي 2005 ص 193) .

3-5-2 الوظيفة التوجيهية أو التنظيمية: Directive Function

يضيف العبيدي (2009 ص 293) نقله عن بول نوماس يوتك (1961) ودونالد لندزلي (1975) أن للدافعية وظيفة أخرى وهي الوظيفة التوجيهية أو التنظيمية؛ حيث أن النشاط الإنساني الواعي هو نشاط موجه نحو هدف معين، فلا دافعية بدون هدف يوجه السلوك وجهة معينة، يؤدي بالوصول لهذه الأهداف النتائج السلوكي إلى نهاية الهدف، ويرتبط بإثارة النشاط وتحديده ارتباطاً وثيقاً توجيهياً نحو أهداف محددة يسيره نحو تحقيق أهدافه. فالدوافع توجه السلوك وجهة معينة فتدفعه للإستجابة لموقف معين وإهمال المواقف الأخرى، فالدوافع تعمل على توجيه النشاط بغرض إشباع الحاجة الناشئة عنده وإزالة حالة التوتر مع تحقيق الهدف.

كما تساهم الدافعية في تسهيل فهمنا لبعض الحقائق المحيرة في السلوك الإنساني، فهي مهمة لتفسير عملية التعزيز وتحديد المعززات وتوجيه السلوك نحو هدف معين، والمساعدة في التغييرات التي تطرأ على عملية الضبط والمثابرة على سلوك معين حتى يتم إنجازه. (الخطابية وآخرون 2002 ص 20).

كما أنها تعمل على تحرير الطاقة الإنفعالية في الفرد وتزيد من إثارة نشاط معين من السلوك، وبهذا تجعل سيره نحو تحقيق هدف معين ومن أجل غاية محددة. (القضاة و عوض الترتوري 2006 ص 164).

وأن الدافعية تؤثر في نوعية التوقعات التي يحملها الناس تبعاً لأفعالهم ونشاطاتهم؛ وبالتالي فإنها تؤثر في مستويات الطموح التي يتميز بها كل واحد منهم؛ لأن التوقعات لها علاقة وثيقة بخبرات النجاح والفشل التي تعرض لها الإنسان .

وعليه فهي تؤثر في توجيه سلوكنا نحو المعلومات المهمة التي يتوجب علينا الإهتمام بها ومعالجتها، وتدلنا على الطريقة المناسبة لفعل ذلك؛ ولهذا ترى نظرية معالجة المعلومات أن المتعلمين الذين لديهم دافعية عالية للتعلم ينتبهون إلى معلمهم أكثر من زملائهم ذوي الدافعية المتدنية للتعلم، على اعتبار أن الإنتباه عامل مهم لإدخال المعلومات إلى الذاكرة

القصيرة والطويلة المدى، كما أن هؤلاء المتعلمين يكونون في العادة أكثر ميلاً إلى طلب المساعدة من الآخرين إذا احتاجوا إليها، وهم أكثر جدية في محاولة فهم المادة الدراسية وتحويلها إلى مادة ذات معنى، بدلاً من التعامل معها سطحياً وحفظها حفظاً آلياً. (توما خوري 1996 ص17) .

ويذكر "موراي" أن الدوافع تعمل على تنظيم القوى التي توجه العمليات العقلية واللفظية والجسمية عبر مسارات معينة، واعتبار هذه الحاجات السيكولوجية خصائص ثابتة طويلة الأمد في الشخصية، تعمل على إطلاق الطاقات وتوجيه واختبار وتنشط هذه الحاجات بفعل قوى أو عوامل الضغط البيئية التي يمكن أن تكون حقيقية مدركة أو متخيلة، كما أن لها خصائص الإثارة والتحفيز (Miller .J et .al 1982)..

3-6-أهمية الدافعية: يمكن تبيانها من خلال المعالم الآتية:

3-6-1-أهمية الدافعية عامة:

تعد الدافعية موضوع يهم أي فرد من الأفراد؛ لأنها تعرفنا بالأسباب التي تؤدي إلى اختلاف تصرفات الإنسان، كما أنها مهمة في علاج أنواع السلوك المنحرفة أو الوقاية منها، بل أن معرفتها مهمة وضرورية لكل من يشرف على جماعة من الجماعات ويوجهها، ويعمل على حفزها على العمل والإنتاج، فالمعلم في حاجة إلى معرفة دوافع تلاميذه وميولهم ليعمل على استغلالها في حفزهم على التعلم.

فالدافعية أهمية كبيرة في العلاقات الإنسانية؛ حيث أن لها علاقة قوية بعمليات الإتصال الإقناعي التي يتعرض لها الإنسان، والتي تساهم في المثابرة على الإنجاز؛ حيث أن الناس مرتفعو الدافعية المعرفية يقضون معظم أوقاتهم في التفكير بالعالم من حولهم ومحاولة اكتشاف حلول للمشكلات التي تنتشر في هذا العالم، بخلاف ذوي الدافعية المعرفية المنخفضة الذين لا يهتمون كثيراً بهذه الأمور. (علاونة 2004 ص167).

فهي مصدر للطاقة البشرية والأساس الذي يعتمد عليه في تكوين العادات والميول والممارسات لدى الأفراد؛ كونها تُعد من الحاجات الأساسية التي تمثل الطاقة التي توجه السلوك نحو غرض معين، وكذا فإن أداء الفرد وإقباله على القيام بسلوك معين يكون مرهونا ومرتبنا بنوعية ودرجة الدافعية لديه؛ حيث تساعده في إيجاد الوحدة في تفسير الأنواع المتعددة والمتداخلة من السلوك الإنساني الإجتماعي. (العلوان 2009 ص 190) ؛ إذ تضع الدوافع أمام الفرد أهدافاً معينة يسعى وينشط لتحقيقها بناءً على وضوح الهدف وحيويته والغرض منه وقربه أو بعده، فهي تعتبر من العناصر المهمة في عملية التعلم والإنجاز؛ إذ لا يمكن الحديث عن التعلم في غيابها؛ إذ تعد القوة التي تدفع بالمتعلم إلى تعديل سلوكه وتوجيهه نحو الهدف المطلوب، لهذا أثبت الباحثون على وجود علاقة إيجابية بين الدافعية ومستوى التحصيل الدراسي. (الخطابية وآخرون 2002 ص 23).

3-6-2- أهمية الدافعية للإنجاز:

لقد حظيت دراسة دافع الإنجاز اهتماماً كبيراً من قبل علماء النفس والتربية باعتباره هدفاً ذاتياً ينشط السلوك ويوجهه؛ حيث يعد الدافع للإنجاز من المكونات أو العناصر المهمة للنجاح الأكاديمي؛ إذ بدأ البحث فيه في الخمسينات من هذا القرن، على اعتبار أنه يمثل أحد الجوانب المهمة في نظام الدوافع الإنسانية؛ وقد برزت هذه الدافعية في السنوات الأخيرة كأحد المعالم المميزة في الدراسة والبحث في الشخصية والسلوك؛ بل ويمكن اعتبار دافعية للإنجاز واحدة من منجزات الفعل البشري، فهي مصدر للطاقة البشرية والأساس الذي يعتمد عليه في تكوين العادات والميول والممارسات لدى الأفراد.

كما أنها تعد القوى التي تدفع المتعلم إلى تعديل سلوكه وتوجهه نحو الهدف المطلوب، فقد أقر الباحثون وأثبتوا وجود علاقة إيجابية بين الدافعية للإنجاز والتعلم ومستوى التحصيل، وأكدوا أن دافعية المتعلمين تساهم في تكوين اتجاهات إيجابية نحو المدرسة ،

كما يتضح دور الدافعية كمحدد أساسي لأسلوب تعلم الفرد، ومستوى فهمه، والذي يصل إليه نتيجة استخدام عمليات معرفية متعددة عند تناوله المادة الدراسية. (العبيدي 2009 ص 297) .

كما تلعب دافعية الفرد للتعلم والإنجاز دوراً رئيسياً في الوصول إلى مستوى فهم المادة المتعلمة، وقد تكون تلك الدافعية داخلية، وهو ما يدفع الفرد بحرص على استخدام العمليات المعرفية المتمثلة في تركيز الانتباه على الجزئيات من الأدلة وخطوات البرهان، ومحاولة ربط المعلومات الجديدة بالمعرفة والخبرة السابقة لديه بشكل موضوعي وناقد، وهو ما يشكل أسلوب التعلم العميق، وهذا ما يدفعه إلى انتهاج استراتيجيات التعلم كرجبة منه في زيادة وتحسين أداءه، أما الفرد الذي لديه دافعية الإستقلال، فإنه يستخدم عمليتي تذكر المعلومات الجديدة لربطها بالمعرفة والخبرة السابقة وتقييم المعنى الشخصي، وبناء وصف كلي للمحتوى الدراسي، وهو ما يشكل أسلوب التعلم بالفهم، بما يؤدي إلى فهم غير كامل لعجزه عن استخدام الأدلة المؤيدة (زبيدة أسامة 1992 ص 11)، وهذا ما أكده كل من **قشقوش وطلعت منصور (1979)** حين رأيا أن دافعية الإنجاز العالية تحفز أفرادها على مواجهة المشكلة والتصدي لها، ومحاولة حلها والتغلب على كل الصعوبات والعقبات التي تعترضهم، وأن هذه الفئة من الأفراد تعمل على أداء المهمات معتدلة الصعوبة وهم مسرورون، ويبدون موجهين نحو العمل بهمة عالية، وعلى العكس من ذلك فإن منخفضي دافعية الإنجاز يتجنبون المشكلات، وسرعان ما يتوقفون عن حلها عندما يواجهون المصاعب.

فالأفراد الذين يتبنون توجه إعادة الإنتاجية يصلون إلى مستوى من الفهم للمادة المتعلمة وفقاً لدافعية الفرد، وقد تكون دافعية خارجية وخوفاً من الفشل بما يجعله يستخدم تركيز الانتباه على أجزاء الأدلة وخطوات البرهان، وكذا الربط بين الأدلة بالخاتمة والمحافظة على الموقف الموضوعي الناقد، وهو ما يمثل نموذج لأسلوب التعلم بالعمليات الذي ينتج عنه فهم غير كامل يعزى إلى عدم البصيرة، أما الفرد الذي تكون لديه دافعية القلق والمنهج غير المحدد، فإنه يستخدم عملية الحفظ وتداخل المعلومات، وهو ما يؤلف أسلوب التعلم السطحي

والذي ينتج عنه مستوى سطحي من الفهم.

كما أن الأفراد الذين يتبنون توجه تحصيل الدرجات المرتفعة فإن دافعيتهم هي الإصرار على النجاح مع الثقة بالنفس والقوة، وأن هؤلاء الأفراد يستخدمون أسلوب التعلم القائم على التنظيم والتوجه نحو التحصيل بما قد يؤدي إلى درجات مرتفعة بفهم أو بدون فهم.

فلقد وجد أن الدوافع تلعب دوراً أساسياً في توجيه الأنشطة والممارسات التي يقوم بها الفرد، كما أنها تلعب الشيء الكثير في المجال التربوي؛ حيث أنها تؤثر على أداء التلاميذ، وهذا ما أثبتته **الحريري عبد الرحمن سليمان** في دراسة قام بها سنة (1988)؛ إذ وجد من خلالها فروقا ذات دلالة إحصائية بين مجموعات التلاميذ ذات المستويات المختلفة في الدافع للإنجاز والمعدلات التراكمية، ويعنى ذلك أن التحصيل الدراسي مرتبط بمستوى الدافعية لدى التلميذ من حيث قوة الدافعية أو ضعفها؛ كما وجد في هذه الدراسة أيضا أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.5) بين مجموعات التلاميذ من مستويات دراسية مختلفة وذلك من حيث دوافعهم للإنجاز، وترجع هذه النتيجة إلى أن الدراسة الجامعية بأي مستوى من المستويات بحاجة إلى شيء من الدافعية.

فالدافعية للإنجاز لديها القدرة على المساهمة في المحافظة على أداء مرتفع المستوى دون مراقبة خارجية؛ إذ تؤدي إلى المثابرة في العمل والأداء الجيد بغض النظر عن القدرات العقلية للمتعلمين، فهي تقف وراء عمق عمليات التفكير والمعالجة المعرفية، فالأفراد يبذلون كل طاقاتهم للتفكير تبعا لها. (علي عطية 2009.1 ص277)، وهي بمثابة مصدر للمعلومات عن إمكانية الوصول إلى الهدف وعن نوعية ودرجة البواعث؛ حيث توجد علاقة ارتباطية طردية بين نوعية ودرجة البواعث من جهة والدوافع من جهة أخرى، أي أن الدافعية تزداد بالإقتراب من الهدف، فالمتعلم تزداد دافعيته للقراءة والدراسة عندما تقترب فترة الامتحانات.

وعليه فالدافعية للإنجاز تعد من الدوافع المهمة؛ إذ تقود الكائن البشري وتوجهه إلى كيفية التخفيف من التوتر، وأن تضع له خططا متتابعة لتحقيق أهدافه، وأن تنفذ هذه الخطط بالطريقة التي تسمح أكثر من غيرها بتهدئة إلحاح حاجات الفرد؛ لأنها تعبر عن رغبته في القيام بالأعمال الصعبة ومدى قدرته على تناول الأفكار والأشياء بطريقة منظمة وموضوعية وباستقلالية كما يعكس قدرته في التغلب على ما يواجهه من عقبات وبلوغه مستوى عال في مجالات الحياة .

كما أن لها أهمية في تحقيق التوازن النفسي لدى الأفراد؛ لأن الفرد عالي الإنجاز يكون أكثر تقبلا لذاته وأشد سعيًا نحو تحقيقها، كما ينعكس إنجازها على جماعته التي يتعامل معها ما يحقق له توازنا وتوافقا اجتماعيا سويا، وقد بين **قطامي وعدس** (2002 ص195) أن هناك ارتباطا بين الدافعية للإنجاز والتنشئة الاجتماعية وبالممارسة الاجتماعية؛ كما أشار **محمود عنان مصطفى** (1995) إلى أن الدافعية للإنجاز هي التي تؤدي إلى أفضل مستوى من الأداء، والتلاميذ ذوو الدافعية المتوسطة ينجزون أفضل، وكلما ازدادت صعوبة المهارة يقل مستوى الدافعية المطلوبة (ص69)، وهذا ما نوهت إليه العديد من الدراسات التي أثبتت أن أحسن مستوى للدافعية هو المستوى المتوسط؛ حيث أنها إذا زادت أدت إلى ارتفاع مستوى القلق وتضاءلت النتيجة وزاد احتمال الخطأ وقلت فرص النجاح والإستمرار في الأداء وأنهكت الطاقة واستنزفت قبل إتمام المهمة، وكذلك الحال في حال الدافعية المنخفضة.

وأوضح **الرحو** (2005 ص94) أن الدافع للإنجاز المدرسي ليس من الشروط الضرورية لبدأ التعلم فحسب، بل أنه ضروري للإحتفاظ باهتمام الفرد وزيادة جهده؛ بحيث يؤدي إلى تركيز الإنتباه والعمل وزيادة الإنتاج وتأخير الشعور بالتعب، وأن مستوى الطموح يعتبر عنصرا مهما من عناصر الدافعية، فالدافعية للإنجاز تعمل على تغيير نشاط الكائن الحي واستثارته في الاتجاه المطلوب لتحقيق الهدف، فبتغييرها تتغير الإستثارة الناشئة عنها،

وبالتالي تكون فعالة على حسب الطبيعة والغرض من السلوك وهو التوجيه نحو تحقيق الهدف.

ويذكر موراي (H. Murray) أن الدوافع تعمل على تنظيم القوى التي توجه العمليات العقلية واللفظية والجسمية عبر مسارات معينة؛ حيث عرفها بالحاجات السيكولوجية باعتبارها خصائص ثابتة طويلة الأمد في الشخصية، وأنها تعمل على إطلاق الطاقات وتوجيه السلوك واختبار الخبرات وتنشيط هذه الحاجات بفعل قوى أو عوامل الضغط البيئية التي يمكن أن تكون حقيقية مدركة أو متخيلة، كما أن لها خصائص الإثارة والتحفيز.

3-6-3- أهمية الدافعية في التحصيل:

تتبع أهمية الدافعية من الوجهة التربوية كونها هدفاً تربوياً في حد ذاتها، فاستثارة دافعية المتعلمين وتوجيهها وتوليد اهتمامات معينة لديهم، تجعلهم يقبلون على القيام بأنشطة معرفية وحركية وعاطفية معينة دون غيرها؛ وهي وسيلة يمكن استخدامها في سبيل إنجاز أهداف تعليمية على نحو فاعل بوصفها أحد العوامل المهمة التي تحدد قدرة المتعلم على التحصيل والإنجاز، ولأنها تتعلق بحاجاته وميوله واهتماماته .

كما تمد السلوك بالطاقة وتثير النشاط، فالتعلم يحدث عن طريق النشاط الذي يقوم به المتعلم، بحيث يحدث هذا النشاط عند ظهور الدافع، ويزداد نشاطه بزيادة الدافعية له إلى غاية تحقيق الإشباع في العملية التعليمية، حيث ترى مريم سليم (2003 ص 23) أن التعلم هو يكسب الفرد من خلالها أو عن طريقها وسائل جديدة يتغلب بها على مشكلاته، ويرضي عن طريقها دوافعه وحاجاته، وأن الشخص يتعلم إذا كان هناك دافعية أو كانت هناك حاجة توجه سلوكه نحو تحقيق هدف معين، يرضي بها هذه الدافعية أو يشبع تلك الحاجة، وهذا لا يتيسر إلا إذا بذل الفرد أوجهاً مختلفة من النشاط، يكتسب خلالها عدداً من الوسائل ويتغلب فيها على الصعوبات التي تحول بينه وبين الوصول إلى هدفه. ويتطلب الموقف التعليمي وجود دافعية أو حاجة عند المتعلم ووجود هدف واضح وبذل الجهد لاكتساب خبرات جديدة

عن طريق النشاط الذاتي، فمن خلال هذا الرأي، يتبين أن فعل التعلم لا بد له من شروط وعوامل لنجاحه من بينها الدافع أو الحاجة لهذا الفعل، فلو لا وضوح الدافع والحاجة للتعلم لما سعى الفرد له، ولولا اتضاح أهمية التعلم في تحقيق الرفاهية والتقليل من الصراع والعقبات لما كانت هناك حاجة للتعلم وأن التعلم لا يحدث كذلك إلا بوجود سعي ونشاط لتحقيقه.

وترى **كوافجة مفلح** (2007 ص 147) أنه يجب أن يكون هناك دافع محرك عند الإنسان يجبره على التفكير في إشباع هذا الدافع، ووجود الدافع يحمله على التعلم، فلا تعلم بدون دافع وعدم وجود الدافع يقلل من مستوى التعلم ويؤدي إلى تعلم ضعيف غير مرغوب فيه؛ فالدافعية هي مجموعة المشاعر التي تدفع المتعلم إلى الانخراط في نشاطات التعلم التي تؤدي إلى بلوغه الأهداف المنشودة و هي ضرورة أساسية لحدوث التعلم ، وبدونها لا يحدث التعلم الفعّال؛ إذ تعد الدافعية الرغبة في التعلم مطلباً حيويًا لجودة التعلم؛ فقد أسفرت العديد من الدراسات العلاقة الإرتباطية التلازمية بين العديد من هياكل وبناءات الدافعية وبين التحصيل ومن أمثالها دراسة **بينتريش** (2000)، ودراسة **هورنو شورى** (2002) ودراسة **ستانداج** وكذا دراسة **دودا ونتومانيس** (2003)، مع ذلك فإن مجرد وجود الدافعية للتعلم ليس كافيًا في حد ذاته، فالشخص ذو دافعية عالية بدون المعرفة المناسبة أو تطبيق الاستراتيجيات ربما لا يكون جيد الرابطة بين إرادة الرغبة والمهارة.

وفي دراسة أجنبية قام بها **آلان ليفري** (ALAIN LIEVRY; 1997) عن أثر الدافعية في التحصيل الدراسي؛ وجد أن هناك علاقة طردية بينهما، فكلما زادت الدافعية للتعلم كلما زاد التحصيل الدراسي للتلميذ من خلال دراسات قام بها؛ فقسم الدافعية إلى قسمين: دافعية داخلية، وأخرى خارجية، واستنتج أن الدافعية الداخلية هي التي تدفع التلميذ إلى مواصلة التعلم برغبة منه حتى وإن كانت هناك ضغوط خارجية لها، وأن الدافعية الخارجية المتمثلة في التعزيز الأثر الواضح على تحصيل التلميذ ولكنها تحتاج إلى وقت أطول في الأداء .

كما تعد الدافعية وسيلة لتحقيق الأهداف التعليمية، كونها تعد من أهم العوامل التي تساعد على تحصيل المعرفة والفهم والمهارات وغيرها من الأهداف التي نسعى لتحقيقها مثلها في ذلك مثل الذكاء والخبرة السابقة؛ فالمتعلمون الذين يتمتعون بدافعية عالية يتم تحصيلهم الدراسي بفاعلية أكبر، في حين أن المتعلمين الذين ليس لديهم دافعية عالية قد يصبحون مثار شغب وسخرية داخل الفصل، ويتفق هذا مع ما ذهب إليه بعض علماء النفس أمثال **ماكلياند واتكنسون** (McClelland, 1985 & Atkinson, 1960) منذ ما يقارب نصف قرن عندما افترضوا أنه يمكن تفسير معظم أنماط السلوك الإنساني من خلال إحدى مكونات الدافعية المهمة، وهي الحاجة للإنجاز، والتي تمنح الفرد رغبة في أن يكون ناجحاً في الأنشطة التي تعتبر معياراً للإمتياز وتخفي العقبات وحل المشكلات، علماً بأن السلوك المعقد لا ينبعث عادة من حاجة واحدة، أي أن أساسه لا يكون حاجة واحدة؛ فمثلاً التلميذ الذي يقوم بتحرير مجلة المدرسة قد يقضي وقتاً طويلاً في مطالعة الصحف وفي كتابة المقالات ويمضي في ذلك ساعات طويلة بعد المدرسة، وهذا النشاط قد يكون مرتبطاً بإشباع عدة حاجات مثل الحاجة إلى النجاح والتقدير والحاجة إلى الشعور بالأهمية والحاجة إلى الإستقلال والحاجة إلى الإنجاز.

وقد وجد **وينتر وماكلياند** في دراسة قاما بها عام (1969) أن تدريب التلاميذ وتعليمهم وتشجيعهم على الإنجاز قد أدى إلى رفع التحصيل الدراسي لديهم (الخطائية وآخرون 2002 ص 24)؛ وقد أظهرت بعض الدراسات أنه يمكن التنبؤ بالأداء المدرسي على نحو جيد على أساس دافعية الإنجاز، ففي دراسة **دنهام** (Dunham, 1973) و **باكوود** (Packwood, 1973) توصل الباحثان إلى إمكانية التنبؤ بالتحصيل الدراسي من دافعية الإنجاز، كما يمكن التنبؤ بالأداء التحصيلي الأكاديمي من خلال دراسة الدافعية؛ حيث تمكن كل من **برد جمان** و **شيبمان** (Bridgeman & Schipman, 1978) من التنبؤ بتحصيل الطلاب اللاحق من خلال دافعتهم للإنجاز؛ فمن خلالها تكون مؤشراً واضحاً على التحصيل الجيد من عدمه،

إذ يضيف شلبي(1998) أن الدافع للإنجاز ليس من الشروط الضرورية لبدء التعلم والعمل فحسب، بل أنه ضروري للإحتفاظ باهتمام الفرد وزيادة جهده، يؤدي إلى تركيز الإنتباه وتأخير الشعور بالتعب، وأن الدافعية هي تلك التي تؤدي إلى أفضل مستوى من الأداء.

وهذا ما أكده وأشار إليه عنان وباهي(1995) في أنه إذا تساوى متعلمان في القدرة ولكنهما لم يتساوا في الدافعية للإنجاز فإن المتعلم ذو الدافعية الأكبر سوف يتقدم، وهذا ما يؤكد على أهمية الدافعية في حدوث التعلم وتحديد درجته؛ لذلك نجد أن التحصيل الدراسي يرجع إلى عوامل منها ارتفاع أو انخفاض الدافعية نحو التحصيل؛ حيث يوجد ارتباط وعلاقة قوية بين الدافع للتحصيل و الإنجاز وأنها علاقة دائرية يؤثر كل منها في الآخر. (عنان وباهي 1995 ص74).

3-7 قياس الدافعية:

إن فكرة الاهتمام بدراسة الدافعية في الوسط التربوي جاءت كمحاولة لإعطاء تفسير للإضخلافات الموجودة بين نتائج التلاميذ الذين رغم اكتسابهم لنفس القدرات العقلية إلا أن هناك اختلافا في نتائج التحصيل تعود في أغلبها إلى الإختلاف في درجات الدافعية؛ لهذا حاول المختصون النفسانيون والتربويون دراستها وقياسها ، لكن وجدوا أنه لا يمكن قياس قوة الدافعية بشكل مباشر، وإنما بشكل غير مباشر ضمن الطريقتين التاليتين :

3-7-1 الطريقة الأولى: والمتمثلة في قياس قوة الدافعية بواسطة الحرمان: حيث تعد كمية الحرمان طريقة تقدير لدرجة الدافعية عند المتعلم وذلك بقياس الحرمان بالوقت المنقضي مند آخر إشباع .

3-7-2 الطريقة الثانية: وهي قياس قوة الدافعية من خلال السلوك؛ حيث وجدوا أنه لا يمكن قياس كل الدوافع بالطريقة الأولى-بواسطة الحرمان- لهذا اعتمدوا على طريقة أخرى

تعتمد على ملاحظة للسلوك كوسيلة للاستدلال عن حالة الدافعية بالإعتماد على الاشتراط الإجرائي، وتم ذلك بتطبيق مجموعة المقاييس المطبقة أهمها: .

أ- **المقاييس الفسيولوجية:** تحدد هذه المقاييس مستوى النشاط العام، وهي تفترض أن الدوافع القوية تؤدي إلى القلق والتوتر، فكلما زاد الإلحاح على الدوافع زاد القلق والتوتر المرتبطان به؛ أي أن هذه المقاييس تتجه إلى مستوى الإثارة اللحائية للكائن الحي؛ وذلك من خلال مؤشرات سرعة التنفس ومعدلة ضربات القلب والنشاط الكهربائي للمخ وضغط الدم.

ب- **المقاييس السيكلوجية أو المقاييس الموضوعية:** تعتمد هذه المقاييس على مجموعة من الأدوات والطرق لقياس درجة وشدة الدافعية أهمها الملاحظة؛ حيث تقوم بملاحظة الطريقة التي يسلكها الأشخاص في المواقف الحياتية وكيفية مواجهتهم لمتطلبات الحياة، وإلى دراسة حالة، وإلى مقاييس تقدير الذات وكذا على المقاييس الإسقاطية وعلى رأسها اختبار بقع الحبر واختبار تفهم الموضوع؛ حيث يطلب فيها من الشخص أن يستجيب لمنبه غامض على أساس افتراض أن حاجاته النفسية سوف تؤثر على الطريقة التي يدرك بها المثيرات الغامضة، وأنه سوف يسقط دوافعه عليها؛ كذلك يتم الاعتماد على مقاييس التقرير الذاتي أو ما يعرف **بالاستخبارات الشخصية؛** إذ يقوم فيها الفرد بالإجابة على الأسئلة التي تعكس الدافعية العامة والدافعية المحددة ومن أهمها اختبار الدافعية العامة لبطارية **جيلفورد للشخصية (القضاة عوض الترتوري 2006 ص 164-166) و (بني يونس 2009 ص 190).**

وهناك بعض القوانين تحكم الدافعية نوجزها فيما يأتي:

-الدافع للإنجاز يساوي التفاعل بين درجات مختلفة من المكونات الداخلية (المكونات المعرفية والإنفعالية والفسيولوجية) + درجات مختلفة من المكونات الخارجية (وتتضمن المكونات المادية من الفيزيائية والكيميائية والبيولوجية والمكون الاجتماعي) (بني يونس 2009 ص 197).

- إن أفضل مستوى للدافعية ولدرجات الدافعية للإنجاز والذي يحقق نتائج إيجابية هو المستوى المتوسط والدرجة المتوسطة؛ إذ أشارت بعض الدراسات النفسية إلى أن الدرجة المتوسطة في الدافعية تؤدي إلى إنجاز أفضل، ويحدث ذلك لأن المستوى المنخفض من الدافعية يؤدي في العادة إلى الملل وعدم الاهتمام، ولأن المستوى المرتفع للدرجات عن الحد المعقول يؤدي إلى ارتفاع القلق والتوتر والى الإضطراب وتشتت الإنتباه، فالدرجة المنخفضة والمرتفعة تعد عاملان سلبيان في السلوك الإنساني؛ وهذا ما أكده قانون "بيركس- دود سون" حول أنه كلما كانت المهمة صعبة تطلبت مستوى أدنى من الدافعية وأقصى حد من الأداء (Govern, & Petri 2004).

-ترتبط الدافعية ومستوى الأداء باستخدام التعزيزات المختلفة؛ فكلما كان التعزيز قويا وإيجابيا أدى ذلك إلى ارتفاع في مستوى الأداء وقوة الدافعية (العبيدي 2009 ص 124).

-يقترح هيل صيغة شهيرة هي قوة المثير الفيزيولوجي هي التي تحدد قوة السلوك؛ هذه الصيغة تمثل قانونا للتعزيز من أجل إيجاد الدافعية ؛ إذ يجب خلق الحاجة وتعزيرها بالمكافأة أو بالقصاص (الخولي 2008 ص 65).

3-8 مميزات ذوي الدافعية المرتفعة:

إن الدافعية للإنجاز تتضمن سمات أساسية كإدراك قيمة الزمن وكراهية إهداره، والإلتزام بالعمل، والكفاءة، والإنجاز المتقن والمتفاني، فالشخص المدفوع للإنجاز يتسم وفق تصور ماكلياند بكراهية المقامرة وتفضيل الألوان القاتمة والميل للثقة وعدم الإيمان بالحظ في النجاح .

وترى السلطي (2004) أن الذين يمتازون بدافعية عالية يفكرون في المعلومات لا يسجلونها فحسب، وإنما يقومون بالتفكير والتمعن والتعقيب على تلك المعلومات وتجريبها وتحليل مركبتها ؛ فلهذا نجدهم يعملون بجدية أكثر من غيرهم ويحققون نجاحات أكثر في

حياتهم وفي مواقف متعددة من الحياة، فهم يميلون إلى المواظبة على الأعمال ، كما يسعون إلى تأدية تلك الأعمال في أقصى مستوى من الرضا، كما يتسمون بالرغبة في الأداء الأفضل وإنجاز الأعمال بالاعتماد على مجهودهم الخاص وجهودهم الذاتية، وهذا نابع من قناعتهم وإدراكهم أن الانضباط والضبط والجدية من أسس النجاح، وهي سبل نحو التعلم والتفوق(السلطي 2004 ص137). علاوة على هذا فهم ينفردون عن غيرهم بما يلي:

- يوصف الأفراد ذوو دافع الإنجاز العالي بميلهم إلى بذل محاولات عديدة وجادة من أجل الوصول إلى النجاح في كثير من المواقف الحياتية، و القدرة على تحديد الهدف ووضع تصورات مستقبلية معقولة ومنطقية بخصوص المستقبل؛ إذ يتميزون بمنظور مستقبلي أكبر، وفي تصور المشكلات التي يواجهونها والتي تمتاز بأنها متوسطة الصعوبة ويمكن تحقيقها والقدرة على تعديل مسارها في ضوء المعرفة المباشرة للنتائج (الازرق 2001 ص126)

- نجدهم يتمتعون بالإتجاهات الموجبة نحو الحياة والنشاطات اليومية، وبإختبارهم لمواقف المنافسة ضد مواقف التعاطف، وأن لديهم القدرة على تحمل المسؤولية والتغلب على العقبات وبلوغ معايير الامتياز و منافسة الآخرين والتفوق عليهم و تحقيق الأشياء التي يرى الآخرون أنها صعبة، ويظهر ذلك من خلال بذلهم لمجهودات معتبرة وإضافية.(رشاد فاروق على عبد العزيز موسى 1994 ص89).

- يمتازون في المجال المدرسي، بدافعية وبفاعلية أكبر في حل المشكلات، وقدرة أعلى في التحصيل، والعمل على المهمات الذهنية التي تتطلب قدرا عاليا من الجهد العقلي والعمليات المعرفية، فهم أكثر تجنباً للتأجيل، ولديهم عادات دراسية جيدة؛ فهم أكثر استحساناً للمعلم، وأكثر تقبلاً للموقف التربوي وأكثر تكيفاً بوجه عام للعمل المدرسي، كما يعملون باستمرار على انتقاء الإستراتيجيات الملائمة وعلى مراقبتها.

- يعملون بفاعلية وبإستقلالية، كما يظهرون حبهم لحلّ الألغاز، وقراءة الكتب والمجلات التي تعالج موضوعات معقدة، وقيامهم بنشاطات تتطلب قدرة على الإستقلال وحل المسائل الحسابية أو إعداد البرامج الحاسوبية. (قطامي 1999 ص72) .

- تبرز عندهم الرغبة في التحكم في الأفكار وحسن تناولها وتنظيمها، وإعادة التفكير في العقبات والقدرة على تعديل المسار في ضوء المعرفة المباشرة للنتائج، وذلك من خلال تفعيل التغذية الراجعة المباشرة للمهام والخطوات التي يقومون بها، بالإضافة إلى القدرة على استكشاف البيئة الفيزيائية والاجتماعية والسيطرة عليها. (محمود عبد القادر محمد 1977 ص10).

ويضيف فاروق عبد الفتاح موسى (1986) أنهم يفضلون الأعمال التي تهيئ فرصا للنجاح والمكافأة الواقعية فيما يتعلق بالقدرات الذاتية، ويظهر هذا من خلال توجيههم نحو الأعمال متوسطة الصعوبة، والتي من خلالها يستطيعون أن يثبتوا كفاءتهم وقدرتهم ويحصلون فيها على المكافئة والتقدير، وأن يستثمروا خبراتهم بالشكل الذي يستطيعون فيه تحقيق أهدافهم ويختارون الأعمال التي تتطلب أكبر قدر من المعلومات عن انجازها ومدى تحقيقهم لهذه الأهداف ويركزون على اختيار الأعمال التي توفر لهم الشعور بالتقدير من جراء إتمام العمل بنجاح؛ كما يقبلون على المواقف التي يتوفر فيها المعرفة بالنتائج أو العائد من الأداء مع ارتفاع الدافع للإنجاز، أين يرغب الشخص في معرفة إمكانياته وقدرته على الإنجاز وذلك بمعرفته لنتائج أعماله. (فاروق عبد الفتاح موسى 1986).

كما يميلون إلى العمل في المواقف التي يكون الفرد مسؤولاً عن أداءه، ومنطلق ذلك أن الشخص الموجه بالإنجاز العالي يرغب في تأكيد مسؤوليته في العمل الذي يقوم به، بالرغم من ميله إلى إنجاز الأشياء الصعبة والى معالجة أو تنظيم الأشياء أو الأفراد أو الأفكار، ويفعل ذلك بسرعة واستقلال ما أمكنه ذلك ويتغلب على العوائق، ويتنافس ويتفوق على الآخرين ويبذل مجهوداً ويعمل بمفرده من أجل تحقيق هدف سليم وبعيد ولديه العزم

والتصميم على الفوز في المنافسة ويعمل كل شيء بضرورة جيدة، ويجاهد في سبيل التغلب على الضجر والتعب (جودت عبد الهادي 2007 ص 35).

- ندهم يتمتعون بالثقة بالنفس والمسؤولية الفردية و الإعزاز بالذات وتقديرها بالممارسة الناجحة، والحصول على درجات مدرسية جيدة و القدرة على التنافس مع الذات والرغبة في السيطرة والتفوق على ذواتهم وعلى الرفع من عزيمتهم كلما مس دافعيتهم ضعف أو شك في قدرتهم.

- يتميزون باختيارهم للأصدقاء الذين يتشاركون معهم في الأعمال والذين يكونون مقربين منهم؛ بحيث يشترطون أن يتميز هؤلاء الأصدقاء بالجدية والمثابرة والطموح هم كذلك (الأعسر وآخرون 1989 ص 166) وهذا ما أثبتته دراسة فرنش (French; 1956)؛ حيث توصلت هذه الدراسة إلى أن ذوي الدافعية العالية يفضلون أن يكون زملاء الدراسة أو العمل من الخبراء لا من الأصدقاء بينما يميل ذوو الدافعية للإنجاز الأقل إلى تفضيل العكس؛ وتتفق نتائجها كذلك مع النتائج التي توصل إليها لويل (Lowell; 1952) حين رأى أن ذوو الدافعية للإنجاز كانوا أكثر إنتاجية وجدية في حل مشكلات الجمع البسيط وأن دافعيتهم ارتبطت بكمية وعدد المهام، والتي يحاولون إنجازها والتي فاقت زملاءهم من ذوي الدافعية المنخفضة. .

- يهتمون بالإمتياز من أجل الامتياز ذاته وليس من أجل ما يترتب عليه من فوائد، فهم يسعون إلى أن يتفوقوا على أدائهم السابق، وينسبون نجاحاتهم بدرجة كبيرة إلى القدرة والمجهود وفشلهم إلى عوامل عارضة أو عوامل خارجية مثل نقص المجهود، صعوبة المهمة الحظ، ويتسم مرتفعو الانجاز باختيارهم الخبراء لا الأصدقاء ليشتركوا معهم في الأعمال التي يقومون بها ، كما يقاومون الضغط الإجتماعي الخارجي لانجاز المهام .

- يحتفظ مرتفعو الإنجاز بسجل يبين مدى التقدم والنجاح في تحقيق أهدافهم المستقبلية وما المطلوب منهم، فهم يخططون ويراقبون تقدمهم وسيرهم في خطتهم، وذلك يساعد في إثارة الدافعية وتحريكها، كما يؤثر بدوره على أفكارهم وسلوكياتهم ، بالإضافة إلى أنه لديهم القدرة

على التقدم بإرادة داخلية والتمسك بعد الانتكاسة والمواصلة بعد ذلك، والقدرة على أداء المهمات طويلة المدى بالمواعيد المحددة، والقدرة على توليد الطاقات في ظل سياق قليل المتعة، والقدرة على إيقاف العادات غير الفعالة وغير الإنتاجية، والقدرة على توليد أنماط سلوكية جديدة والقدرة على تحويل الكلام والوعود إلى حقيقة وأفعال؛ يحترمون الوقت ويهتمون بتنظيم المكان والزمان والمحيط الدراسي وكل ما بإمكانه أن يساعدهم على التعلم(العبيدي 2009 ص 297).

- أكثر نجاحا ويحصلون على ترقيات في وظائفهم وعلى نجاحات في إدارة أعمالهم ، ويميلون إلى اختيار مهام متوسطة الصعوبة وفيها تحدي ويجتنبون المهام السهلة جدا لعدم توفر عنصر التحدي فيها، ويجتنبون المهام الصعبة جدا ربما لإرتفاع احتمال الفشل ولديهم رغبة في الحصول على تغذية راجعة حول أداءهم ويفضلون المهام والوظائف التي تبنى فيها المكافآت على الإنجاز الفردي، ولا يرغبون في مهام تتساوى فيها المكافآت(علاونة 2004 ص 168).

- يحققون تقدما واضحا في المجتمع وهم واقعيون في انتهاز الفرص في حين نجد أن المنخفضين في الانجاز يتميزون بقبول واقعي بسيط أو يطمحون بواقع دون تحقيقه، حيث يرتبط الدافع للإنجاز المرتفع بالحراك الاجتماعي في الاتجاه الأعلى، فيميلون إلى المبتكرات والمخترعات ويهتمون بالمضي قدما في الحياة بقدر ما يستطيعون ويبدلون الطاقة والجهد المتواصل والنضال وذلك لمراعاة السعي للوصول ولبلوغ مكانة مرموقة. (Santroch2003).

- سريعو الأداء، فهم يسجلون أفضل العلامات في اختبار السرعة في إنجاز المهمات الحسابية واللفظية وفي حل المشكلات ويحصلون على علامات مدرسية أفضل في الاختبارات والأعمال التي تحدد بالوقت؛ لأنهم يدركون أهمية الوقت ويشعرون بقصره أثناء إنجازهم للمهام، وهذا يؤدي إلى شعورهم بأنه ليس لديهم وقت كاف لانجاز ما يريدون. (قطامي وعدس 2002 ص 209) .

3-9 مميزات ذوي الدافعية المنخفضة:

يظهر ذوو الدافعية للإنجاز المنخفض مجموعة من التصرفات والسلوكيات تظهر عدم اهتمامهم ورغبتهم في الدراسة أهمها:

- نسيان كل ما له علاقة بالتعلم الصفي من مواد و متطلبات من كتب و دفاتر و أقلام وكراريس و نسيان الواجبات المنزلية وإهمال حلها، مع قبولهم بعلامات متوسطة وبواقع متوسط.

- تدني المثابرة في الإستمرار في عمل الواجب أو المهمّات الموكلة إليهم .

- يعرفون تذبذبا في الأداء وتغييرا في الأمزجة والتصرفات.

- الإفتقار لمفهوم الذات الايجابي؛ بحيث يكون دافعهم لتجنب الفشل أقوى من دافعهم

للنجاح ، فهم يقبلون على المهمات السهلة والبسيطة ويتجنبون المهمات الصعبة.(علاونة

2004 ص208).

- الإهمال وعدم الإلتزام بالتعليمات والقوانين الخاصّة بالصف و المدرسة والإنشغال بإزعاج

الآخرين وعدم السماح لهم بالدراسة في جو مريح؛ حيث يثيرون المشكلات الصفية، وهذا

لتغطية عجزهم وضعفهم الدراسي، وكذا كمحاولة لإلهاء الآخرين والتغاضي عن تصرفاتهم

غير اللائقة.

- كره المدرسة وإبداء النفور والملل منها .

-كثرة الشكوى، ويظهرون بمظهر غير مريح، حتى أنهم يشعرون بعدم ملائمة المقعد الذي

يجلسون عليه، وعدم جدوى حضورهم للدراسة، واعتبار ذلك تقليلا من قيمتهم، فهم يظهرون

كراهية حضورهم داخل القسم، لذلك يكثر عندهم التأخر الصباحي و الغياب عن المدرسة

لأتفه الأسباب واختلاق الحجج، والتسرب من المدرسة في أغلب الأحيان.(الأعسر

وآخرون1989 ص169).

- الفشل و التأخر التحصيلي نتيجة عدم بذلهم الجهد الذي يتناسب مع قدراتهم .

- عدم الاهتمام كثيرا بالمكافآت التي قد تقدم إليهم، فالمكافآت والتعزيزات التي يقدمها المعلمون لباقي التلاميذ لا تستهويهم ولا تدفعهم لبذل المحاولة والتقدم.
- الشعور بالملل والإنسحاب وعدم الكفاية، مما يجعلهم يتصرفون تصرفات تحاول إخراجهم من مللهم وكسر الجو وذلك بالانشغال بأغراض الآخرين والتلاهي عن أغراضهم، مما يشتت الانتباه والسرمان والإهتمام بما يدور خارج القسم والنظر إلى النافذة والباب وغيرها، وأحيانا النوم داخل القسم والإستغراق في أحلام اليقظة وكثرة الحركة، وعدم المشاركة في الأنشطة الصفية والمدرسية المعرفية والثقافية داخل القسم وخارجه. (قطامي وعدس 2002 ص209).
- إبداء الكثير من التذمر والإنزجاج من كل شيء يخص المدرسة من حجم الساعة الدراسية ومن المقاعد وكثرة المواد الدراسية وطول البرنامج، و تتابع الحصص والامتحانات.
- الشعور بطول الوقت وعدم جدوى المعلومات والشروحات المقدمة وكثرتها.
- السلبية للذات المعرفية، فهم لا يرغبون ولا يحاولون أن يعرفوا ويفهموا، ولا يشاركون في النشاطات المعرفية و الثقافية داخل القسم، وقد يشاركون في الأنشطة التي فيها اللعب أكثر؛ لأنهم يتجنبون المشكلات العلمية التي تتطلب الحل العلمي والمنطقي، ولا يرغبون في حلها. (جودت عبد الهادي 2007 ص37).
- لا يرغبون في الدراسة والمذاكرة وحضور الحصص التعويضية والإستدراكية. (العبيدي 2009 ص298).
- يتميزون بكثرة النسيان وعدم الإستفادة من المعلومات والخبرات السابقة نتيجة عدم مراجعتها والاهتمام إلى أهميتها.
- يفتقرون إلى الثقة بالذات، فيلاحظ عليهم عدم التفاؤل بالنسبة لجهودهم الدراسية وعدم جدوى محاولتهم؛ لأنهم يشعرون بالعجز والنقص والتشاؤم الدائم والمستمر، كما يفقدون حماسهم بسرعة، وتبدو الأشياء بالنسبة لهم وكأنها تسير دوماً بشكل خاطئ؛ يستسلمون بسهولة ولا يستمرون في المحاولات، وغالباً ما يشعرون بالخوف من الوقوع في الفشل قبل الشروع في المهمة، ويصفون أنفسهم بصفات سلبية مثل "مُقصِر" و "سيئ" و"عاجز"،

ويتعاملون مع الإحباط والغضب بطريقة غير مناسبة؛ حيث يتوجهون بسلوك انتقامي نحو الآخرين أو نحو أنفسهم؛ سيؤو التكيف النفسي والاجتماعي في المدرسة وخارجها، إضافة إلى افتقارهم إلى المستوى المتوقع من الإنجاز والتحصيل الدراسي (شيفر مليمان 1989 ص90).

كما ترى السلطي(2004) أن الذي لديه دافع إنجازي منخفض؛ يتسم بعدم التفكير في المعلومات والتدقيق في محتواها وفي مدى ترابطها بالمعلومات التي تسبقها والتي تليها، فهو لا يرى أن المعلومات تشكل حلقة متصلة فيما بينها؛ تكمل كل معلومة الأخرى وتخدمها، فهو يسجلها كما هي دون محاولة التمعن فيها(ص142).

و يرى علاونة (2004) أن هذه الفئة الحاملة لمستوى وتقدير منخفض من الدافعية للإنجاز يرسم عليها الاستسلام وعدم الرغبة في التجديد وتغيير الأوضاع، وليست لديهم طموحات، وإن وجدت فهم يطمحون بواقع بسيط، وهم يفضلون المهام البسيطة جداً والتي تحتوي على مخاطر ضئيلة وفرص النجاح فيها مضمونة ويحبون المهام السهلة جداً لعدم توفر عنصر التحدي فيها، كما يتجنبون المهام الصعبة جداً.(علاونة 2004 ص170).

كما يمكن تحديد سمات الأفراد ذوي الدافعية المنخفضة من خلال المظاهر والمؤشرات التالية:

- الشعور بعدم المسؤولية والنفور من المواقف التي تتطلب التحمل والمسؤولية.
- عدم السعي نحو الأمام والإمتياز .
- لا يباليون بالتطور والتقدم ولا يسعون لتحقيقه، وعدم الإقدام والتطلع للإمام.
- ميلهم إلى الوظائف السهلة والبسيطة والخالية من التعقيد والتي يكون فيها العائد إما بسيطاً أو إلى تلك التي تتطلب مسؤولية تفوق قدراتهم.
- ليس لديهم الرغبة في العمل وطلب المزيد؛ إذ نجدهم يكتفون بالقدر البسيط والعلامات المتوسطة وما فوقها بقليل، ولا يسألون ولا يناقشون ولا يبادرون ولا يتفاعلون مع الجو

الدراسي ويسعون لإيجاد الحل مع زملائهم أو لزيادة وتحسين مستواهم . (Santrock, 2003p156).

3-10 أسباب انخفاض الدافعية للإنجاز :

يعد تدني الدافع للإنجاز ظاهرة أكاديمية مدرسية يواجهها المعلمون والمربون في مختلف علاقاتهم، وكذا الأولياء، كما ترهق التلاميذ بالدرجة الأولى؛ لأنهم يدركون ذلك، ويدركون تبعية ذلك ونتائج السلبية عليهم إلا أنهم لا يجدون حلا لها؛ فانخفاض الدافعية للإنجاز الأكاديمي تظهر في سلوك التلاميذ و شعورهم بالملل والانسحاب وعدم كفايتهم وعدم مشاركتهم وإقبالهم على الأنشطة الصفية و المدرسية، و كذلك في نقص المردود الدراسي والفاعلية والاستفادة من المعلومات وخبرات التعلم، ولهذا الإنخفاض مظاهر كثيرة وأسباب وعوامل جمة ومتداخلة فيما بينها تساهم كلها أو بعضها في انخفاض الدافعية للإنجاز، وهي تختلف من تلميذ لآخر ومن حالة لأخرى، إلا أننا سنحاول حصرها والتعرف على بعض أسبابها فيمايلي:

3-10-1 أسباب ذاتية تتعلق بالتلميذ:

إن العوامل الذاتية التي تتصف عادة في باب الإستعدادات والطبيعية الفطرية التي تتوفر لدى التلميذ في حد ذاته، يقصد بها الحالة التي يكون فيها المتعلم قادراً على تلبية متطلبات موقف التعلم والخبرة التي تعرض له وقابليته للتفتح على الخبرات التعليمية، والتي تتمثل فيما يمكن للتلميذ أن يفعله جسدياً أو فكرياً نتيجة للموهبة ولتاريخ نموه التربوي، فالقدرة على التعلم تظهر جزئياً الإستعداد الدراسي للطفل واستقلاله ودوافعه للإنجاز والاعتماد على الذات والتحكم في النزوات، فعدم توفر هذا الإستعداد للتعلم أساساً، يجعل التلميذ غير قادر على تلبية متطلبات الموقف التعليمي والخبرة التي تعرض له، وعدم وضوح ميوله وخطته المستقبلية؛ حيث نجده لم يدرك بعد أهمية الاستمرار في التعلم والجدوى من ذهابه إلى

المدرسة والشروع في التعلم، فنتكون عنده صورة توحى له وتكون لديه شعورا بأن الدراسة لا تحقق طموحاته ولا تفيده في شيء.

ومن الأمور التي تعيق استعداده للتعلم نجد:

3-1-10-1 المشكلات النمائية :

فالأطفال الذين يسير نموهم بمعدل بطيء بالمقارنة مع أقرانهم هم أقل دافعية من أقرانهم؛ أي أن توقعاتهم لأداءهم في التعلم قد يكون أقل من توقعات أقرانهم، فهم يتصرفون وينظرون لأنفسهم كأشخاص أقل قدرة من غيرهم، وعدم نضجهم وأهليتهم لهذا العمل؛ لأنهم في سن أقل من أقرانهم فلا تتوفر لديهم الاستعدادات اللازمة للتعلم، أو أن نموهم بطيء بالمقارنة مع أقرانهم، فعدم مسايرة النمو بجوانبه المختلفة العقلي، النفسي، الحركي، الإجتماعي، الإنفعالي وغيرها من الجوانب، مع ما يقدم للمتعلمين من معلومات ومهارات يجعلهم ينفرون ولا يتمتعون بما يتعلموه.

3-1-10-2 عدم إشباع بعض الحاجات الأساسية :

مثل المأكل والملبس؛ إذ جاء عن السلطي (2004 ص147) أن أرنستو بوليت (1988) يرى أن التغذية تعد عاملا ذاتيا يؤثر في قدرة الطفل على التعلم ومهاراته؛ فحالات سوء التغذية بالبروتينات والفيتامينات والمعادن وانتشار الأمراض الوبائية من شأنها أن تنقص عزيمة الطفل للتعلم، وكذا إصابة جهازه التنفسي يؤدي إلى تدهور صحته وخموله وعدم قدرته على الذهاب للمدرسة وتنقص من رغبته وجهده في بذل الجهد.

3-1-10-3 الشعور بالضغط النفسي و تدني تقدير الذات وفقدان الثقة بها:

إذ من أسباب تدني دافعية الإنجاز تدني تقدير الذات والتقدير السلبي؛ حيث يعتقد التلاميذ أنهم غير قادرين على التعلم، ويميلون إلى التقليل من قيمة قدراتهم والشعور بعدم الكفاءة في التحصيل الدراسي؛ فبمجرد شعورهم بعدم القيمة وعدم الإهتمام بهم وبتقديرهم في

القسم أو في أسرته، سينعكس ذلك بالسلب على تقدير الذات، ويكون تدني اعتبار الذات وتقديرها عاملاً من عوامل ضعف الدافعية، مما ينجر عنه انخفاض الدافعية للتعلم، وكذا نتيجة القيود والقوانين الصارمة المفروضة عليهم من الخارج خاصة من الأسر التي تنتظر إليهم على أنهم يجب أن يمثلوها أحسن تمثيل. (رشاد علي وموسى عبد العزيز 1994 ص203).

3-10-1-4-قلة الإستعداد والرغبة في الدراسة: حيث يعبر الإستعداد عن الحالة التي يكون فيها المتعلم قادراً على تلبية متطلبات موقف التعلم والخبرة التي تعرض له وتقدم له الحماس والإقبال على الفعل التربوي بشغف، أما في حال نقص وقلة الاستعداد هذا ما يؤدي إلى نفوره .

وترى **السلطي** أنه من أسباب تدني وانخفاض الدافعية للإنجاز؛ عدم وجود ارتباطات سابقة في الدماغ؛ نتيجة خلل في تخزين المعلومات والتعرض لأساليب تعلم غير مناسبة وقلة المصادر وعوائق لغوية وقلة الخيارات، وقلة التغذية الراجعة والتحفيز وسوء التغذية، والخوف من الفشل وهذا يؤدي إلى خلل في تحويلها من الذاكرة قصيرة المدى إلى الذاكرة طويلة المدى؛ بوجود قواعد وشروط التخزين من تكرار وتغذية راجعة وسلاسة المعلومات وعدم تناقضها واستمرارية المعلومة وترابط محتوياتها؛ إذ تخزن هذه الروابط في **الاميجد** دون وجود روابط متينة وحلقة مستمرة وبناءات معرفية متصلة فيما بينها، وحين يتم تنبيهها بهذا الشكل يتصرف الدماغ وكأنها حادثة حدثت للتو، فيصعب إدراكها واستحضارها ولا يتعرف عليها، ويتعلق بالوقت الحاضر وبالبيئة وأمثلة ذلك. (السلطي 2004 ص144).

ويوضح **الكبيسي والداهري** (2000 ص59) أن هناك عدة أسباب تؤدي إلى انخفاض الدافعية عند المتعلم نحو التعلم أهمها:

- عدم توفر المفاهيم والخبرات القبلية الضرورية للتعلم الجديد.

- سيادة جو التنافس الشديد قد يسهم في زيادة حالات العدوان بين المتعلمين للشعور بالتفوق والتفرد، مما يجعل الجو الصفي خالياً من التعاون والأمن.
- سيادة الدافعية الخارجية لدى المتعلمين؛ إذ أنهم كثيراً ما ينجزون مهمات بهدف إرضاء المعلمين أو الوالدين فقط، دون إظهار المعلمين والأولياء على أن العمل المنجز يجب أن يكون نابعا من الدافعية الداخلية ومن رغبته هو في إنجاز الأفضل والأحسن؛ لأنه في حالة سيطرة الدوافع الداخلية يكون هناك الرغبة والمبادأة والإستمرار في السلوك (قطامي 1999 ص 183).
- عدم اهتمام المتعلم بالتعلم أساساً بالإضافة إلى عدم وضوح ميوله و خطط مستقبله؛ حيث لا يدرك المتعلم أهمية الإستمرار في التعلم، بل يهتم فقط بالمهنة التي تمنحه راتبا ماديا يعيش منه بأسرع وقت ممكن .
- عدم مساندة التعلم مع ميول التلميذ واهتماماته. (خليفة بركات 1979 ص 317).
- ضعف رغبة في التخصص الذي قبل فيه وضعف الشعور بالمسؤولية لدى المتعلمين (العبيدي 2005 ص 190) .
- الشعور بالضغط النفسي نتيجة القيود و القوانين المفروضة عليه من الخارج، ابتداءا من الأسرة والإدارة والبرامج والمعلمين وغيرهم، وكذا شعورهم بالضغوط الأكاديمية والمشاكل العاطفية الناتجة عن المراهقة المبكرة، وما يترتب عليها من تغيرات في الأبنية الجسمية والعقلية والإنفعالية، والإفتقار إلى الحب والسند النفسي والإجتماعي، مع شعورهم بالملل والضجر من الروتين اليومي الدراسي، وغياب النماذج الحية الناجحة والصالحة للتقليد تكون له قدوة يستعين بها و تدني الفائدة المباشرة من التعلم.(قطامي وعدس 2002 ص 242).

3-10-2 الأسباب الأسرية:

يمكن للوالدين أن يكونا سببا في تحديد درجة الدافعية وذلك من خلال تعاملاتهم اليومية مع الأبناء؛ حيث يتأثر التحصيل بممارسات التنشئة؛ إذ أن دور الوالدين لا ينقص عن دور المعلمين فيما يتعلق بارتفاع أو انخفاض الدافعية عند الوالدين، كونهما أول من يقوم بالتعامل مع الطفل داخل المنزل، وبالتالي يقومون بطريقة مباشرة أو غير مباشرة بغرس كثير من السلوكيات والاعتقادات وتعزيزها عند الأطفال، سواء كانت إيجابية أو سلبية؛ لذلك ينبغي عليهما أن يشجعا لدى الطفل الشعور بالقدرة على الانجاز على اعتبار أن الدافع للإنجاز هو دافع متعلم يكتسبه الطفل أولا من البيئة الأسرية له ومن معاملات الأولياء له؛ إذ ينبغي أن يشجع الأطفال من عمر مبكر على المحاولة وعلى بذل أقصى جهد مستطاع وعلى تحمل الإحباط، ويتم إظهار التقبل الأبوي للطفل من خلال الثقة به واحترامه والإصغاء إليه عندما يتحدث مع تجنب الانتقاد والسخرية؛ فأساس الدافعية للتعلم والإنجاز يبدأ من تقبل الكبار وخاصة الأولياء للمحاولات التي يقوم بها الطفل في تعاملاته مع البيئة المحيطة به والمواقف التي يتعرض لها؛ كذلك فإن الوالدين مطالبون بوضع أهداف واقعية، فلا ينظر الأب إلى الابن كما ينظر هو لنفسه أو لغيره من أقرانه خاصة عندما يتعثر باستمرار في الوصول إلى الأهداف المطلوبة، فالطفل غير الناضج أو الذي يعاني من صعوبات في التعلم، لا ينجز بالمستوى نفسه الذي ينجز فيه الناضجون ويؤدي ذلك بطبيعة الحال إلى ظهور ضعف الدافعية وفي مثل هذه الحالات يجب أن يتم تغيير توقعات الآباء عن هذا الطفل تغييراً أساسياً، فالأطفال غير الناضجين يمكن أن يحققوا نجاحاً أفضل إذا التحقوا بالمدرسة في عمر متأخر عن المعتاد، وإذا قدم لهم الدعم والتشجيع المناسب.

وهنا يمكن القول أن على الآباء أن يكونوا واعين لمفهوم الاستعداد، وهذا يتطلب ألا تكون توقعاتهم من الطفل أعلى أو أدنى من اللازم.

ومنه فمن الأسباب الأسرية التي يمكنها أن تساهم في انخفاض الدافعية نحو الدراسة نذكر:

3-10-2-1 الصراعات الأسرية أو الزوجية الحادة: قد تشغل المشاكل الأسرية بال الأطفال وتجعلهم دائمي التفكير في حالهم وحال أسرهم، وبالتالي لا يكون لهم الوقت والبال في التفكير في التعلم، ولا تترك لديهم رغبة في الدراسة ، فكيف تكون المدرسة مهمة لهم إذا كانوا يدركون أن شعورهم بالأمن مهدد بأخطار مستمرة، فعدم استقرار الأسرة يجعل هذا الطفل لا توجد لديه دافعية للعمل أو للنجاح في المدرسة أو لإرضاء الوالدين اللذين يدركهما كمصدر مستمر للتوتر.

23-10-2-2 توقعات الوالدين المرتفعة أو الكمالية: حيث أن الأولياء يضعون صور ومكانة و مقدرة عالية وهائلة لأطفالهم ويطمحون أن يكونوا في أعلى المراتب دون مراعاة لقدراتهم وإمكانياتهم ، وحتى دون مساعدتهم للوصول إلى ذلك الطموح والتوقعات، ودون تقديم يد العون لهم؛ فهذه الصورة التضخيمية التي ترسمها الأسرة عن أولادهم ينتج عنها مخاوف من الفشل وتزعزع في الصورة الذاتية للأبناء، ويحدث لهم التوتر عندما يكون ما يتوقعه الوالدين والمعلم والآخرين منهم فوق قدراتهم وأكبر من إمكانياتهم، فيصبحوا متأكدين من الفشل حتى قبل أن يبدأ المطلوب منهم، فينتهجون عملية هروب لا شعورية، وتتوقف رغبتهم في التعلم ، وتقل محاولاتهم في سبيل تحقيق النجاح وبالتالي تنخفض الدافعية للتعلم والإنجاز عندهم. (كوجك كوثر وآخرون 2008 ص 85).

3-10-2-3 التوقعات المنخفضة جداً: فقد يقدر الآباء أطفالهم تقديراً منخفضاً وينقلون إليهم مستوى طموح متدنٍ وصورا سلبية عن إمكانياتهم، ويبدون لهم أنهم عاجزين وغير مؤهلين للوصول إلى مراتب تعادل مراتب من هم في مثل سنهم، وبهذا يتعلم الأطفال أنه لا يتوقع منهم إلا القليل، فيستجيبون تبعاً لذلك، فنجد الآباء غير المبالين لا يشجعون أبناءهم على التحضير وبذل الجهد والأداء الجيد في الإمتحانات؛ لأنهم يعتقدون أنهم غير قادرين

على ذلك، مما يَجْرُ إلى هذه التبعات السلبية، فلا يشجعون أبناءهم على التحضير للامتحانات وعلى بذل المزيد من الجهد، لأنهم يعتقدون أنهم غير قادرين على ذلك ويعتبرون ذلك مضيعة للوقت.

43-10-2-4 **عدم الاهتمام:** فقد ينشغل الآباء بشؤونهم الخاصة ومشكلاتهم و عن أمور توفير المأكل والملبس، فلا يعيرون اهتماماً بعمل التلميذ في المدرسة كما لو أن تعلمه ليس من شأنهم؛ وقد يكون الآباء مهتمين بالتحصيل إلا أنهم غير مهتمين بالعملية التي تؤدي إلى ذلك التحصيل فقد يستغرق الآباء بشؤونهم الخاصة ومشكلاتهم فلا يعبروا عن أي اهتمام بعمل الطفل في المدرسة.

3-10-2-5 **التسيب:** وهذا يظهر حين لا يضع الآباء المتسيبون في التربية حدوداً لأطفالهم، ولا يتوقعون منهم الطاعة، فالانضباط لا يعتبر جزءاً من الحياة اليومية في بيوتهم، وربما يعتقد بعضهم أن التسيب يعلم الطفل الاستقلالية ويزيد دافعيته، إلا أن ذلك يولد لدى المتعلم شعوراً بعدم الأمن ويخفض من دافعيته للتحصيل .

3-10-2-6 **النقد والتكرار:** يشعر الأطفال الذين يسلط عليهم النقد الكثير والمستمر من طرف آباءهم و إظهار عدم الثقة بمستواهم الحقيقي، بأنهم منبوذون وغير أكفاء وغير مؤهلين لتحمل مسؤولية الدراسة، فيشعرون باليأس والغضب، مما ينجر عنه نقص وانخفاض في تقدير الذات، وبذلك تنخفض الدافعية نحو التحصيل، ويظهر ذلك كما لو كان طريقة للإنقاص من الوالدين لأبناءهم.

3-10-2-7 **الحماية الزائدة والتدليل:** فكثير من الآباء يحمون أطفالهم حماية زائدة لأسباب متعددة، أكثرها شيوعاً الخوف على سلامة الأطفال والرغبة في أن يعيشوا بحياة أفضل من تلك التي عاشها الآباء، مما ينتج عن هذا الخوف الزائد غير المبرر، وعدم تحمل الطفل للمسؤولية، وبقاءه دائماً تابعا للوالدين، وشعوره بالخوف والغربة، وعدم الاستطاعة ونقص الخبرة والكفاءة، مما يجعله لا يستغل قدراته الكامنة أحسن استغلال .

3-10-2-8 تدني وضعف المستوى الاقتصادي لبعض الأسر: حيث يساهم الدخل الاقتصادي المنخفض في انشغال الأب والأم الدائم في توفير لقمة العيش والرغبة في تحسينه وتحسين مستواهم الاقتصادي؛ هذا الانشغال يؤدي إلى عدم متابعة السير الدراسي للأبناء، والوقوف على مراقبة تجاوب الأبناء مع دراستهم، وهذا ما ينجر عنه تباعد العلاقة بين الآباء والتلميذ والمدرسة، كما يتسبب الدخل المنخفض كذلك في عدم قدرة الأسرة والتلميذ على توفير وإحضار الإمكانيات اللازمة لمواصلة الدراسة مما ينجر عنه إحباط للتلميذ جراء إخفاقه في هذا.

إلا أن هذه الأسباب رغم وجودها واعتبارها من بين الأسباب الحقيقية مؤدية عند بعض التلاميذ إلى انخفاض دافعتهم، إلا أن هناك أسباب أخرى غيرها تتحكم في درجات الدافعية لديهم وهي:

3-10-3-أسباب تنسب إلى المدرسة:

13-10-3-1 المعلمون:

يعد المعلم الوسيط التربوي الذي يتفاعل مع التلاميذ طوال ساعات التمدرس، وهو وسيلة المدرسة في تحقيق أهدافها، وعن طريقه وبواسطته يتم التأثير في التلاميذ؛ حيث يستطيع إحداث تغييرات وتعديلات لا يستطيع غيره إحداثها إذا توفرت الممارسات الإيجابية بينه وبين التلاميذ، وإذا استطاع توفير التفاعل الحيوي والجو المناسب لذلك؛ أما إذا ضعفت الكفاءة العلمية لبعض المدرسين وضعفت العلاقة بين المتدربين والمدرس، وانعدمت العلاقة الإيجابية بينه وبينهم ولم تكن طرق تعليمهم جيدة وقادرة على احتواء التلاميذ كلهم أو جلهم، والميزاجية في التعامل معهم بسبب هذا الضعف؛ حيث لا تتوفر العدالة في توزيع الدرجات لدى بعض المعلمين مما قد يؤدي هذا كله إلى ضعف العلاقة بين التلميذ ومعلمه؛ فالتلميذ من طبيعته حساس للظلم ومدرك للمساواة، وقد يزداد هذا الإدراك في مرحلة المراهقة؛ حيث تقوى القدرة الإدراكية وتتضح.

لهذا فإن جميع المبحوثين الذين أجرى عليهم أحمد أوزي دراسته (2011) حول موضوع التحصيل الدراسي في ظل المناحي النفسية، أكدوا على صفة الديمقراطية والمساواة في معاملة التلاميذ كصفة أساسية ينبغي توفرها في المعلم الناجح، وأكدوا على صفة التواصل مع التلاميذ والإقتراب منهم لفهمهم ومساعدتهم بقدر الإمكان على حل مشاكلهم. فجمود المعلم في الحصة، وعدم تنويعه للنشاطات داخل القسم، وتعليمه بأسلوب واحد، وإهمال دور النشاطات التي يشارك فيها التلاميذ بحيوية وفاعلية، والإهتمام بالمعلومات فقط، وقلة استخدام الوسائل التعليمية التي تثير الحيوية في الصف والملائمة للموضوع، وخلو تدريسه من الأساليب الجديدة مثل أسلوب الاكتشاف وحل المشكلات التي تثير تفكير التلاميذ وتبرز قدراتهم واستطلاعهم للتعلم، بحجة المنهاج الطويل الذي يريد المعلم تنفيذه وإتمامه ولضيق الوقت، مما يسبب ملل ونفور التلاميذ منه ومن المعلومات التي يقدمها. (غانم 2002 ص 139).

كما يمكن للمعلم أن يكون هو سبب الملل الذي يشعر به التلاميذ، إذا كان ما يطلبه منهم لا يهتمهم، أو ما يتوقعه منهم من إنجازات دون مستواهم وأقل من قدراتهم، فقد يكون الموضوع مكرراً، أو يكون التلاميذ أقل منه قدرة واستعداداً، فلا يشعرون بأي تحدى لقدراتهم، وبالتالي يفقدون حماسهم ودافعيتهم للتعلم، وإذا تكرر الإحساس بالتوتر أو الإحساس بالملل، فإن التلاميذ يفقدون حماسهم للتعلم ككل، وتثبت البحوث أن هذين السببين وراء تسرب كثير من التلاميذ من التعلم، ومنهم الموهوبون والمتفوقون، والحل هنا هو تنويع التدريس في الفصل، حتى لا يشعر أي تلميذ لا بالتوتر ولا بالملل، بل بالحيوية والإثارة والرغبة المستمرة والدائمة مع عدم إهمال المعلم إتاحة الفرص الكافية لكل متعلم لتحقيق النجاح في المهمات التي تقدم له وتجنبيه الفشل قدر الإمكان، هذا مع العلم بأن المعلم لا يستطيع تحصين التلاميذ ضد الفشل، وأن بعض الفشل لا بد منه، ولا بد أيضاً أن يتدرب التلاميذ على التعامل معه، وعدم سعيه لمعرفة مستوياتهم التحصيلية حتى يحسن تفاعله معهم، وحتى يستطيع مراعاة ذلك في تعلمهم. (قطامي وعدس 2002 ص 241) وعدم تهاونه في تقديم التعزيزات الإيجابية للتلاميذ

أو غياب التعزيزات التي يستجيب لها المتعلم من أجل التغذية الراجعة لإعلاء التعلم والرغبة في الأحسن، وعدم استخدام أسلوب العلامات للعقاب وحرصه على التأكد من إتقان التلاميذ للمتطلبات الأساسية للتعلم الجديد قبل الشروع فيه والانتقال إلى مواضيع أخرى والتأكيد على الربط بين المواضيع القديمة والجديدة . (قطامي و قطامي 2000 ص244).

علاوة على هذا، فإن إغفال المعلم الأهداف التعليمية التي يريد تحقيقها بدقة وإغفال إخبارهم بها قد يخلق العشوائية والإرتجال في العمل، كما يغفل تزويدهم بتغذية راجعة هادفة حول تقدمهم وإنجازهم. (بلكيس و مرعي 1982ص107) .

كما أن إهمال التركيز على استقلال المتعلم إذا أراد أن يعتمد على الكتاب المدرسي المتضمن للمواد والخبرات المقررة له بمفرده ودون مساعدة. (قطامي 1999 ص180) .

3-10-3 أسباب تعود إلى البرامج: تحمل البرامج المدرسية عبئا ثقيلا قد

يساهم بقدر كبير في ظهور هذه المشكلة وذلك من خلال:

- كثرة الدروس في اليوم الواحد وكثرة التقويمات وتتابع الامتحانات، وإحساس التلميذ بأنه في السجن داخل المدرسة، وغموض الأهداف التي يريد تحقيقها من البرنامج، وما يراد من المتعلم تحقيقها، وعدم الترابط بين الخبرات اليومية والحياتية مع المواد والمعلومات التي تقدم، وإهمال التوظيف الفعال للتعلم القبلي المرتبط مباشرة بالتعلم الحالي مما ينتج عنه صعوبة تحول دون تفاعل التلاميذ معها بحيوية. (قطامي و قطامي 2000 ص240).

- ضعف الترابط بين المناهج النظرية و الخبرة التعليمية وبين الحياة العملية، وعدم تناسب مستوى العمل المطلوب تعلمه مع قدرات المتعلم وإمكاناته، وعدم تدرجها على حسب مستواه العقلي والزمني، وعدم ارتباط مواضيع التعلم بميله وبالحياة الواقعية له، واستخدام أسلوب العلامات لعقاب التلاميذ مما يسبب تدني تفاعلهم ودافعيتهم للتعلم .

- إهمال توضيح أهمية الخبرة التعليمية في بداية الدرس، مع عدم تنويع الخبرات لتعليمية وتركيزها على الجوانب المعرفية فقط، وإهمالها للجوانب الحركية والانفعالية والوجدانية، وإهمال التركيز على استراتيجيات التفكير في معالجة المواد. (العبيدي 2005 ص 192).

3-10-3 أسباب تعود إلى البيئة المدرسية: والتي يمكن إجمالها في النقاط التالية:

- إن الجو التعليمي في نظام المدرسة أو في صف معين يمكن أن يؤدي إلى خفض الدافعية للتعلم لدى عدد كبير من التلاميذ؛ ويعتمد جو المدرسة على مزيج من العوامل المرتبطة بالطاقت الإداري والتعليمي، فإذا كانت الروح المعنوية للعاملين في المدرسة مرتفعة فإن جو المدرسة يصبح أقرب إلى الإنجاز و التفاؤل فيما يتعلق بالتعلم وبالعلاقات الإنسانية وللمعلم الدور الأكبر في رفع معنويات تلامذته، وجعل بيئة الصف دافعاً قوياً للتحصيل واكتساب وتعديل السلوك.

- إكتظاظ الأقسام بالمتعلمين وتباين أعمارهم و في مستوياتهم خاصة التحصيلية، وهذا يمكن أن يسهم في اختفاء كثير من الصعوبات والمشكلات القائمة، ويؤدي إهمالها وعدم معالجتها إلى صعوبة التعامل مع كل المتعلمين وتحسس مشكلاتهم. (العبيدي 2005 ص 191).

- الممارسات الصفية: فسلوك المتعلمين هو نتاج خصائصهم الشخصية والبيئية والاجتماعية والصفية؛ حيث أن المتعلم يكتسب من الممارسات التي تطبق عليه أو على زملاءه داخل الصف الدراسي أو المؤسسة ككل طبائع وعادات من شأنها أن تنمي وتزيد من دافعيته للتعلم أو تخفض منها، فالجو الصفّي وما يسوده من علاقات عدائية أو محايدة بين المتعلمين؛ لأن الجو العدواني والمشحون يكون منفراً، كما قد يكون التنظيم الصفّي الصارم الذي يقيد التلميذ عاملاً هداماً وغير محفز ومساعد على التعلم والتحصيل. (قطامي 1999 ص 185).

3-11 الأساليب الإرشادية لرفع مستوى الدافعية عند المتعلمين :

جاء عن الأعسر وآخرون (1989 ص171) أن نتائج بعض الدراسات تؤكد أن الدافع للإنجاز عند المتعلم هو دافع متعلم يمكن تحسينه من خلال برامج تدريبية مناسبة، وذلك إذا قمنا بمجموعة من الأمور والإجراءات التي من شأنها تحسين ذلك، ومن الأمور التي نرى أنها تحسن وترفع من درجات الدافعية للتعلم والإنجاز نذكر :

- توجيه انتباه المتعلم منخفض الدافعية إلى الإقتداء بذوي التحصيل المرتفع وما حققوه من مكانه والتقرب منهم لمعرفة أسباب هذا التفوق، وهذا لإثارة انتباههم وإثارة استعدادهم لعملية التعلم، وعرض قصص هادفة تبين ما سيجرب على إهمال الدراسة، والركون ولإيضاح أن التعلم ليس صعبا، بل يحتاج إلى القليل من الجهد والرغبة فقط والصبر.

-مساعدة المتعلمين في أن يدركوا استطاعتهم لتحقيق النجاح بما يملكون من قدرات وإبداعات على تخطي الجوانب السلبية والأفكار غير العقلانية التي قد تكون مسيطرة عليه، فالانفتاح على الذات يحقق التعرف على المستوى الحقيقي والجانب الكامن والخفي من شخصيتهم ويظهر قدراتهم ويعدل توقعاتهم السلبية، ويبرز أهمية المشاركة في تعزيز الأداء الايجابي وتحسين مفهوم الذات من خلال الحديث الايجابي، لتصحيح وتعديل المدركات الخاطئة، وحثهم على التعلم وتبيان أنه باستطاعتهم العمل إذا حاولوا واجتهدوا وواصلوا في محاولاتهم (الرحو 2005 ص96) ، وذلك بإعطاءهم مهام تمكنهم من النجاح؛ لأن النجاح في إنجاز المهام أو الأعمال المطلوب تعلمها، يؤدي إلى مزيد من النجاح، ولأن ذلك يزيد من الرغبة في العمل والميل لبذل الجهد وتحسين الأداء، فينشأ لدى التلميذ إتجاه إيجابي نحو التعلم(عواد ذياب2007 ص68).

- تنمية ورعاية قدرات المتعلم العقلية، مع السعي إلى زيادة إدراكه ووعيه بأهمية التعلم كوسيلة للتقدم والإرتقاء، وإبراز أهمية النجاح في سعادة الفرد وفق الإستجابات الإيجابية، ومن ثم التصرف في ضوء هذه القناعة وفق ما يناسب طبيعة مرحلته العمرية، وذلك بإعطاءه المعلومات في ترتيب تصاعدي وفي تدرج منطقي، وتنمية ذكائه وتخيله وإدراكه .

- إثراء المادة الدراسية بفاعلية وتوفير الوسائل والأنشطة المساعدة على ذلك، و تنمية البيئة الصفية بشكل إيجابي، وتقديم المعلومات بطرق متعددة، بهدف التكيف مع كافة ميول المتعلمين، للوصول إلى جميع المستويات العقلية لديهم. (البيلي 1985 ص175).
- إيجاد حلول تربوية لمشكلات المتعلمين النفسية والصحية والأسرية، والتركيز على ميولهم واهتماماتهم، والسعي لإشباع حاجاتهم الأساسية، والتعرف على الأسرة والظروف النفسية للتعلم، وإظهار المدرسة بالمظهر اللائق أمام المتعلم من قبل الأسرة .
- مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين والإهتمام بها عند التعامل معهم من قبل المعلمين والآباء و تنمية الإبداعات وتشجيع المواهب الموجودة لديهم حتى وأن ظهرت بسيطة، ولا ينسى المعلم الفروق الفردية ودورها في إنجاح الإنجاز في التعلم؛ حيث أن المتعلمين يختلفون من حيث القدرات والاستعدادات كما يختلفون بالأوصاف الجسمية حتى وإن كانوا أخوة توأم، مع مراعاة أن لا يدفع التلاميذ إلى طموح أكبر مما يملكون من قدرات وإمكانيات، حتى لا يصابوا بالإحباط، مع التأكيد على أن ذلك ليس خاصاً فقط بالمعلمين وإنما يشمل أولياء الأمور، فعليهم الإبتعاد قدر الإمكان وعدم لجوءهم لأسلوب المقارنة بين المتعلمين خاصة الإخوة منهم. (بسام عبد الله 2009 ص68).
- فهم الدوافع والحاجات لدى المتعلمين، فالمعلم الناجح هو الذي يبذل جهده في فهم دوافع المتعلمين، حتى يتمكن من تحقيق أكبر قدر من التعلم الهادف بين المتعلمين، كذلك قدرته على ملاحظة سلوك المتعلمين ودوافع ذلك، وهذا يساعده على خفض التوتر الذي يشعر به المتعلم مما يدفع عملية التحصيل واكتساب السلوك على نحوٍ سواء.
- معرفة أهمية الحوافز المادية والمعنوية في تثبيت التعلم ونمائه و تنويع الحوافز من قبل المدرسة والأسرة بسبب اختلاف مستويات الدافعية عند المتعلمين، وتقنين الثواب والعقاب داخل الأسرة والمدرسة؛ إذ أن ذلك يؤثر على دافعية التعلم إيجابياً وسلبياً.

- ضبط المثيرات واستثمار المواقف؛ وذلك بتهيئة المكان المناسب للمتعلم وإبعاده عن مشتتات الانتباه وعدم الانشغال بأي سلوك آخر عندما يجلس للدراسة واستثمار المواقف التربوية بما يدعم عملية الدافعية، واستخدام الضوابط الفعالة التي تبهج التلاميذ أو تضايقهم؛ بحيث يمكن التحكم في سلوك التلاميذ وتحقيق ما يشبع دوافعهم (رسمي علي عابد 2008 ص 60).

- تحقيق ميول المتعلمين وإثارها نحو نشاط و أداء معين، واستخدام المنافسة بقدر مناسب بينهم مع الأخذ في الاعتبار قدرات واستعدادات المتعلمين، وأن لا يزيد بصورة ملحوظة مهما زادت مواقف التعلم والممارسة، وأن دفع المتعلم إلى القيام بأداء مهام لا تتناسب مع قدراته وإمكانياته لاشك بأنه سيؤدي إلى التعثر والإحباط نحو التعلم؛ إذ يمكن للمعلم هنا أن يعمل على رفع مستوى طموح المتعلمين بدرجة تعادل درجة استعدادهم وميولهم وقدراتهم نحو الأنشطة المختلفة حتى يتسنى للمتعلمين النجاح والاستمرارية في الأداء وعدم التعرض للإحباط؛ حيث أنه يمكن أن يصل إلى معدل معين من التقدم، فالميول تعتبر من الأمور الهامة التي تستخدم لتحقيق الأهداف التربوية والتعليمية.

- الاهتمام بتشجيع الأبناء على الإنجاز والاستقلالية والاعتماد على الذات وعلى المبادرة وعدم التدخل بشكل مباشر بفرض نوع التعلم ومستواه على التلاميذ كالتخصص بالمرحلة الجامعية (عدس 1998 ص 142).

- تشجيعهم على إنجاز مشاريع وعلى التخطيط لتنفيذها وتقويمها، مع مراعاة أن تكون هذه المشاريع ضمن اهتماماتهم ومستواهم العمري، وتتماشى مع قدراتهم العقلية ودرجات إبداعهم، وإعطاءهم مهام تمكنهم من النجاح؛ لأن النجاح في إنجاز المهام أو الأعمال يزيد من الرغبة في العمل والميل لبذل أقصى الجهد وتحسين الأداء، فينشأ لدى التلميذ اتجاه ايجابي نحو التعلم (عواد ذياب 2007 ص 198)؛ وهذا ما أشار إليه غوفرنى (Govern, 2004)؛ حيث

يرى أن تصميم المواقف التعليمية والدراسية التي تساعد التلاميذ على أن يضعوا أهدافا مناسبة فيصبح بإمكانها أن تساهم في زيادة الدافعية والرغبة في الدراسة لديهم.

- تمكينهم من صياغة أهدافهم بشكل واضح وتحقيقها بإتباع العديد من النشاطات، كتدريبهم على تحديد أهدافهم التعليمية وصوغها بلغتهم الخاصة ومناقشتها معهم ومساعدتهم على اختيار الأهداف التي يقرون بقدرتهم على إنجازها بما يتناسب مع استعداداتهم وجهودهم وبالتالي، يساعدهم على تحديد الإستراتيجيات المناسبة التي يجب إتباعها أثناء محاولة تحقيقها والتي تكون في وحدات قابلة للمعالجة. (فتحي الزيات 2004 ص67) .

- تفعيل وزيادة الأنشطة المدرسية والحث على ممارستها والمشاركة فيها؛ إذ من شأنها أن تنمي قدرة المتعلم على التخطيط وتنمية روح العمل الجماعي والتعاون، وهي تعتمد على دافعية المتعلم لقيام بالأنشطة وتزيينها للمتعم (العتوم 2008 ص15) ؛ فالأنشطة المدرسية يمكن اعتبارها كحل أو كعمل إيجابي يزيد من دافعية المتعلمين ويزيد من رغبتهم في التقرب من الآخرين والعمل في إطار الجماعة، فهي تستهوي التلاميذ وتجعلهم يتقربون من غيرهم؛ حيث أن الأنشطة المدرسية تعتبر المتنفس الذي يمارس المتعلم من خلاله ميوله ومهاراته المختلفة، ويقوم بإخراج مواهبه المتعددة وقدراته والتعبير عن طاقاته الكامنة.

ومن هذه الأنشطة نجد أنشطة ثقافية، اجتماعية، رياضية، فنية وغيرها. فعلى المعلم استثارة دافعية التلاميذ عن طريق إشراكهم في اختيار أنشطة التعلم وأساليب وممارسة تلك الأنشطة وتكييف هذه الممارسات بما يستثير لديهم دوافع الفضول وحب الاستطلاع وجعل بيئة التعلم بيئة مثيرة وجذابة ومشبعة لحاجات التلاميذ ولدوافعهم؛ إذ أن المشاركة الفعلية تقتضي توفير بيئة استثمارية تحارب الملل. ولهذا ينبغي الإستعانة باستراتيجيات التعلم تكون مرنة وإبداعية وقابلة للتطبيق، وأن تبعد المتعلم عن الخوف والضغط الخارجية (غباري أحمد 2008 ص 47)، وتفعيل البرامج والأنشطة الترفيهية الصفية واللاصفية وإتاحة لكل تلميذ بممارسة نشاطه الترفيهي الذي يختاره، وإحداث التشويق للتلميذ وجذبه إلى

المدرسة عن طريق الأنشطة والمسابقات، وإدماجه ضمن جماعات تخلق فيه روح المنافسة والعمل الجماعي وإعطاء التلميذ قدراً من الحرية يخلّصه من الضغط الذي يعيشه، والعمل على تنمية الإتجاهات الإيجابية والميول والقيم لديه، والعمل على مساعدة التلاميذ على تكوين ارتباطات جديدة وتدعيم ممارسة الإرتباطات المرغوبة وتقويتها وإهمال الإرتباطات غير المرغوبة وإضعافها، والإستماع إليهم وذلك بهدف الحصول على أفكارهم والإجراءات وما هي الأمور التي تستعصي عليهم (بسام عبد الله 2009 ص87).

- خلق التنافس بين التلاميذ؛ حيث أن بعض المدارس تلجأ إلى إذكاء روح التنافس بين التلاميذ لاستثارة ما لديهم من دوافع إلى التعلم، وبذل العطاء والدرجات والمكافآت، وبهذا يصبح التنافس صراعاً يستهدف الإنتصار. (رسمي علي عابد 2008 ص63).

-تركيز الإنتباه حول الموضوعات المطلوب تعلمها، فينشأ الاهتمام حول الأهداف التي تدور حولها الموضوعات المدرسية، وهذا ما يزيد انتباههم وتركيزهم نحو ذلك ويمكن للمدرس أن يستخدم أساليب كثيرة تساعد التلاميذ على زيادة الانتباه والتركيز مثل استخدام الحواس من بصر وسمع، وتقديم قصص هادفة وإيحائية، وتوضيح أهمية الموضوعات المقررة وتوفير الوسائل المساعدة على زيادة الإنتباه والوعي لديهم حول أهمية النجاح والتفوق في إسعاد ورقي الأفراد والمجتمعات. (جودت عبد الهادي 2007 ص28).

- إستثارة اهتمامات التلاميذ وتوجيهها، فهي من أولى اهتمامات ومهام المعلم وذلك بأن يقوم بتقديم نشاطات تعليمية بقصة أو حادثة مثيرة أو بوصف شيء مألوف أو بطرح مشكلة تتحدى تفكير التلاميذ وتستحوذ اهتمامهم ويستحسن أن تكون هذه النشاطات أولية على علاقة وثيقة بالمادة الدراسية ومناسبة لخصائص التلاميذ واستخدام المثيرات السمعية والبصرية ذات الخصائص المختلفة من حيث الحركة والحجم والوزن والتباين.

- العمل على زيادة الثقة لدى المتعلمين؛ حيث نقوم بتكليفهم بإنجاز أي شيء يجعلهم يشعرون بالفخر فيعزز ذلك ثقتهم بذاتهم وبقدرتهم على الإنجاز وإقحامهم في تجارب مفرحة وتجنيبهم من الوقوع في فشل جديد وتوصيل إليهم الإيمان والإعتقاد بأنهم يريدون أن يتعلموا

ويستطيعوا ذلك مما يحببهم في المادة ويجعلهم يقبلون على الدراسة دون خوف أو تردد. فتحقيق الحاجة إلى الإنجاز من الحاجات الرئيسية التي ترتبط بأهداف العمل المدرسي وبمساعدة التلاميذ على تحقيق هذه الحاجة بالعمل على تحسين مستوى الأداء و زيادة ارتباط الحاجة إلى الإنجاز بالحاجة إلى النجاح؛ حيث يشير عنان (1995) أنه يمكن معالجة تدني الدافعية للإنجاز من خلال تعريض التلاميذ لخبرات نجاح متكررة، وعدم إعطاء الأهمية للفوز والنظر للنجاح على أساس المجهود المبذول.

-تفعيل الثواب والعقاب؛ إذ يعتبر الثواب والعقاب من الوسائل الهامة في تنشيط دافعية الفرد نحو تحقيق الأهداف؛ حيث أن الثواب أقوى أثراً من العقاب في عملية التعلم وأن المدح أقوى من الذم بوجه عام ، وأن الجمع بين الثواب والعقاب أفضل في كثير من الأحيان من الاعتماد كل منهما على حدى واستعمال الثواب بدل من العقاب؛ لأن العقاب يحذر من أن يسلك سلوكاً معيناً يجلب الأذى وتطبيق أثر الجزاء في وقت أقصاه؛ لأنه يعود بالفائدة أكثر إذا طالت الفترة بينه وبين السلوك، واستعمال العقاب المعتدل والمعقول لأنه يدعو إلى أخذ الحيطة والحذر وتجنب الأخطاء بدل من العقاب القاسي الذي يجرح الكبرياء ويولد الكراهية والشعور بالنقص وفقدان الثقة.

ولهذا يجب أن نراعي عند استخدام العقاب أسس ومبادئ منها شكل العقاب وشدته وتوقيتته وتقديم تعزيز لاستجابات المتعلم المقبولة وذلك بالمعززات الرمزية والمادية والمكافآت وإعطاء الحوافز المادية مثل الدرجات أو قطعة حلوى أو قلماً أو بالونه أو وساماً من القماش، والمعنوية مثل المدح أو الثناء أو الوضع على لوحة الشرف أو تكليفه بإلقاء كلمة صباحية. و نوعية الحوافز تعتمد على عمر المتعلم ومستواه العقلي والبيئة الاجتماعية والاقتصادية له. وفي كل الحالات يُفضل ألا يعود المتعلم على الحافز المادي، وفي تقديم التعزيز عليه أن يقدم مباشرة بعد الفعل المرغوب؛ لأنه في هذه الحالة يزيد من قوة الدافعية (العبيدي 2009 ص324).

- إقامة دورات تكوينية خاصة بالمعلمين من أجل رفع المستوى الأكاديمي لهم، وربطهم بما هو جديد في مجال عملهم وتزويدهم بالخبرات المناسبة والمعلومات المتعلقة بعلم النفس مثلاً، فكيف نتعامل بصواب مع تلاميذ نجهلهم.
- أن يتصرف المعلم كنموذج للمتعلمين في الإقبال على المطالعة الخارجية والجلوس معهم في المكتبة، فهذا يساهم كثيراً في تنمية الميل للتعلم الذاتي لدى المتعلم وتشجيعهم على القراءة وتأليف القصص التي تستثير الإنجاز وتزيد في حماسهم وتحثهم على المخاطرة المحسوبة وعلى التخطيط لمواجهة الصعاب والمشاكل.
- إحداث علاقة ترابطية بين المادة الدراسية بحاضر المتعلم وحاجاتهم النفسية مع مراعاة السن والمرحلة العمرية فيجب أن يكون النشاط يتماشى مع حاجاتهم.
- توظيف منجزات العلم التكنولوجية في إثارة فضول وتشويق المتعلم، كمساعدته على التعلم من خلال اللعب المنظم، أو التعامل مع أجهزة الكمبيوتر، مع تنمية قدرات التعلم الذاتي وتحمل مسؤولية عملية التعلم، وتنمية الإستقلالية في التعلم .
- التأكيد على أهمية الموضوع بالنسبة للمجال الدراسي؛ كأن نقول درسنا اليوم عن عملية الجمع، وهي عملية مهمة في حياتكم فلن تعرف عدد أقلامك، وكتبك وإخوتك وأصدقائك، والزهور التي في الحديقة إلا إذا فهمتها، لذلك انتبهوا جيداً لهذا الموضوع أثناء الدراسة، وتأكدوا أنكم إن استوعبتموه جيداً فسيكون ذلك دعماً لكم في فهم المسائل اللاحقة كالطرح والضرب والقسمة وغيره، ولهذا على المعلم أن يحقق ويحدد خبرات تعليمية المراد تعلمها تحديداً دقيقاً بحث التلاميذ على فهمها والتفاعل معها.

خلاصة الفصل

تم التطرق في هذا الفصل إلى تحديد مفهوم الدافعية وعلى رأسها الدافعية للإنجاز عند المتعلمين، قد قمنا بتعريفها في ضوء نظريات علم النفس المختلفة، التي اتفقت على أنها قوة داخلية تثير السلوك وتحركه وتنشطه و تحافظ على استمراره إلى غاية تحقيق الغاية والهدف من السلوك. كما تم تناول أنواعها وأهميتها في الحياة عامة وفي التحصيل خاصة. وفي هذا الإطار جرى التمييز بين التلاميذ الذين يتمتعون بدافعية إنجاز عالية من الآخرين الذين يتمتعون بدافعية إنجاز منخفضة، مع ذكر أهم الخصائص والصفات التي يتسم بها كل صنف منهما، وكذا استعراض أهم العوامل المساهمة في تحديد درجاتها، منها العوامل الذاتية الخاصة بالتلميذ من قدرات عقلية وحالة نفسية وغيرها من العوامل الخاصة به، التي يمكن أن تكون سببا في التقليل من درجاتها، ثم تطرقنا إلى العوامل الأسرية وأبرزنا أهمية العلاقة بين التلميذ وأسرته، وكيف أن الأسرة من شأنها أن تزيد أو تنقص من درجات الدافعية للتعلم والإنجاز من خلال الأجواء والظروف المتيسر بها. بعدها سلطنا الضوء على العوامل المدرسية، وعلى رأسها المعلم، والذي استخلصنا دوره والمكانة التي يحملها عند التلاميذ، ورأينا كيف أن معاملاته وممارساته وشخصيته بإمكانها أن تدفع متعلميه أو تعيقهم على الرغبة في الدراسة والإنجاز. فيما بعد تفحصنا أهمية البرامج والأجواء المدرسية عامة ودورها في هذا الإطار. وفي الأخير بينا كيف يمكن تحسين وإثارة الدافعية للتعلم والإنجاز عند المتعلمين، وما يجب على الآباء والمعلمين القيام به على اعتبار أن هذين العنصرين لهما مكانة جد مهمة في حياة المتعلم وإن تحصيله وأدائه مرتبط بهما بالدرجة الأولى.

ومهما يمكن من الأمر، فإن هذا التحصيل لا يمكن أن يتأتى بالدرجة الأولى إلا من خلال جملة من الاستراتيجيات التي على المتعلم أن يأخذ بزمامها حتى يزيد من مردوده التعليمي، هذه الاستراتيجيات سيتم الوقوف عندها وبعناية في الفصل الموالي.

الفصل الرابع

استراتيجيات التعلم

تمهيد

4-1-1- تحديد المفاهيم:

4-1-1- مفهوم الإستراتيجية.

4-1-2- مفهوم إستراتيجية التعلم:

4-1-2-1- مفهوم إستراتيجية التعلم المعرفية.

4-1-2-2- مفهوم إستراتيجية التعلم الميتامعرفية.

4-2- مميزات استراتيجيات المعرفية للتعلم.

4-3- تقويم مهارات الميتامعرفة.

4-4- مقارنة بين الاستراتيجيات المعرفية والميتامعرفية.

4-5- ظهور فكرة الإستراتيجية.

4-6- الهدف من استعمال استراتيجيات التعلم.

4-7- أهمية الاستراتيجيات.

4-8- وقت استخدام الإستراتيجية.

4-9- تصنيف استراتيجيات التعلم.

خلاصة الفصل

الفصل الرابع استراتيجيات التعلم

تمهيد

تزايد الاهتمام بالمتعلم وبالكيفية التي يتعلم بها ويطور نفسه مطلع القرن الحادي والعشرين، الذي شهد انفجارا معرفيا وثورة في المعلومات، غيرت من مكانته كفرد مستقبل ومتلقي للمعلومات إلى فرد منتج للمعلومات والخبرات التربوية التعليمية، متحكما فيها وفي قدرها، وبهذا إستحدثت معها مصطلحات عدة تبرز هذه الخصائص الجديدة والمكانة المستحدثة للمتعلم أهمها أنواع التعلم وأساليبه وطرق الحصول عليه، واستراتيجيات التعلم ومهارات الاستنكار وغيرها.

فأصبح البحث في مجال علم النفس التربوي يركز على العادات التي يتبعها المتعلم ومساعدته لتحسين أداءه، بدل من الاهتمام بالأهداف التحصيلية الصماء أو إلى درجة حصوله وتمكنه من المعلومات الجاهزة من قبل، فالتربية الحديثة تركز على التنمية الشاملة والمتكاملة التي تسعى إلى توفير المناخ والأنشطة التي تنمي قدرات المتعلم العقلية والوجدانية ومهاراته التفكيرية، وتجعل من المعلومات أكثر تماشيا معه ومع متطلبات عصره وبيئته، وتجعل منه قادرا على التعامل معها.

وظهرت معها العديد من المصطلحات والأفكار التي تصب في هذا الأساس منها: طرائق التعلم، معرفة كيفية التعلم، مهارات التعلم، تعلم كيفية التعلم Learning how to Learn ومعرفة كيفية التعرف Knowing how to Know ، ومعرفة كيفية التذكر Knowing how to Remember ، وغيرها وهذا ما سنحاول الإشارة إليه في هذا الفصل ونبرز أهميتها في الفعل التربوي وكيف أنها تؤثر على نتائجهم التحصيلية.

4-1 تحديد المفاهيم :**4-1-1- مفهوم الإستراتيجية: Strategy concept:**

الإستراتيجية مفردة أو كلمة مستعارة من اللغات الأوروبية والمستخرجة من اللاتينية وأصلها من اليونان، تسمى في الأصل استراتيجوس (Strategos) ، وتعني الفن الشامل أو العام أو العمومية(الفراجي أحمد الهادي2011 ص49)، وهي تتكون من كلمتين وهما (stratos) والتي تعني (army) أي الجيش و (agein) والتي تعني (lead to) أي قيادة والكلمة متجمعة تعني فن قيادة القوات. استخدمت في العصر اليوناني قبل الميلاد في المجال العسكري، وقصد بها فن القيادة العسكرية والبحرية والبرية، لذا فهي ترتبط بالمهام العسكرية؛ إذ تعبر عن تكتيك أو خطة أو فن إدارة المعارك الصغيرة وفن إدارة الحرب بكل أبعادها ومراحلها أو هي فن إدارة المعركة الكبرى الحاسمة في حرب ما.(قطامي2013 ص35).

وقد عرفت في قاموس وستر بأنها علم تخطيط العمليات العسكرية وتوجيهها، وفي هذا السياق، يرى محمد عبد القادر(1983) أن هذا المصطلح من المصطلحات العسكرية الذي يعني فن تنظيم وإدارة الحرب، ويدخل فيها العمليات التي يلجأ إليها القائد لخداع العدو بواسطة الخطط التي يتبعها والطريقة التي يحرك فيها قواته، فهي تدل على القائد الذي يدير الحرب بخططه وتوجيهاته لإدارة الحرب ومواجهة الأعداء. تطور هذا المفهوم بعد ذلك وصار يعني فن استخدام القوات لتحقيق الأهداف التي تضعها السلطات السياسية، ثم طرأ عليها تعديل آخر في المفهوم فصار يعني فن حشد واستخدام القوى السياسية والاقتصادية والتكنولوجية والنفسية والعسكرية وتحريكها في نسق متكامل لتحقيق الأهداف التي تضعها السلطة السياسية (محمد عبد القادر1983ص96).

ومن ثمة فقد تعددت استخداماتها من المجال العسكري، الذي كانت ترتبط فيه بالمهام العسكرية واعتبرت فن القيادة، إلى استخدامات في مجالات أخرى كالعلوم الاجتماعية والإدارية والسياسية وغيرها، وهكذا فقد تطور مفهوم الإستراتيجية حتى أصبح يعني فن استخدام كل موارد الدولة، وتضم مجموعة من الأفكار والمبادئ التي تتناول مجالا و ميدانا من ميادين النشاط الإنساني بصورة شاملة ومتكاملة، وتكون ذات دلالة لوسائل العمل ومتطلباته واتجاهاته ومساره بقصد إحداث تغيير فيه وصولا إلى أهداف محددة، فتم استخدامه في المجال التربوي والتطبيق الاجتماعي والاقتصادي والسياسي وغيرها من مجالات الفكر (آرثر جيتس، بدون سنة ص 54)، ثم ظهر هذا المصطلح في علم النفس التربوي ليعبر عن اتجاه تربوي يركز على المتعلم، يهدف إلى أن يتعلم كيف يتعلم بشكل مستقل؛ أي يصبح معلما لذاته ومتعلما بذاته، ولتحقيق هذا الهدف يتطلب تنمية مهارات التفكير المتعددة وجوانب الشخصية كلها. (ردينة و حزام 2001 ص 32).

وفي هذا يرى أبو العزيم و فطيم لطفى أن الإستراتيجية في علم النفس والتربية تعني جملة الأساليب والمهارات التي تحكم نشاط الإنسان وتحدد له كيف يقوم بعمليات الإنتباه والتنظيم والتعلم والتذكر، وتنشأ هذه الأساليب والمهارات من تنمية القدرات المنظمة في تعلم التفكير والابتكار والإكتشاف والتذكر. (أبو العزيم و فطيم 1988 ص 244).

ويضيف الخصري سليمان وأنور رياض (1993 ص 40) أن الإستراتيجيات عبارة عن وسائل اختيار وتجميع أو إعادة تصميم تلك الطرق المعرفية الروتينية، التي يدرك ويفكر بها الأفراد ويعالجون بها المعلومات، التي تجعل أعمالهم منظمة ومخطط لها في صورة مهمة مراد تحقيقها أو السلوك ينبغي أدائه.

ونوه غورماين (Gormain,1998p60) على هذه الفكرة وأضاف أن الإستراتيجية عامة تشير إلى جملة من الإجراءات المستخدمة لمعالجة مهمة من المهمات لتحقيق هدف معين، ففي المجال الاجتماعي، تعبر عن سياسة التحاشي والتفادي والإبتعاد عن مصدر الخطر والمواقف التي تولد القلق والإضطراب والضغط الداخلي الذي يهدد بقاء وكيان الفرد،

فيلجأ الفرد إلى الإستراتيجية كآلية دفاعية منه لخلق نوع من التوازن وتجنب الخطر. وفي هذا الصدد، يرى **قطامي** أنه يمكن اعتبار الإستراتيجية بمثابة خطوات معينة ضمن ظروف معينة تؤدي للحصول على شيء أو تجنب شيء، فالإستراتيجية هي الطريق التي نستخدمها للوصول إلى حيث نريد، كما أنها تعبر عن الإتجاهات العامة التي نسير فيها والتي تساعد على تحقيق الأهداف التي تم رصدها منذ بداية التخطيط الإستراتيجي. (قطامي 2013 ص34).

4-1-2 مفهوم استراتيجيات التعلم *Stratégie d' apprentissage concept*

يقصد باستراتيجيات التعلم المنحى والخطة والإجراءات والمناورات (التكتيكات) والطريقة والأساليب التي يتبعها المتعلم للوصول إلى مخرجات أو نواتج تعلم محددة، منها ما هو عقلي/معرفي أو ذاتي/نفسي أو اجتماعي أو نفسي/حركي أو مجرد الحصول على معلومات، فهي عبارة عن أنشطة معرفية وإجرائية ينفذها المتعلم أثناء تعامله مع المادة التي يتعلمها وفقا لدافعيته في التعلم. (الزغبى محمد 2007 ص152) .

وهي تلك الإجراءات والعمليات الإدارية والفكرية التي يختارها المتعلم بغرض تسهيل عملية التعلم، أو أنها تلك الطرق التي يقوم الفرد بتوظيفها بهدف إتقانه وتمكنه من المادة التعليمية (David; Sills,1986)، فهي تعبر عن مجموعة من الإجراءات والأنشطة والعمليات والطرق الذهنية والخطط التي يتبعها المتعلم لتسهيل عملية التعلم بوعي منه، للوصول إلى مخرجات إنطلاقا من الأهداف التي سطرها وحددها من قبل، وتتضمن مجموعة من الأساليب والأنشطة والوسائل التي تقوده مباشرة إلى غايته؛ وهي التعلم وتمكينه من محتويات البرامج التربوية. (جابر عبد الحميد 1999 ص308).

وعلى أنها تتمثل في طريقة تعلم معرفية يقوم فيها التلاميذ بعمليات تجهيز ومعالجة كم كبير من المعلومات الموجودة بالمحتوى الدراسي، مما يساعدهم على استعادتها عند الحاجة إليها وتوظيفها عند مواجهة مشكلة معينة، كما أنها ترمي إلى مجموعة من التحركات والأفعال والسياسات والممارسات والأنشطة والخطط والوظائف المتعلقة بالتعلم يقوم بها المتعلم، تضم التخطيط وكيفية استغلال الموارد البشرية والمادية أحسن استغلال والتي تهدف لإدارتها بفاعلية من أجل تحقيق أهداف التعلم وتسهيل عملية التعلم. (قطامي 2013 ص 46-47).

أضاف منسي (1995) بأنها مجموعة من المهارات والعادات التي تمكن المتعلم من الحصول على المعلومات وتنظيمها وفهمها ونقدها وتحليلها ويتم ذلك بسرعة وكفاءة (منسي 1995 ص 4)، ويضيف الخليفة (2000) في هذا الصدد، أنها مجموعة النشاطات التي يقوم بها المتعلم لتحسين مهارات أخذ المعلومات والإنتباه داخل الصف وتنظيم الوقت والمذاكرة والإستماع والقراءة الناقدة والإستيعاب (الخليفة 2000 ص 29)، يزيد على هذا الحرابوي فيقول بأنها تتمثل في تلك الأساليب التي يستخدمها المتعلم في تنظيم ومعالجة المعلومات التي تعرض عليه لأجل استيعابها وتمثيلها في بنائه المعرفي. (الحرابوي 2004 ص 20).

وتعرف عند علي عطية (2009) على أنها عبارة عن خطة تتضمن الأهداف والأساليب والتقنيات والإجراءات التي يقوم بها المتعلم، وهي تتضمن كل المواقف التعليمية من أهداف ووسائل وتقنيات وتقييم نتائج العملية التربوية (ص 237).

وأنها تعبر عن كل ما تقوم به ذاكرة المتعلم من عمليات تؤدي به إلى الفهم والتبصر والرؤية ثم الإسترجاع والتذكر، فهي نمط عقلي يتميز به الفرد عن غيره، مما يجعل الأفراد يتباينون في طريقة تفكيرهم ويتصفون بطابع معين (دروزة 1995 ص 11).

كما جاء عن خليفة أحمد السيد وعلي عيسى (2010 ص 70) أن الحامولي (1988) عرفها على أنها تكوين إفتراضي مستنتج من الطريقة التي ينتهجها المتعلم في تجهيز المعلومات المتصلة بأدائه في مهمة معرفية إبتداء من تقديم المعلومات حتى انجازها،

فالإستراتيجية عنده ليست واحدة عند كل المتعلمين بل تختلف من تلميذ لآخر، على حسب مهارته الفكرية وقدرته في التخطيط والإستغلال، وعلى حسب هدفه وغايته من التعلم، فكل واحد منهم لديه إستراتيجية يفترض أنها تساعده ويساهم من خلالها في زيادة فهمه وإنجازه للمهام التعليمية.

كما تعرف على أنها مجموعة من الإجراءات المستخدمة في التعلم، تنفذ في صورة خطوات وتتحوّل كل خطوة إلى أساليب أو تكتيكات جزئية تتم في تتابع مقصود ومخطط، لتحقيق الأهداف المخطط لها بفاعلية أكبر ويقدر واضح من المرونة، بغية زيادة التعلم والتحصيل (كوجك كوثر 1997 ص 302).

ومنه ترى روبين (Rubin) أن استراتيجيات التعلم تعني مجموعة العمليات أو الإجراءات الموظفة من طرف المتعلم بهدف إستذكار أو فهم المواد المراد تعلمها وتخزينها في الذاكرة طويلة المدى وإعادة استخدامها في المواقف المختلفة، وعلى أنها تلك القواعد والوسائل التي تجعل المتعلم قادرا على معالجة المعلومات واسترجاعها والتفكير فيها تفكيراً منطقياً مستقلاً (الحيلة 2002.1، ص 153).

كما عبر عنها بيشل (Büchel, F. 1990 , p297) على أنها أنشطة هدفها عقد وربط علاقات بين المعلومات الجديدة وبنية المعارف السابقة والتخطيط المسبق لها، وهي التي يتحكم فيها الفرد شعورياً ويقوم بتلك التكتيكات كالحفظ والتذكر والتفكير وحل المشكلات و التهيؤ العقلي والراحة مثل التكرار أو التسميع أو التلخيص أو أنشطة التعلم أو التنظيمات الهرمية أو المصفوفات أو اشتقاق معاني أو دراسة أنشطة ما بعد التعلم.

كما عرفها الحيلة (1998) على أنها مجموعة من الإستراتيجيات المستخدمة في تفاعل الفرد مع المادة المراد تعلمها وممارستها عقلياً أو سلوكياً، وتطبيق تقنيات خاصة في تنفيذ نشاطات تعلمها، وتشمل التكرار وتنويع المصادر وتوظيف الخبرات السابقة وغيرها. (الحيلة 1998 ص 123) .

إن استراتيجيات التعلم تنقسم إلى نوعين رئيسيين وهما: استراتيجيات التعلم المعرفية واستراتيجيات التعلم الميتا معرفية وهذا ما سنوضحه فيما يأتي:

4-1-2-1 مفهوم استراتيجيات التعلم المعرفية: Cognitive Learning Strategies

تسمى استراتيجيات تعلم معرفية لأنها تحقق أهدافا تعليمية معرفية أكثر منها سلوكية؛ حيث تتمثل في أنها مجموعة من الإجراءات التي تشمل إدارة وتسيير عمليات استقبال ومعالجة المعلومات عبر التخطيط والتنظيم والمراقبة؛ إذ أنها عبارة عن طرق عامة يستخدمها الأفراد في الأعمال العقلية، وهي بمثابة طرق للإدراك والتفكير والتذكر وتكوين المعلومات ومعالجتها وحل المشكلات. (الشرفاوي 1992 ص190).

و عرف فييل (Fayil) إستراتيجيات التعلم المعرفية على أنها مجموعة الإجراءات التي تشمل إدارة وتسيير عمليات استقبال ومعالجة وتخزين المعلومات عبر التخطيط والتنظيم والمراقبة. (Fayil,M 1994: p152).

و عرفها ماسك (Mask ;1984) بأنها عبارة عن طرق عامة يستخدمها الأفراد في الأعمال العقلية، أي أنها بمثابة طرق للتعلم والتفكير والتذكر وحل المشكلات، كما أنها طرق معينة لمعالجة الفرد لمشكلة ما أو التعامل مع مهمة ما أو هي الطرق أو النظم أو التكتيكات التي يستخدمها الفرد لتحقيق هدف ما ولتحسين فاعليته وكفاءته في إدارة الأعمال وتسييرها. (Brown 1985 ;p79).

كما تعرف على أنها تلك التكتيكات المعرفية التي يتحكم فيها الفرد شعورياً ويقوم بتوظيفها في التعلم والحفظ والتذكر والتفكير وحل المشكلات وتجهيز ومعالجة المعلومات، فهي طرق أو أساليب يتبعها المتعلم في أداء مهمة ما أو حل لمشكلة تربوية حتى يصل إلى الهدف المطلوب. (الزيات 1998 ص89).

يضيف جراهام و روبنسون (Graham & Robinson,1989) بأنها القدرات النوعية التي من المحتمل أن يستخدمها التلاميذ لتعلم محتوى مناهجهم الدراسية من بداية قراءتهم لذلك المحتوى إلى غاية تناول الامتحان، فهي تلك الأنماط السلوكية وعمليات التفكير التي يستخدمها والتي من شأنها أن تؤثر على ما تم تعلمه، وكذا هي مجموعة الطرق التي يستخدمها لمعالجة مشكلات تعلم معينة تظهر في شكل تتابع من العمليات العقلية المنظمة وموجهة نحو هدف معين في حل المشكلات .

كما يضيف زيدان محمد مصطفى(1990) بأنها نمط سلوكي خاص يكتسبه التلميذ خلال خبراته المتكررة في التحصيل وممارسته المتكررة لتحصيل المعارف والمعلومات وإتقان الخبرات والمهارات، فهي مجموعة من الأنماط السلوكية المكتسبة تتكرر عند المتعلم في المواقف المتشابهة، تساعد على توفير الوقت والجهد وذلك لإتقان الخبرات الدراسية ولتسهيل عملية التعلم. (زيدان محمد مصطفى 1990 ص 95).

يرى الشرقاوي أن الإستراتيجية المعرفية تعبر عن مجموع الطرق الخاصة المنتهجة من طرف المتعلم في استيعاب المواد الدراسية التي يدرسها أو التي سوف يقوم بدراستها، والتي من خلالها يلم المتعلم بالحقائق، ويتفحص الآراء والإجراءات، ويحلل وينتقد ويفسر الظواهر ويحلل المشكلات، ويبتكر وينشئ أداءات تتطلب السرعة والدقة بأقل جهد وبكفاءة أكبر. (الشرقاوي 1992 ص 150).

كما ترمي إلى استغلال القدرات العقلية المتعلقة بالتكرار والتذكر والتنظيم والتصنيف والتجميع والتعميم للمعرفة، ويتضمن المعرفة المباشرة والمعرفة الشرطية والمعرفة الإجرائية، وذلك من خلال تكرر وإعادة المعلومات وعرضها على الذاكرة ليتمكن الفرد من الحفظ. ويرتقي التكرار في المستوى الثاني بالتكرار المقصود، كأخذ الأفكار والكلمات المفتاحية بتسطيرها وإبرازها بالألوان البارزة وتأطيرها وتظليلها على مختلف المواضيع التعليمية، ويتضمن أيضا إستراتيجية التحضير كالتذكر بالتداعي أو الترابط والتمييز بين مختلف المعطيات (Garner,R ;1988 p25-26) ؛ حيث يستخدم المتعلم في هذا التعلم الرمزي

أو التعلم المقصود كأن يلخص الدرس بأسلوبه الخاص وحسب فهمه له، أو أن يقوم بتنظيم المعلومات حسب أولوياتها ويرتبها ليسهل عليه تثبيتها في ذاكرته، أو أن يقوم بتقويم نفسه بوضع أسئلة شبيهة بأسئلة الامتحان ليتحقق من فهمه واستيعابه للمعلومات المخزنة والتي قام بمراجعتها.

وتعبر عن الأفكار والسلوكيات التي تسهل مباشرة عملية التعلم، من تفكيك لمعلوماته ورموزه، والتي تظهر في شكل أخذ ملاحظات واستعمال الخطط من أجل الوصول إلى الهدف التعليمي المنشود، وهو استقبال ومعالجة المعلومات الواردة في مقرر الدراسة ضمن المعرفة السابقة مع تصنيفها وترتيبها وتوظيفها وترتيبها ضمن البنات المعرفية السابقة، وبعدها يقوم بانتقاء ما يكمل ويناسب المعارف السابقة وربطها معها لتكتملتها.

وجاء عن سعيد عبد العزيز (2009 ص65) أنه من الضرورة استخدام المتعلمين للأدوات والوسائل التي تجعلهم يحصلون على العلم بأنفسهم بدل أن يكونوا غير فاعلين، وكذا ضرورة تطبيق مبدأ التوظيف المعرفي للمعلومات وتفعيل عملية التعلم والتلقي، فالتعلم ليس مجرد تخزين واسترداد عند الحاجة لها، فالتعلم يجب أن يبني على معرفة ودراية بالخبرات والحقائق المقدمة، وأن يكون معبرا عنه بسلوكيات معرفية تجسد فهم وتنظيم المتعلم لها عن طريق بناء مخططات منطقية ومنظمة وابتقاء ملاحظات واعية يظهر فيها تدخل التلميذ في تلك المعرفة، ولكن هذا لا يمكن تحقيقه عند كل التلاميذ لوحدهم وبمجهودهم الخاص.

وفي هذا الصدد ذكر قدزالا (Gadzella 1982 p 76): "أنا نتوقع من التلاميذ أن يتعلموا ومع ذلك ينذر أن نعلمهم كيفية التعلم، فنحن نتوقع منهم أن يحفظوا أو يتذكروا قدرا من المقرر دون أن نعلمهم كيف ينشطوا ذاكرتهم، وعلى ذلك، فإننا في حاجة إلى تطوير المبادئ العامة لكيفية التعلم وكيفية التذكر وكيفية حل المشكلات، فالتدريس الجيد يتضمن تعليم التلاميذ كيف يفكرون وكيف يثيرون دافعيتهم للتعلم، وهذا لا يتحقق إلا إذا كان المتعلم واعيا بعملياته المعرفية وقادرا على التخطيط والمراقبة والتقويم وبهذا يتبنى استراتيجيات خاصة به ويقوم بتفعيل مهامه المعرفية.

4-1-2-2 مفهوم إستراتيجيات التعلم الميتامعرفية أو ما وراء المعرفة أو فوق

المعرفة :

إن الخلفية النظرية لمفهوم إستراتيجية التعلم الميتامعرفية تعود أصول نشأتها إلى نشأة علم النفس، فقد أشار إلى هذا المفهوم علماء النفس مختلفون أمثال وليام جيمس وجون ديوي؛ إذ ذكروا أن من مكونات العمليات المعرفية التأمل الذاتي الواعي Self Reflection Consciousness وهذا يتفق مع ما وصف به مفهوم فوق المعرفة حالياً، وركزوا على المعرفة والفعالية وتأمل المتعلم كأساس لفهم كيف يتعلم ويتذكر ويفكر، وعلى وعيه وقدرته على المراقبة والتحكم في الأنشطة المعرفية .

كما وصف فيجوتسكي تطور الإدراك لدى الطفل حول ما يعرف بما وراء الانتباه Meta-attention وبما وراء الذاكرة Metamemory ، فالإنتباه عملية لا إرادية ولكنه يصبح إرادياً بالإعتماد على ما يملكه الطفل من تفكير. (Jarman and Vavrik ;1995) .

إلا أن مصطلح الميتامعرفة أو ما وراء المعرفة (Metacognition) ظهر فعليا في بداية السبعينيات كنوع من أنواع التفكير، ليضيف بعدا جديدا في مجال علم النفس المعرفي، وفتح آفاقا واسعة للدراسات التجريبية والمناقشات النظرية في موضوعات الذكاء والتفكير والذاكرة والاستيعاب ومهارات التعلم، وهذا من خلال البحوث التي قام بها فلافل (Flavel) والتي اهتم خلالها بكيفية قيام المتعلم بفهم نفسه كمتعلم والتمعن في طرق تعلمه وتفكيره؛ أي قدرته على التخطيط والمتابعة والتقييم لتعلمه، فاعتبر فلافل أول من قدم مفهوم للميتامعرفة في بحثه عن إستراتيجية الميتامعرفية و إستراتيجيات الميتاذاكرة (Metamemory) ؛ إذ عرف فلافل وزملاءه الميتامعرفة على أنها معرفة الفرد ووعيه بعملياته و بإمكانياته المعرفية والوجدانية والدافعية الراهنة ونواتجها وما يتصل بتلك المعرفة، فأوضح أن اكتساب إستراتيجيات الذاكرة والقدرة على مراقبتها وتعديلها وتقويمها في إطار واع.

إنما هي مهارة جوهرية يجب أن يتقنها كل متعلم؛ حيث ذكر أنها وعي الفرد بما يعرفه ووعيه بما يفعله، فهي مهارة تحدد وعي الفرد بقوة هذه العمليات وجوانب الضعف فيها ووعيه بخصائص المعلومات التي يتعامل معها، والميتا معرفة تتضمن مهارات الوعي والمراقبة والتنظيم والتوجيه لهذه العمليات بما يتلاءم مع خصائص المعلومات ومتطلباتها، وهي اليوم تعد إحدى أهم أركان النظرية المعرفية (Flavell, 1976 p277).

وعرف كيربي وآخرون (Kirby, 1984 p120) الميتاذاكرة على أنها معرفة الفرد عن سعة ذاكرته وإمكانياته ووعيه بمتى وكيف يمكنه تخزين المعلومات واسترجاعها، وأن الميتا معرفة تعبر عن قدرة الفرد على التحاور مع ذاته في اتخاذ القرارات وفي كيفية التعلم، هذا ما أوضحه كوستا (Costa) في قوله " أنك إذا انتبهت إلى أنك في حالة حوار مع عقلك، وأنك تراجع قراراتك الذي اتخذته وعمليات حل المشكلة فإنك تمارس ما وراء المعرفة؛ حيث أن هذه الإستراتيجية تعد من أعلى مستويات التفكير المعقد؛ يتعلق بمراقبة الفرد المتعلم لكيفية استخدامه لعقله في مراجعته لطرق التفكير والحلول المقترحة والتخطيط والتقييم والمراقبة لهذه الطرق وللقرارات التي اتخذها التلميذ لقناعته بصوابها في حل المشكلة، وبذلك فهي قمة العمليات العقلية". (Costa, 2001 p211).

وترى بروون (Brown, 1985 p453) أن الميتا معرفة هي تحكم الفرد الواعي والمتروي في عملياته المعرفية ووعيه بميكانيزماته التي يستخدمها في التعلم، تدفع به إلى التقليل من الوقت وتبسيط الجهد اللازمين لإنجاز المهمة المعرفية، وأنها تتضمن مهارة التخطيط والمراقبة والتقييم الذاتي ومن ثم تعديل استراتيجيات التعامل مع المعلومات والفحص الذاتي، فهي تتمحور حول الوعي الميتا معرفي. وتضيف بروون أن عمليات تطور الذاكرة والتذكر في جزء كبير منها هو نتيجة تطور بنية الذكاء والرقابة الذكية لعمليات تخزين المعلومات واسترجاعها، وعليه، فإن المتعلم الذي يستعمل هذه التقنية من المراقبة والتقويم والتقييم والتخطيط الجاد إنطلاقاً من قدرته على تصور حلول وعلى نظرتة البعدية لتصوراته، يكون

لديه وعي أكبر وأعلى لتنظيم أفكاره وتوجيهها والتخطيط لها، ليحقق من خلالها أهدافه المحددة.

وتعرف على أنها مجموعة من الإجراءات تحدد إمكانيات المتعلم في استخدامه لمهارات المراقبة والتنظيم والتقييم لعملياته المعرفية أثناء حل المشكلات والتنبؤ والإستفسار الذاتي والتوجيه والتنسيق والإدراك فوق المعرفي، فهي القدرة على مراقبة تفكيره وضبطه وتنظيمه بغض النظر عن مضمون تلك العمليات، واستخدام ذلك الوعي الذاتي في ضبط العمليات المعرفية وتحسينها. (قطامي 2013 ص315).

عرفها **لندزتروم** (Lindstrom 1995) على أنها معرفة المتعلم بإستراتيجيات وعمليات التفكير الخاصة به، والقدرة على تنظيم تلك العمليات والتحكم فيها، وهي تعني مستويات تفكير عليا تشمل التحكم النشط والفعال بالعمليات الإدراكية و المتعلقة بالتعلم مثل أنشطة التخطيط لكيفية التعلم ومراجعة وتقييم مدى تقدمها لإنهاء المهمة؛ أي أنها التفكير في التفكير. (Lindstrom 1995p85).

يضيف **فتحي جروان** (2002) بأنها تمثل عمليات تحكم عليا وظيفتها التخطيط والمراقبة والتقييم لأداء الفرد في حل المشكلة، فالميتا معرفة تعني مستويات تفكير عليا تشمل التحكم النشط بالعمليات الإدراكية المتعلقة بالتعلم مثل أنشطة التخطيط لكيفية التعلم ومراجعة وتقييم مدى تقدمنا لإنهاء المهمة؛ أي أنها التفكير في التفكير (جروان فتحي 2002 ص60)، فهذه العمليات تحوي قدرات يراقب فيها المتعلم أداؤه ويوظف فيها طرقا مختلفة لكي يتعلم ويتذكر ويطور هذه المقدرات مع الزمن، وهي تشمل: تحديد الأفكار الرئيسية والقدرة على التعبير عند ثبوت عدم فعاليتها، والتخطيط وتوقع النتائج، وتشكيل الروابط، واستخدام مساعدات التذكر وتنظيم المعلومات.

وعلى أنها قدرة من قدرات التفكير عالية المرتبة تتطلب الحديث مع الذات عند التخطيط للأداء ومراقبة تنفيذ الخطة، تتضمن وتختص بمراقبة أنشطة التفكير في المعرفة التي سبق للمتعلم أن قام بالتخطيط لإنجاز المهمة ومراقبته لاستيعابه وتقييم تقدمه في ذلك الإنجاز وفي تقويم الثغرات للوصول إلى الهدف. (جبر سعيد 2008 ص71).

وتضيف **شوبان الجزائري** أن الميتا معرفة هي بناء عقلي مجرد يشير إلى وعي المتعلم بمعرفته وقدرته على فهم عملياته المعرفية والتحكم بها ومراقبتها، كما يشير إلى معرفة الفرد الواقعية والدائمة حول المهام المعرفية والإستراتيجيات الشرطية والإجرائية والحالة المعرفية لنظام الذاكرة والمعتقدات المتعلقة بالأنشطة المعرفية. (الجزائري شوبان 2005 ص18).

كما أشار **كامل مجدي خير الدين** (2003) إلى أن ما وراء المعرفة يشير إلى وعي الفرد بالإجراءات المختلفة التي يقوم بها المتعلم للوصول إلى نتيجة معينة، وتمثل وعي الفرد بالعمليات التي يمارسها في موقف التعلم المختلفة بهدف حصوله على معرفة معينة ووعيه بقدراته الشخصية في فهم وضبط نفسه أثناء التعلم (كامل مجدي خير الدين 2003 ص238).

ويرى **بسام عبد الله** (2009) بأنها عبارة عن مهارات ذهنية معقدة تعد من أهم مكونات السلوك الذكي في معالجة المعلومات، تنمو مع التقدم في السن من جهة ونتيجة للخبرات الطويلة والمتنوعة للفرد من جهة ثانية؛ حيث تقوم بمهمة السيطرة على جميع الأنشطة الموجهة لحل المشكلات مستخدمة القدرات المعرفية للفرد بفاعلية في مواجهة متطلبات مهمة التفكير. ويرى علماء النفس المعرفيين أن هذا المصطلح يعني التفكير في التفكير أو وعي الفرد بعمليات التفكير التي تحصل في أثناء التفكير أو مراقبة التفكير.

ويعد التفكير في التفكير من أعلى مستويات التفكير؛ إذ يوصف بأنه التفكير المعقد الذي يتعلق بمراقبة الفرد لكيفية استخدام العقل فيها (الزعيبي محمد 2007 ص147) ، بالإضافة إلى أنها تحدد إمكانية الفرد في اتخاذ واستخدامه لمهارات المراقبة والتنظيم والتقييم لعملياته المعرفية أثناء حل المشكلات والتنبؤ والإستفسار الذاتي والتوجيه والتنسيق والإدراك (الزعيبي

محمد (2008 ص337)؛ إذ هي تقييم الحالات والأوضاع المعرفية مثل التقدير الذاتي والإدارة الذاتية و معرفة الشخص بنفسه والمهمة التي يقوم بها وبالاستراتيجيات التي تلزم لمعالجة هذه المهمة (جبر سعيد 2008 ص120).

فمهارات التفكير الميتامعرفية ترتبط بنظريات الذكاء والتعلم، وهي تشير إلى عمليات التحكم فيها تهدف إلى التخطيط والمراقبة وتقييم أداء الفرد في حل المشكلة، أو إلى مهارات تنفيذية مهمتها توجيه وإدارة مهارات التفكير المختلفة، أو إلى أعلى نشاط عقلي الذي يبقى على وعي الفرد لذاته ولغيره أثناء التفكير في حل المشكلات .

4-2 مميزات الإستراتيجيات المعرفية للتعلم:

تتميز استراتيجيات المعرفة للتعلم بالخصائص التالية:

-هي عبارة عن أنشطة يقوم بها المتعلم بطريقة واعية أو على الأقل قابلة للوعي والتوضيح، ويمكن أن تكون موضوعا للتصريح .

-هي موجهة نحو تحقيق هدف معين، فلا يمكن أن تكون صدفة ؛ بحيث يستخدمها المتعلم لتحقيق هدف محدد في صيغة عملية أو نتيجة أو أداء، ويعتقد البعض أن هذه الخاصية هي بمثابة المكون الأساسي للإستراتيجيات المعرفية.

-هي عبارة عن أنشطة متتابعة أكثر من كونها أحداثا منعزلة، فمفهوم الإستراتيجية يفترض أن يستخدم فيها المتعلم سلسلة منظمة ومتعاقبة من الأنشطة .

-أنها معرفية لكيفية العمل ومبنية على المعرفة والإدراك؛ أي أن المتعلم يكون على دراية بكيفية إدارة المعلومات وبكيفية معالجة المعلومات، وبهذا يمكن تصنيفها ضمن المعارف الإجرائية التي تحدد العلاقات المعرفية التي يتم إنجازها في ضوء هدف وشروط خاصة، لهذا يرى فلافل(1976) أن الاستراتيجيات المعرفية تحدد أنماط العمليات المعرفية.

3-4 تقويم مهارات الميتمعرفة:

هناك بعض أنواع التقويم التي تصلح لتقويم مهارات الميتمعرفة المتنوعة، ولكن من أكثر الطرق التي يرى التربويون أنها أكثر ملائمة لتقويم مهارات الميتمعرفة هي طريقة الورقة والقلم، وهي تستخدم في تقويم المهارات الفرعية المكونة لها، ويجد المعلمون في هذا النوع من التقويم مصدراً هاماً للحصول على معلومات مفيدة في التخطيط للتدريس؛ أي أننا في حاجة إلى معرفة نوع المهارات المستخدمة ودرجة استخدام المتعلم لها، وذلك حتى نتأكد من أن المتعلم قد تمكن جيداً من هذه المهارات. ولذلك فقد قاموا بتصميم بطاقة ملاحظة لأداء المتعلم حتى يتيقن من أن المتعلم يستخدم هذه المهارات جيداً، ولم يمارسها صدفة بل هو على دراية بما يستخدمه من مهارات تساعده في إتمام المهمة العلمية بنجاح وتشتمل هذه البطاقة على جميع المهارات الفرعية والمكونة للمهارات الرئيسية، والتي تساعد المتعلم على إدراك ما يفعله، ولأن هذه المهارات مهارات داخلية قد لا تُلاحظ، كما أنها تتداخل معاً مما يؤدي إلى عدم ملاحظة مهارة أو أكثر، لذلك قام الباحث بتصميم البطاقة بحيث إذا لوحظ ما يقوم به المتعلم يُعطي الدرجة المخصصة له بناءً على درجة قيامه بالمهارة، وإذا لم يتم التمكن من ملاحظة الأداء أو كانت المهارة قد تمت ولكن داخليا .

4-4 المقارنة بين الاستراتيجيات المعرفية والميتا معرفية:

تظهر بروون (Brown, 1985) الطريقة إلى معرفة الاستراتيجيات المعرفية و الميتا معرفية والفرق بينهما، فالاستراتيجيات المعرفية تهدف إلى التقدم المعرفي في موضوع ما، على سبيل المثال قراءة نص أدبي ببطء وتمعن بهدف تعلم محتوى هذا النص، أما استراتيجيات الميتا معرفية فتهدف إلى التحكم في هذا التقدم والثقة بالوصول للهدف، على سبيل المثال قراءة النص السابق نفسه مرة أخرى بهدف الحصول على فكرة عن مدى سهولته أو صعوبته، بالإضافة إلى المعرفة المتعلقة بالوقت والمكان المناسب لاستخدام إستراتيجية بعينها، وهذا ما توصلت إليه بروون، والتي من خلالها يمكن التمييز بين الاستراتيجيات المعرفية والميتا معرفية من خلال النقاط التالية:

-تهدف العمليات المعرفية إلى الحصول على المعنى والفهم ومساعدة الفرد على تحقيق الهدف، بينما تهدف العمليات الميتا معرفية إلى التحكم بهذا الفهم وضبطه وتقييم مدى تحقيق الهدف.

-تستخدم الإستراتيجية الميتا معرفية أسلوب التعلم العميق الذي يحتاج إلى جهد أكبر، أما إستراتيجية التعلم المعرفية فتستخدم أسلوب التعلم السطحي، وعليه فإختيار نوع من الإستراتيجيات يعتمد على مادة التعلم ونوع الأسئلة المتوقعة في الامتحان، ومتطلبات الدرس، لهذا يبذل المتعلم جهدا في الاستذكار للإلمام بالحقائق، وتفحص الآراء وتحليل ونقد وتفسير الظواهر وحل المشكلات وابتكار أفكار جديدة، واكتساب سلوكيات جديدة تفيده في مجال دراسته وفي حياته، وتبدو عادات الاستذكار في سلوك المتعلم عندما يدرس ويحصل ويتعلم ويكتسب معلومات ومعارف وخبرات ومهارات.

- العمليات المعرفية تظهر بشكل آلي دون وعي المتعلم بها وتظهر مع بداية احتكاكه بالمادة المتعلمة، بينما العمليات الميتا معرفية فتشمل الضبط والتنظيم الواعي.

كما جاء عن حسام محمد مازن أن هناك خلافاً بينهما يظهر في وقت ظهورهما والفائدة منهما؛ حيث ذكرت أن **بياجي** أشار إلى أن مهارات الميتمعرفة تبدأ في الظهور مع ظهور العمليات الشكلية (formal operation) أي في بداية المراهقة؛ حيث تبدأ المستويات العليا من التفكير في العمل، ويذكر **فلافل** في ذلك أن المراهق يقوم بعمليات ضبط أفكاره ويبدأ في إظهار العمليات المتطورة والتي تدل على مدى وعيه، على العكس من ذلك وجدوا أن المهارات المعرفية تسبقها بكثير؛ حيث تنمو وتتطور مع بداية احتكاك المتعلم بالخبرات التعليمية وزيادة الخبرة والنمو في السنوات الدراسية وتنشأ هذه المهارات عن طريق المحاولة والخطأ وعن عملية الحذف، ومنه فالعمليات المعرفية تتكون في المراحل الأولى من النمو، في حين يستغرق تكوين العمليات فوق المعرفية فترة طويلة، قد تبدأ من عمر خمس سنوات وتستمر في الظهور والتكوين حتى المرحلة الثانوية. (حسام محمد مازن 2005 ص 46).

وذكرت **دروزة (1995)** أن الفرق الآخر بين هذين النوعين من العمليات يكمن في أن العمليات المعرفية يكاد يكون الاستعداد لها ولتكوينها واكتسابها موروثاً، بينما تعتبر العمليات الميتمعرفة مهارة مكتسبة تحتاج إلى التعلم والتدريب والممارسة كي يوظفها الفرد .

كما جاء عن **فخري عبد الهادي (2010 ص 66)** أن الاستراتيجيات المعرفية تختلف عن العمليات الميتمعرفة في جملة من النقاط أهمها:

- تنفذ العمليات المعرفية مباشرة على المهمة لتحقيق هدف معين، بينما تستخدم العمليات الميتمعرفة للتخطيط للعمليات المعرفية والتأكد من تحقيق الهدف
- العمليات الميتمعرفة تأتي قبل أو بعد العمليات المعرفية.
- عند فشل العمليات المعرفية تصبح العمليات الميتمعرفة أكثر إلحاحاً في تحقيق هدفها.
- تعتمد كليهما على بعضهما البعض واختيار أحدهما بمعزل عن الأخرى لا يعطي صورة واضحة عنهما .

4-5 ظهور فكرة الإستراتيجية:

ترجع أول إشارة إلى مفهوم استراتيجيات التعلم بالمعنى المتعارف عليه الآن إلى القرن التاسع عشر، فقد أكد جيريجارد (Geregard) على أهمية وضع المعلم نفسه مكان المتعلم لكي يدرك الأسلوب الذي يتعلم به ذلك المتعلم، وفي الخمسينيات والستينيات من القرن العشرين تم توظيف هذه الاستراتيجيات كأداة عملية فعالة لتوجيه عملية التدريس عن طريق العديد من العلماء والباحثين أبرزهم ثيل (THill;1964) والذي قام في (1968) بتنفيذ مشروع واسع لدراسة أساليب التعلم وطور ما يسمى في الوقت الحاضر بخرائط أساليب التعلم (الجزائري شوبان 2005 ص32) ، ثم تطور وظهر بشكل بارز في بداية السبعينات من القرن العشرين، في مجال علم النفس المعرفي، واشتمل على آفاق واسعة ودراسات نظرية وتجريبية في موضوعات الذكاء والتفكير والذاكرة والاستيعاب والفهم ومهارات التعلم، ثم تطور مع بداية الثمانينات من هذا القرن مع ظهور العديد من المدارس الفكرية القديم منها والحديث، وما زال إلى يومنا هذا يبحث فيه لتطويره.

فالمدرسة الإدراكية المعرفية الحديثة تنظر إلى التعلم على أنه مجموعة من العمليات العقلية الداخلية والتي تمثل قدرة الفرد على استيعاب المعلومات واسترجاعها واستخدامها في مواقف جديدة. ويعرف رواد هذه المدرسة التعلم بأنه عملية تفكيرية تستخدم فيها المعرفة السابقة لدى المتعلم واستراتيجيات تفكيرية خاصة به لفهم واستيعاب المعلومات ودمجها في البنية المعرفية للمتعلم (مرزوق 1993 ص 195-196) ، كما تهدف هذه المدرسة الفكرية إلى تطوير المهارات الأكاديمية والعقلية للتلاميذ من مستوى المبتدئ إلى مستوى الخبير، وهذا التحول يحتاج إلى النضج والزمن، وذلك عن طريق تدعيم فكرة تعليم التلاميذ كيف يفكرون وكيف يصنعون خططا لتعلم المعلومات الجديدة بطريقة أكثر فاعلية، كما يهدفون إلى تقديم خبرات كافية لهم تمكنهم من بناء التعلم والتعليم بأنفسهم.

فالتلاميذ بحاجة إلى امتلاك وسائل للوصول إلى المعرفة، وإلى معرفة كيفية التنظيم، وكيفية تحفيز أنفسهم ليتعلموا. (دونالد اورليخ وآخرون، ترجمة أبونبعة 2003 ص 87).

4-6 الهدف من استعمال استراتيجيات التعلم :

تهدف استراتيجيات التعلم إلى استخدام مجموعة من الطرق والمهارات العقلية والفكرية في تعلم كيفية التعلم والتفكير في كيفية التفكير، التي تخول للمتعلم الحصول على أكبر قدر من المعلومات والحقائق العلمية في وقت قصير و بجهد أقل، ولذلك يتم تدريب المتعلمين عليها من خلال تزويدهم بأهم الخطوات والمراحل التي تجعلهم مسؤولين عن تعلمهم وتجعلهم عناصر فاعلة و مشاركة في العملية التعليمية والتربوية.

أشار بهجات إلى أن الهدف من استراتيجيات التعلم هو أن يذهب التلميذ فيما وراء المعرفة لكي يتدرب على الكيفية التي ينجز بها النشاط والتدريب على المهارات والعمليات والإجراءات اللازمة لتنفيذ مهام التعلم ". (بهجات 2003 ص 06).

فالإستراتيجيات عبارة عن مجموعة من الإجراءات والطرق التي يمكن للمتعلم استعمالها بهدف الرفع من مستوى الوعي لديه، حتى يتمكن من توجيه مبادراته الذاتية وتقييمها نحو تحقيق أهداف التعلم الفردي ولبناء رصيده الفكري بنفسه، كما تهدف إلى مساعدة المتعلم على تجهيز المادة التي يريد تعلمها وجعلها في متناوله ومقدرته، فعملية التعلم ترمي إلى تحقيق جميع هذه الأهداف.

حيث تؤكد التربية الحديثة على التنمية الشاملة والمتكاملة له، وتسعى إلى توفير المناخ والأنشطة التي تنمي تفكيره ومهارات التعبير الحركي واللغوي والإنفعالي عنده وتزيد من فرص تفاعله الاجتماعي وكذا من قدرته على استغلال وحسن الاستفادة من الظروف المادية والبشرية .

وعليه فمن خلال استعمال الإستراتيجيات، يتحقق هدف التربية الشاملة للمتعلم في جميع أطوار التعلم خاصة في المرحلة الثانوية، على اعتبار أن المتعلم في هذه المرحلة قد استطاع الوصول إلى نوع من النضج الفكري والعقلي الذي يسمح له بتغيير طريقة تعلمه على حسب وجهة نظره وعلى حسب الإمكانيات الفكرية وخبراته التعليمية عبر مراحل ومشواره الدراسي، وذلك من خلال سقل الجوانب العقلية والمعرفية والنظرية والتطبيقية بدرجة أكبر عما كانت عليه من قبل.

4-7 أهمية الاستراتيجيات:

إن الأنشطة المدرسية من شأنها أن تنمي قدرة المتعلم على التخطيط وتنمية روح العمل الجماعي والتعاون، وهي تعتمد على دافعيته للتعلم للقيام بالنشاط وتزيد منها للتعلم، وأن الأهداف تحتاج إلى عملية تخطيط وتنظيم ومرحلة تنفيذ ومرحلة أخيرة هي التقويم (العتوم 2008 ص 15) .

يشير **بوركوسكي** وآخرون (2000) أن الإستراتيجية أمر حاسم للتعلم الفعال ولحل المشكلات، وهذا ما يجعل استخدام الإستراتيجية جزء مكمل للأنشطة الأكاديمية مثل المذاكرة للإمتحان أو قراءة نص صعب، فإن التلميذ يستخدم مجموعة من الإستراتيجيات مثل تذكر الكلمات الهامة ويستخدم خطوات حل المشكلات، كما أن استخدام الإستراتيجيات يسمح بصقل المهارات التنظيمية وتوفير سياق يسمح بتنمية معتقدات العزو الإيجابية والكفاءة، كما يرتبط التحصيل المرتفع بانتهاج الاستراتيجيات التخطيط والتنظيم، فالتلميذ المرتفع في أحد الاستراتيجيات والمنخفض في الآخر يكون تحصيله في المستوى العادي، أما التلميذ الذي يكون مرتفعا في استعمال الاستراتيجيات ويتبنى أكثر من إستراتيجية يكون تحصيله في المستوى المرتفع، فقد أكد كل من **باسك سوكيت** (pask ;scott1972) و **هارتلاج** (1978)، **هارتلاج** (hartlage) و **لاريف** (larife،1981) أنه عندما تكون طرق الحل لدى التلاميذ وكيفية التعامل مع المعلومات المعروضة عليهم متقنة وناجئة عن استعمال إحدى الإستراتيجيات أو كلها

أو نوع منها فإنهم يحصلون على درجات عالية من الأداء والتحصيل، وهذا ما أبرزه كذلك أكسفورد (Oxford،1990) حين ذكر أنه لم يعد هناك حاجة للبرهنة على فائدة استعمال الإستراتيجيات في زيادة التحصيل وتحسينه؛ بحيث أصبحت مسألة تعلمها وفهمها تحتل حيزا كبيرا وجد هام في البحث التربوي، وأضاف السيد عبد القادر(1990) أن درجة الاستيعاب تتوقف على مدى تنظيم التلميذ لعملية الاستدكار والتخطيط المسبق لها، فعن طريق التنظيم يهيئ كل الظروف والأجواء مما يسهل استدكار الدروس والمقررات إذا كانت هناك استراتيجيات وطرق عمل سليمة ومنظمة لذلك؛ إذ تؤدي استراتيجيات التعلم حسب دافس (1996) أهمية كبيرة، فتدريبهم على مهارات الميتمعرفة يخول للمتعلم استخدام طاقاته المعرفية بفاعلية أكبر، كما تساعد وتساهم في الاختيار الجيد للإستراتيجية الملائمة للمهمة التي تقوده إلى التقويم الذاتي والمراقبة المستمرة للأداء المعرفي، فتعلمه يعتمد على كفاءته في التعلم الذاتي، وفي هذا الشأن يرى الزيات فتحي (2004) أنه لزيادة التحصيل علينا أن ندرّب التلاميذ على اكتساب مهارات التخطيط وحل المشكلة وضبط وتنظيم الذات (ص98).

يضيف جابر عبد الحميد أن الهدف من الإستراتيجية هو مساعدة المتعلم على أن يصبح متعلما أفضل من خلال إمداده بالمعارف والمهارات، التي تساعده على تحقيق التعلم واكتشاف ذاته بما فيه من نقاط القوة والضعف، وتنمية استقلاليته واعتماده على ذاته وزيادة مشاركته في تحمل مسؤولية تعلمه(جابر عبد الحميد 1999 ص145).

فجاء عن كليفورد مورجان (1985) أن لعادات ولسلوك الطالب الجيد علاقة كبيرة بنجاحه الأكاديمي أو العلمي، كما أن لها صلة وثيقة بدرجة تعلمه وتحصيله، كما ذكر ويستنج ميير(1986ص76) أننا نتوقع من التلاميذ أن يتعلموا ومع ذلك يندر أن نعلمهم كيفية التعلم، فنحن نتوقع منهم أن يحفظوا وأن يتذكروا قدرا من المقرر دون أن نعلمهم كيف ينشطون ذاكرتهم، وعلى ذلك، فإننا في حاجة إلى تطوير المبادئ العامة لكيفية التعلم ولكيفية التذكر وحل المشكلات، فالتدريس الجيد يتضمن تعليم التلاميذ كيف يفكرون وكيف

يثيرون دافعيتهم للتعلم، وهذا لا يحدث إلا إذا كان المتعلم واعيا بعملياته المعرفية وقادرا على تخطيط ومراقبة وتقويم استراتيجياته ومهامه المعرفية .

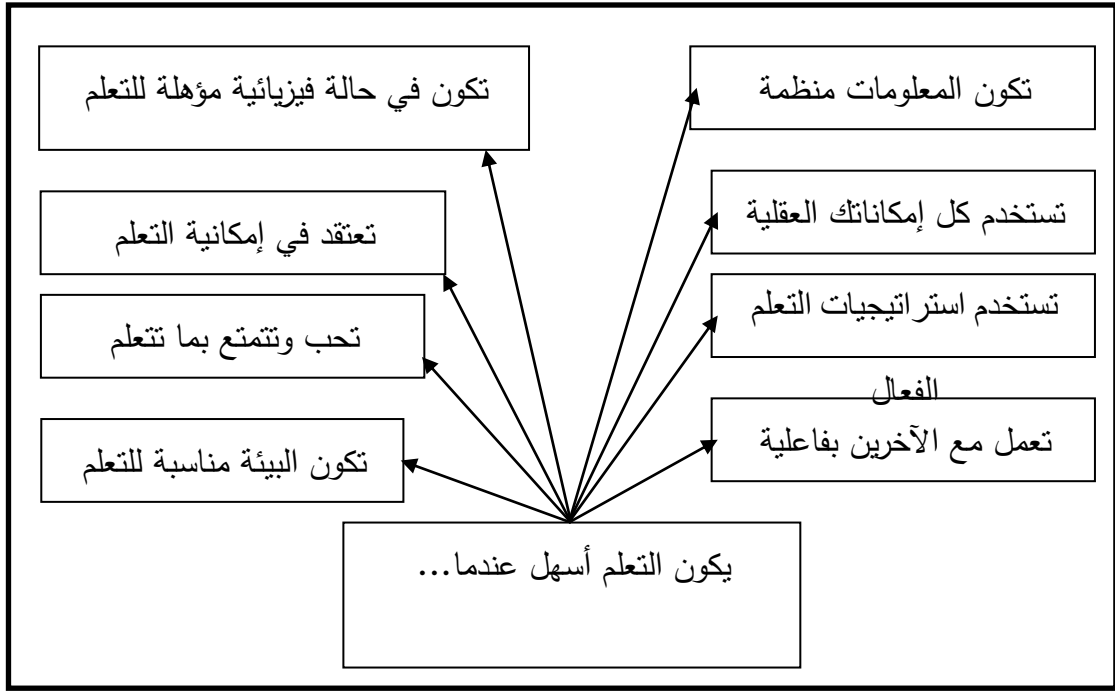
وقد أكد **والاشو ميللر (1988)** آراء سترنبرج وميير حين قال: " أن فهم الفرد ووعيه بميكانيزماته التي يستخدمها في التعلم يؤديان إلى تقليل الوقت وتبسيط الجهد اللازمين لإنجاز المهمة المعرفية".

كما أشار كل من **أشمان و كونواي (Ashman & conway 1997 p135)** إلى أن المبدأ الأساسي للتعلم الناجح لا بد أن يدور حول تعليم المتعلمين كيف يكونوا متعلمين استراتيجيين، وتعليمهم كيف ومتى يستخدمون استراتيجيات معينة تساعدهم في تنظيم معلوماتهم، وهذا لا يتأتى إلا من خلال تدريبهم على مهارات الميتمعرفية، فالمتعلم الفاعل هو المتعلم النشط في عملية التعلم؛ حيث أصبح الاهتمام منصبا على تنمية حاجياته النمائية من جهة والسعي إلى تدريبه وتعويده على الحصول على المعلومات من جهة ثانية، فهذه الأمور لا يقوم بها المتعلم بنفس الترتيب بالضبط، ولكن عند قيامه بمهمة علمية فإنه عادة ما يستخدمها متحدة معا لأداء المهمة، وليس بصورة منفصلة فليست كل مهارة بمفردها أو بمعزل عن المهارات الأخرى. (Mintzes, J.,1998 P156).

ولهذا يرى الباحثون أن الميتمعرفة تساعد المتعلم على القيام بدور فعال في جمع المعلومات وتنظيمها وتقييمها أثناء عملية التعلم (الأعسر صفاء، 1989)، فتعلم التلاميذ يتحسن عندما يكونون واعين بتفكيرهم أثناء قراءتهم وكتابتهم و حلهم للمشكلات ؛أي أنها تساعدهم على أداء أفضل. فقد أثبتت الدراسات وجود فروق في قدرات ما وراء المعرفة بين المتعلمين الناجحين وغير الناجحين، فالتلاميذ ذوو الدرجات العالية يميلون إلى أن يمتلكوا مهارات الميتمعرفة أكثر من زملائهم غير الناجحين (Everson, 1997).

كما تعمل استراتيجيات التعلم على مساعدة المتعلم أن يخطط ويراقب وينظم تعلمه، وعلى التحكم في العمليات المعرفية المرتبطة بالتعلم، وتمكنه من التفكير الناقد، وتمكن التلاميذ من أن يصبحوا فعالين ونشطين ومستقلين في تعلمهم، وتكسبهم القدرة على حل المشكلات بمهارة (كامل مجدي خير الدين 2007 ص242) ؛ حيث أن انتهاج الاستراتيجيات الميتماعرفية يسمح للمتعلمين بتعزيز دافعتهم مما يحسن استخدامهم للإستراتيجية والتي تتمثل في الإبتكارية والتفرد في أساليب الاستذكار، والتأمل فيما يتعلمون و تحليل الخبرات، والفعالية في تناول المعلومات، والحيوية في العمل والإستغراق كليا في الإستذكار بدافعية ذاتية؛ حيث يرى حسام محمد مازن(2005 ص16) أن الثورة المعرفية والمعلوماتية التي أصبحت هي الميزة الرئيسية للقرن الحادي والعشرين، تأثرت وتداخلت معها ثورة وسائل الاتصال الحديثة، هذا أدى إلى انفجار معلوماتي هائل، بحيث أصبح من العسير على الإنسان استيعاب كل هذا الكم المعرفي واستغلاله كما ينبغي، ومن هنا ظهرت أهمية وبرزت ضرورة استعمال أساليب وطرق جديدة لاستيعابها وتوظيفها حسب رغبته واهتمامه ودافعه لهذا الغرض.

وهذا ما أشار إليه باريس و تيرنز(1994) إلى أن الدافعية للتعلم والإنجاز تتحدد بموقف تعليمي معين، ويمكن أن تختلف بناء على التقييم المعرفي للطفل، ويتضمن تقييم القدرات المرتبطة بالمهام التي سيتم حلها واحتمال النجاح الناتج عن الاشتراك في المهمة؛ إذ أن التفسيرات التلازمية لأسباب النجاح والفشل تعد جزءا مكملا للتعلم المبني على الإستراتيجية التي تعمل على زيادة قدرتهم على التعامل مع الآخرين والظروف المحيطة بيسر، و تذلل أمامهم الصعوبات وتقلل من المخاطر، وتزيد الرغبة والحب في التعلم، وهذا ما يتضح في الشكل التوضيحي التالي :



شكل (02) يوضح محددات التعلم الأسهل والأفضل

من خلال الشكل (02)، يتضح أن التعلم لا يكون سهلاً إلا إذا توفرت فيه وفي المتعلم شروط أساسية وهي إيمان المتعلم بإمكانياته وجزمه بقدرته واستطاعته على التعلم، وأن يتمتع ويرغب ويحب ما تعلمه، وأن تكون البيئة المادية والفيزيقية مناسبة قدر الإمكان لحدوث التعلم، وأن تتوفر في المتعلم ظروف وحالة فيزيائية كخلوه من الأمراض وتوفير له الغذاء المناسب، وأن يصل إلى نضج معين وتمتعه بخيال وقدرات عقلية من تخيل وإدراك وذكاء وروح النقد وبعد النظر وبقدرة على تحمل المسؤولية، وأن تكون المعلومات منظمة ومتسلسلة، وأن يستخدم استراتيجيات التعلم، ويوفر لنفسه قدرة التعامل مع الآخرين بفاعلية والإستفادة منهم قدر الإمكان ومن كل الظروف المحيطة. كل هذه الظروف من شأنها أن تجعل من عملية التعلم سهلة وفي متناول كل تلميذ يستطيع أن يقوم بهذه الأشياء وتتوفر فيه هذه العوامل.

وجاء عن ناصر خطاب أن بيرسنن (Pressinen ;2001) وسوارت (Swartz ;1994)

أن مجالات التفكير تتلخص حسب ما هو مذكور في الجدول الآتي:

الجدول(02) مجالات التفكير الأساسية:

المجال	التفكير الإبداعي	التفكير النقدي	صنع القرارات	حل المشكلات	الفهم المعرفي
الهدف و المهمة	إبتكار أفكار غير مألوفة	معرفة دقائق الأمور	إختبار البديل الأفضل	إيجاد أفضل الحلول	الفهم و الإسترجاع
الاستراتيجيات و المهارات	مقارنات تشبيهات تعديل تحويل	علاقات إستنتاجات إستدلال إستقراء	تصنيف بدائل تنبأ فحص	إستنتاجات تحويل إختيار جمع الأفكار	مقارنات تصنيف علاقات تحل وتفسير

حيث أن أهم المهارات التي تستخدم في مجال التفكير الأساسية، وهي التفكير الإبداعي والتفكير النقدي وصنع القارات وحل المشكلات بالإضافة إلى الفهم المعرفي، وهذه المهارات هي التي تجعل التعلم فعالا وتجعل من المتعلم عنصرا منتجا في العملية التربوية، على العكس مما كان يعتمد عليه في مهارات تلقي المعلومات واسترجاعها، كما هي دون تفصيل أو تدخل فيها .

4-8- وقت استخدام الإستراتيجية:

إن استعمال الإستراتيجية لا يحدد بوقت معين ولا يتوقف استعمالها، فهي تكون قبل البدء بالمراجعة وتكون أثناءها كما تكون بعدها، وهذا ما أشار إليه دعدور (2002) في قوله: "أن المتعلم الناجح يستخدم مجموعة من إستراتيجيات التعلم تكون قبل التفاعل المباشر مع المعلومات أو المادة العلمية ومجموعة أخرى من الاستراتيجيات أثناء التفاعل مباشرة معها واستراتيجيات أخرى بعد التفاعل مع المعلومات". (دعدور 2002 ص25) .

فالمتعلم قبل أن يتعامل مع المعلومات، سيقوم بالتخطيط لكيفية التعامل وما يجب عليه فعله، ويقوم بأفعال من شأنها إعداده وتهيئته معرفياً ووجدانياً وبدنياً وفيزيائياً، وحصر جميع الظروف المحيطة التي بإمكانها أن تساعد في توفير الوقت والجهد وتسيير الأوضاع على حسبه بغرض تناوله للمعلومات، ويقوم بتحديد المعرفة السابقة التي يمكن أن تساعد في هذه المهمة، وأن يحدد في أي اتجاه يريد أن يأخذه تفكيره، وماذا عليه أن يعمل أولاً. (الحيلة 2002.2 ص73).

أما أثناء التفاعل، فإنه يستعمل عدة إستراتيجيات للتعامل مع المعلومات؛ من بينها أنه يقوم بتفحص المادة والتعرف على الأفكار والمعلومات الموجودة فيها، وترتيبها على حسب أهميتها وتصنيفها وتلخيصها وإدارة بنائها في إطار خاص يسهل عليه إدراكها وفهمها وتنظيمها، كما يقوم بوضع كيفية العمل ويتفقد مساره للتأكد من مدى ، ويقرر ما هي الكيفية التي يكمل بها وما هي المعلومات المهمة التي يجب أن يتذكرها، وما الأشياء التي يحتاج إليها لإنجاز عمله، وبهذا يقوم بمراقبة أداءه. (زيدان محمد والسالموطي نبيل 1985 ص87).

فيما نجده بعد قيامه بالتفاعل، يقوم بمجموعة أخرى من الاستراتيجيات بغرض تمكينه من ترسيخ المعلومات ولزيادة قدرته على الاحتفاظ ؛ إذ يقوم من حين لآخر بمراقبة نفسه وتفحص تذكره و تقويم ذاته وأدائه وتحديد الأمور التي تمكن منها و التي استعصت عليه، فهو بتقويمه لنفسه يتفحص هل أن طريقة عمله وتفكيره زودته بأقل أو أكثر مما كان يتوقع،

وما الذي عمله مختلفا إلى أي مدى يخدمه هذا المسار والطريقة التي انتهجها، وهل هو بحاجة لتغيير الخطة لسد الثغرات في فهمه، وبهذا نجده يكرر أو يجدد بناء خطة أو يعدل فيها. (الحيلة، 2002.1 ص 154).

أشار كوستا (Costa; 2001) إلى ذلك من قبل، إذ رأى أن المهمات التي يقوم بها المتعلم لإنجازها تتطلب ثلاث مراحل، مرحلة ما قبل المهمة ومرحلة أثناء المهمة ومرحلة ما بعد إنجاز المهمة، وفي كل مرحلة يتحقق التقييم والتخطيط والتنظيم، فقبل الشروع بالمهمة ربما يقيم ما لديه من معرفة حولها، وبعد ذلك، يخطط لأعماله برصد أهداف عامة وأخرى فرعية في ضوء تقييمه، ويستمر أثناء إنجازه للمهمة في تقييم معرفته عنها ويكتشف بعض الثغرات كنسيان أجزاء مهمة من المعرفة التقريرية أو الإجرائية أو الشرطية، وتحديد هدف أو الإحساس بوجود مشكلة وتحديد طبيعتها، اختيار إستراتيجية، التنفيذ والمهارات، ترتيب تسلسل العمليات أو الخطوات، تحديد العقبات والأخطاء. (Costa, 2001p129).

وبهذا نقول أن استعمال استراتيجيات التعلم ليس لها وقت محدد، فهي تسير معا وجنبا إلى جنب، وتمثل حلقة دائرية نجد داخلها جميع الاستراتيجيات والخطوات التي تكفل للمتعلم التقليل من الجهد والوقت وفي نفس الوقت تزيد من قدرته على الاستيعاب.

4-9 تصنيف استراتيجيات التعلم:

إهتمت البدايات الأولى في تصنيف استراتيجيات التعلم بتحديد عادات وسلوكيات المتعلمين المتفوقين كأعمال ستارن (Stern) وكول (Koll) ، روبيين (Rubin) ونيمان (Niman) ثم مع تقدم البحوث خاصة في ميدان تعليمات اللغات الأجنبية، ظهرت تصنيفات أكثر دقة وعلمية وأهم ما ظهر من هذه التصنيفات نذكر:

4-9-1 تصنيف أكسفورد: OXFORD

تعد أعمال أكسفورد من بين أطول التصنيفات وأهم الأعمال التي ساهمت في تطوير توسيع المعارف في مجال استراتيجيات التعلم؛ إذ اهتمت بتعميم وتقريب مفهوم استراتيجيات التعلم خاصة للمعلمين إنطلاقاً من مسلمة قابلية الاستراتيجيات للتعلم والاكْتساب، فهي عرفت استراتيجيات التعلم على أنها إجراءات تستعمل من طرف المتعلم من أجل تحسين تعلمه، وهي وسائل للإندماج النشط والإستقلالية في التعلم، فقسمت أكسفورد الاستراتيجيات إلى قسمين كبيرين؛ أولهما مباشرة وثانيهما غير مباشرة، ويندرج تحت كل قسم مجموعة من الاستراتيجيات وكل إستراتيجية تنقسم إلى استراتيجيات فرعية وهي على النحو الآتي:

4-9-1-1 الاستراتيجيات المباشرة: والمتعلقة بعملية التخزين والذي ينطوي تحتها مجموعة من العمليات منها خلق روابط ذهنية واستعمال الأصوات والصور الإيضاحية والمراجعة الجيدة واستعمال الحركات، والاستراتيجيات المعرفية والتي يدرج معها تطبيق وممارسة اللغة وإرسال واستقبال الرسائل والتحليل والتفكير وتكوين الأبنية العقلية، بالإضافة إلى إستراتيجية التعويض والتي تضم التخمين أو التوقع الذكي وتجاوز الأخطاء اللغوية والكتابية والشفوية .

4-9-1-2 الاستراتيجيات غير المباشرة: والتي تندرج تحتها كذلك استراتيجيات فرعية وهي استراتيجيات ما وراء المعرفة والاستراتيجيات العاطفية والاستراتيجيات الإجتماعية ولكل واحدة منها استراتيجيات فرعية تكونها، فاستراتيجيات ما وراء المعرفة وتضم تركيز عملية التعلم

وتخطيط التعلم وتقويم التعلم بينما تضم الاستراتيجيات العاطفية التخفيف من القلق والتشجيع الذاتي وضبط العواطف والتحكم فيها، في حين تضم الاستراتيجيات الاجتماعية التعاون مع الآخرين والتفتح على ثقافة الغير. (الجزائري شويان 2005 ص 63-64) .

4-9-2 تصنيف روبين: RUBIN

إلى جانب التصنيف الذي قدمته أكسفورد (Oxford) هناك تصنيف آخر لروبين؛ حيث تصنف روبين استراتيجيات التعلم إلى ثلاثة أقسام كبيرة تطلق عليها إسم العمليات، وكل عملية من هذه العمليات قسمت بدورها إلى استراتيجيات، وهذه الاستراتيجيات تتضمن مجموعة من الإجراءات أو السلوكيات .

وهذه الأقسام الثلاث التي صنفتها روبين هي:

1-عمليات الفهم وإدراك المعطيات.

2- عمليات التخزين أو الحفظ.

3-عمليات الاسترجاع وإعادة الاستعمال .

ولقد وجه لهذا التصنيف إنتقادات من طرف (سير وجيرمان) والذي رأى أن هذا التصنيف لا يميز بين الاستراتيجيات المعرفية والميتا معرفية والعاطفية الإجتماعية .(الجزائري شويان 2005 ص 65).

4-9-3 تصنيف أمالي وشامو: OMALLY ET CHAMOT

يظهر من خلال هذا التصنيف أنه أكثر شمولية ودقة في الوقت نفسه، وأكثر وضوحاً وسهل الاستعمال من طرف المربين أو المختصين في الميدان وكذلك الباحثين في مجال الاستراتيجيات، كما أنه استفاد ووظف التراث العلمي المتراكم في ظل التوجه المعرفي عامة والأعمال و البحوث المنجزة في ميدان إستراتيجية التعلم خاصة كأعمال أكسفورد وأعمال روبين وأعمال نتشتين وكذلك أعمال نسبيت؛ فقد قسم أمالي وشامو الإستراتيجيات حسبها إلى ثلاثة أقسام أو تصنيفات وهي الإستراتيجيات ما وراء المعرفية والإستراتيجيات

المعرفية والإستراتيجيات الإجتماعية العاطفية وتندرج تحت كل قسم مجموعة من الاستراتيجيات وهي:

4-9-3-1 الاستراتيجيات الميتمعرفية: تخص هذه الإستراتيجيات التفكير في وجود عمليات التعلم، بداية من التحضير لها والإنتباه إلى تسيير تلك العمليات وضبطها وتوجيهها إلى التقويم الذاتي لها.

4-9-3-2 الاستراتيجيات المعرفية: تخص تفاعل الفرد مع المادة المراد تعلمها وممارستها عقليا أو سلوكيا وتطبيق تقنيات خاصة في تنفيذ نشاطات تعلمها وتشمل: التكرار، استعمال وتوظيف المصادر، تسجيل النقاط، الاستقراء الاستنتاج، التصنيف، التعويض، الإنشاء، التلخيص، الترجمة، التحويل، التوقعات و التخمين.

4-9-3-3 الاستراتيجيات العاطفية- الإجتماعية:تخص التفاعل الذي يحدث بين المتعلم والآخرين بهدف تحسين التعلم ودعمه وضبط الجانب العاطفي الذي يرافق عملية التعلم وتشمل:طلب توضيح أو شرح ومساعدة، التعاون مع الآخرين، ضبط الأحاسيس والعواطف، التعزيز الذاتي. (الجزائري شوبان 2005 ص66).

4-9-4 مكونات الاستراتيجيات المعرفية والاستراتيجيات الميتمعرفية:

اعتمد في هذا البحث على التصنيف الذي وضعه حسام محمد مازن (2005) الجمعية الأمريكية لتطوير المناهج والتعليم، وقام بتقسيم الاستراتيجيات إلى قسمين، قسم معرفي وآخر ميتمعرفي وكان قد ذكره فيو Viau في مرجعين المعدين في سنة (1994) وفي (1997) بالتفصيل وهي على النحو الآتي:

4-9-4-1 الاستراتيجيات المعرفية:

- اشتمل القسم المعرفي على مجموعة من المهارات أو الاستراتيجيات وهي:
- أ- إستراتيجية الحفظ والتذكر: والتي تحوي على مجموعة من المهارات والإستراتيجيات الفرعية، منها الترميز و الترييد و الإستدعاء والإسترجاع.
- ب- إستراتيجية تنظيم المعلومات: وهي الأخرى تحوي على مجموعة من الاستراتيجيات منها التصنيف، المقارنة ، الترتيب.
- ج- إستراتيجية التكامل و الدمج: تحوي هذه الإستراتيجية على مجموعة من المهارات والاستراتيجيات الفرعية وعلى رأسها إستراتيجية التلخيص، إستراتيجية إعادة البناء.
- د- إستراتيجية التقويم: وتشمل هي الأخرى على استراتيجيات فرعية ممثلة لها، وهي وضع محكات، الإثبات ، التعرف على الأخطاء.

4-9-4-2- الاستراتيجيات الميتمعرفية :

- والتي تشمل بدورها على مجموعة من المهارات أو الاستراتيجيات وهي:
- التخطيط، المراقبة والتحكم، التقييم، التسيير، الضبط،
- وقد تم في هذا البحث الاعتماد على هذا التصنيف، إذ تم شرح كل إستراتيجية على حدى، وتم بناء أداة البحث على هذا الأساس، ثم قراءة النتائج والمقارنة بين أفراد البحث على هذا الاعتبار والأساس.

4-9-1 - إستراتيجية الحفظ والتذكر Stratégies de mémorisation

يعد الحفظ والتذكر مهمة ممتدة طوال حياة الإنسان، فمن خلالها، يستطيع الاحتفاظ وتعلم آلاف الحقائق، فهي قدرة عقلية وذهنية تساهم في استيعاب الحقائق والمعلومات وجعلها ذات معنى وتخزينها مدة من الزمن ثم محاولة الرجوع إليها واسترجاعها عند الحاجة إليها، وهي من الاستراتيجيات التي لا غنى للمتعلم عنها.

عرفها فيو (Viau,1997) على أنها "عملية التثبيت التي يقوم بها المتعلم لاسترجاع المعلومات التي يريد الاحتفاظ بها وتخزينها ويكون الاحتفاظ بإعادة القراءة أو الكتابة".
وعرف الزيات مصطفى (1998 ص74) إستراتيجية الحفظ والتذكر على أنها "محاولة الفرد تذكر واسترجاع المعلومات التي يتم استقبالها في الذاكرة قصيرة المدى وتخزينها في الذاكرة طويلة المدى"، أي أن المعلومات في بادئ الأمر تكون موجودة في الذاكرة القريبة والمتعلم يريد أن ينقلها من هذه الذاكرة إلى ذاكرة بعيدة وطويلة المدى، وهذا ليتمكن من استرجاعها وإعادة إحضارها عند الحاجة إليها.

فالتذكر هو القدرة على تذكر المعارف التي سبق تعلمها واكتساب المبادئ والأساليب والنظريات والتضمينات واستدعاء الحقائق والأسماء والأمثلة والقواعد، فالتعلم من خلال هذه الإستراتيجية، يقوم بإظهار والتعرف على المصطلحات العامة ويحدد حقائق معينة ويذكر الأسماء ويتذكر الأرقام والتواريخ والعناوين ويتعرف على الطرائق والأساليب المختلفة، كما يتعرف على المفاهيم الرئيسية والقوانين المعينة، ففي هذه الإستراتيجية نجد المتعلم يحدد، يصف، يظهر، يعرف و يتعرف، يذكر ، يكتب، يسمي، يعد قائمة، يعين، يختار، فهذه الإستراتيجية تعد من أولى الاستراتيجيات المعرفية.

ويضيف العلوان (2009) أن الحفظ يشير إلى فهم وإدراك الأفراد للأشياء وكميتها وعددها ووزنها، وتشمل هذه الإستراتيجية عملية المماثلة البيئية والمواءمة، وهي عملية ذهنية تعكس حالة التوازن المعرفي وتعكس قدرة الاحتفاظ والبقاء عند التلميذ لما سبق له أن حاول الاحتفاظ بالمعلومات وترسيخها في بنيته المعرفية. (العلوان 2009 ص 130-131)

كما يرى العبيدي محمد جاسم (2009) أن التذكر يمثل إحدى العمليات العقلية التي يقوم بها الإنسان، وتعتبر هذه العملية إلى جانب التفكير والإدراك، بمثابة المكونات الرئيسية للتنظيم أو التكوين المعرفي، وترتبط وتتفاعل هذه العمليات الثلاث بعضها ببعض بحيث يصبح من الصعوبة أن نتصور سلوكياتهم في غياب إحداهما.

وهي عملية يتطلب فيها من الفرد أن يقرر شيئاً حدث في الماضي. والتذكر هو قدرة الاحتفاظ بالمعلومات والخبرات التي مرت بالفرد وإعادة المعلومات التي سبق تعلمها، وهو تذكر المادة التي سبق تعلمها وكل ما يطلب هنا أن يسترجع المتعلم المعلومات المناسبة، وبذلك يمثل التذكر أقل مستويات نواتج التعلم في المجال المعرفي. كما جاء على لسان دانسيرو (Dansereau,1985) بأنها مجموعة من المراحل يستعملها التلاميذ لتذكر المعلومات. هذه العملية تقوم بتسهيل عملية اكتساب وتخزين المعلومات وذلك بمجموعة من التقنيات التي يستخدمها التلميذ قصد بلوغ أهداف العملية التعليمية من اكتساب وتخزين واستغلال الجيد للمعلومات.

وفي هذا يرى أنور رياض (1996 ص 122) بأن عملية الحفظ هي عملية نشطة يقوم بها الإنسان ولها عدة مراحل تبدأ بعملية الاستقبال الحسي ثم الإدراك المعرفي لها وتخزين المعلومات وحفظها، ويمكن التأكد من حدوثها من خلال عدة عمليات عقلية أهمها التعرف والاسترجاع، حيث يستعملها التلميذ خاصة لتذكر المعلومات وذلك بإعادة القراءة وتكرارها عدة مرات أو بإعادة الكتابة لتلك المعلومات إلى غاية إدراكها والاحتفاظ بها .

يضيف **بنتريش** Pintrich بأنها عبارة عن طرق يستعملها التلاميذ عندما يكونون بصدد نشاط يتطلب منهم تذكر معلومات معينة مثل الأسماء والتواريخ والقواعد والمعادلات، فالحفظ يسهل على التلميذ حفظ المواد الدراسية التي يتفاعل بعضها ببعض مكونة ومحددة ومفهومة ذات قيمة وظيفية؛ لذا تتصح التربية الحديثة بوجود الربط بين خبرات المواد المتعلمة، فيسهل الحفظ في المواد التي تتصف بنوع من الإيقاع والقافية، فالشعر أسهل حفظاً من حفظ النثر والنثر أسهل في حفظه من قوائم كلمات غير مترابطة وغيرها، كما يتضمن الحفظ عند **بسام عبد الله** مهارة الإستدعاء أو إسترجاع المعلومات من الذاكرة طويلة الأمد بعدما تم ترميزها و تخزينها للمعلومات في الذاكرة قصيرة الأمد (بسام عبد الله 2009) ؛ بحيث يمثل الإسترجاع العملية التي يتم بها وبموجبها تذكر شيء عند الحاجة إليه مثلاً إسترجاع اسم شخص أو مكان معين.

كما أنه عملية استرداد بواسطتها يستخرج المادة السابق تعلمها دون الاستعانة ولا الاستفادة من إشارات أو علامات إضافية والاسترجاع والتعرف وإعادة التعلم يمكن استخدامها جميعاً لقياس الذاكرة، كما تتعلق عملية الاسترجاع بقدرة المتعلم على استذكار المعلومات بشكل مختلف عما قدمت له (دروزة 1995 ص ص 19-22).

ويذكر **محمد أحمد شلبي** (2001ص131) أن دقة الاستدعاء تعتمد على ثلاث عمليات

منفصلة هي:

أولاً: الترميز، فنحن نرسم أو نترجم المعلومات الواردة في شكل رموز عصبية يستطيع أن يعالجها المخ .

ثانياً: وضع المعلومات في مخزن لكي نستطيع أن نتذكرها فيما بعد

ثالثاً : يجب أن تكون لدينا القدرة علي أن نجد ونكتشف المعلومات المخزونة عندما نحتاجها فيما بعد من خلال عملية الاسترجاع والتذكر .

ولكي يتم الاسترجاع والتذكر بصورة منظمة، علينا الاعتماد على مجموعة من الاستراتيجيات الضمنية والمتداخلة فيها :

-إستراتيجية التجميع: وتعني جمع المفاهيم أو المعلومات بطريقة تساعد المتعلم على التعامل معها كوحدة واحدة.

-إستراتيجية التفسير: أي إعطاء المعلومات معان خاصة حسب فهم المتعلم لها .

-إستراتيجية التحليل: وتهدف إلى تجزئة المفهوم إلى عناصره الأساسية.

-التخيل: وتتضمن تكوين صور ذهنية للمفاهيم والمعلومات للتمكن من تخزينها بسهولة في ذاكرة المتعلم.

وهناك عدة طرق وأساليب لحفظ المعلومات أهمها:

أ - 1 التريديد أو التسميع أو المراجعة: Rehearsal

تتمثل هذه الإستراتيجية في تكرار وإعادة المعلومات التي يريد تذكرها بصوت مرتفع أو منخفض على حسب المتعلم وطريقته في الحفظ حرفيا أو لفظيا مثل ترديد أرقام الولايات مرة بعد مرة؛ بحيث يمكنه هذا التكرار من الاحتفاظ بها في الذاكرة قصيرة المدى. وتتمثل في محاولة تسميع أو ترديد المادة المراد حفظها عدة مرات إلى أن يتم حفظها والتمكن منها، وقد يعوض التريديد والتسميع بالكتابة في بعض الأحيان، وعادة ما يفضل التلاميذ في السنوات الدنيا اللجوء إلى هذا النوع من الإستراتيجية في الحفظ؛ لأن اكتسابها وتطبيقها ليس بالأمر الصعب؛ إذ تعد هذه الإستراتيجية من الاستراتيجيات البسيطة التي لا تحتاج إلا إلى إعادة الفقرات أو المعلومات المطلوبة حفظها مرات عدة حتى يتأكد من تثبيتها، كما تتمثل في استعمال التكرار عدة مرات ومرات ذهنيا أو بالصوت، بالتسطير، التأطير، النقل.

وترى السلطي(2004) أنه يمكن تعريف هذه الإستراتيجية كتنقية يستعملها الفرد حتى تسمح له تنفيذ عمليات التعلم ضمانا لاكتساب معارف معينة ونمو معين أو قدرة معينة، كما يتطلب من الفرد استحضار ما تعلمه في الماضي، وقد تكون في صورة حسية أو أخرى،

فالفرد حين يقوم باستحضار الماضي على هيئة ألفاظ أو معان أو حركات أو صور ذهنية ، فقد يسترجع حقيقة من الحقائق جدول ضرب أو بيتا من قصيدة أو فكرة من أفكار إحدى النظريات العلمية أو حادثة، لهذا يتطلب الحفظ أن يكرر هذه المقاطع عدة مرات، لهذا فإننا نطلب منه أن يسمع ما حفظه من هذه الأعداد، الحفظ الأصم، وهنا يكرر التلميذ المعلومات بدون فهم حتى يحفظها حفظا آليا، ويكون ذلك من خلال إعادة الفكرة أو الرقم المراد حفظه والإحتفاظ به .

فهذه الإستراتيجية تهدف إلى تسهيل ترميز الخبر لبناء علاقات بين المعارف الجديدة والمعارف القديمة أو بين المعارف الجديدة نفسها، كما تعمل على المساعدة على استعادة المعارف المكتسبة من قبل.

وتقصد النيال و أبو زيد عبد الحميد (2009 ص19) بالتسميع الذاتي تلك المحاولة التي يرمي من خلالها استرجاع المعلومات أثناء الحفظ أو بعده بمدة معقولة، بغرض تحقيق المحافظة على مقدار ما غاب عنه فيزيده عناية وتكرارا، ففيه حافز على بذل الجهد والالتيقظ للحفظ. وقد أسفرت الدراسات أن الحفظ المقترن بالتسميع الذاتي من كمية المحفوظات، وهو يعتمد على ما يحمل الفرد لرؤية العلاقات بين الأشياء التي يريد حفظها والربط بين بعضها وبعض، والإهتمام بها مما يجعله يفكر فيها بطريقة شعورية ولا شعورية.

ولعملية التسميع هذه فائدة عظيمة؛ إذ تبين للمتعلم مقدار ما أجاده من حفظ، وتجدد لديه الحافز على بذل الجهد وعلى مزيد الإلتباه في الحفظ، وهذا يعود لما يشعر به المسمع من متعة النجاح أو من ألم الخيبة، ويبدأ المتعلم في عملية التسميع بعد فهم المادة واستيعابها(الأحمد خالد1996ص109) .

ويرى الزيات مصطفى(1998) بأن هذا النوع من الإستراتيجية أقل الأنواع فعالية في الحفظ والتذكر، خاصة إذا اعتمد فيه على مجرد الحفظ الآلي للحقائق دون محاولة ربطها بالبناء المعرفي والمعلومات السابقة للفرد؛ أي عدم ضم وإدماج المعلومة الجديدة في البناء المعرفي السابق. ومهما يكن، فإن حفظ معلومات معينة أمر لا غنى عنه، وينتج عن

التسميع تعلم أنواع مختلفة من الإستجابات، والتي يمكن أن تعتبر أبقى في الذاكرة والتسميع يفوق التعلم بطريقة القراءة المحضنة.

وهو خاص بالمادة التي تريد حفظها، فما على المتعلم إلا أن يقوم بتسميع ما حفظه لنفسه صامتاً أو بصوت عال دون النظر إلى النص المكتوب لكي يدرك مقدار ما حفظه، ثم إذا وجد أن بعضها لم يحفظ عليه أن يصحح نفسه مستعيناً بالنص المكتوب، وقد ثبت بالتجربة أن هذه التجربة تقتصد الوقت وتدفع الحافظ إلى بذل الجهد والتهيؤ، وتدفع إلى المشاركة في إعادة قراءة المادة أو إعادة قراءة نقاطه الأساسية بدرجة أكبر، مما يؤدي إلي تيسير عام للتعلم، ويكون التسميع أفضل إذا ما تم في مرحلة متأخرة من التعلم (جابر عبد الحميد 1992ص158) .

أ-2 التكرار الموزع :

وهو أن تكرر المادة التي تريد حفظها على فترات يتخللها الراحة، فإذا أردت مثلاً أن تحفظ عشر آيات من القرآن الكريم، عليك أن تبدأ الحفظ للآيات مجمعة لمدة زمنية 25 دقيقة، ثم تأخذ راحة خمس دقائق ثم تبدأ الحفظ مرة ثانية لمدة 25 دقيقة ثم راحة خمس دقائق وهكذا، حتى تشبع المادة حفظاً، وهناك إجراء آخر وهو أن تحفظ الآيات على ثلاث أيام متوالية كل يوم 25 دقيقة .

والتكرار الموزع يثبت المعلومات، وهذا يؤكد لنا أن الحفظ قبيل الامتحان مباشرة أقل قيمة مما كان قبل الامتحان بفترة طويلة.

أ-3 الحفظ بالطريقة الكلية :

لقد دلت التجارب على أن دراسة المادة بالطريقة الكلية أي عدم تجزئتها أفضل من تجزئة المادة وخاصة حين لا تكون المادة طويلة أو صعبة، فدراسة فصل من كتاب بالطريقة الكلية تسمح للمتعلم أن يدرك ما بين أجزاءه من علاقات وأن يفهم ما بينها من معان، وكذلك حفظ القرآن في المثال السابق؛ فحفظ عشر آيات معاً أفضل من حفظ ثلاث آيات ثم ثلاثة أخرى وهكذا، أما إذا كانت المادة مسرفة في الطول أو في الصعوبة فيحسن تقسيمها

إلى أجزاء ملائمة يؤلف كل جزء منها وحدة متكاملة، ثم يدرس كل وحدة على وحدة مع مراعاة أن تقوم مرة أخرى بربط كل وحدة مع الأخرى.

أ-4 **إشباع الحفظ والتعلم** : يجب ألا يكف المتعلم عن التحصيل بمجرد الشعور أنه قد حفظ أو فهم، فقد دل التجريب على أن المضي في التكرار ما تم تعلمه يؤدي إلى ثباته في الذهن وأمان له من النسيان، وأن مقدار ما ينسى من المادة التي لم تشبع حفظاً هو 60% بعد يوم واحد.

4-7-1-2- إستراتيجية الربط:

تسمى هذه الإستراتيجية كذلك بإستراتيجية السلسلة ومضمونها، يقوم المتعلم فيها بربط المعلومة أو الفقرة الأولى بالفقرة الثانية التي يراد الاحتفاظ بها والفقرة الثانية بالثالثة والرابعة وهكذا دوليك في نظام ربط متسلسل ويكون باستخدام الربط المرئي، وتمثل كذلك في محاولة إحداث ارتباط بين المادة المراد حفظها وبين ما هو موجود في بنيته المعرفية؛ بحيث تصبح المادة المتعلمة مرتبطة ببنية معينة أو بنظام معرفي معين.

كما أنها تحتوي على إعادة تجميع وربط الأفكار، وهذا لجعلها في وحدات كبيرة ذات معنى، وهو يؤكد بذلك على مبدأ هام هو تنظيم التعلم .

ويعد التجميع سلسلة من وسائل استخدام التذكر، وتتصف في معناها أن جودة المعلومات توضح بطريقة ما ذات معنى حتى يتسنى للذاكرة قصيرة المدى أن تحتفظ بها لمدة أطول. (عطية أحمد ص 2006 ص 72).

ويعد مبدأ الترابط الذي يستعرض فيها التلميذ الخبرات السابقة المترابطة بالخبرة الجديدة ؛ ومحاولة إيجاد علاقات بينها حتى يتم حفظها وتخزينها، ليسهل عليه استرجاعها واستخراجها، فإذا درب التلميذ على استخدامها؛ فإنه سوف يسهل عليه تدوين كل خبرة جديدة؛ بحيث يمكن استخدامها في كل مرة تعرض عليه، وتتمثل كذلك في محاولة إحداث

ارتباط بين المادة المراد حفظها وبين ما هو مائل في البناء المعرفي؛ بحيث تصبح المادة المتعلمة مرتبطة ببنية معينة أو بتنظيم معرفي معين .

وهذه الإستراتيجية تكمل العنصر الناقص من الإستراتيجية الأولى وهو إعادة إدماج المادة المحفوظة ضمن بناء فكري؛ مما يسهل الاحتفاظ بها أطول مدة ممكنة كما تعني إدراك المتعلم العلاقة بين المعلومات الجديدة والمعلومات السابقة.

4-7-1-3- إستراتيجية التصنيف:

يتمثل التصنيف في وضع الأشياء في مجموعات وفق خصائصها المشتركة، ووضع الأشياء في موضوعات وفقا لنظام معين في الذهن، والذي يتطلب أولا وضع وفحص لهذه الأشياء وفصل التي فيها الخصائص المشتركة عن تلك التي ليس لها هذه الخصائص، ووضع كل منها في المجموعة التي تناسبها و كل المفردات المتشابهة والتي يوجد بينها قاسم مشترك كعنوان نضع تحته المفردات التي تم اختيارها (سعيد عبد العزيز 2009ص173).

كما يقوم المتعلم في هذه الإستراتيجية بتصنيف ووضع المواد والأشياء التي تم وضعها في قوائم ضمن مجموعات، بحيث تتضمن خصائصها العامة.

وقد أوضحت قطامي نايفة أن المتعلم يقوم فيها بوضع الأشياء في مجموعات والتعرف على الخصائص المشتركة والخصائص المختلفة وأن يلخص ما يمكن ملاحظته (قطامي نايفة 2001 ص66).

ولهذا اعتبر الزيات فتحي مصطفى أن هذه الإستراتيجية تقترب كثيرا من إستراتيجية التنظيم، كما تتمثل في محاولة التلميذ تصنيف المادة موضع الحفظ في فئة نوع المعلومات المتعلقة بها؛ بحيث تصبح هذه المعلومات وحدات في المجموعات الفئوية المكونة للبناء المعرفي للفرد، وهذا قصد تسهيل المعلومة وتوظيف المعلومات كلما استدعت الضرورة (لزيات فتحي مصطفى 1998ص122).

لذلك يضيف الزيات فتحي (2004) بأن التصنيف عملية إحداث تنظيم وتكامل بين المعلومات الجديدة والمعلومات السابق تعلمها، فهي عملية تكامل بين المعلومات الجديدة وخصائص البناء المعرفي للمتعلم؛ حيث أن المعلومات التي تخزن بشكل عشوائي يصعب استرجاعها بسهولة، لهذا فالتصنيف مهارة ذهنية أساسية لبناء الإطار المرجعي المعرفي للفرد، وهي من أهم مهارات تعلم التفكير الأساسية؛ لأنها تساعد على التكيف والإستمرارية، و تفيدنا في معرفة ما هي الخصائص المشتركة بين الأشياء، كما تساعدنا على وضع الأشياء في مجموعتين وفق نظام معين في ذهننا بعد فحص هذه الأشياء أولاً.

ففرز الموضوعات والحوادث والظواهر وتصنيفها في فئات، يقلل من تعقيدها ويبسر عملية فهمها واستيعابها، ويمكن له التعرف على الأشياء المحيطة به، كما يوضح العلاقات بين الوحدات والموضوعات، ويقلل من ضرورة الإعتماد على عملية التعلم المستمر لكل عنصر أو مادة جديدة (إبراهيم وجيه محمود، بدون سنة).

ويرى جودت أحمد سعادة(2003ص 422) أنه يمكن تعريف إستراتيجية التصنيف على أنها تلك المهارة العقلية التي تستخدم لتجميع الأشياء على أساس خصائصها أو صفاتها العقلية ضمن مجموعات أو فئات بحيث تجعل منها أمراً ذا معنى.

كما عرف جبر سعيد (2008 ص36) إستراتيجية التصنيف على أنها تمثل القدرة على تحديد الخصائص المشتركة بين الأشياء من خلال تحديد أوجه الإختلاف والتشابه بين المثليات والتجميع والفرز والمقارنة بين الأشياء إضافة إلى التميز بينها على أساس أو أكثر. كما جاء عن الفراجي عبد الهادي (2011 ص220) أن التصنيف يعني وضع الأشياء في مجموعات أو فئات وفقاً لمبدأ معين لدينا في عقلنا يكون أساساً للتصنيف، وتبدأ عملية التصنيف بفحص الأفكار، وحين نرى خصائص مشتركة تجمع بينها نبدأ بوضع هذه الأشياء أو المجموعات معاً ونستمر في ذلك حتى يتوفر لدينا عدد من الفئات أو المجموعات، وإذا ظهر لدينا بقية الأفكار أو المجموعات غير قابلة للتصنيف، فقد نستخدم نظاماً تصنيفياً آخر

أو نضعها في قائمة متفرقات، لهذا يحقق لنا هذا التصنيف النظام والترتيب وهو إسهام في معنى الخبرة.

ومنه، فالتصنيف يعني وضع الأشياء في فئات خاصة تجمع بينها سمات معينة وذلك عن طريق المعطيات الحسية التي يكتسبها التلاميذ، وأن يتعرف على الشيء من وجهة نظر معين ووضعه في الفئة التي ينتمي إليها (علي عطية 2009.2 ص132)، فمن خلالها نقوم بمحاولة تصنيف المادة موضوع الحفظ في فئة تحتوي على نوع المعلومات المتعلقة بها ، بحيث تصبح هذه المعلومات وحدات في المعلومات الفئوية المكونة للبناء المعرفي، وهذا قصد تسهيل توظيف المعلومات كلما استدعت الضرورة.

أ- متى يكون التصنيف ؟

- * عندما تكون البيانات غير منظمة .
- * عندما تكون البيانات مزدحمة وكثيرة يصعب الإحاطة بها .
- * عندما تكون البيانات غير مفهومة .

ب- خطوات التصنيف:

لكي تحدث هذه الإستراتيجية على المتعلم إتباع مجموعة من المراحل وهي:

أولاً: عليه أن يقرأ الدرس قراءة استطلاعية شاملة بقصد استعراض البيانات والمعلومات ومعرفة طبيعتها واسترجاع المعلومات السابقة وتجميع معانيها وتحديد المعلومات والمصطلحات الصعبة التي تستعصي عليه، لإجراء مناقشة وتحليل، تحديد الأهداف المرجوة من وراء عملية التصنيف، وتحليل الدرس إلى حقائق وأفكار عامة وإلى مفاهيم ومبادئ، ويقوم بعد ذلك باختيار الكلمة الدالة على التصنيف والبحث عن مصنف واتخاذ قاسم مشترك كعنوان يضع تحته عناوين فرعية أخرى وتجربة بعض العناوين ووضعها تحت عناوين أخرى **ثانياً:** أن يقسم الدرس إلى وحدات معنوية رئيسية مع وضع عنوان لكل قسم، وأن يحلل كل وحدة إلى وحدات فرعية ، وأن يحلل ويحدد علاقات وروابط الوحدات الفرعية بين والوحدات الرئيسية، وأن يعيد صياغة الدرس بلغته شرط المحافظة على المعنى، ثم يستخلص مفاهيم

وقواعد جديدة جاءت مبعثرة في سياق الدرس و يستخلص العلاقات بين المفاهيم والقواعد.
(سعيد عبد العزيز 2009 ص169).

ج-أهمية التصنيف:

يرى برونر أن للتصنيف أهمية كبيرة وبالغة في عملية التعلم، لما يترتب عليه من تجميع المتغيرات الكثيرة التي يصعب السيطرة عليها واستيعابها في فئات قليلة يسهل على المتعلم السيطرة عليها والتعامل معها ، وبذلك يمكن خفض درجة التعقيد في البيئة؛ إذ جاء عنه: "أن الأهمية في استخدامنا لإستراتيجية التصنيف تتجلى وتعتمد على سيطرتنا المعرفية في عالم تتزاحم فيه المثيرات بصورة المفاهيم غير المفهومة، فنتيح هذه الإستراتيجية لإمكانياتنا على استيعاب وتجهيز ومعالجة المعلومات؛ بحيث تؤدي هذه الاستراتيجيات إلى خفض درجة التعقيد وزيادة القابلية للاستيعاب(الزيات فتحي 2004 ص321) .

فالتصنيف يساعد التلاميذ على تنظيم البيئة وتأسيس علاقات كثيرة ذات معنى، ويعمل على تسهيل عملية تخزين المعلومات واسترجاعها والوصول إلى تعميمات، فهو يعمل على تبسيط البيئة ومن ثمة استيعاب محدداتها وتركيباتها المتنوعة والمختلفة، كما يساعد التلاميذ على فهم طبيعة الأشياء وعناصرها وخصائصها وتنمية مجال المفاهيم وتطويرها واكتشاف المتماثلات، بالرغم من اختلاف مصادرها، ويجعل التلميذ قادرا على ملاحظة الخصائص ويدرك العلاقات، ويكسبه القدرة على المقارنة بين المجموعات والمعلومات المترابطة ، وتذكر المعلومات التي تعلمها(أحمد سعادة2003 ص173) ، كما يساعد التصنيف على تبسيط البيئة ومن ثمة استيعاب معظم محدداتها من خلال عملية التعميم التي تجعلها تكون مفهوم الشجرة، ويزيد من قدرة التلميذ على اكتشاف الأشياء المتماثلة، واستخلاص المعاني المرتبطة بالمفاهيم المختلفة.

4-7-1-4 إستراتيجية الترتيب:

يعد الترتيب مهارة ذهنية أساسية لجمع المعلومات وتنظيمها، ووضع المفاهيم والأشياء والأحداث أو المواقف أو الخبرات أو السلوكيات التي ترتبط فيما بينها بصورة أو بأخرى في سياق تتابعي وفقا لمعيار معين، فإن كانت المعلومات المجمعة غير منظمة كان استعمالها صعبا. (سعيد عبد العزيز 2009 ص80).

فترتيب العناصر كل حسب وظيفتها يساعد المخ كثيرا على فهمها وإدراكها، وتزيد قدرة الفرد على استحضارها وتذكرها في كل مرة، ويقلل من جهده ووقته. فوضع الأشياء أو المفردات في منظومة أو في سياق وفق محك معين، يزيد قدرة المتعلم على استرجاعها وتوظيفها عند الحاجة إليها، فترتيب وتنظيم الحشد الكبير من المعلومات في المادة التعليمية بطريقة وبأسلوب خاص، يسهل و يساعد على تركيز الانتباه وتوجيهه، ويساعد على تعلم الانتباه وبالتالي يسهل عملية التعلم، وتساعد بذلك المتعلم على استرجاع المعلومات بسرعة وببسر، فالمعايير المستخدمة في ترتيب المفاهيم لا يمكن حصرها، ومع ذلك يمكن القول أن الترتيب قد يضم إدراج الأشياء حسب الطول، المساحة، الحجم والضخامة ، كبير، صغير، متوسط، التسلسل الزمني أو الأقدمية والحدث، السهل و الصعب، العمر ، الطول أو الوزن.

4-7-1-5 إستراتيجية التلخيص Summarizing Strategy

تتمثل إستراتيجية التلخيص في تقصير الموضوع وكتابة المحاضرة والدروس والمعلومات المتحصل عليها بطريقة مختصرة وبعبارات موجزة عن كل درس، وفي فقرات قصيرة وواضحة ومجردة من الأفكار غير المناسبة وغير المهمة والأفكار المضافة والشروح، والاكتفاء فقط بالأفكار والعناصر الأساسية والمهمة بطريقة فعالة وعلمية، فالتلخيص من الآليات الأكثر شيوعا والموثوق فيها لتنظيم واختصار المعلومات؛ حيث يساعدنا على اللعب بالمعلومات وصياغتها بأسلوب يسمح لنا بإعادتها بالطريقة التي نراها مناسبة، لا كما قدمها

لنا المعلم في الدرس أو كما جاءت في الكتاب؛ فهذا التلاعب بالمعلومات يساعد في تثبيتها ومنحها سهولة التعامل معها وتوظيفها بطريقة جيدة؛ لأن المتعلم هو الذي صاغ المعلومات بطريقته وبالكيفية التي يراها مناسبة له.

لهذا يرى **الفراجي أحمد الهادي** (2011 ص226) أن عملية التلخيص تستند على مبدأ الكتابة والشرح بإيجاز، وفي صيغة مكثفة لجوهر العمل، أو أنه إعادة صياغة لزيادة الموضوع أو أفكاره الكبيرة أو الأساسية، مع اشتراط أن لا يحذف الأفكار والفقرات الهامة ، فقد يكون التحضير الكتابي الفرصة اليومية التي يستطيع من خلالها أن يجعل من التلخيص أحد الأنشطة التعليمية التي تجعل من المتعلمين قادرين على التعلم الهادف.

ومن هنا يرى **الفراجي** أنه لا بد من البدء بالتلخيص عن طريق وضع مخطط لما نراه مناسباً، وكما نريد أن نقول أو نكتب، والتأكيد على تسجيل الأفكار الكبيرة والمفاهيم الهامة، وبعدها يمكن تحدث عن كل واحدة منها بأسلوبنا الخاص.

وعليه، نجد أن هذه التقنية تعتمد على تقصير الموضوع وتجريده من الأفكار غير الرئيسية بطريقة فعالة وعلمية، فالتلخيص يساعد في استرجاع المعلومات بسرعة، ويكون بتلخيص المعلومات في جملة أو فقرة قصيرة، يؤكد على كتابة مخطط مختصر للموضوع، والتي يمكن أن تشجع المتعلمين على اختيار المعلومات المناسبة إلى أداء جيد للحفظ وإعادة بناء النص، وذلك باختيار قطع من معلومات من فقرة تلائم البناء العام، فالتلاميذ يتعلمون من خلال التلخيص الربط بين الموضوعات من خلال إيجاد الصلة بين الأفكار والتميز بين ما هو أساسي فيها وما هو ثانوي في أي موضوع من تلك المواضيع التي يتعلمونها (جروان 2002 ص56).

ولهذا ترى **أبو علام رجاء محمود** (2004 ص 129) أنه كثيراً ما يشجع المدرسون طلبتهم على تلخيص المادة الدراسية، فيكون المطلوب تلخيص ودمج الأفكار والمعلومات والدروس مع بعضها البعض وإحالتها إلى مادة متكاملة، بحيث يمكن الحصول على تشكيل

وتمثيل مجرد للمادة الدراسية، أو تحويل الدرس إلى عناوين ملخصة والتعرف على محتواه الأساسي ووحداتها الرئيسية، ولكننا في الغالب نجعل أو نتجاهل أن الطلبة لا يعرفون كيفية التلخيص لوحدهم، لهذا وجب على المدرسين تدريبهم وتعويدهم على ذلك؛ لأن هذا الأسلوب من شأنه أن يساعدهم على تسهيل التعلم وحفظ المادة الدراسية، والتميز بين المعلومات المهمة وغير المهمة، والتعرف على الأفكار الرئيسية التي قد تكون مذكورة بطريقة صريحة أو ضمنية. ويكون التلخيص بعد كل فقرة تقرأها تحتاج إلى جملة أو عبارة تلخص الأفكار الأساسية التي وردت فيها ، ثم تطرح سؤالاً عن المادة في هذه الفقرة.

ويرى عبادة أنه في التلخيص علينا إتباع التنظيم الهرمي؛ بحيث نضع الفكرة الأساسية في القمة ومنه نتفرع في الأفكار الجزئية، وهذه الطريقة تساعد على فهم واستيعاب المعلومات بصورة أكثر تنظيماً وتبسيطاً مما يساعد أو يسهل استرجاعها وتذكرها (عبادة 2001 ص16).

4-7-2- إستراتيجيات التعلم الميتمعرفية: من الاستراتيجيات الممثلة لها نجد:

4-7-2-1- إستراتيجية التخطيط: planification Strategy

إن التخطيط في المعنى اللغوي يعنى إثبات فكرة ما بالرسم أو الكتابة وجعلها تدل دلالة واضحة عن الشيء المكتوب أو المرغوب به، فهو تصور ذهني مسبق لتحديد أفضل طرق الإنجاز. يتضمن وضع الأهداف مسبقاً وتحديد الخطط و الخطوات والإجراءات لتحقيق تلك الأهداف وتحديد المصادر الرئيسية قبل التعلم، كما يتمثل في وضع الجداول للإستذكار ووضع الإطار العام الذي يمكن من تحقيق الأهداف، وهو التفكير في المستقبل. ومنه فالتخطيط نشاط ذهني منظم حول القرارات والأنشطة يشمل على وعي المتعلم ومعرفته بالإستراتيجيات اللازمة لإنجاز مهمة ما، ومعرفة كيفية استعمالها والظروف التي يجب أن تشملها، بالإضافة إلى تحديد المشكلات والأخطاء المتوقعة وأساليب مواجهتها.

لهذا اعتبر هايمان وسكوتن (Hauman et Scott) عملية التخطيط بأنها وظيفة الذكاء، ففيها يقوم العقل بجمع المعلومات وتحديد الأهداف وتحديد السبيل المتبع، كما يرى كونتز (Kontz) أن التخطيط يشمل تحديد ما يجب عمله؟ وكيف يجب عمله؟ ومتى يمكن عمله؟ (سلامة عبد العظيم حسين 2006 ص 29-30).

إذ يترتب على المتعلم مسؤولية كاملة في مواقف التعلم؛ حيث يقوم بالتخطيط لها واختيار الخبرات المناسبة للظروف البيئية وللمجموعات التي يتعامل معها، ووضع الأهداف وتحديد المصادر الرئيسية قبل البدء بالتعلم؛ وتبدأ هذه الإستراتيجية بطرح المتعلم على نفسه مجموعة من الأسئلة التي من شأنها أن تساعد على تحديد خطته منها: ما الهدف المراد تحقيقه من هذا الأمر؟ لماذا سأحققه؟ ما هي معارفي السابقة حول هذا الأمر، وهل معرفتي السابقة ستساعدني في إنجازه؟ ما الخطوات المناسبة لتنفيذه؟ ما المشكلات والأخطاء الممكنة مواجهتها؟ كم من الوقت أحتاج لتنفيذ هذا العمل؟.

وعليه فالتخطيط هو عملية واعية ودراسة شاملة للفرد والموضوع المراد إنجازه وللوسائل المنظمة له و العمل على توجيه الموارد البشرية والمادية لتحقيق هدف معين، لهذا كان التخطيط برمجة وتنظيم لمجموعة من القرارات والسبل التي يتبناها الفرد ويعدلها أثناء حله لمشكلة ما من أجل الوصول للحل الصحيح، كما يشير إلى تلك العملية التي تتضمن الاختيار غير العادي لبرنامج العمل (أحمد خليفة وعيسى سعد 2010).

إن هذه المهارة تستخدم قبل وأثناء أداء مهمة التعلم، وتتمثل باختيار المتعلم للإجراءات والإستراتيجية اللازمة لأداء مهمة التعلم بنجاح. (شويان الجزائري 2005).

ويضيف فيو (Viau) إلى ذلك أن اختيار أو تحديد إستراتيجية التخطيط في العمل من شأنه أن يحقق الأهداف التربوية، والتي تظهر مؤشراتها ودلالات استعمالها من تحويل العناوين الجزئية إلى أسئلة تتطلب أجوبة، وتحويل الدروس إلى مخططات لتسهيل تخزينها، والاعتماد على نموذج معين قبل البدء في تنفيذ النشاط، وتحديد الوقت اللازم لإنجاز وتحديد

المعارف السابقة المساعدة على إنجاز المادة موضع الإكتساب من قوانين وقواعد وغير ذلك.

ولهذا رأى العتوم (2005 ص96) أن إستراتيجية التخطيط تتضمن عدة مهارات، قبل وأثناء وبعد القيام بأي نشاط تعليمي؛ فقبل النشاط يجب أن يضع التلميذ الخطوات والطريقة اللازمة والقواعد التي يجب تذكرها والتعليمات الواجب إتباعها، وتحديد الزمن والأهداف والقواعد الأساسية التي تمثلها، أما أثناء النشاط فيجب على المتعلم أن يعير الاهتمام لتقدمه في عملية التعلم وعن عمليات التفكير التي يقوم بها وعن إدراكه لسلوكه وتحديد موقعه من الإستراتيجية التي إتفق على أداءها، و يحدد ما المعرفة السابقة التي بإمكانها أن تساعده في مواصلة مشواره نحو تحقيق الهدف وفي أي اتجاه يريد أن يأخذه تفكيره، وماذا عليه أن يعمل أولاً ولماذا يقرأ هذا الجزء ، وكم من الوقت يلزمه لإنجاز مهمته. أما بعد القيام بالنشاط؛ فإنه سوف يقوم بحصر ما تم إنجازه والتطرق لاحقاً إلى رسم خطة جديدة لأعمال أخرى، وبذلك فهي تضم تحديد أهداف التعلم القريبة أو بعيدة المدى من طرف المتعلم، والاطلاع على المواضيع والمسائل المتعلمة .

أ-وظائف التخطيط:

- من خلال ما سبق، نستخلص أن عملية التخطيط تتضمن الوظائف الآتية وهي:
- تحديد الهدف المراد تحقيقه تحديداً دقيقاً والإحساس بوجود مشكلة وتحديد طبيعتها.
- اختيار الاستراتيجيات التنفيذية المناسبة واللائمة والإجراءات المرتبطة بانجاز المهمة، أي تفصيل الخطة اللازمة لتحقيق ذلك الهدف للمهمة المطلوب تنفيذها.
- تحديد وتوقع الصعوبات والعوائق والأخطاء المحتملة وطرق التغلب عليها والتنبؤ بالنتائج.
- التحقق من مدى التقدم نحو الهدف أو الأهداف الفرعية ومن ثمة مراجعة الخطط والاستراتيجيات وتعديلها بناء على مدى نجاحها في تحقيق الأهداف.

ب- أهمية عملية التخطيط بالنسبة للتلاميذ:

تظهر هذه الأهمية في النقاط التالية:

-للتخطيط وظيفة دافعية في تحصيل التلاميذ؛ إذ أن التخطيط يساعد التلميذ على توجيه سلوكه والإنتباه والإستمرار قدما إلى غاية تحقيق أهدافه مباشرة وبذلك فهو يقلل من الجهد الضائع .

-يساعده على تحديد الأدوار التي يمكن أن يلعبها أثناء تنفيذه للإجراءات؛ حيث لا تكون مشاركته في الأمور بطريقة عشوائية .

-يساعد على تحسين التعلم من حيث مراعاة لمنطق التلميذ ومنطق المادة؛ إذ يعد التخطيط بمثابة وضع وصف فردي في سجل موجز متكامل لما سيقوم به التلميذ للتعلم وما يتطلبه من وسائل بشرية ومادية وتربوية وأحكام تنظيمية، ويقوم بإتباعها للوصول في النهاية للنتائج (سعيد عبد العزيز 2009 ص68).

- يراعي مستوى نمو التلميذ و يسهل عملية التعلم من حيث تحديد الأبنية المعرفية؛ فباللتخطيط سوف يراعي الأبنية المعرفية والمنطقية وتسلسل عملية التعلم (أبو علام 2004 ص137).

-من خلال التخطيط يتحدد هدف أو إحساس بوجود مشكلة والرغبة في تحديد طبيعة، واختيار استراتيجيات تنفيذ المهارة، ترتيب تسلسل العمليات أو الخطوات تحديد العقبات والأخطاء المحتملة ، تحديد أساليب مواجهة الصعوبات والأخطاء والتنبؤ بالنتائج المرغوبة أوالمتوقعة؛ فالتخطيط يساعد في تقدير الزمان اللازم لانجاز الأعمال وتنشيط المعارف السابقة وإلقاء نظرة عليها من أجل الاستعانة بها في ترسيخ المعارف الراهنة.

يرى محمد جاسم (2008 ص56 ص58) أنه من أسس النجاح في كل عمل التخطيط الذي يعد مرحلة التفكير والتدبير التي تسبق تنفيذ أي عمل، والتي تنتهي باتخاذ قرارات فيما يتعلق بما يجب عمله وكيف يتم؟ ومتى؟ وبمن يتم؟ والتخطيط في جوهره لا يخرج عن كونه

عملية منظمة يتم خلالها تكوين صورة ذهنية عن سير العمل في المستقبل، ولما كان التخطيط تحديدا مسبقا لما يجب عمله وكيف ومتى ومن سيؤدي هذا العمل، فلذلك على التلميذ أن يخطط لما يقوم به من أعمال وواجبات وأنشطة حتى يعطي ثماره المرجوة، ومن ثمة فإن التخطيط لا يفيد ما لم يتبعه تنفيذ دقيق للخطة المعدة سابقا ويتبعه تقييم مستمر لسير الخطة .

-تحديد ما يجب فعله، فالتخطيط عملية واعية ومنظمة يتم من خلالها اختيار الحلول المناسبة للوصول إلى تحقيق أهداف معينة. أما التخطيط من الناحية التربوية فهو وسيلة لوضع تخطيط منهجي لأوجه نشاط معين ينبغي وضعه؛ حيث يعتبر عنصرا مهما من أجل تحسين الخدمات وتوفير ما يحتاجه من أجل تحقيق الأهداف والأساليب الملائمة.(العتوم 2008 ص105) .

-من خلاله يتم وضع الخطط لمساعدة التلاميذ على تحديد الأهداف واختيار الاستراتيجيات اللازمة لتحقيق تلك الأهداف والوصول إلى مستوى الإتقان والإجراءات المرتبطة بإنجاز المهمة، وتحديد الصعوبات وطرق التغلب عليها، والتنبؤ بالنتائج. ويتضمن التحقق من مدى التقدم نحو الهدف أو الأهداف الفرعية ومن ثم مراجعة الخطط والاستراتيجيات وتعديلها بناء على مدى نجاحها في تحقيق الأهداف (زياد محمد حمدان 1990ص53).

-في التخطيط يقوم التلميذ باختيار الوسائل والأدوات التعليمية التي تساعده في الوصول لمستوى الإتقان المطلوب وتحديد الأهداف والنتائج. وأساس اختيار أهمية الخطة هو مدى فائدتها في التوصل إلى المستوى الأدائي المطلوب الذي يتوقع أن يصل إليه، ويكون التركيز على المهارات والحقائق والمفاهيم والاتجاهات وطرق الإستكشاف والإستقصاء. (عبد العظيم محمد نادية2009).

ج-مزايا التخطيط:

يرى كل من العنوم (2005) و العبيدي (2009) أن التخطيط يحقق جملة من المزايا أهمها:

-يساعد التخطيط في نجاح الأعمال والوصول إلى الهدف، فهو يؤدي إلى تحديد أهداف واضحة للعمل .

- يساعد على التعديل والتصحيح للوصول إلى النجاح في المستقبل والمساهمة في تقديم الاقتراحات في حال الفشل.

-يحدد التخطيط مراحل العمل والخطوات المتبعة والطريق الذي يسلكه المخططون.

-يساعد التخطيط على التنسيق بين الأهداف والامكانيات.

- يحمل التخطيط على أعمال الفكر وإتباع الطريقة العلمية بعد اكتشاف المشكلات.

-يحقق التخطيط الرقابة على تنفيذ ويسهل متابعته.

-يحقق التخطيط اقتصادا في استغلال الوقت والجهد والنفقات على الوجه الأمثل.

-يجعل من العمل شيئا ذا معنى وذا قيمة واضحة.

-يساعد على معرفة مواطن القوة والضعف.

-يساعد في تحديد الخطة وفق جدول زمني محدد.

-يحقق التخطيط الأمن النفسي للأفراد والجماعات من خلال تحديد الأدوار والمهام.

كما يضيف عريفج سلطي (2001) ، أنه من بين الأهمية التي يحققها التخطيط أنه يعمل

على تنظيم الخطط في ضوء الأهداف والاحتياجات ومتطلبات التلميذ، وتنظيم الوقت

المخصص لكل خطة، ويدفع إلى التهيئة والاستعداد، ويعطي تنبؤات عن المستقبل الذي

يتحرك الواقع باتجاهه باستمرار على حسب الأهداف والإمكانيات(ص 46 و ص 49).

د- حالات تطبيق التخطيط:

يرى بسام عبد الله (2009) أنه يمكن تطبيق التخطيط في الحالات التالية:

- عند تحديد هدف أو مجموعة من الأهداف وعند تحديد المصادر الرئيسية قبل المسألة .
- عند الإحساس بوجود مشكلة ما وتحديد طبيعتها.
- عند اختيار إستراتيجية التنفيذ ومهاراته المختلفة .
- عند ترتيب تسلسل العمليات أو الخطوات العقلية والأدائية .
- عند تحديد العقبات والأخطاء المحتملة .
- عند تحديد أساليب مواجهة الصعوبات أو العقبات المتعددة والأخطاء.
- عند التنبؤ بالنتائج المتوقعة أو المرغوب فيها.

4-7-2-2 إستراتيجية التقييم الذاتي: Auto-évaluation strategy

تتمثل هذه الإستراتيجية في قيام التلاميذ باختبار أنفسهم ذاتيا وتقييم النتائج النهائية لجهودهم، وإظهار القدرة على إدراك وتقييم الإمكانيات ونتائجها وفعالية التعلم لديهم؛ إذ يحدد المتعلمون بالتنظيم الذاتي ما إذا كان ما تعلموه كافيا للوصول للأهداف التي رسموها لأنفسهم (أبو علام 2004 ص 140).

فالتقييم عملية بيداغوجية قائمة على قياس الفرق بين الهدف المسطر والنتائج المتحصل عليها من أجل التصحيح؛ فهو يسمح للتلميذ بتحسين مستواه عن طريق المراقبة وتصحيح أداءه أثناء إنجازه لنشاطات التعلم أو أثناء تواصله معها ومع الآخرين؛ حيث تستخدم هذه المهارة عندما يريد تقييم حالة استطاعته للإنجاز ومدى فهمه وقياس المعرفة التي حصل عليها قبل و أثناء المهمة، وذلك حتى يستكمل أداء المهمة العلمية بنجاح و تحديد المصادر المناسبة، أو المصادر التي مازال يحتاج إليها لاستكمال أداء المهمة و تحديد الأهداف الرئيسية والفرعية للمهمة العلمية، ووضع محكات، اتخاذ القرارات والمعايير لإصدار الأحكام والقرارات، الإثبات تقديم البرهان على صحة أو دقة الادعاءات، التعرف

على الأخطاء، الكشف عن المغالطات أو الوهن، الإستدلالات المنطقية وما يتصل بالموقف أو الموضوع من معلومات.

يعرف علي عطية (2009.2) التقويم على أنه تحديد مقدار ما طرأ على المعرفة الجديدة من تحول ومتابعة مستوى تقدم المتعلم (ص132)، فالتقويم يمثل جزءا من عملية التعلم ومقوما أساسيا من مقوماتها، فهو يواكبها في جميع خطواتها، وهو عملية منظمة لجمع وتحليل المعلومات بغرض تحديد درجة تحقق الأهداف التربوية واتخاذ القرارات بشأنها لمعالجة جوانب الضعف وتوفير النمو السليم المتكامل من خلال إعادة تنظيم البيئية التربوية وإثراءها.

فتقويم المتعلمين هو العملية التي تستخدم معلومات من مصادر متعددة للوصول إلى حكم يتعلق بالتحصيل الدراسي لهم، ويمكن الحصول على هذه المعلومات باستخدام وسائل القياس وغيرها من الأساليب التي تعطينا بيانات غير كمية مثل السجلات القصصية وملاحظات المعلم لتلاميذه في الفصل. ويمكن أن يبني التقويم على بيانات كمية أو بيانات كيفية إلا إذا كان استخدام وسائل القياس الكمية يعطينا أساسا سليما نبني عليه أحكام التقويم؛ بمعنى أننا نستخدم وسائل القياس المختلفة للحصول على بيانات وهذه البيانات في حد ذاتها لا قيمة لها إذا لم نوظفها بشكل سليم يسمح بإصدار حكم صادق على التحصيل الدراسي (الصمادي وآخرون 2004)، كما يمثل القدرة على المراجعة لما يتعلمه التلاميذ والحكم على مدى تحقق الأهداف المرجوة وإصدار الأحكام على كفاءة التعلم، ففيها يراجع المتعلمون ما تعلموه ويقررون ما إذا كانوا قد أنجزوا أهدافهم أم لا، فمن خلال هذه الإستراتيجية يتم الكشف عن المغالطات أو الوهن في الاستدلالات المنطقية والثغرات، وما يتصل بالمواقف أو المواضيع من معلومات والتفريق بين الآراء والحقائق، وبيان مدى قدرة التلميذ على هيكلة أجواء الدراسة ومصادر المعلومات وعلى استخدام مهارات معرفية لازمة لذلك، والتعرف على الأخطاء وإعادة بناءها وتعديلها وإثبات مدى القدرة على التحمل والصبر والميل. (كامل مجدي خير الدين 2007 ص242).

ولهذا إعتبرت **كوثر كوجك** (2008) أن دور إستراتيجية التقويم يعتبر الدور الأساسي والجوهرى فيما يخص عمليتي التعلم والتعليم؛ حيث يسمح لنا باتخاذ أهم القرارات بالنسبة لمختلف عناصر التعلم ، والتعرف على القواعد التي طبقت والتي لم تطبق، والأمور التي يجب أن نعيد النظر فيها(ص98)، فالتقويم يسمح بمعرفة مدى تقدم المتعلم في أدائه على ما حققه من الأهداف التي حددها لنفسه أو حددت له؛ حيث يقتضى التقويم أن يعرض التلاميذ بيانا بمدى جودة أداءهم لمهارة معينة، فقد يظهرون أنهم يستطيعون أن يكتبوا ملخصا بعناصر أساسية لموضوع محدد ويميزوا الأفكار المفتاحية أو الأساسية في فقرة (جابر عبد الحميد والأعسر 1999).

كما يهدف هذا النوع من الإستراتيجية إلى الكشف عن مدى امتلاك المتعلم للإستعدادات والقدرات والمعلومات التي تسمح له بمتابعة تعليم معين، والتعرف على قدرات التلميذ التي هو مزود بها والتي تسمح له أو تعيقه على الإنتقال إلى مادة جديدة والتعمق فيها أو إلى مرحلة دراسية جديدة، وهل التلميذ موجود في المكان المناسب. ويهدف إلى توجيه عملية التعلم وطرقه، وتشخيص نواحي القوة والضعف، واختبار مدى صحة الفروض التي بنيت عليها طريقة التعلم و تحسين عملية التخطيط والبناء له. ويكون التقويم بطرح بعض الأسئلة التي يمكن للمتعلم أن يطرحها على نفسه أثناء هذه المهارة منها: هل تم تحقيق الأهداف التي وضعت؟، هل الطريقة التي اتبعتها كانت ناجحة؟، هل استطعت تحديد كل ما أريد وكيف أريدها أن تكون؟، هل سأتابع نفس الطريقة في المرات اللاحقة؟، ما هي أكثر الخطوات فعالية؟، هل هذه الأسباب ستؤدى إلى هذه النتائج؟، ما هي العقبات التي ستواجهني وكيف يمكنني التغلب عليها؟.

لهذا أوضح كل من **قطامي وقطامي** (1998) أن وظيفة التقويم هي وظيفة تهدف إلى مساعدة المتعلمين وتحقيق التكامل وتحقيق الذات والنمو والتطور وفق ما يتوفر لهم من قدرات واستعدادات وميل وإمكانيات، وينصب الاهتمام في عملية التقويم عادة على مدى

درجة إتقان المتعلم لاستخدام استراتيجيات مساعدة التذكر والتدريب على اختيار ذاته والإفادة من التغذية الراجعة والفورية التي يحققها بنفسها.

وترى ناشف (1997) في هذا الصدد، أن التقويم ينصب على منجزات أو نتائج التعلم، ولا يكفي أن نقول تحقق الهدف أم لم يتحقق، بل ينبغي معرفة مستوى الإتقان أو الكفاءة بالنسبة لهدف التعلم، والتقويم يتصل بالأهداف التعليمية وبالمدخلات السلوكية، وتضيف أنه يرتبط أساسا بالأهداف المحددة كمخرجات أو كنتائج للتعلم، فإذا كانت الأهداف تشمل العنصر الأول في الخط التعليمي، فإن الأساليب وأدوات التقويم تمثل العنصر الأخير في الخطة، وأن التقويم عملية مستمرة لا يتوقف عند هذا الحد.

وأضاف كفاي والأعسر (2000) بأن تقييم التلميذ لنفسه يعد وسيلة صادقة للتقويم؛ حيث جاء عنهما أن تورني كارتر (Torny Carter, 1991) رأى أن تقويم التلميذ لنفسه هو قلب حركة تقويم الأداء، وليس هناك سبب يحول دون تقويم التلميذ لذاته.

وأوضح غباين (2001) أن التقويم الذاتي يعد جزءا أساسيا في جميع أشكال التعلم الذاتي، نظرا لأهميته في تحديد مقدار التحقق من الأهداف التعليمية والغايات المنشودة أو المرجوة من التعلم، والتي ينتظر أن تتعكس إيجابا على الفرد المتعلم؛ حيث من خلال هذا التقويم، يتم تعزيز عناصر القوة وإقرارها ومكافأتها داخليا، ويتم معالجة عناصر الضعف فيها وتعديل سلوكه والتقييم الذاتي تبعا لأهداف وأغراض عامة، ويتضمن التقويم أن يقوم المتعلم بنفسه بتحديد وتقييم مستوى تعلمه اعتمادا على المبدأ التربوي العام، الذي يقترح بأنه يعهد إلى المتعلم بأن يقيم نفسه بنفسه في المعرفة العلمية التي تعلمها. ويمكن تحقيق ذلك، من خلال اختبارات التقويم الذاتي، كما يؤدي التقويم الذاتي إلى زيادة ثقة المتعلم بنفسه وفي قدرته على الإبداع، وتكون بعد الانتهاء من عملية التعلم.

ترى الجزائري شويان في هذا الصدد، أن مهارة التقويم يستعملها المتعلم لتقدير حالته المعرفية قبل وخلال وبعد إنجاز مهمة التعلم؛ فهو يحدد من خلالها المصادر المتاحة لديه، وتلك التي هو بحاجة لها لإنجاز مهمة التعلم، كما يحدد من خلالها الأهداف الرئيسية والفرعية لهذه المهمة، فالتقويم يكون بعد أداء المهمة، فيحدد هل طريقة تفكيري زودتني بأقل أو أكثر مما كنت أتوقع؟، ما الذي عملته مختلفا؟، وإلى أي مدى يخدمني هذا المسار؟، هل أنا بحاجة إلى الرجوع في المهمة لسد الثغرات في فهمه أو إضافة فهم جديد؟. (الجزائري شويان 2005 ص30).

أ-مراحل التقويم:وتتمثل في :

أولاً-مرحلة التقويم التمهيدي: يكون قبلًا و يجرى قبل التطبيق والشرع في الهدف، يهدف هذا النوع من التقويم إلى تحقيق النقطة التي يبدأ منها كل تلميذ تعلمه، وتكون وظيفته هي تحديد أي الوحدات الدراسية التي يجب أن تبدأ عندها دراسته، فهو يقيم ما لديه من معلومات وما سبق له أن حققه من أهداف متصلة بالأهداف التي يتوقع أن يصل إليها .

ثانياً-مرحلة التقويم التكويني: يحدث أثناء عملية التعلم، فهو تقويم مرحلي يقوم به التلميذ خلال تطبيقه للفحص والتقييم لما تعلمه وما حققه من أهداف وما فشل في تحقيقه من هذه الأهداف، وفائدة هذا النوع هو إعطاء تقييم هل يستمر أم يغير الخطة.

ثالثاً-مرحلة التقويم العام : يحدث بعد نهاية العملية التعليمية. يقيس ما إذا كان التلميذ قد توصل إلى تحقيق الأهداف والنتائج التي حددها أم لا، وتقييم خطته وأدائه ومدى إتقانه للمعلومات والمهارات ومعرفة ما إذا كان التلميذ قد اكتسب أو حقق المستويات الأدنى ويستطيع كل تلميذ الوصول إلى التقدم وتحقيق الأهداف التي تتناسب حاجاته وميوله وتفضيلاته الخاصة به(سعيد عبد العزيز 2009 ص 166 و ص 168).

ب-المعارف المتعلقة بالتقويم: إن عملية البحث مرتبطة أساسا بما يعرفه عن طبيعة العمل ومتطلباته و هذه المعرفة تحوي على:

أولا-المعرفة التقريرية: وهو ينطوي على حقائق تعبر عما هو معروف في مجال معين وتعيين التساؤل ماذا (what) أي وعي بالمهارات والاستراتيجيات والمصادر اللازمة لإنجاز المهمة.

ثانيا -المعرفة الاجرائية:وهي تجيب على السؤال كيف (how) تعلق بالإجراءات المختلفة التي يجب أن تؤدي لتحقيق المهمة مثل التخطيط للحركة القادمة واختيار الاستراتيجيات وتحديد الوقت اللازم والمناسب وتحديد الجهد المطلوب والمراجعة والتغير إلى إستراتيجية أخرى لإزالة مشكلات تعرض الأداء .

ثالثا-المعرفة الشرطية:وهي تجيب على السؤال لماذا (why) تم اختيار أو استخدام إستراتيجية ما؟ أو متى يمكن استخدام إستراتيجية ما بدل أخرى.

4-7-2-3- إستراتيجية التقييم: Assessment Strategy

تعني كلمة التقييم في اللغة العربية تقويم الشيء أي وزنه وأعطاه قدرا ومعيارا وأعطاه ثمنا معينا وتعديله وتصويبه أي وجهه نحو الصواب، فالتقييم يقتصر على إصدار حكم على قيمة الأشياء. وفي المجال التربوي نرمي به إلى التحقق من مدى العلاقة بين مستوى الأداء والأهداف التربوية المسطرة من قبل (شهادة نعمان 2009 ص147).

كما أنه النسق الذي بواسطته نحصر ونقدر ونزن و نتفحص تقدم المعلومات، ونعرف إن كانت مفيدة أم لا؛ إذ من خلاله نتمكن من قياس وتقييم القرارات وذلك باختبار القرارات الممكنة، فالتقييم عملية نظامية متفاوتة لتركيب ولجمع المعلومات والملاحظات والتحليلات تنتهي بإصدار حكم بشأن نوعية الشيء المقيم سواءا أعتبر بصفة إجمالية أو من خلال عناصره، فهو الوسيلة التي يمكن بواسطتها تحديد مدى نجاح الفرد في تحقيق الأهداف التي وضعها، أو هو مجموع الإجراءات التي يتم بواسطتها جمع بيانات خاصة بمشروع ظاهرة،

أو دراسة هذه البيانات بأسلوب علمي للتأكد من مدى تحقيق أهداف محددة سلفاً، من أجل اتخاذ قرارات معينة، وهو قياس ما تعلمه ومدى تقدمه وثغراته في التعلم، وذلك بالقيام بصياغة أسئلة كما تتوقع أن تكون، وذلك بمراجعة النفس ومدى التمكن ولاكتشاف نقاط الضعف، وليصبح على دراية بمستواه، وليتضح له ما يعرفه وما لا يعرفه، كما أنه عملية إصدار حكم على قيمة الأشياء أو الموضوعات أو المواقف أو الأشخاص والوصول إلى قرارات بالنسبة إلى قيمة خبرة من الخبرات اعتماداً على معايير أو محكات معينة؛ إذ هو عملية منظمة تسعى لتحديد مدى تحقيق الأهداف، فالتقييم حسب جبر سعيد يعد من سمات التلميذ المفكر و المنظم؛ حيث يقوم التلميذ بمراجعة نقاط القوة والضعف، ويتابع تقدمه وسيره في كل مرة. وتعتمد هذه المراجعة والتتبع على الأدلة والحجج إنطلاقاً مما خطط له مسبقاً، وبالتالي إعطاء وزن قيمي لكل احتمال أو بديل (جبر سعيد 2008 ص33).

يرى الزيات(1998) أن إستراتيجية التقييم تكشف عن مراحل متعددة من نمو المشروع والمنتج والعمل الفني، وقد تضم الأفكار المبكرة والمسودات والعمل الذي تم جمعه في مراحل التخطيط وانتقادات الآخرين والتعليقات الشخصية والتأملات عن كيف يمكن تحسين العملية كلها في المستقبل.

ويضيف جابر عبد الحميد(2006) أن التقييم هو جهد متصل مستمر لأداء التلميذ يقيم من خلاله مكانته بالنظر إلى المحكات أو إلى أين وضعته جهوده أو عند أي نقطة هو فيها.

وأنه يساعد في الكشف عن محاولات جديدة كانت مجهولة لتصبح بمثابة فتح آفاق جديدة عن هذا العمل والقيم، كما أنه يعمل على توضيح الأهداف والمرامي المطلوبة ومدى إمكانية تحقيقها؛ حيث أن عملية البحث ترتبط أساساً بما يعرف بالعمل المستقبلي، وهذا يتطلب حيزاً واسعاً للتقييم الذاتي ويمكن التلاميذ من معرفة مدى التقدم في عملهم تبعاً للأهداف التي يرمون الوصول إليها.

والتقييم هو النسق الذي بواسطته تحصر وتحصل وتقدم معلومات مفيدة تسمح باختيار القرارات الممكنة، وهو عملية نظامية ومتفاوتة لتركيب وجمع معلومات وملاحظات وتحليلات تنتهي بإصدار الأحكام، وأنه الوسيلة التي يتم بواسطتها جمع بيانات خاصة بمشروع أو ظاهرة، وأنه أداة سليمة لكشف مواطن القوة والضعف، فيتم تعزيز مواطن القوة و معالجة مواطن الضعف، وأنه يقدم مقياسا علميا يتم بمقتضاه الوقوف على الحقائق التي يمكن أن تتخذ أساسا لمعرفة حاجاته المستقبلية ووضع الخطط اللازمة ثم القيام بتنفيذها، وأنه يحدد قيمة الخطة ومدى تحقيقه للأهداف المنوطة به.

كما يعبر التقييم عن تلك الجمل التي توضح مبادرة التلميذ في تقييم جودة عمله ومدى تقدمه، مثلا لقد راجعت عملي للتأكد من أنني فعلت بطريقة صحيحة، وبهذا فهو يرمي الى القدرة على المراجعة المستمرة وتحليل الأداء والاستراتيجيات الفعالة في أثناء حل المسألة وبعدها .

أ-مجالات استراتيجية التقييم: يرى الزعبي (2008 ص339) أن إستراتيجية التقييم تضم :

- تقييم مدى تحقق الهدف قياسا بما تعلمه ومدى تقدمه وثغراته في التعلم
- الحكم على دقة النتائج وكفايتها
- تقييم مدى ملائمة الأساليب التي استخدمت
- تقييم كيفية تناول العقبات والأخطاء
- تقييم فاعلية الخطة وتنفيذها

وبهذا يعتبر التقييم تقديرا لمعرفة الراهنة مثل هل فهمت؛ إذ يعبر عن عملية داخلية تبدأ قبل البدء بالمهمة وتستمر أثناء انجازها وبعدها، وتتضمن التحقق من مدى الوصول إلى الأهداف، تقييم مدى التحقق من الهدف والحكم على دقة النتائج وكفايتها وتقييم مدى ملائمة الأساليب التي استخدمت وتقييم كيفية تناولها والعقبات والأخطاء وتقييم فاعلية الخطة وتنفيذها، فالمحاسبة المنظمة المستمرة للسلوك الإنساني تحفظ له مواصفات النوعية والكمية والكيفية وذلك نتيجة التقييم الموضوعي والضبط الموجه لأنشطته وغاياته والتغذية الصحيحة

الراجعة لمواطن الضعف أو عدم الكفاية فيه والتربية الذاتية هي التي تعتمد على مبدأ التقييم الهام في تنفيذ مهامها التربوية والإدارية المتنوعة من التخطيط وتطوير وتعلم وإدارة ومحاسبته الذاتية للتعلم ونتائج التحصيل (عبد العظيم محمد نادية 2009).

لهذا ترى **عبد العظيم محمد نادية** أن التلميذ يتعلم بالاعتماد على نفسه في تقويم ذاته وتصحيح مساره التعليمي بصورة مستمرة ودائمة باكتساب القدرة على تحليل الأداء والاستراتيجيات الفعالة عقب حدوث التعلم، فالتقييم هو عملية جمع وتصنيف وتحليل وتفسير بيانات أو معلومات كمية وكيفية لمعرفة مدى النجاح أو الفشل في تحقيق الأهداف العامة وهو عمليا مجموعة من العمليات المترابطة يتم تنفيذها من أجل توفير المعلومات تجعل من الممكن اتخاذ قرارات تتعلق بقبول أمر ما.

وهو في المجال التربوي التعليمي، عبارة عن عملية يقوم بها المتعلم لمعرفة ما يتضمنه أي عمل من الأعمال التربوية من نقاط القوة والضعف أو من عوامل النجاح والفشل في تحقيق غاياته المنشودة على أكمل وجه، والعمل على تعديل المسار نحو الأحسن من أجل عدم التعرض لها والتخلص منها في المستقبل (العتوم 2008 ص72).

فتقييم المعلومات التي تعطى للمتعلمين أو التي يجمعونها أو يحصلون عليها أو يكسبونها من خبرات التعلم تزيد من ثقتهم وتبرهن لهم أهمية التعلم، وتعطيهم الحكم على قيمة ما يقرؤون أو يسمعون أو يشاهدون، كما يمكنهم من تطوير معايير للحكم على قيمة ما يملكونه هم أو غيرهم من أعمال أو أفكار أو آراء (بسام عبد الله 2009).

وعليه فهذه الإستراتيجية تحقق الأمور التالية:

- هي أداة سليمة لكشف مواطن القوة فيتم تعزيزها أو مواطن الضعف فيتم علاجها.
- هي مقياس علمي يتم بمقتضاه الوقوف على الحقائق التي يمكن أن يتخذها أساسا لمعرفة حاجات المستقبل ووضع الخطط اللازمة ثم القيام بتنفيذها.
- تحدد قيمة الخطة ومدى تحقيقه للأهداف المنوطة به.

-تساعد على مراجعة الأهداف والخطط التي حددها للتأكد من مدى نجاحها في تحقيق الأهداف ومخرجات عملية التعلم، وبذلك تفتح الباب لتصحيح مسارها في ضوء الأهداف التي وضعها لنفسه. (شهادة نعمان 2009 ص153).

- تزيد في زيادة الدافعية للتعلم عند المتعلمين، وذلك كـرغبة منهم لتحسين أنفسهم والسعي نحو المزيد، واكتساب مؤهلات علمية أكثر حسب ما يستطيعون وحسب قدراتهم وإمكانياتهم.

-تعمل على تزويد المتعلم بالتغذية الراجعة عن عمله وأداءه مما يقدم له الدافع للتغيير أو الاستمرار في طريقة تعلمه، فالتقييم الذاتي يتمثل في مراقبة الذات والقيام بتعزيز ذاتي وتركيز الانتباه وتقييم فعالية الاستراتيجيات المختارة.

لهذا يؤكد سكينر skinner على أهمية تعريف المتعلم بنتائج الأداء السابق؛ حيث وجد أن الشخص يتعلم أفضل أو يعدل سلوكه عن طريق وضع خطة مسبقة والسير على تلك الخطة ثم إتباع العمل بتقييم وتقدير للأداء .

ولتقييم الأداء عليه أن يجيب على الأسئلة التالية:

-هل الوسائل التي يستعملها واضحة وناجعة وهل هي مفيدة؟.

-هل وضعت برامج لكل ما تريده؟ وما هي الإجراءات التي سطرته وهل ستوصلك إلى هدفك؟.

-ما هي نقاط القوة في أسلوبك لتزيد عليها ولتدعمها أكثر ولتواصل فيها؟ وما هي ثغراتك وأخطاءك ونقاط ضعفك لتتدارك وتحاول إصلاحها قدر الإمكان؟، وهل تستخدم إمكانياتك وطاقاتك للوصول إلى كل الأهداف المسطرة؟، هل هناك شيء يمنعك من أداء عملك على أكمل وجه؟، وعليه في التقويم يجب مراعاة ما الذي ينبغي أن نقوم به؟، وما الذي ينبغي أن نقوم به؟ (كليفورد مورجان 1985).

- وتعتمد عملية التقييم على مجموعة من الخصائص كي تكون ذات فائدة منها:
- أن يكون التقييم واقعيًا مرتبطًا بمواقف الحياة ومتجددًا حسب تجددتها وحسب قدرات المتعلم وإمكانياته المادية والمعنوية ومؤهلاته العلمية.
 - أن يكون مبنياً على الحكم والتجديد، فقيام المتعلم باستخدام المهارات التي تساهم بفاعلية في حل المشكلات تكون نابعة من تقييمه للأوضاع ولأحواله ومعطياته، ويمكن تغيير التقييم تبعاً لتغيرها .
 - الممارسة العملية، فمن شروط نجاح التقييم أن تقوم بممارسة الفكرة والحكم الصادر لا أن تقيم ولا تجسد.

4-2-7-4- إستراتيجية مراقبة الذات والتحكم: Control Strategy

- هي عملية يقوم من خلالها التلميذ بمراقبة وتفحص ما أنجزه، فيقيس الفرق بين الهدف المسطر والنتائج المتحصل عليها من أجل التصحيح أو إعادة التوجيه أو البناء والتعديل في الخطة. (أحمد سعادة جودت 2007 ص 66).
- فالمراقبة يقصد بها متابعة الأفراد المتعلمين لكيفية حدوث التعلم عندهم حتى يتمكنوا من مراقبة استيعابهم وتحديد ماذا يفعلون حيال ذلك، ويتمثل ذلك حسب دعدور (2002) بنقده لأداءه وتصحيحه للأخطاء التي يرتكبها، وقد تشير إلى المكافآت التي يمنحها المتعلم لنفسه كلما تطور في أداءه أو بالعقاب الذي يفرضه على نفسه، وتتطلب هذه الإستراتيجية درجات عالية من الوعي والشعور بالمسؤولية .

وهي كذلك مراقبة المتعلم لمدى فاعلية الخطة التي رسمها وتقييم إنجازها واستخراج أهم الأخطاء التي وقع فيها لكي يتفادها لاحقاً ، فيكون له قدرة على تقويم ذاته والتأمل في مدى صحة ودقة خطوات التي تم إنجازها والتفحص لمستوى الإنجاز الذي حققه، وقد تظهر من خلال الاتصال بالأساتذة والمعلمين لمعرفة رأيهم في الموضوع، وأن يقارن إجابته بإجابة الأستاذ ليتعرف على مستواه الحقيقي.

وهي وعي الفرد بما هو عليه وما تم إنجازه وما يلزمه ولمعرفة درجة ومدى استيعابه وأداءه أثناء تنفيذ المهمة والقدرة على توجيه الأسئلة الذاتية في مرحلة التنفيذ وما يستخدمه من استراتيجيات مناسبة لإنجاز مهمة التعلم؛ حيث ترى أبو علام (2004 ص142) أن المتعلمين يراجعون أنفسهم بالمراقبة الذاتية من فترة لأخرى للتأكد من أنهم يسيرون بخطى صحيحة نحو الهدف الذي سطره لأنفسهم ولمشوارهم الدراسي وكيفية سيرهم للوصول إلى ذلك الهدف، وقد يعدلون من طريقتهم إذا لاحظوا أنها تخل بهم ولا توجههم إلى الطريق الصحيح الذي رسموه، لذلك يبدلون ويعدلون من الأهداف إذا كان ذلك ضروريا .

إذ تسمح المراقبة الدائمة بمعرفة مدى ملائمة الخطة مع المستجدات العملية التعليمية، فالتلميذ الذي يعتمد على إستراتيجية المراقبة نجده دائما يتفقد مستوى الانجاز الذي حققه باعتماده على طريقة عمل.

انطلاقا من ذلك يتخذ القرار بمواصلة والقيام بشبه امتحان ذاتي أثناء أداء النشاط، وإعادة تركيز الانتباه من مرة لأخرى وطرح أسئلة حول ما تم تعلمه ومحاولة معرفة مدى التحكم في المعلومات المكتسبة (Viau,1997)، فالمتعلمون يراجعون أنفسهم على فترات منتظمة للتأكد من أنهم يفهمون ويتذكرون ما يسمعون في الفصل ويتخذون الخطوات التي تمكنهم من التغلب على أية صعوبات في الفهم، وذلك عن طريق طرح أسئلة و إعادة قراءة ما كانوا يقرؤون .

لهذا اعتبر شن (Chen ,2002) إستراتيجية المراقبة من العمليات المهمة لتحسين التعلم، لأنها تساعد المتعلم في تركيز انتباهه و التمييز بين أداءه الفعال و غير الفعال، وتجعله يتوقف بين الحين والآخر على استراتيجيات التعلم وهذا لتحسين الإدارة الذاتية للوقت والجهد، فالغرض من مراقبة الفهم هو معرفتهم ما يعرفون وما لا يعرفون.

ومن الطرق التي تسهل مراقبة الفهم هي أن يقوموا برسم صورة أو رسومات توضيحية أو إيضاح العلاقات أو طرح الأسئلة قبل بدء الاستذكار، فمن المحتمل أن يجعل هذا معرفتهم بالمادة معرفة واقعية أي يعرفون فعلا مدى معرفتهم وتكون أثناء أداء المهمة؛ إذ يحدد من خلالها المتعلم كيف أعمل؟، وهل أنا في المسار الصحيح؟، كيف يمكن أن أكمل؟، ما هي المعلومات المهمة التي يجب أن أتذكرها؟، هل تحركت في المسار المختلف؟، ما الأشياء التي إحتاج إلى عملها؟. وتتمثل المراقبة المعرفية في قدرة الفرد المتعلم على أن يختار ويستخدم ويراقب استراتيجيات التعلم المناسبة والملائمة لأسلوب تعلمه والموقف الراهن الذي يتعلم من خلاله، كما يقوم فيها المتعلم بتقدير ذاته والقيام بالتعزيز الذاتي وإدارة محيط المذاكرة ومراقبة الاستيعاب والفهم. (العتوم وآخرون 2005).

فأسلوب مراقبة الذات يعتبر من الاستراتيجيات المعرفية في تعديل السلوك عند ذوي صعوبات التعلم، فهو يساعد في زيادة الانتباه وزيادة الأداء الدراسي ويشمل مراقبة الذات على الإجراءات الواجب إتباعها لمراقبة السلوك. (كوافجة مفلح تيسير 2007 ص88).

ويرى خير الدين كامل (2007 ص241) أن إستراتيجية مراقبة الذات تشير إلى مهارة المراقبة الذاتية في امتلاك الفرد ميكانيزمات مواجهة الذات لمراقبة تحقيق الأهداف وتعكس مدى قدرة المتعلم على التساؤل واستكمال المهمات وربط المعارف السابقة بالمعارف الجديدة. ومن إجراءات تنفيذها الحفاظ على تسلسل العمليات أو الخطوات، الإبقاء على الهدف في بؤرة الاهتمام، والاحتفاظ على تسلسل العمليات أو الخطوات، معرفة متى يجب الانتقال إلى العمليات التالية، اختيار العمليات الملائمة التي تتبع في السياق، اكتشاف العقبات والأخطاء، معرفة كيفية التغلب على العقبات والتخلص من الأخطاء.

Organizational Strategy: التنظيم: 4-7-2-5-إستراتيجية التنظيم

يقصد بإستراتيجية التنظيم تنظيم المحتوى المعرفي الذي يضمه أي موضوع دراسي يراد دراسته، وتتضمن أمثلة وأشكال تدرج المحتوى والمخططات (الحيلة 1998 ص58)، وهي العملية التي يقوم المتعلم من خلالها باختيار المعلومات وتفعيلها حسب أهميتها وحسب الحاجة إليها، فيعطيها الأولوية ويضعها على رأس القائمة ويضع الأخرى في المرتبة والدرجة التي تستحقها، ويعد الخطط والبرامج اليومية والشهرية لكيفية تعلمه وإنجازه للفعل التعليمي، فالتنظيم يتوقف في قدرة المتعلم على تنظيم السلوك التعليمي بناء على عدة عوامل بعضها يتعلق بطبيعة المواد المراد تعلمها ومحتوياتها والبعض الآخر على حسب وجهة نظره وما لديه من معلومات سابقة وعلى حسب غايته، وترتكز على اختيار المعلومة وفق طبيعتها وفئتها وأهميتها، وبهذا يقوم بتحديد ما إذا كانت معلومات أساسية أم ثانوية ويعمل على تكوين علاقات بين مختلف المعلومات وضم المعلومات الجديدة ضمن بناءه المعرفي السابق. وهذا الفعل يهدف إلى حفظ المعلومات ضمن بناء سابق تتبعي وتسلسلي، فالتنظيم المرن للجدول المدرسي وللمعلومات يمكن أن يستخدم لیساعد المتعلم على توفير الوقت والجهد أثناء تعلمه (Goupil,1993) .

ولهذا يعرف العتوم (2008)الفعل التنظيمي على أنه ترتيب العناصر التعليمية المرتبطة بالأهداف، والذي يلعب دورا مهما في تحسين التحصيل الدراسي؛ فقد جاء في منشورات المركز الوطني للوثائق التربوية الصادر في العدد (23 أبريل 2007) أن التلاميذ الذين يكون تحصيلهم الدراسي منخفضا ويتميزون بقدرة ضعيفة وعمل غير منتظم نجدهم غير مكترئين بتحصيلهم معظم الأحيان، وأنهم متوسطي القدرة في مجال تنظيم عملهم والحرص عليه، في حين أن الذين يكون تحصيلهم الدراسي مرتفعا يتميزون بقدرة عالية في التنظيم؛ إذ يهتمون بكل صغيرة وبنهون واجباتهم بدقة متناهية، وهذا ما يوضح العلاقة بين هذه الإستراتيجية خاصة والاستراتيجيات الأخرى على التحصيل الدراسي .

وحسب فيو (Viau,1994) فإنها إستراتيجية يقوم بها المتعلم لتضمن له تحصيل أكبر قدر ممكن من المعلومات المعقدة ؛ إذ ينظمها بطريقته الخاصة لكي يتمكن من طرحها ووضعها أو جمعها في جدول ضمن منهجية خاصة.

فالتنظيم عملية كشف العلاقات بين الأشياء المتعلمة وتنمية هذه العلاقات أو كشف الصلة بين شيئين أو أكثر، على أن فاعلية التعلم تزداد كلما كان هناك علاقة أكثر بين الأشياء التي لها علاقة إما تتعلق بالجنس أو النوع أو الحرف الأول أو الحرف الأخير أو الشكل الخارجي أو المعلومات أو المعاني(أميمة عمور 2006 ص 66).

وقد أوضح قطامي يوسف (1999) بأن عملية التعلم تكون أفضل إذا كانت المادة الدراسية منتظمة في تقديمها وفي الانتقال من موضوع فرعي إلى موضوع فرعي آخر. وقد أثبتت الأبحاث في موضوع سيكولوجية الإدراك أن المواد الدراسية المنتظمة والواضحة لها تأثير ايجابي على سهولة حفظها وإعادة تذكرها واسترجاعها.

فالتنظيم هو إستراتيجية تساعد وتزيد من فاعلية التعلم وتزيد مخزون الفرد، وأن المادة المنظمة تنظيماً جيداً تعتبر أسهل للتعلم وأكثر مساعدة للتذكر والاسترجاع.

وقد صرح غباين (2001) بأنه يجب أن تنظم المواد والخطط التي تستعمل في الموقف التعليمي التعليمي بشكل يجعلها حية وغنية بالمعنى وذات مغزى من وجهة نظر المتعلم، بمعنى أن المتعلم إذا استطاع أن ينظم المواد والمعلومات التي يتعلمها، فإنه سوف يضيف عليها نوعاً من الجدية والتفسير، وبهذا يمكنه التعبير عما جاء فيها من أفكار بأسلوبه الخاص، وأن يطورها ويحللها ويجعلها أقرب إلى فهمه ومستواه الفكري؛ لأنه لا يستطيع أن ينظمها إلا إذا تمكن من فهمها واستيعاب المغزى والمعنى من المقرر .

فالتنظيم السليم حسب أبو علام يساعد على حفظ آلاف الحقائق والمفاهيم والمهارات في اللغة والعلوم والرياضيات والاجتماعيات وغيرها من المواد الدراسية التي يتعلمها، ويحدد

تنظيم المادة في وحدات وظيفية لتصنيف أو تفسير التفاصيل من حيث عدد ونوعية الأفكار (أبو علام 2004 ص 133) .

بمعنى أن التنظيم السليم للوحدة الدراسية يساعد المتعلم على إدراك المعلومات والاحتفاظ بها أكبر قدر ممكن، فيقوم بتصنيف المعلومات على حسب أهميتها ودورها ومجموعتها، كما يقوم بتفسير وتعليل وشرح وإعطاء تفاصيل للمعلومات المقدمة له. يؤثر التنظيم بشكل ايجابي على كمية ونوعية المعلومات وفي درجة الحفظ لها، وكذلك في مساعدة المتعلمين على استذكار المادة واسترجاعها واستدعائها بسهولة ويسر، كما يؤدي تنظيم المادة الدراسية وفهمها إلى مقاومة الكف الرجعي، وأن مراجعة المادة أو المواد المتعلمة التي نستذكرها مراجعة منتظمة وعلى فترات تساعد على الحفظ (كراجة 1994ص45) .

وللتنظيم طرق مختلفة منها عمل الخرائط والرسوم البيانية بأنواعها والمخططات الانسيابية مثل تتالي الأحداث التاريخية، ويرتكز اختيار المعلومات وتنظيمها وفق وظيفتها وفئتها وتحديد هل هي معلومات أساسية أو ثانوية بالإضافة إلى تكوين علاقات بين مختلف المعلومات، وهذا بهدف تسهيل الاحتفاظ بالمعلومة وإدماجها في بناء معرفي للمتعلم (الحيلة 1998) .

لهذا يرى فيو (Viau) أنه لا يمكن استخدام إستراتيجية التنظيم تلقائياً قبل سن العاشرة، ومع ذلك تبقى مهمة ويمكن تعليمها للتلاميذ نظراً لأهميتها وأثرها الايجابي على التعلم، ومن مؤشراتها، تجميع المعلومات في جدول، وضع تعليقات على الهامش، الإستعانة بالشبكات والمخططات .

فمن الأهمية أن يخلق التلاميذ خطتهم التنظيمية لما كان ذلك ممكناً؛ لأن التعلم ذو طبيعة بنائية، فلا يوجد ما يضمن أن ينظم التلاميذ المعلومات بنفس طريقة تنظيم المدرس لها، لذلك كان من الأمور الهامة أن ينظم التلاميذ المعلومات بطريقة محددة.

إن تعلم المادة المنظمة في شكل مخطط واضح أسهل بكثير من تعلم المادة المتفرقة التي لا يربط بين أجزائها ناظم أو رابط. وقد أثبتت التجارب التي أجريت عن حفظ مجموعتين من الأرقام الأولى لا ينظم أرقامها أي ناظم، بينما رتبت أرقام المجموعة الثانية وفق مخطط واضح، فكان الحفظ في المجموعة الثانية أكبر من الحفظ في المجموعة الأولى بكثير .

ويرى **جابر عبد الحميد (1999)** أن التنظيم يهدف إلى مساعدة المتعلمين على زيادة معنى المواد الجديدة، وذلك في الأساس بفرض بنيات تنظيمية جديدة على المواد، وقد يتألف من إعادة تجميع الأفكار أو المصطلحات ووصلها بفكرة رئيسية وإعداد الخرائط، وهو إعداد تمثيل أو تصوير أو تصنيفها وتجميعها أو تقسيمها إلى مجموعات فرعية أصغر، ويتألف أيضا من تجديد وتمييز الأفكار المفتاحية أو الحقائق.

فإستراتيجية التنظيم تزيد مواد التعلم الجديدة معنى، وذلك بإضفاء بنيات تنظيمية على الأفكار البسيطة والمعقدة، وتنظيم المادة والمعلومات يساعد في تعلم المادة بشكل هرمي أو ترتيبي، ويكون مفيدا في حال الوحدة البيولوجية كتصنيف فصائل الحيوانات . وهذا ما يراه الزيات في أن التنظيم هو قدرة الفرد على الضبط الذاتي لسلوكه في علاقته مع المتغيرات البيئية المستخدمة في الموقف، بمعنى آخر تكييف سلوكه وبنائه المعرفي وعملياته المعرفية والمتغيرات البيئية بصورة متبادلة ومتفاعلة؛ حيث يسمح التنظيم بخلق نوع من الاتساق والانسجام بين المعارف السابقة لدى الفرد وما يراد اكتسابه من خبرات جديدة، فكلما كانت المعارف منظمة كلما كان هناك دافع داخلي للإستمرار ومواصلة التعلم (الزيات 2004 ص 365).

ويضيف **قطامي وقطامي** أن التنظيم ذو طبيعة هرمية متدرجة، تكون فيها المفاهيم الأكثر شمولا في القمة، والأكثر تخصصا في القاعدة، وأن عملية التنظيم المعرفي للخبرة من العمليات المهمة والضرورية في التعلم المعرفي؛ لأنها تؤدي إلى أن يبذل التلميذ جهدا ذهنيا

ينبغي أن يكرس من خلاله قدرته على إستيعاب الخبرات والمعارف القديمة منها والجديدة.(قطامي و قطامي 1998 ص278).

فتنظيم المادة الدراسية يحدد في وحدات وظيفية التصنيف أو التفاصيل و في عدد ونوعية الأفكار التي يحتفظ بها المتعلم، ويؤدي تعلم قواعد و إدراك الأشياء إذا تم تنظيمها وترتيبها في أشكال وقوائم بدلا من بقائها متناثرة. فكلما استخدم التلاميذ وسائل لتنظيم المادة الدراسية في استذكارهم لها، كلما ساعد ذلك على استرجاعها واستدعائها بسهولة، ذلك أننا نميل بطبيعتنا إلى تنظيم الأفكار المتنوعة؛ حيث إن تنظيم المعلومات يساعد العقل على استيعابها وسهولة استرجاعها، كما يهدف التنظيم كذلك إلى التحقق من مدى التقدم نحو الأهداف.

فالمعلم يستخدم هذه المهارة أثناء قيامه بأداء المهمة العلمية التعليمية، وذلك لتوضيح مدى تقدمه تجاه استكمال المهمة العلمية بنجاح؛ حيث يعد التعلم تغيرا في تنظيم السلوك والمعلومات على أساس العناصر المشتركة فيما بينها، ويضم تحديد الروابط ويشمل حذف الحركات الفاشلة التي لا فائدة لها في الوصول إلى الغرض، ويضم تنسيق الحركات وتوافقها بحيث تسير مترابطة نحو الهدف المعين يهدف للوصول إلى الدقة.

يرى هارواود كونثر أن التنظيم هو تقسيم أوجه النشاط اللازم لتحقيق الخطط والأهداف وتجميع كل نشاط في إدارة مناسبة، أما ديموك فيرى أن التنظيم هو التجميع المنهجي أو المنطقي للإجراءات المرتبطة لتؤلف كلا موحدا تمارس من خلالها الرقابة، ويشير ألن إلى أن التنظيم يعني البناء الذي ينجم عنه تحديد وتجميع العمل وتحديد وتقويض المسؤوليات وإقامة العلاقات(العبيدي 2009 ص59)، يقوم فيه المتعلم بانتقاء عادات عقلية تساعده في إكتساب المعلومات كقوة الانتباه ودقة الملاحظة والترتيب ودقة التفكير وتعديل السلوك وحذف الخبرات السابقة غير الناجعة، والاقتصاد في الزمن والجهد وهو من نتائج التنظيم؛ إذ أن السلوك الذي يبلغ الغاية في التنظيم والتنسيق هو الذي يوصل إلى الغرض

في أقل وقت وبأيسر جهد، فمحاولة المتعلم ضم وحشد المعلومات في الذاكرة بعيدة المدى دون تنظيمها وإعطائها طابعا منظما ومتسلسلا من شأنه أن يعيق عملية التخزين والاسترجاع، أما إذا كانت في نظام أمكنه إيدار الوقت والجهد(الرحو 2005 ص93) .

كما جاء عن الرحو (2005) أن العالم النفسي **وليم جيمس** يؤكد على أن الاهتمام بتنظيم المادة يحقق ربطا بين المعلومات الجديدة والمعارف التي تم اكتسابها، ولأجل تنظيم المادة يقوم التلميذ بتنظيمها وفقا لمستواها وطبيعتها والتدرج من السهل إلى الصعب ومن الجزئيات إلى الكليات.(الرحو 2005 ص169).

فالمعلومات التي تخزن بشكل عشوائي يصعب استرجاعها بسهولة، فكلما كانت المادة المراد حفظها واضحة المعنى ومترابطة الأجزاء، كلما سهل على المرء إدراك ما بينها من علاقات وألفاظ لها علاقة ولها معنى وبينها إرتباط منطقي وطبيعي.(سعيد عبد العزيز 2009 ص175-176).

لهذا يرى **على عطية** (2009.1 ص31) أن التنظيم شرط من شروط العمل التربوي ومن شروط التنظيم، أن يقوم على أهداف محددة يمكن اعتمادها معايير لقياس نتائج ذلك العمل وتقويمه.

و تظهر أهمية التنظيم في النقاط التالية:

- يساعد في إحراز الهدف في أقصر وقت وأقل جهد ممكن؛ إذ يشدد **جانيه** على تنظيم محتوى المعرفة على وفق صورة تدرج هرمي، يكون فيه التمكن من المستوى الأدنى شرطا لفهم الأعلى، وهذا يعني أن تعلم أي مستوى في الهرم يعد لازمة من لوازم تعلم المستوى الذي يليه.

- يساعد التلاميذ في تحديد المعلومات ذات الصلة ببعضها، وفي جمع وحفظ وتفسير المعلومات للتأكد من استيعاب الأفكار والمفاهيم ذات العلاقة، وذلك بتحليل المعلومات

وتنظيمها ومقارنتها ومتابعتها وتحديد التناقضات القائمة بينها، و فهم العلاقات الجزئية والكلية المختلفة (بسام عبد الله 2009 ص 56).

- يرى **الحيلة** أن التنظيم يجنب الفوضى ويتحدد من خلاله ماذا يحتاج الآن وماذا يحتاج لاحقاً، فمن خلاله يقوم المتعلم بسؤال نفسه كيف أنظم هذا الشيء، فيقوم بعمل خطة مكتوبة لكل مشكلة من خلال تذكر جميع الدروس السابقة (الحيلة 2002. ص 45).

- يساعد على ترتيب عناصر الموقف التعليمي بطريقة تساعد على الاستكشاف لأنهم لا يستطيعون إدراك العلاقات ما لم تكن منظمة ومرتبطة تساعد على الاستبصار (عطية علي 2009 ص 242).

- يحدد الرابط ويظهر التسلسل؛ إذ أن الترابط يظهر من خلال التنظيم وتكسب المواقف خاصية الانتماء فمن لديهم صعوبة في التعلم يشهد عليهم قصور في التنظيم الذاتي للتعلم (سعيد عبد العزيز 2009 ص 177).

- وترى نظرية التعلم الاجتماعي ل**بندورا** أن هناك ثلاثة مكونات تمثل عمليات تستخدم في التنظيم الذاتي للسلوك على ضوء علاقة السلوك بنتائجه وهي :

- **الملاحظة الذاتية**: من خلالها يتباين السلوك للإنسان من حيث نمطه أو نوعه ومعدل الاستجابات أو التوترات وتختلف الأحكام عند الفرد باختلاف أنساقهم وبنيتهم المعرفية.

- **التقدير الكمي**: من خلال الحكم على السلوك أو العمل هل هو مرضي بحيث يستحق التقدير والمكافأة أو هو مثير للسخط وتصدر الأحكام على ضوء معايير أو مستويات التي يستثيرها الفرد وهذه المعايير ربما تكون داخلية.

- **الإستجابة الذاتية**: تتعلق بعمليات الاستجابة الذاتية بصفة عامة للتقويم الذاتي لردود أفعاله بصفة خاصة.

وترى نظرية المجال أن التعلم لا يكتف بإحداث تغييرات كمية في البنية المعرفية له، وإنما يجب إحداث تغييرات كيفية في البنى المعرفية لتعميق فهمهم للمادة المدروسة.

ويضيف الزيات (2004 ص 367) أنه كلما كان عرض المادة بدقة ومحددة بوضوح كلما أمكن استخدامها ببسر وسهولة في ذهن المتعلم، مع إحداث قدر من التكامل بين المعلومات الأخرى السابقة بحيث تصبح مترابطة بها وظيفيا .

-يرى كليفورد مورجان (1985) أن التنظيم الهرمي هي وسيلة لتنظيم المعلومات وإظهار ما بينها من علاقات متدرجة، وغالبا ما تكون أكثر أهمية للبنية المعرفية في سهولة وربط مفاهيمها ومعلوماتها المتعددة والاستفادة منها.

-يوفر التنظيم الراحة النفسية والصحية والقدرة على التحصيل والمثابرة عليه، ويساعد على حفظ آلاف الحقائق والمفاهيم والمهارات، ويؤدي إلى التأثير الايجابي على كمية ونوعية الحفظ، فالتنظيم يؤدي إلى سهولة الاحتفاظ بالمعلومات وسهولة في استحضارها واستدعاءها بسهولة. (رجاء أبو علام 2004 ص 143).

-كلما كانت المادة المراد حفظها واضحة المعنى ومترابطة الأجزاء وألفاظها لها علاقة ولها معنى وبينها ارتباط منطقي و طبيعي، يسهل على المرء إدراك ما بينها من علاقات.

وفي مثل هذه الطريقة ذكرت كراجه (1994 ص 50) أن فقرة ما أو مفهوما ما ينطوي تحت الفئة التي ينتمي إليها، وبذلك تصبح الوحدات أو المفاهيم التي تنتمي لنفس المجموعة أو في الإطار كل متكامل وبذلك يسهل الحفظ عن طريق إنتقال أثر التعميم السابق حفظها، ويؤدي تنظيم المادة الدراسية وفهمها إلى مقاومة الكف الرجعي.

Elaboration Strategies: 6-2-7-4- إستراتيجية البناء

تعرف إستراتيجية البناء بأنها طريقة تعليمية يستعملها التلميذ أثناء تعلمه تركز على تأسيس روابط أو علاقات بين المعلومات مثل ربط العضو بالوظيفة.

وهي إستراتيجية بسيطة تظهر وجود علاقة بنائية معقدة مثل تأسيس علاقة بين معلومة وأخرى موجودة سابقا في التركيب المعرفي له؛ حيث يجد التلميذ نفسه في حاجة إلى ربط المعلومات ببعضها البعض أو يستبدل ويستدل على معلومات إنطلاقا من معلومات أخرى أو أن يتوصل إلى نتائج من خلال بعض المقدمات.

كما تعرف بأنها مجموعة طرق تعليمية يستعملها التلميذ أثناء تعلمه، تركز على تأسيس روابط أو علاقات بين المعلومات مثل ربط عاصمة ببلدها، ويبقى من أهم مؤشرات إستراتيجية البناء إيجاد تعريف بأسلوب خاص لمفاهيم سبق التعرف والتعرض لها. (الأعسر وآخرون، 1989).

وتسمح إستراتيجية البناء بإعادة المعارف في الذاكرة طويلة المدى، وقد عرفها قوبيل (Goupil, 1993) بأنها طرق تعليمية يستعملها التلاميذ أثناء تعلمه، وهي تركز على تأسيس روابط أو علاقات بين مختلف المعلومات وتستعمل في شرح المعلومات بأسلوب خاص للقيام بإخراج واستخراج الأفكار الأساسية وأخذ النقاط الهامة أثناء الشرح، ويمكن أن تظهر كذلك في تلخيص الدروس وتعريف المفاهيم بأسلوب خاص. (VIAU, 1994).

4-7-2-7 إستراتيجية الحفز أو الدعم:

إن الإستثمار في إنجاز نشاط معين لفترة طويلة نسبياً يتطلب قدراً من التحفيز الداخلي أو الخارجي، وقد يغيب التحفيز الخارجي لسبب أو لآخر، وفي هذه الحال، يتوقف العديد من التلاميذ عن الاستمرار في تأدية النشاط أو الإبقاء على أحسن الظروف التي أدت بهم إلى الرفع من همهم، والمحافظة على همتهم في تأدية نفس المستوى السابق من الإتقان. وقد يتمثل التحفيز في تصور النتائج النهائية التي سوف تعود حتماً بالفائدة مع رفع تحديات أمام الذات لا بد من تحقيقها، لهذا تعين مكافأة ذاتية بعد الانتهاء من النشاط بنتيجة إيجابية، وذلك بأخذ وقت راحة والذهاب إلى الخارج أو الاستماع إلى مقطع موسيقي، وهذا على حسب ميول الفرد في المكافأة.

كما يقصد بها تلك الإستراتيجية التي تساعد المتعلم على مواصلة أو توفير جو معرفي مناسب وهذا ما يجعل المتعلم يستمر في العمل من خلال الإبقاء على الدافع الداخلي نشطاً أثناء القيام بالمهمة.

4-7-2-8 إستراتيجية التسيير: la Stratégie de gestion:

تعرف بأنها إستراتيجية ترتبط بتنظيم عملية التعلم؛ حيث يلجأ التلميذ إليها لتوفير الظروف والمحيط الملائم والمساعد لتعلمه، وتعرف كذلك بأنها مجموعة الظروف التي تسمح بتكيف المحيط مع المتعلم أو تكيف المتعلم مع المحيط.

وتهدف إلى مساعدة التلميذ على التعلم بتنظيم المحيط والمصادر الموجودة، وتشخيص المصادر الموجودة واستغلالها لتكون عناصر مساعدة من أدوات وزملاء ووقت ومكان وأساتذة ومؤطرين، (Viau, 1997)، وهي تنقسم إلى:

أ- تنظيم العمل في المكان و تنظيم العمل في الزمان.

ب- تسيير المصادر والموارد البشرية والمادية.

أ-1-تنظيم العمل في المكان: L'Organisation de Travail dans le Lieu

يقصد به الحيز البيئي الذي تتم فيه العملية التعليمية قد يكون حجرة في مدرسة أو مختبر، حجرة المكتبة أو قاعة أنشطة أو غرفة في منزل، فمكان الدراسة يعد من الأمور المادية المهمة المساعدة على التعلم بشكل يبرز العناصر المادية للبيئة التعليمية، فإن عملية تنظيم العمل في المكان تعد العنصر الأول الذي يجب أن تمتد إليه عملية التخطيط والتنظيم من حيث تخطيطه وتجهيزه وترتيبه ليكون ذا أثر فعال في بيئة التعلم؛ إذ أن المتعلم المتوافق هو الذي يكون لمكان جلوسه في الحجرة الدراسية أهمية كبيرة، كما أنه يرتاد المكتبة باستمرار ويمضي فيها أوقات فراغه ويستعير الكتب والمجلات والمراجع العلمية، ويبحث فيها عن المعلومات اللازمة للدراسة وكتابة الأبحاث والتقارير والواجبات، فيحاول تنظيم مكان تعلمه والأجواء المحيطة لتعلمه، فهو يحاول الجلوس في المقعدة وذلك لسهولة ووضوح الاستماع للدرس والمشاركة وإبداء الرأي أو الاستفسار عند الضرورة.

حيث أن الاهتمام بتوفير الظروف الفيزيائية التي تساهم في إنجاح العملية التعليمية سواء داخل القسم أو خارجه، يعتبر من مؤشرات اعتماده على الضبط الذاتي الخاص بتنظيم العمل في المكان؛ إذ أن هذا النمط من التلاميذ يختار المكان المضاء والمهوى والهادئ وهذا يتعلق إلى حد كبير باختلاف التلاميذ؛ فهم يحاولون إدارة محيط ومكان المذاكرة وتحديد المكان بدقة فهم لا يراجعون في كل الأمكنة، كما يختارون المكان المضاء بطريقة جيدة؛ حيث يعد الضوء من عناصر البيئة الفيزيائية المؤثرة في المتعلم وكذا الحرارة والرطوبة؛ حيث لها آثار واضحة، فعندما تكون درجة الحرارة مرتفعة فإن المتعلم يتذمر وينزعج، وكذلك إذا كان الحال في درجة البرودة. (زيدان محمد مصطفى والسماطوي نبيل 1985)،

ولهذا فإن أحسن مكان للتعلم هو المكتب أو المنضدة، على العكس يجب الابتعاد عن المراجعة في أماكن الاسترخاء والنوم؛ لأن السرير يؤدي إلى الاسترخاء وبالتالي الشعور بالتعب ثم النوم ، ويجب أن يكون المكتب خاليا من كل ما ليس له علاقة بالدراسة مثل

الصور، وأن يكون باتجاه الحائط لكي لا يلفت الانتباه إلى ما يدور حوله، بالإضافة إلى شرط آخر وهي الإضاءة الجيدة التي تغمر كل أرجاء المكان؛ فإن كانت قليلة فإن المتعلم سوف يبذل جهداً أكبر وبالتالي يزيد تعبته، وهذا ما يراه علي عطية في أن مكان التعلم يجب أن يكون هادئاً ومنظماً من حيث الوسائل المتوفرة فيه، من أثاث وتجهيزات وتهوية وإنارة والابتعاد عن كل ما يشتت الانتباه من تلفاز، هاتف، إنترنت، ومنه أمكننا القول أن المكان المناسب للتعلم والحفظ + ذهن نظيف + مادة متكاملة = تعلم جيد. (علي عطية 2009.1 ص ص 94-99).

أ-2 تنظيم العمل في الزمان: L'Organisation de Travail dans le temps:

وتتلخص هذه الإستراتيجية أو الخطوة في اختيار أفضل وقت للعمل والمراجعة، وهذا الاختيار يختلف من تلميذ لآخر، فهناك من يختارون ويفضلون المراجعة في الصباح، في حين نجد تلميذاً آخر يفضل الدراسة والمراجعة في المساء، و تلميذاً آخر يفضل الدراسة في وقت متأخر من الليل؛ حيث يكون الآخرون نياماً ويسود الهدوء ونقل الحركة، وتتمثل هذه الإستراتيجية كذلك في اختيار وتيرة العمل؛ فهناك من بإمكانه العمل لساعات طويلة، وهناك من يضطر لوضع فواصل راحة بين فترات، وعلى العموم ليس هناك وقت مثالي للمراجعة، فلا يمكننا القول أن الوقت المبكر هو أحسن وقت للمراجعة، ولا أن الفترة المسائية هي الأحسن للمراجعة.

في هذه الإستراتيجية، يقوم التلميذ بوضع خطة لبرنامج الدراسة ويحدد فيه الوقت اللازم لأداء المهمة، وكم من الوقت يتطلب على حسب طبيعة المادة. (1994 Viau)، فهذه المهارة تعد مفتاح النجاح في الحياة بشكل عام والدراسة بشكل خاص أوفي أي عمل يقوم به الفرد، فيجب أن تنصدر هذه المهارة اهتمامات الناس بمختلف أنواعهم وأجناسهم وأعمارهم وأفكارهم.

ولإدارة وقت الاستذكار بفاعلية، يجب معرفة أولاً ما نمتلكه من وقت مخصص للاستذكار، وكم من هذا الوقت نحتاج إليه لإتمام الاستذكار والمراجعة، مع عدم إغفال الأحداث الطارئة، والاسترخاء وأوقات الراحة، وما تستهلكه من وقت في أثناء المراجعة، وقد أشارت أبحاث جمة إلى أن مهارة إدارة الوقت تمثل إحدى مهارات الدراسة التي تحدد فعالية المتعلم وأدائه (أحمد محمد المهدي ومسعد عبد العليم محمد 2005 ص 4)، فقد يرجع تأخر تحصيل التلاميذ الذين يتمتعون بقدرات عليا إلى عدم قدرتهم على الاستفادة من وقتهم وتنظيمه أحسن تنظيم وتوزيع، واستغلاله أحسن استغلال، وهو ما يجعل من مهارة إدارة الوقت نقطة تمييز فاصلة بين مجموعة من التلاميذ يتمتعون بقدرات عقلية واحدة أو متقاربة، فعلى الرغم من اشتراكهم في القدرات العقلية أو السمات الشخصية إلا أن أكثرهم استغلالاً وتفوقاً وتنظيماً في مهارة إدارة الوقت سيكونون أكثرهم تحصيلاً وتفوقاً.

لكن هذه المهارة تركز على أسس مهمة يجب توافرها في من يتسم بها، وأهم هذه الأسس أن يحترم قيمة الوقت، فيكون دائم الإحساس به، ومن ثم يتكون لديه دافع قوي لإدارة الوقت على النحو الأمثل، وذلك الدافع الذي يعينه على المشقة المصاحبة لإدارة الوقت، وبه تتحول هذه المشقة إلى متعة محببة إلى قلبه، فيتعود عليها ويلتزم بها، إذ أن إدارة الوقت هي جزء من إدارة الذات وترويضها (أنور رياض عبد الرحيم 2000 ص 62)، بعد ذلك يستغل صاحب هذه المهارة وقت دراسته استغلالاً جيداً، فينظم عمله وفق أولويات معينة، وفي ضوء خطة زمنية دقيقة، وصولاً إلى الإفادة الكاملة من وقت دراسته، ثم يتخير أكثر الأوقات مناسبة لإستذكار دروسه، ويضع جدولاً يومياً للإستذكار يتسم بالمرونة، حتى يجري عليه تعديلات تتناسب مع ما تتطلبه الحال القائمة، على أن يلتزم به دون تأخير عمل اليوم إلي الغد، ثم ينظم عمله قبل البدء في الاستذكار ليستغل وقته استغلالاً فعالاً، ولا يدع شيئاً يعوقه عن الاستذكار، مع مراعاة

أن يتخلل - بنظام وقت استذكاره أنشطة ترفيهية تساعد على تجديد نشاطه ومواصلة استذكاره.

كما تشمل مهارة إدارة الوقت تقويم جدول الاستذكار تقويماً دورياً، والتخلص من العادات القديمة في الاستذكار إذا كانت تضيع الوقت، فالتلميذ المتفوق هو الذي ينظم وقته بشكل متزن، ويقسمه إلى أوقات للمذاكرة وأوقات للأنشطة الاجتماعية والترفيهية، وهو الذي يسيطر على وقته، ولا يجعل الوقت يسيطر عليه، كما أنه يقدر أهمية الوقت وقيمته مع تحديد أهداف يومية و أسبوعية، والاحتفاظ بذاكرة يومية، فمن المفيد أن ندرك أن أولويات الأعمال المتراكمة لدينا، وتقديم الأهم على المهم، حتى لا نحس بضغط ضيق الوقت، وأن سر النجاح هو أن نعرف الوقت الذي نحتاجه لكي ننجح، فاختيار الوقت المناسب للحفظ مثلاً في الصباح قبل طلوع الشمس وقبل الغروب وبعد القيام بأي عمل يولد الإحساس بالراحة، وبعد نوم عميق لم يتبعه تعب، وبعد وجبات خفيفة لا تسبب التخممة، إن المراجعة في أول العام الدراسي ذات أهمية كبيرة، كما أن التوزيع في أثناء الحفظ بفترات زمنية؛ إذ أن التوزيع يقلل من السأم والملل.

- يجب أن ينظم الوقت لذلك يجب التخطيط مقدماً لليوم والأسبوع ويجب أن تكون لدى المتعلم فكرة واضحة عما سيقوم به، ويلتزم بما هو مخطط له، وعليه استخدام الوقت بعناية، والبدء المبكر في الدراسة والمراجعة من بداية العام الدراسي، وتنظيم جداول للمراجعة وتخصيص أوقات للمراجعة، واستبدال وقت الفراغ بوقت المراجعة.

ب- إستراتيجية تسيير المصادر البشرية والمادية: **Stratégies de gestion des ressources hummains**

إن قدر المعلومات التي يتحصل عليها التلميذ في المدرسة ليس النسبة الكاملة من المعلومات، وبالتالي لا يمكنه الاعتماد فقط على ما قدمه له المعلم داخل القسم وما جاء في البرنامج الدراسي .

ولهذا نجد أن بعض التلاميذ يعون ذلك، ويقومون بالبحث والاتصال بالآخرين وبتفحصون المزيد من الكتب، وهذا لزيادة المعلومات وللحصول على توضيح وشرح أفضل وأكثر، بهدف الإلمام وحصر أكبر قدر من جوانب الموضوع، مما قد يلجأ التلاميذ إلى المطالعة الخارجية وتفحص الكتب الخارجية والمجلات العلمية والقواميس، وكذا الذهاب إلى قاعات الأنترنت، أو الإستعانة ببعضهم البعض أو تفحص الدروس التي قدمت في السنوات الماضية، أو الاتصال بأساتذة ومعلمين آخرين للتعرف على وجهة نظرهم وتقديم الشروح الإضافية، وقد يستعينون كذلك بالأولياء والأصدقاء، أو يقومون ببحث تطوعي للحصول على المزيد من المعلومات ، يقوم بهذه الإستراتيجية فقط من لديه الرغبة في الحصول دائما على المزيد والأكثر والتلميذ المجتهد على عكس التلميذ الذي يكتفي فقط بما يقدمه له المعلم داخل القسم لا يأبه بالحصول على المزيد (Viau,1997).

كما تتمثل في الاستعانة بالكتب الخارجية والقواميس للبحث عن الكلمات التي يقرأها التلميذ ولا يعرف معناها، وعن الكلمات الجديدة أو القديمة في ثوب جديد أو كلمة يظن أنه يعرفها ولكنه ليس متأكدا، مع الاستعانة بالرسوم البيانية والجداول والمراجع والقواميس، وتتمثل في سهولة استخدام الرسوم البيانية والمراجع الخارجية مثلا لزيادة المعلومات والبحث عن سبل الإيضاح المختلفة والبحث والتنقيب عن المعلومات، وتتمثل كذلك في الاطلاع على مصادر متعددة للمعلومات والبحث لدى الأساتذة عن الأفكار المتصلة بموضوع الاستذكار، وسؤال المعلم أو المعلمين عن الموضوعات المختلفة (محسن علي عطية 2009.2 ص197).

الخلاصة

يمكننا القول في الأخير أن مكانة التلميذ قد تغيرت ولم يعد عنصرا سلبيا يتلقى التعلم ويقوم بالتعلم بطريقة عشوائية، بل أصبح يسعى جاهدا لاستخدام استراتيجيات التعلم لتنظيم وتسهيل طرق اكتساب المعرفة والبحث عن الحلول لمشكلة نسيانه ونقص كفاءته التحصيلية، فهو باكتسابه لبعض التقنيات والإستراتيجيات أصبح بمقدوره أن يتحكم في تعلمه وفي رصيده المعرفي بعدما كان في الأول يعتمد على الحفظ الآلي دون تفحص أو مراقبة ومعرفة المستوى الحقيقي له، بل الآن أصبح ينتهج مجموعة من الطرق تضمن له أن ينعى ويزيد من قدرته على التعلم والاكتساب والاحتفاظ دون أن يكلفه الكثير من الجهد الضائع، فالمعلوم إن الشيء المنظم والمحكم البناء والمتسلسل يكون أسهل للحفظ وأبقى في الذاكرة لوقت أطول، وعليه وجب الاهتمام بهذه الاستراتيجيات و وجب على المعلمين أن يقوموا بمساعدة تلامذتهم على تعلمها واستعمال هذه الاستراتيجيات؛ لأنها تكفل أن يتحسن مستواهم ويزيد تحصيلهما الدراسي، هذا التحصيل هو غاية هذه الاستراتيجيات ، والذي سنحاول تسليط الضوء عليه قدر الإمكان في الفصل القادم .

الفصل الخامس

التحصيل الدراسي

تمهيد

- 5-1- مفهوم التحصيل الدراسي.
- 5-2- أنواع التحصيل:
- 5-2-1- التحصيل الجيد.
- 5-2-2- التحصيل الدراسي المتوسط.
- 5-2-3- التحصيل الدراسي المنخفض.
- 5-3- أهداف التحصيل الدراسي.
- 5-4- أهمية التحصيل الدراسي:
- 5-4-1- أهمية التحصيل عامة.
- 5-4-2- أهمية التحصيل بالنسبة للمعلم .
- 5-5- العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي:
- 5-5-1- العوامل الذاتية.
- 5-5-2- العوامل الأسرية.
- 5-5-3- العوامل المدرسية.
- 5-6- التأخر الدراسي.
- 5-7- أنواع التأخر الدراسي.
- 5-8- خصائص وأعراض المتأخرين دراسيا.
- 5-9- سبل علاج المتأخرين دراسيا

الخلاصة

الفصل الخامس التحصيل الدراسي

تمهيد

تعد عملية التحصيل الدراسي من العمليات المهمة بالنسبة للتلميذ في حد ذاته، وكذا أولياءه والطاقم التربوي، فبالنسبة للتلميذ، تعد عملية جد هامة، ولها مكانة وقيمة عالية عنده؛ لأنه من خلالها، يقيم ويقدر دراسيا وتظهر قدراته، ويتم انتقاله من مستوى إلى آخر، بالمعدلات وبمدى تحصيله الدراسي، كما يعد من أبرز معايير الحكم على اهتمام الوالدين وجهودهم. أما بالنسبة للطاقم التربوي، فيعد هو الآخر محكا ومعيارا لمعرفة مدى فاعليتهم الكمية والكيفية.

لهذا شغل موضوع التحصيل مكاناً كبيراً في مواضيع البحث النفسي والتربوي، وذلك باحتلاله تفكير علماء علم النفس والتربية والمنظرين والباحثين والمربين، فكان اهتمام وجهود العديد منهم متوجها لمحاولة البحث والتعرف على أهم العوامل والأسباب المؤدية إلى زيادته أو إلى نقصانه والمؤثرة فيه، وإلى كيفية تحسين مستوى وأداء التلاميذ وزيادة إنتاجهم المعرفي؛ حيث حاولت كثير من الدراسات التربوية، والقيام بتعريفه وتحديد أنواعه، ثم عرض أهم العوامل التي من شأنها التحكم فيه، وكذا إبراز أهميته وأهدافه بالنسبة للتلميذ وإلى المعلم والإدارة التربوية والأولياء وغيرهم. وهذا ما سنحاول التعرف عليه والتنبية إليه في هذا الفصل، بالإضافة إلى التعرف على سبل التحسين والإستفادة من الخبرات التعليمية والتعليمية ولزيادة الكفاءة التحصيلية والعلمية.

5-1- مفهوم التحصيل الدراسي: Academic Achievement concept

يشير مصطلح التحصيل الدراسي في مجال علم النفس التربوي إلى مستوى من الحذق والكفاءة في ميدان العمل الأكاديمي أو المدرسي، سواء بصفة عامة أو في مهارة معينة كالقراءة أو الحساب؛ حيث يقاس بالدرجة التي يحصل عليها المتعلم في الاختبارات التحصيلية في جميع المواد الدراسية، فهو المجموع الكلي للدرجات التعليمية. (جابر عبد الحميد وعلاء كفاي 1988) .

وجاء في قاموس التربية وعلم النفس التربوي (1989) بأن التحصيل الدراسي يعني إنجاز عمل ما أو إحراز التفوق في مهارة ما، أو هو مجموعة من المعلومات تعبر عن مدى تحصيل التلميذ في المواد العلمية التي يدرسها في المدرسة من معلومات ومهارات ومفاهيم.

وعرفه الرفاعي (1962) على أنه "بلوغ مستوى معين في مادة أو مواد تحددتها المدرسة وتعمل على الوصول إليها بهدف مقارنة مستوى الفرد بنفسه؛ أي مدى ما حققه من نجاح أو تقدم في استيعاب المعارف المختلفة في هذه المادة خلال فترة زمنية محددة أو بمقارنته مع غيره من التلاميذ" (ص458).

وأن حسن محي الدين (1970 ص65) عرف التحصيل الدراسي بأنه "الإنجاز التحصيلي للتلميذ في مادة دراسية معينة أو مجموعة مواد دراسية مقدراً بالدرجات أو مقدار المعرفة والمهارة التي يتحصل عليها نتيجة التدريس والمرور بخبرات سابقة".

كما عرفه صلاح الدين علام (1971 ص102) بأنه "مدى استيعاب التلاميذ لما تمت دراسته وتعلمه من خبرات معينة في مادة دراسية معينة، يقاس بالدرجة التي يحصل عليها في الاختبارات أو من تقديرات المعلمين ، ويضيف في (2000 ص 305) بأنه يمثل درجة الاكتساب التي يحققها الفرد أو النجاح الذي يحزره أو يصل إليه في مادة أو مجال دراسي

أو مجال تعليمي، فهو يعبر عن المعلومات أو المهارات المكتسبة من قبل المتعلمين كنتيجة لدراسة موضوع أو وحدة دراسية محددة".

وفي هذا يرى **عبد السلام عبد الغفار** (1977 ص 100) أن التحصيل الدراسي هو المجال الطبيعي الذي يستخدم فيه الطفل قدراته العقلية، وهو يعتمد على التكوين العقلي للطفل ضمن عوامل أخرى.

أشار **الحامد** في هذا الشأن بأن التحصيل الدراسي هو ما يتعلمه الفرد من المدرسة من معلومات خلال دراسته مادة معينة، وما يدركه المتعلم من العلاقات بين هذه المعلومات، يستنبط منها حقائق تنعكس في أداءه على اختيار قواعد تمكنه من تقدير أداءه كميًا وهذا ما يسمى بدرجات التحصيل (الحامد 1996 ص 4).

فالتحصيل الدراسي يعبر عن تلك الدرجات التي تحصل عليها المتعلم من تطبيق الاختبارات التحصيلية التي تقيس مدى استيعابه لبعض المعارف والمفاهيم والمهارات المتعلمة في الوحدة الدراسية أو المقدمة له في البرنامج الدراسي والسنة الدراسية، كما يشير كذلك إلى الوضع الراهن لأداء الفرد أو تعلمه أو ما اكتسبه بالفعل في البرنامج التعليمي. (أبو علام رجاء محمود 1987 ص 158).

يشير التحصيل الدراسي كذلك إلى إتقان جملة من المهارات والمعارف التي يمكن أن يمتلكها التلميذ بعد تعرضه لخبرات تربوية في مادة دراسة معينة أو مجموعة من المواد؛ إذ ذلك يعد هدفاً أساسياً لتقييم التعليم. (ذياب عواد 2007 ص 90).

فهو حسب **الطريري** (1997 ص 180) يرتبط بالأداء الدراسي للمتعلم لتوضيح المدى الذي تحققت فيه الأهداف التعليمية لديه ويقاس باختبارات التحصيل، وهي أدوات قياس لمدى تحصيل الفرد لما اكتسبه من معرفة أو مهارة معينة نتيجة التعليم أو التدريب.

ويتمثل هذا المفهوم في قياس قدرة المتعلم على استيعاب المواد الدراسية المقررة ومدى قدرته على تطبيقها، من خلال وسائل قياس تجريها المدرسة عن طريق الامتحانات الشفوية والتحريرية التي تتم في أوقات مختلفة، فضلاً عن الامتحانات اليومية والفصلية،

وهو الأداء لعمل ما من الناحية الكمية أو الكيفية، فهو مجموع الدرجات التي يحصل عليها التلميذ في امتحانات آخر العام (النيال مايسة وأبو زيد عبد الحميد 2009 ص14) . لذلك تعتقد **الغريب رمزية (1975)** أن التحصيل الدراسي يهدف إلى الحصول على معلومات وصفية تبين مدى ما حصله التلميذ من خبرات معينة بطريقة مباشرة من محتويات دراسية معينة، وكذا معرفة مستوى التلميذ التعليمي أو التحصيلي، وذلك بمعرفة مركزه بالنسبة لمعايير لها صفة العمومية؛ أي بالنسبة للتلاميذ في فرقته الدراسية أو في مثل سنة ولا يقتصر هدف التحصيل الدراسي على ذلك فقط، بل يمتد إلى محاولة رسم صورة نفسية لقدراته العقلية والمعرفية وتحصيله في مختلف المواد الدراسية.

عرفته **أماني محمد ناصر (2006)** على أنه وقوف المتعلم على منجزات المادة الدراسية ومفرداتها التعليمية في ضوء محتوى المناهج وأهدافها؛ فهو يعبر عن مستوى معين من الكفاءة في الأداء المدرسي لمقدار المعلومات التي تم تحصيلها من الموضوعات والوحدات الدراسية؛ والتي يتم تقييمها من قبل المدرسين والاختبارات التحصيلية، وبأنه درجة الاكتساب التي يحققها الفرد، أو مستوى النجاح الذي يحرزه أو يصل إليه المتعلم في مادة دراسية أو مواد دراسية مختلفة أو في المجال التعليمي بصفة عامة.

أوضح **الزعبي (2007)** أن **قود (1973; GOOD)** عرف التحصيل على أنه مدى الإتيان في أداء المهارات أو المعارف المكتسبة في الموضوعات المدرسية.

وفي السياق ذاته، يرى **الكناني وآخرون (1994)** أن التحصيل الدراسي هو كل أداء يقوم به المتعلم في الموضوعات المدرسية المختلفة، والذي يمكن إخضاعه للقياس عن طريق درجات اختبار أو تقديرات المدرسين أو كليهما معا".

وفي هذا الصدد يرى جابلن (1968ص05) أن التحصيل هو مستوى محدد من الأداء أو الكفاءة في العمل الدراسي، يقيم من قبل المعلمين أو عن طريق الاختبارات المقننة أو كليهما معا؛ إذ أن التحصيل الدراسي يمكننا من قياس قدرة المتعلم على استيعاب المواد الدراسية المقررة ومدى قدرته على تطبيقها من خلال وسائل قياس تجريها المدرسة عن طريق الامتحانات الشفوية والتحريرية، التي تتم في أوقات مختلفة فضلاً عن الإمتحانات اليومية والفصلية.

ويركز التحصيل على جانبين ، الأول على مستوى الأداء أو الكفاءة، والثاني على طريقة التقييم، التي يقوم بها المعلم، وهي عادة عملية غير مقننة تخضع للمشكلة الذاتية أو عن طريق اختبارات مقننة موضوعية .

وهو حسب آدم يتمثل في المعرفة التي يتحصل عليها الفرد خلال برنامج أو منهج مدرسي، بقصد تكيفه مع الوسط والعمل المدرسي؛ ويقتصر هذا المفهوم على ما يتحصل عليه المتعلم من معلومات وفق برنامج دراسي معد يهدف إلى جعله أكثر تكيفا مع الوسط المدرسي والإجتماعي والثقافي الذي ينتمي إليه.

وهو يمثل جانبا مهما وأساسيا في حياة المتعلم يسعى إلى تحقيقه وإثبات نفسه ومقدرته على إدراك أحسن تحصيل وبلوغ أعلى مرتبة ؛ فهو الحصول على معلومات وصفية تبين ما حصله المتعلمون بطريقة مباشرة من محتوى المادة الدراسية؛ وذلك من خلال الاختبارات التي يطبقها المعلم على متعلميه على مدار العام الدراسي لقياس مدى استيعابهم للمعارف والمفاهيم والمهارات التي لها علاقة بالمادة الدراسية في وقت معين أو في نهاية مدة تعليمية معينة(آدم2003 ص173).

من خلال جملة التعاريف والمفاهيم المقدمة حول هذا المفهوم الأكثر تناولاً، نستدل على أن التحصيل الدراسي هو قدرة التلاميذ على استيعاب المواد الدراسية المقررة، ومدى قدرتهم على تطبيقها، من خلال وسائل قياس تجربتها المدرسة عن طريق الامتحانات الشفوية والتحريرية التي تتم في أوقات مختلفة فضلاً عن الامتحانات اليومية والفصلية، كما يتمثل في مقدار المعرفة التي يتحصل عليها المتعلم خلال سنوات دراسته وخلال مروره بخبرات تعليمية وتربوية في منهاج دراسي معد سلفاً ومنظم حسب مرحلته العمرية، تهدف إلى تكييفه مع الوسط التربوي والاجتماعي العام له، ولهذا يعتبر التحصيل الدراسي وسيلة تقدير لنموه خلال المعلومات المقررة في المنهاج الدراسي، وبهذا يتقرر عن طريقها انتقاله أو عدمه من صف لآخر، فهو الأساس المعتمد من حيث الاختيار والتوجيه الأكاديمي و كذلك معيار يستخدم للتشعب الأكاديمي علمي أو أدبي أو رياضي، كما أنه الأساس المعتمد لالتحاق التلاميذ بالجامعة .

5-2 أنواع التحصيل الدراسي:

يختلف التحصيل من تلميذ لآخر، وحتى بالنسبة للتلميذ نفسه في عدة مراحل وظروف، وهذا الاختلاف راجع إلى تباين قدراتهم العقلية والإدراكية وميولهم النفسية ونظرتهم إلى التحصيل وأهميته عندهم. ويمكن تقسيم التحصيل الدراسي إلى ثلاث مستويات وهي :

5-2-1 التحصيل الجيد :

والذي يكون فيه أداء التلميذ على مستوى أعلى ومرتفع عن المعدل الذي تحصل عليه الآخرون في نفس المستوى وفي نفس القسم وفي نفس المرحلة العمرية؛ ويكون ذلك باستخدام جميع القدرات والإمكانيات التي تكفل للتلميذ الحصول على مستوى أعلى، متجاوزاً الأداء التحصيلي المرتقب منه.

وبذلك يكون في قمة الانحراف المعياري من الناحية الايجابية، وبذلك نجده يتجاوز ويتفوق على بقية زملاءه، ويكون اكتسابه للخبرات والاستفادة من المعلومات المقدمة أكبر وأنفع من غيره.

5-2-2 التحصيل الدراسي المتوسط:

في هذا النوع من التحصيل، تكون الدرجة التي تحصل عليها التلميذ تمثل نصف الإمكانيات التي يمتلكها ويكون أداءه متوسطا وتكون درجة احتفاظه واستفادته من المعلومات متوسطة، وهذه الدرجات لا تعبر عن حقيقة مستواه العقلي والفعلي، ويكون بذلك في وسط الانحراف المعياري، ويكون انتشار هذا النوع من المستوى التحصيلي هو الغالب بالمقارنة مع النوعين الآخرين، كما أنه يمثل المتوسط الحسابي للقسم والمستوى التعليمي.

5-2-3 التحصيل الدراسي المنخفض:

يعرف هذا النوع من الأداء بالتحصيل الدراسي الضعيف؛ حيث يكون فيه أداء التلميذ ضعيفا وأقل من المستوى العادي بالمقارنة مع بقية زملاءه؛ حيث تكون نسبة استغلاله واستفادته مما تقدم في المقرر الدراسي ضعيفة إلى درجة العدم؛ ففي هذا النوع من التحصيل، يكون استغلال المتعلم لقدراته العقلية وإمكانياته الفكرية ضعيفا على الرغم من تواجد قدر ونسبة لا بأس بها من القدرات، إلا أنه لا يستغلها ولا يستفيد منها ولا يعرف قدراته الحقيقية.

وقد يكون هذا التأخر أو الضعف في جميع المواد وهو ما يطلق عليه التخلف أو التأخر أو الفشل الدراسي العام؛ لأن التلميذ يجد نفسه عاجزا عن فهم ومتابعة البرنامج الدراسي الذي يجد فيه صعوبة رغم محاولته التفوق على هذا العجز، أو قد يكون في مادة واحدة أو اثنتين فقط فيكون نوعيا وهذا على حسب قدرات التلميذ وإمكانياته فقد نجده تلميذا حسنا أو متوسطا

في اللغة والأنشطة التي تتطلب التعبير، إلا أننا نلاحظ عليه الضعف في المواد الرياضية والمواد التي تتطلب التفكير واستخدام القدرات العقلية كالذكاء والتجريد .

وعرفته أبو علام رجاء محمود (1987) هذا النوع من التحصيل على أنه ذلك الفرق الكبير بين ما يستطيع الوصول إليه من إنجاز والمهام التعليمية التي تؤهل قدراته العقلية ومواهبه الفطرية له وبين المستوى الذي وصل إليه من إنجاز فعلي وحقيقي خلال تواجده في الأطر التعليمية المختلفة، والذي يشتمل على إتقان جملة من المهارات والمعارف التي يمكن أن يمتلكها المتعلم بعد تعرضه لخبرات تربوية في مادة دراسة معينة أو مجموعة من المواد، فالتحصيل أكثر اتصالاً بالنواتج المرغوبة للتعلم أو الأهداف التعليمية.

5-3- أهداف التحصيل الدراسي: تتمثل في:

- إكساب التلاميذ أنماطاً سلوكية متفق عليها في المنظومة التربوية والتعليمية.
- تقييم التعليم؛ حيث يتمثل هذا التقييم من خلال مقدار الدرجات التي يتحصلون عليها في الامتحانات، وذلك بمعرفة مستوى التعلم ومعرفة النقاط التي وصلوا إليها والتي لم يصلوا إليها بعد.
- تحديد الإستجابات الواجب تعزيزها؛ فمن خلال نتائج التحصيل يتمكن المعلم من التعرف على التحسينات والتقدم الذي تحصل عليه، وكذا الصعوبات التي تعترضه وتعيق سير وصول المعلومات، وتدفعه إلى اختيار الحلول المناسبة لذلك، مما يزيد من إقبال متعلميه على التعلم، ويكون بذلك عنصراً محفزاً ومحبباً للتعلم .
- يسمح التحصيل بمراعاة خصائص نمو التلاميذ المسؤولة عن اختلاف أدائهم، فالتحصيل الدراسي يعد المصدر الرئيسي الذي يمكننا من التعرف على مدى حصول عملية التعلم المعرفي، كما يعتمد على نتائجه في تصنيف التلاميذ وتقديم تقديرات حول أدائهم.
- يسمح بمتابعة سير التعلم وتقدير الأمور التي تمكن منها المتعلم والأشياء التي استعصت وصعب عليه إدراكها ، وهذا ما يساعد المعلم والإدارة التربوية وحتى التلاميذ من إعادة بناء

خطة سير الدروس والوقوف عند الأمور التي عجز التلاميذ عن إدراكها وفهمها، وبالتالي إعادة صياغة الأهداف التعليمية والتي ترتبط بخصائص نمو التلاميذ آخذين بعين الاعتبار قدرات ومعارف وميول التلاميذ كل هذه الأمور يمكن الحصول عليها من خلال تقويم أداءات المتعلمين (أبو علام رجاء محمود 1994 ص54).

-تعمل النتائج المتحصل عليها في عملية التحصيل الدراسي على زيادة الدافعية للتعلم وزيادة تحفيز التلاميذ، حيث أن إعطاء النقاط والعلامات بعد إجراء الامتحان هو تعليق ايجابي أو سلبي على أداءهم يرتبط بسلوكيات التعزيز. (محمد بن صالح عبد الله شرار 2006 ص68).

فالمعلم الذي يعطي لتلاميذه علاماتهم بصورة جماعية، فإن التلميذ إذا ما شعر بأن أداءه أقل أو أدنى من نتائج زملاءه الذين تفوقوا عليه، وقد دعمهم المعلم وشجعهم وقدر مجهوداتهم وكانوا محل إعجابه وتقديره، أما هو فأدائه كان منخفضاً، هذا قد يزيد من عزيمته على تحسين مستواه والرغبة في الوصول إلى المرتبة والتقدير الذي وصل إليه زملاءه فينافس القسم ومحاولاً بذلك إثبات نفسه ومقدرته على إدراك واستدراك ما فاتته.

-الحصول على معلومات وصفية تبين مدى ما حصله المتعلم من خبرة معينة بطريقة مباشرة، أو بعبارة أخرى معلومات عن مقدار ما حصله من محتويات مادة معينة،.

- الحصول على معلومات عن ترتيب المتعلم في التحصيل الدراسي، وفي خبرة معينة بالنسبة لمجموع المتعلمين في الصف الدراسي.

5-4- أهمية التحصيل الدراسي: وتتجلى في:

5-4-1- أهمية التحصيل عامة: تظهر أهمية التحصيل الدراسي في جملة من النقاط أهمها:

- التحصيل الدراسي يجعل التلميذ يتعرف على حقيقة قدراته وإمكاناته، فوصله إلى مستوى تحصيلي مناسب يبث الثقة في نفسه ويعزز مفهومه الإيجابي عن ذاته، ويبعد عنه القلق والتوتر، مما يقوي صحته النفسية. أما فشله في التحصيل الدراسي فإنه يؤدي إلى فقدان الثقة بالنفس، والإحساس بالإحباط والنقص، كما يؤدي إلى التوتر والقلق، وهذا من دعائم سوء الصحة النفسية للتلميذ (أميمة محمد ظاهر 2005 ص 90).

- يساعد التحصيل الدراسي المدرس على رسم صورة نفسية لقدرات التلاميذ العقلية والمعرفية، فيما أن الاختبارات التحصيلية المدرسية تهدف إلى تحديد المستوى المعرفي للتلميذ بالنسبة لفرقة الدراسية؛ أي تنسب درجة التلميذ في الاختبار التحصيلي إلى مستوى درجات كل التلاميذ في قسمه الدراسية، فإن هذا يعطي للتحصيل الدراسي قيمة تشخيصية وتنبؤية.

- يعد الفرد لتبوء مكانة ووظيفة جيدة وفي الإعداد المهني، فالنتائج التي يتحصل عليها هي التي تحدد تأهله مستقبلا لإختيار مهنة تتلاءم مع مستواه التحصيلي.

- الإسهام في التقدم العلمي والتكنولوجي وازدهار المعارف للمتعلم.

- التهيئة للقدرة على استيعاب عناصر النمو والتطور العلمي.

- تقرير نتيجة المتعلم لانتقاله إلى مرحلة تعليمية أخرى تليها ومن مدرسة إلى أخرى.

- تحديد نوع الدراسة والتخصص الذي سينتقل إليه المتعلم لاحقا، وهذا يكون بالاعتماد على المعدل والتحصيل والنتائج التي تحصل عليها.

- معرفة القدرات الفردية والخاصة للمتعلم وإمكانياته يبعث الثقة في النفس.

- يعمل التحصيل الدراسي على تحفيز المتعلمين على الاستذكار وبذل الجهد أكثر .

-يعد التحصيل الدراسي وسيلة فعالة يتعرف من خلالها المتعلمون على مدى تقدمهم في التحصيل الدراسي و ذلك يحفزهم على طلب المزيد من التقدم.

-يقوم التحصيل الدراسي بمساعدة المعلم على معرفة مدى استجابة المتعلمين لعملية التعلم، بالتالي مدى استفادتهم من طريقة التدريس، ولذلك يعتبر التقويم وسيلة جيدة توجه المعلم الكفاء إلى مراجعته في التدريس والوقوف عند نواحي الضعف التي يعاني منها متعلموه.

-إن تقويم العمل التعليمي الخاص بالمعلم يساعد على تتبع نمو المتعلمين في الخبرة المتعلمة ، ويكون ذلك عن طريق تكرار الاختبارات التحصيلية على فترات منتظمة على مدار السنة الدراسية.

-إن الاختبارات التحصيلية تساعد على معرفة مقدار ما حصله المتعلمون من المادة الدراسية.

- يساعد تقويم التحصيل على معرفة ما إذا كان المتعلمون قد وصلوا إلى المستوى المطلوب في التحصيل الدراسي؛ فمن الممكن أن نستخدم نتائج التحصيل في تقويم طرق التدريس التي يستخدمها المعلمون في معرفة المستوى التعليمي للمتعلم، وذلك بمقارنة نتائجه بالمقارنة مع نتائج زملاءه في القسم أو مع من هم في نفس المرحلة الدراسية .

- يعد التحصيل الدراسي أحد المعايير الرئيسية في تحديد مدى نجاح المؤسسات التربوية أو فشلها.

- النتائج التي يتحصل عليها التلميذ تكون ذات أهمية في حياته؛ فهي تساهم في فهمه لذاته، فهم الآخرين له، تكيفه في المدرسة والقرارات التي تتخذ بشأنه من ترقبته من صف لآخر، استمراريته في التعلم، قبوله في الجامعة، حصوله على وظيفة(أمان أحمد محمود1973 ص77).

-الحصول على معلومات عن نمو المتعلم من الناحية التحصيلية في فترة معينة حتى يستطيع المعلم متابعة هذا النمو ويتعرف عما إن كان هذا النمو طبيعيا ومستمر أم هو نمو وقتي ومنقطع (أبو علام رجاء محمود1987).

- يهدف التحصيل الدراسي إلى تقويم المتعلمين والحكم على قدراتهم واستعداداتهم التحصيلية في المقررات المختلفة حتى يمكن اتخاذ القرارات المناسبة والمختلفة التي تعينهم على التحصيل الدراسي الجيد من حيث التقديرات التي يحصلون عليها، فهو يعتبر وسيلة يتقرر عن طريقها ترفيع التلاميذ وانتقالهم إلى المراحل الأعلى أو عدمه من صف لآخر ومن مستوى لآخر وكذلك توجيههم إلى مجالات الدراسة المناسبة أو مجالات النشاط أو الهوايات المناسبة لهم.

5-4-2- أهمية التحصيل الدراسي بالنسبة للمعلم:

يمكن للمعلم الاستفادة من التحصيل الدراسي الذي يحققه تلامذته من خلال مايلي:

-الحصول على معلومات وصفية تبين مدى ما حصله المتعلم من خبرة معينة بطريقة مباشرة، أو بعبارة أخرى معلومات عن مقدار ما حصله من محتويات مادة معينة.

-الحصول على معلومات عن ترتيب المتعلم في التحصيل الدراسي وفي خبرة معينة بالنسبة لمجموع المتعلمين في الصف الدراسي.

-التوصل إلى معلومات تساعد المعلم في العمل إنطلاقا من الصورة النفسية لقدرات المتعلم العقلية والمعرفية.

- إن توقعات التحصيل الدراسي تختلف سلبا أو إيجابا عما يقرره الواقع، وغالبا ما يكون العامل المسؤول في هذه الحالات هو ارتفاع أو انخفاض الدافعية في التحصيل، فالمتعلم الذي يحصل على مستوى أقل من المتوقع منه هو متعلم ليس لديه دافعية عالية للتحصيل بالدرجة التي تمكنه من تحقيق المستوى المناسب لإستعدادته، في حين أن المتعلم الذي يحصل على مستوى أعلى من المتوقع يبذل جهدا كبيرا في المدرسة نتيجة لإرتفاع الدافعية

للتحصيل، ولذلك فإن هناك علاقة قوية وعالية بين ما يعرف بالدافعية للإنجاز أو الدافعية للتحصيل والأداء.

5-5-العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي:

إن الهدف من العملية التربوية هو تحقيق مستوى تحصيلي يؤهل التلميذ إلى مستوى تعليمي أعلى، ولهذا احتل التحصيل الدراسي مكانة بارزة في البحث النفسي والتربوي؛ حيث حاولت الكثير من الدراسات التربوية تحديده و تناول العديد من المتغيرات التي لها علاقة به؛ إذ رأوا أن التحصيل عملية عقلية وفكرية معقدة ومتشعبة ومختلفة من تلميذ لآخر، تتحكم وتتدخل في تحقيقها العديد من العوامل منها ما هي ذاتية خاصة بالمتعلم في حد ذاته كالعوامل الصحية و النفسية والعقلية والإنفعالية الإجتماعية ، فبذلت الكثير من الجهود البحثية لربط عملية التحصيل الدراسي بمتغيرات خاصة به أهمها الذكاء، والدافعية للإنجاز، وأنماط التعلم، وعادات الإستذكار والإتجاهات نحو الدراسة واستراتيجيات التعلم، وسمات الشخصية، ومهارات التعلم، والقدرات العملية ومنها الخارجية عنه، والتي تنسب إلى الأسرة من حيث ظروفها ونظرتها وغيرها، ومنها ما ينتسب إلى الأجواء المدرسية ككل بما فيها المعلم والبرامج التربوية وطرق التدريس وكذا الإدارة وغيرها.

وهذا ما سنحاول الإشارة إليه فيما يلي:

5-5-1-العوامل الذاتية :

هذه العناصر المتعلقة بالتلميذ في حد ذاته يمكن إيجازها في العناصر التالية:

5-5-1-1-العوامل الجسمية والحالة الصحية:

لوحظ أنه على رأس العوامل الذاتية المسؤولة والمتحكمة بالدرجة الأولى في درجة التحصيل العوامل الذاتية المتعلقة بالتلميذ في حد ذاته. هذه العوامل تختلف من تلميذ لآخر ومن بينها العامل الجسمي أو الصحي للتعلم ؛ حيث تلعب البنية الجسمية دورا في تحديد نسبة الإنتباه والتركيز والمتابعة لشرح المعلم ولتقدم الدروس، فالتلميذ الذي يتمتع ببنية سليمة يكون تركيزه منصبا فقط على دراسته وتحصيله، أما الذي يتمتع ببنية ضعيفة فإن هذا الضعف يحول دون قدرته على الإنتباه والتركيز والمتابعة، و يجعله عرضة للأمراض ينجم عنها الغياب المستمر عن الدراسة أو يصبح عرضة للتعب والإجهاد والعدول عن الدراسة والتفكير في ما أصابه من ضعف، و بالتالي تؤثر على مردوده الدراسي (أمان أحمد محمود 1973).

إذ تفيد العديد من الدراسات أن ضعف البنية الجسمية الناتج عن إصابة الجسم بمرض دائم أو ظرفي متكرر يعيق ويشل نشاط التلميذ، أو المتمثل في إصابته بإعاقات جسمية أو عاهات؛ حيث أن بعض التلاميذ الذين يشهد عليهم ضعف صحي وجسدي ألحق بهم أثارا سلبية متكررة ودائمة، فهم معرضون يتعرضون إلى اضطراب نفسي في أثناء مراحل التعلم أو قبلها بسبب مرضهم العضوي الناتج عن إصابتهم المتكررة بالأمراض الجسمية كالحميات والأنيميا وأمراض الكلي والقلب و القصبة الهوائية و الربو المزمن والحساسيات أو الأمراض المتوطنة كالبلهارسيا أو الإنكلستوما، فيتخلفون في دراساتهم، وينخفض مستواهم التحصيلي لمرضهم ولطول فترة الانقطاع عن المدرسة، وهذا من شأنه أن يحول دون قدرة التلميذ على الإنتباه والتركيز لمتابعة الدراسة؛ فيصبح التلميذ أكثر قابلية للتعب والإرهاق

طول الوقت والغياب المستمر والانقطاع المتكرر لفترات مختلفة، ومثل هؤلاء التلاميذ يستطيعون تعويض ما فاتهم إذا أعطيت لهم الفرصة.

فمن الملاحظ أن التلميذ الذي لا يتمتع بنسبة عالية من الصحة واللياقة البدنية لا يستطيع أن يركز انتباهه في دروسه لمدة زمنية طويلة، لأنه يشعر بالجهد والتعب والإرهاق لأقل مجهود يبذله، ولذلك سرعان ما يتشتت انتباهه ويفقد القدرة علي متابعة المعلم عند شرحه للدرس، ولا يفهم منه شيئاً، وبالتالي لا يستطيع أن يؤدي الواجبات الدراسية أو مراجعة الدروس السابقة، وبذلك يتخلف في تحصيله عن زملاءه الذين يتمتعون بمستوى عال من الصحة العامة، والذين لا يشكون من ضعف أو إرهاق .

كما تلعب الحواس هي الأخرى دوراً مهماً في تحديد مستوى ودرجة التحصيل، فالتلميذ الذي تكون حواسه الخمس في حالة سليمة وخالية من الاضطرابات و التشوهات سوف يتوفر له الجو المناسب للتحصيل، أما إذا أصيبت حاسة البصر أو السمع على الأخص بخلل أدت إلى نقص في أداء وظيفتها؛ فالقصور في بعض الحواس كما هو الحال عند التلميذ المصابين بضعف البصر والمشكلات البصرية، أو عند الذين فقدوا السمع بإحدى الأذنين أو أصيبوا بضعف في السمع أو تعرضوا إلى التهاب في الأذن الوسطى نتج عنه عدم التوافق الجسمي والحركي لديهم، والذي يعيق هو الآخر عملية متابعة الدروس.

فإذا كان التلميذ مصاباً بضعف في الرؤية ولا يرى السبورة وما كتب عليها من بعيد، وقد يصاب بضعف السمع فلا يسمع صوت المعلم جيداً لبعده مكان جلوسه في الصف، ففي مثل هذه الحالات التي لا تلقى علاجاً سوف تؤدي إلى تأخر التلميذ في دراسته .

وأن لعيوب النطق والعاهات المرتبطة بخلل في جهاز النطق هي الأخرى لها دور في تحديد مستوى ودرجة التحصيل، فبعض العاهات والاضطرابات التي تصيب اللسان وأجهزة الكلام والنطق تؤدي في أغلبها إلى صعوبة النطق ورداءة الكلام، والتي تحول هي الأخرى

دون قدرته على الاستيعاب الجيد والتواصل السليم مع الآخرين، مما يولد لديه الشعور بالنقص والفتور في العلاقات، فتتوتر علاقة الطفل بمعلميه ورفاقه مما يؤثر سلباً على تحصيله، خاصة إن لم تتخذ التدابير اللازمة لحسن الاستفادة من العملية التعليمية، ومن ثم وجب على المعلم أن يساعد هؤلاء التلاميذ بإعادة شرح ما فاتهم من دروس حتى يتمكنوا من اللحاق بزملاءهم الأصحاء .

أما الذين يخضعون للعلاج بالعقاقير، فمثل هؤلاء لا يستطيعون استيعاب الأفكار والمعلومات واكتساب المهارات بنفس السرعة التي يستطيع بها الأصحاء، ولذلك فإنهم قد يتخلفون دراسياً إذا لم ينتبه إليهم المعلم ولم يكتشف حالاتهم، ومثل هؤلاء التلاميذ إذا وضعوا في ظروف مناسبة لعاهاتهم، فإنهم يحققون تقدماً يصل إلى نفس مستوى زملاءهم الأصحاء.

كما نجد بالإضافة إلى الأسباب الأخرى السالفة الذكر، سوء التغذية ، والتي من شأنها أن تحدد درجة التحصيل وتتحكم فيها؛ فقد أشارت بعض الدراسات إلى أن نقص الغذاء وسوء التغذية يشكل سبباً في صعوبات التعلم، كما أن تأخر النمو في التكامل بين الأحاسيس يعود إلى نقص في البروتين والسعرات. فقد جرى فحص (129) طفلاً عندما كانوا في السادسة من أعمارهم وكانوا قد عانوا في السنة الأولى من أعمارهم من نقص معتدل في البروتين والطاقة ثم قورنوا بمجموعة من رفاقهم لم يكن لهم مثل تلك الحالة، ف لوحظ أن أداء الأولين كان أخفض بوضوح في ثمانية من تسعة مواضيع دراسية ، ومن ثم يجب أن يقوم المعلم بتحويل مثل هؤلاء التلاميذ إلى الصحة المدرسية حتى يعالجوا من أي ضعف أو مرض عضوي فيروسي واضح يؤثر في نموهم، وبالتالي يؤثر في مستوى تحصيلهم الدراسي، ومنه ارتبط اعتلال الصحة بارتفاع معدلات التغيب عن المدرسة وانخفاض مستويات التحصيل الدراسي (رتروماج 1976) ، ولأن الصحة المعتلة ترتبط بالدخل المنخفض وظروف المسكن السيئة، فمن الأرجح أن يفسر ذلك قوة الارتباط بين

الحرمان والتحصيل الدراسي، وقد لاحظ مكتب مراقبة المستويات التعليمية في بريطانيا في دراسة له عن التعليم الحضري (1993) انتشار أمراض الأسنان، واضطرابات التخاطب، وأمراض الإذن والأنف والحنجرة التي لا تواجه بالعلاج السريع، وذلك بسبب عجز الآباء عن الاستفادة من المرافق الصحية الحكومية بسبب صعوبة المواصلات عليهم مثلاً، وهكذا نجد أن العجز عن الاستفادة من خدمة حكومية معينة يعوق الفرد عن تكوين رأس المال البشري الذي تتولى تنميته المؤسسة التربوية الحكومية.

بالإضافة إلى ما سبق، هناك **العوامل الفيزيولوجية**؛ حيث يرجع الأطباء التدني في التحصيل الدراسي وظهور صعوبات التعلم إلى عوامل فيزيولوجية، فهم يرون بأن العامل الجيني هو أحد الأسباب الرئيسية المؤدية لصعوبات التعلم، فالأفراد الذين لديهم خلل في القراءة يختلف أداءهم عن الأفراد الآخرين في كل المقاييس. ونجد كذلك من العوامل الفيزيولوجية لصعوبات التعلم العامل العصبي، فقد تم الربط بين تأذي السيادة المخية والصعوبة التعليمية.

ففي دراسات أجريت على ضحايا الحرب الذين تعرضوا لإصابات غائرة وبلغية في الرأس، حيث تم ملاحظة أن هؤلاء الأشخاص لم يعد باستطاعتهم ممارسة بعض الأعمال بعد الإصابة التي تعرضوا لها، ومن العوامل الفيزيولوجية المسببة لصعوبات التعلم أيضاً هي الإلتهابات والأمراض ومؤثرات ما قبل الولادة وخلالها وما بعدها. (السلطي 2004ص 243).

5-1-2 العوامل العقلية: وعلى رأسها:

أ- **الذكاء**؛ حيث يعرف **الذكاء** بأنه قدرة الفرد على التكيف بنجاح مع ما يستجد في الحياة من علاقات و على التعلم أو التفكير المجرد أو التصرف الهادف والتفكير المنطقي، وتمكنه من اكتساب المعارف والخبرات والاستفادة منها واستخدامها في حياته، لذلك نجد الشخص الذكي أسرع فهماً ومقدرة على التعلم والابتكار وحسن التصرف، حاذقاً في حل المشكلات وناجحاً في الدراسة أو العمل بوجه عام.

ولهذا عرفه كامن: " بأنه المعرفة المكتسبة، فالشخص المطلع في ناحية ما والذي حصل على درجة أكاديمية، أو الذي اكتسب بطريقة أو بأخرى شهرة لزيادة معرفته، يعد شخصاً ذكياً سواء أكان حاذقاً في حل المشكلات أم لم يكن".

وعليه يعتبر الذكاء من أهم العوامل التي تؤثر في التحصيل الدراسي و من أكثر القدرات العقلية ارتباطا بالتحصيل الدراسي؛ حيث يعد الذكاء من أكثر الموضوعات التي نالت إهتمام علماء النفس والتربية منذ بداية القرن العشرين حتى الآن، إلى أن أصبح التنبؤ بمستوى تحصيل المتعلم عن طريق قياس ذكائه من الأمور البديهية؛ فغالبا ما يحصل التلاميذ ذوو الأداء الجيد في اختبارات الذكاء على تقديرات مرتفعة في التحصيل الأكاديمي، بينما يميل ذوو الذكاء المنخفض إلى الحصول على تقديرات ضعيفة (الحاروني 2008).

ولهذا وجب التفريق بين اختبارات الذكاء واختبارات التحصيل، فاختبارات الذكاء تقيس القدرة على التعلم، أما اختبارات التحصيل فإنها تقيس ما الذي تعلمه الشخص وحصل عليه. ومن هذا المنطلق قام كل من تيرمان وأودين (Tirmen et oudine) بدراسة تتبعية لمجموعة من الأطفال الأذكياء جداً حتى وصلوا إلى مرحلة الرشد، فوجدا أن أفراد هذه المجموعة كانوا دائماً متفوقين على الشخص العادي الذي في العمر نفسه، (90 %) دخلوا الكليات، (70%) تخرجوا منها، (800) رجل منهم في سن الأربعين نشروا (67 كتاباً) وأكثر من (140) مقالة علمية ومهنية وأكثر من (200) قصة قصيرة ومسرحية، وحازوا على (150) براءة اختراع. (المليجي 2000 ص 375).

كما ثبت أن الارتباط بين الذكاء والتحصيل الدراسي يكون أكبر وأوثق في مراحل التعليم الأولى منه في المراحل العليا؛ إذ أشار النبال إلى أهمية الذكاء كعامل مهم ومساهم في زيادة أو نقص التحصيل الدراسي في المراحل التعليمية، كما أنه عنصر مهم لضمان الإستمرارية في التعلم وطلب المزيد من التحصيل؛ وهذا ما أشار إليه عبد العال سيد محمد وأحمد خيرى حافظ وآخرون (1981)؛ حيث أشاروا إلى أن هناك ارتباطا موجبا بين كل من

الذكاء ومستوى الطموح ودرجات التحصيل ، فالتلاميذ ذوو الذكاء العالي والذين يكتسبون درجات تحصيل مرتفعة يستمرون في المدرسة لمدة أطول، في حين يميل تلاميذ ذوو الذكاء المتدني إلى التقصير في العمل الصفي وإلى التسرب مبكراً من المدرسة(النبال 2009 ص14-15).

وهذا ما وجدته دراسات أخرى من بينها نذكر دراسة (بيرت، تايلور، فيرنون، أربنتي وغيرهم) ؛ إذ وجد بيرت على سبيل المثال في دراسة أجراها على عينة من التلاميذ مكونة من (700) تلميذ وتلميذة متأخري التحصيل، وجد أن معامل الارتباط بين نسبة الذكاء ونسبة التحصيل الدراسي قدرت بـ (50.74)، كما أوضحت نفس الدراسة أنه يوجد اختلاف في معامل الارتباط بين الذكاء والمواد الدراسية المختلفة، فقد وجد أن أعلى المواد الدراسية ارتباطاً بالذكاء هي مادة الإنشاء ثم الحساب وأقلها ارتباطاً هي الخط ثم الرسم، وعليه فإن التلاميذ الذين يتميزون بنسبة عالية من الذكاء يكونون متفوقين وتحصيلهم مرتفع في هذه المواد، في حين أن الذين يتميزون بذكاء منخفض يكون الحال كذلك في نسبة التحصيل. إلى جانب هذا نجد دراسة أخرى قام بها **واربوتني Warbutoni** والتي تظهر أن الذكاء هو العامل المسؤول عن ارتفاع أو انخفاض التحصيل، حيث أن الأطفال الذي يتميزون بذكاء منخفض كانوا أقل تحصيلاً ممن وجد أن نسبة ذكائهم مرتفعة و قد تبعه ارتفاع في التحصيل الدراسي.

كما حدد **فيرنون (Vernon)** أن درجة التحصيل الدراسي ترتبط بالدرجة التي يتحصل عليها التلميذ في اختبارات الذكاء؛ حيث وجد أن نسبة الارتباط بين مادتي الرياضيات و اللغة الإنجليزية و درجة الذكاء تقدر بـ(0.80).

في حين نجد أن **تايلر (Tyler، 1965)** رأى أن هناك ارتباطاً ما بين درجة الذكاء ودرجة التحصيل و التي قدرت بـ (0.75) لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية أما عند تلاميذ الثانوية فقد تراوحت بين (0.60 و 0.65).

وجاء عن عبد الغفار عبد السلام أن ميلس (Mills, 1954) رأى أن الطفل يتقدم عن زميله العادي بمعدل سنتين ونصف إذا كان عمره الزمني سبع سنوات عن العمر العقلي، كما يتقدم عنه بمعدل خمس سنوات إذا كان عمره (11 سنة)، وعليه، فالنجاح المدرسي يرتبط بالعمر العقلي للتلميذ، وإذا حدث خلل أو نقص في هذه القدرة أدى إلى تناقص هذا المستوى وتراجع أداء التلميذ، وأصبح ضمن فئة ضعاف التحصيل.

فكثيرا ما يتعرض التلميذ للفشل في التحصيل إذا ما كان يطلب منه تحصيل حقائق ومعلومات ومهارات أعلى من مستوى قدراته العقلية، ومن هنا تتجلى العلاقة الوثيقة بين الذكاء والتفوق الدراسي، فكلما كانت هذه النسبة عالية كلما أمكن التنبؤ بتفوق التلميذ دراسيا، كما أن انخفاض هذه النسبة يؤدي بالضرورة إلى تخلفه في التحصيل الدراسي.

ومنه تتضح أهمية الذكاء وقدرته في تحديد نسبة التحصيل عند التلاميذ، وهو يرتبط ارتباطا وثيقا به، إلا أنه توجد عوامل أخرى غير الذكاء تتحكم في مقدار التحصيل منها:

ب- الذاكرة :

تلعب الذاكرة دورا هاما في تحديد درجة التحصيل؛ إذ أن التلميذ الذي يتمتع بذاكرة قوية تكون نسبة الاحتفاظ بالمعلومات والحقائق واسترجاعها عنده أكثر وأبقى من زميله الذي تكون ذاكرته ضعيفة، فتحصيل الأول يكون أحسن وأنفع من الثاني الذي يجد صعوبة في الاحتفاظ بالمعلومات واسترجاعها عند الحاجة إليها، والاستفادة منها في مواقف مشابهة أو التي تستدعي استرجاعها والتعامل معها و بها؛ فقد يرجع التأخر النوعي في مادة دراسية معينة إلى انخفاض نسبة القدرة العقلية الخاصة وعلى رأسها الذاكرة والقدرة على الاحتفاظ واللازمة لإتقان هذه المادة لدي التلميذ، فإذا كانت نسبة القدرة الفنية أو القدرة الموسيقية

أو القدرة الإبداعية و غير ذلك من القدرات العقلية لدي التلميذ أقل من زملاءه بنسبة كبيرة، فإن هذا التلميذ لن يستطيع بطبيعة الحال أن يصل مستوى تحصيله في المادة المرتبطة بهذه القدرة ، إلى مستوى زملائه الذين يتمتعون بنسبة عالية من هذه القدرة .

وقد يعاني بعض التلاميذ من تأخر دراسي في بعد المواد التي تتطلب قدرة عالية من تذكر الرموز والأرقام أو الكلمات عديمة المعنى، كما يبدو ذلك عند التلميذ الذي يتعذر عليه حفظ وتذكر الضرب، أو رموز المعادلات الكيميائية أو بعض القوانين الفيزيائية.

في هذه الحالات، ينبغي على المعلم أن يدرك طبيعة الفروق الفردية وأثرها في تفاوت مستوى التحصيل الدراسي، فلا يطالب التلميذ بأن يكون مستواه في كل مادة دراسية في مستوى زملائه وأقرانه، فقد يكون في بعضها أقل منهم وفي بعضها أعلى منهم ، كما ينبغي أن يلجأ إلى الصبر واستخدام الكثير من الوسائل التعليمية وأساليب التدريس المنوعة لیساعد التلميذ على حفظ هذه المعلومات أو القواعد، وأن يكثر من التدريبات والتطبيقات حتى يحسن نمو تحصيل التلميذ .

5-5-1-3-العوامل النفسية:

أ- مفهوم الذات:

يرتبط مفهوم التحصيل بمفهوم الذات عند التلاميذ وتقديراتهم لذواتهم؛ حيث هذا التقدير يكسبهم ثقة بعملهم واجتهادهم ويقينهم بالنجاح واجتياز المراحل الدراسية دون صعوبات، وأن مفهوم الذات يؤدي إلى تحسين سلوك المتعلم في المدرسة؛ فباعتبار التحصيل الدراسي نوعاً من الأداء، يتأثر سلوك الفرد ، وأداؤه يتأثر كذلك بمفهومه عن ذاته؛ فنظرته إلى نفسه كشخص قادر على التحصيل والنجاح في تعلمه المدرسي، يعمل كقوة منشطة تدفعه إلى تأكيد هذه النظرة والحفاظ عليها؛ فمع مرور الزمن وطول مشواره الدراسي يتطور مفهوم

الذات لديه فينعكس إحساسه بالقدرة على تعلم المهام التعليمية، مما يؤثر في نظريته لنفسه كمتعلم (مفهوم الذات الأكاديمي) ، وفي نظريته العامة لنفسه (مفهوم الذات العام).

يطور التلاميذ الناجحون وغير الناجحين مفاهيم ذات أكاديمية مختلفة؛ فهناك العديد ممن يواجهون صعوبات دراسية وانخفاضاً في مستوى تحصيلهم الدراسي مع أنهم ليسوا من ذوي الذكاء المنخفض أو من ذوي الحاجات الخاصة، ولكن لأنهم تعلموا أن يعتبروا أنفسهم غير قادرين على التحصيل المرتفع؛ وهذه النظرة مستمدة من المحيطين بالتلميذ والمهيمين في حياته كالآباء والمدرسين والأصدقاء؛ فإذا عاملوه على أنه قادر على التحصيل والنجاح، فإنه سينظر إلى نفسه بما يتفق مع هذه المعاملة، ويتولد لديه إحساس عام بأن لديه القدرة على النجاح، مما يؤدي إلى بذل الجهد كي يحقق المزيد من النجاح، أما إذا كان التلميذ يقدر ذاته بأنه يعجز عن التحصيل والنجاح، وكان يرافق ذلك تقديرات خارجية مماثلة، فسيتولد لديه إحساس عميق بالعجز عن النجاح في تعلم مهام الموضوع نفسه، وإن تكرر الأحكام الخاصة بالقدرة أو عدم القدرة على النجاح بشكل ثابت لعدد من السنوات يترك أثراً بارزاً في مفهوم الذات، فيتدنى تقدير الذات لديهم، وهذا يؤدي إلى انخفاض الدافعية الأكاديمية للأطفال الذين لا يستطيعون التعبير عن الغضب، لأن لا قيمة لهم ولا يستطيعون أن يؤكدوا أنفسهم، فتوقعات الآباء والمدرسين والأصدقاء الإيجابية تلعب دوراً في تكوين الصورة الإيجابية للذات عند التلميذ وتدفعه إلى العمل على رفع مستواه التحصيلي، لهذا من الضروري إعطاء الأبناء فرصاً تزيد من تقديرهم لذواتهم ولا تقلل من تقديرهم لها. (الشاروني 2008)

كما يتأثر التحصيل الدراسي بالطريقة التي ينسب فيها المتعلم نجاحه وفشله، فمن يملك مفهوم ذات إيجابية ينسب نجاحه أو فشله إلى إمكاناته الداخلية، على غرار من يملك مفهوم ذات سلبية عن ذاته سوف ينسب نجاحه أو فشله إلى العوامل الخارجية؛ حيث وجد واينر (1972) في دراسته أن الأشخاص ذوو الدافع الإنجازي العالي ينسبون

أداءهم إلى عوامل داخلية، فنجاحهم يعود إلى المقدرة العالية والجهد المبذول، وينسبون فشلهم إلى قلة الجهد الذي بذلوه، أما الأشخاص ذوو الدافع الإنجازي المنخفض فينسبون نجاحهم إلى عوامل خارجية مثل سهولة الواجب والحظ الجيد، وفشلهم إلى عوامل داخلية مثل قلة المقدرة أو نقصها أو سوء الحظ،

ومن خلال هذه النتائج فإن من الممكن التنبؤ بنجاح الفرد أو فشله حينما يجابه بواجب ما، فالفرد الذي ينسب نجاحه إلى عوامل داخلية فإنه من المتوقع أن ينجح، أما من ينسب فشله إلى عوامل خارجية فسيكون غير واثق من نجاحه ، مما يؤدي إلى فشله واستسلامه بسهولة. فالنجاح في مهام التعلم المدرسي لا يكون مفهوم ذات إيجابي بشكل عام فحسب، وإنما يزيد من احتمال تحقيق ذلك، وعلى النقيض من هذا، فإن الفشل في التعلم المدرسي ينتج عنه احتمال عالٍ لتكون مفهوم ذات أكاديمي سلبي بشكل عام ويدفع التلميذ لأن يبذل جهودًا جادة للحصول على الأمن وعلى ما يؤكد ذاته في ميدان آخر.

ب- الاستعداد:

يعرف الاستعداد بأنه مدى قابلية الفرد للتعلم أو مدى اكتساب هذا السلوك أو المهارة حسب درجة معينة إذا ما تهيأت له الظروف المناسبة. ويختلف هذا السلوك المتعلم أو المهارة في درجة تعقده، فقد يكون مهارة عقلية مثل تعلم اللغات الأجنبية والرياضيات، أو يكون تعلم أنشطة حركية أو جسمية بسيطة؛ ولذلك فإن تعريف الاستعداد يتضمن القدرة على تعلم مهارات متنوعة وسلوك متعدد، فالمهم هو القدرة على التعلم وليس نمط السلوك المتعلم أو نوع المهارة المكتسبة (البيلي 1998).

فالاستعداد ينمو مع نمو المتعلم ، وهو يعتمد على الخبرة والاستعداد يعبر عن ما يمكن للفرد أداءه إذا أتاحت له ظروف وتوفرت شروط معينة؛ وقد تم تحديد نوعين من الاستعداد وفق اتجاهات بياحيه، الأول منهما الاستعداد النمائي حين افترض أن المرحلة التطورية النمائية التي يمر بها المتعلم تحدد مدى استعداده لاستيعاب وتمثل الخبرة التي تقدم له،

والاستعداد الخاص الذي سماه بالقابليات أو المتطلبات السابقة؛ إذ افترض أن كل خبرة أو موضوع يقدم للمتعلمين يتطلب توافر خبرات سابقة، ومفاهيم قبلية ضرورية للتعلم الحالي، فتعلمهم واستيعابهم للخبرة يتوقف على حالة استعدادهم العام والخاص وإن غياب الاستعداد يسهم في تدني الدافعية للتعلم لديهم.

ويختلف التحصيل الدراسي عن الاستعداد، فالاستعداد الدراسي يعتمد على الخبرة التعليمية العامة؛ أي يعكس التأثير التجمعي للخبرات المتعددة التي يكتسبها الفرد في سياق حياته اليومية، أما التحصيل فيعتمد على خبرات تعليمية محددة في أحد المجالات الدراسية أو التدريبية، كما أن الاختبارات التحصيلية تقيس التعلم الذي يتم تحت شروط محددة بدرجة نسبية وفي ظروف يمكن التحكم فيها مثل التعلم الذي يتم داخل الصف المدرسي أو في برنامج تدريبي معين، ويكون التركيز على الحاضر أو الماضي، أي ما تم تعلمه بالفعل، أما اختبارات الاستعدادات مثل بطاريات الاستعدادات المتعددة، واختبارات الاستعدادات الخاصة فإنها تتنبأ بالأداء اللاحق؛ أي ما يمكن للفرد أدائه مستقبلاً إذا ما أتاحت له الظروف المناسبة.

وقد أدى استعمالها للتنبؤ بالتحصيل الدراسي إلى تأكيد أن مستويات التحصيل المرتفعة لا تتحقق إلا للمتعلمين الأكثر استعداداً وقدرة، أي أن هناك علاقة سببية بين الإ استعداد والتحصيل، بمعنى أن المتعلمين ذوو درجة الاستعداد الدراسي المرتفع يستطيعون تعلم الأفكار والمفاهيم المعقدة في حين لا يستطيع ذلك المتعلمون ذوو الإ استعداد الدراسي الضعيف.

دلت نتائج الدراسة التي قام بها أتكينسون على مجموعتين من التلاميذ، الأولى استعدادها الدراسي مرتفع، والثانية استعدادها الدراسي منخفض، على أن ذوي الاستعداد المرتفع يتميزون بارتفاع درجاتهم التحصيلية بغض النظر عن قوة دافع الإنجاز لديهم، وكذلك بالنسبة لذوي الاستعداد المنخفض؛ إذ تبين انخفاض مستوى تحصيلهم بغض النظر

عن قوة هذا الدافع.

ج-الدافعية:

قد تم في الفصل السابق إثبات أهمية الدافعية في التحصيل وكيف أنها تعد من العناصر المحركة للفعل التربوي والتعليم؛ حيث تؤثر دوافع المتعلم نحو موضوعات التعلم في التحصيل الدراسي، الأمر الذي يؤكد أهمية الدافعية في تفسير الفروق الفردية في التحصيل الدراسي بين المتعلمين عندما ندخل معدلات الذكاء بالنسبة للتحصيل، بمعنى أن الفروق الفردية ترجع إلى عوامل أخرى غير الذكاء، ومع ذلك نميز بين بعض المتعلمين بتحصيل عال رغم أن قدراتهم العقلية منخفضة، وعلى العكس من ذلك، فقد نجد بعض المتعلمين من ذوي الذكاء المرتفع رغم أن تحصيلهم قد يكون منخفضا لذلك نجد أن التحصيل الدراسي يرجع إلى عوامل ارتفاع أو انخفاض الدافعية نحو التحصيل؛ حيث يوجد ارتباط وعلاقة قوية بين الدافع للتحصيل أو الأداء المدرسي؛ إذ أن توقعات التحصيل الدراسي تختلف سلبا أو إيجابا عما يقرره الواقع ، وغالبا ما يكون العامل المسؤول في هذه الحالات هو ارتفاع أو انخفاض الدافعية بالتحصيل فالمتعلم الذي يحصل على مستوى أقل من المتوقع منه هو متعلم ليس لديه دافعية عالية للتحصيل بالدرجة التي تمكنه من تحقيق المستوى المناسب لاستعداداته، في حين أن المتعلم الذي يحصل على مستوى أعلى من المتوقع يبذل جهدا كبيرا في المدرسة نتيجة لارتفاع الدافعية للتحصيل. ولذلك فإن هناك علاقة قوية وعالية بين ما يعرف بالدافعية للانجاز أو الدافع للتحصيل والأداء الأكاديمي وهذا ما أثبتته دراسة الآن ليفر (Alain Lievry ;1997) عن أثر الدافعية في التحصيل الدراسي؛ إذ وجد أن هناك علاقة طردية بينهما فكلما زادت الدافعية للتعلم كلما زاد التحصيل الدراسي للتلميذ.

وتظهر هذه النتائج من خلال دراسات قام بها حول نوع الدافعية وأيها لها أثر أكبر، فقسم الدافعية إلى قسمين : دافعية داخلية ، و دافعية خارجية ، ورأى أن الدافعية الداخلية هي التي تدفع التلميذ إلى مواصلة التعلم حتى وإن كانت هناك ضغوط خارجية ، وإلى أن

الدافعية الخارجية المتمثلة في التعزيز كذلك لها الأثر الواضح على تحصيل التلميذ ولكنها تحتاج إلى وقت أطول في الأداء . فقد استخلص هذه النتائج من خلال تجربة قام بها على مجموعة من التلاميذ حول ألعاب اللغز التركيبية ، حيث قام بتقسيم التلاميذ إلى مجموعتين الأولى كان لها دافع داخلي والثانية كان يحظى فيها التلاميذ بجائزة قدرها دولار لقاء كل تركيب موفق، فوجد أن التلاميذ في المجموعة الأولى استغرقوا (200 ثانية) في التركيب أما في المجموعة الثانية فقد استغرقوا (330 ثانية) في التركيب.

كما تعد الدافعية كذلك من العوامل المهمة التي يتحدد من خلالها نسبة أداء التلميذ وتتدخل في تحديد مستوى المتعلم واستعداده؛ حيث يرى ابن خلدون في هذا الصدد أن الإستعداد للتعلم أمر ضروري ومساهم في تحديد مدى الإقبال على الدراسة أو النفور منها، وأن للدافعية دورا في إعطاء الطاقة الداخلية الباعثة على بذل الجهد والسعي نحو المزيد منه؛ أما إذا كانت منخفضة فإنها تجعل التلميذ ينفر من الدراسة ولا يقبل عليها؛ لأن المعلم إذا كان متعلموه لا يوجد لديهم استعداد ودافعية للتعلم لا يمكنه أن يفعل لهم شيئا ولا يمكنه تلقينهم المعلومات التي يريد إيصالها إليهم .

كما يذهب الكثير من الباحثين في مجال الدافعية عامة والدافعية للإنجاز خاصة أمثال كورتر وآخرون (Corter,et al ;1967) إلى اعتبار أن الدافعية للإنجاز تعتبر من بين العوامل الأساسية في نجاح التعلم ومن شأنها أن تزيد التحصيل، وهذا ما تم إثباته في الفصل السابق حول الدافعية للإنجاز. فذهب العلماء والباحثون إلى حد القول بأن التحصيل الدراسي الفعلي يعتبر تعبيراً مباشراً عن مستوى دافعية الإنجاز، كما يرون أن الفرق بين التحصيل الفعلي لبعض المتعلمين ومستواهم في اختبارات الذكاء والاستعداد المدرسي هو دلالة على وجود الدافعية للإنجاز؛ وهذا يعني أن التباين الذي يحدث بين التحصيل الفعلي والقدرات العقلية يرجع في حقيقته إلى تباين في دافعتهم للإنجاز، كما نجد نظرية واينر (Weiner ;1972) المسماة بنظرية الغزو، وهي من النظريات المعرفية التي تحدثت بشيء من التفصيل عن

الدافعية وكيف أنها تؤثر على تصرفات الأفراد وتفسيراتهم لهذا السلوك وتبريراتهم لخبرات النجاح أو الفشل في دافعيتهم للقيام بالسلوك أو عدم قيامهم بها؛ إذ يعتبر العالم واينر من أبرز العلماء المدافعين عن العلاقة الإرتباطية بين الدافعية والتحصيل الدراسي؛ حيث يرى أنه يمكن تصنيف الأسباب التي يعزو التلاميذ نجاحهم أو فشلهم إلى بعدين وهي أولاً مصدر أسباب الضبط والتي تتمثل في المصدر الداخلي أو الخارجي. ويرتبط هذا البعد بمشاعر تقدير الذات، فإن كان عزو النجاح أو الفشل راجع إلى عوامل داخلية فإن هذا النجاح سيؤدي إلى الشعور بالفخر والراحة مما يزيد من درجات الدافعية ويؤدي إلى زيادة التحصيل، أما إذا حدث فشل فهذا سيؤدي إلى التقليل من تقدير الذات والشعور بالعجز وعدم القدر فتتخفف معها دافعية للإنجاز ويقل تحصيله وأداءه المدرسي. ثانياً مدى ثبات الأسباب؛ كأسباب ثابتة وأخرى غير ثابتة؛ حيث يفسر نجاحه أو فشله في الامتحان إلى عوامل ثابتة كعدم المراجعة جيداً أو لعدم فهمه للمطلوب. إن هذه الأسباب سيحاول تداركها لاحقاً ويتغلب عليها، أما إذا أرجع أسباب الفشل إلى عوامل غير ثابتة مثل:

-الحظ أو المزاج.

-قلة الخبرة بموضوعات ومجالات الدراسة التي توجه إليهم، خاصة إذا ما كانت الدراسة تميل إلى الجانب العملي التجريبي.

-تنقل التلميذ المستمر من مدرسة ومن منطقة إلى أخرى بسبب تنقل الأسرة من حي إلى حي أو من مدينة إلى أخرى على حسب طبيعة عمل الأب وظروف الحياة.

ت-عدم التكيف:

أما في ما يخص التكيف فقد قامت عدة دروس وأبحاث هدفها البحث عن العلاقة بين التكيف والتحصيل الدراسي، فتبين أن هناك علاقة بين التكيف الإيجابي والتحصيل الدراسي، فوجدوا أن هناك عوامل أخرى مؤثرة في التحصيل منها الدافعية والحماس والجهد والمثابرة .

ث-مرحلة الانتقال من مرحلة عمرية إلى مرحلة عمرية أخرى: مثل الانتقال من مرحلة

الطفولة إلى مرحلة المراهقة والشباب، فيحدث لدى المتعلم تغيرات جسدية ونفسية وتعد

هذه المرحلة بداية تشكل القيم والمثل والمفاهيم والمبادئ، فيحصل لديه بعض التشويش

في الأفكار جراء ما يشاهده من تغيرات ، فيشعر المتعلم بالضيق سواء من الناحية

الفكرية والاجتماعية و الاقتصادية .

خ- علاقة المتعلم مع المتعلمين الآخرين: التي تؤدي إلى انشغاله والإنصراف عن

الإنجاز المدرسي لكونها علاقة سلبية في جوهرها، فتؤدي إلى ترك المدرسة كذلك بالنسبة

لعلاقته مع المعلمين القائمة على العنف والقسوة والعقاب، والذي بدوره يؤدي إلى ترك

المدرسة بصورة دائمة أو متقطعة وأيضا علاقة المعلمين فيما بينهم إذا كانت سلبية فإن

المتعلمين هم الذين يدفعون الثمن.

د-القلق: هناك دراسات عديدة أجراها الباحثون في العلاقة بين القلق والتحصيل الدراسي

ومن أبرز الدراسات الدراسة التي قام بها أوتيل في (1981). هدفت هذه الدراسة إلى

معرفة العلاقة بين التحصيل والقلق وخلصت إلى النتائج التي تقول أن هناك فروقا

جوهرية بين فئات التلاميذ حيث وجد أن مستوى التحصيل الدراسي للتلاميذ ذوي القلق

المنخفض أحسن وأفضل من مستوى التحصيل الدراسي للتلاميذ ذوي القلق العالي. وهذا

ما يوضح أن هناك علاقة عكسية بين التحصيل الدراسي والقلق ، فكلما زاد القلق انخفض

التحصيل والعكس كلما نقص القلق زاد التحصيل.

وهذا ما جاءت به كذلك دراسة **كمال إبراهيم** في سنة (1982) والتي تهدف إلى معرفة مدى العلاقة بين القلق والتحصيل الدراسي لدى طلاب المدرسة الابتدائية، فقد توصلت إلى وجود علاقة ارتباط سلبية بين القلق والتحصيل الدراسي في حالة القلق المرتفع أو الزائد.

ذ- عامل الثقة ؛ حيث من الضروري إعطاء الأبناء فرصاً وأعمالاً بسيطة تزيد من عزيمتهم وترفع الثقة عندهم؛ حيث يلعب الخمول والإنطواء والإحباط وفقدان الثقة بالنفس دوراً في انخفاض مستوى التحصيل. أيضاً لسوء التوافق النفسي وعدم النضج الانفعالي أثره السلبي على التحصيل الدراسي كذلك عند تعرض الطفل لمشاكل نفسية ينجم عنها مثلاً قضم الأظافر أو التبول اللاإرادي؛ حيث يؤدي ذلك إلى امتصاص الكثير من جهد ونشاط الطالب مما يفقده الحماس للتحصيل الدراسي. لقد أثبتت الدراسات أن الطلبة المنبسطين والمرتاحين يكون تحصيلهم الدراسي أعلى من غيرهم، وهذا قد يعود إلى الأسرة والتنشئة على الرغم من وجود بعض الحالات الفردية التي تكون نتائجها عكسية بسبب الدلال الزائد وعدم المبالاة.

س- الحافز: يعد الحافز الثواب الذي يوجهه الآباء لأبناءهم في حال استطاعوا النجاح في المهمة المطلوبة منهم ، فالحافز عامل مهم وضروري يقدم لهم لتشجيعهم وزيادة تمسكهم بالدراسة وترغيبهم وتشجيعهم على التعلم.

ش- عدم التركيز و الانتباه :

إن عدم تركيز الانتباه عامل مشترك عند جميع الأفراد في جميع مراحل العمر، و لهذا لا يعتبر مرضاً ولا عرضاً مرضياً إلا أن يصبح عادة للفرد في كل أحواله وفي هذه الحالة ، يحتاج إلى العرض على أخصائي نفسي يدرس حالته ويوجهه إلى طرق العلاج وأسباب الوقاية من عودة أعراضها، وعادة ما تكون هذه الحالة ناشئة عن المشكلة السابقة؛ حيث يجد المراهق نفسه أمام كم هائل من المواد المتنوعة والموضوعات المختلفة التي تستوجب الدراسة

المتأنية إعداداً واستعداداً للامتحانات، وأنى لمثل هذا المراهق بالدراسة المنظمة، وقد أهمل عملية الاستذكار في بداية السنة الدراسية، ويقدر ما يزداد قلقه بقدر ما يتشتت انتباهه بين هذه المادة وتلك، فيعجز عن الإجابة في كل منهما.

ص-ضعف الميل للمذاكرة : يشعر بعض المراهقين بفتور شديد في رغبتهم للمذاكرة، وكسل يقعدهم عن الاهتمام بمراجعة دروسهم أولاً بأول، وعن التحضير السابق للدروس، ليتمكنوا من الاستيعاب الجيد أثناء الشرح والتوضيح، وتثبيت المعلومات وتوكيدها في الذهن، وهذا الضعف يمكن أن يعالج بتقوية الدافع إلى التعلم، وتحديد أهداف المراهقين في حياتهم المستقبلية ومدى تأثرها بالمستوى التعليمي الذي يرقون إليه، وأن يتبع الآباء أو المعلمين أو المدارس أسلوب الترغيب لحفز اهتماماتهم نحو التعلم وفي حالات الكسل والبلادة الحسية الشديدة يلجأ إلى الترهيب المناسب لتحريك همتهم، ويجب الإحتراس من المغالاة في المعالجة حتى لا تأتي بنتائج عكسية.

ع- الخوف من الامتحانات:

يعد الخوف من الامتحانات في هذه الحالة ناشئاً طبيعياً من إهمال المتعلم وتفريطه في أداء واجباته وعدم مراجعته بالأسلوب المناسب وبالوقت الكافي. لذلك نجد درجة ونسبة القلق والخوف من الامتحان مرتفعة، والعلاج الحاسم لهذه المشكلة بمواجهتها والهروب إليها بمعنى أن المراهق من لحظة شعوره بالخوف من الامتحانات فليسرع إلى تعديل استجابته للخوف وأن يقبل في عزم وحزم على الاجتهاد في المذاكرة أملاً في تدارك بعض ما فات .

غ-الاتجاهات التي يحملها المتعلم عن المدرسة والدراسة:

فقد أكدت البحوث على وجود علاقة وظيفية بين التحصيل الجيد والاتجاهات الموجبة نحو المدرسة، وينعكس كذلك على سلوك المتعلم نحو المدرسة والتعليم ويسهم في تعديل التوافق النفسي والاجتماعي للمتعلمين.

فالإتجاه الإيجابي نحو الدراسة والمدرسة ينعكس إيجاباً على مردود المتعلم بالإيجاب ويسهم في تعديل التوافق النفسي والاجتماعي؛ حيث يعد ميل أو نفور التلميذ لمادة معينة عامل يساعد على تعلمها أو عامل ينفره منها، فكلما كان ميله بالإيجاب نحو مادة معينة، فإنه سوف يزداد اهتمامه ونسبة تركيزه ومثابرتة واجتهاده نحوها لتحقيق مستوى أحسن فيها، بينما إذا كان عليه بالسلب اتجاه المادة، فإن ذلك سوف يقلل من عزمه ونشاطه لها مما ينعكس السلب على أداءه.

ق- طريقة المراجعة وعادات الاستذكار الإيجابية:

إذ يرى بعض الباحثين أن من بين العوامل السابقة والتي لها إسهام كبير وواضح في عملية التحصيل الدراسي عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة لما لهما من دور كبير في نجاح الفرد وتقدمه في مواقف التعلم وتحقيق مستويات تطلعه وطموحه؛ حيث أنها تعبر عن مختلف الطرق والأساليب التي يستخدمها التلاميذ في تعاملهم مع المقررات الدراسية أثناء عملية التعلم؛ حيث يتوقف عليها مستوى تقدم هؤلاء التلاميذ وتحصيلهم الدراسي (محمود، 1983 ص71)، فعملية الاستذكار تتيح الفرصة للتلاميذ لاكتساب أنماط سلوكية تسهم في تعدد عادات الاستذكار، وهذا التعدد لا يدل على أنها فعالة وصحيحة بل أن بعضاً منها ربما يكون خاطئاً، وهذا يترتب عليه بذل مجهود أكثر مما ينبغي، وقضاء وقت أطول في عملية الاستذكار دون عائد يذكر، وهذا يؤدي إلى كره الاستذكار وضعف التحصيل الدراسي (عبد المقصود 1992 ص169-170)

ويتمثل ذلك في الأسلوب الذي يتبعه التلميذ في المذاكرة و مراجعة الدروس؛ حيث أن التلميذ الذي يشرع في الدراسة قبل الامتحان بمتسع من الوقت، يكون لديه الوقت الكافي للاطلاع على كل الدروس المقدمة دون مجهود كبير، وأن التلميذ الذي يراجع دروسه كل يوم بعد رجوعه إلى المنزل ويقوم بالمراجعة الدائمة، يساعده هذا ويزيد من نسبة احتفاظه بالمعلومات ويزيد من نسبة تثبيته للمعلومات، ولا يجد نفسه متعباً وغير قادر على المواصلة،

فيحين أن التلميذ الذي لا يبالي بدروسه إلا في الساعات الأخيرة وفي أيام قلائل من الامتحان، لا يكون لديه الوقت الكافي للإطلاع على الأمور التي مرت معه خلال العام الدراسي، فهو يقرأها بسطحية ويتفحصها بصورة سريعة دون تمعن ولا توقف، وبالتالي تكون نسبة الاحتفاظ عنده منخفضة بالمقارنة مع زميله إن التلميذ الذي يترك المراجعة إلى آخر أيام الامتحان أو في يوم الامتحان فإنه يجد صعوبة في الإطلاع على ما فاتته وسيشعر بالتعب والإرهاق، وهذا ما ينقص ويقلل من أداءه.

وأفاد عدس وتوق (1981، ص182) أن عملية الاستذكار هي أكثر من مجرد قراءة عابرة للكتاب أو النظر إلى الملخصات، بل تتطلب القيام بمراجعات مستمرة لما تم تعلمه واكتسابه، وهذا يعني محاولة التلميذ القيام باستذكار المعلومات ذات الصلة والمترابطة بعد قراءتها مباشرة، والبحث عن المبدأ العام أو القاعدة العامة التي تدور حولها التفاصيل، ومحاولة تذكر الحقائق المهمة، وصياغة أسئلة، ومحاولة الإجابة عنها، ومحاولة القيام بعملية تنظيم ذاتية للمادة المدروسة، وهذا يؤدي إلى ارتفاع التحصيل الدراسي وتوفير الجهد المبذول واستثماره أفضل استثمار واختصار الوقت المستغرق في عملية الإستهذكار.

ويقوم التلاميذ عادة باستذكار دروسهم بعادات وطرق مختلفة، فقد يقوم بعضهم بإعادة شرح المادة لنفسه أو القراءة أو الإطلاع على المعلومات المدونة في المراجع ويقوم بتصنيفها وتنسيقها والتمييز بينها والربط بين أجزاءها واستخلاص النتائج والعلاقات ويضيف إليها شيئاً من ابتكاره وأفكاره.

5-5-2- العوامل الأسرية :

إن دور الأسرة لا يختلف عن بقية المؤسسات في نقل التراث الحضاري وتدريب وتعليم الأفراد والجماعات على المهارات والخبرات إن لم يكن أكثر أهمية في بعض الأحيان وفي بعض المجالات على بقية المؤسسات، فالظروف الأسرية تلعب دورا هاما في تحديد مقدار التحصيل؛ لأن الظروف الأسرية الجيدة من شأنها أن توفر الجو النفسي والمادي والاجتماعي المشجع على التحصيل، أما الظروف السيئة فبإمكانها أن تعرقل نمو التلميذ الجسمي و الإنفعالي و النفسي و العقلي؛ حيث أن مستوى التحصيل الدراسي يعتمد على ما توفره الأسرة من إمكانيات مادية من جهة، وعلى ما تهيئه لتثنتهم نفسيا واجتماعيا من جهة أخرى.

إذ جاء عن محمد بن صالح عبد الله شرار (2006) أن الكثير من الدارسين رأوا أن دور الوالدين هو الأقوى في التأثير على أداء وتحصيل أبناءهم في المدارس، وأن هذا التأثير على مستوى التحصيل يزيد أو يقل تبعا لزيادة مستوى الترابط الأسري، وأن للأبوين وبيئة المنزل مفتاح سر تعلم الأطفال. (ص95) .

كما جاء عن محمد مومن (2012ص76) أن العديد من الدراسات في مجتمعنا العربي أوضحت أن هناك علاقة إرتباطيه بين الأسرة وأداء الأبناء وتحصيلهم، بما تحتويه هذه الأسر من عادات وتقاليد وتكوينات وعلاقات داخلها ومستواها الاقتصادي والمكانة الاجتماعية التي تحتلها الأسر وكذا مستواها الثقافي وبين التحصيل الدراسي.

فقد أثبتت العديد منها أثر البيئة المحيطة بالطفل على تحصيله فالحياة الاجتماعية وعوامل الرفاهية والشهرة وتحقيق الكفاية المالية التي توفرها الأسرة، من شأنها أن تكون عاملا محفزا ودافعا في الغالب وتؤدي إلى دفع أبناءها نحو المجالات التعليمية التي توفر جانبا أكبر من الحاجات النفسية والاجتماعية والمادية .

وقد أبرزت دراسات عدة أهمية مشاركة الوالدين في تعليم أبنائهم وتعلمهم، واتجهت بحوث أخرى إلى تركيز الاهتمام على دور الوالدين كمعلمين، وبالذات بالنسبة إلى بعض التخصصات المقررة كالقراءة والكتابة عادة، والرياضيات بدرجة أقل.

كما أثبتت بعض الدراسات أن مقدار التدريس المباشر أو "التنشيط الفكري للتلميذ في البيت" يرتبط ارتباطاً قوياً بتحصيله الدراسي، خاصة خلال سنوات دراسته الأولى. ويرجع التفاؤل الكبير بفاعلية أسلوب المشاركة كوسيلة لتحسين التحصيل الدراسي عموماً والقراءة والكتابة خصوصاً لدى التلاميذ الذين يقوم الولدان خلالها بتشجيع أبنائهم والإنصات إليهم أثناء القراءة. ومن أمثلة هذه المشاركة توفير المكان والوقت المناسب للتعلم داخل البيت، والعلاقات الإيجابية بين الوالدين والطفل، وتقليل الصراعات داخل الأسرة، وقد توصلت إحدى الدراسات الأمريكية عن تباين تحصيل القراءة والكتابة بين التلاميذ بعض الأسر الفقيرة إلى أن الأبعاد العاطفية والتنظيمية لحياة الأسرة ترتبط بالقدرة على الكتابة ارتباطاً قوياً. وقد أوضح روزون واندريد (Andrade & Rosen) أن الأطفال الذين ينشأون في جو أسري يتسم بالتفاعل الإيجابي بين الآباء والأطفال والمتمثل في اهتمام الآباء بما يؤديه الأبناء عندما يعبرون عن اهتماماتهم الخاصة، وكذلك تشجيعهم ودعمهم من خلال إطار وتوجيه عام لما يؤديه ودون التدخل في تفاصيل هذا الأداء يحققون إنجازاً دراسياً عالياً، ويرى كرنندال ورفيقه (1986) أن تعزيز ودعم الأولياء لا يؤدي إلى تحقيق إنجاز عالٍ فقط بل يتعدى ذلك إلى تنمية روح المبادرة والتنافس وتطوير الأداء؛ بحيث يصل إلى مستويات متقدمة ورفيعة ترتبط بسوء التوافق الأسري الناجم عن اضطراب العلاقة بين الزوجين أو انفصالهما مما يجعل جو منفراً، فنجد أن من العوامل الأسرية المساهمة في تحديد درجات التحصيل نجد :

5-5-2-1- حجم الأسرة :

أجريت بعض الدراسات للتعرف على العلاقة بين حجم الأسرة ومستوى أداء التلميذ الدراسي، ومنها دراسة **موسكوزوف (Musgrove)** وجد فيها أن الأداء الدراسي الجيد يرتبط ارتباطاً قوياً مع الأسرة الصغيرة الحجم.

وفي دراسة أخرى لـ **بلاي (Blake)** وجد أن وجود عدد كبير من الإخوة والأخوات في الأسرة يؤثر سلباً على عملية التخطيط للدراسة؛ حيث يكون التعليم مكلفاً من الناحية المادية مما يؤثر على ميزانية الأسرة ذات العدد الكبير من الأبناء.

كما وجدت بعض الدراسات أن التلاميذ القادمين من أسر كبيرة الحجم غالباً ما يكون إنجازهم العلمي أقل من مستوى إنجاز التلاميذ القادمين من أسر متوسطة العدد و من بين هذه الدراسات نجد دراسة **أنا ستازي (Anastazi, 1956)** ودراسة **دوجلاس (Douglass, 1964)**، ودراسة **دافي (Davie, 1972)** الذين استخلصوا أن تلاميذ الأسر كبيرة الحجم يقل تحصيلهم نتيجة الحالة الاقتصادية التي كانت عليها عائلاتهم، و أن أغلبيتهم كانوا يتوقفون عن الدراسة و يتوجهون إلى العمل لمساعدة أسرهم في مصاريف البيت، لأن الأسرة لا تستطيع توفير متطلبات الحياة الأساسية و لا يمكنها سد تكاليف التعليم، في حين أن أبناء الأسر محدودة العدد يواصلون في الدراسة و لا يوجد عندهم رغبة في ترك المدرسة و التوجه للعمل لسد حاجيات الأسرة والمدرسة. (محمد عبد القادر عبد الغفار، 1975).

5-5-2-2 العلاقات داخل الأسرة:

أو ما يعرف بالعامل الاجتماعي، والذي يمثل العلاقات السائدة داخل الأسرة وما يطبعها من انسجام وتوافق أو تفكك واضطراب؛ لأنها كما وصفها **محمد مومن (2012)** ص78 تشكل الوسط القاعدي للعلاقات والتجارب الأولى للطفل؛ إذ تعد الأسرة هي الجماعة الوحيدة التي تتكون فيها العواطف من نوع خاص لكونها مبنية على علاقات متينة .

فلا يمكن للطفل الحصول على ما يريده من حب واستقرار إلا باتجاه الوالدين والأسرة السليمة سيكولوجيا وسوسولوجيا، التي تعيش جو اجتماعيا مفعما بعواطف المحبة والحنان، ومشبعا بالطمأنينة والتضامن. فالطفل لا يستطيع المحافظة على اتزان شخصيته إلا داخل الأسرة؛ حيث أن الجو الأسري الذي يتميز بالهدوء والإستقرار والتعاون والمحبة بين أفرادها يوفر للتلميذ جو مريحا ومهيئا للدراسة، أما الجو الأسري الذي يتميز بكثرة الصراعات والفوضى و اللاهدوء واضطراب العلاقة و كثرة المشاحنات، يؤدي إلى تفكير التلميذ فيما أصاب عائلته وبعيق عليه تفكيره في تعلمه و تجعله ينفر من الدراسة و بالتالي ينخفض تحصيله الدراسي.

ففي البيئة الأسرية يكتسب الحب أو الكراهية، والإعتماد على النفس أو الاتكال على الغير، الاجتهاد أو الكسل. ومن هنا تتضح أهمية بنية الأسرة، فأى اضطراب أو تفكك يصيب بنية الأسرة من طلاق أو وفاة احد الأفراد أو الغياب الطويل أو لخصام من شأنه أن يساهم في التأثير السلبي على شخصية الطفل وبالتالي على تحصيله.

وقد رأى قوطرش (1991) في هذا الصدد أن المشاحنات البيئية على مرأى ومسمع من الأولاد بين الأب والأم وبين الأم وأفراد أسرة الأب (حماة، الكنة، بنت الحماة، السلف أو السلايف..إلخ) من الأمور التافهة بالنسبة للكبار وهي خطيرة عند الصغار؛ إذ تؤثر تأثيرا بالغا فيهم. فتؤخر التلميذ في الدراسة لإضطرابه النفسي والوجودي، وقد تجعل التلميذ الذكي المجتهد تلميذا متأخرا في دروسه .

كما جاء عن محمد مومن (2012) أن المرشد وليام يامسون ذكر: "أن عدم التوافق العائلي يؤثر تأثيرا كبيرا على تكوين العادات ونمو الشخصية وتكاملها، ويؤكد أهمية الصراع العائلي وخطورته في حياة التلميذ، فعدم التوافق هذا من شأنه أن يعكر على التلميذ صفو الجو الأسري الذي يتمناه أو يمنعه من التفكير في المستقبل الدراسي."

وهذا يعني أن الأسرة تلعب دورا أساسيا من حيث حياة الطفل الفكرية والوجدانية والانفعالية، فبقدر ما يكون وضع الأسرة سليما وقويا يكون الطفل سليما وقويا، فالصحة النفسية رهينة بالمناخ الأسري، بما يوفره من شروط الإلتزان. وفي هذا السياق يقول **ارنيسست وود (Wood)**: "أن حياة العائلة المضطربة والتي تتميز بالمشاحنات بين الوالدين والمشاكسات الدائمة داخل جدران البيت تؤثر تأثيرا بليغا في تكوين ميول الطفل وقد تؤدي في بعض الحالات إلى تكوين شخصية تنفر من الحياة وتكرهها، ولا ريب أن أثر هذه الشخصية سوف يظهر في الأعمال المدرسية كما وكيفا" (محمد مومن 2012ص79).

5-2-3-5 المستوى العلمي والثقافي والاقتصادي :

أبرز **محمد بن صالح عبد الله شرار (2006)** العلاقة الإرتباطية بين مستوى الأسرة الإقتصادي والثقافي والإجتماعي على التحصيل الدراسي؛ إذ قال أن: "للوضع الإقتصادي والإجتماعي للمتعلم الأثر الأكبر في التوجه نحو الدراسة وطلب الحصول على قدر أكبر وأوسع من المعلومات والخبرات المدرسية"، فالبيئة المحيطة بالطفل تؤثر على تحصيله وأن القدرات العقلية للفرد ترتبط ارتباطا إيجابيا بالمكانة الاقتصادية للأسر، وهذه الخبرة تقاس أولا بالدخل الإقتصادي للأسر؛ حيث أن الأسرة الثرية ماديا والغنية بالمتنيرات يمكنها أن توفر أكبر قدر ممكن من الوسائل والكتب ووسائل التعلم، وهذه كلها تساعد على إنماء التفكير للطفل وبالتالي على تحصيله الدراسي الجيد، كما أن المكانة الاقتصادية للأسر بإمكانها أن تؤثر على هذا التحصيل بما تتيحه له من فرص اجتماعية بالإشتراك في النوادي الرياضية والمكتبات؛ حيث يساهم المستوى الاقتصادي المتوسط أو الحسن في توفير وتنويع المصادر والإمكانيات، التي تسهل وتعمق المعرفة من الكتب والمجلات العلمية والأشرطة وساعات الأنترنت، التي تزيد من مجال المعرفة وتقديم المعلومات بإسهاب عن الموضوعات التي تهتم المتعلم، وهذه كلها عوامل ونشاطات تزيد من إمكانية التحصيل الجيد، على العكس نجد أن الأطفال المنحدرين من بيئات ذات دخل اقتصادي ضعيف أو محدود ينشؤون في ظروف

صعبة ماديا ومعنويا؛ حيث أن أرباب هذه الأسر همهم في الحياة هو السعي وراء قوت يومهم وأطفالهم وتوفير الغذاء والأمور الأساسية لهم ولا يجدون الوقت الكافي لمتابعة شؤون أطفالهم التعليمية والمدرسية، وهذا عامل من شأنه أن يحد من عزيمة الأبناء ويقلل من تفوقهم على العكس من ذلك، بالنسبة للأسر التي تمنح الوقت الكافي لأبناءها وتهتم بمراقبة تقدمهم . هذا ما أكدته بلانت (Plant ;1960) في دراسته التي ترى أن الدخل المنخفض يخلق أثرا سلبيا لدى متعلمي هذه الأسر و بالتالي يعرقل تعلمه، ولكن ليس هذا دائما، فقد يكون بالعكس، فأبناء الأسر الفقيرة محدودة الدخل هم الذين يتفوقون ويستمررون في الدراسة، ويكون تحصيلهم جيدا، كمحاولة منهم لحل هذا المشكل لاحقا والهروب من الوضع الراهن بالدراسة والإنشغال بها .

وقد أثبتت الدراسة التي أجراها قشقوش إبراهيم و طلعت منصور (1979) أن المطالب التي تفرضها الأسرة على الطفل وموقف الوالدين منه فيما يخص الجوانب التعليمية التي يجب أن تصل إليه أو المهنة التي تريد الحصول عليها يختلف باختلاف الفئة الاجتماعية والإقتصادية التي تنتمي إليها الأسرة. فالوالدان من الفئات المتعلمة ذات الدخل المتوسط يظهران القلق على مستقبل الأطفال بصورة واضحة وأكبر من القلق والتوتر الذي يظهر على الوالدين من الفئات الأقل حظا ودخلا. يتضح من ذلك أن الآباء ذوو الدخل المحدود يتميزون بالتواضع في طموحاتهم فيما يخص مستقبل أطفالهم، فإن مثل هؤلاء الأطفال يمثلون الأغلبية العظمى من أطفال المرحلة الأولى في المدرسة. إن هذه الحقائق قد تفسر لنا ما يلاحظ من انخفاض في مستوى التحصيل المدرسي، والذي يعتبر انخفاضا غير عادي بين أطفال هذه المرحلة هذا بالإضافة إلى التسرب والعودة إلى الأمية بصورة واضحة بعد انتهاء هذه المرحلة.

وأوضحت أبحاث أجرتها بومريند أن الآباء الذين يتصفون بالحزم أكثر من غيرهم كان أبناءهم يتميزون بالكفاءة والاستقلالية في فترة ما قبل المدرسة؛ لأن الآباء الحازمين يفرضون القواعد بثبات ويطلبون من أطفالهم مستوى عالياً من التحصيل إلا أنهم يمتازون بالدفء العاطفي ويتقبلون أسئلة أطفالهم وتعليقاتهم. (أوزي أحمد 2011).

أما فيما يخص المستوى الثقافي للأسرة، هو الآخر له دور هام وفعال في رفع أو خفض مستوى التحصيل للطفل؛ إذ بينت العديد من الدراسات أن الأسر متوسطة الثقافة تهتم بتشجيع دوافع الإنجاز والمثابرة والتحصيل الدراسي، فالوضع الثقافي والتعليمي للأسر يؤثر على تنشئة الأطفال وتربيتهم، بمعنى أن مستوى التفكير وطرق التربية والمتابعة يكون محددًا بهذا المستوى والقدر، فالأسرة التي يكون مستواها الثقافي مرتفعًا تقوم بتوفير الجو العلمي والثقافي المناسب داخل البيت، وذلك بتوفير الكتب والمجلات العلمية ومساعدة أبناءهم على الدراسة والمراجعة لهم وتقديم المعلومات الإضافية، وبالتالي سوف يساعدهم هذا الوسط على اكتساب والتوسع في الحقائق، ويكونون أغنياء بالتجارب والخبرات التعليمية التي تزودهم وتزيد من معارفهم كل ذلك يؤثر في تنمية الوعي الثقافي لديهم ويعمل على نموهم نمواً هادفاً يساعدهم على الإستيعاب وسرعة التحصيل والتكيف مع المواقف الجديدة؛ لأن التثقيف خلال سنوات عمر الطفل الأولى من شأنه أن يكون وسيلة مؤدية إلى الإستقرار الثقافي والرغبة المستمرة للحصول عليه. في حين تؤكد دراسات أخرى أن التلاميذ الذين يعيشون في بيئة أمية وضعيفة من حيث المستوى الثقافي عرضة لتدني تحصيل الدراسة والرسوب بشكل أكبر لافتقارهم إلى الدعم المادي أو المعنوي أو العلمي. وهذا ما أكدته عدة دراسات نفسية وتربوية؛ إذ رأت أن التركيب الذهني لطفل الفئات المحرومة ثقافياً واجتماعياً واقتصادياً يتميز بفقير في اللغة التي تعيقه على التفكير النظري والمجرد، لغياب الحوار والتواصل بينهم. (أوزي أحمد 2011 ص 82).

- يوضح الفرج و تيم(1999) أن هناك أسبابا أخرى ترجع إلى الأسرة ومن شأنها أن تعرقل مسار التعلم والتحصيل لدى الأبناء وعلى رأسها:
- التوقعات المرتفعة؛ أي طموح الآباء أعلى من قدرات الأبناء، فيطلبون منهم انجاز مهام والحصول على معدل يكون بالنسبة للأبناء خياليا .
 - التوقعات المنخفضة جدا؛ فيتعلم الأطفال أن لا يتوقع منهم إلا القليل وأنهم غير قادرين على إنجاز الأكثر فيستجيبون تبعا لذلك.
 - عدم الاهتمام؛ فقد يهتم الآباء بالتحصيل ولا يهتمون بالعملية التي تؤدي إليه.
 - التسيب في التربية من قبل الآباء وهذا خطأ، فقد أدركت الدراسات أن مشاركة الآباء لأبنائهم في التحصيل ضرورية وتزويدهم من تحصيلهم.
 - الخلافات بين الوالدين التي تؤدي إلى طفل مكتئب لا يوجد لديه ميل للدراسة.
 - النقد والنقد المتكرر والمقارنة بين التلميذ وإخوته أو أفراد عائلته .
 - الحماية الزائدة والدلال المفرط يعرض الطفل لعدم تحمل المسؤولية
 - تنقل التلميذ المستمر من مدرسة ومن منطقة إلى أخرى بسبب تنقل الأسرة من حي إلى حي أو من مدينة إلى أخرى على حسب طبيعة عمل الأب وظروف الحياة.
 - بعد المدرسة عن البيت مما يجعله يقطع مسافة كبيرة للوصول إلى المدرسة وتجعله يصل متأخرا ومتعبا من جراء قطعه لهذه المسافة مشيا.
 - إضافة إلى العوامل المتعلقة بالمتعلم أو بأسرته السالفة الذكر، هناك عوامل أخرى غيرها من شأنها أن تحسن أو تعرقل أداء التلميذ وتتحكم في تحصيله من بينها:

5-5-3- أسباب تتعلق بالمدرسة:

يذهب كثير من علماء التربية وعلم النفس إلى أن المدرسة بهيئتها التعليمية تعد عاملاً يلعب دوراً هاماً ومباشراً في تحصيل التلاميذ؛ فقد تكون هي الأخرى سبباً في التأخر الدراسي. فالطريقة المستخدمة في التدريس و عدم تماشي المناهج الدراسية مع حاجات التلاميذ وميولهم ورغباتهم ومطامحهم واستعداداتهم ومستواهم العقلي، واعتماد هذه المناهج وطرق التدريس المتصلة بها على التلقين وحفظ المعلومات، ومنها كذلك نوعية التدريب وأساليب التدريس والجو المدرسي العام.

من العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي نجد :

5-5-3-1- المعلم:

يعد المعلم واحداً من أهم عناصر العملية التعليمية، وركناً أساسية فيها، فهو حجر الزاوية وقائد لها؛ إذ هو القائد، المعلم، المنظم، الموجه، المقوم، المكافئ، النموذج، القدوة، فمن خلاله يتحدد مستوى وأداء تلامذته، فنجاح هذه العملية مرهون بهذا المعلم وبمدى تأثيره على المتعلم فجل الدراسات في علم النفس وعلوم التربية تجمع على أن المعلم هو العنصر الأساسي في هذه العملية و تعتمد عليه وحده بنسبة تفوق (60%) والنسبة الباقية ترجع إلى المناهج والكتب والإدارة والأنشطة التعليمية الأخرى التي تحدث في المدرسة.

أ- خصائص المعلم وآثارها على التلاميذ:

دلت الأبحاث أن نسبة عالية جداً مما يحدث داخل الصف يقوم به المعلم؛ أي أنه هو مفتاح العملية التعليمية، وهذا يتحدد بنوع العلاقة السائدة بينه وبين تلامذته، وبمدى خبرته وإمكانياته وقدرته على فهمهم واحتواءهم ومعرفة مستواهم، وبمدى قدرته على زيادة رغباتهم وحماسهم للمادة والمقرر، وفي تفعيل الجو المناسب. فإداؤه ليس مرهوناً بمدى علمه وخبراته بالمادة فحسب وإنما إلى علمه وخبرته بخصائص تلاميذه في مرحلتهم الدراسية والعمرية،

فيجب أن يكون على دراية بعلوم التربية وعلم النفس، ولديه حسن التصرف و بعد النظر، والقدرة على احتواء كل تلاميذه وإدارة كل من في قسمه، ذو شخصية مؤثرة وقدرة كافية على التدريس بكل الطرق، ماهر في فن إدارة التلاميذ وتنظيمهم، المعاملة بحب وتقبل، ولديه توازن عاطفي، وباستطاعته السيطرة على نفسه، وعدم تجاهل حقوق وقدرات كل التلاميذ ، وأن يراعي مبدأ الفروق بين التلاميذ في المستويات العقلية، وأن يتدرج مع كل واحد منهم، ومنه فالتعليم يتطلب أن تتوفر في المعلم مجموعة من الخصائص والمميزات تجعله يقوم بالدور المنوط به وعلى رأسها أن تكون لديه التجربة والإلمام بكل المعلومات والمواضيع التي تهم تلامذته، ذو خلق حسن و متذوق وفنان يؤدي مهنته على أحسن وجه، فهذه الخصائص من شأنها أن تؤثر بشكل مباشر على أداء التلاميذ.

وفي هذا الصدد، قامت الباحثة رمزية الغريب (1970) بدراسة حول أثر شخصية المعلم على تحصيل التلاميذ، وقد استخلصت من خلالها إلى وجود العديد من الصفات التي يجب أن تتوفر فيه والتي لها الدور في تحديد تحصيل التلاميذ، تتمثل في المشاركة الوجدانية والعطف على المتعلمين والبشاشة والمرح وصفات خلقية والتي تظهر في المعاملة الطيبة، وقد أكدت أن هذه الصفات الايجابية التي يتصف بها المعلم هي صفات محببة لدى التلاميذ في معلمهم وتعمل على ربط ودعم العلاقة والتفاعل الموجود بينهم. وعليه، فبنفسية التلميذ تتأثر بشخصية المعلم بكل ما يحمله من صفات وخصائص جسمية وخلقية ومزاجية ومهنية، وهذا ينعكس إيجاباً أو سلباً على أداء و تحصيل تلاميذه بشكل مباشر، فقد يكون التلاميذ متوسطي القدرات إلا أن كرههم وعدم اقتناعهم بأداء المعلم وعدم علمه وعجزه في تعليم المادة ، سيؤدي بهم إلى إهمال المادة والدراسة وبالتالي سوف ينخفض أداءهم التعليمي.

كما يشير **وليم رولف** (Willia Rolf ;1997 p75) إلى أن أحد أنماط المعلم الجيد هو ذلك المعلم الذي يحب العمل مع المتعلمين، متمكن من المادة الدراسية التي يقوم بتدريسها، ولديه القدرة على حسن العرض، يتميز بالطلاقة اللفظية واللغة السليمة الواضحة ، يستطيع تكوين علاقات طيبة مع المتعلمين والزلاء والرؤساء وكذا مع أفراد المجتمع المحلي خارج المدرسة، وهذا يشير إلى وجود تداخل بين كفاءة المعلم وشخصيته. ومن بين هذه القدرات كذلك القدرة على التفسير، إتساع الخبرات وتنوعها، القدرة على تحديد المعلومات التربوية وكيفية استخدامها، القدرة على تعليم الآخرين، بالإضافة إلى القدرة على التفكير العلمي.

وهذا ما ذكره **يوسف نياي** (2006) ؛ إذ رأى أن للمعلم تأثيرا بارزا على التحصيل الدراسي لتلاميذه، فالمعلم هو الشخص الملائم لتزويد المتعلمين بنوع الإثارة التي تمكنه من أن يصبح متعلماً نشيطاً، وجب أن يتصف بمجموعة من الصفات أهمها المرونة والانطلاق والطلاقة؛ حيث أثبت أن لهما دورا في تحصيل المتعلم فقال: "أنها علاقة تلازمية إن أحسن استخدامها"، فالمرونة هي مقدرة المعلم على هضم المعلومة وربطها بالوسائل والأساليب والأهداف مع ترك حيز مناسب لقبول الرأي الآخر والإنطلاق، فهو التحرك من نقطة ما إلى الهدف المبرمج والمنشود، أما الطلاقة فهي السلاسة في إدارة عملية المرونة والإنطلاق.

كما أنه من شروط التحصيل الجيد الإعداد الأكاديمي والمهني للمعلم مع توفر القدرات المعرفية والعقلية له. هذه الخصائص تؤثر في الإستراتيجيات التي يتبعها المعلم في عملية التواصل مع تلامذته ومهاراته في توصيل رسالته التعليمية، فالمعلم المتفوق في ميدان تخصصه والمؤهل مهنياً، يكون أكثر فاعلية للتحكم في العمليات الكفيلة بتحقيق نتائج تعليمية جيدة إذا قيست هذه الفعالية بمدى تحصيل التلاميذ، فقد أشارت دراسة **روسنشيلي** (Rosenshina ;1970) إلى أن المعلمين الأكثر فاعلية يمتلكون قدرات عقلية تمكنهم من استخدام نشاطات وأساليب متنوعة في التدريس تميزهم عن غيرهم من المعلمين الأقل فاعلية (عبد اللطيف الفرابي 1994).

فالمعلم الذي لا يملك شخصية ثقافية يلعب دورا في تدني تحصيل التلميذ، فكم من تلميذ قصر في مادة الرياضيات مثلا نتيجة لسوء تدريس المعلم، وكم من تلميذ كره مادة الكيمياء بسبب المدرس، وكذلك ضعف الطريقة والوسائل التي يستخدمها المعلم تؤثر سلبا في تحصيل التلاميذ، وعليه فإن العلاقة بين المعلم والتلميذ تلعب دورا في حب المادة والمدرسة، وكذلك علاقة التلاميذ مع بعضهم في تحصيلهم الدراسي حسب انسجام المجموع الصفية ينعكس إيجابا على تحصيل أعضائها، فتكتل المجموعة ضد تلميذ يؤدي إلى المضايقة والإهمال وعدم الذهاب إلى المدرسة، كما أن عدد التلاميذ في الصف يؤثر في التحصيل .

كما أشارت الدراسة التي قام بها (ryans ;1960) لدى مرعي (1986) على أن المعلمين الأكثر فعالية يمتازون بالتسامح تجاه سلوك متعلميهم ويبدون مشاعر ودية تجاههم ويفضلون استخدام الإجراءات التعليمية غير الموجهة، كما ينصتون لهم ويتقبلون أفكارهم ويشجعونهم على المساهمة في النشاطات الصفية المتنوعة.

وقد يكون المعلم الذي يميل إلى الشدة التي تصل إلى درجة القسوة والغلظة أحد الأسباب التي تدفع المراهق إلى الغياب وكرهية بعض المواد؛ حيث إن المراهق بطبيعة تكوينه النفسي يرفض هذا النوع من المعاملة، وهذا ما أشار إليه ابن خلدون في مقدمته حين رأى أن قسوة المعلم قد تعود بالضرر على المتعلم.

ولهذا وجب على المعلم أن يكون أباً للمراهقين، يترفق بهم ويحسن توجيههم ويأخذهم بالنصيحة لما يصبو إليه، ويحملهم على الاجتهاد بالهدوء والسكينة، ويستحث همهم بالمنافسة الشريفة، وأن لا يعاملهم معاملة تسوء إليهم، فسوء معاملة قد تؤدي إلى إحباطهم والتقليل من عزيمتهم ودافعيتهم، كما قد يكره التلميذ مادة معينة لإرتباطها بكرهه لمدرس معين، فينفر من الدراسة وبالتالي يضعف تحصيله وتضعف عزيمته، وقد يكون هذا الكره ليس نابعا من المعلم وحده بل من طريقتة في تقديم تلك المادة؛ إذ أن طريقة التدريس نفسها تكون سببا من بين أسباب عدم ميل التلاميذ لاستذكار الدروس.

ب- طبيعة علاقة معلم المادة بالتلميذ:

يتوقف نمو التلميذ التحصيلي في مادة معينة على علاقته بمدرستها، فإذا عجز المعلم عن تنويع الأعمال المدرسية لنقص في مهارته التعليمية أو لقصور معرفته بديناميكيات السلوك الإنساني، أو لاستخدامه مختلف وسائل العقاب والتخويف لتلاميذه، فإنه يعجز عن تكوين علاقة سليمة أو موجبة بينه وبين التلاميذ، مما يؤدي إلى فقدان الثقة بينهم، وبالتالي إلى عدم استفادتهم وتخلفهم الدراسي. ولذلك ينبغي أن يعمل المعلم على تحقيق الثقة المتبادلة بينه وبين التلاميذ وأن ينوع من طرق تدريسه، وأن يعمل على ربط دروسه كلما أمكن باهتماماتهم وبأنواع خبراتهم السابقة، وألا يلجأ إلى العقاب والتخويف كوسيلة لتحقيق نمو التلاميذ التحصيلي ودفعتهم إلى استظهار مادته، وإحياء روح التفاهم والتقبل والعمل على تعزيز العلاقة أولاً ثم التدريس لاحقاً. فشعور التلميذ بأنه يكتسب تقدير معلميه و زملاءه له وإعجابهم به يزيد من نشاطه وإنتاجه.

كما يؤدي شعور التلميذ بأنه ليس محبوباً من زملاءه ومعلميه إلى كراهية المدرسة وانصرافه عن التحصيل، فافتقار المعلم إلى الإتجاهات السوية في التعامل مع الأطفال من شأنه أن يخرب العلاقة بينهم ويضعف تحصيلهم.

ج- طرق التدريس وكفائتها:

وهي عبارة عن مجموعة من الأنشطة والأدوات المنظمة التي يصممها المعلم ويستخدمها لتسهيل تحقيق أهداف الدرس لدى تلاميذه، والتي من شأنها أن تجعل التعلم باقي الأثر لدى التلاميذ عن طريق إثارة نشاطه وحماسه، ويندرج تحت ذلك الألفاظ والتعابير والحركات والأدوات والمواد والتجارب والمشاهدات وغيرها مما يستخدمه المعلم لتحقيق النتائج العلمية .

كما يشمل ذلك على المبادئ التربوية التي تصمم النشاطات على أساس وتختار المواد والأدوات في ضوءها، وأن يسير تقديم المعلومات وفق نظام معين ويتسلسل منطقي، فعلى المعلم أن يتبع نظام التسلسل في تقديم الدروس وأن ينتقل من العام إلى الخاص والزيادة في تقديم المعلومات والحقائق على حسب إمكانيات وقدرات متعلميه، وعلى حسب طبيعة الموضوع و احتياجاته وصعوبته؛ حيث تجعل الطرق التدريسية الحديثة التلميذ محور النشاط التعليمي، وبذلك فله دور إيجابي في المواقف التعليمية؛ فالتلميذ يسعى فيها إلى إحداث تكيفه مع الوسط الاجتماعي. فالمتعلم شخص يحتاج إلى نمو متكامل ضمن استغلال ميوله في تحقيق الأهداف التربوية التي تنطلق منه؛ إذ عليه تبني العملية التربوية واستغلال نموه الذهني ضمن أنشطة تتبع من اهتماماته وتقتضي معرفة طبيعة هذه الطرق، إلى التعرف على المبادئ العامة التي تعتمد عليها في مزاولة مهامها؛ حيث تترجم في سلوك كل من المعلم والمتعلم.

فنجاح المنهج في تحقيق الأهداف التعليمية يرتبط بالتدريس الجيد وخاصة في المراحل التعليمية الأولى من حياة المتعلم، فهي تساهم في تكوينه تكويناً يمكنه من الإستمرار والتقدم في طلب التعلم والتعمق في المعلومات. أما في حال ضعف التدريس فإن ذلك سينعكس سلباً على أداء التلميذ وسيجد صعوبة في الإستمرار والتقدم، خاصة في مادة الرياضيات والقواعد وغيرها من المواد التي تتطلب معلومات تراكمية ومتسلسلة، تنطلق من البسيط إلى المعقد وتسير بالتدرج في التعمق على حسب المستويات العمرية .

5-3-2- المناهج والبرامج التربوية والدراسية:

ينفق الباحثون التربويون على ضرورة بناء مناهج دراسية على أسس نفسية وعلمية وتربوية صحيحة، فالمناهج الدراسية المعقدة والجامدة و التي يتم حشوها وتحميلها بالمعلومات والمواضيع الزائدة من شأنها هي الأخرى أن تعرقل وتحد من درجة التحصيل، فإذا كان المنهاج غير ملائم للفروق الفردية، ولا يلبي الحاجات والرغبات، ولا يشبع ميول

التلاميذ، ويشهد عليه ضعف الارتباط ببيئة المتعلمين وبقضاياهم ومشكلات مجتمعهم، وعدم ملائمتهم لخصائصهم ولا يتماشى مع نضجهم وقدراتهم العامة والخاصة، وخال من عناصر التشويق والإثارة، أو قد يكون غير مترابط ويتناول موضوعات مختلفة، هذا من شأنه أن يؤثر على التحصيل ويظهر التباين بين قدراتهم واستعداداتهم. فكلما كانت المناهج الدراسية مراعية لقدرات التلميذ و عمره العقلي و الزمني وخصائص المرحلة العمرية التي هو فيها، كلما ساهمت في نجاح المتعلم، فمثلا في مرحلة الطفولة ووجب أن يعتمد المقرر الدراسي على تلقين الأشياء التي تعتمد على المحسوس والتي يسهل إدراكها في مثل هذا العمر والتدرج والتسلسل في صعوبة المعلومات وتعقدها على حسب مراحل النمو العقلي له، أما في مرحلة المراهقة، فوجب أن تساير البرامج اهتمامات وخصوصيات هذه المرحلة وميول المراهق فيها. فعلى المناهج الدراسية أن تخلق نوعا من الملائمة مع تغيرات و متطلبات الحياة الاجتماعية والظروف البيئية، كما يجب أن تتلاءم هذه البرامج مع بيئة وأعمار التلاميذ، وأن تكون أكثر علمية وعملية، لتستطيع احتواء أكثر المواضيع التي تثير اهتمام ودافعية المتعلمين.

كما يتأثر أداء التلميذ بالإضافة إلى ما تم ذكره، بحجم القسم وعدد التلاميذ به؛ إذ يلعب عدد التلاميذ في القسم دورا في أداءه وتحصيله. فاكتظاظ الأقسام وازدحامها بالتلاميذ يعد أهم العوائق الأساسية التي تعيق و تعرقل المعلم في أداء دوره وتقلل من أداء التلميذ، وقد يعتبر العدد الزائد في القسم مصدر قلق وإزعاج له، فقد لا يتمكن من إتمام المقرر في الوقت وبالكيفية المناسبة، ولا يمكنه إعطاء الفرصة لكل تلميذ للتعرف على إمكانياته والأمور التي تمكن منها و التي استعصت عليه، وينمي السلوكات السيئة لدى التلاميذ والتي يصعب علاجها لتأثير الأقران فيها من حيث السخرية من الطفل والمناقشة غير المتكافئة (كوثر كوجك وآخرون 2008 ص130).

5-3-3-5 الإدارة المدرسية:

تلعب الإدارة المدرسية هي الأخرى دورا مهما في تسيير عملية التعلم، و بالتالي تساهم في تحديد نسبة التحصيل، حيث أن الإدارة التي تراعي الظروف والأجواء التي تكون في المؤسسة من شأنها أن تساعد أو تعرقل سير البرنامج الدراسي، وهذا على حسب طبيعة تعاملها و معاملتها، فالإدارة المتسلطة تنفر المعلمين و التلاميذ على حد سواء، و بالتالي تقلل من فاعلية تدريس المعلمين و تنقص من العزيمة و الدافعية للتعلم والتحصيل الدراسي. أما الإدارة المعتدلة في قراراتها، فإنها سوف تحاول جلب المعلمين و التلاميذ، بتوفير الجو و الظروف المناسبة للتعلم.

5-3-4-5 الأنشطة المدرسية الرياضية والفنية والعلمية:

يمثل النشاط المدرسي جانبا تربويا هاما لا تقل أهميته عن البرامج الدراسية، فهما يعملان معا؛ بحيث يقبل عليها التلاميذ برغبتهم بغرض تحقيق أهداف تربوية معينة، كما يؤدي إلى نمو خبرة وتنمية هوية وقدرات. فهذه الأنشطة تقوم باستثارة دافعية التلاميذ نحو التفكير والعمل والسلوك، وإخراج كل ما لديهم من قدرات ومواهب، وتستهدف تعديل السلوك ونمو الشخصية، وتكون على شكل بحوث أو زيارات ميدانية أو رحلات أو مسابقات فكرية أو رياضية؛ حيث تخطط المدرسة لهذه الأنشطة على حسب نمو التلاميذ والمرحلة العمرية ومدى النضج العقلي والجسمي والعاطفي لديهم. فالمؤسسة التي تخلق بداخلها نشاطات رياضية و فنية و ثقافية تساهم في التخفيف من الضغوطات والصراعات النفسية التي يشعر بها التلاميذ من جراء التعب الناتج عن الدراسة المستمرة، فالمؤسسة تحاول توفير جو نفسي مريح وجو آخر للمنافسة يستمتع من خلالها التلاميذ ويغيرون الجو، وكل هذا يعطيهم نفسا جديدا وقوة للإستمرار في الدراسة بحماسة أكثر؛ لأنهم قد غيروا الجو وأنقصوا من تعبهم و أعطاهم معنويات أكثر. أما في حال عدم توافر البيئة المناسبة لممارسة الأنشطة أو في حال المؤسسات التي لا تعير اهتماما لهذا الجانب، فنجد التلاميذ دائمي الملل والنفور من

الدراسة ولا تتوفر لديهم روح التجديد والرغبة وهذا ما ينعكس بالسلب على تحصيلهم(كوثر كوجك وآخرون 2008 ص135).

5-6-التأخر الدراسي:

يعرف بأنه حالة تأخر أو تخلف أو نقص أو عدم اكتمال النمو التحصيلي نتيجة لعوامل عقلية أو جسمية أو اجتماعية أو انفعالية؛ بحيث تنخفض نسبة التحصيل دون المستوى العادي المتوسط، ويعرف بأنه التحصيل المتدني للمتعلم بما يتناسب وقدراته واستعداداته للدراسة، والتي تكون متوسطة بالمقارنة مع زملاءه الذين يناظرونه في العمر الزمني، أو أنه ذلك القصور الملحوظ عن بلوغ مستوى معين من التحصيل بالمقارنة مع مستوى وأداء التلاميذ من نفس مستواه العمري والعقلي، كما يتصف المتأخر دراسيا عموما بأنه الذي لا يستطيع القيام بالأعمال المطلوبة منه من الصف الذي يقع دونهم مباشرة وبأنه ذلك الذي لا يتقدم؛ أي الذي لا يكتسب المعلومات والمعارف المقدمة إليه والتي تعطى عادة لتلاميذ من العمر نفسه، وهذا يعني وجود صعوبة أو عملية تمنعه من هضم العملية التعليمية، فالتلميذ المتأخر دراسيا هو تلميذ ذو قدرات عقلية جيدة، لا يعاني من أية مشاكل عقلية أو صعوبات عقلية تعيق تعلمه، وإذا طبقت عليه اختبارات الاستعداد للدراسة نجد استعداده جيدا لكن تحصيله الدراسي متدن ومنخفض بالمقارنة مع أترابه من نفس الدرجات في القدرات العقلية وفي الاستعداد، وبهذا يدرج ضمن خانة المتأخرين دراسيا، في حين إذا تبين أن قدراته العقلية أقل من المتوسط وأن تحصيله أقل، تم ضمه إلى فئة ذوي صعوبات التعلم أو خانة بطيئي التعلم أو ضمن فئة ذوي الإعاقة العقلية الخفيفة.

كما يعرف جابر عبد الحميد (1985) تدني التحصيل بأنه تدني في هذه الدرجات لظروف صحية أو مدرسية أو اقتصادية أو شخصية أو انفعالية. وترى رجاء أبو علام أن التأخر الدراسي هو التحصيل أقل مما تسمح به استعدادات الطالب للدراسة، فهو مستوى أداء غير ممثل لقدرات واستعدادات الفرد الحقيقية، فهو أدنى من المطلوب. فالتأخرون دراسياً هم التلاميذ الذين لم يتمكنوا من استيعاب المناهج الدراسية المقررة عليهم في سنة دراسية بالمقارنة مع زملائهم. فالتحصيل الدراسي المتأخر يعبر عن نقص في الكفاءة الدراسية وفي الدرجات التقديرية للتحصيل لأسباب مختلفة من تلميذ لآخر، قد تكون لأسباب عقلية أو جسمية أو نفسية أو وجدانية أو اجتماعية أو اقتصادية.

5-7-أنواع التأخر الدراسي:وتتمثل في:

5-7-1-التأخر العام:

يكون التأخر الدراسي عاماً إذا شمل جميع المواد ، وهنا يمكن أن يرتبط بنقص القدرات العقلية أو إلى انخفاض نسبة الذكاء عند المتعلم إلى نسبة تتراوح ما بين (70و85) بالمائة ويرتبط بالغباء.

5-7-2-التأخر النوعي أو الخاص:

يرتبط هذا النوع من التأخر بمادة معينة كالحساب مثلاً، حيث لم يتمكن التلميذ من استيعابها، فهذا النوع هو حالة تأخر أو تخلف أو نقص أو عدم اكتمال النمو التحصيلي نتيجة لعوامل عقلية أو جسمية أو اجتماعية أو انفعالية؛ بحيث تنخفض نسبة التحصيل دون المستوى العادي أو المتوسط.

ويلاحظ أن المشكلة تكون أكثر وضوحاً في نهاية المراهقة في كل من المدن والريف ؛ لأن المراهق يكون قلقاً لعدم ميله للإستذكار في نهاية مرحلة المراهقة ؛ ولأن ذلك يتعلق بمستقبله ومصيره. كذلك فإن الدراسة في نهاية المراهقة أحوج ما تكون إلى كثرة الإستذكار لتشعب العلوم وصعوبتها. وعندما يقصر التلميذ في ذلك يشعر بقلق

وعدم اطمئنان، فقد يكون خاصا في مادة أو مادتين دون سواهما من المواد المقررة في السنة الدراسية، مثلا في مادة الرياضيات أو الإملاء أو اللغة أو العلوم أو التربية الفنية مثلا دون غيرها من المواد التي يظهر فيها القصور. في حين يكون مستوى تحصيله في باقي المواد في مستوى زملاءه وأقرانه وأحيانا أعلى، وهنا ربما يكون راجعا إلى عدم فهم المطلوب من المادة أو نقص القدرة أو إلى نظرتة للمادة وتعظيم صعوبتها عليه، فيؤدي به إلى أداء ضعيف.

ومن بين العوامل المؤدية إلى هذا النوع من التأخر، تعدد حالات غياب التلميذ في دروس مادة معينة، والتي تم فيها تدريس موضوع أساسي ، يتوقف عليه فهمه متابعة التلميذ للدروس التالية، مما يؤدي إلى عجز التلميذ على فهم المعلومات والحقائق التالية. فمثلا إذا تغيب التلميذ عن المدرسة في دروس تناول فيها المدرس تعريف الفقرات واللافقاريات وخصائص كل منها، أو شرح المدرس قاعدة تحويل الكسور الاعتيادية إلى كسور عشرية، أو بعض القواعد في اللغة العربية أو اللغة الأجنبية، فإن التلميذ يتعذر عليه أن يتابع بعد ذلك الدروس التالية ، مما يؤدي إلى تخلفه الدراسي وقد يدفعه ذلك إلى اليأس من الحالات ، وخاصة إذا كان غياب التلميذ لعذر مقبول ، بأن يساعده علي فهم ما سبق تدريسه بإعادة شرحه ، أو إعطائه فكرة مبسطة عن هذا الموضوع أو غير ذلك من الوسائل وفقا لطبيعة الموضوع وظروف التلميذ.

5-7-3- التأخر الدراسي الدائم:

فهو تأخر عام ودائم يشهد فيه تراجع أداء التلميذ عن المتوسط بكثير، يحدث نتيجة تغير الظروف وعدم الاستقرار، كالانتقال إلى طور دراسي آخر أو تغيير المعلم أو تغيير المدرسة أو تغيير أجواء الحياة كموت أحد الأفراد المقربين من التلميذ أو طلاق أو مشاكل عائلية عابرة أو مرض . فبهذه الحالة المتغيرة ينقلب كيان المتعلم

ويشهد عليه تأخر في المستوى وتراجعا في الأداء، فبمجرد التأقلم وزوال الأسباب، يرجع التلميذ إلى نشاطه ومستواه الحقيقي. كما يمكن أن لا يتحسن نظرا لعدم كفاية القدرات العقلية والمعرفية على مواكبة التطور المعرفي الحاصل عند الزملاء.

5-8 خصائص و سمات المتأخرين دراسيا وتحصيليا :

يمكن تلخيص سمات وخصائص المتأخرين دراسيا وأعراضهم الشائعة حسب ما جاء به محمد غنيم (2003 ص 205) في المعالم التالية:

- يتميز ضعف التحصيل بأن أداءهم أدنى نسبيا من مستوى الزملاء داخل القسم.
- لا يكملون واجباتهم ولا يسلمونها، فهم دائما ما يبدأون النشاط بصعوبة ثم يتوقفون عنه ويجدون الملل وعدم الفائدة من إتمام الإنجاز.
- مهاراتهم في القراءة والكتابة ضعيفة واستيعابهم ضعيف.
- كثيرا ما يشعرون بعدم أهمية العمل الذي ينجزونه وبعدم قدرتهم على إنجازه .
- شكاكون في أنفسهم وفي قدراتهم ويضخمون الأمور دائما .
- يكونون في معظم حالاتهم متساهلين في كل شيء حتى في الأمور الأساسية والضرورية بالنسبة لهم.
- يقفون في جميع الحالات موقف المدافع عن أنفسهم وعما يقومون به من أعمال بسبب عدم الثقة بالنفس والقدرة على الإنجاز.
- من صفاتهم البارزة أنهم منقادون للغير ولا يجيدون الاعتماد على النفس وروح المبادرة الذاتية.
- يمكن استقازهم بسهولة؛ لذا فهم يثرون في وجه الآخرين بسرعة ، ويكون التغيير لديهم سريعا ؛ حيث يتحولون من وضع لآخر بأبسط ما يكون.

- عدوانيون وسلبيون وغريبو الأطوار، يبدو عليهم الضجر بسرعة، وهذا يعني عدم الثبات في الأعمال التي يقومون بها.
 - يهتمون بغيرهم أكثر من اهتمامهم بشؤونهم الخاصة.
 - يكتبون عواطفهم ومشاعرهم حتى لا يظهروا بمظهر الضعفاء.
 - يبدو عليهم الحزن والتشاؤم والقلق الزائد لأبسط الأسباب.
 - كثيرو الشك والريب ومفكرون ومتأملون في نفس الوقت.
- ولهذا يتصف المتعلم المتأخر دراسياً ببعض الخصائص والسمات مجتمعة أو منفردة والتي أوضحتها بعض الدراسات والبحوث النفسية من أهمها ما يلي:

5-8-1 السمات والخصائص العقلية:

- أوجز رسمي علي عابد وآخرون بعض السمات العقلية لدى هؤلاء التلاميذ وعلى رأسها نذكر:
- نقص الذكاء وتششت الانتباه و عدم القدرة على التركيز، وقلة الاهتمام بالدراسة ، والغياب المتكرر عن المدرسة.
 - مستوى إدراكهم العقلي دون المعدل المتوسط بالمقارنة مع زملاءهم.
 - ضعف الذاكرة وصعوبة تذكرهم للأشياء، وهروب الأفكار حين الحاجة إلى استردادها.
 - عدم قدرتهم على التفكير المجرد واستخدام الرموز.
 - قلة حصيلتهم اللغوية، فهي دون المتوسط، فلا يشهد عليهم طلاقة لغوية وليس لديهم رصيد لغوي يسمح لهم بالحوار وإبداء الرأي والدفاع عن أنفسهم.
 - ضعف في عمليات الترميز والتحليل العقلية .
 - ضعف إدراكهم للعلاقات بين الأشياء.
 - مدى انتباههم قصير .

5-8-2 السمات والخصائص الجسمية: وتتمثل في:

- لا يكونون في صحة جسمية كاملة ، وقد يكون لديهم أمراض ناتجة عن سوء التغذية، الإجهاد، التوتر، والحركات العصبية .
- لديهم مشكلات سمعية وبصرية أو عيوب في الأسنان وتضخم في الغدد أو اللوزتين أو زوائد أنفية.

5-8-3 السمات والخصائص الإنفعالية: نوجزها في النقاط التالية:

- يسيطر عليهم القلق والخمول، والبلادة والخجل، والإستغراق في أحلام اليقظة، وشروذ الذهن.
- فقدان أو ضعف ثقتهم بأنفسهم .
- عدم قابليتهم للإستقرار وعدم قدرتهم على التحمل.
- شعورهم بالدونية أو شعورهم بالعداء.
- نزوعهم للكسل والخمول مع سوء توافقهم النفسي.

5-8-4 السمات والخصائص الشخصية والإجتماعية: نجمعها في المعالم التالية:

- قدرتهم المحدودة في توجيه الذات أو التكيف مع المواقف الجديدة.
- إنسحابهم من المواقف الإجتماعية والإنطواء.
- ضعف تقبلهم وتكيفهم مع المواقف التربوية والعمل المدرسي.
- ليست لديهم عادات دراسية جيدة.
- ليس لديهم اتجاهات إيجابية نحو الدراسة.
- لا يستحسنون المدرسة كثيراً.

5-9- سبل علاج التأخر الدراسي:

يمكن علاج التأخر الدراسي في معرفة الأسباب التي أدت إليه، فقد يكون ناتجاً عن ضعف السمع أو البصر لدى الطفل، وقد يكون ناتجاً من اعتلال الصحة والضعف العام، وقد يرجع إلى صعوبة المادة الدراسية وانخفاض مستوى ذكاء الطفل، وقد يرجع إلى سوء طرائق التدريس أو سوء العلاقة بين التلميذ ومعلمه علاوة على التوتر والصراع والحرمان، وقد يرجع إلى صعوبات منزلية وتعثر إيجاد مكان مريح وهادئ يستذكر التلميذ فيه دروسه، وقد تكلفه الأسرة بأعمال تشغله عن الواجبات الدراسية، وعلى ذلك يكون العلاج موجهاً نحو أسباب الضعف لإزالتها .

ويمكن جمع هذه السبل في النقاط الآتية:

- توفير الوسائط الثقافية (كتب ، مجلات ، صحف ، تلفزيون ، راديو.... الخ) التي تنمي مواهب الأبناء وتغذي عقولهم وتساعدهم على التقدم العلمي.
- تهيئة الوالدين للظروف الدراسية الملائمة للأبناء، ومتابعة أحوالهم التعليمية في المدرسة والمنزل، ومساعدتهم على تجاوز التقصير في دراستهم .
- غرس الوالدين الأفكار والإتجاهات الإيجابية في الأبناء ، والإشادة بأهمية التعليم ، وأثره في بناء المجتمعات وازدهارها.
- توجيه الوالدين للأبناء للإستفادة من أوقات الفراغ عن طريق مطالعة الكتب العلمية والثقافية التي تتفق وميولهم ، أو في تشجيعهم على الإنتساب إلى النوادي التي تساعد على تنمية مواهبهم.
- إتصال الوالدين المستمر مع المعلمين والإدارة عن طريق مجالس الآباء والمعلمين، يؤدي إلى التوازن النفسي لدى الأبناء، وذلك لاهتمام الوالدين بتحصيلهم الدراسي .

-تشجيع الأبناء وحثهم على التفوق بأساليب مشوقة عن طريق التعزيز الإيجابي .
- مراقبة الآباء سلوك أبناءهم فيما يتعلق باختيارهم لأصدقائهم وذلك عن طريق المدرسة أو الأسرة التي ينتمون إليها.

-معالجة المشكلات التي تعيق تحصيل الأبناء بموضوعية عن طريق التعرف إلى أسبابها وأثرها السلبي في تحصيلهم.

- الإيمان المترجم بالعمل : ويتمثل هذا الإيمان في الإقناع والإقتناع بأهمية الموضوع المطروح ، وإثارة اهتمام التلاميذ بالموضوع ، مع الطرح الموضوعي والنزيه له بلغة الحوار والتمسك الشديد بالمبدأ ولكن دون تسلط .

- تزكية وتنمية الثقة : ويكون ذلك بأن يعترف ويقر المعلم بمقدرة المتعلم لتلقي الدروس وسلامة العلاقة بينهما وهي ضرورية لعملية التعلم ؛ لأن الأخذ والعطاء يكون مثمرا إذا كان التفاعل قويا والثقة والعطاء متوفرين، وهذا يعطي دافعية كبيرة للتعلم .

- إعتقاد الأسلوب غير المباشر : حيث يقوم المعلم بالمحاورة والإقناع والمناقشة .

- الإتصال الفعال : محاولة إكساب المتعلم طريقة فكرية منتجة يتوصل فيها إلى الأفكار

- إثارة الدافعية والتعزيز، وذلك بتحبيب المتعلم بالمواضيع المدروسة وإظهار إمكانية إدراكها

و إظهار المعلم مقدرته على طرح الأسئلة بمهارة واحتواء تلامذته، فعلى المعلم أن يحسن

صياغة أسئلته، وأن يعرف متى يطرح سؤاله؛ بحيث أن أسئلة المعلم تدفع التلاميذ إلى

التفكير والتركيز، كما ينتهج مهارة الإصغاء فهي تؤثر تأثيراً إيجابياً.

-إتباع المنطق في تناول المواضيع وعدم السماح للعواطف أو الميول بالتلاعب في قرارات المتعلم.

- تنمية قدرة المتعلم على الانتقال ما بين الأفكار، والمرونة في التعامل مع القضايا الجدلية.
- توفير الاستقرار العاطفي والنفسي للمتعلم أول الشيء، وهذا نظراً لأهميته وأثره الكبير في توازن التلميذ ضمن المجتمع الذي يعيش فيه، ومنحه فضاءات النقاش والمحاورة المناسبة وسيكون لنمط تفكيرهم الأثر الواضح في تشكيل توجهاته واهتماماته المستقبلية.
- التركيز على العلاقات الاجتماعية ودور التلميذ في التواصل مع مجتمعه عبر بناء العلاقات المختلفة وتأدية الواجبات الاجتماعية والنجاح في تمثيل دوره الاجتماعي.
- تنوع مواضيع النقاش والحوار التي يدخل فيها المتعلم مع أصدقائه وأسرته ليكتسب المعرفة المتجددة باستمرار وليكن متفاعلاً ومحترماً ومتفهماً مع جميع جهات النظر.
- تكيفه مع المجتمع أياً كان نوعه ومراعاة خصوصياته واحترامها .
- مراعاة دوافع المتعلمين المتأخرين المختلفة والعمل على إشباعها وتقديم الخبرات التي تساعده على تحقيق النجاح، وتجنبه الشعور بالفشل والدونية .
- استخدام الوسائل التعليمية المعينة كالأجهزة السمعية والبصرية لما لها من أهمية خاصة في تعليم المتأخرين دراسياً ومساعدتهم على الفهم والتصور والإدراك، وكذلك لمخاطبتها الحواس المختلفة.
- إدخال مهارات محببة كالرسم وعرض الصور والتمثيل في شرح الدرس لمحاولة جذب الطالبات بالمادة والإهتمام بها.
- توظيف النشاطات اللاصفية في خدمة المنهج وتدعيم مقرراته كتوظيف الإذاعة المدرسية وفق جدول محروس يراعي حث التلاميذ على الدراسة والنشاط ، وبإدخال فقرات مشوقة تنافسية تكون مرهونة بحوافز وجوائز تشجيعية للمتفوقين، وكذا توظيف النشاط الصحفي وإنشاء جماعات للسينما (محمد العاشوري فتحية عبد السلام 2006).

خلاصة الفصل:

تطرق هذا الفصل في بدايته إلى موضوع التحصيل الدراسي من حيث تعريفه وأنواعه. فقد اتفق العلماء على أنه تلك المحصلة من المعارف والمهارات والأساليب المكتسبة من طرف المتعلم، يقاس من خلال الإمتحانات المختلفة التي يجريها المعلمون، وذلك خلال العام الدراسي. كما تطرق هذا الفصل كذلك إلى أهم العوامل المؤثرة في عملية التحصيل الداخلية منها والخارجية. فالعوامل الداخلية هي مرتبطة بالمتعلم في حد ذاته، تتعلق بحالته الصحية والعقلية والنفسية وطريقة تفكيره واستعداده للتعلم والتحصيل.

أما العوامل الخارجية فهي مرتبطة بالبيئة المحيطة به، ممثلة في العوامل الأسرية والعوامل المدرسية. فالأولى قد تعمل على تحسن أو عرقلة أداء المتعلم منها حالة أسرته الاقتصادية وحالتها النفسية والعلائقية ووضعها الاجتماعي ومستواها الثقافي. أما الثانية فمن شأنها هي الأخرى أن تكون عامل زيادة للتحصيل أو عامل عرقلة له من خلال البرامج المخططة والمناهج المسطرة وأسلوب المعلم في تقديم الدروس وكذا طريقته في التعامل مع التلاميذ. وفي هذا الصدد، استعرضنا أهم الخصائص والصفات التي يجب أن تتوفر فيه حتى يكون عنصراً فعالاً ومساهماً في إنجاح العملية التربوية برمتها، كما أشرنا كذلك إلى دور الإدارة المدرسية في خلق الجو المريح والمناسب لنجاحها. في الأخير تناولنا ظاهرة التأخر المدرسي، فقدمنا أهم تعريفاتها، وبيننا أنواعها والعوامل المسببة لها، مبرزين سبل علاجها إنطلاقاً من آراء العلماء والمختصين. بختام هذا الفصل نكون قد أنهينا الجانب النظري من هذا البحث، أين استفضنا في شرح عناصره الأساسية وهي الدافعية للإنجاز، إستراتيجيات التعلم والتحصيل الدراسي. هذه العناصر لا يمكن أن نلمس حقيقتها إلا من خلال اختبارها واقعياً وقياسها إحصائياً وهذا ما سنجسده في الجانب الميداني للبحث.

ثانياً - الجانب الميداني

الفصل السادس : الإجراءات المنهجية للبحث .

الفصل السابع : عرض و تحليل وتفسير النتائج .

الفصل السادس

الإجراءات المنهجية للبحث

تمهيد

1-6 منهج البحث.

2-6 الدراسة الإستطلاعية.

3-6 حدود البحث.

4-6 مجتمع البحث.

5-6 عينة البحث الأساسية.

6-6 أدوات البحث:

6-6-1- التعريف بالأدوات.

6-6-2 الخصائص السيكومترية.

6-6-7 المعالجات الإحصائية.

الفصل السادس

الإجراءات المنهجية للبحث

تمهيد

يعتمد الباحث في علم النفس، شأنه شأن الباحثين في شتى المجالات على خطوات ومراحل علمية ومنهجية في بحثه عن الحقيقة والتأكد من وجودها أو عدم وجودها، بدءاً بتحديد المشكل إلى غاية الوصول إلى النتائج بطريقة علمية ومنظمة وفق أسس وقواعد منهجية، ولا يكون ذلك إلا بالجانب التطبيقي للبحث والذي يكون موازناً قدر الإمكان مع الجانب النظري؛ حيث يطلعنا على أهم النتائج المتحصل عليها، وبالتالي يمكننا التحقق من الفرضيات التي صغناها في الجانب النظري، ويكون ذلك ضمن منهجية وخطوات محددة في الجانب التطبيقي والمتضمن لفصلين.

الفصل السادس يضم الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية والفصل السابع تم التطرق فيه إلى عرض وتفسير النتائج ومناقشتها على أساس وضوء الفرضيات المصاغة، والسعي لاكتشاف الحقائق العلمية المقترحة وإثبات مدى صحتها.

ولهذا جاء هذا الجزء لإيضاح تلك المراحل والخطوات التي تم اعتمادها في البحث، وذلك بتحديد نوع المنهج المتبع وكيفية اختيار العينة، التعريف بالأدوات المستخدمة وأسباب اختيارها وكيفية بناءها، وكذا استخراج خصائصها السيكمترية التي تم التأكد منها ضمن الاستطلاع الميداني الأولي.

ومنه تم الانتقال إلى الأساليب والمعالجات الإحصائية المعتمدة لتفسير وتحليل النتائج المتوصل إليها خلال تطبيق أدوات البحث.

6-1 منهج البحث:

بما أننا بصدد عقد مقارنة بين التلاميذ الأدبيين والتلاميذ العلميين، ولمعرفة أهم الخصائص التي تميزهم عن بعضهم البعض، وعلى اعتبار أن هدف البحث الحالي هو محاولة تسليط الضوء على أهم الاستراتيجيات التي يستخدمها التلاميذ في التعليم الثانوي لكلا التخصصين، وتحت هذا النسق ارتأينا استخدام المنهج الوصفي، فهو المنهج المناسب في هذا البحث التربوي والنفسي، والذي لا يكتفي بالبحث الوصفي للظاهرة وتحليل عواملها، وإنما يتعدى ذلك إلى مرحلتَي التفسير والمقارنة، بقصد الوصول إلى تعميمات تثري البحث، كما يدرس العلاقة بين المتغيرات ويصف درجة العلاقة بينها وصفاً كمياً.

فمن أغراض هذا المنهج وصف العلاقات بين المتغيرات، أو استخدام هذه العلاقات في عمل تنبؤات تتعلق بهذه المتغيرات، وذلك باستخدام مقاييس كمية (رابح تركي، بدون سنة ص235).

وهو يتضمن الأسلوب الإستكشافي و التحليلي والإرتباطي والمقارن؛ إذ أن هذا المنهج يخول لنا في هذا البحث فرصة جمع المعلومات والمعطيات عن التلاميذ من كلا الشعبتين ووصفها كمياً ومقارنة مستوى أدائهم وإنجازهم الدراسي، وكذا مقارنة طرق وأساليب تعلمهم ودرجات الدافعية للإنجاز عندهم، ومعرفة مدى الإرتباط بين عناصر البحث من دافعية للإنجاز واستراتيجيات التعلم والتحصيل الدراسي؛ حيث أن الغرض من هذا المنهج هو دراسة ظواهر وممارسات قائمة موجودة للدراسة وللقياس كما هي دون تدخل الباحث في مجرياتها ويستطيع الباحث أن يتفاعل معها فيصفها ويحللها (عياد أحمد 2006 ص126).

2-6 الدراسة الاستطلاعية:

تعد الدراسة الاستطلاعية أمراً ضرورياً لأي بحث تربوي؛ حيث أنها تزود الباحث بمعلومات أولية عن ميدان البحث والعينة المراد دراستها دراسة واقعية، وتعرفه على مجتمع بحثه وخصائصه ومكوناته، وتدله على طبيعة الأدوات التي سيطبقها على أفراد من هذا المجتمع؛ إذ يقوم بتجريبها أولاً في البحث الاستطلاعي ومن خلال هذا التطبيق الأولي، يحدد مدى قدرة الأدوات المستعملة على تمثيل وقياس ما يريد قياسه والتأكد منه، كما تكشف له أجواء تطبيقها وطبيعتها من يطبق عليهم .

شمل البحث الاستطلاعي الحالي على (100) تلميذ وتلميذة من ولاية البليدة، تم تجميعهم من ثانويتين بهذه الولاية وهي ثانوية الفتح وثانوية ابن رشد كان تعدادهم الكلي (459) تلميذاً وتلميذة، بواقع (50) تلميذاً وتلميذة من كل مؤسسة، منهم (25) تلميذاً وتلميذة من الأدبيين و(25) تلميذة وتلميذة من العلميين.

وهذا ما يوضحه الجدول رقم (03)

الجدول رقم (03) توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب التخصص والجنس

البيان المؤسسة	عدد الأفراد	تخصص أدبي	تخصص علمي	الذكور	الإناث
الفتح	50	25	25	20	30
ابن رشد	50	25	25	25	25
المجموع	100	50	50	45	55

يبين الجدول رقم (03) توزيع أفراد العينة الاستطلاعية على مؤسسات البحث الاستطلاعي حسب التخصص، وهي تتوزع على مؤسستين (الفتح و ابن رشد) ؛ حيث بلغ عددها الإجمالي (100) منهم (50) تلميذا وتلميذة بمؤسسة **الفتح** و(50) الأخرى المتبقية من مؤسسة **ابن رشد**، وهم يتوزعون كآتي:

(25) تلميذا من التخصص الأدبي و(25) تلميذا من التخصص العلمي بواقع (20) ذكرا

و(30) أنثى وهذا حسب الاستطاعة، أما باقي أعضاء البحث الاستطلاعي، أختيروا بطريقة عشوائية من مؤسسة **ابن رشد** وبنفس الطريقة حيث بلغ تعدادهم كذلك (50) تلميذا وتلميذة، منهم (25) من التخصص الأدبي، و(25) من التخصص العلمي، بواقع (25) ذكرا و(25) أنثى.

6-3 حدود البحث وتتضمن:**6-3-1 الحدود المكانية والبشرية:**

تم إجراء الجانب الميداني لهذا البحث في ولاية البليدة على تلاميذ الأقسام النهائية المسجلة في السنة الدراسية 2009-2010 من الأقسام الأدبية والعلمية على حد سواء، بواقع خمس ثانويات بولاية البليدة، حسب الاستطاعة وهي كالتالي : ثانويات - (لامارشي - بوضياف - بن نبي - الفتح - ابن رشد)، بتعداد (1740) تلميذ وتلميذة ككل.

أخذنا منهن ثانويتين وهما ثانوية الفتح وثانوية ابن رشد، وللتين أجري البحث الاستطلاعي فيهما بكل مرحله، الأولى من التطبيق الأولي والذي من خلاله تم التعرف على مجتمع البحث وخصائص العينة، ثم تم التطبيق الثاني لاستخراج الخصائص السيكومترية للأداتين.

تم الفصل والاستغناء عن ثانوية ابن رشد نظرا لعدم وجود العدد الكافي من التلاميذ بها في تلك الفترة، ولعدم السماح لنا بالاتصال مع التلاميذ أثناء إجراء الإمتحان التجريبي الأبيض.

وبهذا أصبح تعداد مجتمع البحث (1280) تلميذ وتلميذة موزعين على الثانويات الأخرى المذكورة والمتبقية.

6-3-2 الحدود الزمانية:

تم تطبيق المقياسين المعدين لهذا البحث في الفترة ما بين شهر أبريل وبداية شهر ماي في الدراسة الاستطلاعية الأولية، وكذا في التطبيق الأولي لأدوات البحث، للتحقق من الصدق والثبات.

وأجري التطبيق الأخير على العينة الأساسية في فترة الإمتحان التجريبي.

6-4 مجتمع البحث:

بلغ تعداد مجتمع البحث الحالي وهم جميع التلاميذ المسجلين في السنة الثالثة ثانوي بالمؤسسات المذكورة في السنة الدراسية 2009-2010، والذين يمثلون المجتمع الأصلي للبحث (1281) تلميذ وتلميذة في المؤسسات التي تم الاعتماد عليها لإجراء البحث، موزعين على أربع مؤسسات تعليمية -ثانويات- من ولاية البليدة، وهذا حسب الاستطاعة وتوفر التلاميذ بها في ذلك الوقت، على اعتبار أن التطبيق الفعلي للبحث أجري في اليومين الأخيرين للإمتحان التجريبي لل بكالوريا ؛ حيث شهد غياب جزئيا أو جماعيا للتلاميذ على غير ما كان عليه في السنوات السابقة ، حين كان الإمتحان التجريبي يعد امتحانا رسميا وذا مصداقية، وهو شبيه بامتحان البكالوريا، يقوم فيه التلاميذ باختبار مدى جاهزيتهم للإمتحان النهائي، ويقيمون فيه نقاط القوة والضعف لديهم، وهذا ما يظهر في الجدول الموالي والذي يحمل الرقم(04).

الجدول رقم(04) توزيع مجتمع البحث ككل من حيث التخصص والعينة

البيان أسماء المؤسسات	المجتمع ككل	الأدبي ككل	العلمي ككل	ذكور ككل	إناث ككل
لامارشي	200	100	100	72	128
بوضياف	306	143	163	103	203
ابن نبي	250	120	130	113	137
الفتح	525	254	271	204	321
المج	1281	617	664	492	789

يفسر الجدول (04) إجراءات البحث من حيث حصر التعداد الكلي لمجتمع البحث؛ حيث أخذت العينة من أربع مؤسسات - ثانويات - (لمارشي- بوضياف - بن نبي - الفتح) وتكون المجتمع البحث من مجموع (1281) تلميذ وتلميذة مقسمين إلى تخصصين، تخصص أدبي بمجموع (617) تلميذا وتلميذة، والتخصص العلمي بمجموع (664) تلميذا وتلميذة ، مع العلم أن العدد الإجمالي للذكور قدر ب(492) تلميذا، بينما قدر العدد الإجمالي للإناث ب(789) تلميذة.

6-5 عينة البحث الأساسية:

يعد اختيار العينة نقطة جد مهمة في البحث العلمي والتربوي، باعتبار أن العينة جزء من مجتمع البحث الذي اشتقت منه، وجب أن تتوفر فيها خصائص هذا المجتمع الأصلي الكلي، وهي تمثل انعكاسا شاملا لصفاته وخصائصه كالسن والجنس والتخصص وغيرها من الخصائص والصفات العامة له، وأن تمثل هذا المجتمع الذي سيجرى عليه موضوع البحث تمثيلا حقيقيا.

وفي هذا البحث، تم انتقاء عينة البحث بطريقة عشوائية حسب ما هو موجود في المؤسسات؛ أربعة أقسام مكتملة العدد دون وجود غيابات كثيرة من كل مؤسسة، مقسمين إلى قسمين في التخصص الأدبي وقسمين في التخصص العلمي.

تم في البداية توزيع أداتي البحث المتمثلة في مقياس استراتيجيات التعلم و مقياس الدافعية للإنجاز على (520) تلميذا وتلميذة في المؤسسات المذكورة سابقا. وبعد جمع النتائج من الأداتين تبين أن الأصلح منها هو (503) فقط من أصل (520) ؛ حيث وبعد تصحيح الأداتين تم حذف (17) ورقة للإجابة لعدم توفر الشروط بها ولعدم مطابقتها للتعليمات والمتمثلة في:

- إما لعدم إتمام الإجابة.
- أو لوضع اختياريين في البند الواحد.
- أو لاعتماد نمط إجابة واحد مثلا اعتماد الإجابة في خانة أحيانا كخانة للإجابة عليها في كل بنود الأداتين.

وعليه تم التخلي عن هؤلاء الأفراد والإبقاء على الفئة الأخرى والاعتماد على ما مجموعه (503) ورقة للإجابة في كلا الأداتين، وهي التي تمثل عينة البحث الحالي وهذا ما يتضح من الجدول رقم (05).

الجدول رقم (05) يوضح عدد أفراد عينة البحث الموزعة والمستكملة:

المئوية النسبة	العدد المطبق عليه	مجتمع البحث الكلي	البيان التخصص
42.13%	260	617	الأدبي
36.59%	243	664	العلمي
39.26%	503	1281	المجموع

ومنه فقد بلغ قوام عينة البحث الأساسية (503) تلميذا وتلميذة من الصف الثالث ثانوي؛ أي ممثلة بقيمة (39,26%) من العينة الكلية، بواقع (243) تلميذا وتلميذة؛ أي بنسبة تمثيل قدرت ب (36,59%) من الشعبة العلمية ، وكذا بتعداد (260) تلميذا وتلميذة، وهو ما يمثل نسبة قدرت ب(42.13%) من الشعبة الأدبية وهذا ما يتضح في الجدول رقم (06).

الجدول رقم (06) توزيع أفراد العينة الأساسية حسب التخصص والجنس:

إناث	ذكور	علمي	أدبي	عدد الأفراد	البيان الثانويات
47	43	45	45	90	لامارشي
89	64	77	76	153	بوضياف
50	50	41	59	100	بن نبي
100	60	80	80	160	الفتح
286	217	243	260	503	المجموع

يمثل الجدول توزيع أفراد عينة البحث الأساسية حسب التخصص والجنس، وهي

تحتوي على أربع مؤسسات - ثانويات - (لامارشي - بوضياف - بن نبي - الفتح) ؛

حيث بلغ عدد أفرادها كما هو موضح في الجدول أعلاه كما يلي:

في التخصص أدبي تم تمثيلهم ب (260) تلميذ وتلميذة، أما في التخصص العلمي فتم

تمثيلهم ب (243) تلميذا وتلميذة، بواقع (217) ذكرا و (286) أنثى، وبالتالي بلغ حجم

العينة الكلية للبحث (503) تلميذا وتلميذة.

6-6 أدوات البحث:

إشتمل البحث الحالي على أداتين:

- الأولى مقياس استراتيجيات التعلم وهذا لقياسها ومعرفة الفروق في استعمالها وترتيبها.

- الثانية مقياس الدافعية للانجاز وهذا لغرض قياس درجات دافعية الانجاز عند المتعلمين ومعرفة درجة تواجدها عندهم.

لقد تم استعمال الأدتين معا وفي الوقت نفسه، وهذا حسب طبيعة الموضوع الذي نحن بصدد البحث عنه -نوع استراتيجيات التعلم وأثرها على الدافعية للانجاز والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ التعليم الثانوي-، بهدف البحث عن مدى ترابط عناصر البحث.

لهذا كان التقديم معا وفي الوقت ذاته لمعرفة إجابات المستجوبين حول هذين الموضوعين المترابطين وكان التطبيق بشكل جماعي داخل الأقسام، وسيتم التعريف بهما، وعرض طريقة التصحيح المعتمدة في كلا الأداتين، وكيفية التحقق من خصائصهما السيكومترية من صدق وثبات.

6-6-1- مقياس استراتيجيات التعلم:

لإعداد المقياس وبناءه، تم الاطلاع على الأدب التربوي المتعلق بمقياس الاستراتيجيات؛ حيث وجدت العديد من المقاييس والاختبارات التي تدور حول الإستراتيجيات والاتجاهات التربوية وعادات الاستذكار، فبعد الإطلاع والتعرف عليها حاولنا الإقتباس منها وأخذ العبارات التي تتماشى مع موضوعنا، وهذا لمساعدتنا على بناء المقياس الخاص بالدراسة، ومن هذه المقاييس التي تم مسحها واستنباط عبارات تخص المتغير، نذكر أهمها فيما يأتي:

-مقياس جابر عبد الحميد جابر وسليمان الحضري(1988) الذي يقيس عادات الاستنكار والاتجاهات نحو الدراسة، وهذا المقياس صممه في الأصل براون و هولتزمان

Survey of Study Habits & Attitudes (SSHA) بعنوان (Brown & Holtzman)

مقياس قطامي يوسف (2000).

مقياس مرزوق عبد الحميد مرزوق (1993)

مقياس سليمان الخضري والشيخ أنور رياض(1993)

مقياس حسن أحمد علام (1994) والذي يدور حول العادات الدراسية والاتجاهات نحو الدراسة لدى ذوي التفريط التحصيلي.

مقياس نصره محمد عبد المجيد جلجل (2009) المعد أصلا من طرف هارولد أونيل الذي اقتبسته جلجل وترجمته وقننته وكيفته مع البيئة المصرية .

بعد التفحص و الاطلاع على هذه المقاييس تم استخراج أكبر قدر من العبارات التي توضح الاستراتيجيات والتعرف عليها، ثم تم التحرير المبدئي والتصميم الأولي للمقياس بغرض المعرفة الحقيقية والفعلية لهذه الاستراتيجيات، وقياس تداولها، ومعرفة مدى انتشارها، وكيف هي منتشرة وعند من تنتشر، وكذا لمعرفة على أي أساس هي تطبق -هل هي تطبق بدراية وقصد أم بدون قصد وعلم بها - عند تلاميذ التعليم الثانوي.

6-6-1-1 أبعاد المقياس:

يضم المقياس مجموعة من الأبعاد التي تقيس الاستراتيجيات المعرفية والميتا معرفية، وهي الحفظ والتذكر، التخطيط، التنظيم، البناء، المراقبة، التقويم، تنظيم العمل في الزمان والمكان، التسيير، الوعي والضبط الذاتي وهي تضم عددا من الفقرات في الصورة الأولى لها.

6-6-2-1 الخصائص السيكومترية للمقياس:

للتعرف على الخصائص السيكومترية للأداة، من حيث الصدق والثبات، ومعرفة مدى صلاحيتها وجاهزيتها للتطبيق، تم إتباع الخطوات التالية :

أ - حساب صدق المقياس:

يعد الصدق خطوة جد مهمة في تحديد استجابات المستجوبين وفي النتائج المتحصل عليها من المقياس، فالاختبار الصدق هو الذي يقيس فعلا ما أعد ووضع لقياسه.

وللتحقق من صدق المقياس وحساب درجة صحته، تم الاعتماد على مجموعة من الطرق وهي:

أ-1 أولاً: الاعتماد على صدق المحتوى وذلك بعرض المقياس على التحكيم من طرف مجموعة من الأساتذة المختصين وذوي الخبرة في مجال علم النفس والتربية وطلب منهم الحكم على صحة البنود ووضوحها وكذلك مدى مناسبتها، مع وضع التعديلات المقترحة إن وجدت.

أ-2 ثانياً: الإعتماد على الصدق الظاهري من خلال الإعتماد على نتائج البحث الاستطلاعي.

أ-3 ثالثاً: حساب درجة الاتساق بين البند والمقياس ككل، وهذا حسب ما يأتي:

أ-3-1/ أولاً - صدق المحتوى :

وهو تمثيل العناصر التي تضمنتها أداة القياس للأبعاد المكونة للأداة، مع تمثيل هذه الأبعاد للسمات أو الخاصية أو الظاهرة التي يراد قياسها (فاخر عاقل 1979 ص 105) .

يتم التأكد من هذا النوع من الصدق عن طريق المحكمين، أي إجماع الخبراء أو المحكمين، فهو صدق بشهادة الخبراء؛ لذا فإن هذا النوع من الصدق عادةً ما يسمى بصدق المحكمين، فقد عرضنا المقياس في صورته الأولية على مجموعة من الأساتذة ذوي الاختصاص في قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا وذلك للتعقيب والحكم على صياغة العبارات والأبعاد والحكم عليها من حيث:

- مدى مناسبة المفردات لقياس ما وضعت لأجله.

- مدى ارتباط العبارات بالبعد.

- مدى وضوح صياغة العبارات والأبعاد.

- أهمية العبارة.

- مدى اتساق العبارات فيما بينها، وهل تؤدي الغرض الذي وضعت لأجله.

- التعديلات أو الإقتراحات المقدمة لتحسين صورة المقياس.

وبعد الحصول على الإقتراحات والملاحظات والآراء والإرشادات المقدمة من طرف السادة المحكمين، تم توظيف تلك الملاحظات التي ارتكزت خاصة على الجانب اللغوي والصياغة وذلك بحذف التعديل أو الإبقاء على الفقرة، أو إعادة صياغتها لغويا ، وتم تعديل البعض الآخر وحذف التي لا داعي لها، والإبقاء على الصالح منها كما جرى تعديل بعض الفقرات وإعادة صياغتها حسب ما هو موضح في الجدول رقم (08)، وعلى العموم، اتفق المحكمون بأن المفردات مناسبة لقياس ما وضعت لأجله، وبذلك اعتبر المقياس صادقا

صدقا تحكيميا فيما يقيسه، و تمت صياغة بعض المفردات حتي أصبح المقياس في صورته النهائية كما هو موضح في الملاحق؛ حيث أصبح يحتوي على (50) فقرة قبل عرضها على أفراد العينة الاستطلاعية بهدف التحقق من ثباته.

أ-3-2 النموذج المقدم للمحكمين:

تقوم الباحثة ببحث حول "نوع استراتيجيات التعلم وأثرها على الدافعية للإنجاز والتحصيل الدراسي في التعليم الثانوي"، وهي دراسة مقارنة بين التلاميذ الأدبيين وبين التلاميذ العلميين ولتحقيق أهداف هذا البحث، قامت الباحثة بتصميم هذا المقياس والمكونة من (55) فقرة تعكس استراتيجيات التعلم بنوعها المعرفي والميتا معرفي؛ حيث قدم النموذج الآتي وفق الصياغة التالية:

أرجو التكرم بقراءة هذه الفقرات بعناية وإبداء رأيكم حولها ومدى مناسبة هذه الفقرات لموضوع الدراسة ومدى انتماءها و صلاحيتها لقياس الجوانب المراد قياسها، ومدى وضوح هذه الفقرات لغوياً.

وهذا حسب ما يوضحه الجدول رقم (07) كنموذج للمقياس المقدم للتحكيم:

رقم	العبارات	مدى ملائمة العبارة للبعد		صلاحية العبارة لغوياً		التعديل المقترح
		صالحة	غير صالحة	صالحة	غير صالحة	
01	عادة ما أحاول حفظ الدرس عن ظهر قلب.					
02	أقوم بتكرار الدرس قراءة وكتابة عدة مرات حتى أتمكن من حفظه.					

وقد أسفرت عملية التحكيم على النقاط التالية:

-التدقيق في العبارات من حيث الصياغة وتركيباتها.

-الإعتماد على العبارات التقريرية.

-توزيع العبارات بطريقة عشوائية دون تحديد اسم الإستراتيجية أو توضيحها مباشرة.

وعليه فأهم الاقتراحات والتعديلات الواردة هي ممثلة و موضحة في الجدول رقم(08)

جدول رقم (08) يوضح نتائج عملية التحكيم

التعديل المقترح	صلاحية العبارة لغويا		مدى ملائمة العبارة للبعد		العبارات	رقم العبارة
	صالحة	غير صالحة	صالحة	غير صالحة		
نزع هذا البند لأنه مركب			غير صالح		أرى أن نتائج الدراسة مرهونة بالجهد الذي أبدله وبمدى قدراتي	03
حذف البند			غير صالح		أنا أعمل على تحقيق المستوى المتوسط وأتجنب المستوى الضعيف	27
أحدد برنامجا دراسيا يوميا للمراجعة وأضبطه بالزمان والمكان.					أبني برنامجا دراسيا خاصا بي يكون مضبوطا بالزمان والمكان	22
أراجع الدروس كما هي دون تلخيص أو تنظيم أو تخطيط مسبق.					أراجع الدروس كما هي دون عمل إضافات لها	24

أقول بسؤال نفسي مباشرة بعد الإنجاز عن مدى تحقيق الأهداف و عن مدى الاستفادة من البدائل المتوفرة					أقول بسؤال نفسي مباشرة بعد الإنجاز عن مدى تحقيق الأهداف و عن مدى الاستفادة من البدائل المتوفرة	29
أقول بحصر انجازاتي في قائمة بعد الانتهاء من المراجعة ثم الخطط للإنجازات اللاحقة	غير صالحة		غير صالحة		أقول بحصر انجازاتي في قائمة بعد الانتهاء من المراجعة ثم الخطط للإنجازات اللاحقة	32
أغير مكان المراجعة من وقت لآخر كمحاولة لتغيير الجو وتفادي الملل.					أغير مكان المراجعة من وقت لآخر كمحاولة لتغيير الجو وتفادي الملل.	37
أحذف عبارة تطلعاتي من اهتماماتي وتطلعاتي.					أحذف عبارة تطلعاتي من اهتماماتي وتطلعاتي.	38
أراجع في أي مكان ولا يهمني المكان والزمان ولا أبالي بهما.					أراجع في أي مكان ولا يهمني المكان والزمان ولا أبالي بهما.	39
أحذف عبارة وأدرى بمحتوى المادة والمقرر.					أحذف عبارة وأدرى بمحتوى المادة والمقرر.	42
أقوم بتطبيقات إضافية في البيت لتقوية فهمي ولأمتحن نفسي.					أقوم بتطبيقات إضافية في البيت لتقوية فهمي ولأمتحن نفسي.	43

أما فيما يخص العبارات الأخرى، فقد أجمع المحكمون على أنها صالحة من حيث الملائمة مع محتوى المقياس وأنها صالحة لغويا.

وبهذا تم الانتقال إلى طريقة أخرى وهي الصدق الظاهري حسب ما هو موضح:

ثانيا- حساب الصدق الظاهري Face-Validity

يعبر الصدق الظاهري عن مدى استحسان المفحوصين للأداة المستخدمة من حيث الغموض في العبارات وهل فيها لبس أو سوء فهم (فاخر عاقل 1979 ص 106)، تم ذلك بعرض الاستبيان لأول مرة على عينة مقدره بعشرين (20) تلميذا وتلميذة قبل عرضه على العينة الاستطلاعية، وتم تطبيق المقياس للمرة الثانية على العينة الاستطلاعية والمقدرة بمائة (100) تلميذ وتلميذة في الدراسة الاستطلاعية مذكورة أعلاه من نفس مستوى الدراسة، للتأكد من مدى قدرة الأداة على تغطية الموضوع وسهولة إدراك الغاية منه وسلامة اللغة، وذلك بعد القيام ببعض التعديلات التي تم الحصول عليها من المحكمين، ومنه طبق الاستبيان وتحصلنا على استحسان العديد من المطبق عليهم لأسئلة المقياس أثناء تعبئتها وتفاعلوا معها.

ثالثا- صدق عن طريق الاتساق الداخلي:

بعد الإعتماد على الأسلوبين المذكورين سابقا للتأكد من مدى صدق الأداة -مقياس استراتيجيات التعلم، لم نكتف بالاعتماد عليهما وحدهما، بل قمنا بحساب الصدق بطريقة أخرى والمتمثلة بحساب الاتساق الداخلي، الذي يعتبر حسب محمود علام (2002) من أدق طرق حساب الصدق؛ حيث يوضح ارتباط كل بند بالبند الذي ينتمي اليه، وبالدرجة الكلية؛ حيث تم استخراج هذه المعاملات من خلال حساب معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية، وتم اتخاذ معيار فوق (0.55) للإبقاء على الفقرات؛ لأن الحد الأدنى للارتباط يساوي أو أكبر من هذه القيمة. وبالرجوع للجدول الموجود في الأسفل، فإن الدرجة

الدرجة عند (0.05) هي دالة بداية من هذه القيمة (0.55) في حين أن الفقرات التي يكون ارتباطها أقل من هذه القيمة تحذف، وبعد إجراء الارتباط تبين أن جميع العبارات كان ارتباطها أعلى من هذه القيمة وهو مبين في الجدول رقم (09) .

الجدول رقم (09) يوضح ارتباط بنود مقياس استراتيجيات التعلم ككل مع الدرجة الكلية له.

رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط
01	0.73	26	0.74
02	0.80	27	0.66
03	0.79	28	0.78
04	0.82	29	0.80
05	0.75	30	0.69
06	0.65	31	0.77
07	0.70	32	0.66
08	0.64	33	0.74
09	0.69	34	0.76
10	0.72	35	0.82
11	0.77	36	0.85
12	0.79	37	0.72
13	0.66	38	0.68
14	0.69	39	0.67
15	0.75	40	0.77
16	0.68	41	0.74
17	0.75	42	0.70
18	0.71	43	0.79
19	0.68	44	0.69
20	0.79	45	0.66
21	0.80	46	0.75
22	0.75	47	0.80
23	0.68	48	0.79
24	0.72	49	0.78
25	0.75	50	0.76

اتضح من خلال الجدول الموضح أعلاه، رقم البند ويقابله درجة معامل الارتباط؛ حيث تراوحت بين (0.64) وبين (0.82) ، وهي تدل على قيمة الترابط الدال إحصائياً، وهي أكبر من القيمة (0.55) عند القيمة الحرجة (0.05)، وبذلك قبول العبارات وهو يعني الاتساق الداخلي فكل عبارة مترابطة بدلالة إحصائياً مع العبارات الكلية للمقياس .

بعد الإتمام من حساب صدق المقياس بالطرق المذكورة سابقاً وتطبيقه على العينة الاستطلاعية، انتقلنا إلى حساب الخاصية الثانية من الخصائص السيكومترية وهي الثبات:

ب- ثبات المقياس :

يعتبر الثبات صفة من صفات الاختبار الجيد، ومعنى ثبات الاختبار أن مركز المتعلم النسبي لا يتغير فيما إذا تكرر الاختبار على نفس المجموعة أو أن مركزه النسبي لا يتغير في الاختبار المكافئ له، وأن الاختبار يعطي نفس النتائج في حال إعادة تطبيقه مرة أخرى وعدة مرات على نفس العينة. (عيادة أحمد 2006 ص 166) .

وللتأكد من ثبات المقياس، اعتمدنا على طريقة التطبيق وإعادة التطبيق؛ حيث تم التطبيق الأول على العينة الاستطلاعية والمتكونة من (100) تلميذاً وتلميذة وبعد مرور 10 أيام من التطبيق الأول، تم التطبيق الثاني على نفس العينة والمقارنة بين نتائج التطبيقين، وبعدها تم التطبيق الثالث وهو الفعلي على العينة الأساسية، وتم خلال التطبيقات الثلاثة مقارنة النتائج مع بعضها البعض وحساب ثبات الاختبار وحساب مدى الارتباط فيما بين التطبيقات الثلاثة ونتائجها باستخدام معامل الثبات ألفا كرونباخ؛ حيث بلغ المعامل للدرجة الكلية للعينة الإسطلاعية (0.80) وهي دالة إحصائياً عند الدرجة الحرجة (0.05)، كما بلغ معامل ارتباط ألفا كرونباخ للعينة الفعلية (0.78) وهي دالة إحصائياً عند الدرجة الحرجة (0.05).

يتضح مما سبق، أن معامل ارتباط ألفا كرونباخ للعينة الاستطلاعية كان مرتفعاً وهذا يدل على صلاحية المقياس للتطبيق على عينة البحث الأساسي.

وعليه وبعد عرض الخصائص السيكومترية لمقياس استراتيجيات التعلم من حيث الصدق والثبات بإتباع الخطوات السالفة الذكر، تبين أنه يتمتع بصدق وثبات عال، مما يشير إلى قوة وصلاحية المقياس وجاهزيته للتطبيق؛ إذ تم اعتماد المقياس في صورته الأخيرة والمبينة في الملحق رقم (03)، وتم توزيعه على أفراد العينة الأساسية.

6-6-1-4 وصف المقياس:

يتكون المقياس من خمسين (50) بنداً تعكس الاستراتيجيات المذكورة سابقاً وهي إستراتيجية الحفظ والتذكر، إستراتيجية التخطيط، إستراتيجية التنظيم، إستراتيجية البناء، إستراتيجية المراقبة، إستراتيجية التقويم، إستراتيجية تنظيم العمل في الزمان والمكان، إستراتيجية التسيير، إستراتيجية الوعي و إستراتيجية الضبط الذاتي. موزعة توزيعاً عشوائياً وبدون تنظيم ولا ذكر للبند والإستراتيجية المعبر عنها والتي ينتمي إليها. يقابل كل بند خمس اختيارات (دائماً، في الغالب، أحياناً، نادراً، أبداً) وهذا حسب سلم ليكرت؛ حيث يقوم المستجوب بالإجابة على البند بوضع إشارة (x) أمام الاختيار المناسب له .

6-6-1-5 طريقة تقدير درجات المقياس استراتيجيات التعلم:

تكون أدنى درجة فيه (50) درجة و أعلى درجة (250) درجة؛ لأن كل الإجابات للمفحوص الواحد إذا كانت على اختيار واحد أبداً فقط فإنها تلغى وتعني عدم اهتمام المفحوص والتي هي (50) درجة ، وكل إجابة تحتوي على أقصى درجة (250) ؛ أي أن المفحوص أجاب باختيار واحد على كل العبارات تحت الاختيار دائماً وتعني عدم تفكيره قبل الإجابة فترفض الاستبانة لهذا الأخير .

6-6-1-5 طريقة تصحيح المقياس:

أرقام العبارات الموجبة: 1-2-4-5-6-7-9-12-13-14-15-16--18-19-20-
22-23-24-25-28-29-30-32-33-34-36-37-38-39-41-42-43-
45-46-47-48-49-50.

- أرقام العبارات السالبة: 3-8-10-11-17-21-26-27-31-35-40-44.

جدول (09) يوضح الاستراتيجيات وأرقام البعد.

الأرقام	الإستراتيجية
1،2،11،13،10	إستراتيجية الحفظ والتذكر
5،19،18،17،23	إستراتيجية التخطيط
28،43،25،21،8	إستراتيجية التنظيم
42،22،20،32،14	إستراتيجية البناء
38،29،30،45،37	إستراتيجية المراقبة
41،16،7،9،36	إستراتيجية التقويم
40،12،6،3،24	تنظيم العمل في الزمان والمكان
26،35،47،34،33	إستراتيجية التسيير
48،31،50،4،44	إستراتيجية الوعي
49،27،39،46،15	إستراتيجية الضبط الذاتي

تقدير درجات الاستراتيجيات:

يتم تقدير درجات المقياس والتقييم على درجات التلاميذ بإتباع الطريقة التالية:
 $150 = 2 \setminus 300 = 51 + 249$ ثم إضافة 25 لكل قيمة تقديرية وعليه فمتوسط القيم هو درجة 150 ، فوق المتوسط تساوي درجة ، أما القيمة 175 فهي قيم حسنة 200 في حين ان القيم المساوية أو المقاربة ل 225 درجة هي قيم جيدة.

6-6-2 - مقياس الدافعية للإنجاز:

مقياس الدافعية للإنجاز لماكلياند McClelland أعده هيرماند HERMANS سنة (1970) ويسمى هذا المقياس A Questionnaire measure of achievement Motivation ويهدف إلى قياس الدافعية في العمل و الأداء الجيد، وكذا تحقيق النجاح والتفوق في أداء المهام، وقد أخذ بعين الإعتبار في صياغته خصائص ذوي الدافعية للإنجاز المرتفعة وما يميزهم عن ذوي الدافعية للإنجاز المنخفضة. وقد حددت فيه عشر صفات تتمثل فيمايلي:

-الصفة الاولى :مستوى الطموح المرتفع.

- الصفة الثانية :السلوك الذي تقل فيه المغامرة

-الصفة الثالثة: القابلية للتحرك إلى الإمام.

- الصفة الرابعة:المثابرة.

-الصفة الخامسة الرغبة في إعادة التفكير في العقبات.

- الصفة السادسة:إدراك سرعة الوقت.

-الصفة السابعة الاتجاه نحو المستقبل.

- الصفة الثامنة:البحث عن التقدير.

- الصفة التاسعة: اختبار موقف المنافسة ضد مواقف التعاطف.

- الصفة العاشرة: الرغبة في الأداء الأفضل، سلوك الانجاز.

لقد قام فاروق عبد الفتاح موسى (1991) من كلية التربية بمصر بترجمة المقياس إلى اللغة العربية وتكييفه مع البيئة المصرية.

6-6-1-2 وصف المقياس :

يحتوي المقياس على (129) عبارة متعددة الإختيارات تشمل على (28) فقرة مرتبة على شكل جملة ناقصة يليها (05) خمس عبارات مرقمة على النحو الآتي (أ، ب، ج، د، هـ) ويوجد أمام كل عبارة زوج من الأقواس؛ حيث يقوم المجيب بوضع علامة (X) أمام العبارة المناسبة التي يرى أنها تكمل الجملة الناقصة، كما أن هناك جملا تتكون من (04) أربع عبارات مرقمة كالتالي: (أ، ب، ج، د).

أ-أرقام العبارات التي تحوي على خمس إختيارات: 1-2-3-4-5-8-10-11-13-14-15-16-18-21-22-23-25-28.

ب-أرقام العبارات التي تحوي على خمس إختيارات: 6-7-9-12-17-19-20-24-26-27.

6-6-2-2 تطبيق المقياس:

مقياس دافعية الانجاز هذا ليس لديه مدة محددة في تطبيقه، ولكن وجد أن الأفراد العاديين يستطيعون الإجابة عليه في مدة زمنية تتراوح بين 35 و 45 دقيقة.

6-6-2-3 طريقة تقدير درجات المقياس:

نتبع في هذا المقياس طريقة تدرج الدرجات تبعا لإجابة الفقرة والعبارة، حيث أنه في الفقرة الموجبة الدرجات (3،4،5،1،2) على الترتيب للعبارات (أ،ب،ج،د،هـ)، أما فيما يخص الفقرات السالبة فنعكس العملية ونقدم الدرجات التالية (1،2،3،4،5) للعبارات (أ،ب،ج،د،هـ) وكذلك الحال بالنسبة للجمل التي تليها أربع خيارات أو عبارات، وعليه فإن أعلى درجة يمكن الحصول عليها هي (130) درجة، وأدنى درجة تكون (28) درجة.

6-6-2-4 طريقة تصحيح المقياس.

تختلف طريقة التصحيح حسب الفقرات، ففي الفقرات الموجبة تنقط من 5 إلى 1 أو من 4 إلى 1 أما فيما يخص الفقرات السالبة فتنتقط من 1 إلى 5 أو من 1 إلى 4 وبهذا يكون الحد الأدنى للدرجات هو (28) والحد الأقصى والأعلى له هو (130) درجة.

أ-أرقام العبارات الموجبة: 1-2-5-6-8-12-13-14-15-16-17-18-19-20-21-22-23-24-25-26-27-28.

ب-أرقام العبارات السالبة: 3-4-7-9-10-11.

6-6-2-5 الخصائص السيكومترية للأداة :

أ - صدق مقياس الدافعية للانجاز:

قامت الباحثة **حداد نسيمة (2000)** من جامعة الجزائر بحساب ودراسة الصدق الظاهري وهو أحد أنواع الصدق الذي يعتمد على معامل الثبات ؛ إذ يزداد الصدق بزيادة درجة الثبات، وقد توصلت أن معامل الصدق الذاتي لهذا المقياس والذي يساوي (0.83) .

وهو ذو دلالة إحصائية عند الدرجة الحرجة 0.05؛ أي أن القيمة لها دلالة إحصائية تدل على الترابط الايجابي، وعليه فقد توصلت إلى إمكانية تطبيق مقياس الدافعية للإنجاز في البيئة الجزائرية .

ب- ثبات مقياس الدافعية للإنجاز:

قامت الباحثة **حداد نسيمة (2000)** من جامعة الجزائر بحساب ثبات الإختبار في الجزائر من خلال إتباعها لطريقة التجزئة النصفية للمقياس؛ حيث قسمت وجزأت بنود المقياس إلى جزئين، بنود فردية وأخرى زوجية، ثم قامت بحساب معامل الثبات لنصف المقياس، وبعدها اعتمدت على معامل ومعادلة **سبيرمان براون** التصحيحية للحصول على معامل الثبات الكلي، وكان معامل ثبات هذا المقياس يساوي (0.96). وعليه، استنتجت أن له دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01)، وأن معامل ثباته مرتفع، وهذا ما أدى بنا إلى الاعتماد على هذا المقياس خاصة أن الباحثة سبق وأن طبقت في الجزائر على تلاميذ الثانوية وخاصة تلاميذ الأقسام النهائية بثانوية **بوعتورة بالابيار** وكذا ثانوية **عروج خير الدين ببروس** بالجزائر الوسطى .

مستوى النجاح: للحصول على تقديرات ودرجة الفرد بالنسبة للآخرين نجري الحساب الاتي:

$$13 = 4/52 = 1 + 51 = 79 - 130 ، 79 = 2/158 = 28 + 130$$

حيث أن 130 تمثل أعلى قيمة يمكن الحصول عليها، وعليه فالقيمة المتراوحة ما بين 79-

89 هي متوسط، والقيمة بين 90 وبين 102 تعد فوق المتوسط، وأن القيمة المتراوحة

بين 103 و115 هي قيمة حسنة بالمقارنة مع القسم الأدنى منها، أما فيما يخص القيم

المتراوحة ما بين 116 و130 فتعد قيم جيدة.

6-7 المعالجات الإحصائية:

استلزمت طبيعة معطيات البحث اللجوء إلى الأدوات الإحصائية المناسبة، بعدما تم

تصحيح الإجابات المقدمة من طرف التلاميذ على الأداتين وتفرغ البيانات بالاعتماد على

تقنية الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS وفي هذا السياق اعتمدنا على ما يلي:

1-النسب المئوية: وهذا لوصف كيفية توزيع مختلف المتغيرات وللتعرف على نسبة تكرارها

ولمعرفة النسب المئوية لتمثيل نتائج أفراد العينة.

-المتوسط الحسابي: وتم فيه التعرف على متوسط أو معدل توزيع الدرجات من خلال

المتوسط الذي يبين مركز التوزيع .

2-الانحراف المعياري: والذي يعد من مقاييس التشتت ، ويفيدنا في معرفة مدى انحراف

الدرجة عن متوسطها الحسابي.

3-اختبار "T. Test" اختبار يستعمل لقياس الدلالة الإحصائية للفروق المشاهدة بين

عينتين، للتأكد بأن الفروق المشاهدة للمتوسط الحسابي في حالة وجود فرق أنها دالة

إحصائياً، وأنه عند إعادة إجراءات البحث، فإننا نتحصل على نفس النتائج.

وقد استعملناه لقياس دلالة الفروق في استعمال الاستراتيجيات وفي درجات الدافعية ومدى ارتباطها بالتحصيل، ولدراسة الفروق بين العينتين الأدبية والعلمية والفروق الجنسية.

4- معامل الارتباط "بيرسون Pearson". " لحساب مختلف الارتباطات، ولمعرفة تأثير كل متغير على متغير آخر، وكذا لمعرفة العلاقة بين متغيرات البحث ككل ونوع العلاقة الترابطية ودلالاتها الإحصائية أي كلما يرتفع متغير يزداد ارتفاع متغير تابع، وكلما انخفض متغير مستقل انخفض المتغير التابع؛ أي وجود علاقة طردية بين متغيرات الدراسة.

5- استعمال اختبار Fisher Anova لغرض تحليل التباين ومقارنة متوسط النتائج لأكثر من عينتين والتأكد من أن الفروق المشاهدة لها دلالة إحصائية .

الفصل السابع

عرض وتحليل النتائج

7-1 عرض نتائج البحث.

7-2 تحليل نتائج البحث.

7-3 مناقشة نتائج البحث حسب الفرضيات.

- الاستنتاج العام .

-الخاتمة

- اقتراحات

- المراجع.

- الملاحق.

الفصل السابع

عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها

تمهيد

يتناول هذا الفصل عرضاً ووصفاً للنتائج التي توصل إليها هذا البحث من جراء تطبيقنا لأدوات البحث (مقياس الدافعية للإنجاز واستبيان استراتيجيات التعلم).

كما يتناول كذلك النتائج الدراسية التي تحصلنا عليها من المؤسسات التي أجري البحث عليها، وهذا بالحصول على المعدلات الفصلية التي تمثل التحصيل الدراسي، ثم انتقلنا إلى تفسير هذه النتائج والمعطيات و تحليلها ومناقشتها وفقاً لأسئلة الدراسة مع ربطها مع دراسات أخرى تقربها أو تنفيها.

7-1- عرض البيانات وتحليلها ومناقشتها:

هدف البحث الحالي إلى تحديد أهمية استخدام الاستراتيجيات في زيادة الدافعية للإنجاز وفي المعدل الدراسي، وكيف أن استعمال الإستراتيجية تساهم في زيادة الكفاءة عن المتعلمين المقبلين على شهادة البكالوريا، وكذا سعينا إلى إثبات وجود الاستراتيجيات والمقارنة في استعمالاتها بين التلاميذ على أساس الجنس وعلى أساس التخصص.

جدول رقم (11) يوضح نتائج العينة الكلية في مقياس استراتيجيات التعلم:

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	أدنى قيمة	أعلى قيمة	المجموع	عدد الأفراد	مقياس إستراتيجية التعلم	
20.14	178,229	116	223	88580	503	درجة الإستراتيجية الكلية	
2,8312	15,770	7	24	7838	503	محور 1	إستراتيجية الحفظ والتذكر
3.34	18.58	6	25	9235	503	محور 2	إستراتيجية التخطيط
3,398	17.5	7	25	8701	503	محور 3	إستراتيجية التنظيم
3.34	18.34	7	25	9118	503	محور 4	إستراتيجية البناء
3.58	18.54	7	25	9216	503	محور 5	إستراتيجية المراقبة
3.43	18.59	9	25	9241	503	محور 6	إستراتيجية التقويم
3.52	15.7	5	24	7806	503	محور 7	إستراتيجية تنظيم
3.49	16,51	5	25	8210	503	محور 8	إستراتيجية استغلال
3.06	18.31	10	25	9104	503	محور 9	إستراتيجية درجة
3.26	20,271	10	25	10075	503	محور 10	إستراتيجية درجة الضبط الذاتي

يوضح الجدول رقم (11) نتائج العينة الكلية في مقياس استراتيجيات التعلم والتي احتوت على 503 تلميذا وتلميذة، حددت أدنقيمتو أعلى قيمة في درجات المقياس ما بين 116 و223، يلاحظ أن قيمة المتوسط الحسابي قدرت بـ 178.229 وقيمة الانحراف المعياري كانت 20.14 .

يتكون المقياس من 10 محاور. كل محور يوضح إستراتيجية ضمنية معينة نوضحها فيما يلي حسب ترتيبها في الجدول :

المحور الاول: استراتيجيات الحفظ والتذكر: والذيتراوحت قيمه ما بين 07 و 24 درجة، وهي الدرجات الدنيا والعليا فيه ويمتوسط الحسابي حدد ب15.77 بانحراف معياري حدد ب 2.83.

المحور الثاني: إستراتيجية التخطيط: حددت قيمه ما بين 06 و 25 درجة المتوسط الحسابي حددت قيمته ب18.58، أما الانحراف المعياري فقدرت قيمته ب3.34. **والمحور الثالث: استراتيجيات التنظيم:** حددت أدنوأعلى قيمة ما بين 07 و 25 درجة، وأن المتوسط الحسابي حدد بقيمة 17.5، قيمة الانحراف المعياري بلغت 3.98.

المحور الرابع: إستراتيجية البناء حددت أدنو أعلى قيمة ما بين 07 و 25 درجة، وأن المتوسط الحسابي حدد بقيمة 18.34 وبلغت قيمة الانحراف المعياري 3.34.

المحور الخامس: إستراتيجية المراقبة: حددت قيمه ما بين 07 و 25 درجة، وأن المتوسط الحسابي حدد بقيمة 18.54، وقيمة الانحراف المعياري 3.58.

المحور السادس: إستراتيجية التقويم حددت قيمه ما بين 09 و 25 درجة، وأن المتوسط الحسابي حدد بقيمة 18.59، ووصلت قيمة الانحراف المعياري الى 3.43.

المحور السابع: إستراتيجية تنظيم العمل في المكان والزمان: حددت قيمه ما بين 05 و 24 درجة، بمتوسط حسابي قدره 15.7 و انحراف معياري قدره 3.52.

المحور الثامن: إستراتيجية استغلال المصادر: حددت أدنى وأعلى قيمة به ما بين 05 و 25 درجة، وأن المتوسط الحسابي حدد بقيمة 16.57، وحددت قيمة الانحراف المعياري 3.49.

المحور التاسع: إستراتيجية درجة الوعي: تراوحت قيمه ما بين 10 و 25 درجة، وأن المتوسط الحسابي حدد بقيمة 18.31، بينما بلغت قيمة الانحراف المعياري 3.06.

المحور العاشر: إستراتيجية درجة الضبط الذاتي: حددت أدنى أعلى قيمة فيه ما بين 10 و 25 درجة، وأن المتوسط الحسابي حدد بقيمة 20.27، كما حددت قيمة الانحراف المعياري بـ 3.26.

عند قراءة النتائج المستوحاة من الجدول المذكور أعلاه، يتبين من خلالها هناك فروق في قيم المتوسط الحسابي للمحاور العشرة؛ حيث أن المرتبة الأولى من المتوسط الحسابي لدرجات الاستبيان عادت للمحور العاشر منه، والذي يمثل استراتيجيات الضبط الذاتي بقيمة قدرت بـ 20.27 وهي قيمة تعني حسن. يليها المرتبة الثانية كل من المحور الثاني استراتيجيات التخطيط، المحور الرابع استراتيجيات البناء، المحور الخامس استراتيجيات المراقبة، المحور السادس استراتيجيات التقويم، وكذا المحور التاسع استراتيجيات الوعي أين قدر فيها المتوسط الحسابي بـ 18 ، وهي قيمة فوق المتوسط.

أما المرتبة الثالثة فعادت للمحور الثالث الممثل في استراتيجيات التنظيم بقيمة قدرت بـ 17,5 وهي قيمة فوق المتوسط، ثم تليها في الترتيب الاستراتيجيات المتبقية أين حصرت قيم المتوسط الحسابي ما بين 15,5 و 16,51 وهي قيم متوسطة النجاح، وكلها أعلى من متوسط المحور أي فوق قيمة 15، وهي تعكس وهي تعكس ونبين نجاح الأفراد في استخدام استراتيجيات التعلم.

- جدول رقم (12) يبين نتائج العينة الكلية الذكور في مقياس استراتيجيات التعلم:

مقياس إستراتيجية التعلم	عدد الأفراد	المجموع	أعلى قيمة	أدنى قيمة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
درجة الإستراتيجية الكلية	217	37026	232	116	173.83	20,97
محور 1 إستراتيجية الحفظ والتذكر	217	3369	24	8	15.81	2.89
محور 2 إستراتيجية التخطيط	217	3798	25	10	17.83	3.38
محور 3 إستراتيجية التنظيم	217	3667	25	9	17.21	3.46
محور 4 إستراتيجية البناء	217	3834	25	9	18	3.41
محور 5 إستراتيجية المراقبة	217	3818	25	7	17.92	3.63
محور 6 إستراتيجية التقويم	217	3804	25	9	17.85	3.19
محور 7 إستراتيجية تنظيم العمل في الزمان	217	3271	23	7	15.35	3.4
محور 8 إستراتيجية استغلال المصادر	217	3488	25	5	16.37	3.48
محور 9 إستراتيجية الوعي	217	3811	25	10	17.8	3.08
محور 10 إستراتيجية الضبط الذاتي	217	4171	25	10	19.58	3.26

يوضح الجدول رقم (12) نتائج العينة الكلية ذكور في مقياس استراتيجيات التعلم والذي كان عددهم 217 فردا . حددت قيم الذكور فيه ما بين 116 و 232 ويلاحظ أن قيمة المتوسط الحسابي قدرت بـ 173.83 وقيمة الانحراف المعياري كانت 20.97.

يتكون المقياس من 10 محاور . كل محور يوضح إستراتيجية ضمنية معينة نوضحها فيما يلي حسب ترتيبها في الجدول :

- المحور الأول إستراتيجية الحفظ والتذكر:** تراوحت درجاته ما بين 08 و 24 درجة، وأن المتوسط الحسابي حدد بقيمة 15.81 و حددت قيمة الانحراف المعياري بـ 2.89.
- المحور الثاني إستراتيجية التخطيط:** حددت أدنى وأعلى قيمة ما بين 10 و 25 درجة، وأن المتوسط الحسابي حدد بقيمة 17.83 وبلغت قيمة الانحراف المعياري 3.38.
- المحور الثالث استراتيجيات التنظيم:** حددت أدنى وأعلى قيمة ما بين 09 و 25 درجة، وأن المتوسط الحسابي حدد بقيمة 17.21 ووصلت قيمة الانحراف المعياري إلى 3.46.
- المحور الرابع إستراتيجية البناء:** حددت أدنى و أعلى قيمة ما بين 09 و 25 درجة ، وأن المتوسط الحسابي حدد بقيمة 18 و حددت قيمة الانحراف المعياري بـ 3.41.
- المحور الخامس إستراتيجية المراقبة:** حددت أدنى و أعلى قيمة ما بين 07 و 25 درجة ، وأن المتوسط الحسابي حدد بقيمة 17.96 في حين أن قيمة الانحراف المعياري بلغت 3.63.
- المحور السادس إستراتيجية التقويم:** تراوحت قيمه ما بين 09 و 25 درجة، وأن المتوسط الحسابي حدد بقيمة 17.85 و الانحراف المعياري حددت بقيمة 3.19.
- المحور السابع إستراتيجية تنظيم العمل في المكان والزمان:** حصرت قيمه ما بين 07 و 23 درجة، وأن المتوسط الحسابي حدد بقيمة 15.35. أما قيمة الانحراف المعياري فقد وصلت إلى 3.4.
- المحور الثامن إستراتيجية استغلال المصادر:** حددت أدنى وأعلى قيمة فيه ما بين 05 و 25 درجة ، وأن المتوسط الحسابي حدد بقيمة 16.37 وبلغت قيمة الانحراف المعياري 3.48.
- المحور التاسع إستراتيجية درجة الوعي:** حددت أدنى وأعلى قيمة ما بين 10 و 25 درجة، وأن المتوسط الحسابي حدد بقيمة 17.8 و حددت قيمة الانحراف المعياري 3.08.

المحور العاشر إستراتيجية درجة الضبط الذاتي: حددت أدنى و أعلى قيمة ما بين 10 و25 درجات، وأن المتوسط الحسابي حدد بقيمة 19.58 وقيمة الانحراف المعياري 3.26 تحددت ب.

عند قراءة نتائج هذا الجدول، يتبين من خلال متوسطه الحسابي وجود فروق في درجات الاستراتيجيات واستعمالها؛ حيث أن المرتبة الأولى عادت للمحور العاشر والمتمثل في استراتيجيات الضبط الذاتي بقيمة 19.58 وهي قيمة تعني حسن، وعادت المرتبة الثانية فيه إلى العديد من المحاور وهي المحور الثاني إستراتيجية التخطيط ، المحور الثالث إستراتيجية التنظيم، المحور الرابع إستراتيجية البناء، المحور الخامس إستراتيجية المراقبة، المحور السادس إستراتيجية التقويم، و استراتيجيات الوعي؛ حيث أن المتوسط الحسابي لهذه المحاور كان متقاربا وقدرت قيمته ب17,5 وهي قيمة فوق المتوسط

اما وفي المرتبة الثالثة عادت للمحور الثامن إستراتيجية استغلال المصادر والذي قدرت قيمة متوسطه الحسابي ب16.37 وهي قيمة متوسطة، ثم تليها المراتب الأخرى للإستراتيجيات المتبقية متقاربة إلى قيمة 15,5، وهي قيم متوسطة النجاح.

بناء على النتائج البارزة في الجدول أعلاه، يتضح أن أفراد العينة الذكور قد استعملوا كل الاستراتيجيات الموجودة في الاستبيان ؛حيث أن كل قيمة هي أعلى من متوسط أي فوق قيمة 15.

جدول رقم (13) يبين نتائج العينة الكلية للإناث في مقياس استراتيجيات التعلم:

مقياس إستراتيجية التعلم	عدد الأفراد	المجموع	أعلى قيمة	أدنى قيمة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
درجة الإستراتيجية الكلية	286	51554	221	124	181,528169	18.81
محور 1 إستراتيجية الحفظ والتذكر	286	4469	23	7	15.73	2.79
محور 2 إستراتيجية التخطيط	286	5437	25	6	19.14	3.2
محور 3 إستراتيجية التنظيم	286	5034	25	7	17.72	3.38
محور 4 إستراتيجية البناء	286	5284	25	7	18.6	3.27
محور 5 إستراتيجية المراقبة	286	5398	25	10	19	3.44
محور 6 إستراتيجية التقويم	286	5437	25	9	19.14	3.36
محور 7 إستراتيجية تنظيم العمل في الزمان والمكان	286	4535	24	5	15.69	3.59
محور 8 إستراتيجية استغلال المصادر	286	4722	25	6	16.6	3.5
محور 9 إستراتيجية درجة الوعي	286	5293	25	11	18.63	3.02
محور 10 إستراتيجية درجة الضبط الذاتي	286	5904	25	10	20.78	3.16

يوضح الجدول رقم (13) نتائج العينة الكلية إناث في مقياس استراتيجيات التعلم والذي كان عددهم 286 أنثى ، وحددت أدنى قيمة و أعلى قيمة في درجاته ما بين 221 وبين 124 درجة لديهن.

يلاحظ أن قيمة المتوسط الحسابي قدرت بـ 181.52 هي قيمة أعلى من المتوسط أي فوق المتوسط؛ لأنها أعلى من 175. وبلغت قيمة الانحراف المعياري كانت 18.81 .

بذلك نجح أفراد العينة الإناث في استخدام استراتيجيات التعلم ،

يتكون المقياس من 10 محاور كل محور يوضح إستراتيجية ضمنية معينة نوضحها فيما يلي حسب ترتيبها في الجدول :

المحور الأول إستراتيجية الحفظ والتذكر: كانت أدنى وأعلى درجة ما بين 07 و 23 درجة، وأن المتوسط الحسابي حدد بقيمة 15.73 وقيمة الانحراف المعياري 2.79.

المحور الثاني إستراتيجية التخطيط: حددت قيمة ما بين 06 و 25 درجة، وأن المتوسط الحسابي حدد بقيمة 19.14، وبلغت قيمة الانحراف المعياري 3.2.

المحور الثالث إستراتيجية التنظيم: حددت قيمه ما بين 07 و 25 درجة؛

حيث حدد متوسطه الحسابي بقيمة 17.72 وبلغ انحرافه المعياري 3.38.

المحور الرابع إستراتيجية البناء: حددت أدنى وأعلى قيمه ما بين 07 و 25 درجة، وأن المتوسط الحسابي حدد بقيمة 18.6 وبينما كانت قيمة الانحراف المعياري تساوي 3.27.

المحور الخامس إستراتيجية المراقبة: تراوحت قيمه ما بين 07 و 25 درجة، وأن المتوسط الحسابي حدد بقيمة 19. و حددت قيمة انحرافه المعياري بـ 3.44.

المحور السادس إستراتيجية التقويم: حددت أدنى وأعلى قيمة ما بين 10 و 25 درجات ، وأن المتوسط الحسابي حدد بقيمة 19.14 أما قيمة الانحراف المعياري فقد تساوت مع

القيمة 3.36

المحور السابع إستراتيجية تنظيم العمل في المكان والزمان: حددت أدنى و أعلى قيمة فيهما بين 05 وبين 24 درجة، وأن المتوسط الحسابي حدد بقيمة 15.69 و بلغت قيمة الانحراف المعياري 3.59.

المحور الثامن إستراتيجية استغلال المصادر: حددت قيمه ما بين 06 و 25 درجة وأن المتوسط الحسابي لها حدد بقيمة 16.6. بينما وصلت قيمة الانحراف المعياري إلى 3.5.

المحور التاسع إستراتيجية درجة الوعي: تراوحت قيمهما بين 11 و 25 درجة ، وأن المتوسط الحسابي حدد بقيمة 18.63. أما قيمة الانحراف المعياري فقد تساوت مع القيمة 3.02.

المحور العاشر إستراتيجية درجة الضبط الذاتي: حددت أدنى وأعلى قيمة ما بين 10 وبين 25 درجة، وأن المتوسط الحسابي حدد بقيمة 20.78، وقيمة الانحراف المعياري 3.16.

من النتائج المستوحاة من الجدول (12) يتبين وجود فروق جوهرية ودالة إحصائية في

درجات وقيم المتوسط الحسابي؛ حيث أن المرتبة الأولى عادت للمحور العاشر

استراتيجيات الضبط الذاتي بقيمة 20.78 وهي قيمة تعني حسن، في المرتبة الثانية جاءت

المحاور الآتية: المحور الثاني إستراتيجية التخطيط والمحور السادس إستراتيجية التقويم

والمحور الخامس إستراتيجية المراقبة بقيمة متوسط حسابي قدره 19,14 وهي قيمة فوق المتوسط.

أما المرتبة الثالثة فعادت للمحور الرابع إستراتيجية البناء والمحور التاسع إستراتيجية الوعي

بمتوسط حسابي قدرت قيمته ب 17,6، لتليها في المرتبة الرابعة والخامسة المحاور المتبقية

أين تراوحت قيم المتوسط الحسابي بها ما بين 15,7 و 16,8 وبذلك نجاح الأفراد العينة في

استخدام كل استراتيجيات التعلم .

جدول رقم (14): يوضح الفروق في ضوء التخصص على استراتيجيات التعلم:

تخصص علمي ن=243		تخصص أدبي ن=260		الإستراتيجية
ذكور	إناث	ذكور	إناث	
111	132	106	154	
16.15	15.19	16.15	16.18	إستراتيجية حفظ والتذكر
17.46	19.18	17.46	19.11	إستراتيجية التخطيط
17.01	17.78	17.01	17.68	إستراتيجية التنظيم
17.94	18.79	17.94	18.45	إستراتيجية البناء
19.43	20.98	19.43	20.63	إستراتيجية الضبط
17.55	19.42	17.55	18.91	إستراتيجية التقويم
15.54	16.05	15.50	15.85	إستراتيجية تنظيم العمل في الزمان والمكان
16.31	16.32	16.30	16.88	إستراتيجية التسيير
17.65	18.48	17.65	18.77	إستراتيجية الوعي
15.54	15.56	15.30	15.42	إستراتيجية التقدير الذات
17.89	18.88	17.89	19.12	استراتيجية المراقبة

يتضح من الجدول رقم(14)الخاص بالفروق في ضوء التخصص في درجات استعمال الاستراتيجيات ونوعها ما يلي:

-وجود فروق فروق بين تلاميذ التخصص الأدبي و تلاميذ التخصص العلمي في إستراتيجية الحفظ وإستراتيجية المراقبة والوعي وفي إستراتيجية التسيير للمصادر المادية والبشرية لصالح إناث التخصص الأدبي على حساب إناث التخصص العلمي.

-تفوق إناث التخصص العلمي على إناث التخصص الأدبي في الاستراتيجيات الآتية: إستراتيجية التخطيط و إستراتيجية التنظيم وإستراتيجية البناء وإستراتيجية تقدير الذات واستراتيجية تنظيم العمل في الزمان والمكان فعادت لصالح إناث التخصص العلمي على إناث التخصص الأدبي.

-كما يتضح من نفس الجدول عدم وجود فروق بين تلاميذ التخصصات الأدبية والعلمية من جنس ذكر على حد سواء في إستراتيجية المراقبة والوعي والتقويم والضبط والبناء، بينما تفوق ذكور التخصص العلمي على الذكور التخصص الأدبي في إستراتيجية تقدير الذات وإستراتيجية التخطيط.

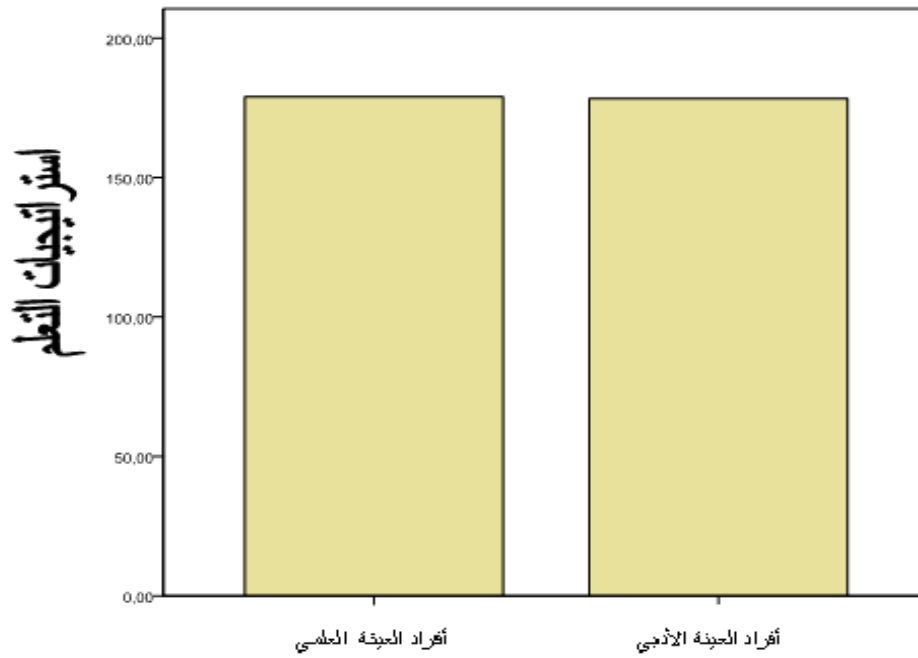
وفي هذا النسق، ينبغي أن نشير إلى وجود فروق في إستراتيجية الحفظ والتذكر و التسميع لصالح التخصصات الأدبية، وذلك لأن هذه الإستراتيجية في اعتقادنا تركز على إعادة المتعلم لهاكتابيا أو ترديدها وتسميعه لها وتكرارها للمعلومات والمقرر عدة مرات حتى يتمكن من حفظها وتثبيتها بصورة صماء دون فهم وتفحص ودون زيادة أو إنقاص لما قدم له ، فهي تتطلب الحفظ وتستدعي التذكر.

كما قد يرجع السبب في تصورنا إلى تركيز معظم مقررات التخصصات الأدبية على الحفظ وإعادة الاستظهار بنفس الترتيب كما هو حاصل في مادة التاريخ والجغرافيا والقواعد والفلسفة وغيرها، وهذا ما لا نلمسه في التخصصات العلمية؛ أين نجد طبيعة

المقررات لا تعطي أهمية و كبيرة لإستراتيجية الحفظ والتذكر، بل تعتمد على الحفظ والتذكر بدرجة أقل منها في التخصص الأدبي، وهذا قد يرجع إلى قيام التلاميذ بجهد أكبر لفهم ما يحفظونه وذلك باستخدام بعض الأساليب المساعدة على الحفظ والتذكر غير الآلي والأصم كوضع الخطوط تحت الأفكار الرئيسية أو قيامهم بالحفظ لكن ليس بنفس الترتيب، وقد يرجع ذلك إلى طبيعة المقررات العلمية التي تستدعي الحفظ مع الفهم وتركز على التنظيم والتخطيط والتصنيف وغيرها من الاستراتيجيات والأساليب التي تولى أهمية كبيرة لمجهود المتعلم.

كما نشير إلى أن استراتيجيات التسيير لم تظهر فيها فروق بين التخصصات في استعمالاتها.

أما فيما يخص إستراتيجية التخطيط و التنظيم و التقويم الذاتي والبناء والتي وجد فيها فروق لصالح التخصصات العلمية، فقد يرجع ذلك في رأينا إلى قيام التلاميذ بهذا التخصص ببذل جهد إضافي وأكبر لفهم ما يحفظونه وما يقرر عليهم، و هذا باستخدام بعض الأساليب والطرق المساعدة على ذلك كوضع الخطوط تحت الكلمات والمصطلحات الأساسية والأفكار الرئيسية وتغيير الألوان وإعادة كتابة المقرر في أشكال توضيحية أكبر تناسبهم كالخرائط أو بالأسلوب الخاص به أو بالحفظ لكن ليس بنفس الترتيب، مما يساعدهم على الفهم والاستفادة أكبر، وكل هذا قد يرجع كذلك إلى طبيعة المقرر.



الشكل (03) رسم بياني يمثل متوسطات أفراد العينة على مقياس استراتيجيات التعلم حسب التخصص

اختبار الفرضية الثانية: الفروق في استراتيجيات التعلم في ضوء متغيرات الجنس والتخصص:

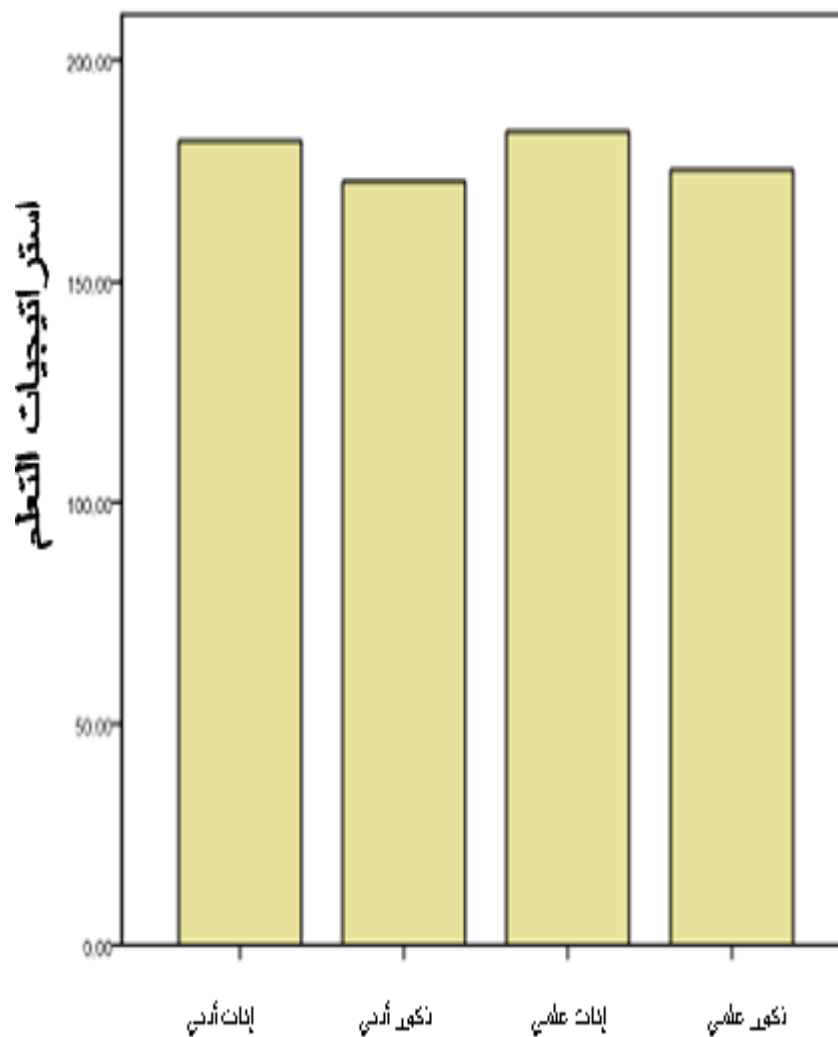
جدول رقم (15) الفروق بين الجنسين والتخصصين في الاستراتيجيات:

التخصص		الجنس		إستراتيجيات التعلم
العلمي ككل	الأدبي ككل	ذكور ككل	إناث ككل	
15.68	15.87	15.74	15.82	إستراتيجية حفظ والتذكر
18.73	18.45	17.83	19.14	إستراتيجية التخطيط
17.61	17.41	17.22	17.73	إستراتيجية التنظيم
18.46	18.24	18.00	18.61	إستراتيجية البناء
20.41	20.15	19.58	20.79	إستراتيجية الضبط
18.85	18.36	17.86	19.14	استراتيجية التقويم
15.56	15.84	15.36	15.97	إستراتيجية العمل في الزمان والمكان
16.38	16.65	16.38	16.63	إستراتيجية تسيير موارد المادية والبشرية
18.32	18.32	17.83	18.64	إستراتيجية الوعي
18.46	18.62	17.92	19.01	إستراتيجية تقدير الذات

يعبر الجدول رقم(15) عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في إستراتيجية التخطيط، إستراتيجية التنظيم، إستراتيجية البناء، إستراتيجية الضبط، إستراتيجيه التقويم، إستراتيجية تنظيم العمل في الزمان والمكان وإستراتيجية استغلال الموارد المادية والبشرية وإستراتيجية الوعي، وكذا في إستراتيجية تقدير الذات.

وقد كانت جميع هذه الفروق لصالح الإناث، كما تبين منه أيضا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في إستراتيجية الوعي بالنسبة للتخصص الأدبي والعلمي. كما بينت النتائج البحثية المستوحاة من نفس الجدول أن هناك تباينا في عدد من الاستراتيجيات بين التخصصين وبين الجنسين؛ حيث لمسنا وجود اختلافات في عدد من الاستراتيجيات قدر بثمانية (08) اختلافات وجميعها كانت لصالح التخصص العلمي وتم مشاهدة هذا الفارق عند الإناث أكثر منه عند الذكور ، وهذا ما يدل على تحقق الفرضية التي تنص على أن هناك فروقا بين الذكور والإناث لصالح الإناث، وأن هناك فروق بين التخصصات لصالح التخصص العلمي ورفض الفرضية .

وهذا ما هو موضح في الشكل رقم(04) والذي يظهر ارتفاع عمود الإناث في كلا التخصصين، وكذلك الحال بالنسبة للشكل (05).



الشكل (04) رسم بياني يمثل متوسطات أفراد العينة على مقياس استراتيجيات التعلم حسب الجنس

لكل تخصص



الشكل (05) رسم بياني يمثل متوسطات أفراد العينة في مقياس استراتيجيات التعلم حسب الجنس

جدول رقم (16) يوضح نتائج العينة تخصص أدبي في مقياس استراتيجيات التعلم:

مقياس استراتيجيات التعلم	عدد الأفراد	المجموع	أعلى قيمة	أدنى قيمة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
درجة الإستراتيجية الكلية	260	45797	221	124	177.5	19.51
محور 1 إستراتيجية الحفظ والتذكر	260	4046	24	7	15.68	2.8
محور 2 إستراتيجية التخطيط	260	4759	25	8	18.44	3.2
محور 3 إستراتيجية التنظيم	260	4492	25	10	17.41	3.39
محور 4 إستراتيجية البناء	260	4707	25	10	18.24	3.35
محور 5 إستراتيجية المراقبة	260	4805	25	10	18.62	3.47
محور 6 إستراتيجية التقويم	260	4737	25	9	18.36	3.42
محور 7 إستراتيجية تنظيم العمل في الزمان والمكان	260	4088	23	7	15.84	3.29
محور 8 إستراتيجية استغلال المصادر المادية والبشرية	260	4296	25	8	16.65	3.35
محور 9 إستراتيجية الوعي	260	4726	25	10	18.31	3.08
محور 10 إستراتيجية الضبط الذاتي	260	5198	25	10	20.14	3.26

يوضح الجدول رقم (16) نتائج العينة تخصص أدبي في مقياس استراتيجيات التعلم والذي كان عددهم 260 تلميذا وتلميذة؛ حيث حددت أدنى قيمة و أعلى قيمة في درجات المقياس ما بين 124 و 221، ويلاحظ أن قيمة المتوسط الحسابي قدرت بـ 177.5 وهي قيمة تدل على درجات أعلى من المتوسط، وهي قيمة تقديرية فوق المتوسط أي نجاح أفراد العينة في استخدام استراتيجيات التعلم في حين بلغت قيمة الانحراف المعياري 19.51 .

يتكون المقياس من 10 محاور كل محور يوضح إستراتيجية ضمنية معينة. نوضحها فيما يلي حسب ترتيبها في الجدول :

المحور الأول: استراتيجيات الحفظ والتذكر: فقد كانت أدنى و أعلى درجة ما بين 07 و 24

درجة، وأن المتوسط الحسابي حدد بقيمة 15.68. و بلغت قيمة الانحراف المعياري 2.8.

المحور الثاني: إستراتيجية التخطيط : حددت قيمه ما بين 08 و 25 درجة، بمتوسط حسابي قدر

بـ 18.44، وانحراف معياري قدر بـ 3.2.

المحور الثالث: استراتيجيات التنظيم: حددت أدنى و أعلى قيمة ما بين 10 و 25 درجة،

وأن المتوسط الحسابي حدد بقيمة 17.41. و حددت قيمة الانحراف المعياري بـ 3.39 .

المحور الرابع: إستراتيجية البناء: حددت أدنى وأعلى قيمة ما بين 10 و 25 درجة ،

كما بلغ المتوسط الحسابي قيمة 18.24. وبلغ الانحراف المعياري قيمة 3.35

المحور الخامس: إستراتيجية المراقبة: حددت أدنى وأعلى قيمة ما بين 10 و 25 درجات ،

وأن المتوسط الحسابي حدد بقيمة 18.62 بينما حددت قيمة الانحراف المعياري بـ 3.47.

المحور السادس: إستراتيجية التقويم: تراوحت قيمه ما بين 25 و 09 درجات، وأن المتوسط

الحسابي حدد بقيمة 18.36. فيما حددت قيمة الانحراف المعياري بـ 3.42 .

المحور السابع: إستراتيجية تنظيم العمل في المكان والزمان: حصرت قيمه مع المساواة

ما بين 23 و 07 درجة ، وأن المتوسط الحسابي حدد بقيمة 15.84. اما قيمة الانحراف المعياري

فقد بلغت 3.29 .

المحور الثامن: إستراتيجية استغلال المصادر: حددت أدنى و أعلى قيمة ما بين 08 و25 درجة ، وأن المتوسط الحسابي حدد بقيمة 16.65 و بلغت قيمة الانحراف المعياري 3.35

المحور التاسع: إستراتيجية درجة الوعي: توزعت أرقامه قيمة ما بين 10 و 25 درجة، وأن المتوسط الحسابي حدد بقيمة 18.31. بينما وصلت قيمة الانحراف المعياري إلى 3.08 .

المحور العاشر: إستراتيجية درجة الضبط الذاتي: حددت أدنى و أعلى قيمة ما بين 10 و25 درجة، وأن المتوسط الحسابي حدد بقيمة 20.14 وقيمة الانحراف المعياري جاءت 3.26 .

وبالمعينة للجدول السابق لقيم المتوسط الحسابي المتحصل عليها، يتضح أن المرتبة الأولى عادت للمحور العاشر استراتيجيات الضبط الذاتي بقيمة 20.14 وهي قيمة حسنة، ثم المرتبة الثانية عادت للمحاور: الثاني استراتيجيات التخطيط ، الرابع استراتيجيات البناء، الخامس استراتيجيات المراقبة ، السادس استراتيجيات التقويم والتاسع استراتيجيات الوعي حيث كانت بالتقريب مقدرة بقيمة 18 وهي فوق الحسن.

أما فيما يتعلق بالمرتبة الثالثة فعادت لكل من المحور الأول إستراتيجية الحفظ والتذكر والمحور السابع إستراتيجية تنظيم العمل في الزمان والمكان والمحور الثامن إستراتيجية استغلال المصادر؛ حيث انحصرت القيم ما بين 15,5 و 16,5 وهي قيم متوسطة في استراتيجيات التعلم حسب كل محور .

ومنه نستنتج أن كل أفراد العينة قد نجحوا في استخدام محاور الاستراتيجيات التعليمية بنوعيتها المعرفي والميتا معرفي.

الجدول رقم (17) يبين نتائج العينة تخصص أدبي ذكور في مقياس استراتيجيات التعلم:

مقياس استراتيجيات التعلم	عدد الأفراد	المجموع	أعلى قيمة	أدنى قيمة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
درجة الاستراتيجية	106	17952	217	130	172.61	19.15
محور 1 إستراتيجية الحفظ والتذكر	106	1680	24	8	16.15	3.08
محور 2 إستراتيجية التخطيط	106	1816	25	10	17.46	3.2
محور 3 إستراتيجية التنظيم	106	1769	23	10	17	3.39
محور 4 إستراتيجية البناء	106	1866	25	10	17.94	3.32
محور 5 إستراتيجية المراقبة	106	1861	25	11	17.89	3.17
محور 6 إستراتيجية التقويم	106	1825	25	10	17.54	3.44
محور 7 إستراتيجية تنظيم العمل في الزمان والمكان	106	1616	23	7	15.53	3.4
محور 8 إستراتيجية استغلال المصادر المادية والبشرية	106	1696	23	8	16.3	3.1
محور 9 إستراتيجية الوعي	106	1836	25	10	17.65	3
محور 10 إستراتيجية الضبط الذاتي	106	2021	25	12	19.43	3.16

يوضح الجدول رقم (17) نتائج العينة تخصص أدبي فئة الذكور على مقياس استراتيجيات التعلم والذي كان عددهم 106 فردا. حددت أدنى قيمة و أعلى قيمة في درجات المقياس ما بين 130 و 217. لاحظ أن قيمة المتوسط الحسابي وصلت إلى 172.61 وهي أن أفراد العينة تحصلوا على قيمة أعلى من المتوسط للاستبيان أي نجحوا في استخدام استراتيجيات التعلم. بينما بلغت قيمة الانحراف المعياري 19.15 .

ويتكون المقياس من 10 محاور. كل محور يوضح إستراتيجية ضمنية معينة ونوضحها فيما يلي حسب ترتيبها في الجدول :

المحور الأول: إستراتيجية الحفظ والتذكر: فقد كانت أدنى و أعلى درجة ما بين 08 و 24 درجة، وأن المتوسط الحسابي حدد بقيمة 16.15. حددت قيمة الانحراف المعياري 3.08

المحور الثاني: إستراتيجية التخطيط: حددت أدنى و أعلى قيمة به ما بين 10 و 25 درجات ، وأن المتوسط الحسابي حدد بقيمة 17.46 و بلغت قيمة الانحراف المعياري 3.2.

المحور الثالث: إستراتيجية التنظيم: حددت أدنى و أعلى قيمة ما بين 10 و 23 درجات، وأن المتوسط الحسابي حدد بقيمة 17. ووصلت قيمة الانحراف المعياري 3.39

المحور الرابع: إستراتيجية البناء: حددت أدنى وأعلى قيمة ما بين 10 و 25 درجة ، وأن المتوسط الحسابي حدد بقيمة 17.94 وتساوت قيمة الانحراف المعياري مع القيمة 3.32 .

المحور الخامس: إستراتيجية المراقبة: تراوحت قيمه ما بين 11 و 25 درجة ، وأن المتوسط الحسابي حدد بقيمة 17.89 وقيمة الانحراف المعياري 3.17 .

المحور السادس: إستراتيجية التقويم: حددت قيمه ما بين 10 و 25 درجات، وأن المتوسط الحسابي به قدر 17.54 وبانحراف معياري قدر ب 3.44 .

المحور السابع: إستراتيجية تنظيم العمل في المكان والزمان: حصرت قيمه ما بين 07 و 23 درجة ، وأن المتوسط الحسابي حدد بقيمة 15.53 وقيمة الانحراف المعياري 3.4 .

المحور الثامن: إستراتيجية استغلال المصادر: حددت أدنى و أعلى قيمة ما بين 08 و 23 درجة ، وأن المتوسط الحسابي حدد بقيمة 16.3 وقيمة الانحراف المعياري 3.1

المحور التاسع: إستراتيجية درجة الوعي: حددت درجاتهما بين 10 و 25 درجة ، وأن المتوسط الحسابي له حدد ب 17.65، وقيمة انحرافه المعياري ب 3 .

المحور العاشر: إستراتيجية درجة الضبط الذاتي: حددت أدنى و أعلى قيمة ما بين 12 و 25 درجة، بمتوسط حسابي حدد بقيمة 19.43 وقيمة الانحراف المعياري بلغت 3.16.

بتفحص قيم المتوسط الحسابي للجدول المتحصل عليه، يتضح أن المرتبة الأولى عادت للمحور العاشر إستراتيجية الضبط الذاتي بقيمة 19.43 وهي قيمة فوق المتوسط، ثم المرتبة الثانية عادت للمحاور: الثاني إستراتيجية التخطيط، الثالث إستراتيجية التنظيم، الرابع إستراتيجية البناء، الخامس إستراتيجية المراقبة، السادس إستراتيجية التقويم التاسع إستراتيجية الوعي، حيث كانت بالتقريب مقدرة بقيمة 17,5 وهي فوق الحسن.

بالنسبة للمرتبة الثالثة، فقد عادت لكل المحاور الآتية: المحور الأول إستراتيجية الحفظ والتذكر، المحور السابع إستراتيجية تنظيم العمل في الزمان والمكان، المحور الثامن إستراتيجية استغلال المصادر؛ حيث انحصرت القيم ما بين 15,5 و 17، وهي قيم متوسطة في استراتيجيات التعلم حسب كل محور .

- جدول رقم (18) يوضح نتائج العينة تخصص أدبي في استبيان استراتيجيات التعلم:

استبيان استراتيجيات التعلم	عدد الأفراد	المجموع	أعلى قيمة	أدنى قيمة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
درجة الإستراتيجية الكلية	260	45797	221	124	177.5	19.51
محور 1 إستراتيجية الحفظ والتذكر	260	4046	24	7	15.68	2.8
محور 2 إستراتيجية التخطيط	260	4759	25	8	18.44	3.2
محور 3 إستراتيجية التنظيم	260	4492	25	10	17.41	3.39
محور 4 إستراتيجية البناء	260	4707	25	10	18.24	3.35
محور 5 إستراتيجية المراقبة	260	4805	25	10	18.62	3.47
محور 6 إستراتيجية التقويم	260	4737	25	9	18.36	3.42
محور 7 إستراتيجية تنظيم العمل في الزمان والمكان	260	4088	23	7	15.84	3.29
محور 8 إستراتيجية استغلال المصادر	260	4296	25	8	16.65	3.35
محور 9 إستراتيجية الوعي	260	4726	25	10	18.31	3.08
محور 10 إستراتيجية الضبط الذاتي	260	5198	25	10	20.14	3.26

يوضح الجدول رقم (18) نتائج العينة تخصص أدبي في استبيان استراتيجيات التعلم والذي كان عددهم 260 فردا . حددت أدنقيمة وأعلى قيمة في درجات الاستبيان ما بين 124 و221، ويلاحظ أن قيمة المتوسط الحسابي قدرت بـ 177.5 وهي قيمة تدل على درجات أعلى من المتوسط وهي قيمة تقديرية فوق المتوسط؛ أي نجاح أفراد العينة في استخدام استراتيجيات التعلم ، وقيمة الانحراف المعياري 19.51 .

ويتشكل المقياس من 10 محاور كل محور يبين إستراتيجية ضمنية معينة ونبرزها فيما يلي حسب ترتيبها في الجدول :

المحور الأول: إستراتيجية الحفظ والتذكر: فقد كانت أدنى و أعلى درجة ما بين 07 و24 درجة ، وأن المتوسط الحسابي حدد بقيمة 15.68 و حددت قيمة الانحراف المعياري بـ 2.8.

المحور الثاني: إستراتيجية التخطيط: حددت أدنى و أعلى قيمة ما بين 08 و 25 درجة ، وأن المتوسط الحسابي حدد بقيمة 18.44 و بلغت قيمة الانحراف المعياري 3.2.

المحور الثالث: إستراتيجية التنظيم: حددت أدنى و أعلى قيمة ما بين 10 و 25 درجة، وأن المتوسط الحسابي حدد بقيمة 17.41 و قدرت قيمة الانحراف المعياري بـ 3.39

المحور الرابع: إستراتيجية البناء: حددت أدنى و أعلى قيمة ما بين 10 و 25 درجة، وأن المتوسط الحسابي حدد بقيمة 18.24، وتساوى انحرافه المعياري مع القيمة 3.35 .

المحور الخامس: إستراتيجية المراقبة: حددت أدنى و أعلى قيمة ما بين 10 و 25 درجة، وأن المتوسط الحسابي حدد بقيمة 18.62 وقيمة الانحراف المعياري 3.47 .

المحور السادس: إستراتيجية التقويم: تراوحت قيمه ما بين 09 و 25 درجة ، وأن المتوسط الحسابي حدد بقيمة 18.36 بينما وصلت قيمة الانحراف المعياري 3.42 .

المحور السابع: إستراتيجية تنظيم العمل في المكان والزمان: حددت قيمه ما بين 07 و 23 درجة ، وأن المتوسط الحسابي حدد بقيمة 15.84 وبلغت قيمة الانحراف المعياري 3.29 .

المحور الثامن: إستراتيجية استغلال المصادر: حددت أدنى و أعلى قيمة ما بين 08 و25 درجة ، وأن المتوسط الحسابي حدد بقيمة 16.65 وقدرت قيمة الانحراف المعياري ب3.35 .

المحور التاسع: إستراتيجية درجة الوعي: حددت أدنى و أعلى قيمة ما بين 10 و 25 درجة ، وأن المتوسط الحسابي حدد بقيمة 18.31 وقيمة الانحراف المعياري 3.08 .

المحور العاشر: إستراتيجية درجة الضبط الذاتي: حددت أدنى و أعلى قيمة ما بين 10 و25 درجة ، وأن المتوسط الحسابي حدد بقيمة 20.14، وقيمة الانحراف المعياري 3.26 .

وبتمحيص لقيم المتوسط الحسابي للجدول المذكور سابقا ، يتضح أن المرتبة الأولى عادت للمحور العاشر إستراتيجية الضبط الذاتي بقيمة 20,14 وهي قيمة حسنة ، ثم المرتبة الثانية عادت للمحاور: الثاني إستراتيجية التخطيط ، الرابع إستراتيجية البناء ، الخامس إستراتيجية المراقبة ، السادس إستراتيجية التقويم والمحور التاسع إستراتيجيات الوعي؛ حيث كانت بالتقريب مقدرة بقيمة 18 وهي فوق الحسن .

في حين آلت المرتبة الثالثة لكل من المحور الأول إستراتيجية الحفظ والتذكر والمحور السابع إستراتيجية تنظيم العمل في الزمان والمكان والمحور الثامن إستراتيجية استغلال المصادر حيث تراوحت القيم ما بين 15,5 و16,5 وهي قيم متوسطة في إستراتيجيات التعلم حسب كل محور .

- الجدول رقم (19) يبين نتائج العينة تخصص أدبي ذكور على استبيان استراتيجيات التعلم:

استبيان استراتيجيات التعلم	عدد الأفراد	المجموع	أعلى قيمة	أدنى قيمة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
درجة الإستراتيجية	106	17952	217	130	172.61	19.15
محور 1 إستراتيجية الحفظ والتذكر	106	1680	24	8	16.15	3.08
محور 2 إستراتيجية التخطيط	106	1816	25	10	17.46	3.2
محور 3 إستراتيجية التنظيم	106	1769	23	10	17	3.39
محور 4 إستراتيجية البناء	106	1866	25	10	17.94	3.32
محور 5 إستراتيجية المراقبة	106	1861	25	11	17.89	3.17
محور 6 إستراتيجية التقويم	106	1825	25	10	17.54	3.44
محور 7 إستراتيجية تنظيم العمل في الزمان	106	1616	23	7	15.53	3.4
محور 8 إستراتيجية استغلال المصادر المادية والبشرية	106	1696	23	8	16.3	3.1
محور 9 إستراتيجية الوعي	106	1836	25	10	17.65	3
محور 10 إستراتيجية الضبط الذاتي	106	2021	25	12	19.43	3.16

يوضح الجدول رقم (19) نتائج العينة تخصص أدبي فئة الذكور على استبيان استراتيجيات التعلم والذي كان عددهم 106 فرداً، وحددت أدنى قيمة و أعلى قيمة في درجات المقياس ما بين 130 و 217، ويلاحظ أن قيمة المتوسط الحسابي وصلت إلى 172.61 وهي أن أفراد العينة تحصلوا على قيمة اعلي من المتوسط للاستبيان أي نجحوا في استخدام استراتيجيات التعلم ، وقيمة الانحراف المعياري كانت 19.15 .

ويتكون المقياس من 10 محاور كل محور يوضح إستراتيجية ضمنية معينة ونوضحها فيما يلي حسب ترتيبها في الجدول :

المحور الأول: استراتيجية الحفظ: فقد كانت أدنى و أعلى درجة ما بين 08 و 24 درجة ، وأن المتوسط الحسابي حدد بقيمة 16.15 وقيمة الانحراف المعياري 3.08.

المحور الثاني: إستراتيجية التخطيط: حددت أدنى و أعلى قيمة ما بين 10 و 25 درجة ، وأن المتوسط الحسابي حدد بقيمة 17.46 وقيمة الانحراف المعياري 3.2.

المحور الثالث: استراتيجية التنظيم: حددت أدنى و أعلى قيمة ما بين 10 و 23 درجة، وأن المتوسط الحسابي حدد بقيمة 17 وقيمة الانحراف المعياري 3.39 .

المحور الرابع: إستراتيجية البناء: حددت أدنى و أعلى قيمة ما بين 10 و 25 درجة ، وأن المتوسط الحسابي حدد بقيمة 17.94 وقيمة الانحراف المعياري 3.32 .

المحور الخامس: إستراتيجية المراقبة: حددت أدنى و أعلى قيمة ما بين 11 و 25 درجة ، وأن المتوسط الحسابي حدد بقيمة 17.89 وقيمة الانحراف المعياري 3.17 .

المحور السادس: إستراتيجية التقويم: حددت أدنى و أعلى قيمة ما بين 10 و 25 درجة ، وأن المتوسط الحسابي حدد بقيمة 17.54 وقيمة الانحراف المعياري 3.44 .

المحور السابع: إستراتيجية تنظيم العمل في المكان والزمان: حددت أدنى و أعلى قيمة ما بين 07 و 23 درجة ، وأن المتوسط الحسابي حدد بقيمة 15.53 وقيمة الانحراف المعياري 3.4 .

المحور الثامن: إستراتيجية استغلال المصادر: حددت أدنى و أعلى قيمة ما بين 08 و 23 درجة ، وأن المتوسط الحسابي حدد بقيمة 16.3 وقيمة الانحراف المعياري 3.1

المحور التاسع: إستراتيجية درجة الوعي: حددت أدنى و أعلى قيمة ما بين 10 و 25 درجة ، وأن المتوسط الحسابي حدد بقيمة 17.65 وقيمة الانحراف المعياري بـ 3 .

المحور العاشر: إستراتيجية درجة الضبط الذاتي: حددت أدنى و أعلى قيمة ما بين 25 و 12 درجة ، وأن المتوسط الحسابي حدد بقيمة 19.43 وقيمة الانحراف المعياري 3.16 .

بفحص لقيم المتوسط الحسابي الموجودة في الجدول السابق والخاصة بنتائج ذكور التخصص الأدبي في الاستراتيجيات ،يتضح أن المرتبة الأولى عادت للمحور العاشر إستراتيجية الضبط الذاتي بقيمة 19.43 و هي قيمة فوق المتوسط ، ثم المرتبة الثانية عادت للمحاور: الثاني استراتيجيات التخطيط ،الثالث إستراتيجية التنظيم، الرابع استراتيجيات البناء ، الخامس استراتيجيات المراقبة ، السادس استراتيجيات التقويم التاسع استراتيجيات الوعي حيث كانت بالتقريب مقدرة بقيمة 17.5 وهي فوق الحسن .

اما المرتبة الثالثة فكانت للمحور الأول إستراتيجية الحفظ والتذكر والمحور السابع إستراتيجية تنظيم العمل في الزمان والمكان والمحور الثامن إستراتيجية استغلال المصادر؛ حيث توزعت القيم ما بين 15.5 و 17، وهي قيم متوسطة في استراتيجيات التعلم حسب كل محور .

ومنه استطاع كل أفراد العينة أن ينجحوا في استخدام محاور استراتيجيات التعلم .

- الجدول رقم (20) يوضح نتائج العينة تخصص أدبيانات فياستبيان استراتيجيات التعلم:

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	أدنى قيمة	أعلى قيمة	المجموع	عدد الأفراد	استبيان استراتيجيات التعلم	
19.12	180	124	221	27845	154	درجة الاستراتيجي	
2.7	15.36	7	23	2366	154	محور 1	إستراتيجية الحفظ والتذكر
3.03	19.11	8	25	2943	154	محور 2	إستراتيجية التخطيط
3.38	17.68	10	25	2723	154	محور 3	إستراتيجية التنظيم
3.76	18.44	10	25	2841	154	محور 4	إستراتيجية البناء
3.59	19.11	10	25	2944	154	محور 5	إستراتيجية المراقبة
3.13	19.9	9	25	2912	154	محور 6	إستراتيجية التقويم
3.21	16.05	7	23	2472	154	محور 7	إستراتيجية تنظيم العمل في الزمان
3.54	16.8	8	25	2600	154	محور 8	إستراتيجية استغلال المصادر
2.98	18.76	11	25	2890	154	محور 9	إستراتيجية الوعي
3.52	20.62	10	25	3177	154	محور 10	إستراتيجية الضبط الذاتي

يوضح الجدول رقم (20) نتائج العينة تخصص أدبي فئة الإناث فياستبيان استراتيجيات التعلم والذي كان عددهم 154 أنثى. وحددت أدنى قيمة وأعلى قيمة في درجات المقياس ما بين 221 و 124 ، ويلاحظ أن قيمة المتوسط الحسابي وصلت إلى 180 وهي قيمة مقدرة بالحسن؛ أي نجاح أفراد العينة في استخدام استراتيجيات التعلم بمستوى أعلى من المتوسط ، و بلغت قيمة الانحراف المعياري 19.12 .

ويتكون المقياس من 10 محاور كل محور يظهر إستراتيجية ضمنية معينة نوضحها فيما يلي حسب ترتيبها في الجدول :

المحور الأول: استراتيجيات الحفظ والتذكر: فقد كانت أدنى و أعلى درجة ما بين 07 و 23 درجة ، وأن المتوسط الحسابي حدد بقيمة 15.36 و حددت قيمة الانحراف المعياري 2.7ب.

المحور الثاني: إستراتيجية التخطيط: حددت أدنى و أعلى قيمة ما بين 08 و 25 درجة ، وأن المتوسط الحسابي حدد بقيمة 19.11 و بلغت قيمة الانحراف المعياري 3.03 .

المحور الثالث: استراتيجيات التنظيم: حددت أدنى و أعلى قيمة ما بين 10 و 25 درجة، وأن المتوسط الحسابي حدد بقيمة 17.68 ووصلت قيمة الانحراف المعياري الى 3.38 .

المحور الرابع: إستراتيجية البناء: حددت قيمه ما بين 10 و 25 درجة، وأن المتوسط الحسابي حدد بقيمة 18.44 و حددت قيمة الانحراف المعياري 3.76 .

المحور الخامس: إستراتيجية المراقبة: درجاته هي ما بين 10 و 25 درجة، وبمتوسط حسابي حدد بقيمة 19.11، وقيمة انحرافه المعياري ب 3.59 .

المحور السادس: إستراتيجية التقويم: حددت أدنى و أعلى قيمة ما بين 09 و 25 درجة ، وأن المتوسط الحسابي حدد بقيمة 19.9 وقيمة الانحراف المعياري 3.13 .

المحور السابع: إستراتيجية تنظيم العمل في المكان والزمان: حددت أدنى و أعلى قيمة ما بين 07 و23 درجة ، وأن المتوسط الحسابي حدد بقيمة 16.05 وتساوت قيمة الانحراف المعياري مع القيمة 3.21.

المحور الثامن: إستراتيجية استغلال المصادر: حددت أدنى و أعلى قيمة ما بين 08 و25 درجة ، وأن المتوسط الحسابي حدد بقيمة 16.8 وقيمة الانحراف المعياري 3.54 .

المحور التاسع: إستراتيجية درجة الوعي: حددت أدنى و أعلى قيمة ما بين 11 و25 درجة ، وأن المتوسط الحسابي حدد بقيمة 18.76 وقيمة الانحراف المعياري بـ 2.98 .

المحور العاشر: إستراتيجية درجة الضبط الذاتي: حددت أدنى و أعلى قيمة به ما بين 12 و 25 درجة، وأن المتوسط الحسابي حدد بقيمة 20.62 وقيمة الانحراف المعياري 3.52 .

بمعينة للجدول رقم(20)والممثل لقيم المتوسط الحسابي المتحصل عليه، يتضح أن المرتبة الأولى عادت للمحور العاشر استراتيجيات الضبط الذاتي بقيمة 20.62 وهي قيمة حسنة، ثم المرتبة الثانية عادت للمحاور: الثاني استراتيجيات التخطيط، الثالث إستراتيجية التنظيم، الرابع استراتيجيات البناء، الخامس استراتيجيات المراقبة ، السادس استراتيجيات التقويم، التاسع استراتيجيات الوعي ، حيث كانت بالتقريب مقدرة بقيمة أعلى من 17.5 وتحت 19 وهي فوق المتوسط .

بينما المرتبة الثالثة كانت للمحور الأول إستراتيجية الحفظ والتذكر، والمحور السابع إستراتيجية تنظيم العمل في الزمان والمكان والمحور الثامن إستراتيجية استغلال المصادر، حيث انحصرت القيم ما بين 15,5 و 17، وهي قيم متوسطة في استراتيجيات التعلم حسب كل محور .

- جدول رقم (21) يبين نتائج العينة الكلية إناث في مقياس استراتيجيات التعلم:

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	أدنى قيمة	أعلى قيمة	المجموع	عدد الأفراد	استبيان استراتيجيات التعلم
18.81	181,528169	124	221	51554	286	درجة الإستراتيجية الكلية
2.79	15.73	7	23	4469	286	محور 1 إستراتيجية الحفظ والتذكر
3.2	19.14	6	25	5437	286	محور 2 إستراتيجية التخطيط
3.38	17.72	7	25	5034	286	محور 3 إستراتيجية التنظيم
3.27	18.6	7	25	5284	286	محور 4 إستراتيجية البناء
3.44	19	10	25	5398	286	محور 5 إستراتيجية المراقبة
3.36	19.14	9	25	5437	286	محور 6 إستراتيجية التقويم
3.59	15.69	5	24	4535	286	محور 7 إستراتيجية تنظيم العمل في الزمان والمكان
3.5	16.6	6	25	4722	286	محور 8 إستراتيجية استغلال المصادر
3.02	18.63	11	25	5293	286	محور 9 إستراتيجية درجة الوعي
3.16	20.78	10	25	5904	286	محور 10 إستراتيجية درجة الضبط الذاتي

يوضح الجدول رقم (21) نتائج العينة الكلية إناث في مقياس استراتيجيات التعلم والذي كان عددهم 286 فردا ، وحددت أدنقيمة وأعلقيمة في درجات المقياس ما بين 124 و221.

يلاحظ أن قيمة المتوسط الحسابي قدرت بـ 181.52 ، وقيمة الانحراف المعياري 18.81 .

يتكون المقياس من 10 محاور، كل محور يعرض إستراتيجية ضمنية معينة، نجليها فيما يلي ،حسب ترتيبها في الجدول :

المحور الأول: استراتيجيات الحفظ: فقد كانت أدنى و أعلى درجة ما بين 07 و23 درجة ، وأن المتوسط الحسابي حدد بقيمة 15.73 ، وقيمة الانحراف المعياري 2.79.

المحور الثاني: إستراتيجية التخطيط: حددت أدنى و أعلى قيمة ما بين 06 و25 درجة ، وأن المتوسط الحسابي حدد بقيمة 19.14 وقيمة الانحراف المعياري 3.2.

المحور الثالث: استراتيجيات التنظيم: حددت أدنى و أعلى قيمة ما بين 07 و25 درجة، وأن المتوسط الحسابي حدد بقيمة 17.72، وقيمة الانحراف المعياري 3.38 .

المحور الرابع: إستراتيجية البناء: حددت أدنى و أعلى قيمة ما بين 07 و25 درجات، وأن المتوسط الحسابي حدد بقيمة 18.6 وقيمة الانحراف المعياري 3.27

المحور الخامس: إستراتيجية المراقبة: حددت أدنى و أعلى قيمة ما بين 07 و25 درجة، وأن المتوسط الحسابي حدد بقيمة 19 وقيمة الانحراف المعياري 3.44 .

المحور السادس: إستراتيجية التقويم: حددت أدنى و أعلى قيمة ما بين 10 و25 درجة، وأن المتوسط الحسابي حدد بقيمة 19.14 وقيمة الانحراف المعياري 3.36 .

المحور السابع: إستراتيجية تنظيم العمل في المكان والزمان: حددت أدنى و أعلى قيمة ما بين 05 و24 درجة، وأن المتوسط الحسابي حدد بقيمة 15.69 وقيمة الانحراف المعياري 3.59.

المحور الثامن: إستراتيجية استغلال المصادر: حددت أدنى و أعلى قيمة ما بين 06 و25 درجة، وأن المتوسط الحسابي حدد بقيمة 16.6 وقيمة الانحراف المعياري 3.5.

المحور التاسع: إستراتيجية درجة الوعي: حددت أدنى و أعلى قيمة به ما بين 11 و 25 درجة، وأن المتوسط الحسابي حدد بقيمة 18.63 وقيمة الانحراف المعياري 3.02.

المحور العاشر: إستراتيجية درجة الضبط الذاتي: حددت أدنى وأعلى قيمة ما بين 10 و25 درجة، وأن المتوسط الحسابي حدد بقيمة 20.78 وقيمة الانحراف المعياري 3.16.

عند ملاحظة الجدول (21) المعبر عن قيم المتوسط الحسابي المتحصل عليه لأفراد العينة المطبق عليهم، يتضح أن المرتبة الأولى عادت للمحور العاشر استراتيجيات الضبط الذاتي بقيمة 20.62 وهي قيمة حسنة، المرتبة الثانية عادت للمحاور: الثاني استراتيجيات التخطيط، الثالث إستراتيجية التنظيم، الرابع استراتيجيات البناء ، الخامس استراتيجيات المراقبة، السادس استراتيجيات التقويم والمحور التاسع استراتيجيات الوعي؛ حيث كانت بالتقريب مقدرة بقيمة أعلى من 17.5 وتحت القيمة 19 وهي فوق المتوسط .

في حين عادت المرتبة الثالثة للمحاور التالية التي قسمت نفس المرتبة وهي: المحور الأول إستراتيجية الحفظ والتذكر والمحور السابع إستراتيجية تنظيم العمل في الزمان والمكان والمحور الثامن إستراتيجية استغلال المصادر؛ حيث انحصرت القيم ما بين 15,5 و 17 وهي قيم متوسطة في استراتيجيات التعلم حسب كل محور .

- جدول رقم (22) يبين نتائج العينة تخصص علمي على مقياس استراتيجيات التعلم:

مقياس الاستراتيجيات	عدد الأفراد	المجموع	أعلى قيمة	أدنى قيمة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
درجة الإستراتيجية الكلية	243	42783	232	116	179	20.82
محور 1 إستراتيجية الحفظ والتذكر	243	3792	23	8	15.86	2.77
محور 2 إستراتيجية التخطيط	243	4476	25	6	18.72	3.48
محور 3 إستراتيجية التنظيم	243	4209	25	7	17.61	3.4
محور 4 إستراتيجية البناء	243	4411	25	7	18.45	3.34
محور 5 إستراتيجية المراقبة	243	4411	25	7	18.45	3.64
محور 6 إستراتيجية التقويم	243	4504	25	9	18.84	3.43
محور 7 إستراتيجية تنظيم العمل في الزمان والمكان	243	3718	24	5	15.54	3.76
محور 8 إستراتيجية استغلال المصادر المادية والبشرية	243	3914	25	7	16.37	3.62
محور 9 إستراتيجية الوعي	243	4378	25	10	18.31	3.1
محور 10 إستراتيجية الضبط الذاتي	243	4877	25	10	20.4	3.25

يوضح الجدول رقم (22) نتائج العينة تخصص علمي على مقياس استراتيجيات التعلم والذي كان عددهم 243 فردا، حددت أدنى قيمة و أعلى قيمة في درجات المقياس ما بين 116 و 232. يلاحظ أن قيمة المتوسط الحسابي وصلت إلى 179 وهي مقدرة بفوق المتوسط، ومنه نجاح افراد العينة في استخدام استراتيجيات التعلم ، وقيمة الانحراف المعياري كانت 20.8.

يشتمل المقياس على 10 محاور كل محور يوضح إستراتيجية ضمنية معينة ونوضحها فيما يلي حسب ترتيبها في الجدول :

المحور الأول: استراتيجيات الحفظ والتذكر: فقد كانت أدنى و أعلى درجة ما بين 08 و 23 درجة ، وأن المتوسط الحسابي حدد بقيمة 15.86 و حددت قيمة الانحراف المعياري 2.77 .

المحور الثاني: إستراتيجية التخطيط: حددت أدنى و أعلى قيمة ما بين 06 و 25 درجة ، وأن المتوسط الحسابي حدد بقيمة 18.72 و بلغت قيمة الانحراف المعياري 3.48.

المحور الثالث: استراتيجيات التنظيم: حددت أدنى و أعلى قيمة ما بين 7 و 25 درجة، وأن المتوسط الحسابي حدد بقيمة 17.61 و بلغت قيمة الانحراف المعياري 3.4

المحور الرابع إستراتيجية البناء: حددت أدنى و أعلى قيمة ما بين 7 و 25 درجة، وأن المتوسط الحسابي حدد بقيمة 18.45 و تساوت قيمة الانحراف المعياري بالقيمة 3.34 .

المحور الخامس: إستراتيجية المراقبة: حددت أدنى و أعلى قيمة ما بين 7 و 25 درجة ، وأن المتوسط الحسابي حدد بقيمة 18.45 و قيمة الانحراف المعياري 3.64 .

المحور السادس: إستراتيجية التقويم: حددت أدنى و أعلى قيمة ما بين 09 و 25 درجة، وأن المتوسط الحسابي حدد بقيمة 18.84 و قيمة الانحراف المعياري 3.43 .

المحور السابع: إستراتيجية تنظيم العمل في المكان والزمان: حددت أدنى و أعلى قيمة ما بين 05 و24 درجة، وأن المتوسط الحسابي حدد بقيمة 15.54 وقيمة الانحراف المعياري 3.76

المحور الثامن: إستراتيجية استغلال المصادر: حددت أدنى و أعلى قيمة ما بين 07 و25 درجة، وأن المتوسط الحسابي حدد بقيمة 16.37 وقيمة الانحراف المعياري 3.62

المحور التاسع: إستراتيجية درجة الوعي: حددت أدنى و أعلى قيمة ما بين 10 و25 درجة، وأن المتوسط الحسابي حدد بقيمة 18.31، وكانت قيمة الانحراف المعياري تساوي 3.1 .

المحور العاشر: إستراتيجية درجة الضبط الذاتي: حددت أدنى و أعلى قيمة ما بين 10 و25 درجة، وأن المتوسط الحسابي حدد بقيمة 20.4 وقيمة الانحراف المعياري 3.25. وبالمعينة للجدول (22) لقيم المتوسط الحسابي المتحصل عليه، يتضح أن المرتبة الأولى عادت للمحور العاشر استراتيجيات الضبط الذاتي بقيمة 20.4 وهي قيمة حسنة، ثم المرتبة الثانية عادت للمحاور: الثاني استراتيجيات التخطيط، الثالث إستراتيجية التنظيم، الرابع استراتيجيات البناء، الخامس استراتيجيات المراقبة، السادس استراتيجيات التقويم التاسع استراتيجيات الوعي حيث كانت بالتقريب مقدرة بقيمة أعلى من 17,7 وتحت 18,6 وهي فوق المتوسط.

أما المرتبة الثالثة فكانت للمحور الأول إستراتيجية الحفظ والتذكر، المحور السابع إستراتيجية تنظيم العمل في الزمان والمكان ، المحور الثامن إستراتيجية استغلال المصادر؛ حيث انحصرت القيم ما بين 15,5 و17، وهي قيم متوسطة في استراتيجيات التعلم حسب كل محور.

جدول رقم (23) يبين نتائج العينة ذكور تخصص علمي على مقياس استراتيجيات التعلم:

مقياس الاستراتيجيات	عدد الأفراد	المجموع	أعلى قيمة	أدنى قيمة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
درجة الاستراتيجية	111	19074	232	116	172.61	22.59
محور 1 إستراتيجية الحفظ والتذكر	111	1689	21	8	16.15	2.66
محور 2 إستراتيجية التخطيط	111	1982	25	10	17.46	3.52
محور 3 إستراتيجية التنظيم	111	1898	25	9	17	3.54
محور 4 إستراتيجية البناء	111	1968	25	9	17.94	3.51
محور 5 إستراتيجية المراقبة	111	1957	25	11	17.89	4.04
محور 6 إستراتيجية التقويم	111	1979	25	9	17.54	3.34
محور 7 إستراتيجية تنظيم العمل في الزمان والمكان	111	1655	23	8	15.53	3.42
محور 8 إستراتيجية استغلال المصادر	111	1792	25	5	16.3	3.83
محور 9 إستراتيجية درجة الوعي	111	1975	25	10	17.65	3.16
محور 10 إستراتيجية درجة الضبط الذاتي	111	2150	25	10	19.43	3.36

يوضح الجدول رقم(23) نتائج العينة ذكور تخصص علمي على مقياس استراتيجيات التعلم والذي كان عددهم 111 ذكرا فردا ، وحددت أدنى قيمة و أعلى قيمة في درجات المقياس من 116 إلى 232، ويلاحظ أن قيمة المتوسط الحسابي وصلت إلى 172.61 ، وقيمة الانحراف المعياري بلغت 22.59 .

ويتكون المقياس من 10 محاور كل محور يوضح إستراتيجية ضمنية معينة نوضحها فيما يلي حسب ترتيبها في الجدول :

المحور الأولي: استراتيجيات الحفظ والتذكر: فقد كانت أدنى و أعلى درجة ما بين 08 و21 درجة ، وأن المتوسط الحسابي حدد بقيمة 16.15، وقيمة الانحراف المعياري 2.66

المحور الثاني: إستراتيجية التخطيط: حددت أدنى و أعلى قيمة ما بين 10 و25 درجة، وأن المتوسط الحسابي حدد بقيمة 17.46، وقيمة الانحراف المعياري 3.52.

المحور الثالث: استراتيجيات التنظيم: حددت أدنى و أعلى قيمة ما بين 9 و 25 درجة، وأن المتوسط الحسابي حدد بقيمة 17 ، وقيمة الانحراف المعياري 3.54.

المحور الرابع: إستراتيجية البناء: حددت أدنى و أعلى قيمة ما بين 9 و25 درجة ، وأن المتوسط الحسابي حدد بقيمة 17.94، وقيمة الانحراف المعياري 3.51 .

المحور الخامس: إستراتيجية المراقبة: حددت قيمه ما بين 11 و25 درجة، وأن المتوسط الحسابي حدد بقيمة 17.89، وقيمة الانحراف المعياري 4.04 .

المحور السادس: إستراتيجية التقويم: حددت أدنى و أعلى قيمة ما بين 09 و25 درجة، وأن المتوسط الحسابي حدد بقيمة 17.54، وقيمة الانحراف المعياري 3.34.

المحور السابع: إستراتيجية تنظيم العمل في المكان والزمان: حددت أدنى و أعلى قيمة ما بين 08 و 23 درجة، وأن المتوسط الحسابي حدد بقيمة 15.53، وقيمة الانحراف المعياري 3.42

المحور الثامن: إستراتيجية استغلال المصادر: حددت أدنى و أعلى قيمة ما بين 05 و25 درجة، وأن المتوسط الحسابي حدد بقيمة 16.3، وقيمة الانحراف المعياري 3.83 .

المحور التاسع: إستراتيجية درجة الوعي: حددت أدنى و أعلى قيمة ما بين 10 و25 درجة، وأن المتوسط الحسابي حدد بقيمة 17.65، وقيمة الانحراف المعياري بـ 3.16 .

المحور العاش: إستراتيجية درجة الضبط الذاتي: حددت أدنى و أعلى قيمة ما بين 10 و 25 درجة، وأن المتوسط الحسابي حدد بقيمة 19.43، وقيمة الانحراف المعياري 3.36 .

وبالمعينة لقيم المتوسط الحسابي المتحصل عليه للجدول السالف الذكر ، يتضح أن المرتبة الأولى عادت للمحور العاشر استراتيجيات الضبط الذاتي بقيمة 19.43 وهي قيمة فوق المتوسط، ثم المرتبة الثانية عادت للمحاور: الرابع استراتيجية البناء، الخامس استراتيجية المراقبة ، السادس استراتيجية التقويم التاسع استراتيجية الوعي حيث كانت بالتقريب مقدرة بقيمة أعلى من 18,6 وتحت 17,7 وهي فوق المتوسط أيضا. بينما المرتبة الثالثة كانت للمحور الأول استراتيجيات الحفظ والتذكر الثاني استراتيجيات التخطيط، الثالث إستراتيجية التنظيم، والمحور السابع إستراتيجية تنظيم العمل في الزمان والمكان والمحور الثامن إستراتيجية استغلال المصادر حيث توزعت القيم ما بين 15,5 و 17 وهي قيم متوسطة في استراتيجيات التعلم حسب كل محور .

- جدول رقم (24) يبين نتائج العينة إناث تخصص علمي على مقياس استراتيجيات التعلم:

مقياس الاستراتيجيات	عدد الأفراد	المجموع	أعلى قيمة	أدنى قيمة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
درجة الإستراتيجية	132	23709	217	129	182.38	18.63
محور 1 إستراتيجية الحفظ والتذكر	132	2103	23	8	16.18	2.83
محور 2 إستراتيجية التخطيط	132	2494	25	6	19.18	3.39
محور 3 إستراتيجية التنظيم	132	2311	24	7	17.78	3.29
محور 4 إستراتيجية البناء	132	2443	25	7	18.79	3.16
محور 5 إستراتيجية المراقبة	132	2454	25	11	18.88	3.25
محور 6 إستراتيجية التقويم	132	2525	25	9	19.42	3.41
محور 7 إستراتيجية تنظيم العمل في الزمان	132	2063	24	5	15.47	4.016
محور 8 إستراتيجية استغلال المصادر	132	2122	25	6	16.32	3.45
محور 9 إستراتيجية درجة الوعي	132	2403	25	11	18.48	3.06
محور 10 إستراتيجية درجة الضبط الذاتي	132	2727	25	11	20.98	3.06

يوضح الجدول رقم (24) نتائج العينة إناث تخصص علمي على مقياس استراتيجيات التعلم والذي كان عددهم 132 أنثى ، وحددت أدنى قيمة وأعلى قيمة في درجات المقياس ما بين 129 و 217 ويلاحظ أن قيمة المتوسط الحسابي وصلت إلى 182.38، وقيمة الانحراف المعياري قدرت بـ 18.63.

يحتوي المقياس 10 محاور كل محور يوضح إستراتيجية ضمنية معينة نبينها فيما يلي حسب ترتيبها في الجدول :

المحور الأول: استراتيجيات الحفظ والتذكر: فقد كانت أدنى و أعلى درجة ما بين 08 و 23 درجة ، وأن المتوسط الحسابي حدد بقيمة 16.18، وقيمة الانحراف المعياري 2.83 .

المحور الثاني إستراتيجية التخطيط: حددت أدنى و أعلى قيمة ما بين 06 و 25 درجة، وأن المتوسط الحسابي حدد بقيمة 19.18، وقيمة الانحراف المعياري 3.39

المحور الثالث: استراتيجيات التنظيم: حددت أدنى و أعلى قيمة ما بين 7 و 24 درجة، وأن المتوسط الحسابي حدد بقيمة 17.78 ، وقيمة الانحراف المعياري 3.29 .

المحور الرابع: إستراتيجية البناء: حددت أدنى و أعلى قيمة ما بين 7 و 25 درجة، وأن المتوسط الحسابي حدد بقيمة 18.79، وقيمة الانحراف المعياري 3.16 .

المحور الخامس: إستراتيجية المراقبة: حددت أدنى و أعلى قيمة ما بين 11 و 25 درجة ، وأن المتوسط الحسابي حدد بقيمة 18.88، وقيمة الانحراف المعياري 3.25 .

المحور السادس: إستراتيجية التقييم: حددت أدنى و أعلى قيمة ما بين 09 و25 درجة، وأن المتوسط الحسابي حدد بقيمة 19.42، وقيمة الانحراف المعياري 3.41 .

المحور السابع: إستراتيجية تنظيم العمل في المكان والزمان حددت أدنى و أعلى قيمة ما بين 05 و 24 درجة ، وأن المتوسط الحسابي حدد بقيمة 15.47، وقيمة الانحراف المعياري 4.01.

المحور الثامن: إستراتيجية استغلال المصادر: حددت أدنى و أعلى قيمة ما بين 06 و25 درجة، وأن المتوسط الحسابي حدد بقيمة 16.32، وقيمة الانحراف المعياري 3.45

المحور التاسع: إستراتيجية درجة الوعي: حددت أدنى و أعلى قيمة ما بين 11 و25 درجة، وأن المتوسط الحسابي حدد بقيمة 18.48، وقيمة الانحراف المعياري ب 3.06.

المحور العاشر: إستراتيجية درجة الضبط الذاتي: حددت أدنى و أعلى قيمة ما بين 11 و25 درجة ، وأن المتوسط الحسابي حدد بقيمة 20.98، وقيمة الانحراف المعياري 3.06.

وبالمعانية للجدول (24) لقيم المتوسط الحسابي المتحصل عليه، يتضح أن المرتبة الأولى عادت للمحور العاشر إستراتيجية الضبط الذاتي بقيمة 20.98 وهي قيمة مقدرة بحسن، ثم المرتبة الثانية عادت للمحاور: الثاني إستراتيجية التخطيط، الثالث إستراتيجية التنظيم، لرابع إستراتيجية البناء، الخامس إستراتيجية المراقبة، السادس إستراتيجية التقييم التاسع إستراتيجية الوعي؛ حيث كانت بالتقريب مقدرة بقيمة أعلى من 18.5 وتحت 19,6 وهي فوق المتوسط أيضا. في حين المرتبة الثالثة كانت للمحور الأول إستراتيجية الحفظ والتذكر، والمحور السابع إستراتيجية تنظيم العمل في الزمان والمكان والمحور الثامن

إستراتيجية استغلال المصادر حيث انحصرت القيم ما بين 15.5 و 17، وهي قيم متوسطة في استراتيجيات التعلم حسب كل محور .
ومنه استطاع كل أفراد العينة أن ينجحوا في استخدام محاور استراتيجيات التعلم .

7-1-2- نتائج أفراد العينة في مقياس دافعية الإنجاز: تتحدد قيم ودرجات مقياس الدافعية للإنجاز حسب مذكرناه في الفصل السابق من 28 درجة كحد أدنى و 130 كحد أعلى وهذا حسب البنود التي تحوي على أربع اختيارات أو خمس اختيارات وللحصول على تقديرات نوضح المعادلة التالية والتي توضح القيم التقريبية بين أعلى قيمة وادنى قيمة وتقديراتها.

$79=2 \times 158=28+130$ ، $79=130-1=51=4 \times 13=79-130$ أي 79-89 متوسط
102-90 فوق المتوسط، 115-103 حسن، 130-116 جيد.

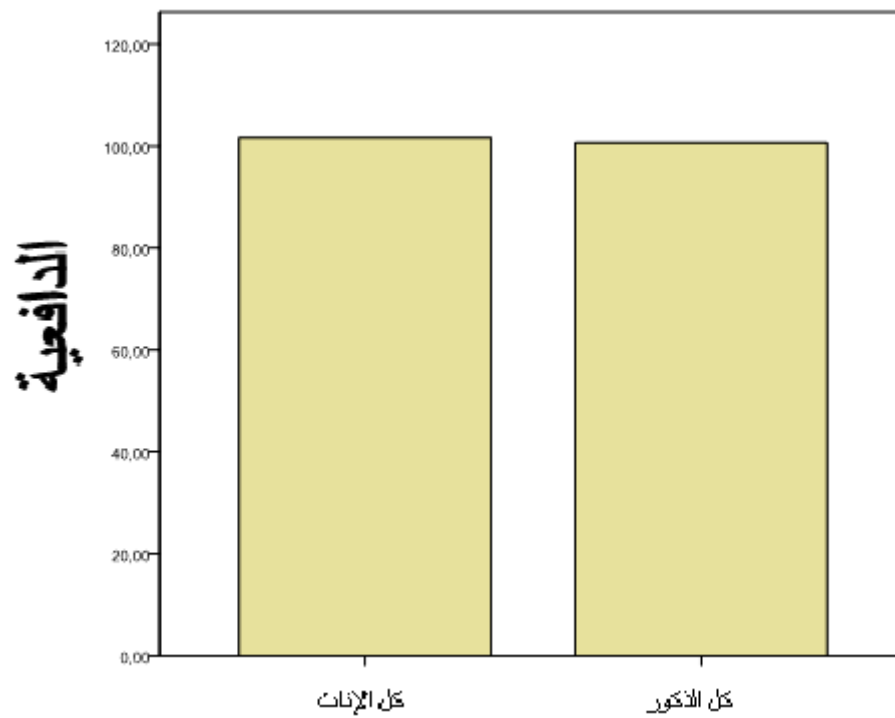
جدول رقم (25) يبين درجة الدافعية لأفراد العينة الكلية

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	أدنى قيمة	أعلى قيمة	المجموع	عدد الأفراد	
10,76	101,613	43	129	50502	503	درجة الدافعية الكلية
12,50	100.62	43	129	21433	217	الذكور
9.2	102.35	66	123	29069	286	الإناث

يوضح الجدول رقم (25) نتائج أفراد العينة على مقياس الدافعية للإنجاز مرتفعة أو قريبة من الحسن وجيدة، وكان عددهم 503 تلميذ وتلميذة ، منهم 217 ذكرا و 286 أنثى، وقد تحصل كل الأفراد على أعلى درجة قدرت بـ 129 وأدنى درجة 43 ، وعلى متوسط حسابي قدره 101.613 وهو يعني أن كل أفراد العينة يتمتعون بدافعية الإنجاز وهي على السلم التقديري تعني فوق المتوسط وهي قيمة أعلى من المتوسط ، وانحراف معياري 10.76.

بالنسبة للذكور فقد حصلوا على درجات في المقياس حددت وتراوحت ما بين 43 و 129 درجة، ومتوسط حسابي قدره 100.62 وهو يعني أن كل أفراد العينة يتمتعون بدافعية الإنجاز وهي على السلم التقديري تعني فوق المتوسط وهي قيمة أعلى من المتوسط ، وعلى انحراف معياري قدرت قيمته 12.5 .

أما بالنسبة للإناث فقد حصلن على درجات ما بين 66 و 123، ومتوسط حسابي قدره 102.35 وهو يعني أن كل أفراد العينة يتمتعون بدافعية الإنجاز وهي على السلم التقديري تعني فوق المتوسط وهي قيمة أعلى من المتوسط وانحراف معياري قدرت قيمته 9.2.



الشكل رقم(06) رسم بياني يمثل متوسطات أفراد العينة على مقياس الدافعية حسب الجنس

جدول رقم (26) يبين نتائج درجة الدافعية لدى أفراد العينة تخصص أدبي:

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	أدنى قيمة	أعلى قيمة	المجموع	عدد الافراد	
10.76	100	54	128	25800	260	العينة أدبي
12.57	98.92	54	128	10288	106	ذكور أدبي
9.15	100	66	120	15512	154	إناث أدبي

يوضح الجدول رقم (26) نتائج أفراد العينة تخصص أدبي في مقياس الدافعية للإنجاز، وكان عددهم 260 فردا ، منهم 106 ذكرا و 154 أنثى، وقد تحصل كل الأفراد على أعلى درجة قدرت بـ 128 وأدنى درجة قدرت بـ 54، ومتوسط حسابي وهو يعني أن كل أفراد العينة يتمتعون بدافعية الإنجاز وهي على السلم التقديري تعني فوق المتوسط وهي قيمة أعلى من المتوسط، كما تحصلوا على انحراف معياري قدرت قيمته بـ 10.76 .

فيما يتعلق بالذكر، فقد تحصلوا على درجات في المقياس حددت ما بين 54 و 128، ومتوسط حسابي قدره 98.92، وهو يعني أن كل أفراد العينة يتمتعون بدافعية الإنجاز، وهي على السلم التقديري تعني فوق المتوسط وهي قيمة أعلى من المتوسط ، بانحراف معياري قيمته 12.57 .

وتحصلت الإناث على درجات ما بين 66 و120، ومتوسط حسابي قدره 100 وهو يعني أن كل أفراد العينة يتمتعون بدافعية الإنجاز وهي على السلم التقديري تعني فوق المتوسط وهي قيمة أعلى من المتوسط ، وانحراف معياري قدره 9.15 .

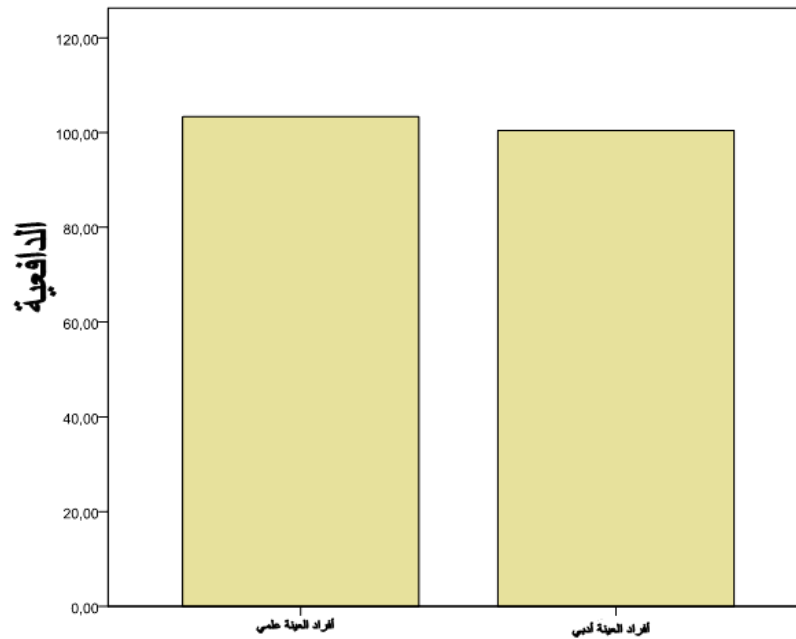
جدول رقم (27) يبين نتائج درجة الدافعية لدى أفراد العينة تخصص علمي

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	أدنى قيمة	أعلى قيمة	المجموع	عدد الأفراد	
10.52	103.35	43	125	24702	243	العلمي ككل
12.09	98.92	43	125	11145	111	ذكور علمي
8.93	104.28	78	123	13557	132	إناث علمي

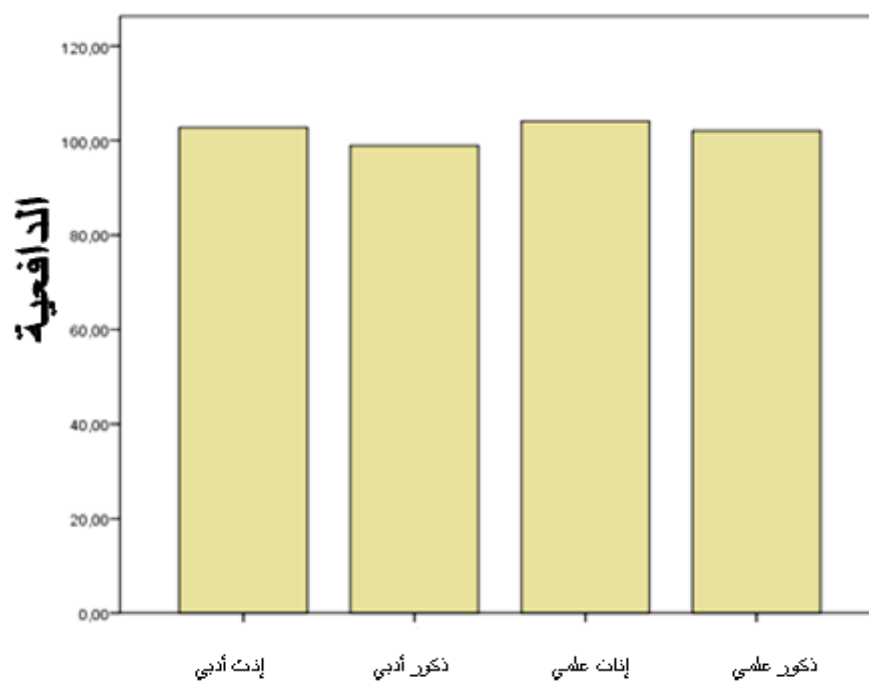
يوضح الجدول رقم (27) نتائج أفراد العينة تخصص علمي في مقياس الدافعية للإنجاز، والذي قدر عددهم 240 فردا ، منهم 109 ذكورا و131 إناثا، وقد تحصل كل الأفراد على أعلى درجة قدرت بـ 125 وأدنى درجة 43، ومتوسط حسابي قدره 103.35 وهو يعني أن كل أفراد العينة يتمتعون بدافعية الإنجاز وهي على السلم التقديري تعني حسن وهي قيمة مرتفعة، وانحراف معياري 10.52.

بالنسبة للذكور، فقد تحصلوا على درجات في المقياس حددت ما بين 43 و 125 ، ومتوسط حسابي قدره 98.92 وهو يعني أن كل أفراد العينة يتمتعون بدافعية الإنجاز وهي على السلم التقديري تعني فوق المتوسط وهي قيمة أعلى من المتوسط ، وانحراف معياري قيمته 12.09 .

وتحصلت الإناث على درجات ما بين 78 و 123، ومتوسط حسابي قدره 104.28 وهو يعني أن كل أفراد العينة يتمتعون بدافعية الإنجاز وهي على السلم التقديري تعني حسن وهي قيمة مرتفعة وانحراف معياري قدره 8.93 .



الشكل رقم (07) رسم بياني يمثل متوسطات أفراد العينة في مقياس الدافعية حسب التخصص



الشكل (08) رسم بياني يمثل متوسطات أفراد العينة على مقياس الدافعية حسب الجنس لكل تخصص

7-3- نتائج أفراد العينة في التحصيل الدراسي :

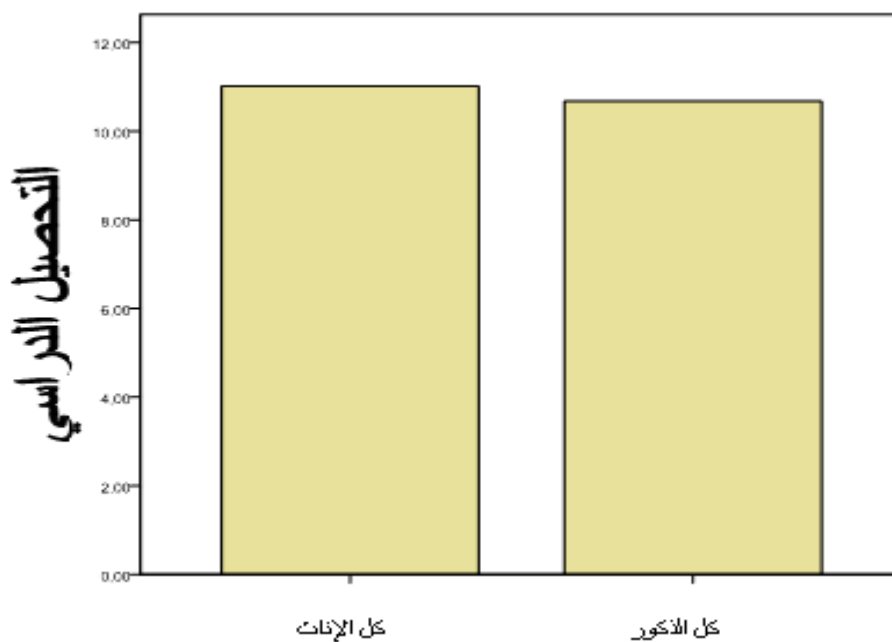
الجدول رقم(28)يبين درجة التحصيل الدراسي لدى أفراد العينة الكلية:

البيانات حسب التخصص	عدد الأفراد	المجموع	أعلى قيمة	أدنى قيمة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الدرجة الكلية	503	5410,92	16.89	3.76	10.89	1.89
الكلية الذكور	217	2274,06	16.89	5.45	10.67	1.93
الكلية الإناث	286	3136,86	16.47	3.76	11.05	1.86

يوضح الجدول رقم (28) نتائج أفراد العينة الكلية في التحصيل الدراسي، وكان عددهم 503 فرداً، منهم 217 ذكراً و 286 أنثى، وقد تحصل كل الأفراد على أعلى درجة قدرت بـ 16.89 وأدنى درجة 3.76 ، ومتوسط حسابي قدره 10.89،وهي قيمة أعلى من المعدل المطلوب؛ أي فوق العشرة القيمة الوسطى المتبعة في النظام الثانوي، وانحراف معياري قدره 1.89.

فيما يتعلق الذكور، فقد حصلوا على درجات حددت ما بين 5.45 و 16.89، ومتوسط حسابي قدره 10.67، وهي قيمة أعلى من المعدل المطلوب؛ أي فوق العشرة القيمة الوسطى المتبعة في النظام الثانوي ، وانحراف معياري قيمته 1.93 .

أما فيما يتعلق بالإناث فتحصلن على درجات ما بين 3.76 و 16.47، ومتوسط حسابي قدره 11.05 وهي قيمة أعلى من المعدل المطلوب أي فوق العشرة القيمة الوسطى المتبعة في النظام الثانوي وبانحراف معياري قدره 1.86 .



الشكل رقم (09) رسم بياني يمثل متوسطات أفراد العينة في التحصيل الدراسي حسب الجنس

جدول رقم (29) يبين درجات التحصيل الدراسي لدى أفراد العينة تخصص أدبي

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	أدنى قيمة	أعلى قيمة	المجموع	عدد الأفراد	
1.77	10.65	3.76	16.47	2747,71	260	العينة أدبي
1.69	10.48	5.65	14.88	1090,87	106	ذكور أدبي
1.82	10.75	3.76	16.47	1656,84	154	إناث أدبي

يوضح الجدول رقم (29) نتائج أفراد العينة تخصص أدبي في التحصيل الدراسي ، وكان عددهم 260 فردا ، منهم 106 ذكورا و 154 إناثا، وقد تحصل كل الأفراد على أعلى درجة قدرت بـ 16.47 وأدنى درجة 3.76 ، ومتوسط حسابي قدره 10.65 وهي قيمة أعلى من المعدل المطلوب؛ أي فوق العشرة القيمة الوسطى المتبعة في النظام الثانوي وانحراف معياري 1.77 .

بالنسبة للذكور فقد تحصلوا على درجات حددت ما بين 5.65 و 14.88 ، ومتوسط حسابي قدره 10.48 وهي قيمة أعلى من المعدل المطلوب؛ أي فوق العشرة القيمة الوسطى المتبعة في النظام الثانوي ، وانحراف معياري قيمته 1.69 .

بينما تحصلت الإناث على درجات ما بين 3.76 و 16.47 ، ومتوسط حسابي قدره 11.75 وهي قيمة أعلى من المعدل المطلوب أي فوق العشرة القيمة الوسطى المتبعة في النظام الثانوي وبانحراف معياري قدره 1.82 .

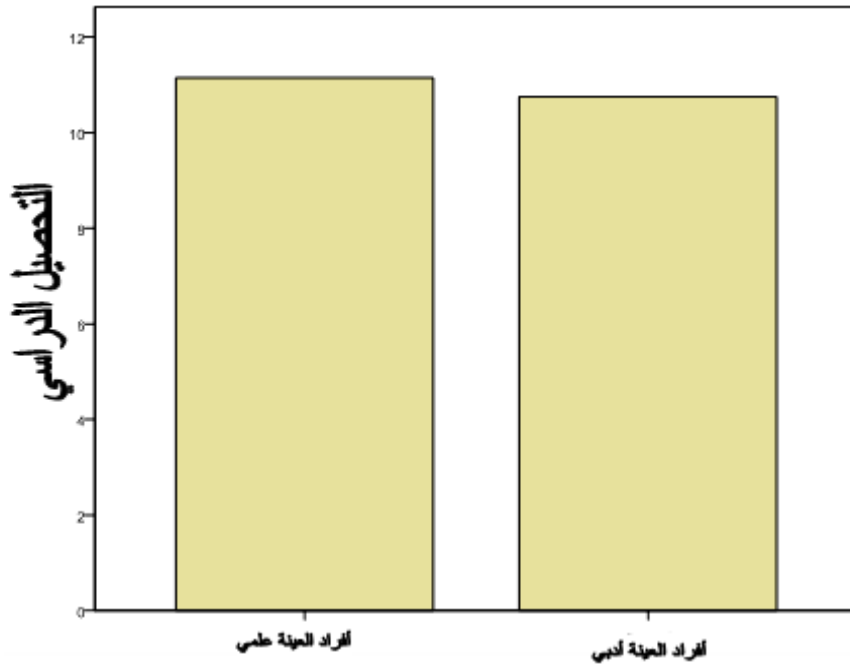
جدول رقم (30) يبين درجة التحصيل الدراسي لدى أفراد العينة تخصص علمي

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	أدنى قيمة	أعلى قيمة	المجموع	عدد الأفراد	
1.99	11.14	5.45	16.89	2663,21	243	الكلية العلمي
1.99	10.85	5.45	16,89	1183,19	111	ذكور علمي
1.84	11.38	5.9	15,94	1480,02	132	إناث علمي

يوضح الجدول رقم (30) نتائج أفراد العينة تخصص علمي في التحصيل الدراسي ، وكان عددهم 243 فرداً، منهم 111 ذكورا و 132 إناثا، وقد تحصل كل الأفراد على أعلى درجة قدرت بـ 16.89 وأدنى درجة 5.45 ، ومتوسط حسابي قدره 11.14 وهي قيمة أعلى من المعدل المطلوب أي فوق العشرة القيمة الوسطى المتبعة في النظام الثانوي وانحراف معياري قدره 1.99

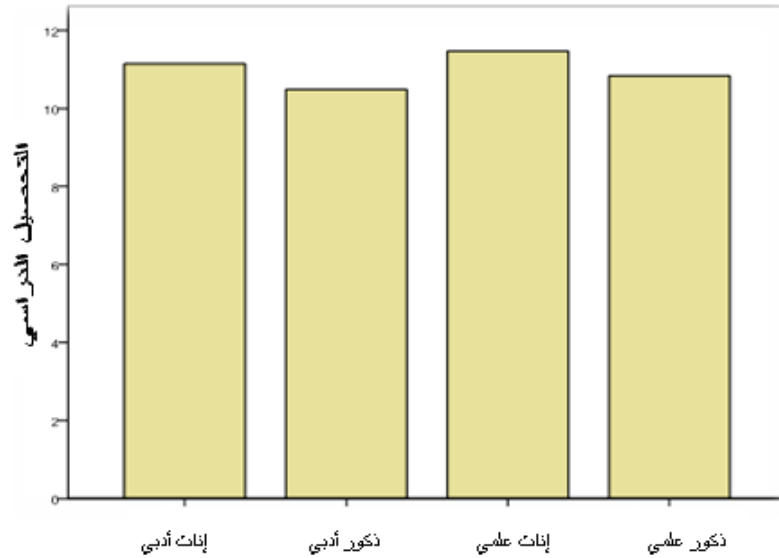
فيما يخص الذكور فقد حصلوا على درجات حددت ما بين 5.45 و 16.89، ومتوسط حسابي قدره 10.58 وهي قيمة أعلى من المعدل المطلوب أي فوق العشرة القيمة الوسطى المتبعة في النظام الثانوي ، وانحراف معياري قيمته 1.99 .

في حين تحصلت الإناث على درجات ما بين 5.9 و 15.94، ومتوسط حسابي قدره 11.38 وهي قيمة أعلى من المعدل المطلوب أي فوق العشرة القيمة الوسطى المتبعة في النظام الثانوي وبانحراف معياري قدره 1.84 .



الشكل رقم (10) رسم بياني يمثل متوسطات أفراد العينة في التحصيل الدراسي

حسب التخصص



الشكل رقم (11) رسم بياني يمثل متوسطات أفراد العينة في التحصيل الدراسي حسب الجنس لكل تخصص.

7-1-2- تفسير النتائج ومناقشتها وتحليلها:

في هذا الجزء سوف نقوم بعرض النتائج الخاصة لدراسة الفرضية الرابعة والخامسة التي يقر بوجود علاقة ترابطية بين استراتيجيات التعلم ودافعية الانجاز والتحصيل الدراسي لكل أفراد العينة؛ حيث أن نتائجها تظهر في الجداول الآتية :

جدول رقم (31) يبين قيمة الترابط بين متغيرات الدراسة - استراتيجيات التعلم - دافعية الانجاز - التحصيل الدراسي - لكل أفراد العينة .

الدلالة الإحصائية		المؤشر	قيمة الترابط	الخطأ المعياري	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	المتغيرات
0.05	0.01							
	دال	0.0001	0.489	3.72	20.14	178.29	503	استراتيجيات التعلم
				3.84	10.76	101.13	503	دافعية الإنجاز
	دال	0.0001	0.278	3.72	20.14	178.29	503	استراتيجيات التعلم
				0.4	1.89	10.89	503	التحصيل الدراسي
	دال	0.0001	0.291	3.84	10.76	101.13	503	دافعية الانجاز
				0.4	1.89	10.89	503	التحصيل الدراسي

يبين جدول (31) قيمة الترابط بين متغيرات الدراسة وهي استراتيجيات التعلم ، دافعية الانجاز و التحصيل الدراسي لكل أفراد العينة، للحصول على قيمة الترابط وتحديه وتحديد وجوده استخدامنا معامل الارتباط بيرسون Pearson على نتائج افراد العينة ككل 503.503 فردا .

ومنه تحصل أفراد العينة في متغير استراتيجيات التعلم على متوسط حسابي قدره 178.29 وانحراف معياري قيمته 3.72 و خطأ الانحراف معياري قدره 3.72.

كما تحصل نفس الافراد في متغير دافعية الإنجاز على متوسط حسابي قدره 101.13 وانحراف معياري قدره 10.76 وخطأ معياري مثل بمقدار 3.84 .

أما في متغير التحصيل الدراسي فقد تحصل أفراد العينة على متوسط حسابي قدره 10.89 وانحراف معياري قيمته 1.89 ومثلت قيمة الخطأ المعياري بـ 0.4 .

و على هذا الأساس نوضح قيمة الترابط حسب المتغيرات فيما يلي:

أ- **الترابط بين استراتيجيات التعلم وبين دافعية الانجاز** : قدرت قيمة الترابط بين متغير استراتيجيات التعلم وبين متغير دافعية الانجاز بـ 0.489، وبالرجوع لجدول الإحصائي في نظام الإعلام الآلي Spss فإن المؤشر قيمته 0.0001 وهو أقل من الدرجة الحرجة 0.01، وهذا يعني أن قيمة الترابط دالة إحصائياً ومنه قبول الفرضية البديلة أي كلما زاد استخدام استراتيجيات التعلم زادت دافعية الانجاز لدى أفراد العينة. ورفض الفرضية الصفرية التي تعدم العلاقة بين المتغيرين : استراتيجيات التعلم ودافعية الانجاز، وبالتالي تحقق الفرضية في شطرها الأول.

إلا أنه يمكن تفسير تفوق الإناث على الذكور أكثر في العلاقة الترابطية فهي بارزة أكثر منها عند الذكور في استراتيجيات التعلم وذلك بربطها بالدافع إلى الانجاز، وهذا ما يدعم نتائج الفرضية الثانية والثالثة التي تقر بوجود فروق بين الجنسين لصالح الإناث وهذه الفروق هي فروق مشاهدة رغم الاختلاف في العدد بين أفراد العينة إناث على عدد أفراد العينة ذكور إلا أن الفارق في العدد يدل على إصرار الفتيات على الدراسة وتوفر الدافعية والرغبة في الدراسة رغم الصعوبات والقيود الاجتماعية، وإلى أن الذكور عامة لا يفضلون الدراسة ولا يتحملون مشاققتها وتبعيتها وهم يفضلون المجال المهني على الدراسي، وهذا ما صرح به أغلب التلاميذ في مستويات دراسية، فهم موجودون في الدراسة من أجل الحصول على مستوى مرتفع يؤهلهم للحياة العسكرية الأعلى رتبة أو إلى الانضمام إلى سلك الحماية المدنية التي تفرض معدلات أعلى، أما إقبال الفتيات على الدراسة فيعود في أغلبه إلى انتهاج التفوق من أجل التفوق، وهذا ما يظهر دراسات تظهر ان القصد من الدافع هو الذي يحدد ويوجه طريقة الوصول الى الهدف، فقد أشار **لطفي محمد فطيم (1989)** في دراسته عن العلاقة بين عادات الاستذكار والتحصيل والتي تأيده لوجود الفروق بينهما لصالح الإناث في مسالة الدافع الإنجازي والتحصيل وهذا راجع حسبه إلى ارتفاع الدافع الإنجازي والتحصيل، وهذا مرتبط كذلك بالطموح والرغبة في إثبات الذات والتي يرى **ماكليلاند** وزملائه (1953) أنها جوانب مرتبطة بالحاجة إلى الانجاز، كما يمكن إرجاعها إلى إصرار الإناث على التفوق والنجاح والقدرة على التحمل والمثابرة والرغبة في إثبات وجودهن.

ب- الترابط بين استراتيجيات التعلم وبين التحصيل الدراسي :

قدرت قيمة الترابط بين متغير استراتيجيات التعلم وبين متغير التحصيل الدراسي بـ 0.278، بالرجوع للجدول الإحصائي في نظام الإعلام الآلي Spss، فإن المؤشر قيمته 0.0001 وهو أقل من الدرجة الحرجة 0.01، ومن ثمة فإن قيمة الترابط دالة إحصائياً ومنه قبول الفرضية البديلة؛ أي كلما زاد استخدام استراتيجيات التعلم زاد التحصيل الدراسي لدى أفراد العينة . ورفض الفرضية الصفرية التي تعدم العلاقة بين المتغيرين : استراتيجيات التعلم و التحصيل الدراسي وبالتالي تحقق الفرضية في شطرها الثاني.

وهذا يتماشى بوجه عام مع النتائج التي توصل إليها تشايلد في دراسته سنة (1977) وكذا دراسة زيدان عبد القادر (1990) وكذا دراسة مرزوق عبد الحميد مرزوق(1990) التي لم تجد فروقا في أساليب التعلم باختلاف التخصصات.

إلا أن هذه النتائج تختلف عن النتائج التي توصلت إليها دراسة كل من عواطف محمد شعير و محمود عبد الحميد منسي(1988) والتي عنونت بأثر استخدام أسلوب النماذج في التدريس بالتعليم الجامعي على أساليب التعلم وطرق الاستذكار والدافعية للإنجاز والتي وجدت فروق في استراتيجيات التعلم وأساليب الاستذكار باختلاف التخصص الدراسي.

تتفق نتائج الدراسة الحالية التي تكشف أهمية الاستراتيجيات في التحصيل الدراسي، مع

العديد من الدراسات التي أشارت نتائجها إلى ترابط العلاقة بين التحصيل الدراسي

واستراتيجيات التعلم من هذه الدراسات نذكر دراسة(Entwistle ;Ramsden,1983)

ودراسة (Trigwell;Prosser,1991)، ودراسة(Sadler-Smith,1996) وكذا دراسة

(Zeegers,2001)؛ حيث أشارت نتائج هذه الدراسات إلى وجود علاقة موجبة بين عمليات

الدراسة المعمقة والتحصيل الدراسي، ووجود علاقة إرتباطية سالبة بين عمليات الدراسة

السطحية والتحصيل الدراسي.

كما اتفقت كذلك مع ما أشارت إليه نتائج دراسة محمد عوض الله (1988) والمعنونة بأساليب التعلم لدى طلبة الجامعة وعلاقتها بتحصيلهم الدراسي، إلى أن التلاميذ الذين يتبنون المدخل العميق والمركز في التعليم هم أفضل تحصيلًا من غيرهم ذوي المدخل السطحي، مما يدل على الأهمية والعلاقة الإرتباطية الموجبة بين التعلم الموجه والفعال وبين التحصيل الدراسي.

كما أسفرت نتائج دراسة عطية (2000) هي الأخرى عن وجود علاقة إرتباطية موجبة دالة إحصائياً بين التحصيل الدراسي وأبعاد استراتيجيات التعلم .

وحول أهمية وضرورة استخدام استراتيجيات التعلم في تحسين التحصيل الدراسي نجد العديد من الدراسات التي أوضحت هذه الأهمية وأوصت بضرورة تعليم الاستراتيجيات للمتعلمين لضمان زيادة تحصيلهم.

ومن هذه الدراسات نجد دراسة النمروطي وشناق (2004) والتي هدفت إلى إقصاء أثر استخدام الاستراتيجيات في زيادة التحصيل، وقد تمت هذه الدراسة بالاعتماد على طريقة مقارنة نتائج الطلبة قبل تدريس الاستراتيجيات ونتائجهم بعد تدريسهم لها، وقد استخلصت الدراسة أن نتائج التلاميذ تحسن وارتفع بالمقارنة مع ما كان عليه قبل تدريسهم للاستراتيجيات، مما يوحي بأهمية وضرورة تدريب وتدریس الاستراتيجيات ضمن المقررات الدراسية، وكان قد سبقهم إلى هذه النتيجة مجموعة من الدراسات العربية والأجنبية منها دراسة سونسون (Swanson1990)، ودراسة عطا الله (1992)، وكذا دراسة الرواشدة (1993) ودراسة بلاك (Blank2000)، والتي تفيد وتبرهن كلها على أهمية الاستراتيجيات في التحصيل الدراسي والتعلم.

ت- الترابط بين دافعية الانجاز والتحصيل المدرسي :

قدرت قيمة الترابط بين متغير دافعية الانجاز وبين متغير التحصيل الدراسي ب 0.291. وبالرجوع للجدول الإحصائي في نظام الإعلام الآلي Spss فإن المؤشر قيمته 0.0001 وهو أقل من الدرجة الحرجة 0.01 وعليه فإن قيمة الترابط دالة إحصائياً ومنه قبول الفرضية البديلة أي كلما زاد استخدام دافعية الانجاز زاد التحصيل الدراسي لدى أفراد العينة ورفض الفرضية الصفرية التي تعدم العلاقة بين المتغيرين : دافعية الانجاز والتحصيل الدراسي .

وفيما يلي سيتم تفصيل قيمة الترابط حسب العناصر البحث المتمثلة في :

1- الترابط بين استراتيجيات التعلم ودافعية الانجاز والتحصيل الدراسي حسب الجنس

والتي بدورها سيتم تقسيمها:

أ- لأفراد العينة الذكور.

ب- لأفراد العينة أنثاء.

2- الترابط بين استراتيجيات التعلم ودافعية الانجاز والتحصيل الدراسي حسب التخصص:

أ- الترابط بالنسبة للتخصص الأدبي.

ب- الترابط بالنسبة للتخصص العلمي.

وهذا ما سنعرضه:

أ- الترابط بين استراتيجيات التعلم ودافعية الانجاز والتحصيل الدراسي لأفراد

العينة الذكور :

جدول رقم (32) يبين قيمة الترابط بين متغيرات الدراسة : استراتيجيات التعلم ودافعية

الانجاز والتحصيل الدراسي لفئة العينة الذكور

الدلالة الإحصائية	المؤشر	قيمة الترابط	الخطأ المعياري	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	
دال	0.0001	0.553	3.52	20.97	173.83	217	استراتيجيات التعلم
							3.9
دال	0.0001	0.360	3.52	20.97	173.83	217	استراتيجيات التعلم
							0.3
دال	0.0001	0.245	3.9	12.5	100.62	217	دافعية الانجاز
							0.3

يمثل الجدول رقم (32) يبين قيمة الترابط بين متغيرات الدراسة : استراتيجيات التعلم و دافعية الانجاز و التحصيل الدراسي لأفراد العينة ذكور .

باستخدام معامل الارتباط بيرسون Pearson ، وكما هو ملاحظ فإن عدد العينة 217 فردا. تحصل أفراد العينة الذكور في متغير استراتيجيات التعلم على متوسط حسابي قدره 173.83 وانحراف معياري قيمته 20.97 وخطأ معياري مقداره 3.52. بينما وتحصلوا في متغير دافعية للإنجاز على متوسط حسابي قدره 100.62 وانحراف معياري قدره 12.5 وخطأ معياري قيمته 3.9. أما في متغير التحصيل الدراسي، فقد تحصل أفراد العينة على متوسط حسابي قدره 10.67 وانحراف معياري قيمته 1.93، ومثلت قيمة الخطأ المعياري بـ 0.3 .

مما سبق تتجلى أهمية ترابط العناصر الثلاثة فيما بينها وهذه النتيجة تتفق مع ما توصل إليه بيغس (Biggs,1985) حين رأى أن عملية التعلم هي مركب ناتج من التوفيق والترابط بين الدافع والإستراتيجية، حيث تحدد الإستراتيجية التي يستخدمها الفرد في تناوله للمعلومات ومعالجتها في ضوء الدافعية ونوعها، ويتفق معه في ذلك شيلد (Child,1986)، حيث يرى أن لأسلوب التعلم مكونين، أحدهما معرفي يتضمن الأنماط المميزة لفهم الفرد وتفكيره والآخر وجداني أو دافعي يتضمن الخصائص المزاجية والدافعية التي تؤثر في تفكيره أثناء التعلم وحل المشكلات.

ونوضح فيما يلي قيمة الترابط حسب المتغيرات :

أ- 1- الترابط بين استراتيجيات التعلم وبين دافعية الانجاز :

قدرت قيمة الترابط بين متغير استراتيجيات التعلم وبين متغير دافعية الانجاز بـ 0.553، وبالرجوع للجدول الإحصائي في نظام الإعلام الآلي Spss فإن المؤشر قيمته 0.0001 وهو أقل من الدرجة الحرجة 0.01، وبالتالي فإن قيمة الترابط دالة إحصائياً ومنه قبول الفرضية البديلة أي كلما زاد استخدام استراتيجيات التعلم لدى الذكور زادت دافعية الإنجاز لديهم ورفض الفرضية الصفرية التي تعدم العلاقة بين المتغيرين : استراتيجيات التعلم ودافعية الانجاز. لدى الذكور.

أما فيما يخص العلاقة بين الاستراتيجيات والدافعية فقد أقر بيرس (Peirce) بوجود علاقة ارتباطية وقوية بين أسلوب التفكير والتعلم والدافعية، فيرى أن المتعلمين عندما يعززون نجاحهم إلى مزيج من القدرات العالية واستراتيجيات التعلم الفعال والعوامل الذاتية القابلة للضبط، فإن ذلك قد يمكنهم من التفكير في تفكيرهم واختيار العمليات المعرفية والاستراتيجيات التعليمية التي تمكنهم من انجاز المهمة المطلوبة بنجاح.

أ-2- الترابط بين استراتيجيات التعلم و التحصيل الدراسي :

قدرت قيمة الترابط بين متغير استراتيجيات التعلم وبين متغير التحصيل الدراسي بـ 0.360، وبالرجوع لجدول الإحصائي في نظام الإعلام الآلي Spss فإن المؤشر قيمته 0.0001 وهو أقل من الدرجة الحرجة 0.01، وعليه فإن قيمة الترابط دالة إحصائياً ومنه قبول الفرضية البديلة أي كلما زاد استخدام استراتيجيات التعلم زاد التحصيل الدراسي لدى أفراد العينة الذكور ورفض الفرضية الصفرية التي تعدم العلاقة بين المتغيرين: استراتيجيات التعلم و التحصيل الدراسي .

أ-3- الترابط بين دافعية الانجاز والتحصيل المدرسي :

قدرت قيمة الترابط بين متغير دافعية الانجاز وبين متغير التحصيل الدراسي بـ 0.245، وبالرجوع لجدول الإحصائي في نظام الإعلام الآلي Spss فإن المؤشر قيمته 0.0001 وهو أقل من الدرجة الحرجة 0.01، ومن ثم فإن قيمة الترابط دالة إحصائياً ومنه قبول الفرضية البديلة أي كلما زاد استخدام دافعية الانجاز زاد التحصيل الدراسي لدى أفراد العينة ذكور ورفض الفرضية الصفرية التي تعدم العلاقة بين المتغيرين : دافعية الانجاز والتحصيل الدراسي .

ب- الترابط بين استراتيجيات التعلم ودافعية الانجاز والتحصيل الدراسي لأفراد العينة الإناث :

جدول رقم (33): يبين قيمة الترابط بين متغيرات الدراسة : استراتيجيات التعلم ودافعية الانجاز والتحصيل الدراسي لفئة العينة الإناث.

الاحصائية	الدلالة	المؤشر	قيمة الترابط	الخطأ المعياري	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	
5	دال	0.0001	0.458	3.7	18.81	181.5	286	استراتيجيات التعلم
				3.84	9.2	102.3	286	دافعية الانجاز
5	دال	0.02	0.188	3.7	18.81	181.5	286	استراتيجيات التعلم
				0.5	1.86	11.05	286	التحصيل الدراسي
5	دال	0.0001	0.321	3.84	9.2	102.3	286	دافعية الانجاز
				0.5	1.86	11.05	286	التحصيل الدراسي

يوضح الجدول رقم (33) يبين قيمة الترابط بين متغيرات الدراسة - استراتيجيات التعلم - دافعية الانجاز - التحصيل الدراسي - لأفراد العينة الإناث باستخدام معامل الارتباط بيرسون Pearson ، وكما هو ملاحظ فإن عدد العينة 286 فردا .

تحصل أفراد العينة في متغير استراتيجيات التعلم على متوسط حسابي قدره 181.52 وانحراف معياري قيمته 18.81 وقيمة خطأ الانحراف معياري 3.7، وتحصلوا في متغير دافعية الإنجاز على متوسط حسابي قدره 102.35 وانحراف معياري قدره 9.2 وخطأ معياري مثل ب 3.84 ، أما في متغير التحصيل الدراسي فقد تحصل أفراد العينة على متوسط حسابي قدره 11.05 وانحراف معياري قيمته 1.86 ومثلت قيمة الخطأ المعياري ب 0.5 .

ونوضح فيما يلي قيمة الترابط حسب المتغيرات :

ب-1- الترابط بين استراتيجيات التعلم وبين دافعية الانجاز :

قدرت قيمة الترابط بين متغير استراتيجيات التعلم وبين متغير دافعية الانجاز ب 0.458، وبالرجوع لجدول الإحصائي في نظام الإعلام الآلي Spss فإن المؤشر قيمته 0.0001 وهو أقل من الدرجة الحرجة 0.01 فإن قيمة الترابط دالة إحصائيا ومنه قبول الفرضية البديلة أي كلما زاد استخدام استراتيجيات التعلم لدى الإناث

زادت دافعية الانجاز لديهم ورفض الفرضية الصفرية التي تعدم العلاقة الارتباطية بين

المتغيرين : استراتيجيات التعلم ودافعية الانجاز لدى الإناث

ب-2- الترابط بين استراتيجيات التعلم وبين التحصيل الدراسي :

قدرت قيمة الترابط بين متغير استراتيجيات التعلم وبين متغير التحصيل الدراسي بـ 0.188 ، وبالرجوع لجدول الإحصائي في نظام الإعلام الآلي Spss فإن المؤشر قيمته 0.02 وهو أقل من الدرجة الحرجة 0.05 فإن قيمة الترابط دالة إحصائياً ومنه قبول الفرضية البديلة أي كلما زاد استخدام استراتيجيات التعلم زاد التحصيل الدراسي لدى أفراد العينة الإناث ورفض الفرضية الصفرية التي تعدم العلاقة والترابط بين المتغيرين .

استراتيجيات التعلم و التحصيل الدراسي -

وهذا ما تثبته دراسة **مها بنت محمد العجمي** والتي تهدف إلى البحث عن العلاقة بين عادات الاستذكار والدراسة بالتحصيل الدراسي، والتي توصلت الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طالبات الأقسام الأدبية وطالبات الأقسام العلمية في عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة والتحصيل الدراسي لصالح طالبات الأقسام العلمية، والى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين عادات الاستذكار لطالبات الكلية (الأقسام الأدبية والأقسام العلمية) وتحصيلهن الدراسي.

ب-3- الترابط بين دافعية الانجاز والتحصيل المدرسي :

قدرت قيمة الترابط بين متغير دافعية الانجاز وبين متغير التحصيل الدراسي بـ 0.321، وبالرجوع لجدول الإحصائي في نظام الإعلام الآلي Spss فإن المؤشر قيمته 0.0001 وهو أقل من الدرجة الحرجة 0.01 فإن قيمة الترابط دالة إحصائياً ومنه قبول الفرضية البديلة أي كلما زاد استخدام دافعية الانجاز زاد التحصيل الدراسي لدى أفراد العينة الإناث، ورفض الفرضية الصفرية التي تعدم العلاقة والترابط بين المتغيرين : دافعية الانجاز والتحصيل الدراسي .

جدول رقم (34) يبين الفروق بين الجنسين في درجة متغيرات الدراسة :

الدالة الإحصائية		المؤشر	قيمة t	الخطأ المعياري	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	
0.0	0.0							
5	1							
غ	غ	0.128	1.250	3.7	18.81	181.52	286	استراتيجيات التعلم إناث
دال	دال			3.52	20.97	173.83	217	استراتيجيات التعلم ذكور
غ	غ	0.583	0.943	3.84	9.2	102.35	286	دافعية الانجاز إناث
دال	دال			3.9	12.5	100.62	217	دافعية الانجاز ذكور

-الفروق في متغير استراتيجيات التعلم :

كما هو ملاحظ فإن عدد أفراد العينة الإناث 286 فردا بمتوسط حسابي 181.52 وهي متوسط درجات متغير استراتيجيات التعلم، وقيمة انحراف معياري 18.81، وخطأ معياري قدره 3.7 .

أما الذكور وعددهم 217 فردا فقد تحصلوا على متوسط حسابي قدره 173.83 في متغير استراتيجيات التعلم ، وانحراف معياري قدره 20.97 وخطأ معياري قدره 3.52. وباستخدام اختبار ت T للفروق بين الجنسين، فإن الفروق المشاهدة في متغير استراتيجيات التعلم تشير إلى أن الإناث تحصلوا على قيمة متوسط حسابي قدره 181.52 وهو أكبر من المتوسط الحسابي لدى الذكور الذي قيمته 173.83 ، وقد حصلنا على قيمة ت المحسوبة التي مثلت بـ 1.250 ومؤشر جدول Spss قدر بـ 0.128 وهي قيمة أكبر من 0.05 ومنه قبول الفرضية الصفرية التي مفادها لا وجود لفروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في استخدام استراتيجيات التعلم ، ورفض الفرضية البديلة .

وتتماشى هذه النتيجة بشكل عام مع نتائج دراسة جابر عبد الحميد جابر وسليمان الحضري (1985) وكذا دراسة لطفى محمد فطيم (1989) والتي وجد فيهما أن هناك اختلافا بين الجنسين لصالح الإناث، ولكن تختلف هذه النتائج مع ما توصل إليه كل من هارقي (1971) ودراسة اللبابيدي عفاف (1979) ودراسة حوطو صالح (1982) ودراسة جابر عبد الحميد (1984) ودراسة سناء سليمان في كل من (1988) و(1989) والتي لم تثبت وجود فروقا بين الجنسين في عادات الاستذكار وفي استراتيجيات التعلم. في حين نجد

دراسة فتحي عبد الحميد عبد القادر (1995) والتي اثبتت وجود فروق بين الجنسين ولكن لصالح الذكور.

الفروق في متغير دافعية الانجاز :

كما هو ملاحظ فإن عدد أفراد العينة الإناث 286 فردا بمتوسط حسابي 102.35 وهي متوسط درجات متغير استراتيجيات التعلم ، وقيمة انحراف معياري 9.2 ، وخطأ معياري قدره 3.84.

أما الذكور وعددهم 217 فردا فقد تحصلوا على متوسط حسابي قدره 100.62 في متغير الدافعية للإنجاز ، وانحراف معياري قدره 12.5 وخطأ معياري قدره 3.9 وباستخدام اختبار ت للفروق بين الجنسي، فإن الفروق المشاهدة في متغير تشير الدافعية للإنجاز إلى أن الإناث تحصلن على قيمة متوسط حسابي قدره 102.35 وهو أكبر من المتوسط الحسابي لدى الذكور الذي قيمته 100.62، وقد تحصلنا على قيمة ت المحسوبة التي مثلت بـ 0.943 ومؤشر جدول Spss قدره 0.583 وهي قيمة أكبر من 0.05، ومنه قبول الفرضية الصفرية التي مفادها لا وجود لفروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في درجات مقياس دافعية الانجاز ، ورفض الفرضية البديلة .

الجدول رقم (35) يبين الفروق الفردية لمتغيرات الدراسة حسب التخصص :

الدلالة الاحصائية	المؤشر	قيمة t	الخطأ المعياري	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد		
								0.05
غ دال	غ دال	0.205	1.16	1.21	19.51	177.5	260	استراتيجيات التعلم أدبي
			7	1.34	20.82	179	243	استراتيجيات التعلم علمي
غ دال	غ دال	0.920	0.70	0.76	10.76	100	260	دافعية الانجاز أدبي
			1	0.68	10.52	103.35	243	دافعية الانجاز علمي

1 - الفروق في استراتيجيات التعلم:

كما هو ملاحظ فإن عدد أفراد العينة تخصص أدبي 260 فردا بمتوسط حسابي 177.5 وهي متوسط درجات متغير استراتيجيات التعلم، وقيمة انحراف معياري 19.51 ، وخطأ معياري قدره 1.21 .

أما التخصص العلمي فعددهم 243 تلميذا وتلميذة فقد تحصلوا على متوسط حسابي قدره 179 في متغير استراتيجيات التعلم، وانحراف معياري قدره 20.82 وخطأ معياري قدره 1.34

وباستخدام اختبار ت (T) للفروق بين التخصصين، فإن الفروق المشاهدة في متغير استراتيجيات التعلم تشير إلى أن التخصص العلمي تحصلوا على قيمة متوسط حسابي قدره 179 وهو أكبر من المتوسط الحسابي لدى تخصص الأدبي الذي قيمته 177.5 ،

وقد حصلنا على قيمة ت المحسوبة التي مثلت بـ **1.1.67** ومؤشر جدول Spss قدر بـ **0.205** وهي قيمة أكبر من **0.05**، ومنه ورفض الفرضية الصفرية التي مفادها أنه لا وجود لفروق دالة إحصائياً بين التخصص الأدبي والتخصص العلمي في استخدام استراتيجيات التعلم، قبول الفرضية البديلة التي تقر بوجود فروق دالة إحصائياً بين التخصصين. وهذا يتماشى هذه الملاحظات المستوحاة مع ما توصل إليه تشايلد (1977) ومع ما توصلت إليه دراسة زيدان عبد القادر (1990) ودراسة مرزوق عبد المجيد مرزوق (1993) ودراسة نجيب فونس وعبد الله عيسان (1993) التي وجدت أنه هناك فروقا في الاستراتيجيات باختلاف التخصص والجنس، وتختلف هذه النتائج نتائج دراسة عواطف مجمد شعير وعبد الحليم منسي (1988) والتي لم تجد فروقا في الاستراتيجيات ترجع إلى الاختلاف في التخصص.

الفروق في متغير دافعية الانجاز :

كما هو ملاحظ فإن عدد أفراد العينة التخصص الأدبي 260 فردا بمتوسط حسابي 100 وهي متوسط درجات متغير استراتيجيات التعلم، وقيمة انحراف معياري 10.76 ، وخطا معياري قدره 0.76 .

أما التخصص العلمي وعددهم 243 فردا فقد تحصلوا على متوسط حسابي قدره 103.35 في متغير استراتيجيات التعلم، وانحراف معياري قدره 10.52 وخطأ معياري قدره 0.68.

وباستخدام اختبار ت للفروق بين متوسط التخصصين، فإن الفروق المشاهدة في متغير استراتيجيات التعلم تشير إلى أن تخصص الأدبي تحصلوا على قيمة متوسط حسابي قدره 100 وهو أقل من المتوسط الحسابي لدى التخصص العلمي الذي قيمته 103.35، وقد حصلنا على قيمة ت المحسوبة التي مثلت بـ **0.701** ومؤشر جدول Spss قدر بـ **0.902** وهي قيمة أكبر من **0.05**، ومنه قبول الفرضية الصفرية التي مفادها لا وجود لفروق دالة

إحصائياً بين التخصص الأدبي والتخصص العلمي في درجات مقياس دافعية الانجاز، ورفض الفرضية البديلة .

جدول رقم (36) يبين نتائج أفراد العينة حسب التخصص وحسب الجنس على

متغيرات الدراسة – استراتيجيات التعلم – دافعية الانجاز -

الدلالة		المؤشر	قيمة t	الخطأ المعياري	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	متغيرات الدراسة إناث
0.05	0.01							
غ دال	غ دال	0.107	1.49	1.7	19.12	180	154	استراتيجيات التعلم أدبي
				1.63	18.63	182.38	132	استراتيجيات التعلم علمي
غ دال	غ دال	0.139	1.57	1.11	9.15	100	154	دافعية الانجاز أدبي
				0.78	8.93	104.28	132	دافعية الانجاز علمي

-تثبت نتائج البحث الحالي أهمية استخدام استراتيجيات التعلم المعرفية والميتا معرفية الفعالة في الانجاز المدرسي والنجاح الدراسي وهذا ما قد أثبتته عدة دراسات في إطار التيار المعرفي أمثال دراسة دودين ومارتين ودراسة كرونجن وميرييو.

-يؤثر مدى استعمال ونوع الاستراتيجيات التعلم على الدافعية للانجاز والدافعية للتعلم بصفة عامة وهذا ما يوضحه فيو viau في اتجاهه المعرفي والسوسيو-معرفي في أنه أبرز دور وأهمية الاستراتيجيات المعرفية والميتا معرفة في التعلم وفي زيادة التحصيل الدراسي وهذه الاستراتيجيات هي التي تميز بين الأفراد المتعلمين وتجعلهم يختلفون في الخصائص الشخصية وفي توظيف المعارف.

-أهمية الدافعية للانجاز في التحصيل :

يذهب كثير من الباحثين في مجال الدافعية للانجاز إلى حد القول بأن التحصيل الدراسي أو الأكاديمي الفعلي يعبر تعبيراً مباشراً عن مستوى الدافعية للانجاز، كما يرون أن الفرق بين التحصيل الفعلي لبعض التلاميذ راجع إلى الاختلاف في درجات الدافعية لديهم وإلى ومستواهم في اختبارات الذكاء والاستعداد المدرسي هو دلالة لدافعية الانجاز، وهذا يعني أن التباين الذي يمكن أن تحدث عادة بين اختبارات الاستعداد الدراسي والقدرات العقلية من ناحية والتحصيل الفعلي من ناحية أخرى، بينما لم تسجل فروق دالة احصائياً بين التخصص في الدافعية لانجاز والتحصيل الدراسي وعليه يمكن أن نخلص إلى أهمية استراتيجيات التعلم على الدافعية لانجاز وارتباطها بزيادة التحصيل الدراسي، حيث يختلف أداء التلاميذ و تحصيلهم الدراسي تبعاً لواقعهم في الانجاز واستراتيجيتهم التعليمية.

تبين من نتائج الدراسات والبحوث السابقة التي اتفقت على أهمية الدافعية واستراتيجيات التعلم، دراسة كل من (Biggs ;1987) و (Entwistel;1981) والتي أثبتت من خلالها بأن عملية التعلم والدراسة أو التوجهات الدراسية تتكون من محددتين أحدهما معرفي وهي الاستراتيجيات والثاني وجداني وهو الدافعية، ووعليه فالتعلم هو عملية مركب ناتج عن

طريق التوفيق بين الدوافع والاستراتيجيات، حيث تحدد الإستراتيجية التي يستخدمها الفرد في تناول المعلومات وفي ضوء الدافعية.

نتائج البحث حسب الفرضيات المطروحة:

بناء على نتائج اختبار الفروض المعدة سابقا والمسطرة في الفصل الأول ، والتي تبين من خلالها:

1-وجود تنوع في استعمال الاستراتيجيات عند جميع أفراد العينة، بدليل أن النتائج التي تحصلوا عليها كلها فوق المتوسط الحسابي المقدر ب178.229.

2- وجود فروق دالة إحصائية بين الجنسين لصالح الإناث في كلا التخصصين في متغير استراتيجيات التعلم ودرجات التحصيل. ومنه تحقق الفرضية.

3-وجود فروق دالة إحصائية التخصصات الدراسية في استعمال الاستراتيجيات لصالح التخصص العلمي وهناك تنوع عند العلميين أكثر منه عند العلمين وبهذا تتحقق الفرضية .

4-عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ من كلتا الشعبتين في درجات الدافعية للانجاز وهذا ما يبين ويثبت عدم تحقق الفرضية.

5-وجود ارتباط دال احصائيا عند مستوى دلالة قدر ب(0.05) بين متغيرات البحث وعليه فهناك علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بيننوع الاستراتيجيات المعتمدة ودرجة الدافعية للانجاز لدى التلاميذ الأدبيين والعلميين، فكلما زاد استعمال الاستراتيجيات زاد معه الدافع للانجاز، وأن ارتفاع استعمال استراتيجيات التعلم هو دليل على وجود دافعية مرتفع.

6-يرتبط الأداء التحصيلي ودرجاته بنوع الاستراتيجيات ومدى استعمالها ودرجات الدافعية للانجاز وأن درجاته تزيد أو تنقص حسب زيادتهما أو تنقص.

الاستنتاج العام:

عمدنا في هذا البحث إلى الكشف عن العلاقة التفاعلية بين الدافعية للإنجاز واستراتيجيات التعلم وأثر كل منهما على التحصيل الدراسي عند المراهقين المتمدرسين في المرحلة الثانوية وخاصة في السنة الثالثة ثانوي؛ حيث تشهد امتحانا وطنيا يحدد من خلاله انتقال التلميذ إلى الجامعة، والذي يتحدد من خلال تخصصه جامعي ومن ثم وجهته المهنية ومستقبله الوظيفي، لهذا افترضنا أن لدى التلاميذ دافع للإنجاز والتفوق أكثر من السنة الأولى والثانية ثانوي، كما افترضنا أنه بزيادة الدافعية للإنجاز ستزداد معها درجات استعمال استراتيجيات التعلم بجانبها المعرفي والميتامعرفي؛ لأنه لا يمكن للذي درجات دافعيته منخفضة أن يبذل مجهودا إضافيا ومستمر إلى غاية تحقيق الهدف. فكما قلناه سابقا وأثبتناه وأثبتته الدراسات السابقة والمعلومات التي استشهدنا بها، أن من وظائف الدافعية أنها تحفز السلوك وتزيد من فاعليته وتدفعه إلى الرغبة في الأداء الأحسن والإستمرار فيه وعدم التوقف إلى غاية تحقيق الهدف المسطر وهو في هذه السنة الحصول على شهادة البكالوريا، وقد نتعداه إلى هدف أسمى منها وهو الحصول على هذه الشهادة لكن بأكبر قدر من المعدل. ولكي نتحقق هذه النتيجة، على التلميذ الذي تتوفر فيه درجة دافعية مرتفعة أن ينتهج ويستعمل استراتيجيات التعلم بجانبها المعرفي والميتامعرفي أكثر من غيره، وأن ينوع فيها ويأخذ بها وأن يظهر تفوقا دراسيا منذ بداية السنة.

كما تم الكشف عن فروق بين التلاميذ فيما يخص استعمال الإستراتيجيات والذين لا يستعملون الإستراتيجيات، وبين الذين يتميزون بدافعية مرتفعة للتعلم والإنجاز والآخرين الذين يتميزون بدافعية منخفضة في درجات التحصيل عندهم لصالح الذين يستعملون الاستراتيجيات أكثر وبتنوع.

فقد أظهرت النتائج تحقق الفرضية الأولى التي ظهر من خلالها أن كل أفراد العينة يستعملون الاستراتيجيات وأن متوسطهم الحسابي يفوق المعدل المتوسط، وأنهم يتميزون بدافعية مرتفعة .

أما فيما يخص الفرضية الثانية والثالثة، فقد نصت على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في كلا التخصصين لصالح الإناث في استعمال الاستراتيجيات، وهذا ما تم إثباته عندهن، وأن الفروق تظهر كذلك على مستوى التخصص لصالح التخصص العلمي بالمقارنة مع التخصص الأدبي.

وأن أفراد العينة يتنوع استعمالهم للاستراتيجيات وهذا ما يبين تحقق الفرضية الأولى، وأن التلاميذ يستعملونها لكن ليس بطريقة علمية ولا ينتهجونها لتكون لهم دعما في تنمية رصيدهم العلمي أو زيادة تحصيلهم الدراسي أو تحسينه، فهم يتعلمون بطريقة عشوائية. وحتى ولو استعملوا مجموعة من هذه الاستراتيجيات إلا أنهم لا يواصلون عليها. لهذا يوجد تباين واضح في استعمالها، فهم يعتمدون على الحفظ أكثر مما يعتمدون على إستراتيجية أخرى، كما أنهم يتركون الإستعداد للإمتحان والمذاكرة إلى آخر أيام الامتحان أو قبله بأيام قلائل، وهذا ما يضعف مردودهم التحصيلي، كما أنهم لا يحاولون الحصول على معلومات جديدة عن تلك التي قدمت لهم من طرف الأساتذة.

بالنسبة للفرضية الرابعة فهي محققة، والتي ثبت من خلالها وجود ارتباط قوي وموجب بين درجات التحصيل وبين درجات الدافعية للإنجاز والاستراتيجيات بمعامل ارتباط قدر بـ 0.80. علاوة على وجود علاقة تفاعلية بين الدافعية للإنجاز واستخدام الاستراتيجيات في التحصيل الدراسي.

بناء على ما سبق، نستنتج أن الفروق المشاهدة في استعمال الاستراتيجيات ونوعها لا يرجع في الأساس إلى فروق في درجات الدافعية للإنجاز، وإنما راجع إلى طبيعة التخصص؛

حيث أن التخصص العلمي يفرض على التلاميذ استعمال طرق وأساليب تحليل المعلومة والتعمق فيها ومقارنتها مع غيرها من المعطيات والمعلومات، وإسناد المعلومات والمعطيات الحالية بالمعلومات السابقة لها، وإعطاءها إطارا مرجعيا، وعدم الاكتفاء بما يقدمه الأساتذة أثناء شرحهم للدروس حسب ما هو وارد في المقررات، ولا يكتفون بما هو مدون في الكتب المدرسية.

على العكس من ذلك عند التلاميذ الأدبيين، الذي يشهد عليهم الإكتفاء بالمعلومات الجاهزة وإرجاعها كما هي دون التفكير فيها أو تقديم إضافات كما هو الحال في مادة اللغة العربية (جانب الإعراب كمثال على ذلك) أو في مادة التاريخ التي تعتمد اعتمادا كليا على الحفظ التام لمحتوى المادة وتذكر هذا الحفظ ساعة اللزوم، إلا أنهم من جانب آخر يستعملون تقنية التلخيص والتصنيف والتنظيم بدرجات متقاربة مع زملاءهم العلميين، في حين أن درجات الدافعية للانجاز لا نلمس فيها فروقا بارزة وواضحة بين التخصصيين.

كما نستنتج أن التلاميذ يعتمدون على الاستراتيجيات المعرفية والميتا معرفية معا وبدرجات متفاوتة، وربما هذا راجع إلى اعتماد كلا النوعين على بعضهما البعض، وأن اختيار أحدهما بمعزل عن الآخر لا يعطي صورة واضحة عنهما وهذا حسب ما ذكره فخري عبد الهادي حول خصائص هذين النوعين.

وفي الأخير يمكننا القول أن نتائج البحث التي توصلنا إليها تبقى صادقة مرهونة بالفرضيات المصاغة وبأفراد العينة المطبق عليهم.

الخاتمة:

مع التطورات والتغيرات السريعة التي شهدتها العالم وتزاحم المعارف والخبرات والعلوم والحقائق التي تحتويها، فرضت على الإنسان تجنيد كل قواه العقلية والجسدية والمعرفية السابقة لإدراكها ومواكبتها، وإعادة النظر في العملية التربوية التي من شأنها أن تحقق هذا الهدف، وذلك بإعداد الإنسان لمواجهة هذه التغيرات والتعايش مع التغيرات والمتغيرات الراهنة الناتجة عن هذا التطور المعرفي والتقني.

ومن أجل عملية تعلم وتعليم تساهم في بناء هذا الإنسان عن طريق تحسين هذه العملية، أصبح من الضروري تهيئة التلميذ لتلقي هذه التطورات والتعايش معها، وهذا بتدريبه على البحث عن المعرفة والتفكير فيها وليس تلقيا جاهزة، على اعتبار أن تفكيره في طرق تفكيره وتعلمه من شأنه أن يحقق أهداف التعلم ويزيد من تحصيله وكفاءته ويجعله عنصرا فعالا ومنتجا للمعلومات والمعارف لا مستقبلا لها، والغرض من هذا كله الوصول إلى فهم أعمق وأوسع للمحتوى الدراسي وزيادة قدرته على التأمل وانتقاء المعارف حسب ميوته وقدراته ودوافعه، وإكسابه طرق وتقنيات ذاتية تسهل عليه الفهم والإدراك والوعي وتزيد من درجة إحتفاظه للمعلومات وتجعله قادرا على استغلالها، وبهذا تنمو لديه القدرة على تكوين المعرفة والملاحظة العلمية الدقيقة وتجعله يفسر ويتأمل ويرسم خططا لمستقبله .

ولهذا يرى المربون والقائمون على النظام التربوي ضرورة تدريب المتعلمين على هذه المهارات وضرورة امتلاكها وتطبيقها في الموضوعات الدراسية كافة وتفعيلها في حياتهم العامة والحياة الدراسية خاصة، وهذا تماشيا مع رغباتهم ودوافعهم والمرحلة العمرية التي هم فيها.

ولهذا وجب إعداد التلاميذ لكيفية تلقي المعرفة ولكيفية التعامل معها والاحتفاظ بها ثم كيفية استرجاعها واستغلالها في حاضره داخل المدرسة حسب متطلبات البرنامج المدرس والتخصص الذي يدرسه، فقد وجدنا أن التخصص الدراسي له دور في استعمال نوع معين من الطرق والاستراتيجيات على حساب النوع الآخر، فالتخصص العلمي يفرض على التلاميذ التفحص والتفكير في المعلومات ونقدها وإعادة بنائها والتعبير عنها بطريقتهم

الخاصة، في حين نجد من متطلبات التخصص الأدبي أنه يركز على طريقة وكمية الحفظ والتذكر

ويكون ذلك بانتهاج مجموعة من الاستراتيجيات المعرفية التي تجعل التلميذ يحتفظ بالإطار العام للمحتوى لكن مع تقديمه بطريقته الخاصة وإجراء مقارنة أو تصنيف أو مزوجة بين المعلومات السابقة والمعلومات الراهنة، ولكن في كل حالة من الحالات، تسعى التربية الحديثة إلى تفعيل دوره وإعطائه قيمة وتزيد من مجهوده وتعلقه بالمحتوى، ولكن لا يتسن ذلك ما لم تتوفر فيهم قوة ومحرك ودافع للقيام بذلك.

فعلى قدر درجة الدافعية للتعلم تظهر دافعتهم للانجاز ويظهر مجهودهم، وبالتالي يزيد ويتحسن تحصيلهم الدراسي، فالتعلم والتحصيل لا يكون فعالا والتلميذ لا يكون منتجا ومتعاملا مع المعلومات ما لم يكن راغبا في الدراسة والتعلم أصلا، وأن الفرق الجوهرية بينه وبين تلميذ آخر لا يرجع في الأساس إلى القدرات العقلية كما كان معتقدا من قبل، وإنما يرجع إلى درجة الدافعية عندهم، فهذه القوى من شأنها أن ترفع أو تنقص من مجهود التلميذ إن لم تتوفر هذه الدافعية وبدرجات مرتفعة.

اقتراحات البحث:

في ضوء النتائج التي توصلنا إليها، أوحى إلينا بمجموعة من النقاط التي من شأنها أن تحسن من الفعل التربوي وتزيد من كفاءة المتعلم والتي ندرجها ضمن نطاق الاقتراحات الآتية:

- وضع برنامج لتنمية دافعية التعلم والإنجاز ومهارات التعلم والاستذكار وتدريب التلاميذ عليها في كل الأطوار التعليمية، بل حتى في الطور الجامعي.

- العمل على رفع معنويات ودافعية المتعلم ومساعدتهم على تعلم كيفية التعامل مع المعلومات .

- إتاحة الفرصة للتلاميذ للتعبير عن رغباتهم وما يجول في خاطرهم والعمل معهم على تصحيح الأخطاء بطريقة تكفل لهم عدم الوقوع في الأخطاء المماثلة لها والاستماع لأراءهم وتقبل أفكارهم وتعليقاتهم .

- تشجيع المعلمين تلامذتهم على البحث عن المعلومات والتعامل معها بجدية .

- قيام المعلمين بإستثارة الدافعية عند متعلميهم والعمل على الرفع منها قدر المستطاع والتشجيع على الثقة بالنفس في إطار ردود أفعالهم ومشاركاتهم ومنحهم التعزيز المناسب.

- تدريب التلاميذ على استنباط الجوانب المهمة من المنهاج الدراسي وتدريبهم على حل المشكلات وتحديد الأهداف والإجراءات والخطوات اللازمة لانجاز وتحقيق الأهداف.

- على المعلمين والأولياء مراعاة خصائص المراحل العمرية التي يكون عليها الفرد، وتفهم الأمور التي تحدث خاصة في مرحلة الطفولة والمراهقة، والتعامل معهم بطريقة تسمح باحتوائهم بمرونة ايجابية.

- حث المتعلمين على التعامل مع المعلومات والسعي للحصول عليها وتشجيعهم على استعمال الاستراتيجيات .
- العمل على تعليم وتدريب التلاميذ على استعمال وتوظيف الإستراتيجيات.
- التنويع من طرق التدريس وهذا من أجل لفت انتباه التلاميذ ولزيادة فهمهم وتركيزهم
- بناء اختبارات تقيس الدافعية للتعلم والإنجاز، والعمل على استعمال نتائجها في الحياة المدرسية، وتوجيه المتعلمين إنطلاقاً منها وتبعاً لقدراتهم وإمكانياتهم، واستغلال هذه النتائج في مجال توجيههم سواء إلى فروع الدراسة أو إلى مجال العمل فيما بعد.
- ضرورة تدريب التلميذ على استخدام مهارات الدراسة كطريقة لاكتشاف المعلومات بأنفسهم بدلاً من الحصول عليها جاهزة.
- تعليم التلاميذ استراتيجيات التعلم ضمن نطاق الدروس العادية، وجعلها ضمن المقرر، لما لها من أثر في زيادة الدافعية للتعلم والإنجاز و التحصيل والكفاءة التعليمية، وتدريب التلاميذ على استعمالها في مجالات استيعاب المقرر وفي حل المشكلات والتخطيط لحلها والتفكير في تفكيرهم.
- إثراء المناقشة والحوار داخل القسم، وإبداء الرغبة في السماع والمساعدة وإعطاء النقد بأسلوب يوحى بالتقبل والرغبة في التغيير للأحسن.
- تعويد المتعلمين على تقويم أنفسهم وتحديد نقاط القوة والضعف لديهم فيما بينهم .
- في الأخير، أقترح إجراء بحوث ودراسات تخص الجانب المعرفي للإستراتيجيات التعلم المعرفية ؛ حيث وجدنا صعوبة وتقريباً انعداماً للمعلومات والدراسات الخاصة بهذا الجانب بينما وجدنا فائضاً في المعلومات الخاصة بالإستراتيجيات الميتماعرفية.



- قائمة المراجع

أولاً: المراجع بالعربية:

- 1- أبو العزائم جمال وفطيم لطفي 1988: نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، القاهرة .
- 2- أبو اسعد احمد عبد اللطيف 2010: علم نفس الشخصية، عالم الكتاب الحديث، اربد، عمان.
- 3- أبو جاد وصالح علي 2005: علم النفس التربوي، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع
- 4- أبو حطب فؤاد وصادق 2002: علم النفس التربوي ، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، ط3.
- 5- أبو عميرة حسن شحاتة ومخبآت 1994: المعلمون والمتعلمون وسلوكياتهم وأدوارهم، مكتبة الدار العربي للكتاب، ط1.
- 6- أبو علام رجاء محمود 1987: قياس وتقويم التحصيل الدراسي، الصفاة، مطبعة دار القلم، الكويت.
- 7- أبو علام رجاء محمود 2004: التعلم أسسه وتطبيقاته، دار المسيرة ، ط1.
- 8- أرنوف، وبتخ، 1983: سيكولوجية التعلم، ترجمة عادل عز الدين الأشول وآخرون، القاهرة، مطابع الأهرام التجارية.
- 9- أميمة عمور وآخرون 2006: الرعاية الأسرية والمؤسسية للأطفال، عمان دار الفكر، ط1
- 10- اسماعيل صبري عبد الله 1994: التنمية البشرية، الجمعية العربية للبحوث الاقتصادية، بيروت
- 11- أسعد ميخائيل ابراهيم 1991: مشكلات الطفولة والمراهقة، بيروت.
- 12- أحمد زكي صالح 1972: الأسس النفسية للتعليم الثانوي، مكتبة النهضة المصرية.
- 13- أحمد زكي صالح 1988: علم النفس التربوي، مكتبة النهضة المصرية.
- 14- آرثر جيتس وآخرون ،ترجمة إبراهيم حافظ وآخرون بدون سنة: علم النفس التربوي - التعلم ومقاييسه. مكتبة النهضة المصرية.

- 15- أنور رياض عبد الرحيم السبيعي 2000: مهارات التعلم والاستذكار ، دار الثقافة، الدوحة، ط2.
- 16- أوزي أحمد 2011: المراهق والعلاقات المدرسية، مطبعة النجاح الجديدة-الدار البيضاء، ط3.
- 17- الأزرق، عبد الرحمن صالح 2001: علم النفس التربوي للمعلمين، ط1، مكتبة طرابلس لعلمية العالمية، طرابلس، ليبيا.
- 18- الأعرس صفاء وآخرون 1989: أبعاد التعلم، تقويم الأداء باستخدام أبعاد التعلم، دار قباء للطباعة والنشر
- 19- البيلي محمد عبد الله وآخرون 1998: علم النفس التربوي وتطبيقاته - مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع .
- 20- الحارون حمودة شيما 2008: كيف يعمل العقل أثناء حدوث عملية التعلم، المكتبة - العصرية للنشر والتوزيع، ط10.
- 21- الحامد بن معجب محمد 1996: التحصيل الدراسي، دراسته، نظرياته، واقعه والعوامل المؤثرة فيه، الدار الصولتية للتربية.
- 22- الحيلة محمد محمود 1998: تكنولوجيا التعلم بين النظرية والتطبيق، دار الفكر المسيرة النشر، عمان.
- 23- الحيلة محمد محمود 1999: التصميم التعليمي (نظرية وممارسة)، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان.
- 24- الحيلة محمد محمود 2002.1: طرائق التدريس واستراتيجياته، دار الكتاب الجامعي، الامارات العربية المتحدة، ط1.
- 25- الحيلة محمد محمود 2002.2: مهارات التدريس الصفي، دار المسيرة ، ط1.

- 26- الحميضان عيسى نوال عبدا لرحمن 2007: الحقية التدريبية لبرنامج الدافعية وتقدير الذات لدى الطالبات، دار الفكر العربي.
- 27- الخولي محمد هاشم 2008: الأساليب المعرفية وضوابطها في علم النفس، دار الكتاب الحديث.
- 28- الخطابية ماجدا وآخرون 2002: التفاعل الصفي، دار الشروق، عمان.
- 29- الداهري صالح حسن 1999: علم النفس العام، دارالكندي للنشر.
- 30- الرحو سعيد جنان 2005: أساسيات في علم النفس، الدار العربية للعلوم، لبنان ط 1
- 31- الزياد فتحي مصطفى 1998: صعوبات التعلم: الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية، جامعة منصور، ط 1.
- 32- الزياد فتحي مصطفى 2004: سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي، دار النشر للجامعات ط 2.
- 33- السيد أحمد خليفة وليد وعلى عيسى سعد مراد 2010: التفكير في التفكير - الميتمعرفية، دار الوفاء لنديا للطباعة والنشر، ط 1.
- 34- السيد الشخص عبد العزيز عبد الجبار عبد العزيز والسرطاوي أحمد زيدان 2000: الدمج الشامل لذوي الاحتياجات الخاصة، دار الكتاب الجامعي العين الإمارات العربية المتحدة، ط 1.
- 35- السلطي نادية سميح 2004: التعلم المستند إلى الدماغ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن.
- 36- الشراوي أحمد 1992: علم النفس المعرفي المعاصر، المكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.
- 37- الصوفي إسماعيل عبد الله 2002: التكنولوجيا الحديثة والتربية والتعليم، الوراقة للنشر والتوزيع ط 1.
- 38- الصمادي عبدالله وآخرون 2004: القياس والتقويم النفسي والتربوي بين النظرية والتقويم، دار وائل للنشر، الأردن.

- 39- الطيبي محمد وآخرون 2009: مدخل إلى التربية: دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط2
- 40- الطريري عبد الرحمان سليمان 1997: القياس النفسي والتربوي: نظرياته أسسه، تطبيقاته، مكتبة الرشد، الرياض.
- 41- العبيدي محمد جاسم 2009: علم النفس التربوي وتطبيقاتها، دار الثقافة - عمان
- 42- العلوان فراح أحمد 2009: علم النفس التربوي تطوير المتعلمين، دار الحامد ط1، الأردن.
- 43- العتوم عدنان يوسف وآخرون 2005: علم النفس التربوي: النظرية والتطبيق، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط1
- 44- العتوم منذر سامح 2008: النشاط المدرسي المعاصر بين النظرية والتطبيق، دار المناهج للنشر والتوزيع، الأردن، ط1.
- 45- الغريب رمزية 1975: التعلم دراسة نفسية تفسيرية وتوجيهية، مكتبة الانجلو المصرية.
- 46- الفراجي أحمد الهادي 2011: أنماط التنمية المعرفية-المهارية في القرن الحادي والعشرين، كنوز المعرفة، ط1 المغرب.
- 47- القضاة محمد فرحات ومحمد عوض الترتوري 2006: أساسيات علم النفس التربوي النظرية والتطبيقية، دار الحامد للنشر والتوزيع، الأردن، عمان.
- 48- الكبيسي وهيب والداهري حسن 2000: المدخل في علم النفس التربوي، دار الكندي للنشر.
- 49- الكوفحي تيسير صالح هندي، عليان هشام 1987: المحمص في علم النفس التربوي، الطبعة الثالثة.

- 50 - الوقفي راضي 2003: مقدمة في علم النفس، دار الشروق، عمان الأردن، ط3.
- 51- اللقاني أحمد حسن 2003: معجم المصطلحات التربوية المعرفية في المناهج وطرق التدريس، عالم الكتب، القاهرة ط1.
- 52- النجار سالم رمضان 1979: التعليم الثانوي المعاصر، دار المسيرة، الأردن، عمان.
- 53 - النيال مایسة وأبو زيد عبد الحمید 2009: علم النفي التربوي - قراءات ودراسات-دار المعرفة الجامعية، ط1، الإسكندرية
- 54- بهجات رفعت محمود 2003: التعلم الاستراتيجي، عالم المكتبات ط1.
- 55- بسام عبد الله طه ابراهيم 2009: التعلم المبني على المشكلات الحياتية وتنمية التفكير، دار المسيرة ط1.
- 56- بن حمودة محمد 2008: الإدارة المدرسية في مواجهة مشكلات تربوية، دار العلوم للنشر والتوزيع، عنابة، الجزائر.
- 57- بني يونس محمد محمود 2009: سيكولوجية الدافعية والانفعالات، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط2.
- 58- بوحمامة جيلالي وعبد الرحيم ، أنور رياض والشحومي عبد لله 2006: علم نفس التعلم والتعليم، الاهلية للنشر والتوزيع، الكويت .
- 59- تركي رابح 1990: أصول التربية والتعليم، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط2، منقحة.
- 60- تيلوين حبيب و بوقريش فريد 2007: الدافعية واستراتيجيات ما وراء المعرفة في وضعية التعلم، دار الغرب للنشر والتوزيع، وهران، الجزائر.
- 61- جابر، جابر، عبد الحميد 1982: علم النفس التربوي، القاهرة، دار النهضة العربية.
- 62- جابر جابر عبد الحميد 1999: استراتيجياته التدريس والتعلم، القاهرة، دار الفكر العربي.
- 63- جابر عبد الحميد جابر 2006: تنمية تفكير المراهقين الصغار والكبار، دار الفكر العربي، ط1.

- 64- جابر عبد الحميد وعلاء كفاي 1988: علم النفس التربوي، دار النهضة العربية.
- 65- جروان فتحي عبد الرحمان 2002: تعليم التفكير - مفاهيم وتطبيقات، دار الفكر للطباعة والنشر عمان، الأردن ط1.
- 66- جبر سعيد سعاد 2008: سيكولوجية التفكير والوعي بالذات، عالم الكتب الحديث، عمان الأردن، ط1.
- 67- جودت أحمد سعادة 2003: تدريس مهارات التفكير، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، الأردن.
- 68- جودت عبد الهادي 2007: نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- 69- جون ت. برويبر ترجمة كهيلا بوز 2002: مدارس من أجل التفكير - علم تعلم في الصف، منشورات وزارة الثقافة دمشق سوريا.
- 70- حسين محي الدين 1988: دراسات في الدافعية والدوافع، القاهرة، دار المعارف.
- 71- حسن العلي حسن 1989: المرأة ودافعية الانجاز، مجلة العلوم الاجتماعية، العدد الثاني كلية الآداب، جامعة المينا.
- 72- الحميضان عيسى نوال عبد الرحمن 2007: الحقية التدريبية لبرنامج الدافعية وتقدير الذات لدى الطالبات، دار الفكر العربي.
- 73- خطاب ناصر جمال 2008: تعليم التفكير للطلبة ذوي صعوبات التعلم، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، ط1.
- 74- دعور محمود 2002: استراتيجيات التعلم، نحو تعريف جامع مانع وتصنيف جديد، المكتبة العصرية للنشر والتوزيع، ط1.
- 75- دروزة، أفنان نظير 1995: استراتيجيات الإدراك ونشاطاتها كأساس لتصميم التعليم، ط1، مركز التوثيق والمخطوطات والنشر (29)، جامعة النجاح الوطنية، نابلس.

- 76- دونالد اورليخ وآخرون، ترجمة أبو نبعة عبد الله مطر 2003: استراتيجيات التعلم، - الدليل نحو تدريس أفضل - دار حنين للنشر والتوزيع، ط1.
- 77- ذياب عواد، يوسف 2007: سيكولوجية التأخر الدراسي، نظرة تحليلية علاجية، دار المناهج للنشر والتوزيع ط1.
- 78- رابح زكي: مناهج البحث في علوم التربية وعلم النفس، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر
- 79- ردينة عثمان الأحمد، حزام عثمان يوسف 2001: طرائق التدريس - منهج، أسلوب، وسيلة. الأردن، دار المناهج.
- 80- رسمي علي عابد 2008: ضعف التحصيل الدراسي أسبابه وعلاجه، دار جرير للنشر والتوزيع، ط1.
- 81- رشاد علي وموسى عبد العزيز 1994: دراسات وبحوث - علم النفس الدافعي، دار النهضة العربية، القاهرة.
- 82- زيدان محمد مصطفى و السمالوطي نبيل 1985: علم النفس التربوي، دار الشروق للنشر والتوزيع والطباعة، جدة-المملكة العربية السعودية، ط.2.
- 83- زيدان محمد مصطفى 1990: دراسات سيكولوجية تربوية لتعليم العليم العام، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر.
- 84 - زياد محمد حمدان 1990: التلاميذ يديرون أنفسهم: استراتيجيات متكاملة جديدة في التربية الذاتية، دار التربية الحديثة الأردن.
- 85- زياد محمد حمدان 1999: أساليب التعلم الفردي، تخطيط خرائط. التربية المدرسية وترشيدها ، دار التربية الحديثة، دمشق.
- 86- زيمنيايا أ.أ. ترجمة عامود بدر الدين 2009: علم النفس التربوي، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، وزارة الثقافة دمشق.
- 87- سالم مهدي محمود 1998: الأهداف السلوكية، تحديدها، مصادرها، صياغتها وتطبيقاتها، مكتبة العبيدات.

- 88- سعادة أحمد جودت 2003: تدريس مهارات التفكير مع مئات الأمثلة التطبيقية، دار الشروق للنشر والتوزيع ط1.
- 89- سعيد عبد العزيز 2009: تعلم التفكير ومهاراته، دار الثقافة للنشر والتوزيع ط1 الإصدار 2، الأردن .
- 90- سيد، خير الله 1996: علم النفس التربوي أسسه النظرية والتجريبية، بيروت، دار النهضة العربية.
- 91- ستيروات . ه. هولس وآخرون ترجمة أبو حطب فؤاد وآخرون، 1983: سيكولوجية التعلم، الدار الدولية للنشر والتوزيع-دار ماكجرو هيل للنشر.
- 92- سلامة عبد العظيم حسين 2006: الإدارة المدرسية والصفية، دار الفكر ط1.
- 93 -شواشرة حسن عاطف 2007: فاعلية برنامج إرشادي في استثارة الدافعية، الأردن
- 94 - شحادة نعمان 2009: التعلم والتقويم الأكاديمي، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان
- 95- طلعت همام 1993: كيف تدرس وتتفوق، دراسة لكل الطلبة، دار الفرقان للنشر والتوزيع، ط1.
- 96- عبادة أحمد 2001: المذاكرة الصحيحة، طريقتك للتفوق-مركز الكتاب للنشر، ط1
- 97- عبد العظيم محمد نادية 1991: الاحتياجات الفردية للتلاميذ وإتقان التعلم، دار المريخ للنشر والتوزيع، الرياض.
- 98- عويضة محمد كامل 1996: علم النفس، دار الكتب العلمية، بيروت-لبنان، ط1.
- 99 - علي عطية محسن 2009.1: الجودة الشاملة والجديد في التدريس، ط1، دار الصفاء للنشر، عمان.
- 100- علي عطية محسن 2. 2009: تنظيم البيئة التعلم، ط1، دار الصفاء للنشر، عمان.
- 101- عريفج سلطي سامي 2001: الإدارة التربوية المعاصرة، دار الفكر لطباعة والنشر .
- 102- علام صلاح الدين 2000: القياس والتقويم التربوي والنفسي-أساسياته وتطبيقاته وتوجيهاته المعاصرة، دار الفكر العربي القاهرة.

- 103- عبد السلام عبد الغفار 1977: التفوق العقلي والابتكار، دار النهضة العربية، القاهرة ط1.
- 104- عبد القادر أحمد محمود 1983: إستراتيجية التربية العربية لنشر التعليم الأساسي، مكتبة النهضة المصرية ط1.
- 105- عدس عبد الرحمن 1999 علم النفس التربوي (نظرة معاصرة)، دار الفكر، عمان، ط1 .
- 106- علاونة، شفيق 2004: الدافعية، (محرر)، علم النفس العام، تحرير محمد الريماوي، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
- 107- عمران، محمد 2004: الدافعية: تعريفها، أسبابها، استثارتها، منشور على موقع الانترنت.
- 108- عمور أميمة وآخرون 2006: الرعاية الأسرية والمؤسسية للأطفال، دار الفكر، عمان، ط1.
- 109- عياد أحمد 2006: مدخل لمنهجية البحث الاجتماعي، الساحة المركزية، بن عكنون، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.
- 110- غانم محمد محمود 2002: علم النفس التربوي، دار الطباعة للنشر و، عمان، ط1.
- 111- غباري تائر أحمد 2008: الدافعية: النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ط1.
- 112- فاخر عاقل 1979: أسس البحث العلمي في العلوم السلوكية، دار العلم للملايين، بيروت ط1.
- 113- -خري عبد الهادي 2010: علم النفس المعرفي، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- 114- قشقوش ابراهيم و طلعت منصور 1979: دافعية الانجاز وقياسها، مكتبة الانجلو المصرية، ط1.

- 115- قطامي يوسف وعدس عبد الرحمان 2002: علم النفس العام، دار الفكر .
- 116- قطامي يوسف وقطامي نايفة 1998: نماذج التدريس الصفي، دار الشروق ،عمان، ط1.
- 117- قطامي يوسف وقطامي نايفة 2000: سيكولوجية التعلم الصفي ،دار الشروق للنشر والتوزيع عمان ط.
- 118- قطامي يوسف وقطامي نايفة 2002: إدارة الصفوف :الأسس السيكولوجية، ط2 ، دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع، عمان،الأردن.
- 119- قطامي نايفة 1992: أساسيات علم النفس المدرسي،دار الشروق،عمان،الأردن.
- 120- قطامي يوسف 1999: علم النفس المدرسي،دار الشروق للنشر والتوزيع ،عمان ط.
- 121- قطامي نايفة 2001: تعليم التفكير للمرحلة الأساسية،دار الفكر،عمان
- 122- قطامي يوسف 2013: استراتيجيات التعلم المعرفية،دار المسيرة للنشر والتوزيع،ط1.
- 123- كوجك كوثر حسين 1997: اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس.عالم الكتب القاهرة.
- 124- كوجك كوثر حسين آخرون 2008: تنوع التدريس في الفصل - دليل المعلم لتحسين طرق التعليم والتعلم في مدارس الوطن العربي،مكتبة اليونيسكو الاقليمي بيروت.
- 125- ك.م ايفاتر،ترجمة صبحي عبد اللطيف المعروف وآخرون 1993: الاتجاهات والميول في التربية،دار علم المعرفة.
- 126 - كوافجة تيسير مفلح 2007: علم النفس التربوي وتطبيقاته في مجال التربية الخاصة ،دار المسيرة ط2.
- 127- كراجة عبد القادر 1994: سيكولوجية التعلم،دار اليازوري العلمية للنشر.
- 128- كليفور مورجان وجون دير ترجمة أحمد محمد العيسوي 1985: كيف تذاكر وتزيد تحصيلك ،الأسس العلمية للاستذكار ،مؤسسة الكتاب الحديث ،الكويت ط1،ج2.

- 129- ل.ي. روفنسكي ترجمة هشام محمد سلامة، 1998: الفاعلية والتعلم الذاتي: مكتبة النهضة المصرية.
- 130- محمد خليفة بركات 1979: علم النفس التعليمي ج1 - الطبعة الثالثة دار القلم.
- 131- محمد خليفة بركات 1997: الاختبارات والمقاييس العقلية. ط2، مكتبة مصر القاهره.
- 132- محمد خليفة عبد اللطيف 2000 : الدافعية للإنجاز، دار غريب للطباعة والنشر- القاهرة.
- 133- محمد عبد القادر أحمد 1983: إستراتيجية التربية العربية لنشر التعلم الأساسي، مكتبة النهضة المصرية، ط1.
- 134- محمد فرحات القضاة ومحمد عوض الترتوري 2006: أساسيات علم النفس التربوي النظرية والتطبيقية، دار الحامد- عمان
- 135- منسي محمد حسن 1995: برنامج لتطوير العادات الدراسية للطالبات المتفوقات بالكلية، كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، (تقرير غير منشور).
- 136- موسى فاروق 1994: كراسة تعليمات اختبار الدافع للإنجاز للأطفال والراشدين، مكتبة النهضة المصرية القاهرة.
- 137- مريم سليم 2003: علم نفس التعلم، دار النهضة العربية بيروت، ط1.
- 138- ناشف هدى 1997: استراتيجيات التعلم والتعليم في الطفولة المبكرة، دار الفكر العربي القاهرة، ط1
- 139- - نجار فريد 2003: المعجم الموسوعي لمصطلحات التربية. بيروت، مكتبة لبنان.
- 140- ولفرد لا نكستر، ترجمة حشمت قاسم: نظم استرجاع المعلومات، دار الغريب للطباعة والنشر والتوزيع
- 141- وجيه محمود إبراهيم (بدون سنة): التعلم ، دار المعرفة الجامعية.

ثانياً-المجلات

- 142-أميمه محمد ظاهر 2005:التحصيل الدراسي وعلاقته بمفهوم الذات لدى طلاب الثانوي الفني،مجلة جامعة دمشق التربوية،المجلد 20 العدد الثاني .
- 143-الأعسر صفاء وآخرون 1983 : دراسات في تنمية دافعيه الإنجاز ،مجلة البحوث، المجلد الثاني، مركز البحوث التربوية ، جامعة قطر .
- 144- ارنستو بوليت 1988:التغذية والتحصيل مجلة مختارات في التربية والعلوم والثقافة ، العدد الرابع أكتوبر .
- 145- الخيفي، سبيكة يوسف 2000:"علاقة مهارات التعلم والدافع المعرفي بالتحصيل الدراسي لدى عينة من طالبات كلية التربية بجامعة قطر"، مجلة مركز البحوث التربوية، العدد (17)، السنة التاسعة.
- 146- الزعبي محمد علي 2007:أثر إستراتيجتي مهارات التفكير فوق المعرفي واستخدام الامثلة على حل المشكلات الهندسية ،مجلة العلوم التربوية والنفسية جامعة البحرين ،المجلد 8 العدد 3 .
- 147- الزعبي محمد علي 2008:رصد بعض مهارات التفكير ما وراء المعرفية المستخدمة من قبل معلمي الرياضيات وطلبتهم في المرحلة الأساسية في الأردن في أثناء حل المسائل الهندسية،مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية، المجلد 24 العدد الثاني .
- 148- الشناوي، عبد المنعم زيدان 1989:العلاقة بين دافعية الانجاز والاتجاه نحو مادة الرياضيات، مجلة رسالة الخليج العربي، كلية التربية، جامعة الزقازيق العدد 29.
- 149- العفنان بن عبدالله علي 2006:العادات الدراسية وعلاقتها بالتحصيل لدى طلاب المرحلة الثانوية في مدينة الرياض،مجلة رسالة التربية وعلم النفس، العدد (27).
- 150- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم 1979:إستراتيجية تطوير التربية العربية. تونس.

- 151- الفرباوي حمدي 2004: فاعلية تدريب تلاميذ المرحلة الابتدائية على مهارات الميتمعرفة،المجلة المصرية للدراسات النفسية،العدد 36 القاهرة.
- 152- الفونس نجيب وصالحة عبد الله 1994: استراتيجيات التعلم والاستذكار لدى الطلاب الجامعيين. مجلة دراسات، المجلد (21)، العدد الخامس الأردن، عمادة البحث العلمي، الجامعة الأردنية.
- 153- عبد الحميد فتحي عبد القادر 1995: الإستراتيجيات المعرفية المستخدمة في تعلم المهارات وعلاقتها بعادات الاستذكار لدى طلاب كلية التربية جامعة الزقازيق. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد 48.
- 154- قطامي يوسف وقطامي نايفة 1996: أثر درجة الذكاء والدافعية للإنجاز على أسلوب تفكير و أسلوب حل المشكلات لدى الطلبة المتفوقين في سن المراهقة،مجلة الدراسات العلوم التربوية العدد(1)المجلد 23-الجامعة الأردنية .عمان.
- 155- كامل مجدي خير الدين 2007: فاعلية استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية المفاهيم الجغرافية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية،مجلة كلية التربية،جامعة أسيوط المجلد الثالث والعشرون العدد الأول جزء ثاني.
- 156- حسام محمد مازن 2005: التربية العلمية للتعليم،مهارات التفكير المعرفية وفوق المعرفية في عصر تكنولوجيا المعرفة،المؤتمر العلمي التاسع حول معوقات التربية السليمة في الوطن العربي :التشخيص والحلول،الجمعية المصرية للتربية العلمية.
- 157- مرزوق عبد الحميد 1993: مكونات الدافعية وإستراتيجيات التعلم ذات التنظيم المرتبطة بالأداء الأكاديمي للطلاب داخل الفصل الدراسي،مجلة كلية التربية - جامعة الإسكندرية.
- 158- مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس،مجلد 4،عدد 2،كلية التربية- جامعة دمشق 2006.

159- محمد بن صالح عبد الله شرار 2006: أبرز العوامل الأسرية المؤثرة على مستوى التحصيل الدراسي، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، المجلد الثامن عشر، العدد الثاني، جمادى الآخر 1427.

160- محمد مومن 2012: العوامل الاسرية المؤثرة في التحصيل الدراسي، مجلة علوم التربية، العدد الثاني والخمسون، جوان.

ثالثا- الرسائل الجامعية:

161- أبو العلا عوض عبد التواب 2006: الفروق بين كل من المتفوقين والعاديين والمتأخرين دراسيا في مهارات ما وراء المعرفة وفعاليات الذات وأثر برنامج الذكاء المتعدد لتنميتها لدى الطلاب المتأخرين دراسي، كلية التربية، جامعة بني سويف. (أطروحة دكتوراه في علم النفس التعليمي).

162- أمان أحمد محمود 1973: مشكلات الشباب وأثرها على التحصيل الدراسي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس.

163- أماني محمد ناصر 2006: التكيف المدرسي عند المتفوقين والمتأخرين تحصيليا في مادة اللغة الفرنسية وعلاقته بالتحصيل الدراسي في هذه المادة، رسالة ماجستير، جامعة دمشق كلية التربية قسم التربية الخاصة.

164- الحياوي خوله مصطفى 2004: أثر التدريس وفق نماذج أساليب التعليم في تحصيل طالبات المرحلة الإعدادية واتجاهاتهن نحو الرياضيات، كلية التربية (ابن الهيثم) جامعته بغداد (أطروحة دكتوراه غير منشورة).

165- الجزائري شوبان خلود اكرم 2005: اثر استخدام مهارات ما وراء المعرفة في تدريس علم الأحياء على تحصيل طلاب الصف الأول الثانوي وتفكيرهم العلمي، بحث مقدم لنيل دكتوراه في التربية غير منشورة، جامعة القاهرة.

166- الخضري سليمان الشيخ، وأنور رياض عبد الرحيم 1993: مهارات التعلم والاستذكار وعلاقتها بالتحصيل والذكاء ودافعية التعلم. مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، قطر.

- 167-القادري، صالح حسين2000: خصائص المعلم الفعال كما يدركها طلبة المرحلة الثانوية وعلاقتها بدافعية الإنجاز. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.
- 168- شواشرة حسن عاطف2004:اختبار نموذج سببي للقدرة على حل المشكلات -رسالة دكتوراه ،جامعة اليرموك ، الأردن.
- 169- عليان، محمد محمد مصطفى1998: بعض الأساليب المعرفية وعلاقتها بحل المشكلات، دراسة مقارنة بين الطلبة المتفوقين والطلبة العاديين، كلية التربية - الجامعة المستنصرية، بغداد، (أطروحة دكتوراه غير منشورة).
- 170- محمد العاشوري فتحية عبد السلام2006 : فاعلية برنامج علاجي في تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي والدراسي للمتأخرين دراسيا ،رسالة دكتوراه غير منشورة ،معهد البحوث والدراسات العربية ،القاهرة.
- 171- محمد عبد القادر عبد الغفار1975:دراسة عن اثر الاتجاهات الوالدية على التحصيل المدرسي،رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة.
- 172-ناصر خطاب بدون سنة :طرق تدريس الاستراتيجيات المعرفية للطلبة ذوي صعوبات التعلم، كلية المعلمين، جدة.

رابعاً: المراجع باللغة الأجنبية:

173. -Bourgeois, E. Nizet, J. (1997) **Apprentissage et formation des adultes** PUF. l'Education. Paris.
- 174- Brown, A.L. (1985) **metacognitive development and reading**. In R J spiro_
- 175 - Büchel, F. P. (1990) **des stratégier d'apprentissage à un enseignement métacognitif**. Education et recherche 12 année 3/90.
- 176--Costa, A , L. (2001). **Developing Minds**.(3rd ed).Virginia: Association for supervision and curriculum development .
- 177--Costa, A , L(1984):**Mediating the Metacognitive**,educational leadership.
- 178-David; sills .I. 1968) (**:international encyclopedias of the social sciences** .company & free press, new yourk.
- 179--Douglas, C. (1991) : **Curricular interventions for teaching higher order thinking to all students** ; Introduction to the special series, journal of learning disabilities
- 180-Flavell,J.H. (1976) **Metacognitive aspects of problem- solving. In B. Resnick ed the nature of intelligence**
 , hillsdale New Jessy, laurence erlbaum association.
- 181-. Gadzella,B,M , (1982):"**computer – assisted instruction on study skills**,Journal of Experimental Education.
- 182-Garner.R. (1988):**Meta cognition and reading comprehension** .Alex Publish Corporation .
- 183- Goll .C. and Rose.A(1992): **accelerate your learning** ; the action handbook .Bucklingamshire: Accelerated learning system ltd..
- 184-Govern A (2004) :**Motivation theory research and application**, Thomson wads worth .
- 185- Joseph Nuthin (1980) :**Thèorie de la Motivation Humain** ;puf- psychologue d'au orjd.hui.1^{er} édition.
- 186- Kirby, J. R. (1984) **strategies and processes in J.R.Kirby. cognitive strategies and educational performance**; New york. Academic press.

187. Miller .J et .al (1982): "**an examination of the efficiency of four reading study techniques** "journal of reading.
188. Norman .A. and John.T.'A (1988): **theory of achievement motivation** ' Robert e. Krieger .publishing company .hunting .New York.
- 189-Olson , M. and Gillis, M. (1989) "**Effects of teaching learning strategies with course content**" , New york, Academic press
- 190- Petri and Govern (2004):**Motivation theory research and application**, Thomson wads work ,Australia.
- 191-Romainville , M . (1993) : **savoir parler de ses méthodes métacognition et performance à l'université** , De Boeck . Bruxelles.
- 192-Santrock, J. (2003). **Psychology**, McGraw Hill, Boston.
- 193-Tardif;J(1992):**pour un enseignement stratégique**;Canada ;les édition.
- 194- Tomlinson, T. (1993): **Motivating students to learn**, Berkley Mrcutghan Publishing co
- 195-Viau ;Roland (1997) **La mativation en conteste scolaire**,brescelles de boe k and larcier
- 196- Wolfs , J . L . (1998) : **méthode de travail et stratégie s d'apprentissage du secondaire à l'université** . Recherche . Théorie . Application . De Boeck Paris – Bruxelles ..
- 197-Zaimmerman(1990):**Self regulating academic learning and achievement**.
- 198-Zoo; C (2003). **Creativity at Work: The Monitor on Psychology**. The American- Psychological Association



الملحق رقم (01) المقياس المقدم للأساتذة للتحكيم

رقم	العبارات	مدى ملائمة العبارة للبعد		صلاحية العبارة لغويا		التعديل المقترح
		صالحة	غير صالحة	صالحة	غير صالحة	
01	عادة ما أحاول حفظ الدرس عن ظهر قلب.					
02	أقوم بتكرار الدرس قراءة وكتابة عدة مرات حتى أتمكن من حفظه.					
03	أرى أن التكرار والتفكير بصوت مرتفع هي أحسن طريقة لحفظ والفهم.					
04	الجا إلى الحفظ والتكرار بين أجد صعوبة في فهم الدرس.					

					<p>05 أضع أهدافا قبل الشروع في المراجعة وأحدد ما المطلوب مني وما يجب أن أفعله.</p>
					<p>06 لا يهمني حصولي على الحل الصحيح بقدر ما يهمني محاولتي ومعرفة أخطائي .</p>
					<p>07 أرى أن كثرة حل التمارين أحسن من الحفظ.</p>
					<p>08 أحدد أخطائي وثغراتي بعد المراجعة والتطبيق وأحرص على أن أتفادها لاحق.</p>
					<p>09 أقوم بطرح أسئلة تقويمية شبيهة بأسئلة الاختبار للتحقق من درجة الاستيعاب واتقاني للمعلومات التي</p>

					درستها.	
					أشعر بالملل عندما يطلب من حفظ بعض المعلومات.	10
					لا يهمني مع من أجلس في القاعة وفي أي مكان أجلس.	11
					أحرص على أن أبدأ المراجعة منذ بداية العام الدراسي.	12
					من عادتي ترك المراجعة والواجبات المنزلية للأيام واللحظات الأخيرة.	13
					أشعر في المراجعة حال عودتي للبيت.	14
					أختار أوقات معينة للمراجعة حسب طبيعة المواد.	15
					أهتم كثيرا باستعمال المسودة أثناء الحل.	16

					<p>17 ما يهمني هو انجازي التمارين والوظائف بأي صورة كانت للتخلص من عقاب الأستاذ.</p>
					<p>18 قبل تحضير الدروس أو مراجعتها أقوم بقراءتها بصوت مرتفع لمعرفة محتواها بشكل عام.</p>
					<p>19 أحاول الملائمة بين صعوبة الدرس والمدة الزمنية الملائمة للمراجعة.</p>
					<p>20 أفضل عادة كتابة الدرس بأسلوبي الخاص وبأفكاري وعباراتي حتى ترسخ في ذهني أكثر.</p>
					<p>21 أشعر بحاجتي لوضع خطة للمراجعة وما يجب لذلك وأرى أنها</p>

					خطوة ضرورية.	
أبني برنامجا دراسيا خاصا بي يكون مضبوطا بالزمان والمكان					أحدد برنامجا دراسيا يومية للمراجعة واضبطه بالزمان والمكان.	22
					أضع خطوطا تحت الأفكار التي أرى أنها مهمة واستعمل الألوان البارزة وعلامات لإظهار أهميتها .	23
أراجع الدروس كما هي دون عمل إضافات لها					أراجع الدروس كما هي دون تلخيص أو تنظيم أو تخطيط مسبق.	24
					أعمل على ربط المعلومات التي أدرسها بما لديا من معلومات سابقة.	25
					أقوم بتجزئة الدرس إلى فقرات واحدد أفكارها الأساسية لأتمكن من فهمها.	26

					<p>27</p> <p>اختبر مدى مراجعتي بأسئلة شبيهة بالامتحان لا تأكد من خلالها بمدى فهمي وتمكني لما درسته .</p>
					<p>28</p> <p>أتساءل دائما هل ما فهمته من الشرح هو المطلوب وهل بإمكاني الوصول إلى الحل دون المساعدة.</p>
أقوم بسؤال نفسي مباشرة بعد الانجاز عن مدى تحقيق الأهداف والاستفادة من البدائل المتوفرة					<p>29</p> <p>أسأل نفسي مباشرة بعد انجاز مهمة تعليمية عن مدى تحقيقي للأهداف المرسومة وإن كنت قد استخدمت كل البدائل المتوفرة.</p>
					<p>30</p> <p>أثناء انجاز الواجب المنزلي أحاول الرجوع الى الدروس قصد التأكد من الفهم الجيد.</p>

					اعتقد أن ما يقدمه الأستاذ في الدرس من ملخصات وشروح كافية ولا داعي للاستعانة بمصادر أخرى لزيادة الإيضاح.	31
أقوم بحصر انجزاتي في قائمة بعد الانتهاء من المراجعة ثم اخطط للانجازات اللاحقة					بعد الانتهاء من المراجعة أضع قائمة بما تم انجازه وبما لم أتمكن من انجازه واخطط لانجاز الأعمال اللاحقة.	32
					استعين بالقواميس والكتب الخارجية والمراجع المختلفة لفهم الأمور الغامضة ولزيادة تسهيل فهم المعلومات.	33
					من عادتي التقرب من أساتذتي وأساتذة آخرين وأناقشهم	34

					واستفسر منهم وأطلب المزيد.	
					اكتفي فقط بما يقدمه الأستاذ من معلومات وأرى أنه لا داعي لطلب المزيد والبحث أكثر.	35
					أفضل دائما الجلوس في المقاعد الأولى والصفوف الأمامية.	36
تغيير عبارة من وقت لآخر بعبارة من حين لآخر					أغير مكان المراجعة من وقت لآخر كمحاولة لتغيير الجو وتفادي الملل.	37
حذف عبارة تطلعاتي والابقاء على الصياغة كما هي.					حجز مقعد في المكتبة ليس من اهتماماتي وتطلعاتي	38
حذف عبارة ولا أبالي بهما.					أراجع في أي مكان ولا يهمني المكان والزمان ولا ابالي بهما.	39

					<p>40 أفضل المراجعة على الطاولة أو المكتب المخصص للمراجعة واختار الأماكن الهادئة والتي تشعرني بالراحة والهدوء</p>
					<p>41 أراجع في غرفة النوم و في الفراش قبيل النوم.</p>
حذف عبارة وأدرى بمحتوى المادة والمقرر.					<p>42 من عادتي الاستعانة بالأساتذة فقط وليس بالزملاء لأنهم ليسوا أكفاء وأدرى بمحتوى المادة والمقرر.</p>
تحويل عبارة لتقوية وعبرة لامتحان نفسي					<p>43 أقوم بتطبيقات إضافية في البيت لتقوية افهمي ولامتحان نفسي.</p>
					<p>44 أميل إلى دراسة الموضوعات الصعبة والتمارين المعقدة لأنها تثير فيا الحماس وتزيد من قوة أدائي وترفع التحدي لدي.</p>

					<p>45 أفضل الأعمال الدراسية السهلة حتى لا أرهق نفسي بالتفكير ولأنني اتعب بسرعة وأشعر بالملل.</p>
					<p>46 أثناء دراستي أتوقف من حين لآخر لأتطلع على مدى انجازي الأعمال وتحقيقي للأهداف.</p>
					<p>47 اقنع نفسي بأن الاجتهاد وزيادة النشاط يؤدي للنجاح وللتفوق.</p>
حذف عبارة قدر الامكان					<p>48 أحاول المقارنة بين طريقة حلّ والطريقة النموذجية لتقييم نفسي وللوقوف عند الأخطاء قدر الامكان</p>
					<p>49 أكون على وعي بخطوات الحل والتفكير اللازمة.</p>
					<p>50 أراجع في الوقت الذي أكون فيه قادرا و مرتاح البال .</p>

الملحق رقم (02) قائمة بأسماء الاساتذة المحكمين

الاسم واللقب	التخصص	الجامعة
نعموني مراد	علم النفس الاجتماعي	جامعة سعد دحلب البلدية
بودوح م.	علم النفس الاجتماعي	جامعة سعد دحلب البلدية
بحري نبيل	علوم التربية	جامعة الجزائر 2
باشن مصطفى	ارشاد وتوجيه	جامعة الجزائر 2
فاضلي	ارشاد وتوجيه	جامعة سعد دحلب البلدية
قلي	علم النفس وعلوم التربية	جامعة الجزائر 2
نواني	علم النفس الارطفوني	جامعة الجزائر 2
الحطاح زبيدة	علوم التربية	جامعة المدية
لورسي عبد القادر	علوم التربية	جامعة سعد دحلب البلدية

الملحق رقم (03) مقياس الدافعية للإنجاز:

أخي الطالب أختي الطالبة، نضع بين يديك اختبار مكون من 28 فقرة ناقصة نرجو منك قراءتها بتمعن واختيار التتمة لها من خلال اختيار الاقتراحات التالية لها، وذلك بوضع علامة (X) أمام العبارات (أ، ب، ج، د، هـ) أو (أ، ب، ج، د)، لا تضع أكثر من علامة في الفقرة

الواحدة، ونؤكد لكم بأن هذه المعلومات سوف تعامل بسرية تامة وتستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

الاسم واللقب:.....

القسم:.....

المؤسسة:.....

1- إن العمل شيء:

() (أ) أتمنى ألا أفعله.

() (ب) لا أحب أداءه إطلاقاً.

() (ج) أتمنى أن أفعله.

() (د) أحب أداءه.

() (هـ) أحب أداءه كثيراً جداً.

2- في المدرسة يعتقدون أنني:

() (أ) أعمل بشدة جداً.

() (ب) أعمل بتركيز.

() (ج) أعمل بغير تركيز.

() (د) غير مكترث ببعض الشيء.

() (هـ) غير مكرث جدا.

3- أرى أن الحياة التي لا يعمل فيها الإنسان مطلقاً:

() (أ) مثالية.

() (ب) سارة جدا.

() (ج) سارة.

() (د) غير سارة.

() (هـ) غير سارة جدا.

4- أن تنفق قدراً من الوقت للاستعداد لشئ هام:

() (أ) لا قسيمة له في الوقع.

() (ب) غالباً ما يكون أمراً ساذجاً.

() (ج) غالباً ما يكون مفيداً.

() (د) له قدر كبير من الأهمية.

() (هـ) ضروري للنجاح.

5- عندما تكون مسؤوليتي أمام نفسي:

() (أ) مرتفعة جدا.

() (ب) مرتفعة.

() (ج) ليست مرتفع ولا منخفضة.

() (د) منخفضة.

() (هـ) منخفضة جدا.

6- عندما يشرح المعلم الدرس:

() (أ) أعقد العزم على أن ابذل قصارى جهدي وأن أعطي عن نفسي انطباعاً حسناً.

- () (ب) أوجه انتباها شديدا للأشياء التي تقال.
() (ج) تشنت أفكارى في أشياء أخرى.
() (د) لي ميل كبير إلى الأشياء التي لا علاقة لها بالدرس.

7- اعمل عادة:

- () (أ) أكثر بكثير مما قررت أن أعمله.
() (ب) أكثر بقليل مما قررت أن أعمله.
() (ج) أقل بقليل مما قررت أن أعمله.
() (د) أقل بكثير مما قررت أن أعمله.
- 8- إذا لم أصل إلى هدفي ولم أؤدي مسؤوليتي تماما عندئذ:

- () (أ) استمر في بذل قصارى جهدي للوصول إلى هدفي.
() (ب) ابذل جهدي مرة أخرى للوصول إلى هدفي.
() (ج) أجد من الصعوبة أن أحاول مرة أخرى.
() (د) أجد نفسي راغبا في التخلي عن هدفي.
() (هـ) أتخلى عن هدفي عادة.

9- أعتقد أن عدم إهمال الواجب المدرسي:

- () (أ) غير هام جدا.
() (ب) غير هام
() (ج) هام.
() (د) هام جدا.

10- إن بدء أداء الواجب المنزلي يكون:

- () (أ) مجهودا كبيرا جدا.

() (ب) مجهودا كبيرا.

() (ج) مجهودا متوسطا.

() (د) مجهودا قليلا جدا.

11- عندما أكون في المدرسة فإن المعايير التي أضعتها لنفسي بالنظر إلى دروسي تكون:

() (أ) مرتفعة جدا.

() (ب) مرتفعة.

() (ج) متوسطة.

() (د) منخفضة

() (هـ) منخفضة جدا.

12- إذا دعيت أثناء أداء الواجب المنزلي إلى مشاهدة التلفزيون أو سماع الراديو فاني بعد ذلك:

() (أ) دائما أعود مباشرة إلى المذاكرة.

() (ب) أستريح قليلا ثم أعود للعمل.

() (ج) أتوقف قليلا ثم أعود إلى العمل.

() (د) أتوقف قليلا قبل أن أبدأ العمل مرة أخرى.

() (هـ) أجد أن الأمر شاق جدا كي ابدأ مرة أخرى.

13- إن العمل الذي يتطلب مسؤولية كبيرة:

() (أ) أحب أن أؤديه كثيرا.

() (ب) أحب أن أؤديه أحيانا.

() (ج) أؤديه فقط إذا كونت عليه جيدا.

() (د) لا اعتقد أنني أكون قادرا على تأديته.

() (هـ) لا يجذبني تماما.

14- يعتقد الآخرون إنني:

() (أ) أذاكر بشدة جدا.

() (ب) أذاكر بشدة.

() (ج) أذاكر بدرجة متوسطة.

() (د) لا أذاكر بشدة جدا.

() (هـ) لا أذاكر بشدة.

15- اعتقد أن الوصول إلى مركز مرموق في المجتمع يكون:

() (أ) غير هام.

() (ب) له أهمية قليلة

() (ج) ليس هاما جدا.

() (د) هاما إلى حد ما

() (هـ) هاما جدا.

16- عندما أعمل شيء صعب فأنتني:

() (أ) أتخلى عنه سريعا جدا.

() (ب) أتخلى عنه سريعا.

() (ج) أتخلى عنه بعد بسرعة متوسطة.

() (د) لا أتخلى عنه سريعا.

() (هـ) أضل أو اصل العمل عادة.

17- أنا بصفة عامة:

() (أ) أخطط للمستقبل في معظم الأحيان .

() (ب) أخطط للمستقبل كثيرا.

() (ج) لا أخطط للمستقبل كثيرا.

() (د) أخطط للمستقبل بصعوبة كبيرة.

18- أرى أن زملائي في المدرسة الذين يذكرون بشدة جدا:

() (أ) مهذبين جدا.

() (ب) مهذبين

() (ج) مهذبين كأخرين الذين يذكرون بنفس الشدة.

() (د) غير مهذبين.

() (هـ) غير مهذبين على الإطلاق.

19- في المدرسة أعجب بالأشخاص الذين يحققون مراكز مرموقة في الحياة:

() (أ) كثيرا جدا.

() (ب) كثيرا.

() (ج) قليلا.

() (د) لا يعجبني إطلاقا.

20- عندما ارجب في عمل شيئا تسلى به:

() (أ) عادة لا يكون لدي وقت لذلك.

() (ب) غالبا لا يكون لدي وقت لذلك.

() (ج) أحيانا لدي قليل جدا من الوقت.

() (د) دائما يكون لدي وقت.

21-أكون عادة:

(أ) مشغولا جدا.

(ب) مشغولا.

(ج) غير مشغول كثيرا.

(د) غير مشغول

(هـ) غير مشغول على الإطلاق.

22-يمكن أن أعمل في شيء ما دون تعب لمدة:

(أ) طويلة جدا.

(ب) طويلة.

(ج) متوسطة.

(د) قصيرة.

(هـ) قصيرة جدا.

23-إن علاقتي الطيبة بالمعلمين في المدرسة:

(أ) ذات أهمية كبيرة.

(ب) ذات أهمية.

(ج) اعتقد أنها ليست مهمة.

(د) اعتقد أنها مبالغ في قيمتها.

(هـ) اعتقد أنها غير هامة تماما.

24-يعمل الأبناء في نفس مهنة الآباء (إدارة الأعمال) لأنهم:

(أ) يريدون توسيع وإمداد الأعمال.

(ب) محظوظون لان آباءهم مديرون

- () (ج) يمكن أن يضعوا أفكارهم الجديدة تحت الاختبار.
() (د) يعتبرون أن هذه أسهل وسيلة لكسب قدر كبير من المال.

25- بالنسبة للمدرسة أكون:

- () (أ) في غاية الحماس.
() (ب) متحمسا جدا.
() (ج) غير متحمس بشدة.
() (د) قليل الحماس
() (هـ) غير متحمس على الإطلاق.

26- التنظيم شيء:

- () (أ) أحب أن أمارسه كثيرا.
() (ب) أحب أن أمارسه.
() (ج) لا أحب أن أمارسه كثيرا جدا.
() (د) لا أحب أن أمارسه على الإطلاق.

27- عندما أبدأ شيئا فاني:

- () (أ) لا انهيته بنجاح على الإطلاق.
() (ب) نادرا ما انهيته بنجاح.
() (ج) انهيته بنجاح أحيانا.
() (د) انهيته بنجاح عادة.

28- بالنسبة للمدرسة أكون:

- () (أ) متضايقا كثيرا جدا.
() (ب) متضايقا كثيرا.

(ج) أتضايق أحيانا.

(د) أتضايق نادرا.

(هـ) لا أتضايق إطلاقا.

استبيان استراتيجيات التعلم

أخي الطالب أختي الطالبة بين يديك مجموعة من العبارات تهدف إلى جمع مختلف الطرق التي تتبعونها في المراجعة والتعلم والاستذكار، فهو يحتوي على 50 عبارة ويقابل كل عبارة 5 خانات اقرأ كل عبارة بتمعن ثم حدد إلى أي مدى تنطبق عليك العبارة ثم ضع إشارة (X) أمام الاختيار الذي يناسب

نقدر لك جهدك ومعاونتك لنا وشكرا.

الاسم واللقب.....

القسم.....

المؤسسة:.....

رقم	العبارات	دائماً	في الغالب	أحياناً	نادراً	أبداً
01	عادة ما أحاول حفظ الدرس عن ظهر قلب.					
02	أقوم بتكرار الدرس قراءة وكتابة عدة مرات حتى أتمكن من حفظه.					
03	من عادتي ترك المراجعة والواجبات المنزلية للأيام واللحظات الأخيرة.					
04	لا يهمني حصولي على الحل الصحيح بقدر ما يهمني محاولتي ومعرفة أخطائي.					
05	أضع أهدافاً قبل الشروع في المراجعة وأحدد ما المطلوب مني وما يجب أن أفعله.					
06	أشعر في المراجعة حال عودتي للبيت.					
07	أرى أن كثرة حل التمارين أحسن من الحفظ.					
08	لا يهمني مع من أجلس في القاعة وفي أي مكان أجلس.					
09	أقوم بطرح أسئلة تقييمية شبيهة بأسئلة الاختبار للتحقق من درجة الاستيعاب وإتقاني للمعلومات التي درستها.					
10	أشعر بالملل عندما يطلب مني حفظ بعض المعلومات.					
11	ألجأ إلى الحفظ والتكرار حين أجد صعوبة في فهم					

					الدرس .
					12 أحرص على أن أبدأ المراجعة منذ بداية العام الدراسي.
					13 أرى أن التكرار والتفكير بصوت مرتفع هي أحسن طريقة للحفظ والفهم.
					14 أهتم كثيرا باستعمال المسودة أثناء الحل.
					15 أختار أوقاتا معينة للمراجعة حسب طبيعة المواد.
					16 أحدد أخطائي وثرغراتي بعد المراجعة والتطبيق وأحرص على أن أتفادها لاحقا.
					17 ما يهمني هو انجازي التمارين والوظائف بأي صورة كانت للتخلص من عقاب الأستاذ
					18 قبل تحضير الدروس أو مراجعتها أقوم بقراءتها بصوت مرتفع لمعرفة محتواها بشكل عام.
					19 أحاول الملاءمة بين صعوبة الدرس والمدة الزمنية الملائمة للمراجعة.
					20 أفضل عادة كتابة الدرس بأسلوبي الخاص وبأفكاري وعباراتي حتى ترسخ في ذهني أكثر.
					21 أراجع الدروس كما هي دون تلخيص أو تنظيم أو تخطيط مسبق.
					22 أفضل المراجعة على الطاولة أو المكتب المخصص للمراجعة واختار الأماكن الهادئة والتي تشعرني بالراحة.

					أضع خطوطا تحت الأفكار التي أرها مهمة وأستعمل الألوان البارزة وعلامات لإظهار أهميتها.	23
					أغير مكان المراجعة من حين لآخر كمحاولة لتغيير الجو وتفادي الملل.	24
					أعمل على ربط المعلومات التي أدرسها بما لدي من معلومات سابقة.	25
					حجز مقعد في المكتبة ليس من اهتماماتي .	26
					أراجع في أي مكان ولا يهمني المكان والزمان.	27
					أحدد برنامجا دراسيا يوميا للمراجعة واضبطه بالزمان والمكان.	28
					أسأل نفسي مباشرة بعد انجاز مهمة تعليمية عن مدى تحقيقي للأهداف المرسومة وان كنت قد استخدمت كل البدائل المتوفرة.	29
					أثناء انجاز الواجب المنزلي أحاول الرجوع إلى الدروس قصد التأكد من الفهم الجيد.	30
					أعتقد أن ما يقدمه الأستاذ في الدرس من ملخصات وشرح كافية ولا داعي للاستعانة بمصادر أخرى لزيادة الإيضاح.	31
					أميل إلى دراسة الموضوعات الصعبة والتمارين المعقدة لأنها تثير في الحماس وتزيد من قوة أدائي وترفع التحدي لدي.	32

					33	أستعين بالقواميس والكتب الخارجية والمراجع المختلفة لفهم الأمور الغامضة ولزيادة تسهيا فهم المعلومات.
					34	من عادتي التقرب من أساتذتي وأساتذة آخرين وأناقشهم واستفسر منهم وأطلب المزيد.
					35	أكتفي فقط بما يقدمه الأستاذ من معلومات وأرى أنه لا داعي لطلب المزيد والبحث أكثر.
					36	أتساءل دائما هل ما فهمته من الشرح هو المطلوب وهل بإمكانني الوصول إلى الحل دون المساعدة.
					37	بعد الانتهاء من المراجعة أضع قائمة بما تم انجازه وبما لم أتمكن من انجازه واخطط لانجاز الأعمال اللاحقة.
					38	اختبر فهمي بأسئلة شبيهة بالامتحان
					39	أشعر بحاجتي لوضع خطة للمراجعة وما يجب لذلك وأرى أنها خطوة ضرورية.
					40	أراجع في غرفة النوم و في الفراش قبيل النوم
					41	أحاول المقارنة بين طريقة حلّى والطريقة النموذجية لتقييم نفسي وللوقوف عند الأخطاء
					42	أقوم بتطبيقات إضافية في البيت لزيادة الفهم واختبر نفسي.
					43	أقوم بتجزئة الدرس إلى فقرات واحدد أفكارها الأساسية لأتمكن من فهمها.

					44 أفضل الأعمال الدراسية السهلة حتى لا أرهق نفسي بالتفكير ولأنني اتعب بسرعة وأشعر بالملل.
					45 أثناء دراستي أتوقف من حين لآخر لأطلع على مدى انجازي الأعمال وتحقيقي للأهداف .
					46 أقنع نفسي بأن الاجتهاد وزيادة النشاط يؤدي للنجاح وللتفوق.
					47 من عادتي الاستعانة بالأساتذة فقط وليس بالزملاء لأنهم ليسوا في المستوى المطلوب
					48 أكون على وعي بخطوات الحل والتفكير للزمنة.
					49 أنا مدرك لنواحي قوتي ونواحي ضعفي في المجال الدراسي وأعمل على تحسين مستواي، وتطوير قوتي وتقادي ضعفي .
					50 أراجع في الوقت الذي أكون فيه مرتاح البال .