**بسم الله الرحمن الرحيم**

**إقرار المشُرفينِ**

**نشهد أن إعداد هذه الرسالة الموسومة بـ ( أثر استخدام إستراتيجية التحضير المسبق في تحصيل مادة التاريخ العربي الإسلامي والدافع نحو الإنجاز الدراسي لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي ) قد جرى تحت إشرافنا في كلية التربية الأساسية / جامعة ديالى وهي جزء من متطلبات نيل درجة الماجستير في التربية – طرائق تدريس المواد الاجتماعية ( تاريخ )**

| | |
|---|---|
| **الأستاذ المساعد الدكتور** | **المساعد الدكتور** |
| **سامي مهدي العزاوي** | **خضير نعمة هادي** |
| **/ / 2005** | **/ / 2005** |

**بناءاً على التوصيات المتوفرة ، أرشح هذه الرسالة للمناقشة**

**الأستاذ المساعد الدكتور**
**علي عبيد جاسم**
**رئيس قسم الدراسات العليا**
**/ / 2005**

**بسم الله الرحمن الرحيم**

## إقرار السلامة اللغوية

**آشـهد أن هـذه الرسـالة الموسـومة بـ ( أثـر إسـتخدام إسـتراتيجية التحضير المسبق في تحصيل مادة التاريخ العربي الإسلامي والدافع نحو الإنجاز الدراسي لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي ) .**

**قد أتممت مراجعتها وتقويمها لغوياً .**

**التوقيـع :**

**الاسـم :**

# إقرار لجنة المناقشة

نشهد نحن أعضاء لجنة المناقشة إننا قد أطلعنا على الرسالة التي تقدمت بها الطالبة هناء إبراهيم محمد الموسومة بـ (أثر استخدام استراتيجية التحضير المسبق في تحصيل مادة التاريخ العربي الإسلامي والدافع نحو الإنجاز الدراسي لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي ) وقد ناقشنا الطالبة في محتوياتها وفيما له علاقة بها وتعتقد إنها جديرة بالقبول لنيل درجة الماجستير في التربية – طرائق تدريس المواد الاجتماعية ( تاريخ ) بتقدير (  )

أسماء أعضاء اللجنة

1- الأستاذ المساعد الدكتور

عبد الرزاق عبد الله زيدان العنبكي

رئيساً

2- الأستاذ المساعد الدكتور
قصي محمد لطيف السامرائي
عضواً

3- المساعد الدكتور
عدنان خلف التميمي
عضواً

صدقت الرسالة من قبل كلية التربية الأساسية – جامعة ديالى

الدكتور
علي عبيد جاسم
عميد كلية التربية الأساسية
/ / 2005م

# الإهداء

أُهدي هذا الجهد المتواضع ..

إلـــى ..

روح والدي .. رحمهُ الله وأسكنه فسيح جناته ...

وإلـــى ..

والدتي .. نبع الحنان إجلالاً وعرفاناً ...

ولأخوتي .. وأخواتي ... أعتزازاً وامتناناً ..

إلى ..

كل من مدَّ لي يد العون وشاطرني عناء دراستي أتقدم له بالشكر والعرفان إكراماً وثناءاً ( أبو أحمد ) .

هنـــاء

## مشكلة البحث وأهميته

يواجه تدريس التاريخ صعوبات كثيرة تحد من قدرته على تحقيق الأهداف التربوية المنشودة ( فرجاني ، 1998 ، ص 83 ) ، والكثير من هذه الصعوبات تتحملها الأساليب والطرائق التدريسية التي تحد من دور التلميذات وتجعله يتلقى المعلومات الجاهزة ، ( غالب ، 1970 ، ص 341 ) فقد كانت وسيلة المدرسة الوحيدة هي الكتاب ، وكان واجب المعلم محدداً بشرح المعلومات وتفسيرها مثلما وردت في الكتاب المدرسي ( رضوان ، 1973 ، ص 12 ) .

ولما كانت طرائق التدريس هي العنصر الفعال في نجاح العملية التعليمية ، ولا سيما تلك التي تؤكد مشاركة التلميذ مشاركة فاعلة في الدرس وجعله عنصراً إيجابياً مشاركاً ، فقد نادى المربون باستخدام طرائق واستراتيجيات تعطي التلميذ مثل هذا الدور ، ومن هذه الطرائق والاستراتيجيات استراتيجية التحضير المسبق ، إذ تكمن أهميتها في إنها تحفز التلاميذ لاستخدام عقولهم وتنمية مقدرتهم على التحليل والنقد والنظرة الموضوعية من خلال الأسئلة التي يقدمها لهم المعلم ( سند وارثر ، 1985 ، ص 11 ) ومن خلال ذلك يمكن تحقيق الأهداف المبتغاة من التعليم وهي استخلاص المواعظ والعبر من الأحداث ، فضلاً عن إنها تخلق نوعاً من الألفة والتفاعل بين المعلم وتلاميذه ، ولما كانت الاستراتيجيات التي تستخدم في تدريس التاريخ من العوامل المؤثرة في تحصيل التلاميذ ، فان البحث في مثل هذه الاستراتيجيات أمر مهم ، لأنه يساعد على معرفة أثر بعض المتغيرات في التحصيل والدافعية ، وهذا بدوره يمكننا من الوصول إلى بعض الحلول لمشكلة يعاني منها المعلمون وهي مشكلة ضعف التلاميذ في مادة التاريخ وذلك من خلال الزيارات الميدانية لهذه المدارس ، لقد أصبح الاهتمام بالمواد الاجتماعية أهتماًماً كبيراً في الوقت الحاضر لما يشهده العالم من تحولات سريعة تقتضي تفسيراً سريعاً في أفكار الأجيال الحالية في المدارس ، ليصبحوا أعضاءاً صالحين وفاعلين ليس في مجتمعهم الحالي فحسب بل وفي المجتمع المتغير بصورة مستمرة لذلك أصبح من الضروري أن تسهم مادة التاريخ في المراحل الدراسية كافة ، في إشباع حاجات التلاميذ ، ولاسيما فيما يتعلق بالنواحي النفسية والاجتماعية ، كالحاجة للاستطلاع ، وتكوين فلسفة للحياة ، ( ريان ، 1972 ، ص 18 ) .

لذا أهتم البحث العلمي في السنوات القليلة الماضية باستراتيجيات ما قبل التدريس التي تمثل مفهوماً تعليمياً يقصد به إستراتيجية التي يتبعها المعلمون لكي يهيئوا تلاميذهم مقدماً للدرس الجديد فهي تسهل عملية تعلم التلميذ عندما يطلع على ما سوف يشرح له أو ينبغي أن يتوقعه في الصف أثناء الشرح من أسئلة إذا أجاب عنها قبل أن يسمع شرح المعلم ، فأنها تزوده بفكرة أو إطار شامل

وتوقعات نفسية لما يشرح له أما الأسئلة التحضيرية فتعد من الاستراتيجيات القبلية للتدريس كونها (( مجموعة من الأسئلة يعدها المعلم قبل الدرس ليغطي بها موضوع الدرس الجديد الذي سيشرحه لتلاميذه في الدرس القادم ويمليها عليهم ، ويطلب منهم الإجابة عنها تحريرياً في البيت معتمدين في الإجابة على الكتاب المقرر أو أي مصدر أخر ( زكري ، 1982 ، ص 165 ) .

وتعطي أسئلة التحضير في نهاية الدرس ويشترط فيها أن تركز في النقاط الأساسية المهمة للدرس وان تكون مثيرة للتفكير ( داود ، 1990 ، ص 137 ) لتسهل على التلاميذ عملية تعلم الدرس الجديد وهي خير وسيلة لإثارة دافعية التلاميذ لعمل الواجبات البيتية التي تعطي لهم ( سعد ، 1990 ، ص 134 ) وتتجلى أهمية استخدام أسئلة التحضير في المرحلة الابتدائية في إنها تبرز بوضوح النشاط للتلاميذ في اكتساب المعارف وفي تكوين المهارات والقدرات الدراسية واستخدام الكتاب المدرسي والكتب الأخرى (بشارة ، 1983، ص274 ) .

وهذا يتفق مع الفكرة التربوية الحديثة التي تؤكد اعتماد التلميذ على نفسه في للوصول إلى المعلومات والحقائق التي تفيده ، فالتلميذ هنا يعالج المادة بنفسه ، ويعتمد على جهده الذاتي وتفكيره ونشاطه في الوصول إلى الإجابات عن الأسئلة التي يقدمها المعلم له ، وفي هذا وازع للتلميذ كي يتعود الاعتماد على نفسه في الدرس ، وأقوى دافع للاستمرار في ذلك حتى بعد الانتهاء من الدراسة ( أحمد ، 1988 ، ص 282 ) .

أما فوائد أسئلة التحضير كاستراتيجية مستمرة للتعليم فيمكن استنتاجها بما يلي :-

1. التكرار هو أحد أسس التعلم ، وأسئلة التحضير نوعاً من التكرار يستلم التلاميذ الأسئلة ويجيبون عليها وذلك بعد قراءة المادة الدراسية وهم بهذه القراءة يتعودون على المادة .
2. تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ ، إذ بالإمكان الإجابة عنها كلا على وفق قدرته واستيعابه للمادة الدراسية وفي الوقت المتاح له .
3. إنها تحدد للتلاميذ بما هو متوقع من تحقيقه وكيف يمكن أن يسأل عنه و إنها تؤدي إلى تقليل القلق المصاحب لهم أثناء الامتحانات ، وتعودهم على نوع الأسئلة ونمطها في الامتحانات الفصلية أو النهائية لأنها مشابهة إلى حد كبير للأسئلة التحضيرية .
4. قراءة المادة الدراسية للإجابة عن أسئلة التحضير التي تفيد التلميذ لتعوده على القراءة نفسها وكذلك استفادة التلميذ في الكتابة وتعوده عليها بشكل صحيح من ناحية الإملاء والخط وتسلسل الأفكار وعرض المحتوى .
5. تفيد المعلم في إعداد الدرس والتخطيط له وتحديد وقته ، وتفيده أيضاً في تقويم المادة الدراسية التي تبين مدى استيعاب التلاميذ للدرس الجديد .

**6. حمل التلاميذ على التفكير والانتباه والبحث للوصول إلى الحقيقة .**

**(زكري ، 1987 ، ص 165 – 166 )( عبيدات ، 1989 ، ص 124 )( الابرشي ، 1985 ، ص316 ) .**

**وترى الباحثة أن للتحضير والواجب البيتي أثر كبير في رفع مستوى التحصيل الدراسي للتلميذات وزيادة دافع الإنجاز الدراسي نحو مادة التاريخ ولا يكون هناك تحصيل جيد ما لم يكن هناك دافع وبما أن الدافعية شيء مكتسب ومتعلم وتنبع من كونها عملية ذاتية ، أي لا يمكن معرفتها وتحديدها إلا من قبل التلميذ نفسه ، كما إنها تعد مفهوماً أساسياً في أي نظرية تربوية ، إذ عندما يظهر فشل في أي نظام تربوي فان الدافعية هي الملومة دائما (ball ,1977, p .1 ) وفي المجال المدرسي تبرز الدافعية كشرط أساسي من شروط التعلم ، لذا فان وجود الفرد في موقف تعليمي لا يعني سوف يتعلم بقدر ما يعني ذلك إثارة لدوافعه وأثر ذلك في تحفيزه على التعلم ، ولدوافع الإنجاز أهمية في العمل المدرسي إذ يعد رغبة التلميذات في الدراسة والأداء لتحقيق النجاح ( هرمز ، 1990 ، ص 202 ) لذلك نجد أن التلاميذ فيما بينهم يختلفون بمستوى دافع الإنجاز لديهم فبعضهم لديه مستوى عالٍ من دافع الإنجاز ، وبعضهم الآخر لديهم مستوى منخفض فيه مما ينعكس ذلك على الإنجاز المدرسي ( العمر ، 1999 ، ص 400 – 401 ) إن نجاح التلميذات يتوقف على مقدار ما لدية من دافع نحو الدراسة فكلما كان دافعة للإنجاز أقوى كان اندفاعة نحو الإنجاز أعلى ، على النقيض من ذلك قد تفتر همة التلميذ ويقل ميله إلى الإنجاز ويهبط إنتاجه الدراسي عندما يهبط لدية الدافع نحو الإنجاز ( الكناني ، 1979 ، ص20 ) .**

**من خلال العرض السابق يتضح لنا أهمية البحث تدور حول انخفاض مستوى دافع الإنجاز الدراسي لتلميذات المدارس الابتدائية وذلك لسوء استخدام الطرائق التي تعمل على كشف ومعالجة الانخفاض لدافع الإنجاز الدراسي لذلك ارتأت الباحثة إجراء دراسة تهدف إلى معرفة أثر استخدام استراتيجية التحضير المسبق في التحصيل الدراسي والدافع نحو الإنجاز الدراسي .**

**ومما سبق تبرز مشكلة البحث الحالي في الإجابة على السؤال الأتي : ما أثر استخدام استراتيجية التحضير المسبق في تحصيل مادة التاريخ العربي الإسلامي والدافع نحو الإنجاز الدراسي لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي ؟**

**<u>هدف البحث</u>**

**يهدف البحث الحالي إلى معرفة أثر استخدام استراتيجية التحضير المسبق في تحصيل مادة التاريخ العربي الإسلامي والدافع نحو الإنجاز الدراسي لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي .**

## فرضيتا البحث

لتحقيق هدف البحث وضعت الباحثة الفرضيتين الصفريتبين :-

1. لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى دلالـه ( 0.05 ) بين تحصيل تلميذات الصف الخامس الابتدائي اللواتي يدرسن التاريخ العربي الإسلامي على وفق استراتيجية التحضير المسبق واللواتي يدرسن التاريخ العربي الإسلامي بالطريقة الاعتيادية .
2. لا توجد فروق ذات دلالـه إحصائية عند مستوى دلالـه ( 0.05 ) بين الدافع نحو الإنجاز الدراسي لتلميذات الصف الخامس الابتدائي اللواتي يدرسن التاريخ العربي الإسلامي على وفق استراتيجية التحضير المسبق واللواتي يدرسن التاريخ العربي الإسلامي بالطريقة الاعتيادية .

## حدود البحث

يقتصر البحث الحالي على :-

1. مدرسة معاذ بن جبل الابتدائية للبنات ، في مركز قضاء بعقوبة / التحرير .
2. الفصل الدراسي الثاني للسنة الدراسية 2003- 2004 .
3. الفصل الخامس والسادس من كتاب التاريخ العربي الإسلامي المقرر تدريسه للصف الخامس الابتدائي

## تحديد المصطلحات

### 1. استراجية التعلم Learning strategy

عرفها ( بشارة ، 1983 ) بأنها (( مجموعة الطرائق والتقنيات التي تضمن تحقيق الأغراض الموضوعية )) ( بشارة ، 1983 ، ص 255 ) .

ويعرفها ( حمدان ، 1985 ) بأنها (( عملية تربوية هادفة تسخر لتدريس موضوع منهجي أو أكثر لغرض تحقق غايات أو نتائج خاصة لتعلم التلاميذ )) ( حمدان ، 1985 ، ص 250 ) .

عرفها( ممدوح ، 1988) على إنها (( مجموعة تحركات المعلم داخل حجرة الصف التي تحدث بشكل منظم ومتسلسل وتهدف الى تحقيق الأهداف التدريسية المعدة مسبقاً )) 0 ( ممدوح ، 1988،ص130 )

وعرفها( Brown , 1989) على إنها(( طرق محددة لمعالجة مشكلة او لمباشرة مهمة ما ، وهي أساليب عملية لتحقيق معين ، وهي أيضا تدابير مرسومة للتحكم في معلومات محددة والتعرف عليها )) (Brown, 1989.p.79) .

**2. استراتيجية أسئلة التحضيرالمسبق Paratory Questions Strategy – Pre**

**عرفها ( good ,1973 ) بأنها (( مجموعة من الأسئلة تعطي للطلبة قبل تدريس المادة لهم ، للتعرف على ما يمتلكونه من معلومات أو خبرات أو مهارات ))(good ,1973 , p . 435 ) .**

**عرفها ( Hartley , 1976 ) بأنها (( مجموعة من الأسئلة المترابطة التي تغطي المادة الدراسية والتي تعطى للطلبة قبل التدريس ولها صلة مباشرة بالمعرفة والمواقف أو المهارة التي لابد أن تكتب من المادة التي يستعملها الطلبة ( Hartley , 1976 p. 541 ) .**

**التعريف الإجرائي The Plocedure of defenition**

**تعرف استراتيجية التحضير المسبق بأنها مجموعة من الأسئلة يتراوح عددها ما بين (6-12 ) سؤالاً تغطي المفاهيم والجوانب الأساسية في المادة الدراسية التي يتضمنها الفصل الخامس والسادس من كتاب التاريخ العربي الإسلامي للصف الخامس الابتدائي .**

**3. التحصيل Achivement**

**عرفه ( page , 1977 ) بأنها ( الإنجاز الذي يقاس بسلسلة من الاختبارات التربوية المقننة وقد يستعمل في الأغلب لوصف الإنجاز في الموضوعات المنهجية الدراسية)**

**( page , 1977 , p:10)**

**وعرفه ( دسوقي ، 1988 ) بأنه ( المعرفة والمهارة حال قياسها ) (دسوقي ، 1988 ، ص 27 )**

**ويعرفه ( القاعود ، 1992) بانه ((ناتج ما يتعلمه الطلبة بعد التعلم مباشرة ويقاس بالعلامة التي يحصل عليها الطالب في اختبارات التحصيل )) ( القاعود ، 1992، ص 100) .**

**عرفه ( الخضير ، 1996) بانه (( مدى ما يتحقق لدى الطالب من الاهداف التعليمية نتيجة دراسته لموضوع من الموضوعات الدراسية )) ( الخضير ، 1996 ، ص 81)**

**ويعرفه ( عبادة ،2001) بانه (( ذلك المستوى الذي وصل إليه التلميذ في تحصيله للمواد الدراسية)) ( عبادة ، 2001 ، ص 146 ) .**

**التعريف الإجرائي The Plocedure of defenition**

**أما الباحثة فتعرفه إجرائيا هو: ما تحصل عليه تلميذات عينه هذا البحث من درجات في الاختبار التحصيلي لمادة التاريخ العربي الإسلامي للصف الخامس الابتدائي الذي أعدته الباحثة لهذا الغرض .**

**4. دافع الإنجاز الدراسي Achivement motivation**

**عرفه ( الكناني ، 1979) بأنه ( عملية النزوع لأداء المهمات المدرسية بصورة جيدة) (الكناني ،1979 ، ص28) .**

**وعرفه ( السعدي ، 1981 ) بأنه (هو عملية التباري لبلوغ معايير الامتياز في المجال الدراسي) ( السعدي ، 1981 ، ص 43) .**

**وعرفه ( قطامي ، 1994) بأنه ( انه استعداد ثابت نسبيًا في الشخص ، يحدد مدى سعي الفرد ومثابرته في سبيل بلوغه ، وما يترتب عليه من الإشباع في المواقف التي تتضمن تقويم الأداء في مستوى محدد في الاجتياز ) ( قطامي ، 1994 ص 24 ) .**

**وعرفه ( الدوري ، 1997) بأنه ( رغبة الطالبة واستعدادها في أداء العمل المدرسي بصورة جيدة في المواقف التي تضمن تقويم الأداء في ضوء مستوى محدد للاجتياز ) ( الدوري ، 1997،ص17) .**

**وعرفه ( سالم ، 2000) ( انه رغبة الطالبة والطالب في انجاز مهامها الدراسية برغم العوائق التي تواجهها ) ( سالم ، 2000، ص22) .**

**وعرفه ( توق ، 2002 ) بأنه ( مجموعة الظروف الداخلية والخارجية التي تحرك الفرد من أجل إعادة التوازن الذي أختل . فالدافع بهذا المعنى يشير الى نزعة للوصول إلى هدف معين وهذا الهدف قد يكون إرضاء حاجات داخلية ورغبات خارجية ( توق ، 2002 ، ص 214 ) .**

**أما التعريف الإجرائي The Plocedure of defenition**

**يقاس بمجموع الدرجات التي تحصل عليها التلميذات من خلال إجابات المعلمات على فقرات مقياس دافع الإنجاز الدراسي المستخدم في البحث الحالي .**

**5. الأسلوب الاعتيادي للتحضير**

**هو الطريقة التي تتبعها – حاليا – معلمات التاريخ للصف الخامس الابتدائي عند تكليف التلميذات تحضير الموضوع الذي يدرس لهن في الدرس القادم ، والذي يتمثل في أن المعلمة تحدد للتلميذات الموضوع أو بعض الصفحات منه وتطلب منهن قراءته كواجب بيتي ، دون أن تعطيهن أسئلة تغطي الموضوع أو تطلب منهن الإجابة عليها في أثناء القراءة .**

## خلفية نظرية :

### أولاً . استراتيجية التحضير المسبق :

تعد استراتيجيات ما قبل التدريس من متطلبات العملية التربوية الهادفة إذ إن التدريس الجيد لا يتحقق ألا من خلال تفاعل وتكامل ثلاث استراتيجيات بدونها لا يمكن أن تحقق العملية التدريسية أهدافها ، بكفاءة عالية وبجهد قليل وبوقت قصير ، وهي استراتيجية ما قبل التدريس pre-instructional strategy واستراتيجية التدريس instructional واستراتيجية التقويم Evaluational strategy ( kemp , 1971 , p . 72 ) ويبدو من الأدبيات والدراسات السابقة ، إن هناك خمس استراتيجيات قبل التدريس ، حظيت بعناية المربين والمدرسين والباحثين ، وان تباين هذا الاهتمام من استراتيجية لأخرى ، لاسيما في النصف الثاني من القرن الحالي ( Zakari, 1982, p.13 ) . وهذه الاستراتيجيات هي :

1- الاختبارات القبلية Pre- tests
2- الأهداف السلوكية Behavioral objectives
3- المنظمات المتقدمة Advanced organizers
4- الملخصات العامة Over views
5- أسئلة التحضير preparatory Questiins

وحُظيت الإستراتيجيات الأربع الأولى بدراسات متعدد ومتنوعة ومن باحثين عديدين في بعض دول العالم ، وان اختلفت في عدد الدراسات التي أجريت في كل منها ، غير أن استراتيجية أسئلة التحضير بمفهومها الحديث لم تنل اهتمام الباحثين مثل الاستراتيجيات الأخرى ، وقد يعود ذلك إلى تباين وجهات نظرهم في أهمية التحضير واسلوبة وطريقة تنفيذه ، كواجب بيتي ، أو كمرحلة تمهيدية قبل قراءة المادة وتدريسها . لذلك تباينت الدراسات السابقة فيما ترمي إليه من استخدام أسئلة التحضير عند القراءة أو الدراسة .

فضلا عن إن استراتيجيات ما قبل التدريس وان اختلفت في إجراءاتها وغاياتها إلا إنها كما يشير (هارتلي Hartley ) لها وظيفتها التوقعية و التقدمية للمادة التي ستدرس ، كما إنها تثير في الطلبة الدافعية نحو التعلم وتحفزهم للتفاعل مع المادة الجديدة ، مما تسهل عملية التعلم وتهيي أذهان الطلبة للدرس الجديد ( Hartley , 1976 , p. 240 ) .

وفيما يلي تعريف مختصر باستراتيجيات ما قبل التدريس :

**1.الاختبارات القبلية : Pre – tests**

**الاختبارات القبلية ، هي عبارة عن مجموع من الأسئلة المترابطة تتعلق مباشرة بالمعرفة أو المواقف أو المهارة التي لابد أن تكتسب من المادة التي سيتعلمها الطلبة (Hartley , 1976, p . 241 ) وتتميز الاختبارات القبلية ، في إنها سهلة الإعداد ، ويمكن تحديد هدفها بوضوح ، وتأخذ أحيانا شكل التمرين المكتوب ، وقد تتصف بالموضوعية حينما تكون فقراتها أو أسئلتها من النوع الموضوعي مثل الاختبار من متعدد أو أسئلة الصواب والخطأ ، أو أسئلة تكميل ( إجابات قصيرة ) ، ومع ذلك فيمكن أن تكون الاختبارات القبلية شفوية أو على شكل مقابلة ، أو اختبارات أداء (Hartley , 1976, p. 242 ) .**

**وتستخدم أحياناً كاستراتيجية لما قبل التدريس ، فضلا عن غرضها المعتاد في إمكانية معرفة ما يملكة الطالب من معلومات أو مهارات أو خبرات سابقة ، مما يمكن استبعادها عند تدريس المادة الجديدة ، فتؤدى إلى اختصار الجهد والوقت عند التدريس ( wilhite , 1983, p.14 )**

**غير أن بعض الباحثين توصل إلى وظائف أخرى للاختبار القبلي لا تقل أهمية عن وظيفتها الأساسية ، إذ يمكن استخدامها في التمهيد للمادة الجديدة من خلال وظيفتها التنبيهية والتوقعية للمفاهيم الأساسية للمادة حينما تكون فقرات الاختبار القبلي تركز عليها وتغطيها .**

**فالاختبارات القبلية تزيد من حساسية التلميذات تجاه الموقف التعليمي وتنبههم إلى أحداث أو مشكلات أو مواقف قد لا يلاحظونها في الحالة الاعتيادية وتقودهم إلى بعض التعميمات والعلاقات في المادة الجديدة ، فضلا عن أهميتها في ربط المادة الجديدة بالمعلومات التي يعرفونها ، وهكذا فان الاختبارات القبلية ، يمكن أن تكون لها صفة استراتيجية ما قبل التدريس في تهيئة أذهان الطلبة للمادة الجديدة ( Hartley , 1976 , p . 241 ) ألا أن الدراسات قد تباينت في تحديد**

**أهمية أو اثر الاختبارات القبلية في تسهيل عملية التعلم ، فمثلا توصلت بعض الدراسات إلى أن الاختبار القبلي يؤدي إلى رفع مستوى درجات الطلبة في الاختبار البعدي بعد تدريسهم المادة (Welch , 1970 , p. 605-614) ( Samyels , 1969, p . 67- 68) .**

**في حين توصلت دراسات أخرى إلى انه لا توجد فعالية واضحة للاختبارات القبلية في الاختبارات البعدية ، إذ لم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجات اختبارات ما بعد التعلم**

بين الطلبة الذين أجريت عليهم اختبارات قبلية والذين لم تجر عليهم مثل هذه الاختبارات ( Gasta fson, 1970 , p. 53-58)

بينما وجدت بعض الدراسات ،أن أثار الاختبارات القبلي لا تبدو واضحة في نتائج الاختبار البعدي إلا في الأسئلة التي ظهرت في الاختبار البعدي (Hartley , 1976, p. 248 ) .

إما بعض الدراسات فقد أشارت إلى أن الاختبارات القبلية قد تؤدي إلى نتائج عكسية ( Bloomer , 1965 , p. 219 ) ويشير ( Hartley , 1973 ) إلى إن الاختبارات القبلية تصبح مفيدة في تسهيل عملية التعليم كاستراتيجية لما قبل التدريس إذا :

1- كانت فترة الدرس التي تلي الاختبار قصيرة نسبيا .

2- كان التدريس غير فعال وغير كفؤ 100 % لأنه إذا كان كل الطلبة يتمكنون من المناقشة المنطقية والعلمية فلا فائدة من أثار الاختبار القبلي .

3- أن الطلبة من ذوي القابليات العالية أو نضج كبير أو عمر اكبر .

4- أن الطلبة يعرفون شيئا ما عن المادة التي سينجزونها .

5- وضحت للطلبة الأسئلة التي يتمكنون من الإجابة عنها أي عرفوا الإجابة الصحيحة .

(Hartley , 1973,p. 195)

### 2. الأهداف السلوكية : Behavioral objectives

حظيت الأهداف السلوكية في السنوات الأخيرة بعناية متزايد من المربين والباحثين فأجريت حولها دراسات عديدة ، تفوق جميع الإستراتيجيات الأخرى لما قبل التدريس ( Hartley , 1973, p . 242) وان المنطلق الأساس لهذه الدراسات ، هو أن الأهداف السلوكية تسهل عملية التعلم ، وقد استعرض ( كبلر و اخرون ، 1970 ) (أربعة وسبعون) دراسة ، كانت تفترض أن الطلبة الذين يزودون بأهداف سلوكية قد يتعلمون أفضل من الذين لم يزودوا بهذه الأهداف . (Zakari, 1982, p.18) .

غير أن (واحد وثلاثون) دراسة فقط في هذه الدراسات ، جاءت نتائجها تؤيد هذا الافتراض ، في حين أن الدراسات الباقية لم تتوصل إلى وجود فعالية للأهداف السلوكية في تسهيل عملية التعلم إذ أشارت نتائجها إلى أن الفرق بين درجات الطلبة الذين زودوا بالأهداف السلوكية ، في تسهيل عملية التعلم ، إذ ظهرة النتائج إلى أن الفرق بين درجات الطلبة الذين زودوا بالأهداف السلوكية ، والذين لم يزودوا بها لم يكن بدلالة إحصائية . كما أن دراستين منهما توصلت إلى نتائج عكسية للافتراض إذ كان متوسط درجات الطلبة الذين لم يزودوا بالأهداف السلوكية أفضل

مما هو عليه لدى الطلبة الذين زودوا بهذه الأهداف . وهذا يؤيد ما توصل أليه( لويس 1981 ) ( Lewis, ) من خلال مناقشة لـ (أربعة وثمانون ) دراسة حول الأهداف السلوكيــة

إذ وجد أن ( أربعون ) دراسة منها ، كانت نتائجها تشير إلى تأثير الأهداف السلوكية في التحصيل الدراسي للطلبة ، في حين توصلت ( أربعة وأربعون ) دراسة ، إلى أن هذا التأثير لم يكن واضحاً ( Zakari, 1982 , p.19 ) وبغض النظر عن نتائج هذه الدراسات ، فان للأهداف السلوكية فوائد عديدة ، فهي تعطي للطلبة هدفا واضحا ، يمكن أن يستخدم لتنظيم فعاليات التعلم ، وتمكنهم من الدراسة بشكل فعال ، وتوفر لهم مجالا لقياس وتقويم تقدمهم بأنفسهم ، فضلا عن أنها تساعد المعلم لتجنب ما ليس له علاقة بتحقيق أهداف التدريس فهي كدليل عمل للمعلم لأنها تحدد نوع السلوك المتوقع إنجازه من الطلبة ( Zakari, 1962, p.263) .

ويبدو أن هناك اعتراضات على استخدام الأهداف السلوكية المحددة تحديداً دقيقاً ، إذ يرى (Raths , 1968 ) إن التعليم الجيد ينبغي أن لا يعتمد كلياً على أهداف مصممة ومحددة ومعرفة سلوكياً ، لأ نها قد تتعارض مع القيم الإنسانية ومفاهيم الذكاء ، فالتدريس هو علاقة إنسانية تفاعلية ، وهو يسير وفق ما تتطلبه القدرات العقلية للطلبة ، في حين قد تحدد الأهداف السلوكية المعلم وتجعل كل همه أن يحققها في سلوك الطلبة دون مراعاة للفروق الفردية للطالب ( Hartley , 1976, p. 242-243 ) لذلك يرى ( أوزوالد وفليجير ) Oswald and fietcherعام 1970 إن الأهداف الأكثر عمومية مثل التي أوصى بها ( تايلر ، 1950 ) قد تكون أفضل من الأهداف السلوكية التي جاء بها( ماجير ، 1962 ) لاسيما ان تأثيرها في تسهيل عملية التعلم لا يقل عن الأهداف السلوكية وهذا ما اكدته دراسة ( جنكنز ودينو ، 1971 ) Jenkins and denoالتي لم تجد فروقا ذات دلالة إحصائية بين أثار الأهداف السلوكية الخاصة والعامة (Jenkins, 1971 , p.67-70).

إن عدم الاتفاق على جدوى الأهداف السلوكية وفعالياتها في تسهيل عملية التعلم بالنسبة للطلبة ، لا يعني عدم أهميتها للمعلم فهي تساعد في عملية تخطيط الدرس وفي تحديد الطرائق التدريسية المناسبة ، وتجعله يفكر بما يريد ان يتعلمه طلابه (السامرائي ، 1982 ، ص 16-17) ومع ذلك وجد ان تدريب المعلمين على استخدام الأهداف السلوكية ، كوسيلة تعليمية تزيد من أداء الطلبة ( mcneil , 1967 , p. 73 ) أكثر من تدريب الطلبة على استخدام هذه الأهداف ، فضلا عن إن استراتيجيات ما قبل التدريس الأخرى لها من الفائدة كوسائل مساعدة في التعليم لا

تقل عن فائدة الأهداف السلوكية ، والتي قد تكون أسهل في إعدادها من الأهداف السلوكية أيضاً (Zakari, 1982, p.22).

ويبدو من الدراسات السابقة التي بحثت فعالية الأهداف السلوكية في التعلم ، أن هناك اتجاهين في دراسة اثر الأهداف السلوكية ، إذ تعتمد بعض الدراسات تزويد الطلبة بالأهداف السلوكية قبل بدء الدرس الجديد بفترة مناسبة ، ومن هذه الدراسات على سبيل المثال ، دراسة ( زكري ،1982) ودراسة (Duell , 1974 ) ودراسة (Roger ،1975 ) في حين تقوم بعض الدراسات بتزويد الطلبة بالأهداف السلوكية في بدء الدرس الجديد ، وذلك بعرضها مكتوبة إمامهم ، ويقوم المدرس بتغطيتها هدفا بعد أخر في أثناء عملية التدريس ، ومن الدراسات على سبيل المثال ، دراسة ( محمد 1980 ) دراسة ( السامرائي، 1982 ) ودراسة ( اولمس ، 1983) وترى الباحثة إن هذين الأسلوبين قد يختلفان فيما يرميان إليه من استخدام الأهداف السلوكية ، إذ يكون الأول أسلوبا لتهيئة أذهان الطلبة للدرس الجديد ، في حين يكون الثاني إسلوباً للتدريس وطريقة لعرض مفاهيم وفقرات المادة وتتابعها .

### 3.المنظمات المتقدمة Advanced organizers

تُعد من استراتيجيات ما قبل التدريس ، تعطي للطلبة كمقدمات على درجة من التجريد والشمولية والعمومية ، أعلى من المعلومات التي سوف يدرسونها ، لذا فإنَّها توفر أطارا واسعا للمعلومات ،على عكس الملخصات العامة والأهداف السلوكية وأسئلة الدراسة التي يراد منها أعطاء التلاميذ موجزا لمحتويات المادة التعليمية (Hartley , 1976,p244) وقد تشبه المنظمات المتقدمة الملخصات العامة في خصائصها ، إذ تقدم عادة للطالب في إطار نظري مكتوب ، أو على شكل صور أو رسوم أو تسجيلات مسموعة ومرئية ، لكنها قد تكون أصعب من الملخصات العامة في أعدادها ( زكري ، 1987 ، ص 159 )

وهناك نوعان من المنظمات المتقدمة ، هما منظمات العرض ( الاستعراض ) ومنظمات المقارنة ، فعندما تكون المادة الجديدة غير معروفة أو مألوفة تماما تستخدم منظمات العرض من اجل توفير تهيئة فكرية لدى التلاميذ للمادة الجديدة . وعندما تكون المادة ليست غريبة جدا على التلاميذ تستخدم منظمات المقارنة إذ تعتمد التميز بين المعروف وغير المعروف في المادة وبهذه الطريقة فإن المادة القديمة ( المعروفة ) تؤثر أو تتداخل مع المادة الجديدة (Aasubel , 1962 , p . 242-245 ) ومهما يكن شكل أو أسلوب صياغة المنظمات المتقدمة ، فإن هدفها النهائـــــي هو مساعدة المتعلم على فهم المادة الجديدة وتسهيل عملية

التعلم ( Har tly , 1976, p. 246 ) غير أن الدراسات التي أجريت حول فعالية المنظمات المتقدمة في التعلم ، قد تباينت في نتائجها ، فالدراسات التي أجريت في بداية الستينات على طلبة

الكليات والجامعات سيماً من اوزوبل وزملائه جاءت تؤيد فعالية المنظمات المتقدمة في تسهيل عملية التعلم ، إلا أن الدراسات التي بدأت في عام 1967 فأكثر ، فان بعضها وخاصة التي أجريت على طلبة المرحلة الثانوية والمتوسطة جاءت نتائجها في غير صالح المنظمات المتقدمة ، مثل دراسة ( Jerrolds, 1967 ) ودراسة ( كرابر واخرون ، 1972 ) . (Graber, 1972 , p . 278)

وتوصلت بعض الدراسات إلى أن تأثير المنظمات المتقدمة يكون واضحا مع بعض الطلبة أكثر من غيرهم ، مثل طلبة الجامعة ، وطلبة المراحل الدراسية التي أعلى من المرحلة المتوسطة ، وأشارت دراسات أخرى إلى عدم تأثير المنظمات المتقدمة التي تستخدم أسلوب العرض قد تكون أكثر فائدة للأطفال الذين تكون قابلياتهم التحليلية واطئة.

( Zakari, 1982, p.18) (Hartley , 1976,p . 244)

**4. الملخصات العامة : Over views**

الملخصات العامة Over views من استراتيجيات ما قبل التدريس ، التي لم تحظ بعناية الباحثين مثل اهتمامهم بالاختبارات القبلية والأهداف السلوكية وبشكل عام فإنَّها تستخدم لجعل المادة مألوفة لدى التلاميذ وربطها بالجوانب الأساسية فيها ، والتركيز على المفاهيم الأساسية والمصطلحات في المحتوى لذا فان الاختصاصات العامة لها فعل تقديمي للمادة أو تمهيدي لها (p.15 ، zakari, 1982 ) .

وقد تصاغ الملخصات العامة على شكل قطعة مكتوبة أو مقروءة ، ويمكن استخدام الإشكال والصور والملخصات البيانية كملخصات عامة أيضاً . وتكتب في الغالب بالأسلوب نفسه للمادة التعليمية ، لكنها بمفردات وتراكيب جملية بسيطة وبشكل مباشر ومحدد ( Hartly, 1976 ,p. 244 ) ويمكن نجاح هذه الاستراتيجية في طريقة أعدادها وتركيزها على النقاط الأساسية للمادة إذ لا تتناول الجوانب البسيطة وغير المهمة في المادة ويعود تأثيرها أيضاً إلى التكرار والتبسيط الذي تتميز به ، إذ تعد الملخصات بمثابة تكرار للمادة وتبسيط موجز لها مما يجعل أهم عنصر فاعل فيها هو نجاحها في إيصال الأفكار بشكل دقيق وواضح من أجل تهيئة التلاميذ لما سيعلمه لهم ( Hurtly , 1976 ,p. 244 ) .

إن عناية المعلمين والباحثين بالملخصات العامة ، جاء نتيجة شعورهم بان قراء المادة المكتوبة تكون أكثر ما يواجهون بصورة متكررة في صعوبة التميز بين الأفكار الأساسية والثانوية فيها ولهذا حاول بعض مؤلفي الكتب المنهجية والباحثين أن يجدوا حلولاً لهذه المشكلة وذلك بتوفير ملخصات أولية توضع في بداية كل فصل أو وحدة وقد استخدمت إشكال مختلفة أخرى ، مثل الحروف الطباعية السوداء ، أو الحروف الطباعية المائلة لحل هذه المشكلة (proger, 1970, p. 28) ويرى ( اوزبيل وفينترجيرالد ، 1961 ) الملخصات العامة يجب ان تراعي ما يمكن ان يملكه الطلبة من المادة الجديدة ، فضلا عن تزويدهم باساس لافكار جديدة ( Ausubel, 1962 , p . 270)

وتوصلت دراسة ( اوزوبيل وفتزجيرالد ، 1962 ) ودراسة ( رينولدز 1966 ) ودراسة ( بروجرز ، 1970 ) إلى أن الملخصات العامة تساعد في تسهيل عملية التعلم والحفظ (Reynolds , 1966, p.285) ( proger, 1970, p. 28-34)(Ausubel, 1963, p.246) ويذكر ( هارتلي وديفز ، 1976 ) أن غالبية الدراسات أشارت الى ان استخدام الملخصات العامة قبل الدرس له أثر ايجابي في التعلم ، غير أن هناك أيضا – بعض الدراسات لم تتوصل الى هذه النتيجة .

ويرى بعضهم أن تكرار المادة المتعلمة يمكن أن يعوض عن استخدام هذه الاستراتيجية حتى وان استخدمت ، فمن الأفضل أن لا تكون قبل الفصل الدراسي أو الوحدة ، بل أن تكون قبيل كل جزء أو موضوع من مادة الفصل ( Hurtly , 1976 , p. 252 )

### 5.أسئلة التحضير : Preparatory Questions

تعد استراتيجية أسئلة التحضير ، استراتيجية قبلية حديثة غير أن جذورها قد تمد إلى عام 1929 حينما حاول ( واشبرن ) دراسة تأثير الأسئلة ذات العلاقة بالمادة في تسهيل عملية التعلم وقد تشابه أسئلة التحضير أسئلة الدراسة study Questions في صياغتها وأهدافها ، لكنها تختلف عنها في طريقة أجرائها ،إذ أن أسئلة التحضير تعطى للطلبة قبل فترة مناسبة من الدرس الجديد يجيبون عنها كتابة في إثناء قراءة المادة بهدف تحضيرها ، في حين أن معظم الدراسات التي أجريت حول أسئلة الدراسة التعلم من القراءة ، تزود الطلبة بالأسئلة للإطلاع عليها وقراءتها دون الإجابة عنها ( زكري ، 1987 ، ص 161 ) فضلا عن أن أسئلة التحضير قد تقترب في صياغتها وشكلها من الاختبارات القبلية pre-teet إلا أنهما يختلفان في اهدافهما

وطريقة أجرائهما .

إن هدف الاختبارات القبلية يتحدد عادة في معرفة مايملكة الطلبة من معلومات عن المادة الجديدة قبل تدريسها ، من خلال الإجابة عنها قد يكونَّون فكرة آو منظورا عاما عن المادة الجديدة ، في حين أن أسئلة التحضير يكون هدفها الأساس هو جعل الطلبة يقرؤون المادة ليمتلكوا خبرة عنها ، تساعدهم في متابعة المادة في أثناء تدريسها من المدرس ( zakari, 1982 , p. 23 )

وتكاد تقترب وظيفة أسئلة التحضير من الملخصات العامة Cver views والمنظمات المتقدمة Advanced organizers اذ انها تعطي الطلبة فكرة عن المادة الجديدة وتسهل تفاعلهم مع المدرس في أثناء تدريسها ( زكري ، 1987 ص 160 ) ويذكر ( زكري ، 1982 ) إن أسئلة التحضير ( أسئلة الدراسة ) هي مجموعة من الأسئلة ، يعطيها المدرس للطلبة قبل بدء الدرس الجديد بفترة مناسبة تغطي المادة التي ستدرس لهم ، ويتراوح عددها بين سؤال واحد او أكثر ، يجيب عنها الطلبة في بيوتهم أو أي مكان أخر ، من الكتاب المدرسي المقرر ، او من أي مصدر أخر ، ثم يقدمون إجاباتهم مكتوبة الى المدرس مع بداية محاضرة الدرس الجديد ، ليصححها ، ليس صحة الإجابات أو أعطاء تقديرات للطلبة بل تحضيرهم للدرس القادم ، لتسهل عليهم عملية تعلمه ( Zakavi ,1982, p . 30) .

ثانياً . دافع الإنجاز الدراسي : Achievement - motivation

إن مصطلح الدافعية Motivation مشتق من اللفظ اللاتيني Movere الذي يعني To move وإذا اخذ المعنى الحرفي للكلمة ، فان الدافعية هي عملية أحداث الحركة إلا أن اللفظ يشير بطبيعة الحال استثارة نوع واحد من الحركة وهو السلوك ( الازيرجاوي ، 1991 ، ص46 ) .

إن دراسة الدوافع تعد أمراً عسيراً للغاية ، بسبب صعوبة ملا حظتها أو قياسها بصورة مباشرة ( دافيدوف ، 1983 ، ص443 ) ، لذا يعد موضوع الدافعية من أكثر موضوعات علم النفس أهمية ودلالة سواء أكان على المستوى النظري أم التطبيقي ، فمن الصعب التصدي للعديد من المشكلات السيكولوجية من دون الاهتمام بدوافع الكائن الحي التي تقوم بالدور الأساسي في تحديد سلوكه كما وكيفا ، فدراسة دوافع السلوك تزيد مفهوم الإنسان بنفسه ولغيره من الأشخاص . ( السيد وآخرون ، 2000 ، ص418 ) .

الدافعية هي إحدى أبعاد شخصية الفرد ، لكن الفرق يكمن فيما إذا كان هذا البعد نشطا أو خاملا . وقد تؤدي عوامل عدة إلى تعميق هذا الاختلاف فما يمكن أن يعد ظرفا تنشيطية لبعض الأفراد قد تكون بنفسها ظروفا محبطة للبعض للآخر . ( العمر ، 2000 ، ص80 ) .

الأهمية الدافعية ، فقد تم تناولها من جوانب نفسية مختلفة كما أن هذه المناحي اختلفت في تفسير الدافعية ، فقد ذهب المنحى السلوكي إلى افتراض أن السلوك المدفوع هو السلوك الذي يتبع بمعزز وان تعزيزه يضمن تكرار حدوثه واستمراره حتى يحقق الهدف المرتبط باحرازه علامة من الامتحان أو حالة نجاح . في حين ذهب المنحى التحليلي الى ربط الدافعية بمبدأ السعادة التي يحققها الفرد جراء حصوله على ما هدف إليه ( القطامي ، 2000 ، ص399 ) .

يعتقد فرويد ، أن معظم جوانب السلوك الإنساني مدفوع بحافزين رئيسيين هما حافز الجنس وحافز العدوان ، ويؤكد على أهمية دور خبرات الطفولة المبكرة في تحديد سلوك الفرد المستقبلي كما يطرح مفهوم الدافعية اللاشعورية لتفسير ما يقوم به الفرد من سلوك من دون أن يكون قادرا على تحديد أو معرفة الدوافع الكامنة وراء سلوكه هذا ( النشواني ، 1998 ، ص216 ) .

في حين ذهب المنحى الإنساني كما وضحه جود وبروفن ( Good and Brophy ) فقد افترض أن الإنسان مدفوع بهدف تحقيق ذاته وصيانتها ، ويظهر ذلك في استغلال أقصى طاقاته ، وان الفرد يحقق ذاته عادة في أظهار قدرته الإبداعية في المواقف التي يتفاعل معها لذلك فالفرد مدفوع لان يحقق ذاته باستغلال أقصى طاقة لتعلمه وهي تظهر في الأداء الإبداعي في التعلم ، وان أي فرد له الحق في ذلك ( القطامي ، 2000 ، ص399 ) .

في حين ذهب الاتجاه المعرفي الذي يفترض ، أن الفرد مدفوع في اداءاته المختلفة بهدف الحصول على التوازن المعرفي ، وان طبيعة الدافعية التي تسود اداءاته وتفاعله مع المواقف والخبرات المختلفة هي دافعية داخلية ، ويرى أنصار هذا الاتجاه أن الفرد يشعر بدوافع ذاتية تهدف إلى تحقيق حالة التوازن المعرفي ، وانه يسعى للوصول إلى خبرات ومعارف تساعده على استيعاب الخبرات التي يمر بها ويتكيف معها ومن ثم يفهمها ويدركها ويركز أنصار هذا الاتجاه الى جانب الكفاية والفاعلية للوصول إلى حالة التوازن ( العنزي ، 2001 ، ص25 ) .

يشير مصطلح الدافعية فإن مجموعة الظروف الداخلية والخارجية التي تحرك الفرد من اجل استعادة التوازن الذي اختل ، الدوافع بهذا المفهوم تشير إلى نزعة الفرد للوصول إلى هدف معين ، وهذا الهدف قد يكون إشباع حاجات أو رغبات داخلية ، أما الحاجة فهي حالة تنشأ لدى الكائن الحي عند انحراف أو الشروط البيولوجية أو السايكولوجية اللازمة المؤدية لحفظ بقاء الفرد . أما الهدف فهو ما يرغب الفرد في الحصول عليه ويشبع الدافع في الوقت نفسه ( ابو جادو ، 2000 ، ص335 ) .

نقلاً عن ابو جادو ويرى كوهين ( Cohen 1969 ) أن الدافعية العامة تتكون من اربعة ابعاد هي: الإنجاز والطموح والحماسة والإصرار على تحقيق الأهداف المرجوة أي المثابرة ( أبو جادو ، 2000 ، ص330 ) .

دافع الإنجاز ونظرياته :

إذا كانت دراسة الدافعية تعد من المحاور الأساسية في علم النفس فان دافعية الإنجاز تمثل أحدى الجوانب الهامة في نظام الدوافع الإنسانية وقد برزت هذه الدافعية في السنوات الأخيرة بوصفها أحدى المعالم المميزة في الدراسة والبحث في ديناميات الشخصية والسلوك . ( الاعسر ، 1983 ، ص7 ) .

لقد تناول الباحثون في السنوات الثلاثين الماضية مسألة دافعية الإنجاز انطلاقا من البحوث المبكرة التي قام بها موراي ( Murray , 1938 ) وبحث فيها طبيعة الدافعية وأنواعها وبعض طرق قياسها تجريبيا ( النشواتي ، 1998 ،ص217 ) .

فقد كان هنري موراي ( 1938 ) أول من قدم مصطلح ( الحاجة إلى الإنجاز ) على انه ( نتغلب على الصعوبات ، نمارس القوة ، نسعى إلى نقوم بشيء صعب على نحو طيب وسريع بقدر الامكان ) تسود أو تتناول تنظم الأشياء المادية ، الكائنات الإنسانية ، الأفكار ، نفعل هذا بطريقة سريعة ومستقلة بقدر الامكان ، نحقق مستويات عالية نتفوق أن ننافس الآخرين ونتفوق عليهم ، ( المنصور ، 1977 ، ص137 ) .

تُعد دافعية الإنجاز من أهم إسهامات (Murray) في مجال دراسة الواقعية . يتضح لنا بناءاً على هذا التصور أن كل إنسان بطبيعته يسعى للإنجاز والتحصيل ، ويؤكد هيكوزن وآخرون ( Hechausen ) على حقيقة مهمة وهي ، أن يسعى الفرد للإنجاز ذات منشأ متعدد الدوافع ، فيرجعون ما توصل أليه كل من ماكليلاند واتكنسون ، حول رغبة الفرد للإنجاز ، بأنها نتيجة لدافع الرغبة في النجاح أو لدافع تجنباً للفشل . ( العمر ، 2000 ، ص83 ) .

إن عناية (Murray) بنظام الحاجات قد اثر في ديفيد ماكليلاند ( 1951 – 1954 ) في نظريته عن الدافعية ، ويمكن القول أن أعمال ماكليلاند قد كُرِسَتّ لتطوير نظرية عامة لدافع الإنجاز ، لكنه أصبح في السنين الأخيرة مهتماً بتطبيق النظرية في مشكلات النمو الاقتصادي ، وفي قضايا السلوك الإداري . ( الزوبعي ، 1977 ، ص88 ) .

وقد استخدم ماكليلاند مفهوم دافع الإنجاز بالمدلول نفسه ،الذي استخدمه (Murray ) يذهب فيه،إلى أن دافع الإنجاز تكوين افتراضي يتضمن الشعور بالأداء في مواقف تنافسية تهدف إلى تحقيق معايير الامتياز والتفوق ، ويتضمن هذا الشعور موقفين ، هما الدافع للنجاح والخوف من الفشل ، وهذان الجانبان هما اللذان يحكمان سلوك الفرد إثناء سعيه وكفاحه من اجل النجاح ( Bell , 1977 , P . 74 ) .

قدم ماكليلاند أساساً نظرياً افترض فيه ، أن بعض الناس يتطور لديهم دافع الإنجاز أكثر من الآخرين وذلك لأن النتائج لا تتعارض مع هذه النتائج لدى بعضهم الأخر مع تجاربهم السابقة وبذلك تترك تأثيرات سلبية على الفرد ( Korman , 1974 , P . 190 ) .

وقد افترض أن الافراد الذين تزخر قصصهم بدرجة عالية فيما يتعلق بالإنجاز هم إناس طموحون يشعرون بالمنافسة ويجسدون عن رغبة قوية في الاستقلالية في العمل، المثابرة ،عليه ويقبلون على حل المشكلات وتحمل المصاعب ( الوقفي ، 1998 ، ص342 ) . ويعتقد انه بسب اهتمام هؤلاء ببلوغ النجاح وتفادي الفشل ، فان مثل هؤلاء الناس يفسرون المواقف الغامضة منها المحايدة على أن لها علاقة بالإنجاز . ( Anderson , 1974 , P . 408 ) ولقد أوضح ماكليلاند ( 1953 ) مفهومه عن التطور والنمو الحضاري إذ نجد هذا الباحث يصنف المجتمعات على أساس ما لدى أبنائها من دافعية نحو الإنجاز .

يدلل على ذلك بأن أفكاراً معينة من تخيلات الإنسان ترتبط ارتباطاً سببياً بمعدل النمو اقتصادي القومي للمجتمع ( الأعسر ، 1983 ، ص252 ) وان المجتمع عندما يرى في دافعية الإنجاز قيمة ، يحرص عليها ويستخدمها في سلوك إفراده .فانه يتخذ ألأساليب كافة التي تضمن تدريب أبنائه على السلوك والنشاطات التي تحقق تلك القيمة وتتماشى معها ويتخذ منها محوراً للثواب والعقاب تجاه هؤلاء الأبناء ( الأعسر ، 1983 ، ص262 ) .

كما ترى هذه النظرية ، أن للفرد العديد من الدوافع التي تحركه وتوجه سلوكه ألا أن الدافع الرئيسي الذي يثير الانتباه ويركز عليه هو دافع الإنجاز ، الذي يأخذ شكل الرغبة في تحصيل شيء صعب المنال وإتقان المهارات والتغلب على الموانع أو العواعق ، والسعي إلى النجاح وتحقيق نهاية مرغوب فيها ( المجيد ، 1990 ، ص2 ) ، قد فسر ماكليلاند دافع الإنجاز الدراسي على أساس أن بعض الأفراد لديهم نزعة عالية للإنجاز ، والعمل الجيد ، من اجل الوصول إلى أهداف محددة وهذه النزعة العالية تخلق لديهم رغبة طموحة في النجاح وفق معايير ذاتية للعمل المتقن الجيد والمثابرة والاستقلال ( العمران ، 1995 ، ص254 ) .

وقد أكد ماكليلاند على أن الدوافع تتضمن نقطتين ، على متصل وجداني في الحالة الأولى الحالة المتوقعة سواء أكانت ايجابية أم سلبية أم محايدة وتتحدد من خلال التعلم السابق والحالة الثانية ، التي تتضمن زيادة أو نقصاناً في اللذة أو الألم بالنسبة للحالة الراهنة (Atkinson , T.W And Feathar , N . T, 1966 P. 24 ) كما أكد ماكليلاند وزملاؤه إمكانية إنماء وتقوية تشجيع تكوين هذه الحاجة عند الأطفال وكذلك عند الكبار ، وقد أضاف ماكليلاند واتكنسون ، أن معظم السلوك الإنساني يمكن تفسيره بحاجة واحدة تلك هي الحاجة للإنجاز والتحصيل ، إنها تعني الرغبة في أن يكون الإنسان ناجحاً في أنشطة الحياة . ( الازيرجاوي ، 1991 ، ص66 ) .

بين ماكليلاند ( Meclelland , 1965 ) وجود علاقة قوية بين المستوى المرتفع لدافعية الإنجاز ، وبعض مظاهر السلوك ، بحيث يمكن تصور الفرد ذي المستوى المرتفع من حيث الحاجة إلى التحصيل على النحو الآتي ، يسلك هذا الفرد على نحو شبيه بسلوك المقاولين ورجال الأعمال ، إذ يبدو ناجحاً بما يقوم به من إعمال ، وينحو إلى استخدام مقاييس متنوعة تزوده بتغذية راجعة مادية تمكنه من التعرف على مدى نجاحه أو تقدمه في إنجاز الأهداف التي وضعها.

لنفسه ويتصف عادة بالمبادلة وتحمل المسؤولية والمثابرة ، الإ لدى إتمام المهام التي التزم بإنجازها ، وحقق الأهداف التي يصبو إليها ، و لا يعتبر نفسه ناجحا ، ألا إذا كان نجاحه ذا مصدر داخلي ذاتي بعيدا عن عوامل الحظ والصدفة أو أي شرط خارجي آخر ( النشواتي ، 1998 ، ص219 ) .

يمكن حصر إبعاد دافعية الإنجاز التي قدمها ماكليلاند ( Meclelland , 1961 ) فيما يلي :

* . هناك فرق بين الدول المتقدمة والدول النامية والمتخلفة يتلخص أن الأولى تتمتع بدافع قوي للإنجاز في حين الثانية تتمتع بدافع ضعيف للإنجاز .
* . قد عرف دافع الإنجاز ، بأنه الفرق في مستوى الطموح ومستوى الاداء الفعلي . فكلما زادت المسافة بين مستوى الطموح ومستوى الأداء الفعلي كلما ارتفع الدافع للإنجاز وبالعكس .
* . دافع الإنجاز يعد من الدوافع التي تجذب الانتباه أكثر من غيرها على الرغم من أن هنالك العديد من الدوافع التي تحكم سلوك التلميذات .
* . إن دافع الإنجاز يستمر إلى ما لانهاية طالما أن الفرد يسلك سلوكاً ايجابياً لمحاولة الوصول إلى مستوى الطموح الذي وضعه لنفسه ، فانه عندما يتطابق مستوى الأداء الفعلي مع مستوى الطموح فان الفرد يبدأ في تحريك مستوى طموحه لنقطة أعلى وهكذا ( العكيلي ، 2000 ، ص32 ) .

ومن ثم جاء اتكنسون ( Atkinson , 1964 ) فقط طور نموذجا لتفسير دافعية الإنجاز إذ قامت نظريته على نظرية القيمة والتوقع من حيث القيمة التي يتوقعها والأهداف التي سيحققها . أما التوقع فيشير إلى درجة اعتقاد الشخص بالنتائج التي سيحصل عليها . ( Atkinson & Raynor , 1974 , P. 12 ) لذلك تزداد دافعية الفرد كلما كانت لدية قيمة توقع عالية للنجاح وكانت احتمالات نجاحه معقولة ، فنراه يبذل جهداً كبيراً للوصول إلى النجاح المطلوب ( العمر ، 1990 ، ص 305 ) وقد وضع اتكنسون ( Atkinson 1965 ) أطاراً نظرياً حول النشاط الذي يتعلق بالإنجاز والذي يرتبط بشكل مباشر بالحاجة إلى تحقيق النجاح والحاجة إلى تجنب الفشل في تعلم الأعمال التي ترتبط بالعمل المدرسي ، وافترض ( اتكنسون ) أن الميل إلى تحقيق النجاح هو ميل دافعي متعلم وقوة هذا الميل ترتبط باهتمام الفرد بالأعمال الأكثر دقة وبمستوى أداءه في هذه الأعمال .

فقد حدد ( اتكنسون ) بعض العوامل الرئيسية للسلوك نحو الإنجاز الدراسي :-

### 1. دافع الوصول إلى النجاح : The motive of reaching to Success

ويشير إلى الاهتمام الطويل الأمد لدى الفرد للوصول إلى النجاح إذ أن هناك اختلاف بين التلميذات في درجة هذه الحاجة تبعاً للخبرات السابقة ، أي أن الأفراد الذين تكون لديهم دافعية للإنجاز يكون الاهتمام عندهم مرتفعاً ، إذ يظهر عند بعضهم الإقبال على مهمة تعليمية طلباً للنجاح وعند بعضهم الآخر الإقبال على مهمة تعليمية تجنباً للفشل . ويمكن دافع الإنجاز النجاح وراء تباين التلميذات في مستوياتهم التحصيلية إذ يرتفع مستوى التلميذات ألتحصيلي بارتفاع هذا الدافع والعكس صحيح .

### 2. احتمالات النجاح : The Possibility of Success

تتأثر احتمالية النجاح بعوامل كثيرة منها ، الخبرة السابقة ، فنجاح الفرد سابقاً في مهمات مشابهة لهذه المهمة يؤدي إلى تكوين احتمالية النجاح في هذه المهمة المرتفعة ، والعكس صحيح ، كذلك احتمالية النجاح تعتمد على الآخرين ، فإذا كان يعرف شخصاً مشابهاً له في القدرات العقلية وانه ينجح في المهمة ، فان احتمالية النجاح لديه تكون مرتفعة ، كذلك تتأثر بشدة المنافسة فإذا كان الشخص ينافس عدداً كبيراً من الأفراد ذوي القدرات العقلية المشابهة لقدراته ، فان احتمالية النجاح تتحدد في ضوء صعوبة المهمة التي يواجهها التلميذات بأنها عالية أو متوسطة أو منخفضة الصعوبة ففي حالة المهمات المتوسطة فان احتمالية النجاح لديه تكون مرتفعة . ( نشواتي : 1998ص 210- 211) (الازيرجاوي : 1991 ، ص67-68) ( Houston , 1985 , p. 242-243) .

### 3. القيمة الباعثة للنجاح : The Value of Perfomanee to the Success

يعمل النجاح الذي يحققه الفرد بوصفه حافزاً ، وفي الوقت نفسه فان النجاح في المهمات الأكثر صعوبة يشكل حافزاً أقوى تأثيراً من النجاح في المهمات الأقل صعوبة ويرى اتكنسون بأنه عندما يقوم الفرد بأداء مهمة معينة يواجه بصراع من نوع الأقدام والأحجام ،إذ يدفعه دافع لتحصيل النجاح على الأقدام ، وفي الوقت الذي يدفعه دافع تجنب الفشل على الأحجام والتراجع وقد ظهر ، أن الأشخاص ذوي الدافعية العالية للإنجاز يميلون إلى اختيار المهمة المتوسطة الصعوبة ( التوق : 1984 ، ص147 ) ( الفحل : 2000، ص3) .

من ثم جاءت نظرية ( العزو ) وهي تعني بكيفية تعليلنا لسلوك الآخرين ووصولنا إلى الأسباب الكامنة وراءه ، وعلى وجه التحديد تسعى هذه النظرية إلى التعرف إلى المبادئ التي تحكم معالجتنا للمعلومات الاجتماعية ( المتعلقة بالآخرين وبالمواقف الاجتماعية ) ووصولنا إلى تعليلات سببيه لما يصدر عن الآخرين 0( وعن أنفسنا ) من سلوك في المواقف الحياتية المختلفة وقد وضع ( هيدر ) حجر الزاوية لنظرية ( العزو ) في كتابة المنشور في عام 1958 بعنوان ( علم نفس العلاقات بين الأشخاص ) ورأى ( هايدر ) في كتابه هذا أن دراستنا لكيفية فهم الإنسان لعالمه الاجتماعي يجب أن تأخذ فهم الشخص العادي لهذا العام بوصفها نقطة انطلاق ، وكانت النقطة التي استحوذت على اهتمام ( هايدر ) بالدرجة الأولى ، من وجهة نظر ( بينيت ) ( Bennett , 1993 ) ، هي أن جميع أبناء الثقافة الواحدة يؤمنون بافتراضات أساسية معينة حول سلوك الناس ، وإن هذه الافتراضات تشكل جزءاً من نظم المعتقدات الخاص بتلك الثقافة يميزها عن ثقافة أخرى . ويشير ( هايدر ) إلى إن علم النفس القائم على المنطق العام يتضمن الاعتقاد بان العوامل الداخلية وغير المرئية كالقدرة والجهد لا تمثل الأسباب الوحيدة للسلوك ، فإلى جانب تعليل سلوك الناس بعزوه إلى عوامل شخصية ( أو عوامل داخلية تتعلق بالفرد) مثل الجهد أو القدرة ، وعلى الرغم من إن ( هايدر ) لم يقم بصياغة نظرية خاصة به في ( العزو ) ، إلا انه ألهم عدداً من علماء النفس لمتابعة أفكاره الأصلية تطويرها وفضلاً عن استبصاراته المتعلقة بالأسباب الشخصية والموقفية للسلوك قدم ( هايدر ) ثلاثة أفكار كان لها تأثير خاص على تطوير النظرية في هذا المجال ( Rossand , Fletcher , 1985 ) وهي :-

* . إننا حين نشاهد الآخرين يقومون بسلوك ما نميل إلى البحث عن خصائص ترويعه ( ميل ، دوافع أو رغبات ) دائمة لديهم لتعزو إليها مسؤولية ما قاموا به من سلوك .
* . إننا نميز بين الأفعال المقصودة والأفعال الغير مقصودة .
* . إننا نميل إلى أن نعزو إلى السلوك لأسباب تكون موجودة إلى ظهور السلوك ونغيب بغيابه ( مكفلين ، 2002 ، ص 195 – 198 ) .

قد رأى ( هايدر ) إن أي موقف يتضمن الإنجاز ، ينسب الفرد إلى تكوين الحدث فيه إلى أربعة عوامل هي القدرة (Ability ) والجهد (Effort) وصعوبة العمل ( Difficulty Of Task) والحظ ( Luck ) وبهذا يتفق ( واينر ) مع ( هايدر ) في جعل هذه العوامل الأربعة تنتظم في بعدين سببين أواهما هو بعد مركز الضبط ( Locus Of Control ) بقطبين ثنائية داخلي (Internal ) مقابل خارجي ( External ) ، الأسباب الداخلية ( كالقدرة والجهد والشخصية والمزاج والصحة ) تنبع من ذات الفرد وهذه تكون ثابتة نسبياً وتحتاج إلى جهداً كبيراً لتعديلها نظراً لارتباطها بمسلمات الشخص ومعتقداته ولكونها جزءاً من متطلبات الشخصية ، أما الأسباب الخارجية كالحظ وتأثير الآخرين وظروف العائلة وصعوبة الواجب فهي أسباب لا دخل للفرد فيها فيسهل تغيرها لتحسين أداء الفرد في المهمة التعليمية ،إما البعد الثاني فهو بعد الاستقرار ( Stability ) بقطبية ثنائية مستقر ( ثابت ) مقابل غير مستقر ( متغير ) ، ( فالحظ و المزاج و الجهد عوامل غير ثابتة لأنها تتذبذب بمرور الوقت ، بينما ( القدرة وظروف العائلة وصعوبة المهمة أسباب ثابتة ( weiner , 1979 , p. 239 )( العمران ، 1995 ،ص 2548 ) .

وقد أضاف ( واينر Weiner ) بعداً ثالثا هو إمكانية السيطرة ( Control ) الذي يميز الأسباب بحسب إمكانية السيطرة عليها ، فالجهد والانتباه وعون الآخرين هي أمور تحت تصرف الفرد ، في حين ( المزاج والصحة ) فهي خارجة عن تحكم الفرد الإرادي ، وافترض ( واينر ) إن عزو الفشل لأسباب غير قابلة للسيطرة ، أي إنها مستقرة لا يترك المجال إمام احتمال التغير فيما يخص النتائج في المستقبل ، فهم يرون انه ليس هناك داعي للمثابرة . إما أولئك الذين يعزونه إلى عوامل غير مستقرة ويمكن التحكم فيها فأنهم يعتقدون إن النتائج تتبع الإرادة فلذلك نجدهم يعملون بأصرار على أداء واجباتهم التحصيلية ( الحوشان ، 2000 ، ص 38 ) .

وقد سارت نظرية ( كيوكلا ) ( Kuakla , 1972 ) بالاتجاه نفسه ( واينر ) ، قد ساوت ناتج الدافع للإنجاز بمفهوم القدرة المدركة فعندما ندرك سهولة العمل ، فان الأفراد الذين يتمتعون بارتفاع لدافع الإنجاز أو يعتقدون بان قدراتهم عالية سوف يقررون بذلك جهداً بسيطاً لضمان النجاح إما الأفراد الذين يتميزون بانخفاض ناتج دافعيتهم للإنجاز يتوقعه لهم بذل جهد اكبر لضمان النجاح ( السالم ، 2000 ، ص 35 ) .

بعبارة أخرى إن المفحوصين ذوي المستوى المنخفض من دافع الإنجاز يعزون أسباب فشلهم إلى نقص القدرة هو عامل ثابت ليس من المحتمل أن يتغير بسرعة ، مما يجعلهم يستسلمون ويعزون نجاحهم إلى الحظ أو الصدفة أو سهولة المهمات في حين يعزو ذوي دافع الإنجاز العالي نجاحهم إلى قدرتهم ويعزون فشلهم إلى قلة جهدهم وهو عامل يمكن تعديله مما يجعلهم يستمرون ويعتقدون بانهم سوف ينجحون إذا مابذلواجهداً أكبر ، ويعود أصل الفروقات السلوكية بين ذوي الإنجاز العالي وذوي الإنجاز الواطئ إلى الادراكات المختلفة حول سببية الإحداث (Kuakla ) كما أهتم ( نيكولس Nicholles ) بعملية الإدراك الذاتي للقدرة وصعوبة العمل في مواقف الإنجاز ، إذ يعرف سلوك الإنجاز بأنه سلوك موجه نحو تنمية أو إظهار قدرة الشخص العالية وتجنب إظهار قدرة منخفضة أو يتضمن هذا التعريف إن الأشخاص الذين يرغبون في النجاح في مواقف الإنجاز بقصد إن قدراتهم عالية ، يميلون إلى تجنب الفشل حتى لا يتسمون بقدرة منخفضة ( الفحل ، 2000 ، ص 9 ) .

قد توصل ( نيكولس Nicholles , 1984 ) الى تقسيم جديد لدافعية الإنجاز إذ تبين أن هناك نوعين من التلاميذ ، النوع الأول ، يهدف إلى التعلم لأجل التعلم ، فتكون دافعيتهم لهدف التعلم ، إما النوع الثاني فيهدف من تعلمه إلى الحصول على تقييم لذاته ( العمر ، 1990 ، ص 309 ) .

ويشير ( نيكولس ) إلى أن اختيار الأفراد للمهام يكون وفق مستوى صعوبتها وإدراكهم الذاتي للقدرة في محاولة منهم لتقليل فرص إظهار القدرة المنخفضة وزيادة فرص إظهار القدرة العالية وقد لاحظ بان الأفراد الذين يتميزون بالانهماك بالمهمة يفضلون المهام التي تتطلب جهداً كبيراً فهي في نظرهم توفر فرصة لإظهار القدرة العالية ، كما إنها تؤدي إلى تنميتها وتحقيق السيطرة العالية على الأداء وبالمقابل فان المهام السهلة ، و إن لم توفر فرصة لإظهار القدرة العالية الإ إنها تؤكد للإفراد قدرتهم على الإنجاز ، فهم يشعرون بالخوف من الفشل فهي في حالتها لأنهم لا يدركون سهولتها وقدرتهم على الإنجاز من دون جهد كبير ، ويفضل الذين يتميزون (( باندماج الذات )) المهام الصعبة لأنهم يرونها مناسبة لإظهار قدراتهم العالية في الإنجاز ، حينما لا يتمكن من إنجازها إلا القليل من الأشخاص في حين تعد سهله تلك المهمات يتمكن أكثر الناس من إنجازها ، ويكون الفشل في أدائها تأكيداً للقدرة المنخفضة بدرجة كبيرة لدى الفرد وبذلك يعد إدراك الأشخاص الذاتي بقدراتهم وبمستوى صعوبة المهمة عوامل مهمة في التنبؤ بالإنجاز والسلوك المرتبط به ( العطار ، 1999 ، ص 46 – 47 ) .

**مناقشة نظريات دافع الإنجاز**

**من خلال استعراض نظريات دافع الإنجاز نجد أنفسنا إمام العديد من وجهات النظر التي فسرت دافع الإنجاز ومكوناته ، وكل نظرية فسره دافع الإنجاز من زاوية معينة اتفقت أو اختلفت فيه مع النظريات الأخرى .**

**فنظرية (Meclelland ) تعد من النظريات الأولى لنظرية دافع الإنجاز، قد استخدم مفهوم دافع الإنجاز بالمدلول نفسه الذي استخدمه (Murray) يعتقد أن هناك جانبان يحكمان سلوك الفرد إثناء سعيه وكفاحه من اجل النجاح هما الدافع للنجاح ، والخوف من الفشل ، وقد حدد في دراساته أن هناك أشخاص يتطور لديهم دافع الإنجاز وأشخاص آخرين لا يتطور لديهم هذا الدافع كما صنف المجتمعات على أساس ما لدى أبنائها من دافعية نحو الإنجاز ، كما أكد على الخبرات السابقة في استشارة الدوافع الجديدة في المواقف المشابهة ويتفق (Atkinson and Meclelland ) في إن الخبرة السابقة وما يحمله الفرد من انطباعات لتطبيقها على المواقف المشابهة في الوقت الراهن ، هذا ممكن في متغيرات الحياة الاجتماعية ، كما أكد (Atkinson ) على إن دافع الانجاز يرتبط بشكل مباشر بالحاجة إلى النجاح والحاجة إلى تجنب الفشل .**

**وقد حدد ثلاثة عوامل رئيسة تتعلق بالسلوك نحو الإنجاز الدراسي وهي دافع الوصول إلى النجاح ، احتمالات النجاح ، القيمة الباعثة للنجاح ، كما يرى إن الفرد عندما يقوم بمهمة يواجه بصراع من نوع الإقدام والإحجام ، إذ يدفعه دافعه لتحصيل النجاح إلى الإقدام ، أما الذي يدفعه دافع تجنب الفشل على الإحجام والتراجع ومن ثم جاءت بعده نظريات ( العزو ) التي فسرت هذا الدافع ، فسر ( Hudr ) الدافعية إلى اشتراك أفراد الثقافة الواحدة في افتراضات أساسية حول السلوك الإنساني ، ومن دون هذه المفاهيم المشتركة تصبح الحياة الاجتماعية غير ممكنة ويميل الناس إلى تفسير السلوك استنادا إلى عوامل شخصية – نزوعيه داخلية وعوامل موقفيه – بيئية خارجية .**

**أما (weiner) قام بتقسيم الدافعية إلى أسباب داخلية وأسباب خارجية يعتقد إن الناس يرجعون أسباب فشلهم إلى تلك الأسباب فيقسم تلك الأسباب إلى مجالات منفصلة القدرة – الحظ – الجهد – صعوبة العمل . وجعلها في ثلاثة إبعاد رئيسية هي مركز الضبط الاستقرار .**

إمكانية السيطرة وبالنسبة إلى نظرية (kuakla) فقد قامت بتفسير الدافعية على أساس القدرة المدركة ، فعندما ندرك سهولة العمل فان الأفراد الذين يتمتعون بدافع أنجاز عالٍ يعتقدون بان قدراتهم عالية وسوف يقررون بذلك جهداً بسيطاً لضمان النجاح ، إما الأفراد الذين يتميزون بانخفاض ناتج دافعيتهم للإنجاز يتوقع لهم بذل جهد اكبر لضمان النجاح ، وبالنسبة لـ(Nicholles) اهتم بعلمية الادراك الذاتي للقدرة وصعوبة العمل في مواقف الإنجاز الدراسي أي إن الأشخاص الذين يرغبون النجاح في مواقف الإنجاز بقصد إن قدراتهم عالية ، يميلون إلى تجنب الفشل حتى لا يتسمون بقدرة منخفضة ، وبعد عرض النظريات تجلى للباحثة إن اغلب النظريات اكتفت بذكر دافع الإنجاز الذي يكتسب منذ الطفولة ويتطور .

كما أكد اغلب الباحثين في نظرياتهم تكوينات رئيسية لدافع الإنجاز مثل مستوى العمل والمثابرة ، والتحمل ، وهنا لا بد من تحديد موقف الباحثة إزاء وجهات النظر المطروحة حول تكوينات دافعية الإنجاز الدراسي استفادت من النظريات جميعها لكون هذه النظريات يكمل بعضها الآخر وبمجموعها تعطينا صورة شاملة وكاملة وعلمية عنت مفهوم دافع الإنجاز .

## دراساتٍ سابقة

تتضمن الدراسات السابقة التي ستعرضها الباحثة لاحقاً ، دراساتٍ عربية ودراساتٍ أجنبية .

### أ . دراسات تتعلق باستراتيجية التحضير المسبق

* الدراسات العربية .

1. دراسة القيسي 1989 .
2. دراسة العزاوي 1999 .
3. دراسة العنبكي 1999 .
4. دراسة الحسو 2000 .
5. دراسة المجمعي 2002 .

### ب . دراسات تتعلق بدافع الإنجاز الدراسي .

* الدراسات العربية

1. دراسة مغشغش 1981 .
2. دراسة القطامي 1996.

* دراستان أجنبيتان .

1. دراسة Siry , 1990 .
2. دراسة Colette & Venire , 1998 .

**ثالثاً : الدراسات السابقة .**

**أ. الدراسات المتعلقة باستراتيجية التحضير المسبق**

*** الدراساتٍ العربية :**

**1. دراسة القيسي 1989**

**( اثر استخدام أسئلة التحضير بوصفها استراتيجية قبلية للتدريس في التحصيل الدراسي لطلبة الصف الثاني المتوسط في مادة التاريخ ) أجريت هذه الدراسة في العراق واعتمد الباحث التصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي لمجموعتين احدهما تجريبية والأخرى ضابطة ذات الاختبار ألبعدي .**

**وتألفت عينة الدراسة من (مائة وستة وثلاثون) طالبا وطالبة بواقع (ثمانية وستون) طالبا وطالبة لكل من المجموعة التجريبية والضابطة ، اختيرت العينة عشوائيا من مدرستين متوسطتين في مدينة بغداد / الاعظمية احداهما للبنين والأخرى للبنات بواقع (أربعة وثلاثون) طالبا وطالبة لكل من المجموعة التجريبية والضابطة وكؤفئت المجموعتان إحصائيا على وفق الجنس وضبطت بعض المتغيرات غير التجريبية مثل العمر الزمني ، والدخل الشهري للأسرة والتحصيل الدراسي للأب وللام ومهنتهما والمعلومات السابقة عن المادة ودرجة مادة التاريخ في الصف الأول المتوسط درست المجموعة التجريبية مادة الفصل الأول من كتاب التاريخ العربي الإسلامي وباستخدام أسئلة التحضير ، درست المجموعة الضابطة المادة نفسها باستخدام الأسلوب الاعتيادي ،استمرت التجربة مدة (واحد وأربعون) يوما واعد الباحث اختبارا تحصيلياً تالف من (أربعون) فقرة من نوع الاختيار من متعدد متسما بالصدق والثبات وبمستوى مقبول من الصعوبة والتمييز واستخدم (T-Test ) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق في متوسطات الدرجات وكانت نتائج الدراسة :**

**1. توجد فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين المجموعتين التجريبية والضابطة للعينة كلها لصالح المجموعة التجريبية .**
**2. توجد فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين المجموعتين التجريبية والضابطة لدى الطلاب ولصالح المجموعة التجريبية .**
**3. توجد فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين المجموعتين التجريبية والضابطة لدى الطالبات لصالح المجموعة التجريبية .**
**4. لا توجد فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين المجموعتين التجريبيتين للذكور والإناث . ( القيسي ، 1989)**

**2. دراسة العزاوي 1999**

**( اثر استخدام أسئلة التحضير القبلية في تحصيل طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة التربية الإسلامية ) . أجريت هذه الدراسة في العراق واختارت الباحثة عشوائيا مدرسة من المدارس الثانوية في بغداد فكانت ثانوية البعث للبنات لتمثل طالبات الصف الخامس الأدبي (أ) فيها المجموعة التجريبية التي تلقت طالباتها البالغ عددهن (ثلاثة وثلاثون) طالبة تحضير الواجب البيتي باستخدام أسئلة التحضير القبلية وطالبات الخامس الأدبي (ب) المجموعة الضابطة التي تلقت طالباتها البالغ عددهن (ثلاثة وثلاثون) طالبة تحضير الواجب ألبيتي بالأسلوب التقليدي في التحضير .**

**كافأت الباحثة بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في العمر الزمني ودرجات مادة التربية الإسلامية في الامتحان النهائي للصف الرابع العام والتحصيل الدراسي للأبوين . أعدت الباحثة (74) سؤالا شملت الموضوعات التسعة المحددة للتجربة وزعت على (تسعة) مجموعات ، استمرت التجربة (عشرة) أسابيع وفي نهاية التجربة أعدت الباحثة اختباراً تحصيلياً تالف من (ثلاثون) فقرة من نوع الاختيار من متعدد والتكميل والمزاوجة والصواب والخطأ ، قامت الباحثة باستخراج صدقه وثباته وصعوبة وقوة تمييز فقراته . وبعد استخدام الاختبار التائي(T-Test ) في معاملة البيانات تم التوصل إلى استخدام أسئلة التحضير القبلية أثبتت فاعليتها بدلالة إحصائية عند مستوى (0.05) عند استخدامها في تدريس مادة التربية الإسلامية لطالبات الصف الخامس الأدبي .**

**(العزاوي ، 1999)**

**3. دراسة العنبكي 1999**

**( اثر أسئلة التحضير القبلية في تحصيل طالبات معهد إعداد المعلمات في قواعد اللغة العربية في بغداد ) أجريت هذه الدراسة في العراق جامعة بغداد / كلية التربية .**

**ولتحقيق هذا الهدف اختارت الباحثة معهد إعداد المعلمات في المنصور من بين معاهد أعداد المعلمات في بغداد واختارت عشوائيا أيضاً شعبتين من شعب المرحلة الثانية هما شعبة (أ) وشعبة (ب) فكانت شعبة (أ) المجموعة التجريبية وشعبة (ب) المجموعة الضابطة وكان عدد الطالبات في كل شعبة (تسعة وثلاثون) طالبة وقد كافأت الباحثة إحصائيا بين أفراد المجموعتين في العمر الزمني ودرجات قواعد اللغة العربية في الفصل الأول للصف الثاني والتحصيل الدراسي للأبوين وقامت الباحثة بأعداد اختبار تحصيلي تالف من (ثلاثون) فقرة من نوع الاختيار من متعدد والمزاوجة**

بين الصواب والخطأ ، وقامت أيضا باستخراج الصدق والثبات وصعوبة تمييز فقرات الاختبار وبعد استخدام (T-Test ) في معاملة البيانات تم التوصل إلى أن استخدام أسئلة التحضير القبلية ثبتت فاعليتها بدلالة إحصائية عند مستوى (0.05) عند استخدامها في تدريس مادة قواعد اللغة العربية لطالبات الصف الثاني في معهد إعداد المعلمات .

( العنبكي ، 1999)

## 4. دراسة الحسو 2000

( اثر استخدام أسئلة التحضير في تحصيل طالبات الصف الأول المتوسط في مادة الجغرافية ) أجريت هذه الدراسة في العراق . تكونت عينة الدراسة من طالبات متوسطة نينوى للبنات ، اختارت شعبتان منها عشوائيا لتمثل مجموعتي البحث التجريبية والضابطة وعددهن (تسعة وخمسون) طالبة ، درست طالبات المجموعة التجريبية وعددهن (ثلاثون) طالبة باستخدام أسئلة التحضير ، في حين درست طالبات المجموعة الضابطة وعددهن (تسعة وعشرون) طالبة بالتحضير الاعتيادي .

استغرقت تجربة البحث حوالي شهرين وفي نهاية التجربة طبق الاختبار على المجموعتين ولغرض معرفة الاحتفاظ بالمعلومات أعيد تطبيق الاختبار ألتحصيلي بعد مرور (واحد وعشرون) يوما ، واستخدمت الباحثة الاختبار التائي لعينتين مستقلتين في تكافؤ مجموعتي البحث وفي معرفة نتائج الاختبار التحصيلي واختبار الاحتفاظ ، توصلت الدراسة إلى تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في التحصيل ولا توجد فروق دالة احصائياً بين المجموعتين في الاختبار المؤجل الذي اجري بعد (واحد وعشرون) يوما لقياس مدى أحتفاض الطالبات بالمادة .

( الحسو ، 2000)

## 5. دراسة المجمعى 2002

( اثر استخدام أسئلة التحضير القبلية وطريقة المناقشة الجماعية في تحصيل طالبات المرحلة الثانية في معهد إعداد المعلمات في مادة الجغرافية ) ، أجريت هذه الدراسة في العراق .

تكونت عينة الدراسة من طالبات معهد أعداد المعلمات في ديالى، اختيرت شعبتان منه عشوائياً لتمثل مجموعتي البحث( التجريبية الأولى والتجريبية الثانية) وعددهن( ثمانية وستون) طالبة،درست المجموعة التجريبية الأولى وعددهن ( أربعة وثلاثون) طالبة باستخدام أسئلة التحضير القبلية في حين درست المجموعة التجريبية الثانية وعددها(أربعة وثلاثون) طالبة باستخدام المناقشة الجماعية ، استغرقت تجربة البحث حوالي ( عشرة) أسابيع وفي نهاية التجربة طبق الاختبار على المجموعتين واستخدم الباحث الاختبار التائي (T-Test ) لعينتين مستقلتين في تكافؤ مجموعتي البحث وفي معرفة نتائج البحث .

توصلت نتائج الدراسة إلى تفوق المجموعة التجريبية الأولى التي درست باستخدام الأسئلة التحضيرية على المجموعة التجريبية الثانية التي درست بطريقة المناقشة الجماعية .

( المجمعي ، 2002)

ب. دراساتٍ عربية تناولت دافع الا نجاز الدراسي :

1. دراسة مغشغش 1981

( دافع الأنجاز الدراسي وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة الصف السادس الاعدادي )

هدفت الدراسة إلى قياس دافع الانجاز الدراسي لدى طلبة الصف السادس ألإعدادي وتعرف مدى العلاقة بين دافع الانجاز الدراسي والمتغيرات آلاتية : المنزلة الاجتماعية والجنس وطبيعة الدراسة وقد تحددت الدراسة بطلبة الصف السادس الإعدادي للفرعين العلمي والأدبي في محافظة بغداد للعام الدراسي 1979 – 1980 وقد استخدم الباحث مقياس الكناني 1979، وقد طبق الباحث المقياس بعد إن أجرى تعديلا على الكيفية التي يجيب الطالب وفقها على المقياس . فقد اختار الباحث العينة بشكل عشوائي طبقي وبلغ حجم العينة (ثلاثمائة وستة وخمسون) طالبا وطالبة ، تم اختيارهم بنسبة 5% من مجتمع الطلبة للدراسة الأدبية وبنسبة 1% من مجتمع الطلبة للدراسة العلمية ، وقد استخدم الباحث بعض الوسائل الإحصائية ، فقد استخدم الباحث تحليل التباين ومعامل ارتباط بيرسون ومعامل الارتباط الثنائي والاختبار التائي ، وأسفرت نتائج البحث أن دافع الإنجاز الدراسي لدى طلبة العينة قد بلغ (164.49) واظهر معامل الارتباط أن هناك علاقة سالبة بين دافع الإنجاز الدراسي والمنزلة الاقتصادية والاجتماعية لعموم العينة ، وكما تبين أن هناك علاقة بين الجنس والدافع وان هناك علاقة بين الدافع وطبيعة الدراسة واقترح الباحث بعض المقترحات والتوصيات منها تقنين المقياس الحالي على طلبة الجامعة . (مغشغش ، 1981)

2. دراسة قطامي 1996

( اثر درجة الذكاء والدافعية للإنجاز على أسلوب تفكير حل المشكلة لدى الطلبة المتفوقين في سن المراهقة ) .

هدفت الدراسة إلى استقصاء تأثير درجة الذكاء ، ودافعية الإنجاز على أسلوب حل المشكلة لدى الطلبة الذكور المتفوقين في سن المراهقة ( الأردن ) ، وتألفت عينة الدراسة من (خمسمائة وثمانيتة وثلاثون) طالبا يمثلون طلبة من ثلاث فئات عمرية هي ( 12-13 –14 ). وقد استخدمت الباحثة مقياس رافن المصور على عينة من الطلبة الأردنيين واختبار دافعية الإنجاز على مهمات تحصيلية واختبار

مستوى تفكير حل المشكلة الذي اعتمد في بناءه على منحى براسفورد ، وقد استخدمت الباحثة مقياس دافع الإنجاز الذي أعدته الباحثة عام 1994 وقد استخدمت له دلالات صدق وثبات إذ تم التوصل إلى صدق المقياس باستخدام محكمين متخصصين ، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن درجات الذكاء هي من أكثر العوامل قدرة على تفسير تباين مستوى أسلوب تفكير حل المشكلة ( العشوائي ، المنظم ) بينما تدنت درجة تفسير العوامل الأخرى المشمولة بالدراسة .

( القطامي ، 1996).

*. دراستان أجنبيتان.

## 1. دراسة Siry-1990

( مستوى الطموح لذوي الإنجاز المرتفع والمنخفض في مهارة حل المشكلة) .

افترض فيها أن مستوى طموح الطلبة من ذوي الدافعية العالية للإنجاز في حل المشكلة يفوق مستوى طموح الطلبة من ذوي الدافعية المتدنية للإنجاز وقد تكونت عينة الدراسة من (تسعة وخمسون) طالبا،إذ انقسمت العينة إلى ( ثمانية وعشرون) طالباً و( واحد وثلاثون) طالبة من طلبة السنة الجامعية الاولى0 وتم تقسيم الطلبة إلى مجموعة الطلبة ذوي دافعية الإنجاز العالي ومجموعة الطلبة من ذوي دافعية الإنجاز المتدني على أسلوب حلهم للمشكلة التي قدمت لهم وتكونت هذه المشكلات من( خمسة) مشكلات لفظية وكمية0 واظهر الطلبة ممن اتصفوا بالدافعية العالية للإنجاز تقديرا عاليا لمستوى تفكيرهم في حل المشكلة الذي عكس قدرات ذهنية عالية0وقد كانت الفروق ذات دلالة إحصائية لصالح الطلبة لذوي الدافعية العالية للإنجاز في مستوى تفكير حل المشكلة مقارنة بمجموع الطلبة لذوي الدافعية المتدنية للإنجاز .

(Siry , 1990)

## 2. دراسة Colette And Venire , 1998

( العزو والطموحات باعتبارها محددات إنجاز الطلبة السود ) .

تهدف هذه الدراسة إلى قياس الطموحات وموقع الضبط وتقدير ألذات والدافعية نحو الإنجاز الأكاديمي والنشاط ضمن المجموعة ، وتكونت عينة البحث والبالغ عددها( خمسمائة وتسع وعشرون) طالبا، واجري تحليل التباين، وتوصلت النتائج إلى أن الطلبة الأفارقة - الأمريكان يبكرون في اتخاذ طموحات أعلى من طموحات بقية الطلبة لكن هذه الطموحات تنخفض خلال الدراسة في الكلية وفي الوقت الذي تنحدر فيه هذه الطموحات لا تنخفض مستوى تقدير ألذات لدى هؤلاء ، ولم

يتم إسناد الفرض القائل أن تقدير ألذات أكثر ارتباطا بطموحات الطلبة البيض، وهو أكثر من ارتباطه بطموحات الطلبة السود

تفسير هذا أن الطلبة السود كثيرا ما يعزون حدوث النتائج إلى عوامل خارجية أي ازدياد تشاؤمهم حول مقدرتهم في تخطي العقبات التي يواجهها الطلبة0 ولقد تبين التحليل التائي انه عندما يقترن عزو الفشل إلى عوامل خارجية مع عوامل أو مسببات داخلية للنجاح ، فأنها ترتبط بدافعية عالية للإنجاز ونشاط جماعي كبير 0

**(Colette And Venire , 1998)**

**رابعاً: موازنة بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية وجوانب الافادة من الدراسات السابقة .**

لاشك أن إطلاع الباحثة على عدد لا بأس به من الدراسات السابقة التي أجراها مجموعة من الباحثين في بيئات ثقافية واجتماعية مختلفة، قد اكسب الباحثة إضافات معرفية حول موضوع البحث0 فقد تمكنت الباحثة من الإطلاع على العديد من الدراسات التي تناولت موضوع استراتيجية التحضير المسبق ودافع الإنجاز الدراسي، وقد انتقت من بينها مجموعة تعتقد أنها ذات صلة مباشرة بموضوع بحثها أو ذات صلة جزئية بها،ولكن لا تعدم الفائدة منها 0اذ أنها قد أضافت على عمل الباحثة إضافات معرفية مهمة0 لان لكل دراسة نتائج جديدة قد تعزز نتائج دراسة قبلها أو تختلف عنها0 وقد استفادت من الدراسات السابقة واستعانت في :

1- صياغة أسلوب العرض لمادتها، إذ اكتسبت ثروة لغوية جديدة عليها0
2- نوعية الأهداف التي ترمي إليها الدراسات ومدى دقتها لمعالجة مشكلة البحث0
3- السبل التي اتبعتها الدراسات في اختيار عينتها0
4- أنماط الأدوات التي اعتمدت عليها الدراسات في سبيل الإجابة على أهدافها من حيث الدقة والموضوعية والقدرة على القياس0
5- الوسائل الإحصائية من اجل التوصل إلى نتائج دقيقة ومعبرة بصدق عن الأهداف التي تبنتها كل دراسة0
6- الإطلاع على النتائج التي أسفرت عنها معالجة البيانات وما توصلت إلية من استنتاجات وتوصيات ومقترحات0
7- الاستفادة من هذه الدراسات في الرجوع إلى المصادر التي استعانت بها والأخذ منها بالقدر الذي يتعلق بموضوع بحثها0

ولعل في جملة هذه الفوائد ما يقي الباحثة من الوقوع في الأخطاء المنهجية عند كتابة بحثها وبعد هذه المقدمة عن مجمل المردود والنافع لها من هذه الدراسات فبالإمكان مناقشة هذه الدراسات من حيث :

## 1- مكان أجراء الدراسة

أجريت الدراسات السابقة في أماكن مختلفة بالنسبة لاستراتيجية التحضير المسبق منها اجري في العراق كدراسة( القيسي 1989) ودراسة( العزاوي 1999) ودراسة( العنبكي 1999) ودراسة ( الحسو 2000) ودراسة ( المجمعي 2002) والدراسة الحالية تتفق مع سلسلة الدراسات السابقة التي أجريت في العراق حول أسئلة التحضير المسبق0

أما الدراسات التي تتعلق بدافع الإنجاز الدراسي فقد اجري منها في العراق كدراسة(مغشغش1981) ودراسة ( القطامي 1996) أجريت هذه الدراسة في الأردن أما الدارستان الأجنبيتان كدراسة (Coletteand Veiner:1998) ودراسة( Siry:1990) فقد تم أجراؤهما في أمريكا والدراسة الحالية تتفق مع سلسلة الدراسات السابقة التي أجريت في العراق حول دافع الإنجاز الدراسي0

## 2. المتغير التابع

كان المتغير التابع في اغلب الدراسات هو التحصيل كما في دراسة ( القيسي 1989) ودراسة ( العزاوي 1999) ودراسة ( العنبكي 1999) ودراسة ( الحسو2000) ودراسة ( المجمعي 2002) أما الدراسة الحالية فرمت إلى معرفة اثر استراتيجية التحضير المسبق في التحصيل ودافع الإنجاز الدراسي .

أما المتغير التابع بالنسبة لدافع الإنجاز الدراسي فكان في دراسة (مغشغش 1981) دافع الإنجاز الدراسي يرتبط ببعض المتغيرات مثل المنزلة الاجتماعية والجنس وطبيعة الدراسة ودراسة . ( القطامي 1996) لقياس اثر درجة الذكاء والدافعية للإنجاز على أسلوب تفكير حل المشكلة لدى الطلبة المتفوقين في سن المراهقة .

أما الدراستان الأجنبيتان كدراسة (Colette & Veiner , 1998) هدفت إلى قياس الطموحات وموقع الضبط وتقدير ألذات والدافعية نحو الإنجاز الأكاديمي ، أما دراسة (Siry, 1990) مستوى الطموح لذوي الإنجاز المرتفع والمنخفض في مهارة حل المشكلة ، أما الدراسة الحالية فرمت إلى قياس دافع الإنجاز الدراسي في التحصيل .

## 3. المرحلة الدراسية

بالنسبة لاستراتيجية التحضير المسبق لقد تباينت المراحل الدراسية في معظم الدراسات بين الجامعات والمعاهد والإعداديات والمتوسطات والابتدائية كدراسة (القيسي 1989) ودراسة (الحسو 2000) المتوسطة ودراسة ( العزاوي1999) الإعدادية ودراسة (العنبكي1999) الجامعات ودراسة (المجمعي 2002) في معهد أعداد المعلمات .

أما المرحلة الدراسية بالنسبة لدافع الإنجاز الدراسي كدراسة ( مغشغش1981) ودراسة (قطامي1996) المرحلة المتوسطة ، أما الدراستان الأجنبيتان كدراسة ( Colette & Veiner , 1998) ودراسة (Siry, 1990) طبقت على المرحلة الجامعية ، أما الدراسة الحالية فكانت المرحلة الابتدائية ميداناً لدراستها وبالتحديد الصف الخامس الابتدائي .

## 4. المواد التعليمية

تباينت الدراسات في اختيار المواد التعليمية على النحو :

اتفقت دراسة ( الحسو 2000) ودراسة ( المجمعي2002) في مادة الجغرافية ودراسة( العزاوي1999) في مادة التربية الإسلامية دراسة ( العنبكي 1999) في مادة اللغة العربية أما المواد التعليمية بالنسبة لدافع الإنجاز الدراسي بالنسبة للدراسات العربية والأجنبية فلم تحدد المادة التعليمية في حين الدراسة الحالية كانت مادتها الدراسية هو التاريخ العربي الإسلامي .

## 5. حجم العينة

تراوحت حجم العينة للدراسات السابقة ودراسة (القيسي1989) بلغت حجم العينة (136) طالباً وطالبة ودراسة (العزاوي1999) بلغت حجم العينة (66) طالبة ودراسة (العنبكي1999) بلغت حجم العينة (78) طالبة ودراسة (الحسو 2000) بلغت حجم العينة (59) طالبة ودراسة (المجمعي 2002) بلغت حجم العينة (68) طالبة .

أما بالنسبة لدافع الإنجاز الدراسي فقد بلغ عدد أفراد العينة (356) كما في دراسة (مغشغش 1981) ودراسة ( القطامي 1996) بلغ عدد أفراد العينة (538) طالبا ، أما الدراستان الأجنبيتان كدراسة (Colette & Veiner , 1998) بلغ عدد أفراد العينة (529) طالبا ودراسة (siry 1990) بلغ عدد أفراد العينة (59) طالبا ،أما الدراسة الحالية فقد بلغ عدد أفراد العينة الكلي هو (62) تلميذة .

## 6. الجنس

بالنسبة لاستراتيجية التحضير المسبق تباينت الدراسات السابقة في جنس المتعلمين وكانت على النحو الاتي :

دراسة (القيسي 1989) تناولت دراسة الذكور والإناث ودراسة (العزاوي1999) ودراسة (العنبكي1999) ودراسة (الحسو 2000) ودراسة (المجمعي 2002) تناولت دراسة الإناث .

أما الدراسات التي تناولت دافع الإنجاز الدراسي دراسة (مغشغش 1981) أما دراسة (القطامي 1996) فاقتصرت على دراسة الذكور ودراسة (Colette & Veiner , 1998) ودراسة (siry 1990) تناولت دراسة الذكور ،أما الدراسة الحالية فاقتصرت على جنس الإناث .

## 7. التكافؤ

اتفقت الدراسات السابقة على التكافؤ في التحصيل الدراسي للوالدين ، درجات السنة السابقة ، العمر الزمني مثل دراسة ( القيسي 1989) ودراسة( العزاوي 1999) دراسة ( العنبكي 1999) دراسة ( الحسو 2000) ودراسة ( المجمعي 2002) فقد كؤفئت المجموعتين من حيث الاختبار التحصيلي ومعرفة الاحتفاظ بالمعلومات0

أما الدراسات التي تناولت دافع الإنجاز الدراسي فقد كوفئت من حيث المنزلة الاجتماعية،الجنس ، وطبيعة الدراسة كما في دراسة ( مغشغش 1981) ودراسة ( القطامي 1996) استقصاء تأثير درجة الذكاء ودافعية الإنجاز على أسلوب حل المشكلة دراسة (Colette & Veiner , 1998) العزو والطموحات باعتبارها محددات إنجاز الطلبة السود ودراسة (siry 1990 ) طموح الطلبة لذوي الإنجاز المرتفع والمنخفض في مهارة حل المشكلة ،أما الدراسة الحالية فقد كوفئت من حيث ( العمر الزمني ،التحصيل الدراسي للأبوين، درجات تحصيل التلميذات في مادة التاريخ للفصل الدراسي الأول ) .

## 8- زمن التجربة

استغرقت مدة التجربة ( واحد وأربعين يوماً ) كما في دراسة ( القيسي 1989) ودراسة ( العزاوي 1999) ا ستمرت التجربة ( عشرة أسابيع) ودراسة ( الحسو 2000) استمرت حوالي ( شهرين) ودراسة ( المجمعي 2002) ( عشرة أسابيع) أما في دراسة ( العنبكي 1999) أما بالنسبة لزمن التجربة لدافع الإنجاز الدراسي فلم تذكر الدراسات الفترة الزمنية لذلك ، أما الدراسة الحالية فقد استغرقت مدة التجربة حوالي ( سبعة أسابيع) .

## 9-القائم بالتجربة

اتفقت الدراسات السابقة جميعها إلى أن من يتولى مهمة التدريس الباحث نفسه أما بالنسبة لدافع الإنجاز الدراسي اتفقت الدراسات السابقة على أن من يتولى مهمة التدريس الباحث نفسة) عدا دراسة (Colette & Veiner , 1998) ودراسة (siry 1990) فلم تشير إلى ذلك ،أما الدراسة الحالية فقد تولت الباحثة عملية تدريس التلميذات 0

## 10- التصميم التجريبي

لقد تباينت الدراسات السابقة في أنواع التصاميم التجريبية وذلك تبعا لمتغيرات التابعة والمستقلة وإعدادها إذ اعتمد بعضها تصميم المجموعتين ( مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة) كدراسة ( القيسي 1989) ذات الاختبار البعدي ودراسة( العزاوي999) ودراسة( العنبكي 1999) ودراسة ( الحسو 2000) ودراسة ( المجمعي 2002 ) 0

أما الدراسات التي تناولت دافع الإنجاز الدراسي فلم تذكر الدراسات السابقة التصاميم التجريبية فقط دراسة (siry 1990 ) استخدمت مجموعتين لذوي دافعية الإنجاز العالي ولذوي دافعية الإنجاز المتدني ،أما الدراسة الحالية فقد استخدمت الباحثة تصميما تجريبيا تالف من مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة 0

## 11-أداة البحث

اعتمدت الدراسات السابقة اختبارا تحصيليا بعديا بناة الباحثون أنفسهم في الموضوعات التي أخضعت للتجربة لمعرفة اثر المتغيرات المستقلة في المتغيرات التابعة ،أما الدراسة الحالية استخدمت الباحثة فيها اختبارا تحصيليا ستبني فقراته على وفق جدول المواصفات ، أخذة بنظر الاعتبار محتوى

المادة الدراسية المحددة للبحث والأهداف السلوكية المراد تحقيقها ، وترتاءي الباحثة أن يكون اختبارا تحصيليا ليتسنى لها قياس مستويات المعرفة في ( التذكر والفهم والتطبيق) 0

أما أداة البحث بالنسبة لدافع الإنجاز الدراسي في الدراسات السابقة دراسة ( مغشغش 1981 ) استخدم مقياس الكناني ودراسة ( القطامي 1996) استخدم اختبار دافع الإنجاز الدراسي على مهمات تحصيلية أما في دراسة (Colette & Veiner , 1998) ودراسة (siry 1990) لم تذكر أداة البحث فيها 0

أما أداة البحث في الدراسة الحالية بالنسبة لدافع الإنجاز الدراسي هو تبني مقياس دافع الإنجاز الدراسي للكناني0

## 12- الوسائل الإحصائية

تباينت الدراسات السابقة بنوع المعالجات الإحصائية أو بحسب طبيعة المتغيرات والتصميم التجريبي المستخدم وأهداف البحث وكانت كالآتي :

( الاختبار التائي T-Test) جميع الدراسات 0

أما الوسائل الإحصائية المستخدمة بالنسبة لدافع الإنجاز الدراسي دراسة ( مغشغش 1981) استخدمت تحليل التباين ومعامل ارتباط بيرسون ومعامل الارتباط الثنائي والاختبار التائي ودراسة ( القطامي 1996) لم تذكر الوسائل الإحصائية 0

## 13-النتائج

اتفقت جميع الدراسات السابقة على فاعلية استخدام أسئلة التحضير المسبق بوصفها خطة لما قبل التحضير 0

اتفقت جميع الدراسات السابقة على فاعلية استخدام دافع الإنجاز كما في دراسة ( مغشغش 1981) ماعدا دراسة ( القطامي 1996) وكذلك أثبتت دراسة (Colette & Veiner , 1998) ودراسة (siry 1990) أثبتت فاعلية دافع الإنجاز أما البحث الحالي فسيتم الإشارة آلية في الفصل الرابع ( تفسير النتائج) فيما يتعلق باتفاق النتائج أو اختلافها مع الدراسات السابقة0

## إجراءات البحث

يتناول هذا الفصل وصفا للإجراءات المستخدمة في البحث ،من حيث اعتماد التصميم التجريبي ومجتمع البحث واختيار العينة ، ويتضمن عرض للأدوات المستخدمة في البحث والوسائل الإحصائية المستخدمة لتحليل النتائج .

### أولاً : التصميم التجريبي Experimental Design

من الشروط الأساسية وقبل أجراء الدراسة ، اختيار التصميم التجريبي الذي يتناسب ونوع البحث وعينته و فروضه ( فان دالين ، 1985 ، ص [391]) ، ويقصد بالتصميم التجريبي " التخطيط للظروف والعوامل المحيطة بالظاهرة ، والتي تدرس بطريقة معينة مع ملاحظة ما يحدث ، لذا فان التصميم التجريبي أهمية كبيرة ،إذ انه يضمن بداية علمية دقيقة للبحث " ( داود وعبد الرحمن ، 1990 ، ص [256]) لذا اعتمدت الباحثة تصميماً تجريبياً ذي الضبط الجزئي لمجموعتين متكافئتين احدهما تجريبية ، درست باستخدام استراتيجية التحضير المسبق وألاخرى ضابطة درست باستخدام الطريقة الاعتيادية وقد تعرضت المجموعتين إلى أختبار قبلي لقياس دافع الإنجاز الدراسي وتعرضت المجموعتين إلى اختبار بعدي احدهما لقياس التحصيل الدراسي والأخر لقياس دافع الإنجاز الدراسي والشكل رقم (1) يبن ذلك :

**شكل رقم (1)**

**التصميم التجريبي لمجموعتي البحث ( التجريبية والضابطة )**

| المجموعات | الاختبار القبلي | المتغير المستقل | الاختبار ألبعدي |
|---|---|---|---|
| المجموعة التجريبية | مقياس دافع الإنجاز الدراسي | استراتيجية التحضير المسبق | اختبار التحصيل ومقياس دافع الإنجاز الدراسي |
| المجموعة الضابطة | | الطريقة الاعتيادية | |

( الزوبعي ، 1981 ، ص[113])

**ثانياً : مجتمع البحث**

**(( إن تحديد مجتمع الدراسة أمر مهم في البحوث التربوية لأنه يساعد في اختيار عينة البحث على وفق الأسلوب العلمي الامثل )) ( أبو النيل ، 1984، ص 20) .**

**يتطب البحث الحالي تحديد مدرسة واحدة من المدارس الابتدائية للبنات التابعة للمديرية العامة للتربية / ديالى ، إذ زارت الباحثة قسم التخطيط في المديرية المذكورة وسجلت أسماء المدارس الابتدائية للبنات في مركز قضاء بعقوبة وكما موضح في الشكل رقم (2):**

**شكل رقم (2)**
**أسماء ومواقع المدارس الابتدائية في مركز قضاء بعقوبة .**

| ت | اسم المدرسة | موقعها |
|---|---|---|
| 1 | المرأة للبنات | السوق |
| 2 | الزهراء للبنات | مركز بعقوبة |
| 3 | النجاة | مركز بعقوبة |
| 4 | الفضيلة للبنات | السراي |
| 5 | رقية للبنات | حي الامين |
| 6 | سارية | سارية – معسكر سعد |
| 7 | سيف سعد للبنات | التحرير |
| 8 | وضاح جواد للبنات | التحرير |
| 9 | معاذ بن جبل | التحرير |
| 10 | الخمائل لبنات | بعقوبة الجديدة |
| 11 | هند المخزومية للبنات | بعقوبة الجديدة |
| 12 | الافاق للبنات | المفرق |
| 13 | المجاهد العري للبنات | المفرق |
| 14 | الحسناء للبنات | المفرق |
| 15 | الابتكار للبنات | المفرق |
| 16 | الإيلاف للبنات | حي اليرموك |
| 17 | الماجدة الفلسطينية للبنات | حي اليرموك |
| 18 | التآلف للتعليم الاساس للبنات | المجمع الصناعي |
| 19 | الديمقراطية للبنات | حي اليرموك الاولى |
| 20 | اليقين للبنات | الكاطون |
| 21 | الموعظة للبنات | الكاطون |

## ثالثاً : عينة البحث

### أ. عينة المدارس .

بعد الإطلاع علىا لمدارس التي مثلت مجتمع البحث جاء اختيار العينة قصدياً وهي ( مدرسة معاذ بن جبل الابتداية للبنات ) ، لتطبيق تجربة البحث وللأسباب آلاتية :

1. قرب المدرسة من منطقة سكن الباحثة
2. أبداء المدرسة الرغبة الصادقة في التعاون مع الباحثة في تطبيق التجربة.
3. تلميذات المدرسة من حي واحد ومن مستوى متقارب اقتصادياً واجتماعياً وثقافياً .

### ب. عينة التلميذات .

بعد أن حُددت الباحثة مدرسة معاذ بن جبل لتطبيق التجربة فيها ، ومعها كتاب تسهيل مهمة صادر من المديرية العامة لتربية ديالى ملحق (1) كانت المدرسة تضم شعبتين للصف الخامس الابتدائي فأُختيرت بطريقة السحب العشوائي شعبة ( ب) لتمثل المجموعة التجريبية وبذلك أصبحت شعبة (أ) ثمثل المجموعة الضابطة ، وبلغ عدد التلميذات في المجموعتين ( التجريبية والضابطة ) (سبعة وستون) تلميذة بواقع (أثنان وثلاثون) تلميذة في المجموعة التجريبية و(خمسه وثلاثون) تلميذة في لمجموعة الضابطة ، قد استبعدت الباحثة التلميذات الراسبات بواقع (واحدة) تلميذة من المجموعة التجريبة و(اربعة) تلميذة من المجموعة الضابطة وبذلك أصبح عدد تلميذات عينة البحث (أثنان وستون) تلميذة بعد الاستبعاد كما موضح في جدول (1) .

جدول رقم (1)

عدد تلميذات مجموعتي البحث التجريبية والضابطة قبل وبعد الاستبعاد

| الشعبة | عدد التلميذات قبل الاستبعاد | عدد التلميذات المستبعدات | عدد تلميذات بعد الاستبعاد |
|---|---|---|---|
| أ | 35 | 4 | 31 |
| ب | 32 | 1 | 31 |
| المجموع | 67 | 5 | 62 |

وقد أبقت الباحثة التلميذات المستبعدات في الصف حفاظاً على النظام المدرسي واستبعادهن من النتائج النهائية للاختبار لاعتقاد الباحثة أن لديهن خبرة سابقة عن الموضوعات التي تدرس على مدى وقت التجربة وقد تؤثر هذه الخبرة في دقة نتائج البحث .

## رابعاً : إجراءات الضبط .

### 1. تكافؤ مجموعتي البحث .

قبل الشروع بالتجربة ، وضماناً لسلامتها أُجري التكافؤ بين مجموعتي البحث لضبط بعض المتغيرات التي قد تؤثر في نتائج البحث والتي أشارت إليها الدراسات السابقة مثل دراسة ( القيسي 1989) ودراسة ( العزاوي 1999) ودراسة ( العنبكي 1999) ودراسة ( زكري 1982) وهي :

أ . درجة تحصيل التلميذات في مادة التاريخ للفصل الدراسي الأول .

ب. العمر الزمني محسوباً بالشهور لتلميذات عينة البحث .

ج . التحصيل الدراسي لإباء عينة البحث .

د . التحصيل الدراسي لأمهات عينة البحث .

هـ. مستوى دافع الإنجاز الدراسي .

**أ. درجات مادة التاريخ العربي الإسلامي في الامتحان النهائي للفصل الدراسي الاول للصف الخامس الابتدائي للعام الدراسي 2004/2003 .**

حصلت الباحثة على درجات تلميذات مجموعتي البحث في مادة لتاريخ من سجل الدرجات الذي أعدته إدارة المدرسة ملحق (2) ، وقد بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية في الامتحان النهائي للفصل الدراسي الأول (61.12) درجة ، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة (60.709) درجة ، وعند استخدام الاختبار التائي ( T- Test) لمعرفة دلالة الفرق في درجات مادة التاريخ العربي الإسلامي ظهر أن الفرق ليس له دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) اذ كانت القيمة المحسوبة (0.006) وهي أصغر من القيمة التائية الجدولية البالغة (2) وبدرجة حرية (60) مما يدل على تكافؤ مجموعتي البحث في هذا المتغير كما هو مبين في الجدول رقم (2).

**جدول رقم (2)**

**المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والتباين والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لدرجات مجموعتي البحث في مادة التاريخ العربي الإسلامي في الامتحان النهائي للفصل الدراسي الأول للصف الخامس الابتدائي**

| المجموعة | حجم العينة | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | التباين | درجة الحرية | القيمة التائية | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | المحسوبة | الجدولية |
| التجريبية | 31 | 61.129 | 58.636 | 3438.180 | 60 | 0.006 | 2 |
| الضابطة | 31 | 60.709 | 19.235 | 369.985 | | | |

**ب .العمر الزمني**

**حصلت الباحثة على المعلومات المتعلقة بعمر التلميذات من البطاقة المدرسية الخاصة بكل تلميذة ، علماً أن الباحثة قد تأكدت من المعلومات من التلميذات أنفسهن ، وقد بلغ متوسط أعمار تلميذات المجموعة التجريبية (142) شهراً ومتوسط أعمار المجموعة الضابطة (138.35) شهراً ملحق (3)، وباستخدام الاختبار التائي ( T- Test) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق بين أعمار تلميذات المجموعتين ، ظهر انه ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (0.959) وهي اقل من الجدولية البالغة (2) وبدرجة حرية (60) مما يدل على أن مجموعتي البحث متكافئتان إحصائيا في العمر الزمني كما هو موضح في الجدول (3) .**

**جدول رقم (3)**

**المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والتباين والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لأعمار تلميذات مجموعتي البحث ( التجريبية والضابطة )**

| المجموعة | حجم العينة | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | التباين | درجة الحرية | القيمة التائية | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | المحسوبة | الجدولية |
| التجريبية | 31 | 142 | 13.147 | 172.843 | 60 | 0.959 | 2 |
| الضابطة | 31 | 138.935 | 16.617 | 276.157 | | | |

**ج . التحصيل الدراسي للآباء .**

**من بين المعلومات التي استسقتها الباحثة من البطاقة المدرسية التحصيل الدراسي للآباء ولإجراء التكافؤ في التحصيل الدراسي للآباء أظهرت نتائج التحليل الإحصائي باستخدام مربع كأي ( كا $^2$) أن مجموعتي البحث التجريبية والضابطة متكافئتان * في هذا لمتغير آذ بلغت قيمة ( كا $^2$) المحسوبة (2.502) وهي اقل من القيمة الجدولية (9.478) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (4) كما هو موضح في الجدول (4)**

**جدول رقم (4)**

**التحصيل الدراسي لآباء مجموتي البحث وقيمة( كا $^2$) المحسوبة والجدولية .**

| التحصيل / المجموعة | أمي | يقرأ ويكتب | ابتدائية | متوسطة | اعداديةأو معهد | جامعة فما فوق | عدد أفراد العينة | درجة الحرية | قيمة كا $^2$ | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | | | | المحسوبة | الجدولية |
| التجريبية | 2 | 1 | 5 | 7 | 9 | 7 | 31 | 4 | 2.502 | 9.978 |
| الضابطة | 3 | 1 | 8 | 9 | 6 | 4 | 31 | | | |

* دمجت الخليتان (أُمي ويقرأ ويكتب ) في خلية واحدة لكون التكرار المتوقع أقل من (5) وبذلك أصبح عدد الخلايا (5) ودرجة الحرية (4) ( الصوفي ، 1985، ص26) .

**د. التحصيل الدراسي للأمهات**

**حصلت الباحثة على التحصيل الدراسي لأمهات عينة البحث من البطاقة المدرسية ، وأجراء التكافؤ في التحصيل الدراسي لأمهات ، أظهرت نتائج التحليل الإحصائي باستخدام مربع كاي (كا $^2$) أن مجموعتي البحث التجريبية والضابطة متكافئتان * في هذا المتغير اذ بلغت قيمة (كا $^2$) المحسوبة (6.658) وهي اقل من القيمة الجدولية البالغة (9.478) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (4) والجدول (5) يوضح ذلك .**

**جدول رقم (5)**

**التحصيل الدراسي لأمهات مجموعتي البحث وقيمة (كا $^2$) المحسوبة والجدولية .**

| التحصيل / المجموعة | أمي | يقرأ ويكتب | ابتدائية | متوسطة | اعداديةأو معهد | جامعة فما فوق | عدد أفراد العينة | درجة الحرية | قيمة كا $^2$ | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | | | | المحسوبة | الجدولية |
| التجريبية | 2 | 1 | 6 | 9 | 6 | 7 | 31 | 4 | 6.658 | 9.478 |
| الضابطة | 4 | 2 | 12 | 8 | 2 | 3 | 31 | | | |

* دمجت الخليتان (أُمي ويقرأ ويكتب ) في خلية واحدة لكون التكرار المتوقع أقل من (5) وبذلك أصبح عدد الخلايا (5) ودرجة الحرية (4) ( الصوفي ، 1985، ص26) .

**هـ. مستوى دافع الإنجاز الدراسي القبلي :**

**لغرض تكافؤ مجموعتي البحث في مستوى دافع الإنجاز الدراسي قبل بدء التجربة للتحقق من صحة الفرضية التي تنص على انه (( لا توجد فروق ذو دلالة إحصائية بين متوسط دافعية تلميذات الصف الخامس الابتدائي اللواتي يدرسن التاريخ العربي الإسلامي على وفق إستراتيجية التحضير المسبق واللواتي يدرسن التاريخ العربي الإسلامي بالطريقة الاعتيادية )) .**

**تم تطبيق ( مقياس دافع الإنجاز الدراسي ) على مجموعتي البحث قبل بدء التجربة بتاريخ ( 2004/3/16) وتم ترتيب درجاتهم واحتساب الوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات كل من المجموعة التجريبية و الضابطة في اختبار دافع الإنجاز الدراسي القبلي ملحق ( 4) باستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين والجدول (6) يبن ذلك .**

**جدول رقم ( 6 )**

**المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والتباين والقيمة التائية المحسوبة لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار دافع الإنجاز الدراسي القبلي**

| المجموعة | عدد أفراد العينة | الوسط الحسابي | التباين | الانحراف المعياري | درجة الحرية | القيمة التائية | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | المحسوبة | الجدولية |
| التجريبية | 31 دافعاً | 52.706 | 126.23 | 11.25 | 60 | 0.99 | 2 |
| الضابطة | 31 دافعاً | 50.354 | 59.454 | 7.7106 | | | |

**يتبين من الجدول السابق ، أن القيمة التائية المحسوبة لدافع الإنجاز بلغت ( 0.99 ) وهي أكبر من القيمة الجدولية بدرجة حرية ( 60 ) ومستوى معنوية ( 0.05 ) أي أن مستوى دافعية الإنجاز الدراسي قبل بدء التجربة متكافئة بين المجموعتين التجريبية والضابطة .**

**خامساً : ضبط المتغيرات الدخيلة ( غير التجريبية )**

**تؤثر المتغيرات الخارجية على تصميم البحث وتفسير نتائجه ، ويظهر هذا التأثير على ما يعرف بالصدق الداخلي والصدق الخارجي للبحث . ويقصد بالصدق الداخلي " درجة خلو البحث من المؤثرات الخارجية " ويزداد الصدق لتصميم البحث كلما ضبطت المتغيرات الخارجية ( أبو علام ، 1989،ص107) وفيما يلي عرض لهذه المتغيرات وكيفية تفادي تأثيرها :**

**أ. الفترة الزمنية للبحث**

**استغرقت التجربة المدة الزمنية نفسها للمجموعتين فقد بدأت بتاريخ 2004/3/17 واستمرت لغاية 2004/5/4 وهذه المدة التي تقدر بـ (7) أسابيع كانت موحدة للمجموعتين .**

**ب. الاندثار التجريبي**

**لم تحدث حالات ترك من قبل التلميذات اثناء مدة لتجربة باستثناء حالات الغيابات الفردية القليلة والتي كانت بشكل متساوٍ ولمجموعات البحث .**

**جـ. أداة القياس**

**طبقت الباحثة أداتين على مجموعتي بحثها وهما الاختبار التحصيلي واختبار دافع الإنجاز الدراسي .**

**د. الحوادث المصاحبة**

**لم تتعرض تجربة البحث إلى أية حدث يمكنه أن يؤثر على النتائج .**

**هـ. اثر الإجراءات التجريبية**

**للحد من اثر الإجراءات التجريبية التي يمكن ان تؤثر على سير التجربة اتبعت الباحثة لخطوات آلاتية :**

**1. سرية التجربة**

**للحفاظ على سرية التجربة وعدم أخبار التلميذات ضماناً لاستمرار نشاطهن وسلوكهن مع التجربة بشكل طبيعي ، اتفقت الباحثة مع إدارة المدرسة ومعلمة المادة بأخبار التلميذات أن الباحثة جاءت كمعلمة تكمل نصابها في المدرسة .**

**2. المادة الدراسية**

**درست الباحثة الموضوعات المقرر تدريسها في الفصل الدراسي الثاني والتي نصت عليها الخطة السنوية التي أعدتها معلمة المادة مسبقاً فقد بلغ عددها (6) مواضيع .**

**3. توزيع الحصص**

**اتفقت الباحثة مع إدارة المدرسة ومعلمة المادة لتحديد الأيام والدروس التي ستدرس فيها مادة التاريخ لمجموعتي لبحث بواقع حصتين أسبوعيا لكل شعبة . والجدل (6) يوضح ذلك .**

**جدول رقم (6)**

**توزيع حصص مادة التاريخ وأوقاتها لمجموعتي لبحث**

| اليوم | المجموعة | الحصة | الساعة |
|---|---|---|---|
| الثلاثاء | التجريبية (ب) | الأولى | 8.40-8.00 |
| | الضابطة (أ) | الرابعة | 11.00-10.20 |
| الخميس | التجريبية (ب) | الرابعة | 8.40-8.00 |
| | الضابطة (أ) | الأولى | 11.00-10.20 |

**4. معلم ومعلمة المادة**

**تأكيداً على الموضوعية في التدريس درست الباحثة مجموعتي البحث لتفادي هذا العامل على النتائج .**

**5. الوسائل التعليمية**

**استخدمت الباحثة الوسائل التعليمية المشار اليها في الخطط التدريسية وهي ( السبورة والطباشير الملون والابيض ) ، مخطط يوضح مدينة بغداد المدورة .**

**6. بناية المدرسة**

**طبقت تجربة البحث في مدرسة واحدة ضماناً لعدم تأثير هذا العامل على النتائج ، إذ أن التلميذات درسن في صفوف دراسية متشابهة .**

**سادساً : مستلزمات البحث**

**يتطلب البحث الحالي الإجراءات آلاتية :**

1. **تحديد المادة العلمية : درست الباحثة الموضوعات المقررة من كتاب التاريخ للصف الخامس الابتدائي وهذه الموضوعات قد حددت في الخطة السنوية والجدول (7) يوضح ذلك :**

**جدول رقم (7)**

| ت | الفصل | الموضوعات | الصفحات |
|---|---|---|---|
| 1 | الخامس | الدولة العربية الإسلامية في عهد العباسيين 132هـ-656هـ ، هارون الرشيد | 47 |
| 2 | | الجيش ، الشرطة ، الحضارة العربية الإسلامية | 50 |
| 3 | | العلوم والمعارف ، موقف بعض العناصر الفارسية من الدولة العباسية . | 52 |
| 4 | | مقاومة العرب للغزو الأجنبي ، الغزو البويهي ، الغزو السلجوقي ( الغزو الصليبي ) ، هجوم المغول، مقتل الخليفة المعتصم بالله ، أسئلة الفصل الخامس . | 56-53 |
| 1 | السادس | الدولة العربية الإسلامية في الأندلس سنة 138هـ -897 ه | 57 |
| 2 | | الحركة العلمية – أسئلة الفصل السادس | 62-59 |

2. **تحديد الأهداف العامة : أخذت الباحثة الأهداف العامة من الكتاب الذي تصدره وزارة التربية الخاص بمادة التاريخ للمرحلة الابتدائية ملحق (5) .**
3. **تحديد الأهداف لسلوكية المعرفية وصياغتها : إن العملية التربوية مثلها مثل أي عمل إنساني لابد من تحديد أهدافها بوضوح ، وتمثل الأهداف السلوكية الصفية أحدى الخطوات المهمة التي يبدأ بها المدرس تصميم التعليم الصفي والإجراءات التي سيتم على وفقها التعلم ( توق وآخرون ، 2001، ص69) ، وهي مثل نواتج التعلم التي تترجم الأهداف التعليمية العامة اذ إنها توضح الجوانب المتعددة لتلك الأهداف ومن خلالها يمكن قياس مدى تحقيق تلك الأهداف ( كرولاند ، 1983 ، ص25) لذا ينبغي عند صياغتها الإشارة إلى صفات يمكن قياسها وملاحظتها عند المتعلم عند انتهائه من التعلم ، وتعد الأهداف السلوكية الوسيلة الفعالة لتقويم البرامج والمقررات التعليمية وتمثل الأساس السليم لانتقاء المحتوى وطرائق التعليم الملائمة (ميجر ، 1967، ص10) .**

ولأهمية الهدف بالنسبة للمعلم والتلميذ ، فقد صاغت الباحثة مجموعة من الأهداف السلوكية لمحتوى الموضوعات المقرر تدريسها لتلميذات مجموعتي البحث على وفق الأهداف العامة والمفردات المقرر تدريسها ولعدم توفر الأهداف السلوكية التي أقرتها وزارة التربية إذ بلغ عدد الأهداف السلوكية بصيغتها الأولية (سبعون ) هدفاً سلوكياً توزعت على المستويات المعرفية الثلاثة لتصنيف بلوم ( تذكر ، فهم ، تطبيق ) * وقد عرضت الباحثة الأهداف التي صاغتها مع كتاب التاريخ على نخبة من الخبراء والمتخصصين في التربية وعلم النفس ملحق (6) لبيان رأيهم في سلامة صياغتها ومدى ملاءمتها للمستويات المعرفية وتغطيتها لمحتوى الموضوعات ، وفي ضوء ملاحظاتهم وأرائهم حذفت (عشرة) أهداف لأنها لم تحصل على نسبة اتفاق (80%) بين الخبراء ، لذا لقد أصبح عدد الأهداف بصيغتها النهائية (ستون) هدفاً ملحق (7) .

---

*

1. التذكر (Rembruis) : وهو يمثل المستوى الأدنى من مستويات التعلم ، ويعد في الوقت نفسه الاساس الذي تقوم عليه عملية التعلم برمتها ، والسلوك الاساس الذي يتطلبه هذا المستوى هو التذكر بنوعيه وهما ( التميز والاستدعاء او الاسترجاع ) ( ميخائيل ، 1997،ص204) .
2. الفهم (Anderstanding) : ويقصد به هنا إعادة صياغة المعلومات بأسلوب جديد ، او التعرف عليها عندما تعرض في صياغات جديدة ، وبهذا المستوى يكون التلميذ قادرا على استعمال المعلومات التي اكتسبها سابقا في حل ( مشكلة) معينة . ( الامام ، 1990،ص51) .
3. التطبيق (application) : ويمثل مستوى اعلى من الفهم ، وينطوي على استعمال التجريدات كالأفكار والقواعد والطرائق العامة في مواقف واوضاع جديدة على التعلم ويظهر عند هذا المستوى مدى انتقال اثر التعلم والتدريب ( بلوم ، 1983،ص241) .

4. **إعداد أسئلة التحضير المسبق : من متطلبات البحث الحالي إعداد أسئلة التحضير المسبق كونها العامل المستقل بغية التعرف على اثر استخدامها في تحصيل تلميذات الصف الخامس الابتدائي في مادة التاريخ العربي الإسلامي ، وقد أعدت الباحثة بنفسها وفي ضوء محتوى كل من الموضوعات والأهداف السلوكية لها، أعدت بشكل أولي ( ثمانية وستون) سئوالاً موزعا على المستويات الثلاثة لبلوم ( تذكر ، فهم ، تطبيق) وبغية التثبيت من استيفاء الأهداف السلوكية وأسئلة التحضير المسبقة، تم عرضها مع محتوى المادة على مجموعة من الخبراء المتخصصين في مادة التاريخ والعلوم النفسية والتربوية وبعد الإطلاع على أرائهم وملاحظاتهم، أجرت الباحثة التعديلات اللازمة وحذفت الأسئلة التي لم تبلغ الاتفاق عليه ( 80%) وبذلك أصبح عدد الأسئلة ( ستون) سؤلاً ملحق(8) .**

5. **إعداد الخطط التدريسية :**

**إن فن التعليم ليس عملية ارتجالية او عشوائية ، وانما هي عملية تحتاج إلى تخطيط وإعداد ، فمن الخطأ الفادح أن يعتمد المعلم على حفظ المادة ، وتمكنه منها فان ، كل درس مهما كان سهولته يتطلب من المعلم إعداد مادته ، وتعيين حدوده وترتيب الحقائق التي يتضمنها درسه ، ووضع خطة واضحة توصله إلى الأهداف من اقصر الطرق ( البجة ،1999، ص18) .**

**على هذا الأساس قامت الباحثة بإعداد الخطط التدريسية للموضوعات الستة المقرر تدريسها على مدى الوقت المقرر للتجربة في ضوء محتوى الكتاب المقرر والأهداف السلوكية للمادة على وفق كل من أسئلة التحضير المسبق والأسلوب التقليدي في التحضير، ولقد تم عرض الخطط على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في مادة التاريخ وطرائق التدريس وفي مجال التربية وعلم النفس ملحق (6) لاستطلاع أرائهم وملاحظاتهم ومقترحاتهم لغرض تحسين صياغة تلك الخطط وجعلها سليمة تضمن نجاح التجربة وفي ضوء ما أبداه الخبراء أجريت التعديلات اليسيرة على الخطط والملحق (9) يوضح الخطط التدريسية للمجموعتين التجريبية والضابطة .**

**سابعاً : أدوات البحـــــــــــث**

**1 . الاختبار ألتحصيلي (أداة البحث الأولى)**

**مـن متطلبـات البحـث الحـالي إعـداد اختبـار تحصـيلي لقيـاس التحصـيل الدراسـي لتلميـذات المجموعتين ( التجريبية والضابطة) لمعرفة تأثير أسئلة التحضير المسبق في التحصيل ولعدم وجود اختبار جاهز ومقنن في مادة التاريخ فقد عمدت الباحثة إلى بناء اختبار تحصيلي معتمدة في ذلك على محتوى المادة الدراسية والأهداف السلوكية المحددة وعلى وفق الخطوات آلاتية :**

**أ . الخارطة الاختبارية : تعد الخارطة الاختبارية من المتطلبات الأولى والأساسية في إعداد الاختبارات التحصـيلية لأنهـا تضـمن توزيـع فقـرات الاختبـار علـى المفـاهيم الأساسـية للمـادة وعلـى الأهـداف السـلوكية التـي يسـعى الاختبـار لقياسـها وبحسـب أوزان أهميـة كـل منهـا (Chisel : 1975,p.44) ، إذ أعدت الباحثة خارطة اختبارية لموضوعات مادة الفصل الخامس والسادس من كتاب التاريخ العربي الإسلامي للصف الخامس الابتدائي في مدرسة معاذ بن جبل والمستويات الثلاثة الأولى من المجال المعرفي لتصنيف بلوم ( تذكر ، فهم ، تطبيق ) ، وقد حُددت أوزان أهمية الموضوعات في ضوء الوقت الذي يستغرق في تدريسها ، إما أوزان أهمية الأهداف فقد اعتمدت الباحثة في تحديدها على نسبة الأهداف السلوكية في كل مستوى من المستويات الثلاثة وتبعاً لموضوعات كل درس ، أما عن عدد فقرات الاختبار فقد حددتها الباحثة (ثلاثون ) فقرة اختبارية توزعت على مستويات بلوم الثلاثة متبعة الخطوات آلاتية :**

1. **حسبت نسبة أهمية محتوى كل موضوع من الموضوعات في ضوء عدد صفحات كل موضوع وذلك بقسمتها على العدد الكلي للصفحات بالاعتماد على القانون الأتي :**

$$\text{نسبة محتوى الموضوعات} = \frac{\text{عدد صفحات الموضوع الواحد}}{\text{العدد الكلي للصفحات}}$$

2. **أما نسبة مستويات الإغراض السلوكية فقد حددت في ضوء عدد الإغراض السلوكية في كل مستوى إلى العدد الكلي للأغراض .**

$$\text{نسبة الإغراض السلوكية} = \frac{\text{عدد الإغراض السلوكية للمستوى الواحد}}{\text{عدد الإغراض السلوكية الكلي}}$$

3. **تحديد عدد الفقرات في كل مستوى من المستويات الثلاثة للأغراض السلوكية من مجموع الاختبار (30) فقرة في ضوء العدد الكلي لها والأهمية النسبية لمحتوى الموضوعات والأهمية النسبية للأغراض السلوكية والخارطة الاختبارية .**

**عدد فقرات كل خلية = عدد الفقرات الكلي × نسبة أهمية المحتوى × نسبة أهمية الغرض السلوكي**

**( عودة ، 1993، ص148-150) والجدول(8) يوضح ذلك :**

## أ. الخارطة الاختبارية

### جدول رقم (8)

### يبين الخارطة الاختيارية للتحصيل

| ت | الموضوعات | عدد الصفحات | وزن المحتوى | عدد الأهداف | | | المجموع | عدد الفقرات | | | عدد الأسئلة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | تذكر | فهم | تطبيق | | تذكر | فهم | تطبيق | |
| 1 | الدولة العربية الإسلامية في عهد العباسيين 132هـ-656هـ ، هارون الرشيد | 3 | 0.18 | 8 | 4 | - | 12 | 5 | 1 | - | 6 |
| 2 | الجيش ، الشرطة ، الحضارة العربية الإسلامية | 2 | 0.12 | 6 | 3 | 2 | 11 | 5 | 3 | 2 | 10 |
| 3 | العلوم والمعارف ، موقف بعض العناصر الفارسية من الدولة العباسية | 1 | 0.06 | 5 | 8 | - | 13 | 1 | 1 | - | 2 |
| 4 | مقاومة العرب للغزو الأجنبي ، الغزو البويهي ، الغزو السلجوقي ، الغزو الصليبي ) ، هجوم المغول مقتل الخليفة المعتصم بالله ، أسئلة الفصل الخامس أسئلة الفصل الخامس . | 4 | 0.25 | 7 | 4 | - | 11 | 4 | - | - | 4 |
| 5 | الدولة العربية الإسلامية من الأندلس سنة 138هـ -897 هـ | 2 | 0.13 | 4 | - | 2 | 6 | 1 | - | 1 | 2 |
| 6 | لحركة العلمية – أسئلة الفصل السادس | 4 | 0.26 | 4 | 3 | - | 7 | 5 | 1 | - | 6 |
| | المجموع | 16 | % 100 | 34 | 22 | 4 | 60 | 21 | 6 | 3 | 30 |
| | نسبة أهمية الهدف | | | 0.056 | 0.36 | 0.06 | | | | | |

**ب- صياغة فقرات الاختبار التحصيلي**

**اعتمدت الباحثة الاختبارات الموضوعية أساساً في صياغة فقرات الاختبار، ذلك لأن هذا النوع من الاختبارات يتصف بالموضوعية والشمولية فضلاً عن انها أكثر أنواع الاختبارات ثباتا في احكامها واستخداماً لاسيما في مراحل الدراسة المختلفة، كونها لا تتأثر بذاتية المصحح ( محمد،1999،ص17) .**

**وقد اختارت الباحثة ثلاثة انواع من الاختبارات الموضوعية هي ( الاختيار من متعدد، الخطا والصواب،وأسئلة التكميل) وقد جاء مع طبيعة المادة ومستويات الأهداف السلوكية، اذ تعد هذه الاسئلة من الاختبارات الموضوعية، واكثرها صدقاً وثباتاً وأوسعها استعمالاً كما انها تغطي مساحة واسعة من محتوى المادة الدراسية( سمارة،1989،ص68)**

**بلغ عدد فقرات الاختبار( ثلاثون) فقرة موزعة على الفصلين الاخيرين من الكتاب المقرر والاهداف السلوكية في ضوء الخريطة الاختبارية وتغطي المستويات الثلاثةالاولى في المجال المعرفي، وبعد استكمال فقرات الاختبار اعدت استبانة لعرضها على الخبراء والمتخصصين لغرض استخراج صدقها.**

**ج. صدق الاختبار test-Validity**

**يعد الصدق من الشروط الاساسية التي ينبغي ان تتوفر في اداة البحث، ويعد الاختبار صادقاً عندما يقيس ما وضع لقياسة( عباس،1996،ص22)( oler:1969.p:142 ) وللتاكد من صدق اختبار البحث الحالي اعتمدت الباحثة ( صدق المحتوى) ( content validity) الذي يعدمن انواع الصدق اللازمة لتصميم الاختبار،لانة يبدا مع الخطوات الاولى لبناء الاختبار، اذ يحددمصمم الاختبار السمة او الظاهرة المراد قياسها تحديداً منطقياً، ثم يحلل موضوع الاختبار تحليلاً شاملاً يؤدي الى تبين اقسامة وترتيبها حسب اهميتها ثم يحدد الاوزان الخاصة بكل قسم منها ،وذلك تمهيداً لوضع مفردات الاختبار بحيث تتفق في العدد مع الاوزان ( الغريب،1970،ص681) وقد ساعدت الخارطة الاختبارية التي اعدتها الباحثة في تحقيق هذا النوع من الصدق. اذ عرضت فقرات الاختبار مع الاهداف السلوكية على عدد من المختصين في مادة التاريخ وطرائق التدريس والقياس والتقويم لبيان مدى ملائمة كل فقرة للهدف السلوكي الذي وضعت لقياسة وسلامة صياغتها وفي ضوء ارائهم وملاحظاتهم عدلت الفقرات واستخدمت النسبة المئوية معياراً لصلاحية وملائمة الفقرات اذ حصلت على موافقة (80%) او اكثر من اراء المختصين، وقد عدت الفقرات صالحة لقياس التحصيل. والملحق( 10) يوضح الاختباربصيغتة النهائية.**

**د. التطبيق الاستطلاعي للاختبار**

**لغرض تحديد مدى وضوح فقرات الاختبار وتحليلها إحصائياً ، ولمعرفة المدة الزمنية التي يستغرقها الاختبار،تم تطبيقة على عينة استطلاعية في 3/8 /2004 من مجتمع بحث تالفت عينته من (ثمانون) تلميذة من مدرسة ( سيف سعد للبنات) فقد اتفقت الباحثة مع معلمة المادة في المدرسة لإكمال الموضوعات التي ستدخل ضمن فقرات الاختبار. وقبل تطبيق الاختبار بسبعة ايام زارت الباحثة المدرسة،وأعلمت التلميذات بموعد الاختبار الذي طبق بتاريخ 2004/3/15 وأشرفت الباحثة بنفسها على عملية سير الاختبار، لتسجيل الملاحظات التي ترد من التلميذات حول فقرات الاختبار كما سجلت الوقت الذي اسغرقتة أسرع تلميذة في الإجابة وهو ( 45) دقيقة والزمن الذي استغرقتة ابطأ تلميذة في الإجابة( 55) دقيقة عن أسئلة الاختبار تم استخراج متوسط الوقت باستخدام المعادلة آلاتية:**

$$\text{زمن الاختبار} = \frac{\text{زمن اسرع تلميذة + زمن ابطىء تلميذة}}{2}$$

$$\text{زمن الاختبار} = \frac{45+55}{2}$$

$$= \frac{100}{2}$$

**=50 دقيقة . ( البكري ، 1999، ص56 )**

**هـ. التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار**

**أجرت الباحثة التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار التحصيلي من نتائج التجربة الاستطلاعية على النحو الاتي :**

**أولاً . مستوى صعوبة الفقرات Difficulty Level**

**تتطلب الاختبارات التحصيلية حساب معادلة الصعوبة او سهولة فقراتها وهو نسبة الذين يجيبون عن الفقرات إجابة صحيحة في عينة ما ( Croulund , 1965, p:107) وعند حساب معامل الصعوبة لكل فقرة من فقرات الاختبار وجدت الباحثة أنها تتراوح بين (0.40) و (0.69) ملحق ( 11 ) وهذا يعني ان فقرات الاختبار جميعها تعد مقبولة اذ يرى (بلوم) ان الاختبارات تعد جيدة وصالحة للتطبيق اذ كان معامل صعوبتها (0.33) و (0.61)( بلوم ، 1983، ص66 ) .**

**ثانيا . قوة تمييز الفقرات Dissemination Power**

**وتعني مدى قوة الفقرة على التمييز بين التلميذات ذوي المستويات العليا والدنيا بالنسبة للصفة التي يقيسها ( الامام وآخرون ، 1990 ، ص 140) وبعد حساب قوة تمييز كل فقرة من فقرات الاختبار وجدتها الباحثة انها تراوحت ما بين (0.22-0.54) وتعد الفقرات ذات قوة تمييز جيدة اذا كان معامل تمييزها لا يقل عن (0.20) وتقبل لان الفقرة التي يقل معامل تمييزها عن هذا الحد يستحسن حذفها أو تعديلها ( ميخائيل /، 1996،ص100) ، لذا لم تلجأ الباحثة الى حذف او تعديل اي من الفقرات ملحق (11) .**

**و . ثبات الاختبار Test Reliability**

**يشير الثبات الى درجة الاستقرار في علامة الاختبار بعد تكرار تطبيقه عدداً من المرات ( قطامي واخرون ، 2000،ص890) ، ولاستخراج ثبات الاختبار في البحث الحالي استخدمت الباحثة طريقة أعادة الاختبار لآستخراج معامل أستقرار أستجابة التلميذات على فقرات الاختبار باستخدام معامل ارتباط بيرسون فبلغ معامل الثبات ( 0,81 ) وهو معامل ثبات جيد لهذا النوع من الاختبارات ملحق (12)**

**ز . تطبيق الاختبار على عينة البحث**

**بعد إن أنهت الباحثة من الإجراءات والإحصاءات للأختبار وفقراته أصبح الاختبار جاهزاً بصيغته النهائية مؤلفاً من (ثلاثون) فقرة موزعة و على ثلاثة أسئلة ضم السؤال الأول (عشرة) فقرات من نوع الخطأ والصواب ضم السؤال لثاني (عشرة) فقرات من نوع ملىء الفراغات وضم السؤال الثالث (عشرة) فقرات من نوع الاختيار من متعدد ، ملحق ( 10) . طبقت الباحثة الاختبار على عينة البحث في مدرسة ( معاذ بن جبل ) في يوم الثلاثاء 2004/5/4 ، في تمام الساعة الثامنة إي الدرس الأول وقد كان الوقت موحداً للمجموعتين وقد أشرفت الباحثة على أجراء الاختبار وبمساعدة بعض المعلمات .**

**ح . تصحيح الإجابات**

**صححت الباحثة اوراق الإجابات على وفق شروط التصحيح آلاتية :**

1. **الدرجة الكلية للاختبار هي (ثلاثون) درجة بواقع درجة واحدة لكل فقرة اختبارية .**
2. **تعطى درجة واحدة لكل إجابة صحيحة ، وصفراً للإجابة غير الصحيحة ، وقد عوملت الفقرات التي وضعت لها أكثر من اختيار والمتروكة معاملة الإجابة غير الصحيحة في جميع الأسئلة .**

**وبعد تصحيح الإجابات تراوحت الدرجات بين (ثلاثون) بوصفها درجة عليا و(سبعة عشر) درجة بوصفها أوطأ درجة ملحق (13 ) .**

## 2. مقاس دافع الإنجاز الدراسي :

أ. إما الأداة الثانية في البحث الحالي هي تكييف مقياس لدافع الإنجاز الدراسي ونظراً لكثرة المقايس التي تقيس دافع الإنجاز الدراسي المعد للبيئية العراقية فقد وقع أختيار الباحثه على مقياس الكناني 1979 بعد أن قامت بتكييفه على عينه الدراسة الحالية وقد مرة إعداد المقياس بصورته الجديدة بالخطوات آلاتية :

أولا . الإطلاع على مقايس دافع الإنجاز الدراسي .

لقد اطلعت الباحثة على عدد من الدراسات وخاصة دراسة ( الكناني 1979 ) ودراسة ( الاعسر1983) ودراسة (الدوري 1997) ودراسة (سالم 2000) للاستفادة منها في تحديد الفقرات واختيار البدائل المناسبة للإجابة عن الفقرات التي تقيس دافع الإنجاز الدراسي لتلميذات المرحلة الابتدائية .

ثانيا . خطوات تكييف المقياس .

يقصد بتكييف المقياس هو إعادة صياغة فقرات المقياس بأسلوب واضح وسهل ومفهوم يكون مناسباً للمرحلة العمرية التي يراد تطبيق المقياس عليها وقد روعي في صياغة الفقرات ما يلي :

* يكون محتوى الفقرة واضحا ومباشراً .
* تكون الفقرة معبرة عن صيغة الحاضر ( ابو علام ، 1989،ص134) .
* تكون الفقرة مختصرة بقدر ما تسمح به لحالة المدروسة .
* يكون الفقرة معبرة عن الموضوع المبحوث ( سامي ،2000،ص259)

ملحق (14) يوضح فقرات المقياس بصورتها الأولية .

ب . صدق الاختبار ( المقياس )

" يعد الاختبار صالحاً عند ما يقيس ما وضع من اجل قياسه " ( جابر ،1983،ص126) ومعنى ذلك إن الاختبار الصادق هو الذي يقيس الصفة التي وضع بالأساس لقياسها ( سلامة ،2001،ص156) ولغرض التحقق من صدق الاختبار أو القياس الحالي فقد تم إيجاد ما يلي :

**ب- الصدق الظاهري :**

**يقصد بالصدق الظاهري قيام عدد من الخبراء المتخصصين بتقدير مدى كون الفقرات ممثلة لصفة المراد قياسها ( Eble, 1972,p. 555) ولبيان مدى صلاحية المقياس وصدقه في قياس الصفة المراد قياسها فقد عرضت فقراته على مجموعة من الخبراء ملق (6) في التربية وعلم النفس ملحق (6) للتأكد من ان الفقرات تقيس ما وضعت لقياسة وهو دافع الإنجاز الدراسي* ( عودة، 1998،ص370) ، وقد ابدى قسم من المحكمين بعض الآراء واقترحوا بعض التعديلات التي حصلت على المقياس ليظهر بصورة أفضل، وقد أخذت الباحثة بهذة المقترحات لاجل اعادة صياغة بعض فقرات المقياس وبذلك بلغ عدد فقرات مقياس دافع الانجاز الدراسي ( 25) فقرة.**

**جدول ( 9)**

**إجابات الخبراء على مدى صلاحية الفقرات**

| ت | الفقرات | عدد الفقرات | الموافقون | المعارضون | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 20-19-14-13-12-10-9-8-7-6-5-4-3-2-1 | 15 | 9 | - | %100 |
| 2 | 25-24-23-22-21-18-17-16-15-11 | 10 | 8 | 1 | %88.8 |
| 3 | 11 | 1 | 6 | 3 | %66.6 |

* أجابات الخبراء عن مدى صلاحيات فقرات مقياس دافع الانجاز الدراسي

النسبة المئوية = $\frac{\text{الجزء}}{\text{الكل}}$ x 100 ( وديع ، 1990 ، ص 109 )

**ج . التطبيق الاستطلاعي للمقياس .**

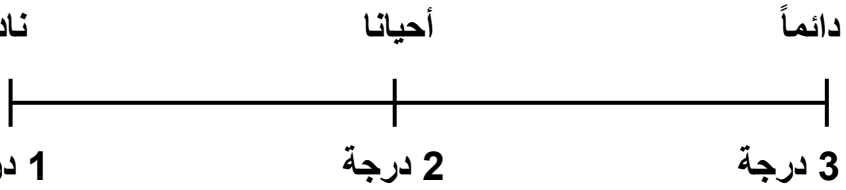
**قامت الباحثة بالتجربة الاستطلاعية بتاريخ 2004/3/8 لغرض التعرف على مدى وضوح تعليمات مقياس دافع الإنجاز الدراسي بصورته الأولية على عينة من التلميذات بلغ عددهن (ثمانون) تلميذة من مدرسة سيف سعد للبنات وقبل تطبيق الاختبار بـ(7) أيام زارت الباحثة المدرسة وأعلمت المعلمات بموعد أجراء الاختبار الذي طبق بتاريخ 2004/3/15، وقد أشرفت الباحثة بنفسها على سير الاختبار وذلك للتأكد من وضوح التعليمات – الزمن المستغرق في الاجابة – وقد بلغ الوقت المستغرق في الإجابة هو (45) دقيقة ملحق (15) .**

1. **تعليمات الإجابة : تم إعطاء فكرة عن الهدف من المقياس الذي يتكون من ثلاثة بدائل وهي ( دائما ، أحياناً، نادرا) ويُطلب من المعلمات قراءة فقرات المقياس بدقة قبل الاجابة عليها .**
2. **وضع علامة ( √ ) إمام الفقرة التي تلائم وارائهن دون إن تترك أي منكن أي فقرة دون إجابة.**

**تصحيح فقرات المقياس :**

**يكون التصحيح وفق ( أسلوب ليكرت ) وذلك وضع مدرج من ثلاث نقاط إمام كل فقرة من فقراته الـ(خمسة وعشرون) تبدأ من ( دائما ، أحياناً، نادرا) علما إن أعلى درجة تحصل عليها المختبرة في المقياس عن طريق المعلمة (خمسة وسبعون) درجة واقل درجة (خمسة وعشرون) درجة وفيما يأتي توضيح لذلك :**

**تعتمد على التلميذات الأخريات في دروسها**




**تتحقق الدرجة الكلية للاستمارة المكونة من (25) فقرة بجمع درجة كل فقرة مع الفقرة التي تليها فلو حصلت التلميذة على (3) درجات على كل فقرة فان النتيجة النهائية تكون ( 3×25=75) درجة ، ولو حصلت التلميذة على (2) درجتين على كل فقرة فان النتيجة النهائية تكون ( 2×25=50 درجة) ولو حصلت على ( 1) درجة واحدة فان النتيجة النهائية تكون ( 1×25=25درجة) .**

**هـ . الثبـــــــــــات Reliability**

**اســـتخرج ثبـــات مقيـــاس دافـــع الإنجـــاز الدراســـي باســـتخدام أســـلوب إعـــادة الاختبـــار Test-retest ، الـذي يتضـمن اسـتخراج معامـل الارتبـاط بـين نتـائج الاختبـار فـي التطبيـق الأول ونتائجة ( بصورتة ذاتها) في التطبيق الثاني على ( المجموعة ذاتها) ، وقد كـان الفاصل الزمنـي بين التطبيقين أسبوع واحد ، واختير لهذا الغرض (ثمـانون) تلميذة مـن صفوف الخـامس الابتدائي مـن مدرسة( سيف سعد للبنات ) وبعد جمع وتصحيح الإجابات في التطبيقين حسب معامل ثبات المقياس باسـتخدام معامـل ارتبـاط بيرسـون لإيجـاد معامـل الارتبـاط بـين درجـة كـل تلميـذة فـي الاختبـار الأول ودرجتهـا فـي الاختبـار الثـاني ، وكـان معامـل ثبـات المقيـاس0.742 وهـو معامـل ثبـات موجـب قوي ملحق (18) .**

**د . وصف المقياس**

**أصبح المقيـاس يتكـون بصـيغته النهائيـة مـن ( 25) فقـرة منهـا (15) فقـرة ايجابيـة و( 10) فقـرة سـلبية ، وقـد بلغـت الدرجـة العليـا للمقيـاس ( 75) درجـة والدرجـة الـدنيا للمقيـاس ( 25) درجة ، وأصبح مقياس دافع الإنجاز الدراسي جاهزاً لتطبيق على عينة البحث والملحق( 14) يوضح المقياس بصيغته النهائية الفقرات الايجابية هي:( 1-5-6-7-9-10-11-12-13-15-16-17-19-23-25 ) والفقرات السلبية هي : ( 2-3-4-8-14-18-20-21-22-24) كما هو مبين في الجدول ( 10) الذي يبين أوزان البدائل للعبارات السلبية والايجابية .**

**جدول ( 10)**

**أوزان البدائل للفقرات السلبية والايجابية**

| الفقرة | دائماً | أحياناً | نادراً |
|---|---|---|---|
| سلبية | 1 | 2 | 3 |
| ايجابية | 3 | 2 | 1 |

**و. استخراج القوة التمييزية ومعامل الصعوبة للفقرات .**

**حسب معامل التمييز ومعامل الصعوبة للفقرات باستخدام معامل تمييز الفقرة ومعامل صعوبة الفقرة إذ تم استخراج ثبات المقياس . وأظهرت النتائج إن قيم معاملات التميز الخاصة بفقرات المقياس دالة وايجابية ، حيث يشير معيار ( ايبل ) إلى إن الفقرة التي يكون معامل تمييزها (0.40) فأكثر تعد فقرة جيدة جدا ، وإذا كان معامل التمييز بين (0.30-0.39) تعد الفقرة جيدة ، واذا كان بين (0.20-0.29) فإنَّها تعد فقرة حدية قابلة للتحسين وإذا كانت (0.19) واقل فان الفقرة تعد ضعيفة فبلغ معامل تمييز الفقرة في هذا المقياس هو (0.32-0.96) ومعامل الصعوبة بلغ بين (1.29-1.96) ملحق (18) ( Eble, 1976, p .339) .**

**لذ فان جميع قيم معامل التمييز للفقرات كانت ذات دلالة ، ومنها (19) فقرة كانت قوة تمييزها جيدة جداً وبذلك فان فقرات المقياس تعد مميزة .**

**ز . التطبيق النهائي للمقياس**

**تمت إجراءات التطبيق النهائي للمقياس على أفراد عينة البحث وعددهن (62) تلميذة في 2004/5/4 ، على تلميذات المجموعتين التجريبية والضابطة من خلال المعلمات الموجودات في المدرسة اللواتي يدرسن مادة التاريخ بإعطاء كل واحدة منهن المقياس والإجابة عليه حسب التعليمات الموجودة ، علما إن المقياس مرفق معه أسماء عينة البحث للمجموعتين ملحق (17) .**

**ثامناً : الوسائل الإحصائية .**

**لقد تنوعت الوسائل الإحصائية المستخدمة في البحث تبعاً لتباين المتغيرات والأهداف المقصودة من استخدام الوسيلة على النحو الآتي :-**

**1 . الاختبار التائي ( T-Test )**

**لإجراء التكافؤ بين مجموعتي البحث في بعض المتغيرات وفي حساب دلالة الفروق بينهما .**

$$ت = \frac{\bar{س}_1 - \bar{س}_2}{\sqrt{\frac{ع_1^2 + ع_2^2}{ن - 1}}}$$

**إذ تمثل :**
**( $\bar{س}_1$ ) الوسط الحسابي للعينة الأولى .**
**( $\bar{س}_2$ ) الوسط الحسابي للعينة الثانية .**
**( $ع_1^2$ ) التباين للعينة الأولى .**
**( $ع_2^2$ ) التباين للعينة الثانية .**
**( $ن_{-1}$ ) عدد أفراد إحدى المجموعتين .**

**( البياتي ، 1977 : ص 260 )**

**2 . مربع كأي ( كا 2 )**

**استخدم للتحقق من دلالة الفروق الإحصائية بين مجموعتي البحث في متغير التحصيل الدراسي للأبوين .**

$$ت = \frac{مج ( ك ش - ك ت )^2}{ك ت}$$

**إذ تمثل :**
**( ك ش ) التكرار الملاحظ .**
**( ك ت ) التكرار المتوقع .**

**( علاوي ، 2000 ، ص 240 )**

**3 . معامل الصعوبة .**

**استخدم لحساب صعوبة كل فقرة من فقرات الاختبار التحصيلي ومقياس دافع الإنجاز الدراسي .**

**ص = م / ك**

**( ص ) = صعوبة الفقرة .**

**( م ) = مجموع الأفراد الذين أجابوا عن الفقرة بصورة صحيحة في كل من المجموعتين العليا والدنيا .**

**( ك ) = مجموع الأفراد في كل من المجموعتين العليا والدنيا .**

**( الزوبعي ، 1981 ، ص 75 )**

**4 . معامل تمييز الفقرة .**

**استخدم لحساب قوة تمييز فقرات الاختبار التحصيلي ومقياس دافع الإنجاز الدراسي :**

$$\text{م . ت} = \frac{\text{ع ( ص ) – د ( ص )}}{\text{ن}}$$

**إذ تمثل :**

**( م . ت ) قوة تمييز الفقرة .**

**( ع ص ) عدد المجيبين على الفقرة بشكل صحيح من بين أفراد المجموعة العليا .**

**( د ( ص ) ) عدد المجيبين على الفقرة بشكل صحيح من بين أفراد المجموعة الدنيا .**

**( ن ) عدد أفراد إحدى المجموعتين العليا والدنيا .**

**( أبو لبدة ، 1979 ، ص 340 )**

**5 . معامل ارتباط بيرسون**

$$\text{ر} = \frac{\text{ن مج س ص – ( مج س ) ( مج ص )}}{[\text{ن مج س}2 – (\text{مج س})^2][\text{ن مج ص}2 – (\text{مج ص})^2]}$$

**إذ تمثل :**

**( ر ) معامل ارتباط بيرسون .**

**( ن ) عدد أفراد العينة .**

**( س ، ص ) قيم المتغيرين .**

**( البياتي ، 1985 ، ص 193 )**

**عرض النتائج وتفسيرها:**

**يتضمن هذا الفصل عرضاً لنتائج البحث التي توصلت إليها الباحثة ، ومن ثم تفسير هذه النتائج والموازنة بينهما ويبين الدراسات السابقة المعروضة في الفصل الثاني .**

**عرض النتائج بالنسبة للاختبار التحصيلي :**

**لغرض التحقق من هدف البحث الحالي وفرضيته الصفريتيين ، تم إيجاد المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات كل من المجموعة التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي ألبعدي ملحق (13)، وباستخدام الاختبار التائي ( T-Test ) ، تم إيجاد القيمة التائية كما في الجدول (11) .**

**جدول ( 11 )**
**المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والتباين والقيمة التائية المحسوبة لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي ألبعدي**

| المجموعة | عدد أفراد العينة | الوسط الحسابي | التباين | الانحراف المعياري | درجة الحرية | القيمة التائية | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | المحسوبة | الجدولية |
| التجريبية | 31 | 25.225 | 65.966 | 8.122 | 60 | 2.626 | 2 |
| الضابطة | 31 | 21.096 | 10.666 | 3.266 | | | |

**يتبين من الجدول السابق أن القيمة التائية المحسوبة بلغت ( 2.626 ) وهي أكبر من القيمة الجدولية البالغة ( 2 ) عند مستوى دلالة ( 0.05 ) ودرجة حرية (60) وبهذا ترفض الفرضية الصفرية للبحث ، والتي تنص على انه ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط تحصيل التلميذات اللاتي درسن مادة التاريخ العربي الإسلامي باستخدام أسئلة التحضير المسبق وبين متوسط تحصيل التلميذات اللاتي درسن التاريخ العربي الإسلامي بدون استخدام أسئلة التحضير المسبق ، وذلك لتفوق تلميذات المجموعة التجريبية اللواتي درسن مادة التاريخ العربي الإسلامي باستخدام أسئلة التحضير المسبق على تلميذات المجموعة الضابطة اللاتي درسن مادة التاريخ العربي الإسلامي بدون استخدام أسئلة التحضير المسبق .**

## 2 – تفسير نتيجة الاختبار التحصيلي

تتفق نتيجة الدراسة الحالية مع دراسات (العنبكي 1999 ) ودراسة ( الحسو 2000 ) ودراسة ( المجمعي 2002 ) في تفوق المجموعة التجريبية التي درست على وفق استراتيجية التحضير المسبق على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية .

ويمكن أن يعزى تفوق تلميذات المجموعة التجريبية اللاتي درسن مادة التاريخ العربي الإسلامي باستخدام أسئلة التحضير المسبق على تلميذات المجموعة الضابطة اللواتي درسن مادة التاريخ العربي الإسلامي بدون استخدام أسئلة التحضير المسبق إلى ما يأتي :-

1. إن أسئلة التحضير المسبق نوع من التكرار إذ تعطى الأسئلة للتلميذات ويجبن عنها تحريرياً ثم تعاد عليهن أثناء شرح المادة شفوياً وبذلك سوف تعاد مرتين علـــى التلميذات وبذلك فإن (التكرار يرسخ المادة المراد تعلمها ، وإبقائها في أذهان المتعلمين)(آل ياسين،1974،ص 200)

2 . يعزى التفوق إلى أن التلميذات وجدن في أسئلة التحضير أسلوباً جديداً في التدريس أثار اهتمامهن ودفعهن إلى العمل الإيجابي والمشاركة الجادة في تحضير المادة وذلك لأن (( الطرائق الحديثة في التدريس هي التي تعتمد على خبرات التلاميذ وممارستهم نشاطات المادة فيزداد تحصيلهم الدراسي وكلما حررت المدرسة نفسها من قيود الطرائق التقليدية تزداد قابلية التلاميذ على التعلم بشكل أفضل ويرتفع مستوى تحصيلهم الدراسي )) ( مختار ، 1986 ، ص 32 ) .

3 . خلـــق جـــو يتســـم بالحريـــة وتهيئـــة الوقـــت الكـــافي لفهـــم الســـؤال والإجابـــة عنـــه بعيداً عن القلق والارتباك الذين يصاحبان عملية تحضير الدرس الجديد لأن (( الأسئلة المستخدمة في التحضير ستساعد التلميذات على الإجابة على كل سؤال بصورة منفردة وبذلك يكون تحضيرهم وتنقيبهم عن الإجابات منظماً خالياً من الارتباك )) ( آل ياسين ، 1974 ، ص 189 ) .

4. إن أسئلة التحضير القبلية هي إحدى الخطط القبلية التي تساعد في تحضير المادة الدراسية وتذلل مصاعبها وتهيئ أذهان الطالبات لما سيدرسنه ، وإنها (( توجه الطالبات نحو مجهود التفكير النافع والواضح ولاتترك فكرهم شارداً في الغموض والفراغ إذ تضعهم أمام مشكلات مطروحة بوضوح ، في حدود الحل )) ( السيد ، 1980 ، ص 242 ) ، وكذلك (( تساعد على تهيئة أذهان الطلبة للمادة الدراسية وتوجههم لما يجب عليهم إنجازه ، وتنمية حسن الاستعداد لديهم ، نحو المادة الدراسية المراد شرحها )) ( Davies , 1976 , p : 187 ) .

## عرض نتائج مقياس دافع الإنجاز الدراسي

لغرض التحقيق من الفرضية الثانية التي تنص على أنه ( لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ( 0.05 ) بين الدافع نحو الإنجاز الدراسي لتلميذات الصف الخامس الابتدائي اللواتي يدرسنِ التاريخ العربي الإسلامي على وفق استراتيجية التحضير المسبق واللواتي يدرسن التاريخ العربي الإسلامي بالطريقة الاعتيادية ، أستخدم الاختبار التائي لإيجاد دلالة الفروق المعنوية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في دافع الإنجاز الدراسي والجدول (13) يبين ذلك .

**الجدول ( 13)**

**المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والتباين والقيمة التائية المحسوبة لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار دافع الإنجاز الدراسي ألبعدي**

| المجموعة | عدد أفراد العينة | الوسط الحسابي | التباين | الانحراف المعياري | درجة الحرية | القيمة التائية | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | المحسوبة | الجدولية |
| التجريبية | 31 دافعاً | 71 | 81.504 | 9.028 | 60 | 3 | 2 |
| الضابطة | 31 دافعاً | 63.935 | 64.316 | 8.019 | | | |

**يتبين من الجدول السابق أن القيمة التائية المحسوبة لدافع الإنجاز بلغت ( 3) وهي أكبر من القيمة الجدولية بدرجة حرية ( 60 ) ومستوى معنوية ( 0.05 ) وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار ألبعدي لدافع الإنجاز الدراسي ملحق( 17) .**

**<u>تفسير نتيجة مقياس دافع الإنجاز الدراسي</u>**

**تتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة ( مغشغش 1981) في وجود علاقة وثيقة بين دافع الإنجاز الدراسي وطبيعة الدراسة التي يتلقاها المتعلم، فضلاً عن أن طبيعة أستراتيجية التحضير المسبق تجعل من المتعلم عنصر فعال ونشط في عملية التعلم سواء في المدرسة أم البيت مما تنعكس أثارها إيجابيا في زيادة الدافعية نحو الإنجاز الدراسي .**

## الاستنتاجـــــــــــات

بعد عرض النتائج وتفسيرها توصلت الباحثة إلى مجموعة من الاستنتاجات هي :-

1 . فاعلية استخدام استراتيجيةالتحضير المسبق في عملية تدريس مادة التاريخ العربي الإسلامي لتلميذات الصف الخامس الابتدائي أسهم في رفع مستوى التحصيل وزيادة دافع الإنجاز الدراسي .

2 . إن استخدام هذه الاستراتيجيات في عملية تدريس مادة التاريخ ، يتطلب من معلمات المادة وقتاً وجهداً إضافيين أكثر مما هو مطلوب في الطريقة التقليدية .

3 . إن استخدام هذه الاستراتيجيات التحضيرية المسبقة يجعل التلميذة نشيطة وفعالة طوال وقت الدرس ، فالدور الإيجابي الذي تقوم به التلميذة في التفكير يعطيها مسؤولية التركيز والتذكر والفهم لما تتعلمه وتذكره وتدفعهن إلى المثابرة وزيادة الإنجاز الدراسي .

4 . أهمية التعزيزات اللفظية المباشرة بعد كل إجابة صحيحة ، لأنه يحفز التلميذات ويزيد من دافعيتهن وحماسهن للدرس .

## التوصيـــــــــــات

1 . ضرورة استخدام معلمي مادة التاريخ إستراتيجية التحضير المسبق لدورها الفعال في رفع مستوى التحصيل وزيادة دافع الإنجاز الدراسي .

2 . مساهمة المعلمين في رفع مستوى دافع الإنجاز الدراسي من خلال استخدام طرائق تدريسية حديثة في التعليم أو من خلال المسابقات العلمية التي تقيمها المدرسة .

3 . الاهتمام برفع مستوى دافع الإنجاز الدراسي لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي من خلال فسح المجال أمامهن للتعبير عن أفكارهن وآرائهن بحرية وبجو مفعم بالدعم والطمأنينة .

4. عقد دورات تطويرية وتأهيلية للمعلمين والمعلمات .

## المقترحـــــــــــات

1 . إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية على التلاميذ ( الذكور ) .

2 . دراسة أثر هذه الإستراتيجيات في مواد دراسية أخرى .

3 . إجراء دراسات تجريبية تبين فاعلية هذه الاستراتيجيات التحضيرية المسبقة لمدة زمنية طويلة قد تكون سنة دراسية وفي أماكن متعددة من العراق وفي متغيرات أخرى غير التحصيل ودافع الإنجاز الدراسي .

# المصادر العربية والأجنبية

1.ال ياسين ، محمد حسين ( 1974 ) (( المبادئ في طرائق التدريس العامة )) ، دار القلم ، بيروت.

2. الأبراشي ، محمد عطية ( 1985 ) (( روح التربية والتعلم )) ، ط1 ، دار أحياء الكتب العربية .

3.أبو جادو، صالح محمد علي (2000) (( علم النفس التربوي )) دار المسيرة، الطبعة الثانية ، عمان .

4.أبو علام ، رجاء محمود ( 1989 ) (( مدخل إلى مناهج البحث التربوي )) الكويت ، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع ، الكويت .

5.أبو لبدة ، سبع محمد ( 1977 ) (( مبادئ القياس النفسي والتقييم التربوي للطالب الجامعي والمعلم العربي )) ط1 ، جمعية عمال المطابع التعاونية ، عمان .

6.أبو النيل ، محمود السيد ( 1984 ) (( الإحصاء النفسي والاجتماعي والتربوي )) ، ط4 ، مكتبة الخانجي ، القاهرة .

7. أحمد ، محمد عبد القادر ( 1988 ) (( طرق تعليم الأدب والنصوص )) القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية .

8. الأعسر، صفاء وآخرون(1983) (( برنامج لتنمية دافعية الإنجاز لدى التلاميذ والطلاب القطريين في مختلف مراحل التعليم، التقرير الأول، مركز البحوث التربوية )) دراسات في تنمية دافع الإنجاز ، مجلد الثاني ، قطر .

9. الإمام ، مصطفى محمود وآخرون (1990)(( التقويم والقياس )) ، دار الحكمة للطباعة والنشر، بغداد.

10. البجة ، عبد الفتاح حسن ( 1999 ) (( أصول تدريس اللغة العربية بين النظرية والممارسة )) ، ط1 دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ، عمان الأردن .

11. بشارة ، جبرائيل ( 1983 ) (( المنهج التعليمي )) ، بيروت ، دار الرائد العربي .

12. البكري ، عبد الكريم عبد الله ( 1999) ((أثر أستخدام كل من الشفافيات والمصورات التعليمية في تحصيل طلاب الصف الأول الثانوي في مادة التاريخ في اليمن )) ، رسالة ماجستير ، جامعة بغداد ، تربية ، أبن رشد .

13. بلوم ، بنجامين وآخرون (1983) (( تقويم تعلم الطالب التجميعي والتكويني )) ، دار ماكجروهيل للنشر ، الرياض .

14. البياتي ، عبد الجبار توفيق وزكريا أثنا سيوس ( 1977 ) (( الإحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس )) .
15. توق ، محيي الدين وآخرون ( 2001 ) (( أسس علم النفس التربوي )) ، ط1 ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ، عمان .
16. توق ، محي الدين وعبد الرحمن عدس(1984) (( اسا سيات علم النفس التربوي )) ،دارجون وايلي وابنائة ، إنكلترا .
17. توق ، محي الدين ، يوسف قطامي ، عبد الرحمن عدس ( 2002 ) (( أسس علم النفس التربوي )) الطبعة الثانية ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع .
18. جابر ، عبد المنعم ( 1983) ((التقويم التربوي والقياس النفسي )) ، ط1 ، دار النهضة العربية ، القاهرة .
19. الحسو، ثناء يحي قاسم(2000) (( اثر استخدام أسئلة التحضير في تحصيل الطالبات في مادة الجغرافية )) ، مجلة الأستاذ ، العدد الثامن عشر.
20. حمدان ، محمد زياد (1985)(( تطوير المنهج مع استراتيجيات تدريسية ومواده التربوية المساعدة )) دار التربية الحديثة ، عمان ، الأردن .
21. الحوشان ، بشرى كاظم سلمان (2000) (( الفشل المتعلم وعلاقته بموقع الضبط ودافع الانجاز والتخصص والجنس لطلبة جامعة بغداد )) ، اطروحة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ابن رشد ، جامعة بغداد .
22. الخضير ، خضير سعود (1996) (( طرق وأساليب تقويم وقياس تحصيل الطلبة )) ، المجلة القطرية للتربية والثقافة والعلوم ، الدوحة ، العدد 118 ، 25 ، سبتمبر .
23. دسوقي ، كمال ( 1988 ) (( ذخيرة علم النفس )) ، المجلد الأول ، ط1 ، الدار الدولية للنشر والتوزيع ، القاهرة .
24. دافيدوف، لندا0ل(1980) (( مدخل علم النفس )) ترجمة سيد الطواب واخرون، الطبعة الرابعة،دار ماكجر وهيل للنشر، القاهرة .
25. داود ، عزيز حنا وأنور حسين عبد الرحمن ( 1990 ) (( مناهج البحث التربوي )) ، بغداد ، دار الحكمة للطباعة والنشر .
26. الدوري ، أقبال احمد جمعة (1997) (( اثر برنامج ارشادي في زيادة مستوى دافع الإنجاز الدراسي لطالبات المدارس المعنية )) ، أطروحة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، الجامعة المستنصرية .
27 . رضوان ، أبو الفتوح ( 1973 ) (( منهج المدرسة الابتدائية )) ، الكويت ، دار القلم .
28. ريان ، فكري حسن ( 1972 ) (( المناهج الدراسية )) القاهرة عالم الكتب .

29. زكري ، عمر محمد مدني ( 1987 ) (( استراتيجيات ما قبل التدريس مفهوم ثبتت فعاليته علمياً )) .
30. الزوبعي، عبد الجليل واخرون (1977) (( موضوعات مختارة في علم النفس التربوي )) ، مطبعة الخلود، بغداد .
31. = ، عبد الجليل و آخرون ( 1981 ) (( الاختبارات والمقاييس النفسية )) ، الموصل ، دار الكتب للطباعة والنشر ، الموصل .
32. سالم ، رفقة خليفة (2000) (( أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بدافع الإنجاز الدراسي لدى طالبات كليات المجتمع في الاردن )) ، اطروحة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، الجامعة المستنصرية .
33. السامرائي ، طارق صالح إبراهيم ، (1982) (( أثر معرفة الطلبة المسبقة بالأهداف السلوكية على تحصيلهم في المواد الاجتماعية )) ، جامعة بغداد ، كلية التربية ، رسالة دكتورة غير منشورة .
34. سامي ، ملحم ( 2000 ) (( مناهج البحث في التربية وعلم النفس )) ، ط1 ، عمان ، دار المسيرة للنشر والتوزيع .
35. سعد نهاد صبيح ( 1990 ) (( الطرق الخاصة في تدريس العلوم الاجتماعية )) ، مطابع التعليم العالي.
36. سلامة ، عبد الحافظ محمد ( 2001 ) ((تصميم التدريس )) ، ط1 ، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .
37. سماره ، عزيز وأخرون ( 1989 ) (( مبادئ القياس والتقويم في التربية )) ، ط2 ، دار الفكر للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .
38. سند ، روبرت ، وآرثر كارين ( 1985 ) (( الاستجواب الإبداعي وأساليب الإصغاء المتحسس )) ( ترجمة ) رؤوف عبد الرزاق العاني ، ط2 ، مطبعة جامعة الموصل .
39 . السيد ، فؤاد البهي (2000) (( الـــــــــذكاء )) ، دار الفكر العربي ، مصر .
40. السيد ، محمود احمد (1980) ((الموجز في طرائق تدريس اللغة العربية وآدابها )) ، دار العودة بيروت
41. الصوفي ، عبد المجيد رشيد ( 1985 ) (( أختبار [ كأ ] واستخدامه في التحليل الاحصائي )) ، ط2 ، بيروت ، دار النضال لطباعة والنشر .
42. عبادة ، احمد (2001)(( قدرات التفكير الابتكاري والذكاء والتحصيل الدراسي في مرحلة التعليم الإعدادي )) ، ط1، القاهرة ، مركز الكتاب للنشر ، مطابع أمون .
43. عباس ، فيصل ( 1996 )(( الاختبارات النفسية وتقنياتها وإجراءاتها )) ، بيروت ، دار الفكر العربي .
44. عبيدات ، سليمان ( 1989 ) (( أساسيات في تدريس الاجتماعيات وتطبيقاتها العملية )) ط2 ، مطبعة النور النموذجية .

45. العزاوي ، وفاء تركي عطية(1999) (( اثر استخدام اسئلة التحضير القبلية في تحصيل طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة التربية الإسلامية )) جامعة بغداد، كلية التربية، ابن رشد .

46. عطار ، سعيده بومدين (1999) (( الحنين الى الوطن علاقته بدافع الانجاز الدراسي لدى الطلبة العرب بجامعة بغداد )) ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ابن رشد ، جامعة بغداد .

47. العكيلي ، جبار وادي باهض (2000) (( قلق المستقبل وعلاقته بدافع العمل )) رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الادآب ، الجامعة المستنصرية .

48 .علاوي ، محمد حسن ، ومحمد نصر الدين رضوان ( 2000 ) (( القياس في التربية الرياضية وعلم النفس الرياضي )) ، ط2 ، دار الفكر العربي ، القاهرة .

49 . العمر، بدر عمر(1990) (( المتعلم في علم النفس )) ، الطبعة الأولى ، كلية التربية، جامعة الكويت .

50. = ، بدر ، ( 1999 ) (( المتعلم في علم النفس التربوي )) ، ط1 ، كلية التربية / جامعة الكويت .

51. = ، بدر عمر(2000) (( علاقة الدافعية نحو العمل ببعض التغيرات الشخصية والوظيفية في دوله الكويت)) مجلة مركز البحوث التربوية ، جامعة قطر ، العدد السابع عشر، قطر .

52. العمران ، جيهان ابو راشد (1995) (( دافعية الانجاز وعلاقته بالتحصيل الدراسي وبعض المتغيرات الديمغرافية لدى عينة من الطلبة في المرحلتين الابتدائية والاعدادية بدوله البحرين )) ، مجلة دراسات العلوم الإنسانية ، المجلد 22أ ، العدد 6 .

53. العنبكي ، فهيمة عبد الرضا عزيز سلوم(1999) (( اثر استخدام اسئلة التحضير القبلية في تحصيل طالبات معاهد اعداد المعلمات في قواعد اللغة العربية )) ، جامعة بغداد ، كلية التربية .

54. العنزي ، علاء الدين علي حسين (2001) (( الشخصية الاضطهادية وعلاقتها بدافع الانجاز الدراسي لدى طلبة جامعة الموصل )) رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ابن الهيثم ، جامعة بغداد .

55. عودة ، أحمد سليمان ( 1993 ) (( القياس والتقويم في العملية التدريسية )) ، ط2 ، دار النهضة العربية ، بيروت .

56. = ، أحمد سليمان ( 1998 ) (( القياس والتقويم النفسي )) ، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة .

57. = ، سليمان ( 1985 ) (( القياس والتقويم في العملية التدريسية )) ، ط1 ، دار الأمل للنشر والتوزيع ، المطبعة الوطنية ، عمان .

58. غالب ، حنا ( 1970 ) (( مواد وطرائق التعليم في التربية المتجددة )) . ط2 ، بيروت ، دار الكتب اللبناني .

59. الغريب ، رمزية ( 1970 ) (( التقويم والقياس في التربية وعلم النفس )) ، مكتبة الانجلو المصرية .

60. فان دالين ، ديوبولدن ( 1985 ) (( مناهج البحث في التربية وعلم النفس )) ترجمة محمد نبيل نوفل وآخرون ، ط3 ، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة .
61. الفحل، نبيل محمد(2000) (( دراسة تقدير الذات ودافعية الإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية في كل من مصر والسعودية( دراسة مقارنة )) ، مجلة علم النفس ، الهيئة المصرية العامة للكتاب.
62 . فرجاني ، نادر ( 1998 ) (( التعليم العالي والتنمية في الوطن العربي )) ، عمان ، مجلة المستقبل العربي ، العدد 237 .
63. القاعود ، ابراهيم (1992) (( اثر تزويد طلاب الصف الثاني الثانوي بالاهداف السلوكية في تحصيلهم في مادة الجغرافية في الأردن )) ، المجلة العربية لتربية ، الدوحة ، المجلد 12 ، العدد 2 ، سبتمبر .
64. القطامي ، نايفة (1994) (( اثر الجنس وموقع الضبط والمستوى الاكاديمي على دافع الإنجاز لدى طلبة التوجيهية العامة )) ، مجلة دراسات ، المجلد 21أ ، العدد 4 ، عمان .
65. قطامي ، نايفة ويوسف (1996) (( اثردرجة الذكاء والدافعية للانجاز على اسلوب تفكير حل المشكلة لدى الطلبة المتفوقين في سن المراهقة)) دراسات العلوم التربوية ، المجلد اثالث والعشرون، العدد الأول، الأردن .
66. = ، يوسف(2000) (( اثر كل من متغير الجنس والصف والتحصيل في دافعية التعلم لدى طلبة منطقة الاغوار في الاردن)) مجلة دراسات العلوم التربوية ، المجلد السابع والعشرون ، العدد الثاني ، الأردن
67. = ، يوسف وآخرون ( 2000 ) (( التصميم التدريسي )) ، ط1 ، دار الفكر ، عمان ، الأردن .
68. القيسي، خليل ابراهيم محمد صالح (1989 )(( اثر استخدام اسئلة التحضير كاستراتيجية قبلية للتدريس في التحصيل الدراسي لطلبة الصف الثاني المتوسط في مادة التاريخ )) رسالة ماجستير غير منشورة مقدمة الى كلية التربية الاولى ، جامعة بغداد .
69. كرولاند ، نورمان ، ي ( 1983 ) (( صياغة الأهداف لاغراض التدريس الصيفي )) ، ترجمة عادل محمود حسن ، أكرم جاسم الجميلي ، مطبعة مؤسسة المعاهد الفنية ، بغداد .
70. الكناني ، إبراهيم عبد الحسن ( 1979 ) (( بناء مقياس مقنن لدافع الإنجاز الدراسي لدى طلبة المرحلة الإعدادية )) ، بغداد ، رسالة ماجستير غير منشورة مقدمة إلى كلية التربية ، جامعة بغداد .
71. المجمعي ، فاضل عبد الحسن فاضل(2002) (( اثر استخدام اسئلة التحضير القبلية وطريقة المناقشة الجماعية في تحصيل طالبات المرحلة الثانية لمعهد اعداد المعلمات في مادة الجغرافية )) ، رسالة ماجستير غير منشورة جامعة بغداد- كلية التربية ، ابن رشد .
72. مجيد ، علي حمد الله (1990) (( مستوى دافع الإنجاز الدراسي لطلبة كليات التربية بالجامعات العراقية )) رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة صلاح الدين .

73. مختار ، حسن علي ( 1986) (( قضايا ومشكلات في المناهج والتدريس )) ، ط1 ، مكتبة الطالب الجامعي ، السعودية .

74. محمد ، صباح محمود ( 1999 ) (( التقويم مفهومة وأهدافه و أدواته مع تركيز خاص على الاختبارات المقالية والموضوعية )) ، الجامعة المستنصرية ، بغداد .

75. مغشغش ، قيس(1981) (( قياس دافع الإنجاز الدراسي لطلاب المرحلة الثانوية وعلاقتة ببعض المتغيرات )) ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية- جامعة بغداد .

76. مكفلين ، روبرت وريتشارد غروس (2002) (( مدخل الى علم النفس الاجتماعي )) ترجمة ياسمين حداد واخرون ، دار وائل ، ط1 ، عمان .

77. ممدوح ، سليمان (1988) (( اثر أدراك الطالب – المعلم للحدود الفاصلة بين طرائق التدريس وأساليب واستراتيجيات التدريس في تنمية بيئة تعليمية فعالة داخل الصف )) ، رسالة الخليج العربي ، السنة 8 ، العدد 24 .

78. منصور، طلعت واخرون(1977) (( اسس علم النفس العام )) ، مكتبة الانجلو المصرية.

79. ميجر ، روبرت – ف ( 1967 ) (( الأهداف التربوية )) ، ترجمة جابر عبد الحميد ، سعد عبد الوهاب نادر ، مطبعة العاني ، بغداد ، ط1 .

80. ميخائيل ، امطانيوس (1997) (( القياس والتقويم في التربية الحديثة )) ، دمشق .

81. نشواتي ، عبد المجيد(1998) (( علم النفس التربوي )) ، دار الفرقان، الطبعة الثانية ، أربد .

82. هرمز ، صباح حنا حبيب ، ( 1990) (( مجلة العلوم التربوية والنفسية )) علاقة الإنجاز الدراسي بالتحصيل الدراسي لطلبة الصف السادس الإعدادي ، العدد 16 .

83. وديع ، ياسين وحسن محمد العبيدي ( 1990 ) (( التطبيقات الإحصائية واستخدامات الحاسوب في التربية الرياضية )) ، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، جامعة الموصل .

84. الوقفي ، راضي وأخرون ( 1998 ) (( التخطيط للتدريس)) ، ط1 ، عمان ، الأردن .

85. Good, Carter, V. "Dictionary Of Education "3rd (Ed) New – Urok Mac G Raw – Hill, 1973.

86. Hartley, James, And Davies Lvor, K, Preintraational Strategies, Review Of Education Research. Vol. 34, No. 8, 1973.

87. Ball, S: Motivation In Education, New York, Academic, 1977 .

88. Brown, H.D. (1989) Principles Of Language Learning & Teaching, New Jersey, Prentice – Hall.

89. Chiseli. EE: Theory Of Psychosocial Measurement In The Class Room Posting Honshon, And 1975.

90. Gronlund, Norman Edward: Measurement And Evaluation In Teaching, Newyork, Macmillan, And 1965.

91. Eble, R. L. 1972. Essentials Of Educational Measurement And Enslewood Cliffs. Prentice Hall.

92. Oler. Holsti. Content Analysis For The School Since And Humanities Deportment Of Political Science, University Of British Columbia, Copyrisht By Addison. Wesley Publishing Company , 1ne 1969.

93. Bage, G. Jerry, and j.b. Thomas (1977) : international dictionary of education, New York Nichols publishinsco.

94. Davies, ivor.k, objective in curriculum design; London; megrim. Hill book company, 1976.

95. Siry,j.level of aspiraition of hish and low achiveve in problem-soivins task. Journal of bsucolsical record 40( 2).1990.

96.Colette And Venire , cdlete and Bernard weiner . attvibutes and in blank students combins masazine.1998.

97. Atkinson, j.and feather n. thory of achievement motivation r.e.k rublishing combany n.y.1966

98. houstton ,j.p.motivation Macmillan rublising new york1985

99.Anderson, Richard g.and Gerald w.faust. educational psychology the science of instruction and learning new york 1974.

100. Atkinson, w.and raynor,j.o. motivation and achievement.john wiley andsons.lng. new york 1974

101. korman, a.k. the psycholoIgy of motivation englewoodcl 1974

102. weiner, b.heinz.h.h and w.v.meyiev and ruth e.g. cousal ascriptions and aghievement behavior. Aconceptual analysis of effort and reanalgsis of locus of control.journal of personality and social psychology 21( 2)1972

103. Ausubel , D, p, and Fitzgeralld , D. " The role of diseriminability in meaningful verbal learning and retenti on "Jouranal of Educational psychology 1962 , 52, pp , 266- 274 .

104. Ausubel , D. p., and Fitzgerald , D. "Organizet , General Background , and antecedent Learning varia – bles in Sequertial Verbal Learning " , Journal of Educational psychology , 1962 , 53, pp . 243-249 .

105. Bloomer , R. H. , and Heitzman , A. J., "pre-testing and the efficiency of paragraph reading , Journal of Reading , 1965 , 8 , pp . 219- 223.

106. Gastafson , H. W., and Toole , D. L. Effects of student supervision on .learning from an instruct-tional text . Journal of Experimental Education , 1970 , 39 , 53-58 .

107. Graber , R. A. , Means , R. S., and Johnston , T. D. The effects of subsuming concets on student achievement on unfamiliar science learning material Journal of Research Science Teaching , 1972 , 9 , 277- 279 .

108. Hartley , James , The effect of pre-testing on post- test performance " Instructional science , 1973 , 2, 193- 214 .

109. Hartley , James and Davies , Ivor , k., "pre inst-ructional Strategies " , Review of Educational Research , 1976 . Vol . 46, No . 2 pp . 239-265 .

110. Jenkins , J. R., and Deno , s . L. Influence of Knowledge end type of Objectives on subject matter learning . Journal of Educatioal psychology , 1971 , 62 (I) , 67 – 70 .

111. Kemp , I . E . , Instructional A plan for unit and course Development , Belment , Fearon pubiahers Ine . , 1971 .

112. Mager , R . F . preparing Instruct ional objectives . Belmont , Calif . : Fearon , 1962 .

113. Mcneil , J. D . " Concomitants of using behavioral objectives in the assessment of teacher effectiveness " Journal of Experimental Education , 1967 , 36 (I) , 69-74.

114. Proger , B , Talor , R. G. , Mann , L . , Coulson , J . M. , and Bayuk , R. J .conceptual pre-stracturing for detailed verbal passages . Journal of Educational . Research , 1970 , 64 (I) , 28-34 .

115. Reynolds , J . H . Cognitive transter in verbal learning . Journal of educational psychology , 1966 , 57 (6) , 362-366 .

116. Samuels , S . J . The offact post-test reievant pre-tests and discussion type feedback on learning and retention , psychomic science , 1969 , 16 , 67-68 .

117. Welch , W . W . , and Walberg , H . S . pre-test and Sensitisatisation effects in curriculum evaluation . American Educational Resarch Journal , 1970 , 7 (4) 605 – 614 .

118. Wilhite , Stephen , C . , "pre passage Questions . The Influence of structural Importance " Journal of Educational paychology , Vol . 75 , No . 2, 1983 , pp . 234 – 244 .

119. Zakari , O . M . A comparison between effects of Specific behavioral objectives versus study quecific behaviorl objectives versus study questions on learning of undergraduate Saudi Arabian biology students . Unpublished Doctoral Dissertation , Florida state University , 1982 .