جامعة الموصل
كلية التربية الأساسية

أثر بعض استراتيجيات مساعدات التذكر في تنمية دافع الانجاز الدراسي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة التربية الإسلامية

أمـل إبراهيـم عزيـز القصَّـار

رسالة ماجستير

تربية خاصة / طرائق تدريس التعليـم الأساسي / التربية الإسلامية

بإشراف
الأستاذ المساعد الدكتورة
ذكرى يوسف جميل الطائي

١٤٣٢هـ ٢٠١١م

جامعة الموصل
كلية التربية الأساسية

أثر بعض استراتيجيات مساعدات التذكر في تنمية دافع الانجاز الدراسي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة التربية الإسلامية

أمـل إبراهيـم عزيـز القصَّـار

رسالة ماجستير

تربية خاصة / طرائق تدريس التعليـم الأساسي / التربية الإسلامية

بإشراف

الأستاذ المساعد الدكتورة

ذكرى يوسف جميل الطائي

١٤٣٢هـ ٢٠١١ م

University of Mosul

College of Basic Education

The Effect of Some Mnemonics Strategies on The Development of The Educational Achievement Motivation for The Primary Fifth Grade`s Pupils in Islamic Education

Amal Ibrahim Aziz AL - Qasar

M.A. Thesis

Teaching Methods Of Basic Education

Islamic Education

Supervised By

Professor Assistant

Dr. Thekra Yousif J. Al-Tay

2011 A.D. 1432 A.H.

University of Mosul

College of Basic Education

The Effect of Some Mnemonics Strategies on The Development of The Educational Achievement Motivation for The Primary Fifth Grade`s Pupils in Islamic Education

Amal Ibrahim Aziz AL - Qasar

M.A. Thesis

Teaching Methods Of Basic Education

Islamic Education

Supervised By

Professor Assistant

Dr. Thekra. Yousif. J. Al-Tay

2011 A.D. **1432 A.H.**

﴿وَلَقَدْ وَصَّلْنَا لَهُمُ الْقَوْلَ لَعَلَّهُمْ

يَتَذَكَّرُونَ﴾

﴿سورة القصص، آية: ٥١﴾

شكر وامتنان

الحمد لله الذي يؤتي الحكمة من يشاء "**ومنْ يـؤتَ الحكمـةَ فقد أُوتـي خيراً كثيراً**" و الصلاة و السلام على سيدنا محمد وأهل بيته الطيبين الطاهرين وعلى الأنبياء والمرسلين، جميعاً، الذين اصطفاهم لحمل رسالاته وأداء أماناته، أما بعد...

فيطيب لي وقد أنهيت كتابة هذه الرسالة أن أتقدم بخالص الشكر والامتنان إلى مشرفتي الفاضلة **الأستاذ المساعد الدكتورة ذكرى يوسف جميل الطائي** لما قدمته من عون وتوجيهات علمية قيمة وبناءة، ورعاية كان لها الأثر البالغ في إثراء هذا البحث، وتطويره فجزاها الله- عز وجل - عني كل خير.

ويسعدني أن أتقدم بوافر شكري واحترامي إلى السيد عميد كلية التربية الأساسية **الأستاذ الدكتور فاضل خليل إبراهيم** وأساتذتي في كلية التربية الأساسية كافة، وأثمن بإخلاص جهود الأساتذة الأفاضل أعضاء لجنة السمنار كل من **الأستاذ المساعد الدكتور احمد محمد نوري والأستاذ المساعد الدكتور خشمان حسن علي والأستاذ المساعد الدكتور ثابت محمد خضير**، لما قدموه من آراء علمية سديدة لتطوير فكرة البحث وإنضاجها.

ويزيدني اعتزازاً أنّ أقدم كلمة شكر وامتنان إلى **الدكتور عبد الرزاق ياسين عبد الله والمدرس المساعد صدام محمد حميد والمدرس المساعد خالد إبراهيم محمد** لما قدموه من توجيهات ونصح أفاد البحث فجزآهم الله عني خير الجزاء.

واعترافا بالفضل تسجل الباحثة شكرها وامتنانها إلى إدارتي مدرستي (حليمة السعدية الابتدائية للبنين والحضارة الابتدائية للبنين) ومعلمتي التربية الإسلامية في المدرستين اللتين طبقت الباحثة فيهما تجربتها. وشكري إلى أهلي جميعا لتحملهم معي العناء أثناء فترة البحث. وختاما أتقدم بأسمى آيات الشكر والعرفان بالجميل لكل من مد لي يد العون بنصيحة سديدة أو معلومة نافعة من قريب أو بعيد، وأحب أن أشكر زملائي وزميلاتي في الدراسة، وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين.

الباحثة

إقرار المشرف

اشهد أن هذه الرسالة جرت تحت إشرافي في كلية التربية الأساسية/ جامعة الموصل، وهي جزء من متطلبات نيل شهادة الماجستير في اختصاص طرائق تدريس التربية الإسلامية.

التوقيع:
المشرفة: أ.م.د. ذكرى يوسف الطائي
التاريخ: ٢٥ /١٠ / ٢٠١٠م

إقرار المقوم اللغوي

اشهد أن هذه الرسالة الموسومة بـ " **أثر بعض استراتيجيات مساعدات التذكر في تنمية دافع الانجاز الدراسي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة التربية الإسلامية**" تمت مراجعتها من الناحية اللغوية وتصحيح ما ورد فيها من أخطاء لغوية وتعبيرية، وبذلك أصبحت الرسالة مؤهلة للمناقشة بقدر تعلق الأمر بسلامة الأسلوب وصحة التعبير.

التوقيع:
الاسـم : أ.م.د. عامر أحمد حساوي
التاريخ: ٢ / ١٢ / ٢٠١٠م

إقرار رئيس لجنة الدراسات العليا

بناءً على التوصيات المقدمة من قبل المشرف والمقوم اللغوي والمقوم العلمي أرشح هذه الرسالة للمناقشة.

التوقيع:
الاسـم : أ.م.د. احمد محمد نوري
التاريخ: ١/١٢ / ٢٠١١م

إقرار معاون العميد لشؤون الدراسات العليا والبحث العلمي

بناءً على التوصيات المقدمة من قبل المشرف والمقوم اللغوي ورئيس لجنة الدراسات العليا، أرشح هذه الرسالة للمناقشة .

التوقيع:
الاسـم : أ.د. معتز يونس ذنون
التاريخ: ٧ / ٢ / ٢٠١١م

إقرار لجنة المناقشة

نشهد بأننا أعضاء لجنة التقويم والمناقشة قد اطلعنا على هذه الرسالة " **أثر بعض استراتيجيات مساعدات التذكر في تنمية دافع الانجاز الدراسي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة التربية الإسلامية**" وناقشنا الطالبة في محتوياتها وفيما له علاقة بها بتاريخ ٢٢/ ٣ /٢٠١١م. وإنها جديرة لنيل شهادة الماجستير في طرائق تدريس التعليم الأساسي/ طرائق تدريس التربية الإسلامية.

الأستاذ المساعد الدكتور **محمد نوري** / رئيساً كلية التربية الأساسية/ جامعة الموصل	الأستاذ المساعد الدكتور **احمد** **نضال مزاحم رشيد**/عضواً كلية التربية / جامعة تكريت
الأستاذ المساعد **فتحي طه مشعل** /عضواً كلية التربية الأساسية/ جامعة الموصل	الأستاذ المساعد الدكتور **ذكرى يوسف الطائي** / عضواً ومشرفاً كلية التربية الأساسية / جامعة الموصل

قرار مجلس الكلية

اجتمع مجلس كلية التربية الأساسية بجلسته.....المنعقدة بتاريخ / / ٢٠١١م. وقرر بمنحها شهادة الماجستير في طرائق تدريس التعليم الأساسي/ طرائق تدريس التربية الإسلامية.

التوقيع مقرر مجلس الكلية **أ.م.د. وائل علي احمد النحاس** التاريخ : / /٢٠١١	التوقيع عميد كلية التربية الأساسية **أ. د فاضل خليل إبراهيم** التاريخ : / /٢٠١١

ملخص البحث

استهدف البحث الحالي التعرف على" أثر بعض استراتيجيات مساعدات التذكر في تنمية دافع الانجاز الدراسي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة التربية الإسلامية " .

ولتحقيق هدف البحث تمت صياغة ثلاث فرضيات خاضعة للتجريب، واقتصر البحث على تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مركز محافظة نينوى للعام الدراسي(٢٠٠٩-٢٠١٠) استخدمت الباحثة التصميم التجريبي ذا المجموعتين المتكافئتين، وتكونت عينة البحث من (٤٩) تلميذاً موزعين على مجموعتين، المجموعة الأولى تجريبية وهم شعبة (ب) في مدرسة حليمة السعدية الابتدائية للبنين، وتكونت من (٢٥) تلميذاً درست على وفق استراتيجيات مساعدات التذكر، أما المجموعة الثانية الضابطة، فقد تكونت من (٢٤) تلميذاً درست على وفق الطريقة الاعتيادية وهم شعبة (أ) في مدرسة الحضارة الابتدائية للبنين. وقد أجريت عملية تكافؤ أفراد مجموعتي البحث في متغيرات، العمر الزمني محسوباً بالشهور، درجات اختبار الذكاء، ودرجة مادة التربية الإسلامية لنصف السنة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي للعام الدراسي (٢٠٠٩ - ٢٠١٠م)، ودرجة المعدل العام لنصف السنة لدرجات التلاميذ للصف الخامس الابتدائي، والمستوى التعليمي لآباء التلاميذ وأمهاتهم، ودرجات التطبيق القبلي لأداة دافع الانجاز الدراسي.

وبعد إطلاع الباحثة على محتوى منهج الصف الخامس الابتدائي في مادة التربية الإسلامية في مواضيع العقائد والعبادات والسيرة النبوية، أعدت في ضوئها (٢٢) خطة تدريسية بواقع خطتين لكل موضوع.

وتطلب تحقيق هدف البحث وجود أداة لقياس دافع الانجاز الدراسي، ولعدم توافر أداة مناسبة للبحث، فقد قامت الباحثة بإعدادها، وتكونت في صيغتها النهائية من (٣٤) فقرة، تم التأكد من صدقها وثباتها .

طبقت الباحثة أداة قياس دافع الانجاز الدراسي تطبيقا قبليا على تلاميذ المجموعة التجريبية بتاريخ (١٦/ ٢/ ٢٠١٠) وعلى تلاميذ المجموعة الضابطة يوم (١٧/٢/٢٠١٠) . وبدأت التطبيق الفعلي للتجربة بتاريخ (٢١/٢/٢٠١٠) واستمرت (١١) أسبوعا وأنهت التجربة يوم (٣/٥/٢٠١٠).

وبعد الانتهاء من تطبيق التجربة، قامت الباحثة بالتطبيق البعدي على المجموعتين التجريبية والضابطة يومي ٤- ٥ /٥/٢٠١٠.

وبعد معالجة البيانات إحصائياً أظهرت النتائج ما يأتي :

١- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات التطبيقين البعديين لأداة دافع الانجاز الدراسي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجيات مساعدات التذكر وتلاميذ المجموعة الضابطة التي درست باستخدام الطريقة الاعتيادية، ولمصلحة التطبيق البعدي المجموعة التجريبية .

٢- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات التطبيقين البعدي والقبلي لأداة دافع الانجاز الدراسي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجيات مساعدات التذكر ولمصلحة التطبيق البعدي في المجموعة التجريبية .

٣- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات التطبيقين البعدي والقبلي لأداة دافع الانجاز الدراسي لدى تلاميذ المجموعة الضابطة التي درست باستخدام الطريقة الاعتيادية.

وفي ضوء نتائج البحث أوصت الباحثة بعدة توصيات كان من أهمها ضرورة استخدام استراتيجيات مساعدات التذكر في تدريس مادة التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية من قبل معلمي التربية الإسلامية ومعلماتها، لما أثبتته هذه الدراسة من فاعلية في التنوع بالاستراتيجيات التي تساعد التلاميذ زيادة دافعيتهم للتعلم والتذكر، كما قدمت عدة مقترحات كان من أبرزها أثر بعض استراتيجيات مساعدات التذكر في تنمية دافع الانجاز الدراسي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة التاريخ، وأثر استخدام استراتيجيات مساعدات التذكر في اكتساب المفاهيم الدينية والاحتفاظ بها لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة التربية الإسلامية.

ثبت المحتويات

الموضوع	الصفحة
ملخص البحث	أ – ب
ثبت المحتويات	ج – د
ثبت الجداول	هـ
ثبت الأشكال	و
ثبت الملاحق	و
الفصل الأول – التعريف بالبحث –	**١-١٩**
مشكلة البحث	٢
أهمية البحث	٢
هدف البحث	١٠
فرضيات البحث	١٠
حدود البحث	١١
تحديد المصطلحات	١١
الفصل الثاني – إطار نظري ودراسات سابقة –	**٢٠-٦٥**
إطار نظري	٢١
المحور الأول : استراتيجيات مساعدات التذكر	٢١
أولا: ماهية التذكر	٢١
ثانياً: استراتيجيات مساعدات التذكر	٣١
المحور الثاني : دافع الانجاز الدراسي	٣٩
دراسات سابقة	٤٨
المحور الأول : الدراسات التي تناولت استراتيجيات مساعدات التذكر	٤٩
المحور الثاني : الدراسات التي تناولت دافع الانجاز الدراسي	٥٤
مؤشرات ودلالات من الدراسات السابقة ومدى الإفادة منها في البحث	٥٩
الفصل الثالث – منهجية البحث وإجراءاته –	**٦٦-٨٣**
أولاً : التصميم التجريبي للبحث	٦٧
ثانياً :مجتمع البحث وعينته	٦٨

ثالثاً : تكافؤ مجموعتي البحث	٦٩
رابعاً: تحديد متغيرات وكيفية ضبطها	٧٤
خامساً: مستلزمات تطبيق التجربة	٧٧
سادساً: طريقة تنفيذ التجربة	٧٩
سابعاً: أداة البحث	٧٩
ثامناً : التطبيق الاستطلاعي للأداة	٨٠
تاسعاً: الوسائل الإحصائيةً	٨٢
الفصل الرابع	**٨٤-٨٨**
عرض النتائج ومناقشتها	٨٥
الفصل الخامس	**٨٩-٩١**
الاستنتاجات	٩٠
التوصيات	٩٠
المقترحات	٩١
المصـادر	**٩٢-١٠٧**
المصادر العربية	٩٣
المصادر الأجنبية	١٠٥
الملاحـق	**١٠٨-١٣٦**
الملخص باللغة الانكليزية	A-C

ثبت الجداول

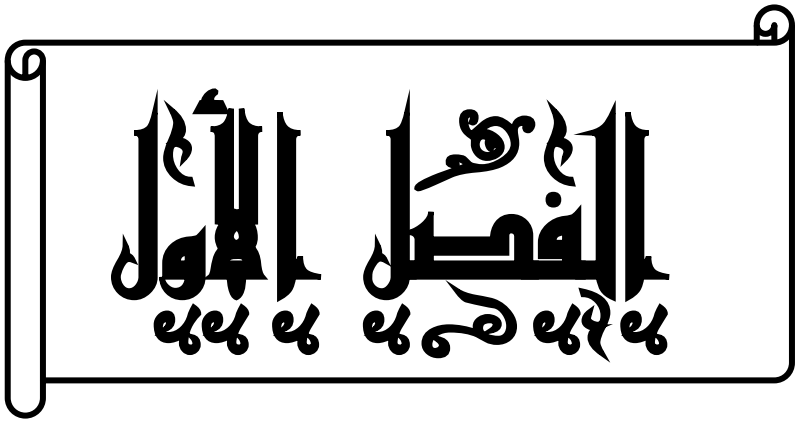
رقم الجدول	العنــوان	الصفحة
١	جدول يوضح الدراسات التي تناولت استراتيجيات مساعدات التذكر	٦٣
٢	جدول يوضح الدراسات التي تناولت دافع الانجاز الدراسي	٦٤-٦٥
٣	توزيع أفراد العينة للمدارس والمجموعات	٦٩
٤	نتيجة تطبيق التائي للعمر الزمني لتلاميذ مجموعتي البحث	٦٩
٥	نتيجة تطبيق التائي لدرجات الذكاء لتلاميذ مجموعتي البحث	٧٠
٦	نتيجة تطبيق التائي لدرجات تلاميذ مجموعتي البحث لنصف السنة في مادة التربية الإسلامية للصف الخامس الابتدائي	٧١
٧	نتيجة تطبيق التائي لدرجة المعدل العام لنصف السنة لتلاميذ مجموعتي البحث	٧٢
٨	نتائج تحليل مربع كآي للمستوى التعليمي لآباء تلاميذ مجموعتي لبحث	٧٣
٩	نتائج تحليل مربع كآي للمستوى التعليمي لأمهات تلاميذ مجموعتي البحث	٧٣
١٠	نتيجة تطبيق التائي للاختبار القبلي لدافع الانجاز الدراسي لتلاميذ مجموعتي البحث	٧٤
١١	الموضوعات التي تم تدريسها في أثناء التجربة	٧٧
١٢	جدول توزيع الدروس الأسبوعية في المدرستين	٧٨
١٣	نتائج تطبيق التائي لعينتين مستقلتين للفرق بين متوسط درجات تطبيق ألبعدي لدافع الانجاز الدراسي لتلاميذ المجموعتين التجريبية و الضابطة	٨٥
١٤	نتائج تطبيق التائي لعينتين مترابطتين لدرجات تلاميذ المجموعة التجريبية في تطبيقين القبلي والبعدي لدافع الانجاز الدراسي	٨٧
١٥	نتائج تطبيق التائي لعينتين مترابطتين لدرجات تلاميذ المجموعة الضابطة في تطبيقين القبلي والبعدي لدافع الانجاز الدراسي	٨٨

ثبت الأشكال

رقم الشكل	العنـوان	الصفحة
١	مخططات نظرية معالجة المعلومات (مستويات الذاكرة)	٣١
٢	التصميم التجريبي لمجموعتي البحث	٦٧

ثبت الملاحق

رقم الملحق	العنـوان	الصفحة
١	كتاب صادر من المديرية العامة لتربية محافظة نينوى إلى إدارات المدارس الابتدائية في مركز المحافظة / تسهيل مهمة	١٠٩
٢	إستبيان إستطلاعي للتلاميذ	١١٠
٣	الدرجات الخام للتكافؤ والتطبيق النهائي لمجموعتي البحث	١١١
٤	إستبانة آراء المحكمين حول صلاحية مقياس دافع الانجاز الدراسي (بصيغته الأولية)	١١٢
٥	مقياس دافع الانجاز الدراسي (بصيغته النهائية)	١١٥
٦	أسماء السادة المحكمين الذين تمت استشارتهم في خطوات البحث الإجرائية	١١٨
٧	إستبانة آراء المحكمين حول صلاحية الخطط التدريسية	١٢٠
٨	أنموذج خطة تدريسية على وفق إستراتيجيات مساعدات التذكر	١٢١
٩	أنموذج خطة تدريسية على وفق الطريقة الاعتيادية	١٢٩
١٠	تدريس مواضيع التربية الإسلامية على وفق استراتيجيات مساعدات التذكر حسب ما يتطلبه الموقف التعليمي	١٣٤
١١	تمييز فقرات مقياس دافع الانجاز الدراسي	١٣٥



التعريف بالبحث

- مشكلة البحث
- أهمية البحث
- هدف البحث
- فرضيات البحث
- حدود البحث
- تحديد المصطلحات

مشكلة البحث:

إن استخدام استراتيجيات مساعدات التذكر بفاعلية في المواقف التعليمية والتنوع بها، تسهم في إثارة الدوافع لدى التلاميذ وتنميتها، ومنها دافع الانجاز الدراسي الذي هو الرغبة أو الميل للحصول على النجاح فهو يختلف بين التلاميذ حسب المواقف التعليمية المختلفة، وأيضا تزيد من حيوية المتعلم ونشاطه في مواقف التعلم عند تقديم المادة للتلاميذ. (توق وآخرون، ٢٠٠٣: ٢٠٩، ٢٩٧)

ومن بين الجوانب العديدة التي يمكن أن تسهم بها الاستراتيجيات المساعدة للتذكر في ميادين التربية والتعليم هي القدرة على تنمية دافعية الانجاز نحو التعلم، فقد أكدت معظم نتائج الدراسات والبحوث التربوية والنفسية على أهمية إثارة الدافعية للتعلم لدى التلاميذ، لتحقيق الأهداف التعليمية والتعلمية المرغوب فيها والمنشودة في المواقف التعليمية. (غباري، ٢٠٠٨: ١٨١)

وخاصة دافع الانجاز الدراسي لما له من أهمية في العملية التدريسية، فهو الذي يشير إلى إقدام التلميذ على العمل لأداء مهمتهِ بنشاط وحماس كبيرين، ورغبة ودافعية منه في اكتساب خبرة النجاح الممكن تحققه. (راشد،٢٠٠٥: ١٦٩).

ومن هذا المنطلق يمكن تحديد مشكلة البحث بالسؤال الآتي :

ما أثر بعض استراتيجيات مساعدات التذكر في تنمية دافع الانجاز الدراسي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة التربية الإسلامية ؟

أهمية البحث :

تعد عملية التربية والتعليم ذات إثارة للمتعلمين بما يناسب قدراتهم وعنايتهم، والتي يتم بموجبها إعداد الفرد وتهيئته للحياة من خلال تفاعله مع المجتمع تفاعلاً يعمل على تزويده بالمعلومات والمعارف، ويساعده على تنمية جميع قدراته بمختلف الطرائق والوسائل وبكل النواحي الجسمية والعقلية والاجتماعية.(علي،٢٠١٠: ٢٠٨).

فالتربية عملية مخططة ومقصودة تهدف إلى أحداث تغييرات ايجابية مرغوبة في سلوك المتعلمين، كما تؤدي دوراً أساسياً في بناء الإنسان وإعداده للحياة والمستقبل الإعداد الجيد.(زيتون، ٢٠٠٤: ٤٣)

وعلى هذا الأساس فمهمة التربية اليوم هي مساعدة المتعلم على التكيف مع بيئته والتوصل إلى تشكيل سلوكه وتطوير شخصيته، ومساهمته في تقدم مجتمعه، وتمكنه من المساهمة الفاعلة في رقي الحياة الإنسانية.(الدليمي وسعاد ،٢٠٠٣: ١٠)

فالتربية عنيت بالمتعلمين في إحداث التطور المرغوب فيه بالمجتمع، فكانت ذات أثر فعال لمواجهة متطلبات الحياة، وإعداد الإنسان لتجعله قادرا على مواكبة التطورات والتغيرات الكبيرة في العلم والتكنولوجيا الحديثة.(الشمري، ٢٠٠٣: ٣٨)

من أركان التربية الأساسية التربية الإسلامية، التي لها مكانتها مهمة في العملية التربوية إذ لا يمكن الاستغناء عنها، لأنها مستنبطة من مصدرين هما القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة. (الدليمي وزينب،٢٠٠٣: ١٣)

وان هذين المصدرين هما أساس النظرية التربوية الإسلامية، فهما يقدمان رؤية تربوية شاملة لتربية المسلم وتشكيل مجتمع جديد يتفق مع المبادئ التي جاء بها الإسلام.

(محمد،٢٠٠٣: ٧٦)

فالغرض الأساسي من التربية الإسلامية يتلخص في الآية الكريمة **(وابتغ فيما آتاك الله الدار الآخرة ولا تنسَ نصيبك من الدنيا)** (**القصص،الآية** :٧٧)، والإسلام إذن ينظر إلى أغراض التربية على إنها إرضاء لله عز وجل ومن ثم كسب العيش فهي تربية دينية ودنيوية.

(ناصر،٢٠٠١ :١٩)

كما تعد التربية الإسلامية الإنسان للدارين الدنيا والآخرة، وفقا لما سنتهُ الشريعة الإسلامية من أُسس وقواعد، بتكوين تفكيرهُ ومنطقهُ وسلوكهُ في الحياة وعلاقتهُ في مختلف نواحيها وابتغاء إيجاد أعظم قدر من الانسجام والتناسق بينهُ وبين نوازعه الفطرية التي برأهُ الله عليها. (مازن، ٢٠٠٩: ٢٢٠)

فالتربية الإسلامية عملية مقصودة تستضيء بنور الشريعة، وتهدف إلى تنشئة جوانب الشخصية الإنسانية جميعها لتحقق العبودية لله سبحانه وتعالى، ويقوم فيها أفراد ذوي كفايات عالية بتوجيه تعلم أفراد آخرين وفق طرائق ملائمة مستخدمين محتوى تعليمياً محدداً وطرائق تقويم ملائمة.(عبد الله وآخرون،١٩٩١: ١٩)

لعل من أهم ما أكدت عليه التربية والتربية الإسلامية اليوم هو إشراك المتعلم في العملية التعليمية، ذلك لان بقاء المتعلم مستقبلا للمعلومات دون قدرته على التفاعل معها يؤدي إلى التراجع السلبي وعدم حدوث التعلم بشكل فعال. (السامرائي،٢٠٠٠: ٩١)

وأن التعليم يعمل على مساعدة المتعلم في إكسابه مجموعة من المعارف والاتجاهات والمهارات.(خاطر ومصطفى، ٢٠٠٠: ١١)

وتهدف عملية التعلم في الإسلام إلى تزكية النفوس وتنمية روح الخير وتزويد العقل بالمعلومات والتأثير في الوجدان والاستقامة في السلوك، فرسالة التربية التي يهدف إليها الإسلام هي إحداث التغيير المستمر والايجابي في سلوك المتعلمين منسجما مع الإيمان بل مصدقا له في الواقع والعمل. (الساموك وهدى،٢٠٠٣ :١٩)

وتعد المرحلة الابتدائية هي من مراحل التعليم، والأساس لكل مراحل التعليم الأخرى فالطفل فيها أسرع تأثيراً وأسهل تكوينا وتوجيها.(المولى، ٢٠٠٤: ٤)

وتعد هذه المرحلة نوعاً من التعليم النظامي الذي يأخذ مكانه بصفة أصلية في أول السلم التعليمي الذي يلتحق به الصغار من طفولتهم المتوسطة بداية مرحلة المراهقة بقصد تحصيل بعض المعارف والمهارات الأساسية التي تحتاج إلى أساليب جديدة في تقريب الواقع من شخصيات ومواقف وقصص وأحداث مجردة إلى عيانية ومحسوسة.

(محمد ، ٢٠٠٤: ٣٣٤) (زهران، ١٩٩٥: ٢٧١)

وقد أمرنا الرسول (ﷺ) أن نخاطب الناس على قدر عقولهم في التعليم، ويتبع الدين الإسلامي في تربية أبنائه وسائل الترغيب والترهيب، ويعطي الدوافع الكامنة أهمية بارزة عندما يؤكد على أهمية النية في كل عمل يقوم به المرء، وإن إدراك المربين المسلمين لهذه الحقيقة تجعلهم يتحدثون عن التعليم لاعتماده على قواعد وطرائق ثابتة لا يمكن الاستغناء عنها. (عبد الله وآخرون، ١٩٩٤: ٨).

فيؤكد التربويون أن التعليم بوجه عام ليس مجرد نقل المعرفة إلى المتعلم بل هو عملية لنمو التلميذ عقليا ووجدانيا ومهاريا ولمعرفة قدراته وقابليته وما يمتلك من معلومات، فالمهمة الأساسية هي تعليم التلاميذ كيف يفكرون، وكيف يتعلمون، لا كيف يحفظون المقررات عن ظهر قلب دون فهمها أو إدراكها أو توظيفها في الحياة، كما وإن للمعلم الدور الرئيسِ في تحقيق ذلك ومن ثم تحقيق الغايات والأهداف التعليمية.

(الحيلة،١٩٩٩: ٢٦٥) (الحيلة، ٢٠٠٣: ٢٣)

إذ لابد أن تتضمن عملية التعليم مجموعة من الأنشطة والفعاليات المنظمة والمتواصلة التي يديرها المعلم وبالكيفية التي ينظم المواقف التعليمية باستخدامه الوسائل والأنشطة المختلفة، بهدف إثارة التعلم وجذب الانتباه لدى التلاميذ لإكسابهم المعرفة والمهارات والاتجاهات المرغوب فيها لتحقيق الأهداف التعليمية.

(تايه، ٢٠٠٨: ٥)(طوالبة وآخرون، ٢٠١٠: ١٩)

لذلك فهي عملية تفاعلية اتصالية مابين المعلم والمتعلم يحاول فيها المعلم إكساب المتعلمين المهارات والمعارف والاتجاهات والخبرات التعليمية المطلوبة مستعينا بأساليب وطرائق مختلفة تعينه على إيصال رسالته التربوية والعلمية. (الآلوسي وطلال،٢٠٠٢: ٨٥)

وينظر إلى عملية التعليم نظرة شمولية تتمثل بالمعلم والتلميذ والأهداف المراد تحقيقها في الدرس والمادة الدراسية والزمن المتاح والمكان المخصص للدرس وما يستخدمه المعلم من طرائق التدريس ووسائل تعليمية ،إلى جانب العلاقة التي ينبغي أن تكون وثيقة بين المدرسة والبيت والمحيط الاجتماعي الذي ينتمي إليه التلميذ.(حسين، ٢٠٠٩: ٥٤)

وبهذا يجب اختيار طريقة حديثة تساعد على تنمية مهارات التلاميذ وتعتمد على خبراتهم وممارستهم نشاطات المادة فتؤدي إلى زيادة انجازهم الدراسي، وتزيد من قابلية التلاميذ للتعلم على نحو أفضل ويرتفع مستوى تحصيلهم.(اللهيبي، ٢٠٠٨: ٣)

كذلك يبرز دور المعلم وفاعليتهُ في العملية التعليمية من خلال ما يمتلكهُ من مهارات تشغيل الأجهزة والتقنيات الحديثة والقدرة على تصميم وإنتاج واستخدام الوسائل التعليمية المختلفة والمناسبة في المواقف التعليمية، والتنوع في استخدام الاستراتيجيات والطرائق والأساليب التعليمية الحديثة.(زايد،٢٠٠٣: ٧٠) (اشتيوه وربحي، ٢٠١٠ : ٤٤)

كما وأن للمعلم دور مهم إذ انه يقوم بتهيئة الظروف والمواقف والخبرات الصفية للتلاميذ لكي يتفاعلوا معها، وتدريبهم على ممارسة سلوك التعلم والتذكر والتفكير.(قطامي، وآخرون،٢٠٠٢: ٢٣)

كما له عدة وظائف من أبرزها عنايته بالتلاميذ وذلك من خلال التدرج معهم في المراحل المعرفية وتكامل تلك المراحل مع المعارف ومراعاة قدراتهم وإمكاناتهم.

(فرحان ،١٩٩٩ :٥٤-٥٦)

فالرسول الكريم محمد (ﷺ)أكد على قيمة المعلم إذ يقول (إنما بعثتُ مُعلماً) وقال في العلماء (العُلماء ورثة الأنبياء)، أي انه يؤكد على منزلة العلماء عند الله ورسوله. (آل الكنة، ٢٠٠٦: ٤).

وأن نجاح عملية التعليم تتوقف على مُعلم كُفء، مُعد إعداداً متميزاً ملماً بالعلم والمعرفة وبإمكانات وقدرات تعليمية متنوعة تشتمل على كفايات تعليمية وأكاديمية وشخصية وأخلاقية. (الفتلاوي، ٢٠٠٨: ٢٨١)

وعلى المعلم أن يوفر مجموعة من الوسائل والإمكانات ويستخدمها بطرائق مختلفة لمواكبة تلك التطورات والتغيرات وصولاً إلى أهدافه التعليمية، لذا ظهرت أنواع عديدة من طرائق التدريس. (الربيعي، ٢٠٠٦: ٤٩)

ومن هذه الطرائق استراتيجيات مساعدات التذكر لما لها من أهمية تربوية يمكن أن يحققها المتعلم في مختلف الأعمار والتخصصات وفي العديد من المجالات التعليمية والتعلمية والحياتية والاجتماعية، فهي تزود التلاميذ بروابط جيدة وقوية للخزن واستعادة للمهمات التعليمية. (إبراهيم، ٢٠٠٣: ١٠٨)

من أهم العناصر المرتبطة بالعملية التعليمية هو (المنهج الدراسي) فهو يساعد المعلمين على تنظيم عملية التعليم والتعلم، وتوفير الشروط المناسبة لنجاحها، وكذلك يساعد المتعلمين على بلوغ الأهداف المنشودة، فكلما كان المنهج يتلاءم مع اهتمامات التلاميذ وقدراتهم كانت النتائج المتحققة في العملية التعليمية أفضل.(الفيصل،٢٠٠٣ : ٢٩)

إن الله سبحانه وتعالى وهب بعض الناس ذاكرة قوية، أي أن لكل فرد مستوى من التذكر يتقرر في ضوء حقيقة علمية تتمثل بوجود فروق فردية في أداء الذاكرة، فتدريبها مع مراعاة عدد من العوامل في التعليم والتعلم، يحسن من أداء الذاكرة ويرفع من مستوى قدرة المتعلمين على استدعاء المعلومات واسترجاعها، وحظيت الذاكرة البشرية بعناية العلماء، وتوصلوا من خلال دراستهم أداء الذاكرة إلى العديد من المبادئ المتعلقة بالتعلم والتعليم والاستذكار فأخذت طريقها إلى المجال التطبيقي في الميدان التربوي (المصباحي، ٢٠٠٦: ٣)

وتعد عملية التذكر من أحدى العمليات العقلية الرئيسة والفعالة التي يمارسها المتعلم في كل موقف يواجهه من خلال عملية التعلم، فهي عملية اختيارية مقصودة وليست عملية عشوائية. (توق وآخرون،٢٠٠٣: ٣٣٢).

وتتأثر عملية التذكر بالعديد من العوامل الشعورية واللاشعورية كالكبت، فضلا عن عدد من العوامل الخارجية المرتبطة بالمادة المتعلمة وبعدد من العوامل الداخلية أو الذاتية التي تتصل بالإنسان المدرك.(العيسوي، ٢٠٠٩: ٣٣)

إذ تعد استراتيجيات وطرائق التدريس ركناً أساسيا من أركان العملية التعليمية، فهي تعتمد على إستراتيجية محددة بانجاز موقف تعليمي ضمن مادة دراسية معينة فهي خط السير المُوصل إلى الهدف، أي الخطوات الأساسية التي خطط لها المعلم لتحقيق أهداف الدرس والوصول إليها إذ يكون باستطاعة التلاميذ أدراك محتوى مادة الدرس وفهمها وتطبيقها. (محمد ومجيد،١٩٩١: ٤٩)

ويؤكد كل من(النبهان،٢٠٠٨) و(الخوالدة،٢٠٠٣) إلى أن عملية التدريس تتضمن عدة طرائق وأساليب واستراتيجيات منها استراتيجيات مساعدات التذكر التي يستخدمها المعلم في معالجة النشاط التعليمي وتسعى إلى تحقيق الأهداف التربوية التي تساعد المتعلم في تصميم شخصيته السلوكية، لتوصيل المعلومات والمعارف للتلاميذ بأيسر السبل وأقل وقت وجهد ممكنين. (نبهان، ٢٠٠٨: ٢٦)(الخوالدة، ٢٠٠٣: ٢٤)

وأشار كل من (الهاشمي ومحسن، ٢٠٠٩) إلى أنه لابد من اللجوء إلى تعليم التلاميذ استراتيجيات وتقنيات حديثة في التدريس لمساعدتهم على الحفظ والدراسة الفاعلة بما في ذلك التلفاز التربوي والمختبرات وطرائق تدريس حديثة كاستراتيجيات مساعدات التذكر.

(الهاشمي ومحسن، ٢٠٠٩: ٢٧٩)

فأن استراتيجيات مساعدات التذكر لها أهمية في العملية التربوية، تكمن في مدى فعاليتها في زيادة قدرة التلاميذ على التذكر واستدعاء المعلومات بسهولة ويسر وبأقل وقت ممكن، فضلاً عن ذلك فهي تساعد على تنظيم المعارف بطرائق مختلفة، الأمر الذي من شأنه أن يعمل على

سهولة تخزين المعلومات والاحتفاظ بها، ومن ثم القدرة على تذكرها واسترجاعها عند الحاجة وبصورة منظمة. (عبد الجواد،٢٠٠٧ : ٢)

وتهدف هذه الاستراتيجيات إلى مساعدة التلاميذ على استخدام طرائق مختلفة في نقل المعرفة من خبرة مؤقتة إلى خبرة مستمرة، وتزيد من حيويتهم في معالجة وتنظيم الخبرات المؤقتة التي تصادفهم، وتلبي حاجة تفريد التعلم لدى التلاميذ وتساهم في تنويع الخبرات الصفية.(إبراهيم، ٢٠٠٣: ١٠٨)

وتتميز هذه الاستراتيجيات بروابط تربط بين المعلومات المعروفة وغير المعروفة، وبخاصة عند استعمالها مع مفردات غير واضحة، بمعنى عندما يكون التعلم غير مترابط، فتعد وسيلة لاستثارة الذاكرة الصورية التخيلية، التي توضح للمتعلم الرؤية والتبصر، ومن ثم الفهم والاستيعاب والاسترجاع، فهي تتميز بعنصر الغرابة، وتعتبر وسيلة تعليمية مشوقة ومثيرة تدفع التلميذ إلى التعلم، وتكسبهُ أكبر قدر ممكن من المعلومات في وقت قصير نسبيا، وبخاصة عند استخدام الصور الذهنية، ليتذكر عدداً كبيراً من المفردات والمصطلحات التي تساعد المتعلم على تعلمها.(دروزة،٢٠٠٤ : ٣٠٣ ،٣٠٤).

فتعمل هذه الاستراتيجيات على الزيادة من قوة التعلم، فيستطيع المتعلم تذكر المعلومات بسهولة ويسر من خلال استخدام هذه الاستراتيجيات، وقد تؤدي إلى إيجاد مستودع هائل من المعلومات والمعارف، باستخدامها نستطيع الوصول إلى المعلومات في أقل وأسرع وقت ممكن. (البيز، ٢٠٠٩ : ١) .

وقد أكدت نتائج الدراسات التي عنيت باستراتيجيات مساعدات التذكر أو استراتيجيات تقوية الذاكرة بأنها تمكن التلميذ من الاحتفاظ بالمعلومات لمدة طويلة، وترفع من كفاية التطبيق وانتقال أثر التعلم، التي تساعد في تحسين قدرة التلاميذ على استخدام وتفسير المفردات المتصلة بموضوع التعلم، وقد ذكر الله سبحانه وتعالى في محكم كتابه الكريم عدة آيات على أهمية تذكر الأحداث والمعلومات وغيرها في حياة المسلم كقوله:((**فَإِنَّمَا يَسَّرْنَاهُ بِلِسَانِكَ لَعَلَّهُمْ يَتَذَكَّرُونَ**)) **(الدخان، الآية:٥٨)** (الدردير وجابر،٢٠٠٥: ٦٦)

كما أن استراتيجيات مساعدات التذكر لها فضل بكونها تساعد على تفعيل دور الحواس جميعها في العلم والحفظ والاستظهار، فقد أكد علماء النفس بان المتعلمين يختلفون في قوة حواسهم وانتفاعهم بها من شخص لآخر في العملية التعليمية، لذا يمكن تشخيص التميز الحاسي للمتعلم من خلال القدرة على تنشيط قنواته في الحفظ والاستيعاب والاستذكار.(المصباحي، ٢٠٠٦: ١٥)

وتشكل مساعدات التذكر جزءً من الإبداع لدى المتعلم في موقف تعليمي معين، لكونها تتميز بأساليب متنوعة تهدف إلى تحويل المعرفة والمعلومات من مواد خام إلى خبرات قابلة

للاستيعاب والإدخال، وبهذا يكون دور التلاميذ فعالاً ونشطاً وحيوياً إذ أن التلاميذ يفضلون الأدوات التي تلزمهم بطريقتهم لتلبي حاجاتهم واستعداداتهم، فينظمون مواقف تعلمهم بطريقة يسهل عليهم مراجعتها. (إبراهيم ودااليا، ٢٠٠٨ : ٤٩٨)

وتستخدم استراتيجيات مساعدات التذكر عموماً إذا كانت الفقرات التي يريد المتعلم تذكرها لا تتضمن في طبيعتها معنى واضحاً، فلابد من استخدام التعلم المبني على التذكر والتدبر، وتلك الاستراتيجيات تتضمن ذلك وكما قال الله تعالى:((**كِتَابٌ أَنْزَلْنَاهُ إِلَيْكَ مُبَارَكٌ لِيَدَّبَّرُوا آيَاتِهِ وَلِيَتَذَكَّرَ أُولُو الْأَلْبَابِ**)) (ص، آية : ٢٩). (توق وآخرون، ٢٠٠٣: ٢٩٠)

كذلك لا يمكن تجاهل دوافع المتعلمين وحاجاتهم، وتمثل الدوافع القوة المحركة للسلوك التي تحافظ على تنشيطه وإثارته، للوصول إلى حاجة معينة أوالى تحقيق هدف معين، ومن غير الممكن أن يظهر سلوك معين لدى الفرد بغياب تلك الدوافع.

(عبد الله وآخرون، ١٩٩٧: ٢٠) (هارون،٢٠٠٣ :٨١)

وأكد Keller (1987)على أن الدافعية تشكل عنصرا أساسيا من عناصر العملية التربوية، لاسيما أنها تعمل على زيادة فعاليتها والمساهمة إلى درجة كبيرة في تحقيق الأهداف المرجوة منها لدى المتعلمين، إذ يرى البعض أن من الأسباب الرئيسة في وجود فروق فردية في التحصيل بين المتعلمين يعود إلى تباين مستوى الدافعية لديهم وهي التي تدفع الفرد إلى التصرف على نحو معين أو سلوك معين وتحركه وتوجهه إلى القيام بعمل ما. (في الزغول،٢٠٠٢: ٢٤١)

وتشير الدافعية إلى مجموعة من الظروف الداخلية والخارجية التي تحرك الفرد من أجل إعادة التوازن الذي أختل، وبهذا المفهوم فهي تعتبر النزعة للوصول إلى هدف معين، وهذا الهدف قد يكون لإرضاء حاجات أو دوافع أو رغبات داخلية (ذاتية) كدافع الانجاز، ودوافع خارجية.(قطامي وعبد الرحمن،٢٠٠٢ :١٩٥)

وتسهم الدافعية في معرفة الحقائق المحيرة في السلوك الإنساني، وهي مهمة في تفسير عملية التعزيز وتحديد المعززات وتوجيه السلوك نحو هدف معين، والمساعدة في التغيرات التي تطرأ على عملية ضبط المثير والإثارة والمثابرة على سلوك معين حتى يتم الانجاز.(عمران،٢٠٠٤: ٤)

وتعد دافعية الانجاز حالة متميزة من الدافعية العامة، وهي تشير إلى حالة عند المتعلم تدفعه إلى الانتباه إلى الموقف التعليمي والإقبال عليه بنشاط موجه، والاستمرار فيه حتى يتحقق التعلم، وهي بذلك تعتبر استعداداً نسبيا في الشخصية يحدد مدى سعي الفرد ومثابرته في سبيل تحقيق نجاح يترتب عليه نوع من الإرضاء. (خليفة، ٢٠٠٨ :٢)

ويعدّ دافع الانجاز من الدوافع الخاصة بالإنسان، دون غيره من الكائنات الحية الأخرى، وهو ما يمكن تسميته بالسعي نحو التميز والتفوق ويختلف التلاميذ في مستوى المقبول لديهم من هذه الدوافع، ومنهم من يرى ضرورة التصدي للمهام الصعبة والوصول إلى التميز وهناك من يكتفي بأقل قدر ممكن من النجاح. (غباري ،٢٠٠٨: ٥٠)

وتتمثل الدافعية للانجاز بقدرة الفرد على تأدية أعمال معينة على نحو سليم وسريع قدر الإمكان، وتتعدد وتتنوع في الوقت نفسه الأعمال التي يمكن أن تشبع الحاجة إلى الانجاز، وتتباين بين أداء أعمال بسيطة إلى أعمال صعبة.(الخالدي، ٢٠٠٨ : ٢١٥)

وإن حاجة الفرد إلى الانجاز والنجاح، متوافرة لدى الأفراد جميعاً ولكنها تختلف بمستويات متباينة، وقد لا يبلغ مستوى هذه الحاجات عند بعض التلاميذ لسبب أو لآخر، وقد يؤدي إلى استثارة حاجة التلميذ إلى الانجاز الدراسي وزيادة مستوى رغبته في النجاح لان النجاح يمكنه من الثقة بنفسه وقدراته وإمكاناته. (نشواتي، ٢٠٠٣: ٢٢٠)

وأكد (الترتوري،٢٠٠٨) أن دافع الانجاز الدراسي هو الذي يكون لدى التلاميذ رغبة قوية في التحدي والحصول على تغذية راجعة حول آرائهم، وبناءً على ذلك فأنهم يفضلون المهام والوظائف التي تبنى فيها المكافآت على الانجاز الفردي ولا يرغبون في العمل الذي تتساوى فيها رواتب الموظفين كافة. (الترتوري ،٢٠٠٨ : ٦)

فقد تكون لدى التلميذ قدرة ذكائية مناسبة ومستقرة انفعالياً وظروف بيئته الأسرية والمدرسية جيدة إلا أن اندفاعه نحو الدراسة قد لا يكون بالمستوى المطلوب، وقد يحدث العكس فاندفاع التلميذ دراسياً قد يكون جيداً، على الرغم من عدم جودة واستقرار ظروفه المدرسية وغير المدرسية. (السامرائي وشوكت،١٩٨٨: ٦٧)

ويتمثل دافع الانجاز الدراسي بالرغبة في القيام بعمل جيد، والنجاح في ذلك العمل، وهذه الرغبة كما يصفها ماكيلاند أحد كبار المشتغلين في هذا الميدان تتميز بالطموح، والاستمتاع في مواقف المنافسة، والرغبة الجامحة للعمل بشكل مستقل، وفي مواجهة المشكلات وحلها، وتفضيل المهمات التي تنطوي على مجازفة متوسطة بدل المهمات التي لا تنطوي إلا على مجازفة كبيرة جدا.(في الترتوري،٢٠٠٦: ٤)

لهذا نلاحظ أن دافع الانجاز يمثل أهمية فائقة في حياة التلميذ الدراسية، فنجاح التلميذ دراسياً يتوقف على مقدار ما لديه من دافعية نحو الدراسة، فكلما كانت دافعيته أقوى كان اندفاعه نحو الانجاز أعلى وعلى النقيض من ذلك قد تضعف همة التلميذ ويقل ميله إلى الانجاز ويهبط نتاجه الدراسي عندما تهبط لديه الدافعية نحو التعلم.(الكناني،١٩٧٩: ٢٠)

ومما تقدم تكمن أهمية البحث في أهمية متغيراته في الجوانب الآتية:

١. إن من أهم الصعوبات التي يواجهها تلاميذ المرحلة الابتدائية هي قلة دافعيتهم نحو الدراسة، هو الذي حملنا مسؤولية إيجاد بدائل تربوية وتعليمية تساعد على تنمية الدوافع لديهم، والتي تساعد على استمرار التلاميذ وتفوقهم بالدراسة.
٢. يعد جهداً متواضعاً يغني المكتبات فضلاً عن كونهِ دليل عمل لمعلمي التربية الإسلامية ومعلماتها، وتعتبر هذه الدراسة انطلاقة للباحثين وطلبة الدراسات العليا في إنجاز بحوث مستقبلية لاحقاً.
٣. تعد الدراسة الأولى(حسب علم الباحثة) التي استخدمت استراتيجيات مساعدات التذكر في مادة التربية الإسلامية بالمرحلة الابتدائية.
٤. يعد استخدام استراتيجيات مساعدات التذكر، تعد ذات أهمية في العملية التعليمية التي تساعد على تنمية الدوافع للمتعلمين في جميع المراحل.

هدف البحث:

يهدف البحث الحالي للتعرف إلى:

أثر بعض استراتيجيات مساعدات التذكر في تنمية دافع الانجاز الدراسي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة التربية الإسلامية.

فرضيات البحث:

الفرضيات الثلاث التي تمت صياغتها هي كالآتي :

١. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات التطبيق البعدي لأداة دافع الانجاز الدراسي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجيات مساعدات التذكر ومتوسط درجات التطبيق البعدي لأداة دافع الانجاز الدراسي لدى تلاميذ المجموعة الضابطة التي درست باستخدام الطريقة الاعتيادية .
٢. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات التطبيقين البعدي والقبلي لأداة دافع الانجاز الدراسي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجيات مساعدات التذكر.
٣. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات التطبيقين البعدي والقبلي لأداة دافع الانجاز الدراسي لدى تلاميذ المجموعة الضابطة التي درست باستخدام الطريقة الاعتيادية.

حدود البحث:

يتحدد البحث الحالي بما يأتي :

١. تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في المدارس الابتدائية للبنين في مركز محافظة نينوى للعام الدراسي (٢٠٠٩-٢٠١٠) .

٢. الفصل الثاني من العام الدراسي ٢٠٠٩-٢٠١٠ .

٣. الفصول العلمية: بعض موضوعات الفصل الثاني والفصل الثالث من كتاب التربية الإسلامية المقرر لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي الطبعة الثلاثون المنقحة من وزارة التربية للعام. (١٤٢٩ هـ - ٢٠٠٨ م).

٤. استراتيجيات مساعدات التذكر وهي: إستراتيجية التصور وإستراتيجية الحرف الأول وإستراتيجية الكلمة البديلة وإستراتيجية السلسلة.

تحديد المصطلحات:

أ- الإستراتيجية (Strategy) عرفها كل من :

١- هورن باي Horn by (1974) بأنها:

" فن التخطيط، أو مهارة إدارة أي قضية " .(Horn by, 1974:854)

٢- قطامي وآخرون (٢٠٠٠) بأنها:

" القرارات التي تتخذ في الوقت الحاضر لوضع ترتيبات معينة تؤدي إلى أهداف مستقبلية ذات تأثير رئيس في أعمال التنظيم أو الأساليب التي يستعملها الفرد " . (قطامي وآخرون ،٢٠٠٠: ٣٥١)

٣- الهاشمي ومحسن (٢٠٠٩) بأنها:

" كلمة يونانية (استراتيجوس) والتي تعني القائد، وبهذا المعنى قد استخدمت في العلوم العسكرية بمعنى الخطة العامة التي يضعها القائد العسكري لتحقيق هدف أو أهداف محددة " . (الهاشمي ومحسن ،٢٠٠٩ :٣٤)

٤- العجمي (٢٠١٠) بأنها:

" فن استخدام الإمكانات والوسائل لتحقيق الأهداف المتوخاة بدرجة عالية من الإتقان" . (العجمي،٢٠١٠: ٣٨٨)

- التعريف الإجرائي للإستراتيجية:

هي مجموعة من التحركات (Moves) والإجراءات والممارسات التي يتبعها المعلم داخل الصف، للوصول إلى مخرجات في ضوء الأهداف التي وضعها، وتتضمن مجموعة من الأساليب والأنشطة والوسائل وأساليب التقويم التي تساعد التلاميذ على تحقيق الأهداف المنشودة .

ب – التذكر (Memo rising) عرفه كل من:

١ – الازيرجاوي (١٩٩١) بأنه:

" استرجاع الماضي في صورة ألفاظ أو معان أو حركات أو صور ذهنية، و القدرة على تذكر المعلومات المطلوبة على وجه السرعة، مرتبطة بسؤال أو مؤشر أو مشكلة، فهي عبارة عن استجابة لمثير غير ماثل أمام الحواس" . (الازيرجاوي،١٩٩١: ١٠٢)

٢- عريفج (٢٠٠٠) بأنه:

" ما سبق وأن تعلمه الفرد كله أو بعضه يستطيع أن يسترجعه على صورة معلومات أو مشاعر أو أحساسات، أو على صورة طرق معالجة تلك المعلومات، ومما يسترعي الانتباه أننا نعتمد أحيانا بالرجوع إلى الذاكرة، والذكريات تفرض نفسها أحيان أخرى، ومما يلفت الانتباه أيضاً أننا نستثمر ذاكرتنا في بعض الحالات دون وعي منا أننا عدنا إليها، وان هي التي أسعفتنا في حل المشكلات التي تواجهنا وقت الضرورة " . (عريفج ،٢٠٠٠: ١٩٩).

٣- بني جابر وآخرون (٢٠٠٢) بأنه:

" قدرة المرء على وإعادة أو استرجاع مادة سبق تعلمها واحتفظ بها في ذاكرته سواء أكانت حركية أم لفظية، وهو يتضمن اكتساب المعرفة أو الخبرة كخطوة أولى ويتبعها فيما بعد استدعاء أو تذكر ما تم اكتسابه" .(بني جابر وآخرون،٢٠٠٢: ١٢٥).

٤ – مساد (٢٠٠٥) بأنه:

" وظيفة عقلية الذي يكون على صورة انطباع الشيء المحسوس في العقل دون القدرة على استحضاره بهيئة صورة عقلية، ويعتمد التذكر في كثير من الأحيان على التصور أو التخيل ما تم اكتسابه سابقاً " .(مساد،٢٠٠٥: ٢٣٠)

٥- بيك ويذ Beckwith (2008) بأنه:

" القابلية على التعلم واستعادة المعلومات أو العادات أو المهارات، من أجل استخدامها في وقت لاحق".(Beckwith, 2008 : 21)

ج – استراتيجيات مساعدات التذكر(Mnemonics Strategies) عرفها كل من:

١- بليزا Bellezza (1981) بأنها:

" استراتيجيات تعليمية تعزز الَتعليم والتعلُم واستدعاء المعلومات" .

(Bellezza, 1981: 274)

٢ - حبشي (١٩٩٧) بأنها:

"وسائل تساعد الفرد على استرجاع المعلومات التي يريد تذكرها، وقد تكون بيئة خاصة بالمكان أو الأشياء التي توجد فيه، أو صوتية تتعلق بالسياق اللفظي للكلمات أو العبارات، أو خاصة بسياق المعنى سواء الخارجي أو الداخلي" .(حبشي، ١٩٩٧: ١٤٠)

٣- ماست روبير و سكروجز Mast ropier & Scruggs (1998) بأنها:

"مجموعة من الاستراتيجيات مصممة من أجل مساعدة التلاميذ في تحسين ذاكرتهم، باكتساب معلومات ومفاهيم جديدة ، والتي من خلالها تعمل على ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات السابقة، باستخدام وسائل سمعية وبصرية " .

(Mast ropier & Scruggs , 1998 : 1)

٤- المصباحي (٢٠٠٦) بأنها:

"مجموعة من الروابط أو اللواقط تزود المتعلم بخطافات لاستحضار النص المراد تذكره، وتتخذ شكل الصورة، أو الحروف والكلمات أو الأرقام أو تسلسل المعاني وترابطها، أو تسلسل الأحداث القصصية، أو الشبكة المفاهيمية والمخططات المعرفية التي يكونها المتعلم في شكل ما".(ألمصباحي،٢٠٠٦: ٥)

٥- ديلا شمت Delashmutt (2007) بأنها:

" تلك الإستراتيجية التي تزود التلاميذ بأدوات سمعية وبصرية أو صورية ولفظية، التي تساعدهم على استعادة المعلومات بسهولة ويسر" .(Delashmutt, 2007 :1)

- أما الباحثة فقد عرفت أستراتيجيات مساعدات التذكر تعريفا إجرائيا وكما يأتي:

هي مجموعة من الخطوات المنظمة والأنشطة المخططة التي تضم مجموعة من الصور والأفلام المتحركة وعرض عدة كلمات بصورة متسلسلة واستخلاص الحرف الأول من هذه الكلمات لتكوين كلمة واحدة، وإعطاء كلمات بديلة لمصطلحات صعبة التصور بمادة التربية الإسلامية، والتي إتبعتها المعلمة(الباحثة) عند تدريس تلاميذ الصف الخامس الابتدائي وتقدم هذه الاستراتيجيات حسب الموقف التعليمي.

ومن الاستراتيجيات المساعدة للتذكر هي كالآتي :

١. إستراتيجية التصور (Imagery Strategy) عرفها كل من:

١- سليم (٢٠٠٤) بأنها:

" تحويل المواقف التعليمية إلى صور ذهنية، أي تحويل موضوع الدرس إلى تصورات خيالية، يسهل فهمها وتذكرها من قبل التلميذ ". (سليم،٢٠٠٤: ٢٢٣)

٢- سلامة (٢٠٠٨) بأنها:

" تساعد إستراتيجية التصور المتعلم على تعديل سلوكه وزيادة معلوماتهُ بالتالي يتكون له اتجاهات جديدة، ومدركات صحيحة والتنويع في الخبرات للمشاركة والتأمل والتفكير".(سلامة،٢٠٠٨: ٤٣)

- أما إستراتيجية التصور كما عرفتها الباحثة إجرائيا فهي:

مجموعة من الخطوات المنظمة التي تتبعها (الباحثة) لتدريس مادة التربية الإسلامية في بداية الدرس من خلال عرض مجموعة من الصور والأفلام المتحركة، ذوات العلاقة بموضوع الدرس، ويتصور التلاميذ الموقف، ومن ثم مساعدتهم على ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات السابقة، وتقديم التغذية الراجعة لهم بعد مناقشتهم للموضوع.

٢. إستراتيجية الحرف الأول (First-Letter Strategy) عرفها كل من:

١- الدردير وجابر (٢٠٠٥) بأنها:

" تلك الإستراتيجية التي يتم فيها تجميع الأحرف الأولى من الكلمات المراد حفظها، وبعد ذلك اشتقاق كلمة من هذه الحروف تساعد على حفظها ، ويذكر موريس (Morris) أن هذه الإستراتيجية تكون مفيدة إذا كان الترتيب في الوحدات المعلوماتية المراد حفظها أمراً مهما " .(الدردير وجابر،٢٠٠٥: ٦٢)

٢- إبراهيم (٢٠٠٧) بأنها:

" عبارة عن اخذ الحرف الأول من كل كلمة في قائمة المفردات أو الجمل المراد تذكرها ومحاولة بناء كلمة أو جملة لها معنى أو دلالة لدى التلميذ ".(إبراهيم،٢٠٠٧: ٨٦)

- أما إستراتيجية الحرف الأول كما عرفتها الباحثة إجرائيا فهي:

مجموعة من الخطوات المنظمة التي تتبعها (الباحثة) لتدريس مادة التربية الإسلامية في بداية الدرس من خلال عرض مجموعة من كلمات وأخذ الحروف الأولى من كل كلمة وجعلها كلمة واحدة وربطها بسلسلة من الكلمات لها معنى وتكون قابلة للحفظ وسهلة للتذكر، ترتبط كل كلمة منها بصورة منظمة ومنطقية لها علاقة بموضوع الدرس، فيطلب منهم حفظها حتى تساعدهم على تذكر تلك الكلمات.

٣. إستراتيجية الكلمة البديلة (Substitute Word Strategy)عرفها كل من:

١- قطامي ونايفة (١٩٩٨) بأنها:

" نظام من الكلمات البديلة لتجعل الأشياء غير الحسية حسية وذات معنى " .

(قطامي ونايفة،١٩٩٨: ١٨٤)

٢- توق وآخرون (٢٠٠٣) بأنها:

" تبديل كلمة بكلمة أخرى، فهي إستراتيجية تحويل المعلومات الغير محسوسة إلى معلومات محسوسة وذات معنى مثل استبدال معنى مجرد بمعنى ملموس، مثلاً: لتذكر فكرة القوة (Force) يمكن أن تتمثل بكلمة (Fork)، والصور المتخيلة التي تبينها تمثل عادة كلمات وأفكاراً أو أشباه جمل " . (توق وآخرون ،٢٠٠٣: ٢٩٧)

- أما إستراتيجية الكلمة البديلة كما عرفتها الباحثة إجرائيا فهي:

مجموعة من الخطوات المنظمة التي تتبعها (الباحثة) لتدريس مادة التربية الإسلامية في بداية الدرس من خلال عرض مجموعة من مترادفات و مصطلحات غير مفهومة ولا محسوسة لدى التلاميذ وجعلها محسوسة وقريبة من الواقع لتمكنهم من إدراكها وتقريبها إلى أذهانهم، ويطلب من التلاميذ الإجابة عن الأسئلة خلال الدرس بعد تثبيتهم عدة ملاحظات.

٣. إستراتيجية السلسلة (Chain Method Strategy)عرفها كل من:

١- الزغول (٢٠٠٢) بأنها:

" ابتكار صور ذهنية بشكل متسلسل بين الأفكار أو الكلمات المراد تذكرها وحفظها، بربط الفكرة الأولى بالثانية التي يتكون تسلسل معرفي من الصور الذهنية المتداخلة، كالفلم الذي يعرض الأحداث بشكل متسلسل" .(الزغول،٢٠٠٢: ١٦٧)

٢- قطامي وآخرون (٢٠١٠) بأنها:

" ويسميها بعضهم أحيانا بالطريقة الرابطة (Link Method)، فهي التي تمكن التلميذ من ربط الأحداث برابطة تبين تسلسلها مكانيا أو زمانياً " .(قطامي وآخرون،٢٠١٠: ٢٧٥)

- أما إستراتيجية السلسلة كما عرفتها الباحثة إجرائيا فهي:

مجموعة من الخطوات المنظمة التي تتبعها (الباحثة) لتدريس مادة التربية الإسلامية في بداية الدرس من خلال عرض أحداث ووقائع زمنية حسب تواريخها بصورة متسلسلة واستخلاص الكلمات المفتاحية منها وتقديمها على شكل لوحات كارتونية، لتقريبها إلى ذهن التلاميذ لتساعدهم على تصور تلك الأحداث والوقائع، وتقدم حسب الموقف التعليمي، لتساعد على جذب انتباه التلاميذ ومشاركتهم في الدرس.

د- الدافعية (Motivation) عرفها كل من:

١- كاج وبيرلنير Gage and Berliner (1984) بأنها:

"الطاقة التي توجه سلوك الإنسان نحو عمل معين، والتي يمكن التحكم بها للوصول إلى إشباع حاجة معينة ". (Gage and Berliner , 1984: 372)

٢ - جلال(١٩٨٥) بأنها:

" استرجاع لتغير حدث في الحالة الوجدانية أدى إليه مؤثر من المؤثرات في الموقف " (جلال،١٩٨٥: ٤٢٩)

٣- أبو جادو(٢٠٠٠) بأنها:

" المحركات التي تقف وراء سلوك الإنسان والحيوان على حد سواء، وهذا السلوك يحدث بسبب حالة الكائن الحي الداخلية من جهة ومثيرات البيئة الخارجية من جهة أخرى".

(أبوجادو،٢٠٠٠: ٢٣)

٤- هارمر Harmer (2001) بأنها:

" نوع من الحافز الداخلي الذي يشجع ويدفع الشخص نحو تحقيق هدف معين " .
(Harmer,2001: 3)

٥ - غباري (٢٠٠٨) بأنها:

" مفهوم من المفاهيم السيكولوجية الأخرى كالإدراك والتذكر والتعلم والذي يعتبر بمثابة تكوين فرضي يستدل عليه من سلوك الكائن الحي لتحديد اتجاهه وشدته ،وإن كل منا على وعي بمختلف دوافعه ومقاصده السلوكية ". (غباري ،٢٠٠٨: ١٥)

هـ - دافع الانجاز(Achievement Motivation)عرفه كل من:

١- موراي Murray،(1938) وماكيلاند McClelland ،(1951) ، واتكنسون Atkinson، (1958) بأنه:

" تهيؤ ثابت نسبيا في الشخصية ، يحدد مدى سعي الفرد ومثابرته في سبيل تحقيق أو بلوغ نجاح يترتب عليه نوع معين من الإشباع، وذلك في المواقف التي تتضمن تقييم الأداء في ضوء مستوى محدد من الامتياز" .(في ألخالدي ،٢٠٠٣: ٢١٦)

٢- نشواتي (١٩٨٥) بأنه:

" إقدام الفرد على أداء مهمة ما بنشاط وحماس كبيرين رغبة منه في اكتساب خبرة النجاح الممكن، غير أن لهذا الدافع نتيجة تتجلى في دافع آخر، وهو دافع الفشل ". (في راشد،٢٠٠٥: ١٦٩)

٣- أور Ur (1996) بأنه:

" الرغبة أو الحافز الداخلي لدى المتعلم نحو المشاركة في الفعاليات والواجبات الدراسية بغية تحقيق المستوى العلمي المنشود". (Ur, 1996 : 274)

٤- توق وآخرون (٢٠٠٣) بأنه:

" الرغبة في القيام بعمل جيد والنجاح في ذلك العمل' وتتميز هذه الرغبة بالطموح والاستمتاع في مواقف المنافسة، وفي مهاجمة المشكلات وحلها ".

(توق وآخرون، ٢٠٠٣ : ٢١٨)

٥- ملحم (٢٠٠٦) بأنه:

" جهاد الفرد للمحافظة على مكانة عالية حسب قدراته في كل الأنشطة التي يمارسها ، والتي يحقق معايير التفوق على أقرانه " .(ملحم،٢٠٠٦: ١٦٢)

و- دافع الانجاز الدراسي (Academic Achievement Motivation)عرفه كل من:

١- ماكليلاند McClelland (1958) بأنه:

" الرغبة في أداء العمل المدرسي بصورة جيدة " .(في الكناني ، ١٩٧٩ : ٢٧)

٢- تايلر Taylor (1966) بأنه:

" مجموعة القوى التي تثير وتوجه وتعزز السلوك نحو غرض دراسي معين". (Taylor,1966:13)

٣- كود Good (1973) بأنه :

" إنجاز أو كفاية في الأداء بمهارةٍ معينة أو مجموعة من المعارف ، والتقدم في الدراسة ". (Good , 1973 :7)

٤- ستيلي Style (2009) بأنه:

" نوعية وكمية عمل الطالب، كالنجاح في المدرسة، ويعنى اختبار القدرة، ويستخدم لتقويم مهارة الفرد الأكاديمية أو المهنية ".(APA Style ,2009: net)

- أما الباحثة فقد عرفت دافع الانجاز الدراسي تعريفا إجرائيا وكما يأتي:

فهو الحالة الانفعالية الداخلية لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي، ورغبتهم في أداء عمل دراسي معين، وهي تقاس من خلال جوابهم على فقرات المقياس المعد لأغراض البحث ومن ثم يحصلون على الدرجة الكلية النهائية.

ز- التربية الإسلامية عرفها كل من:

١- عليمات وآخرون (١٩٩٥) بأنها :

" تنمية فكر الإنسان وتنظيم سلوكه وعواطفه على أساس الدين الإسلامي بقصد تحقيق أهداف الإسلام في حياة الفرد والجماعة وبكل مجالات الحياة " .

(عليمات وآخرون،١٩٩٥ : ١٣٠-١٣١)

٢- أبو جادو (١٩٩٨) بأنها :

" إعداد المسلم للحياة إعدادٍ كاملا في جميع مراحل نموه في ضوء المبادئ والقيم التي جاء بها الدين الإسلامي في جميع النواحي العقلية والروحية والأخلاقية والاجتماعية والإبداعية والاعتيادية" . (أبو جادو ،١٩٩٨: ٣٠٠)

٣- الغلامي (٢٠٠٠) بأنها:

" الإعداد الدقيق لتوجيه السلوك الإنساني توجيها صالحا لنمو الفرد لتزكو مواهبه وليدرك موازين الخير والفضيلة توخيا لحفظ كيانه وتوثيق بنائه ورفع شأنه".

(الغلامي ،٢٠٠٠: ١١٨)

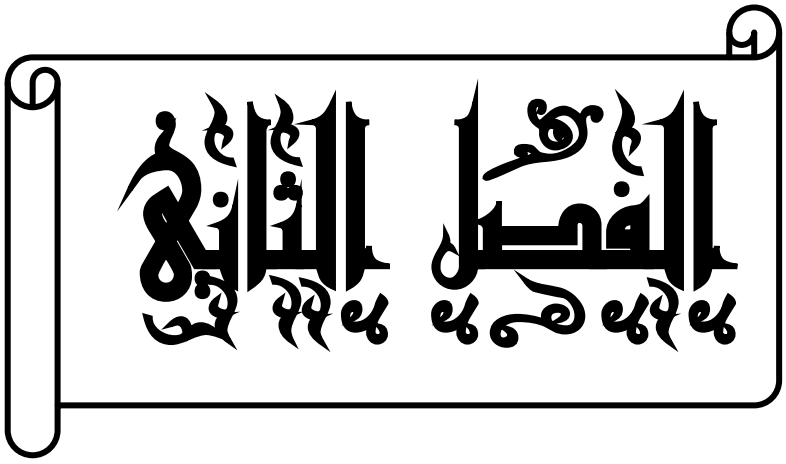
٤- الجلاد (٢٠٠٤) بأنها:

" نظام تربوي منهجي وشامل له أسسه العقدية والمعرفية والنفسية والاجتماعية، وله نظرياته الخاصة وإجراءاته الميدانية التي يتم اعتمادها منهجاً لتربية الفرد وبناء المجتمع"

(الجلاد،٢٠٠٤ : ٢٧)

- أما الباحثة فقد عرفت كتاب التربية الإسلامية تعريفا إجرائيا وكما يأتي:

هو كل ما يعطي لجيلنا المؤمن من مفاهيم أو أفكار في إطار من الإيمان القرآني والانسجام مع النظام الإسلامي وتعتبر التربية الإسلامية من العناصر الأساسية في تحقيق التنمية وبالتالي فهي تحتل مكانة مهمة في العملية التربوية لأنها مستنبطة من القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة من خلال ما تتضمنه من أبعاد أخلاقية وروحية وتربوية وعلمية.



إطار نظري و دراسات سابقة

- إطار نظري

المحور الأول : استراتيجيات مساعدات التذكر .

المحور الثاني : دافع الانجاز الدراسي .

- دراسات سابقة

المحور الأول:دراسات تناولت استراتيجيات مساعدات التذكر.

المحور الثاني: دراسات تناولت دافع الانجاز الدراسي .

- مؤشرات ودلالات من الدراسات السابقة.

إطار نظري

المحور الأول: استراتيجيات مساعدات التذكر

أولاً- ماهية التذكر:

للتذكر آثار واضحة في كثير من ميادين الحياة المختلفة، بما فيه عصر الثورة المعلوماتية الذي وضع أعباء ثقيلة ومتطلبات دائمة على الذاكرة الإنسانية، وأصبح الإنسان بحاجة ماسة إلى تعلم الوسائل التي تمكنه من استخدام ذاكرته بكفاية عالية (Johns, 1998:1)

كما أكد العالم(نيسر Neisser ،١٩٦٥) إن الذاكرة هي المحور الأساسي الأهم لكل العمليات العقلية، والقوة التي تكمن وراء كل نشاط نفسي وعقلي، وبهذا لا يرى الفرد تكراراً للحياة ولا يستطيع تعلمها(الازيرجاوي،١٩٩١: ٧٩) ومن مستلزمات الذاكرة قيامها بعملية بناء وتخزين الخبرة السابقة في الذاكرة الطويلة المدى، أي تحتفظ بالمعلومات لفترة من الزمن وبهذا تعتبر ذات وظيفة عقلية أو معرفية مهمة تحدد التطور والتعلم. (العيسوي،٢٠٠٩: ٤٠)

فالتذكر نشاط عقلي يتمثل بالقدرة على استحضار الماضي المعنوي والمحسوس من معلومات وحقائق ووقائع تاريخية وإسلامية، تكون على هيئة حركات أو صور أو ألفاظ لأشياء غير مماثلة للحواس، فالذي يُدرس داخل الصف يمكن أن يُطبق في العديد من المواقف التعليمية والحياتية بالوقت الحاضر والمستقبل.(القضاة ومحمد،٢٠٠٦: ٣١٤)

وأشار(بني يونس، ٢٠٠٤) إلى أن عملية التذكر عملية صعبة تحتاج إلى بذل جهود إرادية يتم فيها استرجاع واستدعاء المعلومات المخزونة التي سبق وإن تعلمها وأكتسبها المتعلم خلال تعلمه لأطول مدة زمنية ممكنة. (بني يونس، ٢٠٠٤: ١٨٤)

قد تكون عملية الاسترجاع بصورة كلية أو جزئية، وفي بعض الأحيان قد لا تتم عملية استرجاع تلك المعلومات بسبب أو بآخر فقد أصابها النسيان ما تم خزنهُ سابقاً وعدم القدرة على استرجاعه. (الوقفي، ١٩٩٨: ٤٤٠)

وفي بعض الأحيان نتذكر الأحداث غير السارة والخبرات السارة يمكن نسيانها، وفي أحيان أخرى يتذكر الناس الأحداث السارة أكثر من الأحداث غير السارة، لأن الحقائق عادة تتفق مع أفكارهم أفضل من تلك التي تتحداهم، فقد يظهر تغير في السلوك لدى المتعلم، نتيجة للعملية اللاشعورية المعروفة بالكبت. (جلال،١٩٨٥: ٤٣٩)

أ_ العوامل المؤثرة في عملية التذكر:

أكدت العديد من الدراسات والأدبيات السابقة على وجود عوامل مؤثرة في تذكر المعلومات والمعارف وهي كالآتي:

١- **عوامل خاصة بالمتعلم نفسه،** هناك عدة عوامل تؤثر في المتعلم أو قد تساعدهُ على التذكر وهي كالآتي:

أ. **العمر:** إن قدرة الشخص على التذكر تختلف عن غيره، تبعا للمراحل العمرية التي يمر بها الأشخاص، فان مدى الذاكرة يتقدم طبقاً لنمو العمر، فقد يتوقف في سن السادسة عشرة، ويتأخر مدى الذاكرة في سن الشيخوخة.

ب. **الجنس:** أثبتت التجارب العلمية أن الإناث يتفوقن على الذكور في تذكر المادة عديمة المعنى (المادة الصماء)، وقد يتفوق الذكور على الإناث في الذاكرة المبنية على الفهم.

ج. **الصحة:** أثبتت بعض الدراسات أن الأمراض المعدية الطويلة لها أثرها في قدرة المتعلم على تذكر المعلومات، وان الصحة العامة للمتعلمين تؤثر في الذاكرة بوجه عام.

(بني جابر وآخرون،١٢٩:٢٠٠٢-١٣٠)

د- **الذكاء(المستوى العقلي)** : يتأثر التذكر بلا شك بمستوى ذكاء المتعلم ، فالقدرة على التعلم والتذكر لدى الأطفال ضعاف العقول تكون ضعيفة، ويتضح ذلك في كل العمليات العقلية المكونة لنشاط الذاكرة، وعلى العكس من ذلك ، غالبا ما يتصف الأطفال الأذكياء بذاكرة قوية.

هـ- **العوامل الدافعية والانفعالية:** كلما تزداد الدافعية عند الشخص يزداد النشاط العقلي في التذكر والتعلم، ونوعية المادة المتعلمة التي تستثير دافعية الشخص المتعلم واهتماماته وكذلك طريقة التدريس التي تنشط الدافعية، والتي ترتبط بخبرته السابقة وبأهدافه ومراميه، فقد تكون أثبت في الذاكرة وأكثر ميلاً إلى الاستدعاء والاسترجاع.

(منصور وآخرون،١٩٧٧: ٢٢٨-٢٢٩).

و- **عملية الربط:** أن ربط المتعلم ما تعلمه بأمور أخرى حياتية ، يساعده كثيراً في عمليتي الاستدعاء التذكر .

ز- **الاسترخاء والراحة:** أن محاولة الاسترخاء وأخذ قسطٍ من الراحة تساعد المتعلم على التذكر، فأن ما يعيق التذكر الاضطراب الشديد والتعب فأنه من الممكن استحضار ما نريد تذكره. (أبو حويج، ٢٠٠٢: ١٠١).

ح - **التركيز والانتباه:** أن التلاميذ لم يتذكروا شيئاً دون التركيز والانتباه في بادئ الأمر.

ط - **استخدام الصور:** أن عملية استخدام الصور تساعد المتعلم على التذكر والتعلم بشكل يسير وسهل.

ي- كلمات ذات معنى: فهي تساعد على ربط معلومات التلميذ السابقة بالمعلومات الجديدة، من خلال أعطاء أمثلة واقعية وملموسة ذات معنى، من أجل اكتشاف المعلومات لتصبح جزءاً من حياته. (Mastropieri and Scruggs, 1998 : 5).

٢- **عوامل خاصة بالخبرات المراد تعلمها** .(توق وآخرون،٢٠٠٢: ٣٥٦)

٣- **عوامل خاصة بطريقة التعلم:** سواء أكانت الطريقة كلية أم جزئية، وقد تتوقف على مقدار المادة ونوعها والمتعلم نفسه وغير ذلك ولكل الطريقتين مزايا وعيوب. (منصور وآخرون، ١٩٧٧: ٢٢٥)

ب _ مراحل عملية التذكر:

لعملية التذكر ثلاث مراحل وهي كالآتي:

١. **الاكتساب (التعرف):** إذ يطلب من المتعلم التعرف على المعلومات واستقبال المنبهات وتعلمها، فهي الخطوة الأساسية في التذكر، فلا يمكن تذكر شيء ما لم يسبق للفرد اكتسابه، وذلك بأن ينتقيها من بين مجموعة بدائل من المعلومات والمصطلحات المعروضة أمامه، أي ما نتذكره يتوقف على طريقة الاكتساب، فلكل فرد مدى للاكتساب وطاقة محددة للتعرض للمثيرات والحوادث التي يتعرض لها.(محمود، ١٩٨٤: ٥٨٦) (النعمة وصباح، ٢٠٠٤: ١١٢)

٢. **إعادة التعلم** : وان أهميته تعتبر مقياساً لمدى التذكر أو الخزن أو الاحتفاظ في المواقف التي لا يمكن فيها استخدام الاسترجاع أو التعرف على المعلومات، ويستخدم عادة في المواقف المدرسية.(الازيرجاوي،١٩٩١: ١٠٣).

٣. الاسترجاع : وهو استحضار المعلومات والمعطيات التي مرت في مجال خبرتنا كلها أو بعضها، على شكل ألفاظ أو معانٍ أو مفاهيم أو صورة بصرية أو سمعية أو حسية من أي نوع، وقد يتم الاسترجاع بعد معاناة من جانب الشخص الذي يحاول الرجوع إلى الذاكرة، أو قد يتم بيسر وسهولة خصوصا إذا تم على صورة تداعي، كأن نقول :إن الشيء بالشيء يذكر .(عريفج،٢٠٠٠: ٢٠٩).

ج _ وظائف الذاكرة:

هناك وظائف عديدة للذاكرة وهي كالآتي:

١- تقوم الذاكرة بتسجيل المعلومات التي تأتي من الخارج والاحتفاظ بها واسترجاعها.

٢- تعتبر الذاكرة عماد المعرفة العامة، معرفة نكتسبها بأنفسنا أو نتيجة للخبرة والتجربة أو ما نتعلمه من الآخرين.

٣- الذاكرة هي المكان الذي يتم فيه إغناء المعلومات وتصنيفها نتيجة للتعلم.

(سليم وإلهام، ٢٠٠٦: ١٣٤) .

فقد يتعرض المتعلم إلى التزاحم بالمعلومات في ذهنه وعدم قدرته على استرجاعها التي قد تؤدي به للنسيان أي الفشل في استقبال المعلومات وتخزينها وتداخلها. (فرج، ٢٠٠٧: ٣٢١)

لذا فأن هناك إستراتيجيات تساعد المتعلم على تذكر الأحداث والوقائع بصورة متسلسلة ومنتظمة وبسهولة ويسر وهي استراتيجيات مساعدات التذكر. (الأسدي ، ٢٠٠٥ : ١)

التي تتضمن أدوات وصوراً، ومواد ووسائل تعليمية، وعدداً من القوائم المتضمنة مجموعة من الكلمات الجديدة التي تساعد على تذكر واسترجاع واستدعاء المعلومات التي تم تعلمها سابقاً. (قطامي ونايفة ، ١٩٩٨: ١٧٤).

د _ القواعد الرئيسة لتحسين عملية الذاكرة:

فقد افترض كل من ليندزي ونورمان (Lindsey& Norman, 1977) بان هناك ثلاث قواعد تُحسن من أداء الذاكرة وهي الآتي :

أولاً: إن استعمال الحفظ يسهم في زيادة الخبرات التي يتم تذكرها ، إن الحفظ يتطلب جهداً، ونادراً ما يتم بسهولة.

ثانياً: التنظيم، لذلك فإن المتعلم يعني بتقسيم المعلومات التي يراد حفظها إلى أجزاء صغيرة، ثم يعاد وضعها وصياغتها بصورة ذات معنى، وعلى التلاميذ أن يبحثوا عن التراكيب في المادة نفسها، ويمكن استخدام مساعدات التذكر قدر الإمكان.

ثالثاً: ربط المعلومات التي تم حفظها بالمعلومات الأخرى ، ويمكن صياغة المعلومات الجديدة، والتمعن بها. (قطامي ونايفة ، ٢٠٠٠: ١٦٩)

النظريات التي فسرت التذكر :

١. النظرية التشريحية:

يرى أصحاب هذه النظرية أن كثرة تنبيه مناطق معينة من القشرة المخية، يؤدي إلى زيادة سمكها، ويحصل العكس عند قلة أو عدم تنبيه مناطق المخ، كما يحصل مثلاً في المنطقة البصرية الأولية عند فاقدي البصر.

وأن عدد النهايات العصبية والعقد الاشتباكية في القشرة المخية، تزداد بتقدم السن ونمو الخبرة، وأدى ذلك إلى الاعتقاد بان تثبيت الذكريات في المخ يؤدي إلى بعض التغيرات التشريحية والتركيبية في نهايات الأعصاب أو في تشابكات الجهاز العصبي، ويؤدي ذلك إما إلى زيادة العقد الاشتباكية أو حجمها أو تغير تركيبها الكيمياوي، فيزيد قابليتها في التنبيه وتسهيل مرور الإشارات العصبية، وسهولة تنبيه فعالية الطرق العصبية الخاصة التي تنقل إشارات الذاكرة لتلك الأفكار التي تنقل خلالها.

وهناك عدة دراسات على منطقة القشرة المخية_التي سميت مؤخراً بالمنطقة المفسرة_ (The Interpretative Area)، أجراها فريق من الجراحين وعلماء الأعصاب على رأسهم بنفيلد(W. Penfield, 1972, 1959)، فهذه المنطقة إذا نبهت كهربائياً فأنها تستطيع استدعاء سلسلة من خبرات الإنسان السابقة، فهي أشبه بجهاز تسجيل أو شريط سينمائي يتحرك داخل المخ بالمناظر والأصوات والأفكار نفسها.

٢. النظرية الكيمياوية:

يرى أصحاب هذه النظرية أن الذاكرة الثابتة لا تُمحى من الجهاز العصبي متى ما تثبت فيه، سواء أكانت بالرجات الكهربائية أو بالتخدير الطويل أو بتخفيض درجة حرارة الدماغ لمدة طويلة.

إن كل هذه العمليات تكف فعاليات قسم كبير من المخ، وقد توقف دوران النبضات في داراتها العصبية، وأدت هذه المشاهدات الى التخمين بأن الذكريات قد تحفظ في الجهاز العصبي على شكل تغيرات كيميوحيوية في حجيراته العصبية، وذلك مما أدى البحث عن هذه المواد الكيمياوية، وأن حامض الرايبو النووي Ribonucleic Acid (RNA)، يوجد في المجيرات العصبية، تقوم هذه المادة بدور مهم في توليد (القوالب) اللازمة لبناء المواد الزلالية فيها، أن مادة RNA تعمل على حفظ الذكريات الخاصة على شكل شفرة كيمياوية فيها، أو في المواد البروتينية التي تولدها.

٣. نظرية الوصلات العصبية:

في هذه النظرية يتم الخزن فيها بالمناطق المجهرية فتقترب النهايات الحجيرية لكل خلية عصبية من نهايات خلية عصبية أخرى.

فإن الخلايا العصبية لا تلتقي بعضها مع بعض بل يعزلها عن بعضها الآخر كمية صغيرة من النسيج، وتدعى هذه الفواصل بين الخلايا باسم الوصلة العصبية Synapse لقد ثبت إن بعض التفاعلات الكيمياوية التي تجري في الوصلة العصبية تؤدي إلى المخ الباعث العصبي (تيار كهربائي) بالمرور من خلية عصبية إلى أخرى، كما أن بعض التفاعلات الكيمياوية الأخرى تسهل مرور التيار، فهي تشبه الوصلة العصبية بالمفتاح الكهربائي. (الأزيرجاوي،١٩٩١: ٨١ ،٨٤).

٤. نظرية معالجة المعلومات:

يرى أصحاب هذه النظرية أن معالجة المعلومات تبدأ عندما تقع المثيرات الخارجية على المستقبلات الحسية من خلال الحواس التي يمتلكها الإنسان، وهذه المستقبلات تتلقى المثير وتحافظ عليه لمدة قصيرة قد تكون اقل من نصف ثانية في الذاكرة الحسية، وسعة هذه الذاكرة كبيرة جداً بحيث تستقبل كميات واسعة من المعلومات والمعارف أي تحتوي على مخزن خاص لكل حاسة، فهنا تحدث عملية الانتباه (إي التركيز على مثير معين)، وهي ذات أهمية خاصة تحدد ما سوف نعالجهُ في الذاكرة العاملة، فإذا لم ننتبه للمعلومات الجديدة فأننا ننساها، وإذا انتبهنا إليها فأنها تنتقل إلى الذاكرة القصيرة المدى (الذاكرة العاملة) فهي الذاكرة الواعية أي تمثل حال الوعي ما يدركه الفرد في اللحظة الراهنة، سعتها محدودة إذ تحتفظ ما يعادل (٧) وحدات من المعلومات، ومدة الاحتفاظ بالمعلومات محدودة أيضاً تصل إلى عدة ثوانٍ، فأنها تنسى وتتلاشى إذا لم يتم تسميعها، إذا رمزت هذه المعلومات فأنها تنتقل إلى مخزن الذاكرة بعيدة المدى، فسعتها غير محدودة كالذاكرة الحسية، فالمعلومات المرمزة التي يتم الخزن فيها لا تنسى تقريباً ويمكن استرجاعها، وأن الفشل في استرجاع المعلومات سببهُ سوء تخزينها. (كريم ،٢٠٠٤: ١٦٢).

أ_ الأساسيات التي يقوم عليها التعليم في نظرية معالجة المعلومات:

يرى أصحاب هذه النظرية أن التعليم يقوم على أساسين هما :

١- أن التعليم عملية نشطة يقوم فيها المتعلمون بالبحث عن المعرفة، تؤكد ضرورة تفاعل التعليم أي يكون تعليماً نشطاً.

٢- أهمية البنية المعرفية للمتعلم، أي التعليم السابق في عملية التعليم اللاحق. (الحطامي، ٢٠٠٧: ١)

ب_ وظائف نظرية معالجة المعلومات:

يوجد عدد من الوظائف لنظرية معالجة المعلومات وهي كالآتي:

١- **الوظيفة الأولى** : استقبال المعلومات الخارجية أو ما يسمى بالمدخلات وتحويلها أو ترجمتها بطريقة تمكن الجهاز من معالجتها في مراحل معالجة المعلومات .

٢- **الوظيفة الثانية** : الاحتفاظ ببعض هذه المدخلات على شكل مثيلات معينة (التخزين).

٣- **الوظيفة الثالثة** : تعرف هذه التمثيليات واستدعاؤها واستخدمها في الوقت المناسب.

(العايش، ٢٠١٠ : ١)

ج _ مراحل معالجة المعلومات:

لنظرية معالجة المعلومات عدد من المراحل يمكن أجمالها بما يأتي :

١- مرحلة الترميز Excoding:

إن عملية الترميز تنتج من خلال إدراك الأشياء على شكل تمثيلات معينة، بمعنى معرفتنا بالعالم الخارجي وما به من حوادث ومثيرات متنوعة ومتعددة محيطة بنا لا تكون معرفة مباشرة، فتتوقف خبرتنا ولا نستطيع معالجتها ولا يمكن أن نرمز شيئاً منها، فيكون أما عدم رغبتنا في الترميز أو بسبب افتقارنا إلى الأجهزة الحسية اللازمة لاستقبال بعض المثيرات، وإن كانت قدرة الفرد على توجيه الانتباه إلى بعض هذه المثيرات واستقبالها وترميزها وتجاهل مثيرات أخرى، وإدراكها حسيا هي من القدرات المهمة ذات العلاقة الوثيقة بالتعلم.

٢- مرحلة التخزين Storage :

هي التي تخزن المعلومات في ثلاثة مخازن للذاكرة، واستعمالها لهذه المخازن لا يعني أماكن معينة إذ تخزن المعلومات في الدماغ وهذه المخازن هي:

أ- **الذاكرة الحسية Sensory Memory:**

وهي التي تستقبل المثيرات الحسية التي تتحفز بواسطة الحواس الخمس، وتعتبر أول مخزن للذاكرة فقد تخزن الخبرات والتجارب، وتحتفظ بالمعلومات بقدر كبير وديمومتها قصيرة جداً فقد تبلغ من(١-٣) ثوانٍ. (كريم،٢٠٠٤: ١٦٣)

ويتم تخزين تلك المعلومات في مخازن مستقلة حسب الحاسة، وتكون على ثلاثة أنواع هي:

١- **الذاكرة الأيقونية (Icons Memory)** وتقوم بتخزين المثيرات البصرية فقط .

٢- **الذاكرة السمعية (Echoes Memory)** وتقوم بتخزين المثيرات السمعية فقط .

٣- **الذاكرة اللمسية (Touchable Memory)** وتقوم بتخزين المثيرات اللمسية فقط .

ويتم استثارتها أو تفعيلها عن طريق المثير الحسي، فقد تتلقى الذاكرة الإحساسات الواحدة بعد الأخرى، وتكون عادة متصلة ومترابطة، فبهذا فأن هذه الذاكرة تنفعل وتتأثر بالمثيرات أو الانطباعات الحسية التي تأتي من العالم الخارجي، فتبقى هذه الانطباعات لفترة قصيرة بحيث تبدو المدركات وكأنها متتابعة ومتصلة بعضها ببعض. (أبو رياش،٢٠٠٧: ١٧٩)

ب – الذاكرة القصيرة المدى Short – term Memory:

فهذه الذاكرة تستقبل معلوماتها إما من الذاكرة الحسية أو من الذاكرة الطويلة المدى، والمعلومات التي تدخل إلى هذه الذاكرة قد يجري عليها بعض التحويلات والتغيرات، أي تحويل المثيرات البيئية من شكل إلى آخر، فهي بمثابة مخزن وقتي للمعلومات يحتفظ فيها لوقت قصير وتتم فيها معالجة هذه المعلومات وثم نقلها إلى الذاكرة طويلة المدى لتخزن لفترة بعيدة كالذكريات. (النوايسه وإيمان،٢٠١٠: ١٣٦).

وتعدّ الذاكرة القصيرة المدى مركزاً للوعي والشعور وتتضمن كل الأفكار والمعلومات، التي يكون الشخص على وعي بها في لحظة معينة بعينها، فهي التي تحتفظ بالمثير الحسي عند تركيز الانتباه إليه في السجل الإحساسي (ربيع،٢٠١٠: ٣٠١-٣٠٢).

وقد حدد عبد الحليم السيد (١٩٩٠) أن لذاكرة القصيرة المدى ثلاث وظائف وهي كالآتي:

١- التخزين المؤقت لكمية من المادة لمدة مؤقتة قد تصل إلى (١٥) ثانية، وأكثر ما يتم الاحتفاظ به لا يزيد عن(٧) وحدات أو مجموعات من أي نوع من المواد التي يتم تعلمها.
٢- تحويل الخبرات والمعلومات إلى مستوى الذاكرة طويلة المدى لتسجيله تسجيلاً أكثر استمرارا.
٣- استرجاع الخبرات والبيانات من الذاكرة طويلة المدى.

(توق وآخرون،٢٠٠٢: ٣٧٠)

ج– الذاكرة الطويلة المدى Long – term Memory:

وهي من أهم أنواع الذاكرة لسعتها في تخزين المعلومات، ولان نظامها أشد تعقيداً، ويمكن أن تحتفظ بالمعلومات لمدة طويلة من بضع دقائق إلى عدد من السنوات كتذكر خبرة مرت بنا منذ الطفولة ولعدة سنوات ماضية، ولها عدة مسميات مختلفة هي: الذاكرة بعيدة المدى،

والذاكرة الثانوية Secondary Memory، وذاكرة المواد ذات المعنى Meaningful Materials Memory، والذاكرة طويلة الأجل أو"الأمد" Long – term Memory. (سرايا،٢٠٠٧: ١٩٨-١٩٩).

الذاكرة الطويلة المدى تعتبر المخزن الدائم للمعلومات، فالأشياء التي يجب تذكرها لفترة طويلة من الزمن مرت، فسعة هذه الذاكرة غير محدودة، وهي قادرة على الاحتفاظ بكمية متنوعة من المعلومات التي تنتقل من الذاكرة قصيرة المدى إلى الذاكرة طويلة المدى من خلال عملية الترميز.(أبو جادو، ٢٠٠٩: ٢٢٠)

وتظهر فعالية هذه الذاكرة عندما تسترجع عدداً كبيراً من المعلومات والخبرات التي قد تم اكتسابها من قبل المتعلم منذ مدة من الزمن والتي خزنت من عدة دقائق محدودة إلى سنوات معدودة على أن يتم اكتمال الجهاز العصبي المركزي. (ربيع، ٢٠١٠: ٣٠٥).

٣- **مرحلة الاستدعاء " التذكر" Reteivel:**

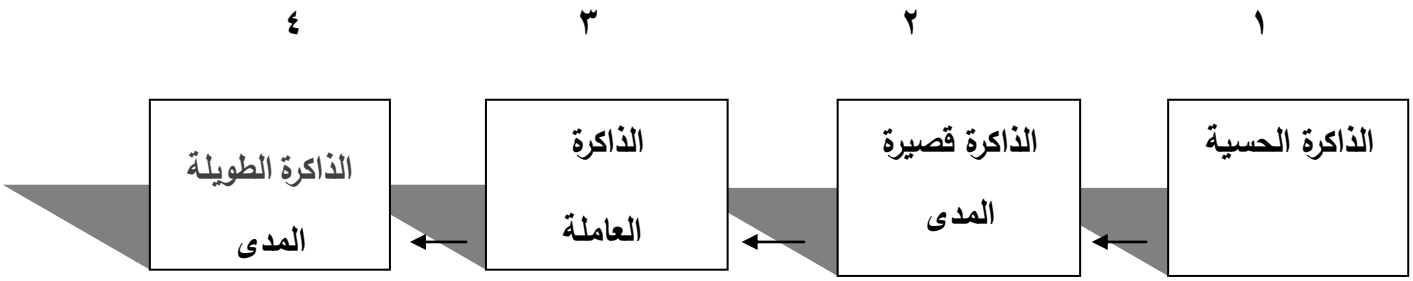
وتعني العملية التي يمارسها الفرد عند حاجته إلى بعض المعلومات المرمزة والمخزونة في الذاكرة، وهي تمر بثلاث مراحل وهي:

أ- مرحل البحث عن المعلومات: عند استدعاء معلومات معينة من الذاكرة الطويلة المدى، يبدأ بالبحث عنها بعد التأكد من أن المعلومات المطلوبة قد تكون مخزونة في ذاكرته فعلا، واتخاذ القرار بشأن هذا النوع من المعلومات .

ب- مرحلة التجميع والتنظيم: عند تحديد موقع المعلومات المطلوبة لا يؤدي إلى ظهور الاستجابات الذاكرية والمرغوب فيها فلابد من إجراء معالجات أخرى عليها، التي قد تتسم في كثير من الأحيان بالغموض أو عدم الاكتمال، فيتطلب تجميعها وتهذيبها وتحويلها لتسهل التذكر على النحو المرغوب فيه.

ج- مرحلة الأداء الذاكري: فقد تكون المعلومات المراد تذكرها على شكل استجابات ذاكرية مضمرة أوظاهرة، فالاستجابات الظاهرية قد تكون حركية أو حركية معقدة أو حركية لفظية. (كريم،٢٠٠٤: ١٦٨ -١٦٩).

وشكل (١) يمثل مخططات نظرية معالجة المعلومات (مستويات الذاكرة)



شكل (١)

يمثل مخططات نظرية معالجة المعلومات (مستويات الذاكرة)

(الزند،٢٠٠٤: ٦١-٦٣)

وتعد هذه النظرية من أكثر نظريات التذكر التي تم الاعتماد عليها في تطبيق استراتيجيات مساعدات التذكر.

ثانيا- استراتيجيات مساعدات التذكر:

أ _ مفهوم الإستراتيجية:

تعد الإستراتيجيات في المجال التربوي مجموعة متجانسة من الخطوات المتتابعة، يمكن للمعلم تدريسيها بشكل يتلائم مع طبيعة المعلم والمتعلم، والمقرر الدراسي وظروف الموقف التعليمي والتعلمي، والإمكانات التعليمية المتاحة لتحقيق هدف أو أهداف تعليمية وتعلمية محددة مسبقا. (الهاشمي ومحسن، ٢٠٠٩: ٣٥)

فهي تساعد المعلم بأن يتبع مجموعة من التحركات لتوصيل المعارف والمعلومات للتلاميذ بأسلوب واضح وصريح ويكون على شكل منتظم ومتسلسل ولا تحتاج إلى إمكانية وجهد، وبأقصر وقت ممكن. (العجمي،٢٠١٠: ٣٨٨)

وأوضحت (كوجك، ١٩٩٧) أن الإستراتيجية تعتبر خطة عمل عامة، وتحقق أهدافا تعليمية وتعلمية لتمنع تحقيق مخرجات غير مرغوب فيها، وقد صممت الإستراتيجية في صورة خطوات إجرائية، وهذه الخطوات لها بدائل ، تتسم بالمرونة خلال تنفيذها، وتتغير كل خطوة من هذه الخطوات إلى تكنيكات وأساليب جزئية تفصيلية، في سبيل تحقيق الأهداف المحددة.(كوجك، ١٩٩٧: ٣٠١)

وتعد الإستراتيجية من القرارات التي تتخذ في الوقت الحاضر لوضع ترتيبات معينة تؤدي إلى أهداف مستقبلية ذات تأثير رئيس وواضح في أعمال التنظيم وفي الأساليب التي يمكن أن يستعملها الفرد في المواقف التعليمية. (قطامي وآخرون،٢٠٠٠: ٣٥١)

ب_ مساعدات التذكر:

أشار ماستربير وسكروجر وفلوك (Mastropieri et. al., 1990) إلى أن مساعدات التذكر تعتبر بمثابة أدوات يتم من خلالها تحويل المعرفة والمعلومات من مواد خام غير معالجة، إلى خبرات ومواد قابلة للاستيعاب والاسترجاع، وبهذا تعمل تقوية ذاكرة الفرد وزيادة قدرته على استرجاع المعلومات لاحقاً.(إبراهيم، ٢٠٠٧: ٨٥)

وبهذا فأنها تساعد المتعلم على ترميز المعلومات وإدخالها إلى الذاكرة طويلة الأمد، وذلك عندما تتضمن المادة مفردات وأشياء غير مترابطة، وحقائق مجردة تعمل هذه الاستراتيجيات على تذكرها بصورة لفظية.(دروزة، ٢٠٠٤: ٨٤)

وتكون على شكل صور ذهنية،أي بمعنى تحول موضوع الدرس إلى تصورات أو تخيُلات تساعد التلميذ على استرجاعها واستدعائها من ذاكرته بسهولة ويسر. (سليم، ٢٠٠٤: ٢٢٣)

وأن استراتيجيات مساعدات التذكر تعد أحد محاور العملية التعليمية الضرورية التي تساعد المتعلم على ممارسة التفكير في تعلم المواد الدراسية، ومحتوى هذه المواد يمثل مادة التفكير، فلا تفكير من دون تعلم، ولا تعلم من دون مساعدات التذكر، بمعنى أن التعلم يعتمد تخزينه على عمليات ووسائط معالجة قد تكون ذهنية متضمنة، عملية الترميز والتذكر والتخزين.(قطامي وآخرون، ٢٠١٠: ٢٧٣)

وتعتبر أدوات تسهل التذكر والحفظ، وتحدد الأساليب التي يتعامل بها المتعلم مع المعلومات والخبرات وتنقله من الروتين الممل إلى استعمال طرائق مثيرة ومغرية للتذكر، وتجذب الانتباه وتثيره . (قطامي ونايفة، ١٩٩٨: ١٧٤)

جاء مصطلح استراتيجيات مساعدات التذكر بتسميات متنوعة في عدة مصادر ودراسات منها دراسة (حبشي ،١٩٩٧) الذي سماها مشعرات الاسترجاع، و(غافل،٢٠٠٦) أطلق عليها أساليب تلميحية في الاسترجاع، وكتبت عنها (دروزة ،٢٠٠٤) وسائل تدعيم الذاكرة، وأطلق

عليها أيضاً كل من(الازيرجاوي،١٩٩١) و(دافيدوف لندال،١٩٨٣) بحيل الذاكرة أو تقنيات معينات الذاكرة، وسمتها (البيز، ٢٠٠٩) بمهارة التذكر، وأعتبرها البعض مثل(الدردير وجابر، ٢٠٠٥) و (الزغول ، ٢٠٠٢) معينات للذاكرة التي تساعد على التذكر، وأخيراً سميت بفن الذاكرة من قبل (قطامي ونايفة، ١٩٩٨) .

ج _ إجراءات تحسين الذاكرة :

للذاكرة إجراءات عديدة لتحسينها من خلال استراتيجيات مساعدات التذكر ومن هذه الإجراءات الآتي:

١- زيادة مدى الانتباه في موضوع التعلم.

٢- توفير عناصر التشويق.

٣- توضيح الهدف من التعليم.

٤- توظيف الحواس وبالذات الحاسة البصرية.

(توق وآخرون،٢٠٠٢: ٣٧٦)

د _ اعتبارات أو افتراضات مساعدات التذكر:

هناك العديد من الاعتبارات التي تساعد المتعلم على التذكر وهي كالآتي:

أن الحفظ يتطلب جهدا من المتعلم كما يتطلب التنظيم .

١- أن المعرفة يمكن أن تخزن في شكل صور حسية أو شميه أو سمعية أو بصرية أو أكثر من حاسة.

٢- أن رؤية الشيء أو الشعور به أو لمسه أو شمه أو تذوقه تولد ارتباطات قوية للتذكر والحفظ .

٣- أن الجهد الذهني الذي يبذله المتعلم في تنظيم الحفظ وفق احد مساعدات التذكر يساعده على التذكر بطريقة فعالة، لأنها تحدد الأساليب التي يتعامل بها المتعلم مع المعلومات والخبرات وتنقله من الأسلوب الروتيني إلى استعمال طرائق مثيرة ومغرية، وقد أثبتت الدراسات أن فعاليتها تصل إلى أكثر من ضعف الطرائق التقليدية .

٤- إن استيعاب التفاصيل المتعلقة بالنص أو الخبرة يؤدي إلى تذكرها وجعلها أكثر مقاومة للنسيان .

٥- أن المتعلم بحاجة شديدة إلى مساعدات التذكر إذا كان المحتوى لا يتضمن معنىً واضحاً للمتعلم، مما يحمله على استخدام التعلم ألحفظي، فهي تزوده بروابط بين المعلومات المعروفة وغير المعروفة، وتمكنه من استخدام أكثر من طريقة وأسلوب يساعد على التذكر .

٦- أن مساعدات التذكر يمكن تعلمها واكتساب مهارة الاستفادة منها، وذلك بأن يرشد التلميذ في بداية الأمر إلى استخدامها حتى يدرك أهميتها ثم يمكنه بعد ذلك أن يكون مستقلا في تكوينها عند تعلمه و حفظه .

٧- أن استخدام مساعدات التذكر يحقق أهدافاً تربوية مهمة للمتعلم، لأنها تجعله قادرا على التحكم و السيطرة على أنشطته الذهنية وممارسة التفكير الناقد والإبداعي والتفكير الخلاق، والانتباه لعناصر البيئة.

٨- أن كل متعلم لديه استعداد لتخزين المعلومات والخبرة.

٩- يختلف المتعلمون في قدرات التذكر والتخزين.

١٠- كل متعلم لديه نمط من أنماط التذكر وعمليات تساعده على التذكر.

١١- يمكن أن يتدرب التلميذ على استخدام مساعدات التذكر حتى يصل إلى درجة المهارة.

١٢- يبدأ المتعلم مبتدئا في استخدام مساعدات التذكر بسيطة ثم يصبح خبيراً بالتدريب .

١٣- يتوجه التلاميذ إلى اختيار مساعدات التذكر التي تبدو مناسبة لهم.

١٤- مساعدات التذكر يطورها المتعلم بنفسه وفق أهدافه ومهارته.

١٥- تعتبر أداة تحث العقل على التفكير والتنظيم الذهني.

١٦- تتطلب حثاً وهدفا ونشاطاً وقدرة على تنظيم الخبرة بطريقة تناسب المتعلم.

١٧- تساعد المتعلم على ربط معلوماته الجديدة ببناهُ المعرفية وخبرتهُ السابقة . (قطامي وآخرون،٢٠١٠: ٢٧٤-٢٧٥) ، (قطامي ونايفة، ١٩٩٨: ١٧١ ، ١٨٥).

و _ أهداف استراتيجيات مساعدات التذكر:

هناك أهداف رئيسة لاستراتيجيات مساعدات التذكر وهي كالآتي:

أ- تزيد من وعي وإدراك الفرد بعمليات الذاكرة، فأن ذلك يسهم في تسهيل ما يأتي:

١- الاستخدام القصدي لتلك الاستراتيجيات مما يتيح للفرد فرصة النجاح في تطبيقها.

٢-إن عملية التنشيط الآلي للمعلومات التي تم تخزينها سابقاً في الذاكرة والمرتبطة بالمعلومات المطروحة التي يرغب الفرد في تذكرها، تجعل عملية التشفير أكثر فاعلية.

٣-إن المعلومات التي تم تخزينها بالفعل تكون أكثر نشاطا عند استدعائها، مما يجعل مستوى الأداء أكثر فاعلية.

ب- زيادة وعي الفرد وإدراكهُ بنواحي القوة والضعف في قدرات ذاكرته وإمكاناتها ومستواها. (الدردير وجابر،٢٠٠٥: ٦٥-٦٦)

هناك العديد من استراتيجيات مساعدات التذكر التي تحسن عمل الذاكرة أشارت إليها مجموعة من الأدبيات والبحوث منها:

١. إستراتيجية الحرف الأول.

٢. إستراتيجية تسجيل المعلومات.

٣. إستراتيجية الكلمة المفتاحية.

٤. إستراتيجية التصور (القصة).

٥. إستراتيجية ما وراء الذاكرة.

٦. إستراتيجية الموقع (المكان).

٧. إستراتيجية السلسلة.

٨. إستراتيجية الربط الهزلي

٩. إستراتيجية الكلمات البديلة.

١٠. إستراتيجية الوعي.

(قطامي ونايفة ، ١٩٩٨: ١٧٥ ، ١٨٤ ، إبراهيم ، ٢٠٠٧ : ٨٦ ، ٨٨)

من بين تلك الاستراتيجيات استعانت الباحثة ببعضها وهي كالآتي :

١. إستراتيجية التصور (Imagery Strategy):

وهي من ضمن استراتيجيات مساعدات التذكر، ويستخدم فيها أكثر من حاسة، وتعتبر وسيلة تعليمية تقوي عمل ذاكرة المتعلم وتزيد من تحصيله وانجازه الدراسي وتجعل تعلمهُ ذا معنى وتشد انتباهه وتثير اهتمامهُ ونشاطهُ ودافعيتهُ للتعلم في سبيل انجاز أهدافهُ التعليمية والتعلمية وتحقيقها . (الطيطي وآخرين، ٢٠٠٨: ١٦٤-١٧٢)

كما أنها الإستراتيجية التي يتم فيها استحضار صور متخيلة للخبرات والمعلومات، التي يراد تعلمها عن وعي وقصد، من خلال تصور قصة خيالية ويطلب من التلاميذ أحيانا إلقاء رؤوسهم على المقاعد أو الطاولات والحلم بالقصة أو الخبرات التي سمعوها، وإضافة بعض الخيال والأحداث، وإيجاد روابط وتصور بين ما لديهم من مخزون وما يريدون تعلمه من معلومات وخبرات جديدة، فيستخدمون جهداً ذهنياً بهدف تنظيم المعلومات والخبرات وترتيبها بصورة سمعية وبصرية أو بأكثر من صورة على شكل قصة يسهل استرجاعها بصورة مناسبة وبأقل وأسرع وقت ممكن، والتي تمكنهم من التحدث عنها أمام زملائهم.(قطامي ونايفة، ١٩٩٨: ١٧٥، إبراهيم ، ٢٠٠٧: ٨٦)

وبهذه الإستراتيجية يستخدم الفرد العمليات الذهنية المختلفة الموجودة لديه التي تعتمد قدرته على تكوين صورة ذهنية للخبرات الجديدة، فتساعدهُ على تخيل المعلومات والإحداث والوقائع التاريخية أو الإسلامية. (قطامي وآخرون،٢٠١٠: ٢٧٧)

فتمتاز بعوامل التشويق وجذب الانتباه، ومنح الشعور بالبهجة والسرور للتلاميذ فتزيد من دافعيتهم وتثيرهم نحو التعلم والتعليم . (إبراهيم،٢٠٠٧ : ١٠٤)

وحاسة البصر من أهم الحواس الخمس، والدليل على ذلك أن الأطفال يسترجعون ويحفظون 10% من كل ما يقومون بقراءته و20% من الكلمات التي يسمعونها، ولكن أكثر من 50% من الكلمات التي يستطيعون رؤيتها (مينيرث،٢٠٠٩: ٢٨).

فلاستخدام إستراتيجية (التصور) المساعدة للتذكر من قبل المتعلم يجب أن يتصف بعدة صفات وهي كالآتي :

١- يكون فيها المتعلم حيويا ونشطا.

٢- يبذل المتعلم جهدا بصريا حسيا وذهنيا.

٣- يربط المتعلم خبراته السابقة بالصورة الجديدة لكي يتذكرها.

٤- يوظف المتعلم حواس جديدة لاستحضار الخبرة اللازمة عند الحاجة إليها.

٥- يزود المتعلم بمفهوم أو معنى جديد (Internalize) عن طريق استحضار صوره الخاصة.

٦- يتدرب الذهن على إبداع صور ذهنية وخيالات تثري التعلم وتستثير خبرات جديدة، وتنمي مواهب أخرى غير المواد القابلة للحفظ التي قد تتعرض للنسيان.

(توق وآخرون، ٢٠٠٣: ٢٩١)

٢. إستراتيجية الحرف الأول (First - Letter Strategy):

وهي واحدة من الاستراتيجيات المساعدة للتذكر، والتي تتكون عن طريق جمع الحروف الأُول من كل كلمة ووضعها في كلمة واحدة، والتي تكون ذات معنىً ويتم حفظها بسهولة ويسر من قبل التلاميذ، فقد تسمى في بعض الأحيان بالحروف الاستهلالية. (قطامي ونايفة، ١٩٩٨: ١٧٥)

وتعد من الاستراتيجيات الشائعة الاستخدام والتي تكون على شكل، تكوين كلمات بواسطة ربط الحروف الأولى من مجموعة كلمات،فتذكر تلك الكلمات يتم بصورة أسهل من تذكر مجموعة عبارات، مثال على ذلك: حفظ كلمة(HOMES) وهذه الأحرف تتكون من خمس كلمات وهذه الكلمة التي تساعد على تذكر الكلمات بسهولة من قبل التلميذ وخاصة بالمرحلة الابتدائية وهي المرحلة الأساسية من العمر والكلمات هي كما يأتي: (Huron, Ontario, Michigan, Erie, Superior).

(Scruggs and Mastropieri ,2000 : 4)

وتسمى أحياناً بطريقة المختصرات التي تساعد على حفظ بعض الأفكار أو الأسماء كتأليف كلمة جديدة، من حروف مأخوذة من الحرف الأول من عدة كلمات التي تسهل تذكر الفكرة أو الاسم، فكلمة (جدع) الهدف من حفظها لتذكر اسم (جامعة الدول العربية) كما أن هذه الإستراتيجية شائعة الاستخدام . (الزغول،٢٠٠٢: ١٦٦).

٣. إستراتيجية الكلمة البديلة (Substitute Word Strategy):

وتسمى أحياناً بإبداع المتشابهات، فهي تجعل المعلومات غير المألوفة معلومات مألوفة وذات معنى.(محمد،٢٠٠٧: ٢)

ويرى لوريان ولوكاس (Loryan and Lucas) أن هناك أربع مراحل في توظيف هذه الإستراتيجية وهي:

١- إجراء عمليات الربط.

٢- إبداع صور حسية متعددة لشيء ما.

٣- ابتداع عملية استرجاع جزئية أو كلية.التعرف على المعلومة المراد تذكرها .

(قطامي وآخرون،٢٠١٠: ٢٧٧).

٤. إستراتيجية السلسلة (Chain Method Strategy) :

ويسميها بعضهم أحيانا بالطريقة الرابطة (Link Method)، فالنقطة الرئيسة في هذه الإستراتيجية هي ربط فكرتين معاً، وتستخدم فيها روابط حسية بصرية يبدعها المتعلم بين الفقرات المضمنة في قائمة، من أجل مساعدته على استدعاء تلك الفقرات (قطامي ونايفة،١٩٩٨: ١٧٦) فإمكان المتعلم ربط الأحداث الواقعية المعروفة بأحداث غير مألوفة أي محاولة منه لربط فكرتين معاً برابطة تبين تسلسلها مكانيا أو زمانياً (قطامي وآخرون،٢٠١٠: ٢٧٥)

وأن عملية الربط تزيد النشاطات الذهنية، التي تزود التلاميذ بسياقات ذهنية غنية، وتعمل على تزويد المتعلم بركائز (Anchors) التي تساعدهُ على استدعاء المعرفة اللازمة في أنظمة معالجة المعلومات، فمثلاً : كلمة (Carta) الاسبانية يمكن ربطها بالكلمة الانكليزية (Cart) ومعناها عربة، وصورة تظهر فيها رسالة داخل عربة التسوق قد ترسخت في الذاكرة (Link- Word)، تعمل على تفصيل المعرفة أكثر من الطريقة التي تستخدم فيها عمليات الحفظ، وأيضًا تتطلب العملية جهدا ذهنيا أكبر مما تتطلبه إجراءات الحفظ الببغاوي أو التلقيني المتبع . (توق وآخرون، ٢٠٠٣: ٢٩٣)

المحور الثاني : دافع الانجاز الدراسي

أ _ الدافع :

يعتبر نقص حاجة من حاجات الكائن الحي أو حالة من الاستثارة والتوتر النفسي والجسدي الداخلي التي تثير وتنشط وتوجه سلوك المتعلم وتدفعه نحو إشباع حاجة معينة أو تحقيق هدف معين ومحدد. (جابر،٢٠٠٥: ٧٠، محمد،٢٠٠٤ : ٦٠).

وللدافع عدة وظائف مهمة لتحدث عملية التعلم وهي كالآتي:

أ- يحافظ على تحريك السُلوك وتنشيطه .

ب- يوجه التعلم الوجهة المحددة ليكون السُلوك هادفاً.

ج- المحافظة والصيانة على السلوك واستمراريته وتكراره لتحقيق التعليم المراد تعلمهُ.

(النوايسه وإيمان، ٢٠١٠: ١٢٩)

وقد أكد دي سيسكو (De Cecco, 1975) أن هناك وظائف للدافعية لها دور مهم في التعلم وهي كالآتي:

١- الوظيفة الاستثارية Arousal Function :

وهي تعد أولى وظائف الدوافع، إذ يعتقد بأن الدوافع تستثير الفرد للقيام بسلوك معين، وأن درجة هذه الاستثارة والنشاط العام للفرد لها علاقة مباشرة بالتعلم الصفي، وأن نقصها يؤدي إلى الملل والرتابة، وزيادتها تؤدي إلى النشاط والاهتمام.

٢- الوظيفة التوقعية Expectancy Function:

الدافع المتوقع هو اعتقاد مؤقت بأن ناتجا ما سوف ينجم عن سلوك معين، فقد يكون تباين بين الناتج الفعلي والتوقع المرغوب فيه، ومن ثم تباين بين الإشباع المتوقع والإشباع الفعلي، يمكن ان يكون هذا التباين مفرحا أو مؤلما، مسهلا أو معرقلا، بناء على درجته.

٣- الوظيفة الباعثية Incentive Function :

الباعث هو أشياء تثير السلوك وتحركه نحو غاية ما عندما تقترن مع مثيرات معينة، فالتلاميذ يظهرون اهتماماً أكبر بمادة دراسية عندما ترتبط مع باعث أكبر من مادة أخرى لا يرتبط معها مثل ذلك الباعث.

٤- الوظيفة العقابية Punishment Function:

العقاب مؤثر سلبي فقد يتهرب التلميذ منه، ويختلف باختلاف الاستجابة المعاقبة سبق وأن أثيبت من قبل، فإننا لا نستطيع أن نستعمل العقاب الشديد في الموقف التعليمي، فالعقاب يقوي السلوك خاصة إذا ما لحق العقاب ثوابا أو حدثا معا في الوقت نفسه.

(توق وآخرون، ٢٠٠٣: ٢١٩- ٢٢٦)

ونظرا ًللدور المهم الذي تؤديه الدافعية في التعلم والاحتفاظ، فتم تقسيم الدوافع على فأتين كبيرتين، فئة الدوافع البيولوجية وهي ناجمة عن احتياجات فيزيولوجية متنوعة كالدافع للطعام والشراب والجنس، وفئة الدوافع الاجتماعية وهي الدوافع الناجمة عن التفاعل مع البيئة الاجتماعية كالحاجة إلى الانتماء والانجاز وتقدير الذات وتحقيقهُ، وتتجلى أهمية الدوافع من الناحية التربوية، وكونها هدفا تربويا في ذاتها ووسيلة في سبيل إنجاز أهداف تعليمية معينة، من خلال اعتبارها أحد العوامل المحددة لقدرة التلاميذ على التحصيل والانجاز.

(الحيلة،٢٠٠٩: ٢٧٨)

وأكد (عريفج،٢٠٠٠) بأن الدافعية تزداد عند التلاميذ ذوي الأداء المنخفض وذلك تحت ظروف الاسترخاء فقد تفوق المتميزين بسرعتهم ودقتهم، والانجاز مرتبط بإغراء المكافآت الخارجية، والانجاز ذوي الأداء المنخفض هما الأفضل.

(عريفج،٢٠٠٠: ١٥٢-١٥٣).

لذا تعد الدافعية حالة داخلية تستثير سلوك الفرد وتعمل على استمراره وتوجهه وتدفعه إلى الانتباه للموقف التعليمي الذي يعرض، فقد يسعى الفرد نحو تحقيق الأهداف المخططة، وهذا يؤدي لان تكون الدافعية شكلاً من أشكال الاستثارة الملحة التي تخلق نوعا من النشاط أو الفعالية. (القواسمة وصباح، ٢٠١٠: ١٤٢) .

وان أهمية الدوافع من الوجهة التربوية تتبلور من كونها هدفاً تربوياً في حد ذاتها ، فاستثارة دافعية التلاميذ وتوجيهها وتوليد اهتمامات معينة لديهم، تجعلهم يقبلون على ممارسات ونشاطات معرفية وحركية وعاطفية خارج نطاق العمل المدرسي، وفي حياتهم المستقبلية، إذ أنّها تعد أحد المتغيرات المسؤولة عن اختلاف التلاميذ من حيث مستويات النشاط التي يظهرونها حيال المواد الدراسية والنشاطات المدرسية.

(بني جابر وآخرون ، ٢٠٠٢: ١٥٦)

وتمثل الدافعية عاملاً مهماً يتفاعل مع قدرات التلميذ لتؤثر في السلوك الأدائي الذي يبديه التلميذ في الصف وهي تمثل القوة التي تحرك التلميذ وتستثيره لكي يؤدي العمل المدرسي أي قوة الحماس أو الرغبة في القيام بمهام الدرس، وهذه القوة تنعكس على كثافة الجهد الذي يبذله التلميذ أو على درجة مثابرته واستمراره في الأداء العملي وعلى مدى تقديمه لأفضل ما عنده من قدرات ومهارات في الدرس. (الازيرجاوي، ١٩٩١: ٤٥) .

ب_ دافع الانجاز:

إن دافعية الانجاز باتت تمثل أحد الجوانب المهمة في نظام الدوافع الإنسانية ككل، وتعد من منجزات الفكر السيكولوجي المعاصر التي تسعى التربية الحديثة إلى تحقيقها .

(الأحمد،١٩٩٩: ١٢٣)

تعد دافعية الانجاز، والدافعية للنجاح متغيرين من المتغيرات الشخصية التي تعتبر من العوامل التي تنبع من داخل الشخصية وتؤثر في دافعية التلاميذ وذات أهمية كبيرة عند المدرسين والآباء والمجتمع. (جابر،١٩٩٤: ٣٢١)

ولقد دلت الدراسات أن متغير الدافع للانجاز يحتل أهمية رئيسة بين العوامل المؤثرة في انجاز التلميذ دراسيا، فقد تكون لدى الطالب قدرة ذكائية مناسبة ومستقرة انفعالياً وظروف بيئته الأسرية والمدرسية جيدة إلا أن اندفاعه نحو الدراسة لا يكون بالمستوى المطلوب وقد يحدث العكس فاندفاع التلميذ دراسياً قد يكون جيداً، على الرغم من عدم جودة ظروفه وحياته المدرسية وغير المدرسية. (السامرائي وشوكت ، ١٩٨٨: ٦٧)

إن الصفات التي يمتلكها أصحاب دافع الانجاز أكثر ميلاً إلى الثقة بالنفس، وتفضيلهم المسؤولية الفردية، والتعرف على المعرفة المفصلة بنتائج أعمالهم، فقد يحصلون على نتائج مدرسية طيبة. (موراي،١٩٨٨: ١٩٦)

وان دافع الانجاز هو محاولة الفرد الحصول على مرتبة عالية حسب قدراته وإمكاناته في جميع الأنشطة والمهارات التي يمارسها وقد تكون هذه الأنشطة مرتبطة بالنجاح والفشل. (القضاة ومحمد،٢٠٠٦: ١٧٠)

ج _ دافع الانجاز الدراسي:

يعتمد دافع الانجاز الدراسي بالدرجة الأولى على قدرات التلميذ، وما لديه من خبرة ومهارة وتدريب، وما يحيط به من ظروف، إذ لا يمكن أن تؤتي ثمارها ونتائجها في ميدان التحصيل والانجاز والأداء إلا إذا اقترنت بدوافع قوية، فالدافع القوي يستطيع أن يدفع بالتلميذ نحو تحقيق أعلى درجات الانجاز والتحصيل. (محمد،٢٠٠٤: ٢٩٥)

إن الدافعية للإنجاز الدراسي حالة متميزة من الدافعية العامة، وتشير إلى حالة داخلية عند المتعلم تدفعه إلى الانتباه إلى الموقف التعليمي والإقبال عليه بنشاط موجه، والاستمرار فيه حتى يتحقق التعلم، تعد الدافعية للإنجاز مكونا أساسيا يسعى وراءه الفرد ليحقق من خلاله ذاته، وإن كانت لم تذكر في سلم الدوافع التي صنفها ماسلو فإنها أحد الدوافع النفسية الاجتماعية المتأثرة بالعديد من العوامل الثقافية والاجتماعية. (خليفة، ٢٠٠٨: ٢)

كما واحتلت الدافعية حيزاً كبيرا من البحث والدراسة التي أدت إلى بناء نظريات دافع الانجاز الدراسي على نحو مستقل من المفاهيم والأبعاد الأخرى للشخصية (أبو جادو، ٢٠٠٩: ٢٩٥)

النظريات التي تناولت دافع الانجاز الدراسي:

هناك عدة نظريات تناولت دافع الانجاز الدراسي وهي :

١- نظرية هنري موراي(1938) Henry Murray Theory:

تعد النظرية التي نظرها موراي في الشخصية واستكشافاته لمتغيراتها وتقنيات قياسها، توظيفا خلاقا للنظريات والتجارب، وفنيات البحث التي سادت في عصره، في الثلاثينيات من القرن العشرين، فقد استطاع الاستفادة من كل ذلك في بناء نظرية مبدعة في الشخصية، وفيما استخدم من فنيات لقياسها ودراستها .(سعيد ،٢٠٠٧: ٧٨)

ويرى موراي أن دافعية الانجاز هي عامل داخلي يستثير سلوك الإنسان ويوجهه لتحقيق التكامل مع أن هذا العامل لا يلاحظ مباشرة وإنما نستنتجه من السلوك أو نفترض وجوده لتفسير ذلك السلوك. (موراي،١٩٨٨: ٥٤).

ويوضح موراي إمكانية التمييز بين الحاجة إلى الانجاز من حيث ضعفها أو شدتها، فقد نرى الفرد يقوم بأعمال شاقة وصعبة يدل ذلك أن حاجتهُ للانجاز قوية، من حيث قدرته على القيام بألا عمال وتنظيم الأفكار المرتبة بها، وعلى هذا الأساس ينجز ذلك بسرعة وبطريقة استقلالية قدر الإمكان فيتغلب على كل العقبات والصعوبات للوصول إلى مستوى مرتفع في مجال معين من مجالات الحياة . (الخالدي، ٢٠٠٨: ٢١٥)

٢- نظرية ماكليلاند (1953) Maclelland Theory :

كان دافيد ماكليلاند وزملاؤه أكثر من توسعوا في دراسة الدافع للانجاز، وأحد كبار المشتغلين في هذا الميدان ومنهجه يعد امتدادا لمنهج موراي في اختبار تفهم الموضوع، فقد عرف دافع الانجاز بأنه الأداء في ضوء مستوى محدد للامتياز والتفوق أو مجرد الرغبة في النجاح (موراي ،١٩٨٨: ١٩٣) والرغبة في القيام بعمل جيد والنجاح في ذلك العمل، التي تميزت بالطموح والاستمتاع في مواقف المنافسة والرغبة الجامحة للعمل بشكل مستقل ومهاجمة المشكلات وحلها. (توق وآخرون،٢٠٠٣: ٢١٨)

وتعد نظرية ماكليلاند في دافع الانجاز الدراسي إحدى التفسيرات التي لاقت نجاحا هائلا وقبولا لدى الباحثين لفهم الدوافع الحقيقية لدى الطلبة نحو الانجاز في البيئة المدرسية، فقد

تركزت أبحاث ماكليلاند في البداية حول طبيعة دافع الانجاز وطرائق قياسه وعلاقته ببعض العوامل الثقافية، وقد تأثر ماكليلاند بنظرية التحليل النفسي عند فرويد وجمع في منهجه بين التحليل الاكلينيكي الفرويدي للدافعية وبين صرامة المنهج التجريبي في علم النفس ووصل في دراساته إلى أهمية التمييز بين الدوافع اللاشعورية والدوافع الشعورية من حيث كونها محددات مختلفة للسلوك، فقد وضح دافع الانجاز على انه، اهتمام يشحن ويوجه ويختار السلوك لتحقيق الهدف.(الروآف،٢٠٠٣: ٢٥-٢٦)

ويشير ماكليلاند إلى أن دافع الانجاز تكوين فرضي(Hypothetical Contract) يعني الشعور أو الوجدان المرتبط بالأداء التقييمي حيث المنافسة لبلوغ معايير الامتياز، وأن هذا الشعور يعكس مكونين أساسيين هما الرغبة في النجاح، والخوف من الفشل، خلال سعي الفرد لبذل جهده من أجل النجاح وبلوغ الأفضل، والتفوق على الآخرين(شواشرة، ٢٠٠٧: ٢)

وقد لخص ماكليلاند الدوافع في أربعة أنواع رئيسة ، وهي :

١. الدافع إلى الانجاز.
٢. الدافع إلى التسلط .
٣. الدافع إلى الانتماء .
٤. الدافع إلى التجنب .

ويتضح من خلال تفسير ماكليلاند لدافع الانجاز الدراسي على أن هناك أفراداً لديهم نزعة عالية للإنجاز والعمل الجيد، من اجل الوصول إلى أهداف محددة، وهذه النزعة العالية تؤسس إلى رغبة طموحة في النجاح على وفق معايير ذاتية للعمل المتقن الجيد والمثابرة والاستقلالية. (الصواف ، ٢٠٠٠ : ١٢)

فضلاً عن ذلك، فقد أوضح دور دافع الإنجاز في العديد من العمليات المعرفية مثل : التعلم، والأداء ، والتذكر ، والإدراك، والوعي والتفكير. (الخالدي ، ٢٠٠٣ : ٢١٦)

كما لجأ ماكليلاند في تمييزه بين الطلبة ذوي الدرجة المرتفعة للانجاز والطلبة ذوي الدرجة المنخفضة للانجاز إلى ابتكار أسلوب يقيس به دافع الانجاز فاستخدم عدة صور من اختبار TAT الذي وضعه موراي وعرضها على الخاضعين للتجربة، وكانت نتائج اختبار

TAT التي حصل عليها الفاحص بهذه الطريقة تبين أن الطلبة الذين يتمتعون بدافعية انجاز عالية على هذا المقياس قد حصلوا على درجات عالية في الدراسة بينما حصل ذو دافع الانجاز المنخفض على درجات متدنية في الدراسة، وركز ماكليلاند في أثناء بحثه عن مصدر الحاجة إلى التحصيل على بيئة الأسرة وخاصة على بعض الممارسات التي تتصل برعاية الطفل ومعاملته التي يبدو أنها ذات علاقة بنشوء دافعية التحصيل.(الروآف،٢٠٠٣: ٢٦)

وهو يؤكد أن الأفراد الذين لديهم دافعية عالية للانجاز هم الذين يمتازون بمركز ضبط داخلي (تعزيز داخلي)، إذ يمتازون بالسيطرة الذاتية والانجذاب الشديد نحو المهمة والمثابرة من اجل انجازها بصرف النظر عن المكافآت أو المعززات الخارجية، وتؤدي عملية إعداد الفرد والتنشئة الأسرية دورا في ذلك، إذ إن الأفراد الذين تمت تنشئتهم على الضبط الداخلي والميل نحو المنافسة والتفوق، فأنهم غالبا ما يكون لديهم نزعة أو ميل داخلي كبير للانجاز والتحصيل بدافع التحصيل بحد ذاته أو ليس بدافع تحقيق المكافآت أو التعزيز الخارجي . (سعيد، ٢٠٠٧: ٨٣)

٣- نظريات العزو Attribution Theories وهي:

أ- نظرية روتر (1954) J. B. Rotter Theory :

وهي من نظريات التعلم الاجتماعي Social Learning Theory (S.L.T) التي تصنف الدافعية أو تعزوها إلى نمطين سببين هما أسباب داخلية وأسباب خارجية، وطرحت مفهوم موقع الضبط Locus of control ومن خلالها يرجع سبب نجاحهم أو فشلهم في الحياة إلى أسباب داخلية، أي يكون موقع الضبط لديهم داخليا فهم يتحملون مسؤولية هذه الأسباب.

أما الذين يرجع سبب نجاحهم أو فشلهم في الحياة إلى أسباب خارجية، أي يكون موقع الضبط لديهم خارجيا، فأنهم يبحثون عن تفسيرات خارج أنفسهم . (النعيمي، ٢٠٠٩ : ٣٣)

ب- نظرية هايدر F. Heider Theory, 1958:

يعزو هايدر نظريته قائلا بأنه لابد أن يوجد بعض التفاعل بين الأسباب الشخصية والدافعية بالقصد أو النية وهو ما يدفع السلوك، أي يجعل من بعد الداخلية- الخارجية نظرية في الدوافع، وبهذا فأن نظريتهُ تعتبر تطويراً علمياً لنظرية روتر.

أكد هايدر في نظريتهُ أن السلوك لا يعتبر مدفوعاً بقوى داخلية أو خارجية ما لم يكن الكائن يقصد أو ينوي للوصول إلى هدف أو غاية معينة، ومن أجل تفسير السلوك اعتبر أن القصد والتوقع والقيمة مفاهيم أساسية في الاتجاه المعرفي. (الازيرجاوي،١٩٩١: ٥٨).

ج - نظرية فينر Weiner Theory, 1974 – 1972 :

تقوم هذه النظرية على افتراض مؤداه أن تباين إدراك الأفراد لأسباب النجاح والفشل سببه الاختلاف في دافع الانجاز لديهم، فصاغ نظريته على التفسير ألسببي للنجاح أو الفشل الذي يكون أكثر فائدة من التركيز على الحاجات والدوافع والخصائص أو السمات الانفعالية لدافع الانجاز وذلك من منظور معرفي. (الزيات، ٢٠٠٤ : ٤٧٧) كما يرى فينر أن أية نظرية في الدافعية ترمي إلى تفسير السلوك التعليمي للطلبة يجب ألا تشتمل فقط على الجوانب المعرفية والانفعالية فقط بل إن تكون قادرة على تفسير السلوك المنطقي وغير المنطقي استنادا إلى مفاهيم علمية رصينة. (الازيرجاوي،١٩٩١ :٥٨-٥٩)

٤- نظرية أتكنسون Atkinson Theory (1965) :

يرى أتكنسون (**Atkinson**) أن النزعة أو الميل للحصول على النجاح أمر متعلم، وهو يختلف بين الأفراد، كما انه يختلف عند الفرد الواحد في المواقف المختلفة، وهذا الدافع يتأثر بعوامل رئيسة ثلاثة عند قيام الفرد بمهمة ما، وهذه العوامل هي :-

أ. الدافع للوصول إلى النجاح:

إن الأفراد يختلفون في درجة هذا الدافع، كما أنهم يختلفون في درجة دافعهم لتجنب الفشل، فمن الممكن أن يواجه فردان نفس المهمة، يُقبل أحدهما على أدائها بحماس تمهيدا للنجاح فيها، ويقبل الثاني بطريقة يحاول من خلالها تجنب الفشل المتوقع، إن النزعة لتجنب الفشل عند الفرد الثاني أقوى من النزعة لتحصيل النجاح، وهذه النزعة القوية لتجنب

الفشل تبدو متعلمة نتيجة لمرور الفرد بخبرات فشل متكررة، وتحديده لأهداف لا يمكن أن يحققها، أما عندما تكون احتمالات النجاح أو الفشل ممكنة فان الدافع للقيام بهذا النوع من المهمات يعتمد على الخبرات السابقة عند الفرد، ولا يرتبط بشروط النجاح الصعبة المرتبطة. (Petri & Govern, 2004,19)

ب. احتمالات النجاح:

إن احتمالات النجاح في أية مهمة كانت، قد تكون احتمالات مرتفعة أو متوسطة أو منخفضة، فالمهمات السهلة لا تعطي الفرد الفرصة للمرور في خبرة نجاح مهما كانت درجة الدافع لتحصيل النجاح الموجودة عنده(توق وآخرون، ٢٠٠٣: ٢٠٩) أما المهمات الصعبة جدا فان الأفراد لا يرون أن عندهم القدرة على أدائها، أما في حالة المهمات المتوسطة فان الفروق الواضحة في درجة دافع تحصيل النجاح تؤثر في الأداء على المهمة بشكل واضح ومتفاوت بتفاوت الدافع.(الجيزاني ، ٢٠٠٧: ١٠٦)

ج. القيمة الباعثة للنجاح:

يعد النجاح– في حد ذاته– حافزاً، في المهمات الأكثر صعوبة ويشكل حافزاً ذا تأثير أقوى من النجاح في المهمات الأقل صعوبة، وبحسب رأي أتكنسون بهذه العوامل يمكن أن تقوى أو تضعف من خلال الممارسات التعليمية، فالمعلم يعمل على تقوية احتمالات النجاح، وإضعاف احتمالات الفشل، فيعمل على تقوية دافع التحصيل عند طلابه من خلال مرورهم بخبرات النجاح، وتقديم مهمات فيها بدرجة معقولة من التحدي، وتكون قابلة للحل.(القضاة ومحمد، ٢٠٠٦: ١٧٦)

دراسات سابقة

أولاً: الدراسات التي تناولت استراتيجيات مساعدات التذكر.

أ. **الدراسات العربية :**

١. دراسة إبراهيم (٢٠٠٣)

٢. دراسة هارف (٢٠٠٤)

٣. دراسة ألمصباحي (٢٠٠٦)

٤. دراسة إبراهيم (٢٠٠٧)

٥. دراسة إبراهيم ودااليا (٢٠٠٨)

٦. دراسة علي وهالة (٢٠٠٩)

ب. الدراسات الأجنبية :

١. دراسة آهرينس (Ahrens, S. 1988).

٢. دراسة كارمن وآخرون (Carmen *et al* . 2004).

ثانياً: الدراسات التي تناولت دافع الانجاز الدراسي:

أ- الدراسات العربية :

١. دراسة العبد الله وسبيكة (٢٠٠١).

٢. دراسة الرواف (٢٠٠٣).

٣. دراسة العنزي (٢٠٠٣).

٤. دراسة ألقاسمي (٢٠٠٦).

٥. دراسة سعيد (٢٠٠٧).

ب- الدراسات الأجنبية :

١. دراسة لنس وفولدر (Lens & Folder , 1982).

٢. دراسة جولدن (Golden, 1996).

المحور الأول: الدراسات التي تناولت استراتيجيات مساعدات التذكر:

أ – الدراسات العربية :

١. دراسة إبراهيم (٢٠٠٣)

(فاعلية استخدام بعض استراتيجيات مساعدات التذكر بالأسلوب الترابطي في تحصيل المعرفة التاريخية والاحتفاظ بها لدى طلبة الصف الأول المتوسط)

أجريت هذه الدراسة في العراق، وقد هدفت الى التعرف على فاعلية استخدام بعض استراتيجيات مساعدات التذكر (الحرف الأول– الكلمة المفتاحية – الموقع) بالأسلوب الترابطي في تحصيل طلاب الصف الأول المتوسط للمعرفة التاريخية واحتفاظهم بها عند مستوى التذكر في مادة التاريخ القديم للوطن العربي مقارنة بالطريقة الاعتيادية ، وتكونت عينة البحث من (٧٣) طالبا في مدرستين متوسطتين للبنين والتي تتكون من مجموعتين الأولى التجريبية والتي تكونت من (٣٥) طالبا التي درست مادة التاريخ باستخدام بعض استراتيجيات مساعدات التذكر بالأسلوب الترابطي، أما الثانية الضابطة فهي تتكون من (٣٨) طالبا التي درست المادة ذاتها بالطريقة التقليدية، فقد استخدم اختبار التائي (t- test) لعينتين مستقلتين لإجراء التكافؤ بين المجموعتين ولتحقيق هدف الدراسة فقد اعد الباحث اختبارا تحصيليا بعديا على وفق المادة التعليمية المحددة للتجربة وأهدافها السلوكية، وأجرى له صدق محتوى الاختبار وثباته، واستخرج معامل سهولة الفقرات وصعوبتها، وقوة تمييزها، وتهيئة الخطط التدريسية للطريقتين طوال فمدة التجربة التي استغرقت اثني عشر أسبوعاً، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بمستوى (٠،١) في التحصيل والاحتفاظ بين طلبة المجموعة التجريبية وطلبة المجموعة الضابطة، ولمصلحة المجموعة التجريبية الذين تفوقوا بفاعلية على أقرانهم في المجموعة الأخرى، الضابطة. (إبراهيم،٢٠٠٣: ١٠٥).

٢. دراسة هارف (٢٠٠٤)

(توظيف آليات مساعدة التذكر في التدريس – الصوت والإلقاء أنموذجا–)

أجريت هذه الدراسة في بغداد، هدفت إلى التعرف على آليات مساعدة التذكر في التدريس – الصوت والإلقاء أنموذجا– تكونت عينة البحث من(٣٠ طالباً وطالبة) تم توزيعهم على مجموعتين الأولى (تجريبية بواقع ١٥ طالباً وطالبة) التي درست مادة الصوت والإلقاء بطريقة مساعدات التذكر، والثانية (ضابطة بواقع ١٥ طالباً وطالبة) التي درست المادة ذاتها بالطريقة الاعتيادية. فقد استخدم اختبار مان وتيني Mann – Whitney (U-Test) لعينتين مستقلتين لإجراء التكافؤ بين المجموعتين، وطبقت الاختبار التحصيلي المعرفي واختبار الأداء المهاري القبلي والبعدي، وأظهرت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بمستوى(٠،٠٥) في الاختبار التحصيلي المعرفي واختبار الأداء المهاري البعدي لصالح المجموعة التجريبية التي استخدمت آليات مساعدة التذكر. (هارف،٢٠٠٤ : ب– هـ)

٣. دراسة المصباحي (٢٠٠٦)

(أهمية مساعدات التذكر في حفظ القرآن العظيم من وجهة نظر موجهي الحلقات القرآنية ومعلميها).

أجريت هذه الدراسة في اليمن، هدفت إلى التعرف على أهمية مساعدات التذكر في حفظ القرآن العظيم من وجهة نظر موجهي الحلقات القرآنية ومعلميها، تكونت عينة البحث من معلمي الحلقات القرآنية وموجهيها من الذكور والإناث العاملين في الكلية العليا للقرآن الكريم بصنعاء والقسم العام التابع لها في وادي حضر موت إذ بلغ عددهم (٦٣) معلماً ومعلمة، فضلاً عن دار الإقراء بصنعاء، ودار القرآن الكريم بصنعاء، والمركز النموذجي النسوي لحفظ القرآن الكريم بصنعاء والحلقات النموذجية بوادي حضرموت ، فقد أعد الباحث مقياساً عن مساعدات التذكر والذي يتضمن (٢٤) فقرة وأساليب الإرشاد الملائمة للمتعلمين ويتضمن(١٠) فقرات، والمعوقات المتوقعة (٨) فقرات، وتأكد الباحث من صدقها وثباتها فقد استخدم الباحث الوسائل الإحصائية معامل ألفا كرونباخ ومعادلة سبيرمان وبروان للمقياس بطريقة التجزئة النصفية والوسط الحسابي والانحراف المعياري واستخدم اختبار(t-test) للتعرف على دلالة الفروق بحسب متغيرات الوظيفة والمؤهل، واختبار تحليل التباين الأحادي للتعرف على دلالة الفروق بحسب متغير سنوات الخبرة وعدد الحفاظ، وتوصلت نتائج الدراسة إلى موافقة أفراد الدراسة عن كل فقرة ولكل

مجال إجمالا، أي أثبتت أهمية مساعدات التذكر في حفظ القرآن العظيم للحفاظ المبتدئين والذين لا يستطيعون بناء المساعدات المبنية على الفهم والاستيعاب. (المصباحي،٢٠٠٦: ١٨).

٤. دراسة إبراهيم (٢٠٠٧):

(أثر عدد من استراتيجيات التذكر في استرجاع المعلومات لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في ضوء جنس الطلبة ومستوى دافعتيهم للتعلم)

أجريت هذه الدراسة بالأردن، هدفت إلى التعرف على اثر عدد من استراتيجيات التذكر في استرجاع المعلومات لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في ضوء جنس الطلبة ومستوى دافعتيهم للتعلم، تكونت عينة الدراسة من (٢٥٧) طالبا وطالبة من طلبة الصف التاسع الأساسي من مدارس مدينة السلط في الأردن منهم (١٣٠) طالبا و(١٢٧) طالبة اختيروا عشوائيا من (٧) مدارس، منها (٤) مدارس ذكور و(٣) مدارس للإناث، صنف أفراد عينة الدراسة بناء على مقياس الدافعية للتعلم إلى أربع مجموعات، تدربت كل مجموعة على إحدى استراتيجيات التذكر وهي: الموقع، والكلمة البديلة، والقصة، والتخيل، كما طبق مقياس التذكر على مجموعات الدراسة الأربع قبل التدريب على استراتيجيات التذكر وبعده واستعان الباحث بالوسائل الإحصائية، تحليل التباين الثلاثي في تحليل البيانات إذ توصل إلى نتيجة مفادها وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التذكر بين المجموعات الأربع ولمصلحة الطلبة ذوي الدافعية المرتفعة للتعلم، فقد تفوقت المجموعتان اللتان تدربتا على إستراتيجيتي القصة والتخيل والكلمة المفتاحية، على المجموعتين اللتين تدربتا على إستراتيجيتي الموقع والوعي، في حين أظهرت النتائج بأن لكل من الذكور والإناث مستوى متقارب في التذكر. (إبراهيم، ٢٠٠٧: ٨٣)

٥. دراسة إبراهيم ودواليا (٢٠٠٨)

(أثر استخدام بعض استراتيجيات مساعدات التذكر بالأسلوب الترابطي في تحصيل طلبة كلية التربية الأساسية في مادة الجغرافية)

أجريت هذه الدراسة بالعراق، هدفت إلى التعرف على أثر استخدام بعض استراتيجيات مساعدات التذكر بالأسلوب الترابطي في تحصيل طلبة كلية التربية الأساسية في مادة الجغرافية، من هذه الإستراتيجيات(الربط والتنظيم، الحرف الأول، المكان، الكلمة المفتاحية، الرسوم والمخططات)، فقد تكونت عينة الدراسة من (٣٨) طالباً وطالبة وقد تكونت المجموعة التجريبية من (١٨) طالباً وطالبة، والمجموعة الضابطة تكونت من (٢٠) طالباً وطالبة، وقد تم إعداد اختبار تحصيلي على وفق المادة التعليمية والأهداف السلوكية وتم عرضها على مجموعة من الخبراء والمحكمين لاستخراج الصدق، ولحساب معامل الثبات استخدم معادلة كورد– ريتشارد سون الذي بلغ (٠،٨٥) واختبار التائي(t- test) لعينتين مستقلتين ومعادلة مربع كآي، وقد أظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية التي درست باستخدام مساعدات التذكر على المجموعة الضابطة التي درست بالطرائق الاعتيادية.

(إبراهيم ودواليا ،٢٠٠٨ :٤٩١).

٦. دراسة علي وهالة (٢٠٠٩)

(فاعلية مساعدات التذكر في التحصيل والنمو الانفعالي لدى تلاميذ التربية الخاصة في مادة العلوم)

أجريت هذه الدراسة بالعراق في جامعة الموصل، هدفت إلى التعرف على فاعلية مساعدات التذكر في التحصيل والنمو الانفعالي لدى تلاميذ التربية الخاصة في مادة العلوم، تكونت عينة الدراسة من (١٠) تلاميذ في الصف الأول الابتدائي من تلاميذ التربية الخاصة، وأعتمد الباحثان على الأداة المعدة من قبل (الطعان ، ٢٠٠٤) لقياس النمو الانفعالي، فقد أعد الباحثان اختباراً تحصيلياً مؤلف من(٢٠) فقرة، والوسائل الإحصائية المستخدمة، معادلة كيودر– ريتشارد سون وقد بلغ معامل الثبات (٠،٨٢) أما ثبات النمو الانفعالي فقد تم إيجاده باستخدام معامل ارتباط بيرسون وقد بلغ (٠،٨٠)، وتم تطبيق الاختبار ألبعدي للاختبار ألتحصيلي في النمو الانفعالي، وقد استخدم الباحثان الاختبار التائي لعينتين مترابطتين، وقد أظهرت نتائج البحث عن وجود فروق دالة إحصائياً، فأثبت فاعلية مساعدات التذكر في التحصيل والنمو الانفعالي لدى تلاميذ التربية الخاصة. (علي وهالة، ٢٠٠٩: ٣٢).

ب- الدراسات الأجنبية

١. دراسة آهرينس (Ahrens, S. ،1988):

(أثر استخدام إستراتيجية تذكر الحرف الأول في تحصيل تلاميذ المرحلة الابتدائية)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على استخدام إستراتيجية تذكر الحرف الأول في تحصيل تلاميذ المرحلة الابتدائية، تكونت عينة الدراسة من (٢٤) تلميذاً منهم (١٢) تلميذاً من الاعتياديين، و(١٢) تلميذاً من بطيئي التعلم الذين ُشخصوا بواسطة معيار كانسآن (Kansan)، وتضمن البحث من أربع مجاميع مجموعتين تجريبيتين ومجموعتين ضابطتين،أي كل مجموعة تكونت من (٦) تلاميذ، وتم إجراء اختبارين قبلي وبعدي على المجاميع، وأظهرت نتائج البحث عن وجود فروق دالة إحصائياً بين تلك المجموعات، ولمصلحة المجموعة التجريبية للتلاميذ بطيئي التعلم، ويتضح من ذلك أن استخدام إستراتيجية الحرف الأول ذات أثر في التلاميذ بطيئي التعلم. (Ahrens, S ,آهرينس 1989 :3326).

٢. دراسة كارمن وآخرون (Carmen *et al.* , 2004):

(استخدام إستراتيجية التصور في استرجاع المعلومات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على استخدام إستراتيجية التصور بمساعدة التلاميذ على استرجاع المعلومات، تكونت عينة الدراسة من (٢٢) تلميذاً وتلميذة منهم(١٤) تلميذاً و(٨) تلميذات، وتم توزيعهم على مجموعتين (تجريبية وضابطة)، وتم تدريس المجموعة التجريبية باستخدام إستراتيجية التصور، أما المجموعة الضابطة فدرست بالأسلوب التقليدي المعتمد على الكتاب المدرسي، وأُجري عليهم اختبار ذكاء(Kaufman`s Brief Intelligence Test) قبلي وبعدي، فقد أظهرت النتائج تقدم تلاميذ المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في سرعة تذكر المعلومات.(Carmen *et al.*, 2004 : 3)

المحور الثاني: الدراسات التي تناولت دافع الانجاز الدراسي:

(Academic achievement Motivation)

بعد إطلاع الباحثة على ما تيسر لها من الدراسات السابقة التي تناولت دافع الانجاز الدراسي، التي تمكنت من الحصول عليها، وبالرغم ما بذلته من جهد أثناء زيارتها للمكتبات وما وفرته شبكة المعلومات الدولية(نت) من بحوث ودراسات علمية إلا إنها لم تجد إلا العدد القليل من الدراسات التجريبية كدراسة (القاسمي،٢٠٠٦)، بينما الدراسات الأخرى كلها دراسات وصفية .

أ- الدراسات العربية :

١. دراسة العبد الله وسبيكة (٢٠٠١):

(أثر كل من الاتجاهات نحو الدراسة ودافعية الانجاز وعادات الاستذكار على الأداء الأكاديمي لدى عينة من طالبات جامعة قطر)

أجريت هذه الدراسة بجامعة قطر، وهدفت إلى التعرف على أثر كل من الاتجاهات نحو الدراسة ودافعية الانجاز وعادات الاستذكار في الأداء الأكاديمي لدى عينة من طالبات جامعة قطر، تكونت عينة البحث من (٢٤٢) طالبة، منهم (٩٨) طالبة من التخصص العلمي (تربية) و(١٤٤) طالبة من التخصص الأدبي (تربية)، استخدم الباحثان أداتين في هذه الدراسة هما، اختبار الدافع للانجاز للراشدين ومقياس عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة، فتوصلت الدراسة إلى أن الأداء الأكاديمي ارتبط بشكل إيجابي بكل متغيرات الدراسة وهي دافعية الانجاز، وعادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة،فأن الأداء الأكاديمي ارتبط بشكل إيجابي بأحد متغيرات عادات الاستذكار، أكثر من ارتباطه بمتغير دافعية الانجاز ومتغيرات نحو الدراسة، والأداء الأكاديمي قد تم التنبؤ به من خلال كل المتغيرات (متغير دافعية الانجاز، ومتغيرات عادات الاستذكار،ومتغيرات الاتجاهات نحو الدراسة) بمجموعها، وأن حجم هذا التنبؤ كان أقوى لعينة طالبات التخصص الأدبي مقارنة بحجم أثره لعينة طالبات التخصص العلمي. (العبد الله وسبيكة ،٢٠٠١: ١٥).

٢. دراسة الروآف (٢٠٠٣):

(أساليب المعاملة ألوالديه كما يدركها الأبناء وعلاقتها بدافع الانجاز الدراسي لدى طلبة جامعة بغداد)

أجريت هذه الدراسة في كلية التربية الرياضية للبنين وكلية العلوم وكلية التربية للبنات في جامعة بغداد، وهدفت إلى التعرف على أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء وعلاقتها بدافع الانجاز لدراسي لدى طلبة جامعة بغداد، وذلك للكشف عن مستوى دافع الانجاز الدراسي لدى طلاب وطالبات جامعة بغداد وبين أساليب المعاملة الوالدية ودافع الانجاز الدراسي تبعا لجنس الوالدين (الأب- الأم) وجنس الطالب (ذكر- أنثى) أعدت الباحثة مقياس أساليب المعاملة الوالدية الذي يتكون من صورتين أحداهما للأب وتكونت من (٢٥) موقفا والأخرى للام وتكونت من (٩٢٥) موقفا وقامت الباحثة ببناء أداة دافع الانجاز الدراسي تتكون من (٣٦) فقرة، فقد تألفت العينة من (٤٠٠) طالب وطالبة بواقع (١٩٧) طالباً و(٢٠٣) طالبات من طلبة جامعة بغداد، استخدمت الباحثة الوسائل الإحصائية معامل ارتباط بيرسون والاختبار التائي t-test) لعينتين مستقلتين ومعامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ وأظهرت نتائج البحث بان دافعية طلبة جامعة بغداد نحو دافع الانجاز الدراسي بلغت الحد المتوسط وتفوق الإناث على الذكور في دافع الانجاز الدراسي أن أكثر الأساليب تأثيرا بشكل ايجابي في دافع الانجاز الدراسي هو الأسلوب الديمقراطي الذي يتبعه الأب أو الأم مع الذكور والإناث، وان أكثر الأساليب تأثيرا بشكل سلبي في دافع الانجاز الدراسي هو أسلوب الإهمال الذي تتبعه الأم أو الأب مع الذكور والإناث.(الرواف،٢٠٠٣: ح- ط).

٣. دراسة العنزي (٢٠٠٣).

(الثقة بالنفس ودافع الانجاز لدى عينة من طلاب المتفوقين دراسيا والعاديين في المرحلة المتوسطة بمدينة عرعر)

أجريت هذه الدراسة بمدينة عرعر في المملكة العربية السعودية، وهدفت إلى التعرف على العلاقة بين الثقة بالنفس ودافع الانجاز لدى عينة من الطلاب المتفوقين دراسيا والعاديين في المرحلة المتوسطة، والفروق في الثقة بالنفس بين الطلاب المتفوقين دراسيا والعاديين، والفروق

في دافع الانجاز بين الطلاب المتفوقين دراسيا والعاديين، وتكونت العينة من (٣٠٠) طالب، موزعة على مجموعتين، فقد تكونت المجموعة الأولى من (١٥٠) طالبا وهم من الطلاب المتفوقين دراسيا، أما المجموعة الثانية تكونت من (١٥٠) طالبا وهم من الطلاب العاديين دراسيا ، والوسائل الإحصائية المستخدمة هي معامل ارتباط بيرسون واختبار(t- test) لعينتين مستقلتين، وقد أظهرت النتائج أن هناك علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين الثقة بالنفس ودافع الانجاز لدى عينة من المتفوقين دراسيا في المرحلة المتوسطة بمدينة عرعر، ولا توجد علاقة ارتباطيه دالة احصايا بين الثقة بالنفس ودافع الانجاز لدى عينة من العاديين دراسيا في المرحلة المتوسطة بمدينة عرعر. (العنزي،٢٠٠٣: أ).

٤. دراسة القاسمي(٢٠٠٦) :

(فاعلية برنامج للتدريب على الخيال في تنمية دافعية الإنجاز لدى عينة من الأطفال بدولة الإمارات العربية المتحدة)

أجريت هذه الدراسة بدولة الإمارات العربية المتحدة، وهدفت إلى معرفة فاعلية برنامج للتدريب على الخيال في تنمية دافعية الإنجاز لدى عينة من الأطفال بدولة الإمارات العربية المتحدة، تكونت عينة الدراسة من (٤٠) تلميذا من الذكور من منطقة رأس الخيمة التعليمية بدولة الإمارات العربية المتحدة مقسمين على مجموعتين التجريبية (٢٠) تلميذا والضابطة (٢٠) تلميذا، استخدمت الباحثة تصميما تجريبيا يتضمن مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة، وأعدت اختبار المصفوفات المتتابعة ومقياس دافعية الانجاز للأطفال بدولة الإمارات العربية المتحدة والبرنامج التدريبي المستخدم، واستخدمت الاختبار الزائي كوسيلة إحصائية وأظهرت نتائج الدراسة من خلال المقارنة بين الأداء القبلي والأداء ألبعدي على مقياس دافعية الانجاز لدى الأطفال المجموعة التجريبية وأطفال المجموعة الضابطة، وتتضح هذه النتائج سواء من خلال المقارنة بين الأداء القبلي والأداء ألبعدي على مقياس دافعية الإنجاز لدى أطفال المجموعة التجريبية كما يذهب الفرض الأول أو من خلال المقارنة بين استجابات أطفال المجموعة التجريبية واستجابات نظرائهم من أطفال المجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج على أطفال المجموعة التجريبية كما يذهب الفرض الثاني أو من خلال المقارنة بين أداء أطفال المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج عليهم وبين أدائهم أنفسهم بعد ثلاثة أشهر من المتابعة كما يذهب الفرض الثالث هذه النتائج– مفردة ومجتمعة– تؤكد فاعلية برنامج التدريب على الخيال في تنمية

دافعية الإنجاز لدى الأطفال وتبرز دور الخيال وأهمية استخدامه في تنمية التوجه الدافعي في شخصية الطفل وسلوكه على نحو يدفعه إلى السعي أو الاجتهاد أو التنافس نحو تحقيق مستوى أفضل من التميز والتفوق والتقدم تنعكس على جميع جوانب حياته المختلفة . (القاسمي، ٢٠٠٦: ١)

٥. دراسة سعيد (٢٠٠٧):

(ستراتيجيات ما وراء المعرفة وعلاقتها بدافع الانجاز الدراسي لدى طلبة المرحلة الإعدادية)

أجريت هذه الدراسة بمدينة تكريت بالعراق، وهدفت الى التعرف على العلاقة بين ستراتيجيات ما وراء المعرفة بدافع الانجاز الدراسي لدى طلبة المرحلة الإعدادية، تحقيقاً لأهداف البحث قامت الباحثة ببناء مقياس لاستراتيجيات ما وراء المعرفة والذي تضمن ثلاثة مجالات وهي (مجال التخطيط ،مجال المراقبة ،مجال التقويم)، وقد تم التحقق من صدق وثبات وتمييز فقرات المقياس إذ تحققت الباحثة من الصدق الظاهري للمقياس، وذلك بعرضه على مجموعة من المحكمين، واستخرجت قوته التمييزية باستخدام الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين، كذلك تم استخراج معامل الارتباط بين درجة كل فقرة مع الدرجة الكلية للمقياس، وبذلك يتكون المقياس بصيغته النهائية من (٣٨) فقرة وتم حساب معامل ثبات المقياس بطريقة إعادة الاختبار (t-test Retest) إذ بلغ معامل الثبات (٠,٨٣) درجة، كما استخرج بطريقة التجزئة النصفية فبلغ (٠,٨٧) درجة بعد تصحيحه بمعادلة سبيرمان بروان، ولغرض قياس دافع الانجاز الدراسي فقد اعتمدت الباحثة على المقياس الذي استخدمه الزبيدي (٢٠٠١) وقد طبقت هذين المقياسين على عينة البحث المكونة من طلبة الصف الخامس الإعدادي، والبالغة (٢٢٠) طالبا وطالبة، تم اختيارهم بشكل عشوائي من طلبة المدارس الإعدادية والثانوية في مركز مدينة تكريت بواقع(١١٠) ذكور(١١٠) إناث موزعين على وفق متغيري التخصص والجنس، كما قامت بجمع المعلومات ومعالجتها باستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة، و كذلك معامل ارتباط بيرسون، وقد أظهرت النتائج أن هنالك علاقة أرتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين متغيري استراتيجيات ما وراء المعرفة ودافع الانجاز الدراسي لدى طلبة عينة البحث. (سعيد، ٢٠٠٧: ج – هـ)

ب- الدراسات الأجنبية :

١. دراسة لنس وفولدر (Lens & Folder، 1982):

(الانجاز الدراسي وعلاقته بالتوجه الزمني نحو المستقبل كمفهوم للدافع المعرفي).

أجريت هذه الدراسة في بلجيكا، وهدفت إلى إيجاد العلاقة بين دافع الانجاز الدراسي والتوجه الزمني للمستقبل، تكونت عينة الدراسة من (٢٥١) طالباً بلجيكياً، تراوحت أعمارهم مابين (١٧-١٨) سنة من مدرستين ثانويتين، (٢١٢) طالباً من الصف الحادي عشر و(٣٩) طالباً من الصف الثاني عشر، وبعد استخدام الوسائل الإحصائية أظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة الذين حققوا إنجازاً عالياً لديهم تطلعات إيجابية نحو أهدافهم في المستقبل، وذلك مقارنة بالطلبة الذين حققوا إنجازاً أوطأ(النعيمي، ٢٠٠٩: ٤٠).

٢. دراسة جولدن (Golden، 1996):

(أثر تفاعل سلوك المدرس واتجاه التلميذ نحو المدرسة على دافعية الانجاز ومستوى الطموح لدى التلاميذ)

أجريت هذه الدراسة بمدينة بنيويورك، وهدفت إلى التعرف على أثر تفاعل سلوك المدرس واتجاه التلميذ نحو المدرسة في دافعية الانجاز ومستوى الطموح لدى التلاميذ، تكونت عينة الدراسة من (٣٠٠) تلميذ وتلميذة للصف الخامس الابتدائي، تم اختيارهم من عشر مدارس ابتدائية بمدينة جيمسفيل (Jamesville) بنيويورك، وبعد استخدام الوسائل الإحصائية أظهرت نتائج الدراسة أنه كلما كان سلوك المدرس مركزاً على التلميذ والمادة الدراسية معاً كان اتجاه التلميذ إيجابياً نحو المدرسة وتزداد دافعيتهُ للانجاز كما أوضحت أن إنتاجية الفصل تتأثر بمستوى الطموح لدى التلاميذ. (الصافي،٢٠٠١: ٧٠-٧١)

مؤشرات ودلالات من الدراسات السابقة ومدى الإفادة منها في البحث:

بعد استعراض الدراسات السابقة في محوريها تحاول الباحثة موازنة تلك الدراسات لبيان نقاط التشابه والاختلاف فيما بينها في إجراءاتها البحثية والنتائج التي توصلت إليها لغرض الاستفادة منها وتوظيفها في الدراسة الحالية والتي يمكن عرضها على النحو الآتي:

١. الأهداف:

تباينت الدراسات السابقة من حيث الهدف الذي أجريت من اجله،لان هدف البحث أمر تحدده أهمية البحث ومشكلته، فكانت في المحور الأول التعرف على فاعلية استراتيجيات مساعدات التذكر كدراسة إبراهيم (٢٠٠٣)،علي وهالة (٢٠٠٩) وأهمية مساعدات التذكر كدراسة ألمصباحي (٢٠٠٦)، أثر استخدام بعض استراتيجيات مساعدات التذكر كدراسة إبراهيم(٢٠٠٧) إبراهيم ودااليا (٢٠٠٨)، آهرينس(Ahrens, S., 1988)، كارمن وآخرون) Carmen *et al*. 2004) فاعلية مشعرات الاسترجاع كدراسة حبشي(١٩٩٧) ودراسة غافل (٢٠٠٦) أثر ثلاثة أساليب تلميحية في الاسترجاع المرجأ للنصوص القرآنية المحفوظة.

بينما عنيت دراسات المحور الثاني بتنمية دافع الانجاز الدراسي، هدف بعضها بناء مقياس لدافع الانجاز الدراسي كدراسة الكناني(١٩٧٩)، وقياس دافع الانجاز الدراسي وعلاقته ببعض المتغيرات التي استهدفتها دراستا السعدي (١٩٨١) والصواف (٢٠٠٠)، في حين استهدفت دراسة عبد الخالق ومايسة (١٩٩٢) الدافعية للانجاز وعلاقتها ببعض متغيرات الشخصية، واستهدفت دراسة الأحمد (١٩٩٩)، العلاقة الارتباطية بين دافعية الانجاز ومركز الضبط، بينما استهدفت دراسة الصافي (٢٠٠١)، المناخ المدرسي وعلاقته بدافعية الانجاز ومستوى الطموح، في حين استهدفت دراسة العبد الله وسبيكة (٢٠٠١) أثر كل من الاتجاهات نحو الدراسة ودافعية الانجاز وعادات الاستذكار في الأداء الأكاديمي، واستهدفت دراسة الرواف (٢٠٠٣) أساليب المعاملة ألوالديه كما يدركها الأبناء وعلاقتها بدافع الانجاز الدراسي، واستهدفت دراسة العنزي (٢٠٠٣) الثقة بالنفس ودافع الانجاز، وهدفت دراسة ألقاسمي (٢٠٠٦)، التعرف الى فاعلية برنامج للتدريب على الخيال في تنمية دافعية الإنجاز، بينما هدفت دراسة سعيد (٢٠٠٧) التعرف على علاقة ستراتيجيات ما وراء المعرفة بدافع الانجاز الدراسي.

أما البحث الحالي فيستهدف اثر بعض استراتيجيات مساعدات التذكر في تنمية دافع الانجاز الدراسي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة التربية الإسلامية .

٢. مكان إجراء الدراسة (التجربة)

تباينت الدراسات السابقة في أماكن إجراء التجربة إذ منها ما أجريت في العراق كما في دراسة الكناني(١٩٧٩) ودراسة السعدي (١٩٨١) ودراسة الصواف (٢٠٠٠) ودراسة إبراهيم(٢٠٠٣) ودراسة الرواف (٢٠٠٣) ودراسة غافل (٢٠٠٦) ودراسة سعيد (٢٠٠٧) ودراسة إبراهيم ودااليا (٢٠٠٨) ودراسة علي وهالة (٢٠٠٩)، ومنها ما أُجريت في السعودية كدراسة العنزي (٢٠٠٣) ودراسة الصافي (٢٠٠١) ، ومنها ما أجريت في مصر كدراسة حبشي (١٩٩٧)، أما دراسة ألمصباحي (٢٠٠٦) فكانت في اليمن ودراسة إبراهيم(٢٠٠٧) أجريت بالأردن، ودراسة ألقاسمي(٢٠٠٦) أجريت بدولة الإمارات العربية المتحدة، وكانت دراسة العبد الله وسبيكة (٢٠٠١)، ودراسة عبد الخالق ومايسة (١٩٩٢) في قطر، ودراسة الأحمد (١٩٩٩) أجريت في دمشق .

٣. العينة:

تراوح عدد التلاميذ في الدراسات التي استخدمت استراتيجيات مساعدات التذكر (١٠– ٢٥٧) تلميذا وتلميذة أي تكونت العينة من الذكور والإناث، ومن هذه الدراسات دراسة حبشي (١٩٩٧) ودراسة إبراهيم (٢٠٠٣) ودراسة ألمصباحي (٢٠٠٦) ودراسة غافل (٢٠٠٦) ودراسة إبراهيم (٢٠٠٧)، ودراسة إبراهيم ودااليا (٢٠٠٨) ودراسة علي وهالة (٢٠٠٩) ودراسة آهرينس (Ahrens, S., 1988)، ودراسة كارمن وآخرين (Carmen *et al*. 2004).

أما فيما يتعلق بالدراسات التي تناولت دافع الانجاز الدراسي فقد بلغ عدد أفراد العينة فيها (٤٠–٤٠٠) من كلا الجنسين وهي دراسات كدراسة الكناني (١٩٧٩) ودراسة السعدي (١٩٨١) ودراسة عبد الخالق ومايسة (١٩٩٢) ودراسة الأحمد (١٩٩٩) ودراسة الصواف(٢٠٠٠) ودراسة الصافي (٢٠٠١) ودراسة العبد الله وسبيكة (٢٠٠١)، ودراسة الرواف (٢٠٠٣) ودراسة العنزي (٢٠٠٣)، ودراسة ألقاسمي (٢٠٠٦)، ودراسة سعيد (٢٠٠٧)، أما البحث الحالي فسيعتمد على عينة مكونة من التلاميذ الذكور فقط، والتي سيتم تحديدها أثناء إجراءات البحث .

٤. المرحلة الدراسية

تباينت المرحلة الدراسية التي اعتمدتها الدراسات السابقة فكانت المرحلة الابتدائية كما في دراسة آهرينس (Ahrens, S. 1988) ، وعبد الخالق ومايسة (١٩٩٢)، وجولدن Golden, (1996)، وكارمن وآخرون (Carmen *et al*. 2004)، وغافل(٢٠٠٦)، والقاسمي(٢٠٠٦) وعلي وهالة (٢٠٠٩)، والمرحلة المتوسطة كما في دراسات: إبراهيم (٢٠٠٣)، والعنزي(٢٠٠٣)، وإبراهيم (٢٠٠٧)، وفي حين كانت المرحلة الإعدادية كدراسات: الكناني (١٩٧٩)، والسعدي (١٩٨١)، لنس وفولدر (Lens & Folder ،1982)، وحبشي (١٩٩٧)، والصافي (٢٠٠١)، وسعيد (٢٠٠٧)، بينما كانت المرحلة الجامعية في دراسات : الأحمد (١٩٩٩)، والصواف(٢٠٠٠)، والعبد الله وسبيكة (٢٠٠١)، الروآف (٢٠٠٣)، وإبراهيم ودواليا(٢٠٠٨)، أما البحث الحالي فسيعتمد المرحلة الابتدائية للصف الخامس.

٥. التصميم التجريبي:

تباينت الدراسات السابقة في عدد المجموعات فهناك دراسات اتخذت مجموعتين أحداهما تجريبية والأخرى ضابطة كدراسات إبراهيم (٢٠٠٣)، وإبراهيم ودواليا (٢٠٠٨)، وكارمن وآخرون (Carmen *et al*. 2004) والعبد الله وسبيكة (٢٠٠١)، والروآف (٢٠٠٣)، وألقاسمي(٢٠٠٦)، في حين استخدمت كل من دراسة الكناني(١٩٧٩)، وعبد الخالق ومايسة (١٩٩٢)، والصواف (٢٠٠٠)، والصافي (٢٠٠١)، ألمصباحي (٢٠٠٦)، وعلي وهالة (٢٠٠٩)، وجولدن (Golden, 1996) تصميم المجموعة التجريبية ذا الاختبارين القبلي والبعدي، وثمة دراسات أخرى اتخذت مقارنة بين مجموعتين كدراسات السعدي (١٩٨١)، والأحمد (١٩٩٩)، والعبد الله وسبيكة (٢٠٠١)، والروآف (٢٠٠٣)، والعنزي (٢٠٠٣)، وسعيد (٢٠٠٧)، لنس وفولدر(Lens & Folder،1982)، ثلاث مجموعات كدراسات غافل (٢٠٠٦)، وحبشي (١٩٩٧)، وإبراهيم(٢٠٠٧).

أما البحث الحالي فسيعتمد على التصميم التجريبي المناسب الذي سيتم اختياره في إجراءات البحث .

٦. أداة البحث :

تباينت الأدوات التي تم استخدامها في الدراسات السابقة كمستلزمات لتحقيق أغراض البحث، ما بين اختبارات تحصيلية كما في دراسات إبراهيم (٢٠٠٣)، و إبراهيم ودواليا (٢٠٠٨)، ففي دراسة المصباحي (٢٠٠٦) فقد أعد الباحث مقياساً عن مساعدات التذكر، بينما دراسة إبراهيم(٢٠٠٧) اعتمد الباحث فيها على مقياس الدافعية للتعلم، وبالنسبة للدراسات التي تناولت دافع الانجاز الدراسي فقد تم بناء أداة لدافع الانجاز الدراسي كما في دراسة الروآف (٢٠٠٣)، عبد الخالق ومايسة (١٩٩٢)، والصواف (٢٠٠٠)، بينما اعتمد عدد من الدراسات على أداة جاهزة لدافع الانجاز الدراسي كدراسات الكناني (١٩٧٩)، والسعدي (١٩٨١)، والأحمد (١٩٩٩)، والصافي (٢٠٠١)، أما البحث الحالي فستعد الباحثة أداة لدافع الانجاز الدراسي .

٧. الوسائل الإحصائية :

تباينت الوسائل الإحصائية المستخدمة في الدراسات السابقة تبعا لأهدافها وفرضياتها مابين الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين، والاختبار الزائي، وتحليل التباين الثلاثي (three-wayANOVA) ومعامل ارتباط بيرسون (Person Correlation Coefficent) ومربع كآي(Chi- square) ومعادلة كودر – ريتشاردسون٢٠ (KR-20) ومعادلة سبيرمان بروان ومعامل ألفا – كورنباخ .

أما البحث الحالي فستعالج بياناته باستخدام ما يناسب طبيعة إجراءات البحث .

الجدول ١ عرضي

الجدول ٢ عرضي

تكملة جدول ٢

جدول (١) : يوضح الدراسات التي تناولت استراتيجيات مساعدات التذكر بصورة غير مباشرة

ت	اسم الباحث السنة	عنوان الدراسة	حجم العينة	الأداة المستعملة	أهم النتائج
١-	حبشي (١٩٩٧)	فاعلية مشعرات الاسترجاع في تذكر طلاب المرحلة الثانوية بمدينة المنيا.	تكونت العينة من (٢٤٠) طالبا بالمرحلة الثانوية من الفرق الثلاث، اختير (١٢٠) طالبا وطالبة من الفرقة الأولى بواقع (٦٠) من كل جنس، وعدد طلاب كل من الفرقة الثانية والفرقة الثالثة (٦٠).	استخدم الباحث قائمة الاسترجاع العام من إعداد انوشيان وآخرين (١٩٨٥) أداةً للدراسة وترجمها الباحث وعدها للبيئة المصرية.	أظهرت النتائج أن مشعرات المعنى الداخلي هي أكثر المشعرات استخداماً بين طلاب المرحلة الثانوية حيث استخدمها (٨٩،٢%) وان (٥٩،٦ %) من طلاب العينة يثقون في جودة ذاكرتهم وتذكرهم للمعلومات، ونحو (٢٧،٩ %) من طلاب العينة الكلية يعتقدون في تأثير ترك المدرسة الإعدادية على قدرتهم للاسترجاع العام للمعلومات.
٢-	ألأسدي (٢٠٠٠)	أثر أساليب تلميحية في الاسترجاع المباشر والمرجأ للمفاهيم العلمية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي.	تكونت العينة من (٨٠) تلميذاً وتلميذة موزعين على أربع مجاميع في كل مجموعة (٢٠) تلميذا وتلميذة مناصفةً	أعد الباحث عدد من الأدوات وهي (قائمة للمفاهيم العلمية، واختبار بعدي في الاسترجاع المباشر، واختبار بعدي في الاسترجاع المرجأ)	تفوق الذين درسوا بالتلميح الصوري على التلميحات الصوتية والعلاقات، وتفوق الذين درسوا بالتلميحات الداخلية على الذين درسوا بالتلميحات الصوتية والعلاقات.
٣-	غافل (٢٠٠٦)	أثر ثلاثة أساليب تلميحية في الاسترجاع المرجأ للنصوص القرآنية المحفوظة وفهم المعاني القرآنية المجردة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي.	تكونت العينة من (٩٠) تلميذاً بواقع (٣٠) تلميذا في كل مجموعة من مجموعات البحث الثلاث .	استخدم الباحث أسلوب التلميح الصوري وأسلوب التلميح الصوتي وأسلوب تلميح العلاقات، كل مجموعة درست بأسلوب .	تفوق الذين درسوا بأسلوب التلميح الصوري على الذين درسوا بأسلوب التلميح الصوتي ،وعلى الذين درسوا بأسلوب تلميح العلاقات. وتفوق الذين درسوا بأسلوب العلاقات على الذين درسوا بأسلوب التلميح الصوري، وعلى الذين درسوا بأسلوب التلميح الصوتي.

جدول (٢) : يوضح الدراسات التي تناولت دافع الانجاز الدراسي بصورة غير مباشرة

ت	اسم الباحث السنة	عنوان الدراسة	حجم العينة	الأداة المستعملة	أهم النتائج
١-	الكناني (١٩٧٩)	بناء مقياس لدافع الانجاز الدراسي لطلبة المرحلة الإعدادية.	تكونت العينة من (٣٠٠) طالب وطالبة من طلبة المرحلة الإعدادية.	أعتمد الباحث على مقياس ماكاليلاند الاسقاطي الذي تكون من (٥٢) فقرة بعد إجراء بعض التحويرات الملائمة للبيئة العراقية	إذ بلغ معامل ثبات المقياس ٩٣%، وبلغت معاملات الارتباط بين درجات الطلبة على المقياس (٠,٨٧) وبتميز عالٍ.
٢-	السعدي (١٩٨١)	قياس دافع الانجاز الدراسي وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة الصف السادس الإعدادي.	تكونت العينة من (٣٥٦) طالب وطالبة من طلبة الصف السادس الإعدادي بواقع (٢٠٢) طالب وطالبة من الفرع العلمي و(١٥٨) طالب وطالبة من الفرع الأدبي.	أعتمد الباحث على مقياس دافع الانجاز الدراسي المعد من قبل الكناني (١٩٧٩) وأجرى الباحث بعض التعديلات على فقرات المقياس.	ارتفاع مستوى دافع الانجاز الدراسي لعموم عينة البحث، فقد تفوق الاناث على الذكور في مستوى دافع الانجاز الدراسي،ان طلبة الفرع العلمي اكثر انجازاً من طلبة الفرع الادبي و وجود علاقة تفاعل سلبية بين دافع الانجاز الدراسي والمنزلة الاقتصادية والاجتماعية ووجود علاقة تفاعل بين متغير الجنس ودافع الانجاز والتخصص.
٣-	عبد الخالق ومايسة (١٩٩٢)	الدافعية للانجاز وعلاقتها ببعض متغيرات الشخصية لدى عينة من تلاميذ المدارس الابتدائية وتلميذاتها بدولة قطر.	تكونت العينة من (١١٠) من التلاميذ و(١١٠) من التلميذات للصف السادس الابتدائي.	أعتمد الباحث على مقياس لدافع الانجاز الدراسي للأطفال، وتضم صيغته النهائية (٢٠) عبارة، الذي تم بناؤهُ من قبل الباحثان اتسم باتساق داخلي وصدق المضمون.	وأظهرت النتائج فروقاً جوهرية بين الجنسين في القلق والعصابية أما معاملات الارتباط الجوهرية فكانت بين كل من : الدافعية الانجاز والعصابية، والقلق والعصابية، العصابية والانبساط لدى الأولاد، وارتباط جوهري عند البنات بين الدافعية للانجاز والقلق، والقلق والعصابية ، والعصابية والانبساط.

ت	اسم الباحث السنة	عنوان الدراسة	حجم العينة	الأداة المستعملة	أهم النتائج
٤-	الأحمد (١٩٩٩)	العلاقة الارتباطية بين دافعية الانجاز ومركز الضبط دراسة ميدانية لدى عينة طلبة جامعة دمشق في كليتي التربية والعلوم.	تكونت العينة من (٣٠٠) طالب وطالبة بواقع (١٥٠) طالب و(١٥٠) طالبة من طلبة جامعة دمشق في كليتي التربية والعلوم.	اعتمد الباحث على مقياس (روتر، جوليان) واختبار الدافع للانجاز الدراسي الذي اعده (هيرمانز).	لا توجد علاقة ارتباطيه موجبة ذات دلالة إحصائية بين دافعية الانجاز ومركز الضبط، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث سواء في مركز الضبط او دافعية الانجاز الدراسي .
٥-	الصواف(٢٠٠٠)	قياس دافع الانجاز الدراسي لدى طلبة الدراسة المسائية في الجامعة المستنصرية	تكونت العينة من (٢٦٠) طالباً وطالبة من الصفوف الأولى والرابعة في الأقسام العلمية والإنسانية.	وقد تم بناء مقياس لدافع الانجاز الدراسي.	اتضح ارتفاع مستوى دافع الانجاز الدراسي لدى طلبة الدراسات المسائية ولم تظهر فروق دالة إحصائيا في مستوى دافع الانجاز الدراسي بحسب متغير الجنس (ذكور – إناث) ومتغير العمر والمرحلة الدراسية
٦-	الصافي (٢٠٠١)	المناخ المدرسي وعلاقته بدافعية الانجاز ومستوى الطموح لدى عينة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمدينة أبها.	تكونت العينة من (١٦٠) طالباً وطالبة في المرحلتين المتوسطة والإعدادية.	وقد استخدم الباحث مقياس دافع الانجاز إعداد لن(Lynn) ومقياس مستوى الطموح إعداد (كاميليا عبد الفتاح).	وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠،٠١) بين متوسطات درجات طلاب وطالبات المدارس ذات المناخ المفتوح والمناخ المغلق في كل من دافعية الانجاز ومستوى الطموح لمصلحة طلاب وطالبات المدارس ذات المناخ المدرسي المفتوح .

الفصل الثالث

منهجية البحث وإجراءاته

أولاً : التصميم التجريبي للبحث

ثانياً : مجتمع البحث وعينته

ثالثاً : تكافؤ مجموعتي البحث

رابعاً: تحديد المتغيرات وكيفية ضبطها

خامساً: مستلزمات تطبيق التجربة

سادساً : طريقة تنفيذ التجربة

سابعاً : أداة البحث

ثامناً :التطبيق الاستطلاعي للأداة

تاسعاً: الوسائل الإحصائيةً

الفصل الثالث
منهجية البحث وإجراءاته

يتضمن هذا الفصل تحديد التصميم التجريبي المناسب للبحث فضلا عن وصف المجتمع وطريقة اختيار العينة والإجراءات المتبعة في إعداد الأداة المتمثلة بالصدق والثبات وأسلوب تطبيقها والوسائل الإحصائية المستخدمة في استخراج النتائج وكما موضح في أدناه.

أولاً : التصميم التجريبي للبحث:

تعد عملية اختيار التصميم التجريبي الملائم لأهداف البحث امراً ضرورياً، لأنه يتضمن الوصول إلى نتائج دقيقة وهي في الوقت نفسه تساعد الباحث على تجاوز الصعوبات التي تواجهه عند التحليل الإحصائي. (فان دالين وآخرون، ١٩٨٥: ٤٠٦) لذا فإن اختيار التصميم التجريبي يعد أولى الخطوات التي تقع على عاتق الباحث وينبغي تنفيذها، لان الاختيار السليم للتصميم التجريبي يضمن الوصول إلى نتائج دقيقة وسليمة، ويتوقف تحديد نوع التصميم التجريبي على طبيعة الموضوع، وعلى ظروف العينة، وان توافر درجة كافية من ضبط المتغيرات أمر بالغ الصعوبة، بحكم طبيعة الظواهر التربوية المعقدة. (الزوبعي ومحمد ، ١٩٨١: ٥٨)

وقد اعتمدت الباحثة على التصميم التجريبي ذو المجموعتين المتكافئتين أحداهما تجريبية والأخرى ضابطة (Best and Khan,2006:177). فالأولى هي المجموعة التي تدرس على وفق استراتجيات مساعدات التذكر، أما الثانية فهي المجموعة التي تدرس على وفق الطريقة الاعتيادية وشكل (٢) يوضح ذلك :

شكل (٢)

التصميم التجريبي لمجموعتي البحث

ت	المجموعة	التطبيق القبلي للأداة	المتغير المستقل	المتغير التابع التطبيق ألبعدي للأداة
١	التجريبية	دافع الانجاز الدراسي	استراتيجيات مساعدات التذكر	دافع الانجاز الدراسي
٢	الضابطة		الطريقة الاعتيادية	

ثانياً : مجتمع البحث وعينته:

أ – تحديد مجتمع البحث:

يتضمن مجتمع البحث جميع مفردات الظاهرة التي يقوم بدراستها الباحث (Bluman,2007:797). ويشتمل مجتمع البحث على تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في المدارس الابتدائية التابعة للمديرية العامة للتربية في محافظة نينوى فبلغ عددهم(٣٢٥٥٢) * تلميذاً وتلميذة* للعام الدراسي(٢٠٠٩– ٢٠١٠م) موزعين على(٣٥٤) مدرسة ابتدائية في مركز محافظة نينوى.

ب- اختيار عينة البحث:

العينة هي الجزء المتمثلة بمجتمع البحث، الذي يتم دراستهُ على وفق شروط خاصة. (ملحم ، ٢٠٠٠: ١٢٥).

تم تحديد عينة المدارس بعد الحصول على إعدادها بموجب كتاب تسهيل المهمة الصادر من المديرية العامة لتربية محافظة نينوى الملحق (١)، والبالغة (٣٥٤) مدرسة ابتدائية وبواقع (٢٠٩) مدارس في الجانب الأيسر و(١٤٥) مدرسة في الجانب الأيمن، بواقع (١٧٧٩٢) تلميذاً و(١٤٧٦٠) تلميذة للعام الدراسي(٢٠٠٩– ٢٠١٠م)، وقد أُختيرت مدرستان بصورة قصديه هما مدرسة (حليمة السعدية للبنين) الواقعة في حي (الوحدة) ومدرسة (الحضارة للبنين) الواقعة في حي (المحاربين) وهاتان المدرستان واقعتان في الجانب الأيسر من المدينة لتكونا عينة البحث للأسباب الآتية :

أ– استعداد إدارتي المدرستين للتعاون مع الباحثة وتقديم التسهيلات المطلوبة لتنفيذ التجربة.

ب – بعد المدرستين عن بعضهما في الموقع لإبعاد احتمال التلوث.

ج– تضم كلتا المدرستين شعبتين (أ،ب) للصف الخامس الابتدائي مما يعطي فرصاً أكثر لاختيار العينة، وقد زارت الباحثة المدرستين اللتين حددتهما مسبقاً بصورة قصديه وستختار منهما عينة بحثها، وقامت بالتنسيق مع إدارتيهما ومع معلمتي مادة التربية الإسلامية لتسهيل إجراء التجربة، وبما أن مدرسة (حليمة السعدية للبنين) تحتوي على شعبتين للصف الخامس الابتدائي، تم اختيار إحدى الشُعبتين عشوائياً شعبة (ب) لتمثل المجموعة التجريبية التي أصبح عدد التلاميذ فيها (٢٥) تلميذاً بعد استبعاد (٤) تلاميذ من الراسبين، وبما إن مدرسة (الحضارة للبنين) تحتوي على شعبتين للصف الخامس الابتدائي، وتم اختيار إحدى الشُعبتين عشوائياً شعبة (أ) لتمثل المجموعة الضابطة، وبلغ عدد التلاميذ فيها (٢٤)تلميذاً بعد استبعاد(٩) تلاميذ من الراسبين، وبلغ حجم العينة النهائي(٤٩) تلميذاً وجدول(٣) يوضح ذلك:

* حصلت الباحثة على البيانات من المديرية العامة لتربية نينوى / شعبة الإحصاء والتخطيط

جدول (٣)

توزيع أفراد العينة للمدارس والمجموعات

الشعبة	المجموعة	عدد التلاميذ	عدد التلاميذ المستبعدين	عدد التلاميذ بعد الاستبعاد
ب	التجريبية حليمة السعدية	٢٩	٤	٢٥
أ	الضابطة الحضارة	٣٣	٩	٢٤
المجمـوع		٦٢	١٣	٤٩

ثالثاً: تكافؤ مجموعتي البحث:

تم إجراء التكافؤ لمجموعتي البحث إحصائيا في عدد من المتغيرات وهي:

١-العمر الزمني:

تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة لأعمار تلاميذ مجموعتي البحث بالأشهر لغاية (٢٠١٠/٢/١٦) وهو الشهر الذي بدأت الباحثة فيه إجراء التجربة في ملحق (٣)، ثم طبقت عليهما الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين لاستخراج القيمة التائية المحسوبة در وجدول (٤) يوضح ذلك:

جدول (٤)

نتيجة الاختبار التائي للعمر الزمني لتلاميذ مجموعتي البحث

الشعبة	المجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجد ولية	
ب	التجريبية	٢٥	١١٨,٧٦٠٠	٨,٢١٢١٩	١,١٩٨	٢,٠١٣٦٥	غير دال عند مستوى (٠,٠٥)
أ	الضابطة	٢٤	١٢١,٣٧٥٠	٦,٩٨٣٢٩			

يتضح من الجدول المذكور آنفاً، أن القيمة التائية المحسوبة (١,١٩٨) هي أقل من القيمة التائية الجدولية والبالغة (٢,٠١٣٦٥)عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة الحرية (٤٧) وهذا يدل على أنه ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط المجموعتين في هذا المتغير وبذلك عدت المجموعتان متكافئتين.

٢- درجات اختبار الذكاء:

تم تطبيق اختبار الذكاء المصور الذي أعده (أحمد زكي صالح، ١٩٦٤)، على أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في ملحق (٣)، إذ تم إعطاء درجة واحدة للإجابة الصحيحة على الصورة التي تختلف عن بقية الصور ضمن مجموعتها وذلك بوضع إشارة على الحرف الذي يحمل الإجابة الصحيحة أو بكتابة رقم الفقرة وأمامها الحرف الذي يدل الإجابة الصحيحة، وإذا أهمل التلميذ الإجابة عن فقرة من الفقرات أو وضع أكثر من إشارة أُعطي له صفراً، وعليه فان الدرجة الُكبرى لهذا الاختبار هي (٦٠) درجة وهي عدد- فقرات الاختبار أيضاً. (القزاز،١٩٨٩ : ١١٦).

وبعد الانتهاء من تطبيق الاختبار تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة للمجموعتين، وعند حساب دلالة الفروق بين المتوسطين باستخدام الاختبار التائي(t-test) لعينتين مستقلتين، اتضح أن القيمة التائية المحسوبة (١,٤١٧) هي أقل من القيمة التائية الجدولية والبالغة (٢,٠١٣٦٥) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة الحرية (٤٧)، وهذا يدل على أنه ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط المجموعتين في هذا المتغير وبذلك عدت المجموعتان متكافئتين، وجدول (٥) يوضح ذلك:

جدول (٥)

نتيجة الاختبار التائي لدرجات الذكاء لتلاميذ مجموعتي البحث

الشعبة	المجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجد ولية	
ب	التجريبية	٢٥	٣٠,٧٦٠٠	٨,٢٣٧٥٢	١,٤١٧	٢,٠١٣٦٥	غير دال عند مستوى (٠,٠٥)
أ	الضابطة	٢٤	٣٣,٥٤١٧	٥,٠٥٦٠٣			

٣- درجات مادة التربية الإسلامية لنصف السنة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي للعام الدراسي (٢٠٠٩ - ٢٠١٠م):

تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة للمجموعتين بدرجات الامتحان مادة التربية الإسلامية لنصف السنة للصف الخامس الابتدائي للعام الدراسي (٢٠٠٩ –٢٠١٠م) في ملحق (٣)، باستخدام الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين وجدول (٦) يوضح ذلك:

جدول (٦)

نتيجة الاختبار التائي لدرجات تلاميذ مجموعتي البحث لنصف السنة في مادة التربية الإسلامية للصف الخامس الابتدائي

الشعبة	المجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجد ولية	
ب	التجريبية	٢٥	٦٧,٣٢٠٠	١٦,١٠٨٢٨	١,٦٢٩	٢,٠١٣٦٥	غير دال عند مستوى (٠,٠٥)
أ	الضابطة	٢٤	٧٥,٤١٦٧	١٨,٦٤٥٢٤			

يتضح من الجدول أعلاه، أن القيمة التائية المحسوبة (١,٦٢٩) هي أقل من القيمة التائية الجدولية والبالغة (٢,٠١٣٦٥) عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، ودرجة الحرية (٤٧)، وهذا يدل على أنه ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط المجموعتين في هذا المتغير وبذلك عدت المجموعتان متكافئتين.

٤- درجات المعدل العام لنصف السنة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي:

تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة للمجموعتين لدرجات المعدل العام للصف الخامس الابتدائي للعام الدراسي(٢٠٠٩– ٢٠١٠م) في ملحق (٣)، باستخدام الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين وجدول (٧) يوضح ذلك :

جدول (٧)

نتيجة الاختبار التائي لدرجات تلاميذ مجموعتي البحث لنصف السنة في المعدل العام

الشعبة	المجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجد ولية	
ب	التجريبية	٢٥	٧٠,٩٨٨٠	١٥,٣٤٢١٣	١,١١١	٢,٠١٣٦٥	غير دال عند مستوى (٠,٠٥)
أ	الضابطة	٢٤	٧٦,٢٤١٧	١٧,٧٠٤٥٨			

يتضح من الجدول أعلاه، أن القيمة التائية المحسوبة (١,١١١) هي أقل من القيمة التائية الجدولية والبالغة (٢,٠١٣٦٥) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة الحرية (٤٧) وهذا يدل على أنه ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط المجموعتين في هذا المتغير وبذلك عدت المجموعتان متكافئتين.

٥- المستوى التعليمي لآباء التلاميذ:

تم الاطلاع على البيانات المتعلقة بالمستوى التعليمي للآباء من خلال البطاقات المدرسية للتلاميذ، ودمج الخلايا (أمي، يقرأ ويكتب، ابتدائية) في خلية واحدة وأيضاً دمج (متوسطة،إعدادية)في خلية واحدة، و(معهد،جامعة) في خلية واحدة. (الصوفي،١٩٨٥: ٢٦)، لكون التكرارات اقل من(٥)، ولمعرفة دلالة الفرق في المستوى التعليمي لآباء التلاميذ بين المجموعتين التجريبية والضابطة، فقد تم إجراء المعالجة الإحصائية باستخدام مربع كآي (كا^{٢})، فأظهرت نتائج البيانات، أن قيمة (كا^{٢}) المحسوبة (٠,١٧٧) أقل من قيمته الجدولية والبالغة (٥,٩٩) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بدرجة حرية (٢)، وهذا يدل على أنه ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط المجموعتين في هذا المتغير وبذلك عدت المجموعتان متكافئتين وجدول (٨) يوضح ذلك :

جدول (٨)

نتائج تحليل مربع كآي للمستوى التعليمي لآباء تلاميذ مجموعتي البحث

المجموعة	عدد أفراد العينة	التحصيل الدراسي			درجة الحرية	قيمة (كا٢)		مستوى الدلالة
		ابتدائي فما دون	ثانوي	معهد أو جامعة		المحسوبة	جدولية	
التجريبية	٢٥	٦	٩	١٠	٢	٠,١٧٧	٥,٩٩	غير دال عند مستوى (٠,٠٥)
الضابطة	٢٤	٥	٨	١١				
المجموع	٤٩	١١	١٧	٢١				

٦- المستوى التعليمي لأمهات التلاميذ:

تم الاطلاع على المعلومات الخاصة بالمستوى التعليمي للأمهات بالطريقة نفسها في الفقرة السابقة، ولأجل التحقق من التكافؤ في المستوى التعليمي للأمهات، تم تقسيم كل مجموعة على وفقاً للفئات (ابتدائي فما دون، ثانوي، معهد أو جامعة) وبعد المعالجة الإحصائية باستخدام مربع كآي (كا٢) في معرفة دلالة الفرق في المستوى التعليمي للأمهات بين المجموعتين التجريبية والضابطة، اتضح من النتائج أن قيمة مربع (كا٢) المحسوبة (٠,٠٣٨) هي أقل من قيمة مربع (كا٢) الجدولية (٥,٩٩) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٢) وهذا يدل على أنه ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط المجموعتين في هذا المتغير وبذلك عدت المجموعتان متكافئتين وجدول (٩) يوضح ذلك:

جدول (٩)

نتائج تحليل مربع كآي للمستوى التعليمي لأمهات تلاميذ مجموعتي البحث

المجموعة	عدد أفراد العينة	التحصيل الدراسي			درجة الحرية	قيمة (كا٢)		مستوى الدلالة
		ابتدائي فما دون	ثانوي	معهد أو جامعة		المحسوبة	جدولية	
التجريبية	٢٥	١٠	٩	٦	٢	٠,٠٣٨	٥,٩٩	غير دال عند مستوى (٠,٠٥)
الضابطة	٢٤	١٠	٨	٦				
المجموع	٤٩	٢٠	١٧	١٢				

٧- درجات التطبيق القبلي لأداة دافع الانجاز الدراسي:

للتأكد من تكافؤ مجموعتي البحث في أداة دافع الانجاز الدراسي، تم إجراء تطبيق قبلي للمجموعتين باستخدام أداة دافع الانجاز الدراسي التي أعدتها الباحثة فهي جزء من مستلزمات تطبيق البحث في ملحق (٣)، وهي الأداة نفسها التي استخدمت في التطبيق البعدي بعد انتهاء التجربة، وقد تم حساب متوسط درجات كل مجموعة، وعند حساب دلالة الفروق بين المتوسطين وباستخدام الاختبار التائي(t-test) لعينتين مستقلتين أتضح أن القيمة التائية المحسوبة (١,٨٤٧) هي أقل من القيمة التائية الجدولية والبالغة (٢,٠١٣٦٥) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة الحرية (٤٧) وهذا يدل على أنه ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط المجموعتين في هذا المتغير وبذلك عدت المجموعتان متكافئتين، وجدول (١٠) يوضح ذلك:

جدول (١٠)

نتيجة الاختبار التائي في التطبيق القبلي لأداة دافع الانجاز الدراسي لتلاميذ مجموعتي البحث

الشعبة	المجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجد ولية	
ب	التجريبية	٢٥	٦٩,٢٤٠٠	٧,٦٨٢٦٦	١,٨٤٧	٢,٠١٣٦٥	غير دال عند مستوى (٠,٠٥)
أ	الضابطة	٢٤	٦٥,٩٥٨٣	٤,١٧٥٢٨			

رابعاً: تحديد متغيرات البحث وضبطها:

تم الحد من تأثير عدة عوامل دخيلة تؤثر في سير التجربة ونتائجها، إذ أنها تؤثر في المتغير التابع، فتم عزل آثارها عنه. (غافل، ٢٠٠٦: ٧٦).

وبذلك تعد الدراسات التجريبية من أفضل الدراسات لاسيما في مجال العلوم التربوية شريطة أن يتم ضبط المتغيرات والعوامل التي من شأنها التأثير في نتائج التجربة (نشوان،٢٠٠٤: ٥٦) وقد أكد علماء التربية أن الباحثين التربويين يواجهون صعوبات كبيرة في توفير درجة كافية من الضبط للمتغيرات، وذلك لطبيعة الظواهر الطبيعية المعقدة (عبد الحفيظ ومصطفى ،٢٠٠٠: ١٠٨) .

وقد تضمن البحث الحالي عدداً من المتغيرات تمثلت بما يأتي :

١ـ السلامة الداخلية للتصميم:

وللتحقق من السلامة الداخلية للتصميم على الباحث أن يذكر بعض العوامل التي قد تؤثر فيها ومدى تمكنه من السيطرة عليها، ومن أهم العوامل هي:

أـ ظروف التجربة والحوادث المصاحبة :

لم يتعرض تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة إلى أي حدث طارئ يعرقل سير التجربة، ولم يتعرضوا إلى الانقطاع أو الترك أو الانتقال من المدرسة طول مدة التجربة، علماً بأنه تم الانقطاع عن الدوام لمدة خمسة أيام بسبب الانتخابات وللمدة من ٢٠١٠/٣/٤ يوم الخميس ولغاية ٢٠١٠/٣/٩، فعوضت المعلمة (الباحثة) دروس التجربة بتاريخ ٢٠١٠/٣/٩، وكذلك بتاريخ٢٠١٠/٣/٢١عطلة رسمية، وتم تطبيق التجربة لكلتا المجموعتين بتاريخ ٢٢/ ٢٠١٠/٣عند المجموعة التجريبية وبتاريخ ٢٠١٠/٣/٢٣عند المجموعة الضابطة.

بـ العمليات المتعلقة بالنضج:

بما أن مدة التجربة موحدة وقصيرة فقد أُستبعد تأثير هذا المتغير، كما أنها قد كافأت بين تلاميذ مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) في متغير العمر الزمني للتلاميذ بالشهور وبذلك تم التقليل من تأثير هذا العامل.

ج ـ اختيار أفراد العينة:

أن طريقة اختيار العينة من العوامل التي تؤثر في البحوث التجريبية، فقد تؤدي طريقة الاختيار إلى وجود فروق بين المجموعتين، إلا انه أستبعد اثر هذا المتغير لان المجموعتين متكافئتان إحصائيا فضلاً عن ذلك فأن المجموعتين تنتميان إلى بيئة اجتماعية وثقافية واقتصادية تكاد تكون واحدة.

دـ أداة القياس:

تم استخدام أداة لقياس دافع الانجاز الدراسي لتلاميذ المجموعتين (التجريبية والضابطة) فضلاً عن ذلك قامت الباحثة بتصحيح إجابات التلاميذ بنفسها.

٢ـ السلامة الخارجية للتصميم:

وللتحقق من السلامة الخارجية للتصميم التجريبي ولتعميم نتائج التجربة خارج نطاق عينة البحث وفي مواقف تجريبية مماثلة فيجب ذكر بعض العوامل التي قد تؤثر في البحث ومدى التمكن من السيطرة عليها، ومن أهم هذه العوامل هي :

أ- سرية التجربة :

الحد من اثر هذه الإجراءات في سير التجربة، أي المحافظة على سرية البحث، وبهذا فقد تم الاتفاق مع إدارتي المدرستين على عدم اطلاع التلاميذ على طبيعة البحث، وأهدافه كي لا يتغير نشاطهم أو تعاملهم مع التجربة، مما قد يؤثر في سلامة التجربة ونتائجها.

ب- مدة التجربة:

كانت مدة التجربة متساوية وموحدة لتلاميذ مجموعتي البحث وهي (١١) أسبوعا، بواقع درس واحد أسبوعيا في مادة التربية الإسلامية لكل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، فقد تم تطبيق التجربة الفعلية على كلتا المجموعتين، بتاريخ ٢٠١٠/٢/٢١على المجموعة التجريبية، وفي تاريخ ٢٠١٠/٢/٢٢ على المجموعة الضابطة، وانتهت بتاريخ ٢٠١٠/٥/٢ على المجموعة التجريبية، وفي تاريخ ٢٠١٠/٥/٣ على المجموعة الضابطة.

ج- المعلمة:

فيما يتعلق باحتمال تدخل تأثير هذا العامل في نتائج التجربة، قامت الباحثة نفسها بتدريس مجموعتي البحث(التجريبية والضابطة) في كلتا المدرستين، وذلك التزاماً بالدقة وتجنباً لأثر اختلاف المعلمة في المجموعتين وما ينتج عنها من اختلاف في أساليب التدريس ومعاملة التلاميذ مما ينعكس على نتائج البحث.

د- بناية المدرسة:

يعتقد معظم الباحثين أن بناية المدرسة وتصميمها وما تمتلكه من تقنيات ووسائل تعليمية مساعدة متقدمة أو العكس يكون ذا اثر كبير ومباشر في دافعية التلاميذ وإنجازهم . (فان دالين ،١٩٨٥: ٤٠٦) وبذلك فقد تم تطبيق التجربة في مدرستين متقاربتين، من حيث الصفوف المتشابهة والمتساوية في المساحة، وعدد الشبابيك وعدد المقاعد، والإنارة والتهوية كل ذلك ابعد تأثير هذا العامل عن سير التجربة .

خامساً: مستلزمات تطبيق التجربة:

أ- المادة الدراسية:

كانت المادة الدراسية للتجربة موحدة لمجموعتي البحث، وهي الموضوعات المقررة في مادة التربية الإسلامية في الفصل الثاني تحديداً، والتي تتضمن دروس العقائد والعبادات ودروساً في السيرة وعدد الدروس أحد عشر موضوعاً من كتاب التربية الإسلامية، للصف الخامس الابتدائي، للعام الدراسي (٢٠٠٩-٢٠١٠) وقد درستها الباحثة لمجموعتي البحث التجريبية والضابطة، تجنباً لتأثير هذا العامل، وجدول (١١) يوضح ذلك:

جدول (١١)

الموضوعات التي تم تدريسها في أثناء التجربة

ت	الموضوعات	الموضوع في كتاب التربية الإسلامية بحسب عدد الصفحات
٠١	صلاة العيدين	٣٠-٣١
٠٢	الزكاة	٣٢-٣٥
٠٣	صدقة التطوع	٣٦- ٣٧
٠٤	النبي عيسى (عليه السلام)	٣٨-٣٩
٠٥	الهجرة وأسبابها	٤٠-٤١
٠٦	الذين ساندوا النبي (ﷺ)	٤٢-٤٣
٠٧	رسول الله (ﷺ) في المدينة المنورة	٤٤-٤٥
٠٨	الخليفة عمر بن الخطاب (رضي الله عنه)	٤٦-٤٩
٠٩	الخليفة عثمان بن عفان(رضي الله عنه)	٥٠-٥١
٠١٠	عمار بن ياسر واسرتهم (رضي الله عنهم)	٥٢-٥٣
٠١١	آداب إسلامية (الإيثار)	٥٤-٥٥

ب- توزيع الحصص :

تم توزيع الحصص الأسبوعية لمجموعتي البحث وذلك بتخصيص حصة واحدة في الأسبوع لكلا المدرستين بحسب المنهج المقرر لتدريس مادة التربية الإسلامية للصف الخامس الابتدائي، فقد تم التعاون مع إدارتي المدرستين بتنظيم جدول مادة التربية الإسلامية وجدول (١٢) يوضح ذلك :

جدول (١٢)

جدول توزيع الحصص الأسبوعية في المدرستين

اليوم	المجموعة	الحصة	الساعة
الأحد	التجريبية	الأولى	٨،٠٠
الاثنين	الضابطة	الأولى	٨،٠٠

ج- إعداد الخطط التدريسية:

يعد تخطيط الدرس من المهارات الأساسية بالنسبة إلى المعلم، وذلك لان إتقان تلك المهارة يتطلب إجادة الكثير من مهارات التخطيط، مثل صياغة الإغراض السلوكية المحدودة والواضحة وتحليل المحتوى، وتنظيم الخبرات وتتابعها، واختيار أساليب التقويم المختلفة وإعدادها وكذلك يمكن استخدامها للكشف عن مدى تحقيق الأهداف التعليمية. (جابر وآخرون ، ١٩٩٨ : ١٠٢)

وأن المقصود بالخطط التدريسية هي إعطاء تصورات مسبقة للمواقف والإجراءات التدريسية التي يضطلع فيها المعلم وتلاميذه لتحقيق أهداف تعليمية معينة، وتتضمن هذه العملية تحديد الأهداف واختيار الطرائق التي تساعد على تحقيقها، واختيار أساليب تنفيذها، وتقويم مدى تحصيل التلاميذ لتلك الأهداف. (Richards,1998:103) وتعتبر إعداد الدروس أهمية واضحة في سير العملية التربوية، ولاسيما لدى المعلمين المبتدئين، فان نجاح المعلم في عمله داخل الحصة لا يكون إلا بعد تخطيط سليم وتصور مسبق شامل مما سيقوم عليه داخل الصف.(طويلة ،٢٠٠٣ :٦٥)

ولذلك فقد أُعدت الخطط التدريسية على وفق المادة العلمية المحددة لاستراتيجيات مساعدات التذكر وذلك للموضوعات المقررة تدريسها وعددها(٢٢) خطة دراسية منها(١١) خطة للمجموعة التجريبية التي سيتم تدريسها باستخدام إستراتيجيات مساعدات التذكر و(١١) خطة أخرى للمجموعة الضابطة التي سيتم تدريسها باستخدام الطريقة الاعتيادية، ثم عرضتها الباحثة

على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص في العلوم التربوية والنفسية والتربية الإسلامية وطرائق تدريسها الملحق (٦) من خلال استبانه أعدت لهذا الغرض الملحق (٧) للإفادة من آرائهم ومعرفة ملاحظاتهم ومقترحاتهم لتحسين صياغة تلك الخطط، وإجراء التعديلات عليها في ضوء ما أبداه المحكمون، فقد أخذت الباحثة بآرائهم جميعا بخصوص تلك الخطط وأصبحت بشكلها النهائي جاهزة كما في الملحقين(٨) (٩).

سادساً: طريقة تنفيذ التجربة:

تم البدء بتطبيق التجربة الفعلية لكلتا المجموعتين، بتاريخ٢٠١٠/٢/٢١ للمجموعة التجريبية فدرست هذه المجموعة باستخدام استراتيجيات مساعدات التذكر فكل مادة تدرس بإستراتيجية مناسبة حسب الموقف التعليمي الذي يتطلبه الموضوع ملحق (١٠)، وبتاريخ ٢٠١٠/٢/٢٢للمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية،وانتهت بتاريخ ٢٠١٠/٥/٢ للمجموعة التجريبية، وبتاريخ ٢٠١٠/٥/٣ للمجموعة الضابطة .

سابعاً: أداة البحث:

للتحقق من أهداف البحث تم الاعتماد على أداة لقياس دافع الانجاز الدراسي لمجموعتي البحث في بداية التجربة ونهايتها وذلك للتعرف على مدى تأثير كل من استراتيجيات مساعدات التذكر في تنمية دافع الانجاز الدراسي، ولعدم توافر أداة مناسبة ولتحقيق الدقة في قياس دافع الانجاز الدراسي، قامت الباحثة بإجراء استبيان استطلاعي على عينة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي عدا أفراد عينات التجربة كما موضح في الملحق (٢)، اطلعت أيضا على عدد من الأدبيات والدراسات للاستفادة منها في إعداد أداتها.

صدق الأداة:

بما أن الصدق هو أن يقيس الأداة فعلا من حيث القدرة أو السمة أو الاتجاه وحقيقة ما وضع لقياسه.(Moore,2007:303) لذا تم عرض الأداة بصيغته الأولية الملحق (٤) على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص في العلوم التربوية والنفسية، وطرائق تدريس التربية الإسلامية واللغة العربية وفي ضوء اتفاق (٨٠%) من المحكمين لم يتم حذف الفقرات، ولكن تم إجراء بعض التعديلات المقترحة عليها، وبهذا تحقق للأداة الصدق الظاهري.

إعداد تعليمات الأداة :

تم أعداد التعليمات الخاصة بالإجابة عن فقرات الأداة، وذلك من خلال عرضها على لجنة المحكمين لغرض التأكد من صلاحية الفقرات وتضمنت التعليمات، إعطاء الممتحن فكرة عن نوع الأداة وطوله وعدد فقراته.

أ. تعليمات الإجابة :

تم أعداد التعليمات الخاصة بالإجابة عن فقرات أداة دافع الانجاز الدراسي، لتكون سهلة وواضحة، وتضمنت التعليمات عدداً من فقرات الأداة ومثالا وطلبت الباحثة من التلاميذ قراءة التعليمات بدقة وتأن قبل الإجابة عنها بما يرونه مناسبا وصحيحا وذلك بمساعدتها .

ب. تعليمات التصحيح :

تم وضع معياراً لتصحيح الاستجابات على فقرات تطبيق الأداة والتي عددها (٣٤) فقرة وعلى النحو الآتي:

١- ثلاث درجات للإجابة عن العمود (تنطبق علي كثيراً) عن كل فقرة من فقرات الأداة.

٢- ودرجتان للإجابة عن العمود(تنطبق علي قليلاً).

٣- درجة واحدة للإجابة عن العمود(تنطبق علي نادراً). وبذلك تكون أعلى درجة هي (١٠٢) واقلها (٣٤) درجة وان المتوسط الفرضي للأداة هو (٦٨) درجة.

ثامناً: التطبيق الاستطلاعي للأداة:

يهدف التطبيق الاستطلاعي للأداة إلى ما يأتي:

فقد تم تطبيق الأداة على عينة استطلاعية مكونة من(٤٠) تلميذاً من مدرسة (الشهيد ناظم الطبقجلي الابتدائية للبنين) الواقعة في(حي الانتصار)، بتاريخ١٦/ ١٢/ ٢٠٠٩ الساعة التاسعة صباحا.

ولحساب قوة تمييز الفقرة، فقد تم تصحيح إجابات التلاميذ وترتيب درجاتهم تنازليا من أعلى درجة إلى أدنى درجة وقسمت هذه العينة على فئتين هما (٥٠%) وهي الفئة العليا و(٥٠%) وهي الفئة الدنيا حسب رأي (ملحم، ٢٠٠٥: ٢٣٩) إذ بلغ عدد التلاميذ في المجموعة العليا (٢٠) تلميذاً وبلغ عدد التلاميذ في المجموعة الدنيا (٢٠) تلميذاً، وتم حساب القوة التمييزية لكل فقرة على النحو الآتي:

قوة تمييز الفقرة:

يقصد به مستوى قدرة كل فقرة من فقرات الأداة على التمييز بين التلاميذ ذوي المستويات العليا والتلاميذ ذوي المستويات الدنيا فيما يخص الصفة التي تقيسها الأداة .(عودة، ١٩٨٥: ٢٩٣) إذ تم استخدام الاختبار التائي(t-test) لعينتين مستقلتين لإجابات المجموعتين العليا والدنيا وظهرت جميع قيم فقرات الاختبار التائي المحسوبة أكبر من القيم الجدولية البالغة (٢,٠٢٥٢) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٣٨)، ماعدا الفقرات (٢،١، ٧، ٩، ٢٣، ٢٥) فقد كانت قيم الاختبار التائي المحسوبة لهذه الفقرات أقل من القيمة التائية الجدولية وبهذا تعتبر هذه الفقرات غير مميزة، الملحق(١١) يوضح ذلك، لذا يكون عدد فقرات الأداة بصيغتها النهائية مكونة من (٣٤) فقرة أي بعد حذف (٦) فقرات، الملحق(٥). (البياتي وزكريا،١٩٧٧: ١٨٠)

ثبات الأداة:

الثبات هو أن تكون الأداة، أي المقياس على درجة عالية من الدقة والإتقان والاتساق والاطراد فيما يزودنا به من بيانات عن سلوك المفحوص.(Brown,2004:20)، وكلما كان المقياس صادقا، أتسمت درجاتهُ بالثبات.(علام، ٢٠٠٩: ٢٤٦)، فقد تم استخدام طريقة إعادة تطبيق الأداة، بمعنى تطبيق الأداة نفسها مرتين على التلاميذ أنفسهم وتزودنا هذه الطريقة بعلامتين لكل مفحوص، أي معامل الارتباط بين تلك العلامات المحصلة في الجلسة الأولى للأداة وتلك العلامات المحصلة في الجلسة الثانية له، هو معامل ثبات للأداة، فهو معامل الاستقرار.(ملحم، ٢٠٠٩: ٢٥٧) فتم التطبيق الأول لأداة دافع الانجاز الدراسي بتاريخ ٢٠٠٩/١٢/١٦ ، وبعد مرور (١٥) يوماً من التطبيق الأول تمت إعادة تطبيق الأداة نفسها وعلى العينة نفسها، بتاريخ ٢٠٠٩/١٢/٣١ . واستخرج ثبات الأداة باستخدام معادلة معامل ارتباط بيرسون لحساب ذلك، وقد بلغ (٠،٨٤)، وأيضاً استخدام معادلة معامل ألفا كرونباخ لحساب الثبات فقد بلغ (٠،٨٧) وبذلك يعد تطبيق الأداة ثابتا.

تطبيق المقياس (أداة) دافع الانجاز الدراسي:

قامت الباحثة بالتطبيق القبلي لأداة دافع الانجاز الدراسي بصيغتها النهائية الملحق (٥)، على أفراد العينة من تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة وذلك قبل بدء التجربة، فقد ُطبقت الأداة على تلاميذ المجموعة التجريبية بتاريخ(١٦/ ٢/ ٢٠١٠)، وعلى تلاميذ المجموعة الضابطة بتاريخ (١٧/ ٢/ ٢٠١٠)، وتم التطبيق البعدي للأداة بعد انتهاء التجربة بتاريخ (٢٠١٠/٥/٤) على المجموعة التجريبية، وبتاريخ (٢٠١٠/٥/٥)على المجموعة الضابطة، والملحق (٣) يبين درجات التطبيق القبلي والبعدي لأداة مجموعتي البحث .

تاسعاً: الوسائل الإحصائية:

استخدمت الباحثة الوسائل الإحصائية الآتية في تحليل نتائج البحث، وكما يأتي:

١- الاختبار التائي(t-test) لعينتين مستقلتين:

استخدم لإغراض تكافؤ مجموعتي البحث وتحليل نتائج البحث.

$$ت = \frac{\bar{س}_{١} - \bar{س}_{٢}}{\sqrt{\frac{(ن_{١}-١)\,ع_{١}^{٢} + (ن_{٢}-١)\,ع_{٢}^{٢}}{ن_{١}+ن_{٢}-٢}\left(\frac{١}{ن_{١}}+\frac{١}{ن_{٢}}\right)}}$$

إذ تمثل:

س١ = الوسط الحسابي للعينة الأولى

س٢ = الوسط الحسابي للعينة الثانية

ن١ = عدد أفراد العينة الأولى

ن٢ = عدد أفراد العينة الثانية

ع١= تباين العينة الأولى

ع٢= تباين العينة الثانية

٢- الاختبار التائي (t-test) لعينتين مترابطتين:

استخدم لإغراض تحليل نتائج البحث.

$$ت_{(ن\ -\ ١)} = \frac{\frac{مج\ (س\ -\ ص)}{ن}}{ع\ /\!/\ \sqrt{ن}}$$

إذ تمثل:

مج = المجموع

س، ص = قيم المتغيرين

ن = عدد أفراد العينة

ع= تباين العينة (البياتي وزكريا ،١٩٧٧: ٢٦٣-٢٦٠)

٣- مربع كآي (كا٢) (Chi- square) :

استخدم لإغراض التكافؤ لمجموعتي البحث في المستوى التعليمي للأبوين.

$$كا^{٢} = مج \frac{(ل - ق)^{٢}}{ق}$$

إذ تمثل:

ل= التكرار الملاحظ.

ق= التكرار المتوقع.

مج = المجموع (أبو زينة ، ٢٠٠٢ : ٣١٧)

٤- معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient) :

استخدم لغرض حساب معامل الثبات لأداة دافع الانجاز الدراسي.

$$ر = \frac{ن مج س ص - (مج س)(مج ص)}{\sqrt{[ن مج س^{٢} - (مج س)^{٢}][ن مج ص^{٢} - (مج ص)^{٢}]}}$$

إذ تمثل:

ر= معامل ارتباط بيرسون

ن = عدد أفراد العينة

س، ص = قيم المتغيرين

(ملحم ، ٢٠٠٠ :٢٥٩)

٥- معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) :

استخدم لغرض حساب معامل الثبات لأداة دافع الانجاز الدراسي.

$$\alpha = \frac{ن}{ن - ١}\left[١ - \frac{مج ع^{٢}}{ع^{٢}}\right]$$

إذ تمثل:

ن = عدد الفقرات

ع٢= تباين علامات المفحوصين للدرجة الكلية

مج ع٢= مجموع التباين لفقرات المقياس (النبهان، ٢٠٠٤: ٢٤٩)

الفصل الرابع

عرض النتائج ومناقشتها

الفصل الرابع
عرض النتائج ومناقشتها

سيتم عرض النتائج ومناقشتها في ضوء فرضيات البحث وعلى النحو الآتي :

١. النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى التي تنص على ما يأتي :

" لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات التطبيق البعدي لأداة دافع الانجاز الدراسي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجيات مساعدات التذكر ومتوسط درجات التطبيق البعدي لأداة دافع الانجاز الدراسي لدى تلاميذ المجموعة الضابطة التي درست باستخدام الطريقة الاعتيادية"

وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للفرق بين متوسط درجات التطبيق البعدي لأداة دافع الانجاز الدراسي لدى التلاميذ في المجموعتين التجريبية والضابطة، ومن ثم طبق عليهما تطبيق التائي (t-test) لعينتين مستقلتين، وقد بلغت القيمة التائية المحسوبة (٢٣,٥٥١) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٤٧)، وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية والبالغة (٢,٠١٣٦٥) وهذا يدل على وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين المجموعتين ولمصلحة المجموعة التجريبية، وعليه ترفض الفرضية الصفرية الأولى وتقبل الفرضية البديلة، وجدول (١٣) يوضح ذلك:

جدول (١٣)

نتائج التطبيق التائي لعينتين مستقلتين للفرق بين متوسط درجات التطبيق البعدي لأداة دافع الانجاز الدراسي لتلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		مستوى الدلالة
				المحسوبة	جدولية	
التجريبية	٢٥	٩٤,٨٨٠٠	٣,٩٤٠٣٩	٢٣,٥٥١	٢,٠١٣٦٥	دال إحصائياً عند (٠,٠٥)
الضابطة	٢٤	٦٦,٧٩١٧	٤,٤٠٣٣٥			

يبدو أن السبب وراء تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية التي درست باستخدام مساعدات التذكر على تلاميذ المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية، في التطبيق البعدي لأداة دافع الانجاز الدراسي، يعود إلى التنوع في استراتيجيات مساعدات التذكر المتمثلة بإستراتيجية الحرف الأول والتصور والكلمة البديلة واستراتيجيه السلسلة أو الرابطة، فهي استراتيجيات تسهيلية تستخدم في حفظ الأفكار والمعلومات وخزنها وتحولها من مواد خام غير معالجة إلى خبرات ومواد قابلة للاستيعاب والاسترجاع، ومن ثم استرجاعها عند الحاجة، وخاصة بالامتحانات التي تعتمد على الحفظ والاسترجاع بدرجة كبيرة، وبالتدريب عليها من قبل التلاميذ تؤدي إلى تحسين مستوى تذكرهم وتحفيزه وتنشيطه، وإمكانيتهم في حفظ وخزن المعلومات والمعارف للأحداث والوقائع في مادة التربية الإسلامية من السيرة النبوية وغيرها من المواد العلمية الأخرى، وتتفق هذه النتيجة مع دراسات سابقة كدراسة كل من دراسة (إبراهيم،٢٠٠٣) و(إبراهيم،٢٠٠٧) ودراسة (المصباحي،٢٠٠٦) و(إبراهيم ودواليا ،٢٠٠٨) و(علي وهالة،٢٠٠٩) ودراسة (آهرينس ، Ahrens, S.،1988).

٢. النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية التي تنص على ما يأتي :

" لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات التطبيقين البعدي والقبلي لأداة دافع الانجاز الدراسي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجيات مساعدات التذكر".

وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والقبلي لأداة دافع الانجاز الدراسي، وطبق عليهما التطبيق التائي (t-test) لعينتين مترابطتين، إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (١٤,٥٧١) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٢٤)، وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية والبالغة (٢,٠٦٤) وهذا يدل على وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات التطبيقين البعدي والقبلي لأداة دافع الانجاز الدراسي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجيات مساعدات التذكر ولمصلحة التطبيق البعدي في المجموعة التجريبية، وعليه ترفض الفرضية الصفرية الثانية وتقبل الفرضية البديلة، وجدول (١٤) يوضح ذلك:

جدول (١٤)

نتائج التطبيق التائي لعينتين مترابطتين لدرجات التطبيقين البعدي والقبلي لأداة دافع الانجاز الدراسي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي لأداة دافع الانجاز الدراسي			الانحراف المعياري لمتوسط الفرق	القيمة التائية	
		القبلي	البعدي	الفرق		المحسوبة	الجدولية
التجريبية	٢٥	٦٩,٢٤٠٠	٩٤,٨٨٠٠	٢٥,٦٤٠٠	٨,٧٩٨١١	١٤,٥٧١	٢,٠٦٤

يبدوان السبب وراء تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجيات مساعدات التذكر في التطبيق البعدي على التطبيق القبلي لأداة دافع الانجاز الدراسي لنفس المجموعة، يعود إلى الأثر الفعال الذي أحدثته هذه الاستراتيجيات بجذب وشد انتباه التلاميذ، وساعدتهم على نقل تلك المعلومات المكتسبة من الذاكرة القصيرة المدى إلى الذاكرة طويلة المدى التي تحتفظ بالمعلومات وتعززها إلى أمد بعيد، وتسهل استرجاع المعلومات والمعارف التي اكتسبوها بصورة منتظمة ومتسلسلة، مما أدى ذلك إلى زيادة وتنمية دافع الانجاز الدراسي لديهم، وقد أشار (المصباحي، ٢٠٠٦)، إلى أن استراتيجيات مساعدات التذكر تؤدي دوراً مهما في تنظيم الحفظ وتسلسله وتيسير استذكار معالم النص واستدعائه بإتقان واسترسال، وتتفق هذه النتيجة مع دراسات كل من (العبد الله وسبيكة ،٢٠٠١) و(القاسمي، ٢٠٠٦) و(إبراهيم، ٢٠٠٧) و(سعيد ،٢٠٠٧).

٣. النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة والتي تنص على ما يأتي:

" لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات التطبيقين البعدي والقبلي لأداة دافع الانجاز الدراسي لدى تلاميذ المجموعة الضابطة التي درست باستخدام الطريقة الاعتيادية".

وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات تلاميذ المجموعة الضابطة في التطبيقين البعدي والقبلي لأداة دافع الانجاز الدراسي، وطبق عليهما التطبيق التائي (t-test) لعينتين مترابطتين، إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (١,٤٠١) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٢٣)، وهي اقل من القيمة التائية الجدولية والبالغة (٢,٠٦٩) وهذا يدل على أنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات التطبيقين

البعدي والقبلي لأداة دافع الانجاز الدراسي لدى تلاميذ المجموعة الضابطة التي درست باستخدام الطريقة الاعتيادية، وعليه تقبل الفرضية الصفرية وجدول (١٥) يوضح ذلك:

جدول (١٥)

نتائج التطبيق التائي لعينتين مترابطتين لدرجات التطبيقين البعدي والقبلي لأداة دافع الانجاز الدراسي لدى تلاميذ المجموعة الضابطة

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي لأداة دافع الانجاز الدراسي			الانحراف المعياري لمتوسط الفرق	القيمة التائية	
		القبلي	البعدي	الفرق		المحسوبة	الجدولية
الضابطة	٢٤	٦٥,٩٥٨٣	٦٦,٧٩١٧	٠,٨٣٣٣٣	٢,٩١٤٢٣	١,٤٠١	٢,٠٦٩

يبدو أن السبب بعدم توافر فرق بين متوسط درجات التطبيقين البعدي والقبلي لأداة دافع الانجاز الدراسي لدى تلاميذ المجموعة الضابطة التي درست باستخدام الطريقة الاعتيادية، يعود إلى أن تقديم المعلومات والمعارف بالأسلوب التقليدي المباشر للتلاميذ يؤدي إلى قلة دافع انجازهم الدراسي لديهم نحو التعلم، والذي يعد متغيراً من متغيرات الدراسة الحالية، فقد يتضمن هذا الأسلوب العرض اللفظي بصيغة حقائق أو تفاصيل منعزلة، بعيدة عن المستجدات الحديثة من تقنيات تربوية ووسائل وأدوات تعليمية والتفاعل كالذي يحدث بين استراتيجيات مساعدات التذكر والدافعية نحو التعلم، لذا اتفقت هذه النتيجة مع عدد من الدراسات مثل، دراسة (إبراهيم،٢٠٠٣) ودراسة (كارمن وآخرون،Carmen et al.، 2004) ودراسة (إبراهيم،٢٠٠٧) و(إبراهيم ودواليا، ٢٠٠٨) و(علي وهالة، ٢٠٠٩).

الفصل الخامس

الاستنتاجات

التوصيات

المقترحات

الفصل الخامس

أولاً – الاستنتاجات:

في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث يمكن استنتاج ما يأتي :

١. إن لاستراتيجيات مساعدات التذكر لها دوراً مهم في عملية التعليم والتعلم الأساسي في تدريس مادة التربية الإسلامية.
٢. إن تنوع استراتيجيات مساعدات التذكر أثبت فاعليته في تنمية دافع الانجاز الدراسي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي.
٣. أظهر تلاميذ المجموعة التجريبية دافعية ورغبة في متابعة تدريس وتنفيذ لاستراتيجيات مساعدات التذكر في مادة التربية الإسلامية.
٤. إن استخدام التقنيات التربوية في موضوع استراتيجيات مساعدات التذكر، كالتصوير والأفلام المتحركة على الأقراص المدمجة، تساعد على تجسيد بعض الشخصيات والأحداث التاريخية والإسلامية المجردة، وتقريبها إلى واقع التلاميذ الملموس والمحسوس في مادة التربية الإسلامية.

ثانياً– التوصيات :

في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث توصي الباحثة بما يأتي :

١. ضرورة استخدام استراتيجيات مساعدات التذكر في تدريس مادة التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية من معلمي التربية الإسلامية، لما أثبتته هذه الدراسة من فاعلية في التنوع بالاستراتيجيات التي تساعد التلاميذ على زيادة دافعيتهم للتعلم والتذكر.
٢. ضرورة إدخال موضوع استراتيجيات مساعدات التذكر ضمن طرائق تدريس مادة التربية الإسلامية في كليات التربية والتربية الإسلامية والمعاهد المتخصصة وربطها بموضوع الذاكرة في مادة علم النفس التربوي .
٣. ضرورة اهتمام مقرري المناهج ومراعاة موضوع استراتيجيات مساعدات التذكر وإدخالها ضمن إعداد المناهج التربوية والتعليمية .

ثالثاً – المقترحات :

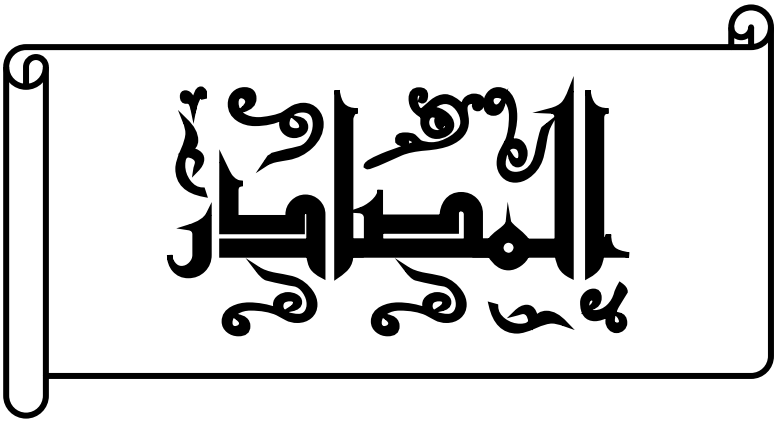
استكمالا للبحث الحالي تقترح الباحثة إجراء الدراسات الآتية :

١. أثر بعض استراتيجيات مساعدات التذكر في تنمية دافع الانجاز الدراسي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة التاريخ.

٢. أثر استخدام استراتيجيات مساعدات التذكر في تحصيل طلاب الصف السابع الأساسي في مادة الجغرافية وميولهم نحوها.

٣. فاعلية استخدام بعض استراتيجيات مساعدات التذكر في تنمية التفكير الاستدلالي لدى طلبة الصف الثاني بكلية التربية الأساسية في مادة التربية الإسلامية .

٤. أثر استخدام استراتيجيات مساعدات التذكر في اكتساب المفاهيم الدينية والاحتفاظ بها لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة التربية الإسلامية.



- المصادر العربية
- المصادر الأجنبية

المصـــــادر

المصادر العربية

١. إبراهيم، فاضل خليل (٢٠٠٣). " فاعلية استخدام بعض استراتيجيات مساعدات التذكر بالأسلوب الترابطي في تحصيل المعرفة التاريخية والاحتفاظ بها لدى طلبة الصف الأول المتوسط " ، **مجلة مركز البحوث التربوية** ، العدد (٣٢) السنة الثانية عشر، جامعة قطر، ص١٠٥-١٤١.

٢. _____ ودواليا فاروق عبد الكريم (٢٠٠٨). " أثر استخدام بعض استراتيجيات مساعدات التذكر بالأسلوب الترابطي في تحصيل طلبة كلية التربية الأساسية في مادة الجغرافية "، **مجلة جامعة تكريت**، المجلد(١٥)العدد (٣) نيسان لسنة (٢٠٠٨)، ص٤٩١- ٥١٦.

٣. إبراهيم، فواز(٢٠٠٧). " اثر عدد من استراتيجيات التذكر في استرجاع المعلومات لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في ضوء جنس الطلبة ومستوى دافعتيهم للتعلم" ، **مجلة النجاح للأبحاث(العلوم الإنسانية)**، المجلد (٢١) ، العدد (١)، ص٨٣-١٠٦. منشور على الموقع:. http://www.najah.edu/researches/175.pdf

٤. أبو جادو، صالح محمد علي (١٩٩٨). **سيكولوجية التنشئة الاجتماعية** ، الطبعة الأولى، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ،عمان- الأردن.

٥. _____ (٢٠٠٠). **علم النفس التربوي**،الطبعة الثانية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان- الأردن.

٦. _____ (٢٠٠٩). **علم النفس التربوي**،الطبعة السابعة، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان- الأردن.

٧. أبوحويج، مروان(٢٠٠٢). **المدخل إلى علم النفس العام** ، الطبعة الأولى، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان – الأردن.

٨. _____ وآخرون (٢٠٠٢). **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس**،الطبعة الأولى، الإصدار الأول، الدار العلمية الدولية والثقافة للنشر والتوزيع، عمان – الأردن.

٩. أبو رياش، حسين محمد(٢٠٠٧). **التعلم المعرفي**، الطبعة الأولى، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان- الأردن.

١٠. أبو زينة، فريد كامل (٢٠٠٢). **الإحصاء في التربية والعلوم الإنسانية**، الطبعة الأولى، دار جهينة للنشر والتوزيع، عمان – الأردن .

١١. الأحمد، أمل (١٩٩٩). "العلاقة الارتباطية بين دافعية الانجاز ومركز الضبط – دراسة ميدانية لدى عينة من طلبة جامعة دمشق في كليتي التربية والعلوم" ، **مجلة جامعة دمشق للآداب والعلوم الإنسانية والتربوية**، المجلد (١٥) العدد (٢)، ص ١٢٣-١٣٠.

١٢. الازيرجاوي، فاضل محسن(١٩٩١). **أسس علم النفس التربوي**، دار الكتب للطباعة والنشر، الموصل.

١٣. الأسدي، غالب محمد رشيد(٢٠٠٠). "**أثر أساليب تلميحية في الاسترجاع المباشر والمرجأ للمفاهيم العلمية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي**" ، أطروحة دكتوراه منشورة عل موقع كلية التربية ، الجامعة المستنصرية http://www.tarbya.net/SpSections/OwnerProfile.aspx

١٤. _____ (٢٠٠٥). " **أثر السنة والشخصية كتلميحات في استرجاع الإحداث التاريخية لدى طلبة المتوسطة** "، بحث منشور على موقع مركز البحوث النفسية من كلية التربية جامعة بغداد من شبكة الانترنيت: www.annabaa.org/nbahome. .com.

١٥. أشتيوه، فوزي فايز وربحي مصطفى عليان(٢٠١٠). **تكنولوجيا التعليم (النظرية والممارسة)**، الطبعة الأولى، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان– الأردن.

١٦. آل كنة، محمود محمد عبد الكريم (٢٠٠٦). " **أثر استخدام الأقراص المدمجة في إتقان تلاوة القرآن الكريم وحفظه لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي** "، كلية التربية الأساسية، جامعة الموصل (رسالة ماجستير غير منشورة).

١٧. **الآلوسي، صائب وطلال ألزغبي(٢٠٠٢). التدريس الإبداعي، الطبعة الأولى، دار المنهل ،عمان –الأردن.**

١٨. بني جابر، جودت وآخرون(٢٠٠٢). **المدخل إلى علم النفس**، الطبعة الأولى، دار الثقافة، للنشر والتوزيع، عمان– الأردن.

١٩. بني يونس، محمد(٢٠٠٤). **مبادئ علم النفس**، الطبعة الأولى، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان – الأردن.

٢٠. البياتي،عبد الجبار توفيق وزكريا زكي اثناسيوس (١٩٧٧). **الإحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس**، الطبعة الأولى، مطبعة مؤسسة الثقافة العمالية، بغداد – العراق.

٢١. البيز، تهاني(٢٠٠٩). **مهارة التذكر** ، مقال منشور على موقع من شبكة الانترنيت : http://amadeo.blog.com/repository.

٢٢. تايه، فيصل (٢٠٠٨). **الطرق الحديثة للتدريس**، مقال منشور من شبكة الانترنيت على الموقع : http: // faisal tayeh. Maktoobblog. Com.

٢٣. الترتوري، محمد عوض (٢٠٠٦). **دافعية الانجاز والتحصيل الدراسي**، عمان- الأردن، مقال منشور على الموقع من شبكة الانترنيت : http://www.horoof.com .

٢٤. _____ (٢٠٠٨). **دافعية الانجاز**، عمان – الأردن، مقال منشور من شبكة الانترنيت على الموقع :http://www.hrdiscussion.com .

٢٥. توق، محي الدين وآخرون (٢٠٠٢). **أسس علم النفس التربوي**، الطبعة الثانية ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان – الأردن.

٢٦. _____ (٢٠٠٣) **أسس علم النفس التربوي**، الطبعة الثالثة ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان – الأردن.

٢٧. جابر، جابر عبد الحميد (١٩٩٤). **علم النفس التربوي**، الطبعة الثالثة، دار النهضة العربية، القاهرة- مصر.

٢٨. _____ وآخرون (١٩٩٨). **مهارات التدريس** ،الطبعة الثالثة ، دار النهضة العربية، القاهرة .

٢٩. جابر، وليد أحمد(٢٠٠٥). **طرق التدريس العامة**، الطبعة الثانية، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان – الأردن.

٣٠. الجلاد، ماجد زكي (٢٠٠٤). **تدريس التربية الإسلامية الأسس النظرية والأساليب العملية** ، الطبعة الأولى، دار المسيرة للنشر والتوزيع،عمان- الأردن.

٣١. جلال، سعد (١٩٨٥). **المرجع في علم النفس**، مكتبة المعارف الحديثة، ملتزم الطبع والنشر دار الفكر العربي، القاهرة .

٣٢. الجيزاني، محمد كاظم (٢٠٠٧). " **الذكاء المتعدد وعلاقته بدافعية الانجاز لدى طلبة كلية التربية الأساسية** "، مجلة أبحاث ميسان، المجلد (٤)، العدد (٧)، ص٩٠- ١٤٣.

٣٣. حبشي، نجدت (١٩٩٧). " **فاعلية مشعرات الاسترجاع في تذكر طلاب المرحلة الثانوية بمدينة آلمينا** "، مجلة البحوث التربوية، جامعة قطر ،العدد (١١)، ص ١٢١- ١٥٩.

٣٤. حسين، تحسين علي (٢٠٠٩). **الاتجاهات الحديثة في التدريس**، مجلة التربية، العدد ٢٧- ٢٨ ، السنة الثالثة ، العراق.

٣٥. الحطامي، خالد (٢٠٠٧). نظرية معالجة المعلومات من أهم نظريات التذكر، مقال منشور من شبكة الانترنيت على الموقع: http://www.rasheed.ws/forums/index.

٣٦. حمدان، محمد زياد (١٩٩٩). **تحضير التعلم والتدريس**، دار التربية الحديثة للنشر والاستشارات والتدريب، الجمهورية العربية السورية .

٣٧. الحيلة، محمد محمود (١٩٩٩). **التصميم التعليمي ، نظرية وممارسة** ، الطبعة الأولى، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان – الأردن.

٣٨. _____ (٢٠٠٣). **تصميم التعليم** ،الطبعة الثانية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان– الأردن.

٣٩. _____ (٢٠٠٩). **مهارات التدريس الصفي**، الطبعة الثالثة، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان– الأردن.

٤٠. خاطر، محمود رشدي ومصطفى رسلان (٢٠٠٠). **تعليم اللغة العربية والتربية الدينية**، د.ط، دار الثقافة، القاهرة – مصر.

٤١. الخالدي، أديب محمد (٢٠٠٣). **سيكولوجية الفروق الفردية والتفوق العقلي** ،الطبعة الأولى، دار وائل للنشر، كلية التربية – العراق.

٤٢. _____ (٢٠٠٨). **سيكولوجية الفروق الفردية والتفوق العقلي**، الطبعة الثانية، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان – الأردن.

٤٣. خليفة، عبد اللطيف محمد(٢٠٠٨). **الدافعية للانجاز في المجال الدراسي**، من شبكة الانترنيت على الموقع.www.ensb.dz/IMG/doc/psycho_pedagogie.doc

٤٤. الخوالدة، محمد محمود (٢٠٠٣). **مقدمة في التربية**، الطبعة الأولى، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان – الأردن.

٤٥. دافيدوف، لندال (١٩٨٣). **مدخل علم النفس**، الطبعة الثالثة، دار المريخ للنشر بالرياض.

٤٦. الدردير، عبد المنعم أحمد وجابر محمد عبد الله(٢٠٠٥). **علم النفس المعرفي قراءات وتطبيقات معاصرة**، الطبعة الأولى، عالم الكتب، نشر وتوزيع وطباعة، القاهرة.

٤٧. دروزة، أفنان نظير (٢٠٠٤). **أساسيات في علم النفس التربوي**، الطبعة الأولى، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان – الأردن.

٤٨. الدليمي، طه علي حسين وزينب حسن نجم ألشمري (٢٠٠٣). **أساليب تدريس التربية الإسلامية**، الطبعة الأولى، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان– الأردن.

٤٩. _____ وسعاد عبد الكريم عباس الوائلي (٢٠٠٣). **اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها**، ط١، دار الشروق للنشر والتوزيع– عمان.

٥٠. راشد، راشد مرزوق (٢٠٠٥). **علم النفس التربوي نظريات ونماذج معاصرة** ،الطبعة الأولى، عالم الكتب للنشر والتوزيع، القاهرة.

٥١. ربيع، محمد شحاته (٢٠١٠). **أصول علم النفس**، الطبعة الأولى، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان – الأردن.

٥٢. الربيعي، محمود داود سلمان(٢٠٠٦). **طرائق وأساليب التدريس المعاصرة**، الطبعة الأولى، جدارا للكتاب العالمي للنشر والتوزيع ،عمان– الأردن.

٥٣. الروآف، آلاء سعد لطيف كريم (٢٠٠٣). " **أساليب المعاملة ألوالديه كما يدركها الأبناء وعلاقتها بدافع الانجاز الدراسي لدى طلبة جامعة بغداد** "، كلية التربية للبنات، جامعة بغداد (رسالة ماجستير غير منشورة).

٥٤. زايد، نبيل محمد (٢٠٠٣). **الدافعية والتعلم**، الطبعة الأولى، توزيع مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.

٥٥. الزغول، عماد عبد الرحيم(٢٠٠٢). **مبادئ علم النفس التربوي**، الطبعة الثانية، دار الكتاب الجامعي، العين– الإمارات العربية المتحدة.

٥٦. الزند، وليد خضر عباس(٢٠٠٤). **التصاميم التعليمية، الجذور النظرية، نماذج وتطبيقات عملية، دراسات وبحوث عربية وعالمية**، الطبعة الأولى، أكاديمية التربية الخاصة، الرياض – السعودية.

٥٧. زهران ، حامد عبد السلام (١٩٩٥). **علم نفس النمو**، الطبعة الخامسة، عالم الكتب، القاهرة، مصر .

٥٨. الزوبعي، عبد الجليل إبراهيم ومحمد احمد الغنام (١٩٨١). **مناهج البحث في التربية** ، الجزء الأول، جامعة بغداد – العراق .

٥٩. الزيات، فتحي مصطفى(٢٠٠٤). **سيكولوجية التعلم بين المنظور ألارتباطي والمنظور المعرفي**، الطبعة الثانية، دار النشر للجامعات، القاهرة.

٦٠. زيتون، عايش محمود (٢٠٠٤). **أساليب تدريس العلوم**، الطبعة الأولى، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان – الأردن.

٦١. السامرائي، باسم نزهت وشوكت ذياب الهيازعي (١٩٨٨). " بناء مقياس مقنن للدافع ألانجازي الدراسي لطلبة الكليات الهندسية " ، **المجلة العربية للبحوث التربوية**، تصدر عن المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، المجلد (٨) العدد (٢)، ص ٦٦-٨١.

٦٢. السامرائي، مهدي صالح (٢٠٠٠). استراتيجيات وأساليب التدريس المتبقية لدى أعضاء الهيئات التدريسية في كليات التربية في بغداد، **المجلة العربية للتربية**، المجلد(٢)، العدد (١) ص٩١.

٦٣. الساموك، سعدون محمود وهدى علي جواد الشمري (٢٠٠٣). **مناهج التربية الإسلامية وأساليب تطويرها**، الطبعة الأولى، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان – الأردن.

٦٤. سرايا، عادل محمد(٢٠٠٧). **التصميم التعليمي والتعلم ذو المعنى**، الطبعة الثانية، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان– الأردن.

٦٥. السعدي، قيس مغشغش (١٩٨١). "**دافع الانجاز الدراسي وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة الصف السادس الإعدادي**" ، كلية التربية– جامعة بغداد (رسالة ماجستير غير منشورة).

٦٦. سعيد، أفراح إبراهيم (٢٠٠٧). " **ستراتيجيات ما وراء المعرفة وعلاقتها بدافع الانجاز الدراسي لدى طلبة المرحلة الإعدادية** " ، كلية التربية – جامعة تكريت، (رسالة ماجستير غير منشورة).

٦٧. سلامة، عبد الحافظ محمد (٢٠٠٨). " **تصميم الوسائل التعليمية وإنتاجها لذوي الاحتياجات الخاصة** " الطبعة العربية، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان– الأردن.

٦٨. سليم، مريم (٢٠٠٤). **علم النفس التربوي**، الطبعة الأولى، دار النهضة العربية، بيروت – لبنان.

٦٩. _____ وإلهام الشعراني(٢٠٠٦). **الشامل في المدخل إلى علم النفس**، الطبعة الأولى، دار النهضة العربية، بيروت – لبنان.

٧٠. الشمري، هدى علي جواد (٢٠٠٣). **طرق تدريس التربية الإسلامية**، الطبعة الأولى، الإصدار الأول، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان – الأردن .

٧١. شواشرة، عاطف حسن(٢٠٠٧). **فاعلية برنامج في الإرشاد في استثارة دافعية الانجاز لدى طالب يعاني من تدني الدافعية في التحصيل الدراسي**، كلية الدراسات التربوية، عمان– الأردن. من شبكة الانترنيت على الموقع:.http://www.shatharat.net

٧٢. الصافي، عبد الله بن طه (٢٠٠١). " المناخ المدرسي وعلاقته بدافعية الانجاز ومستوى الطموح لدى عينة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمدينة أبها " ، **مجلة رسالة الخليج العربي**، مكتبة التربية العربي بالخليج، العدد(٧٩)،الرياض، ص٦١–٩٠ .

٧٣. الصواف، هناء عبد الرزاق مصطفى (٢٠٠٠). " **قياس دافعية الانجاز الدراسي لدى طلبة الدراسات المسائية في الجامعة المستنصرية** " ، كلية التربية . الجامعة المستنصرية، (رسالة ماجستير غير منشورة) .

٧٤. الصوفي، عبد المجيد رشيد (١٩٨٥). **اختبار (كا٢) واستخداماته في التحليل الإحصائي**، الطبعة الثانية، دار النضال للطباعة والنشر، بيروت.

٧٥. طوالبة، هادي وآخرون (٢٠١٠). **طرائق التدريس**، الطبعة الأولى، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان– الأردن.

٧٦. طويلة، عبد الوهاب عبد السلام (٢٠٠٣). **التربية الإسلامية وفن التدريس** ،الطبعة الثالثة، دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة،مصر– القاهرة .

٧٧. الطيطي، محمد عيسى وآخرون (٢٠٠٨). **إنتاج وتصميم الوسائل التعليمية**، دار عالم الثقافة للنشر والتوزيع، عمان– الأردن.

٧٨. العايش، عبد الله بن حلفان (٢٠١٠). **نظرية معالجة المعلومات**، من شبكة الانترنيت على الموقع : http://uqu.edu.sa/page/ar/16259

٧٩. عبد الله، عبد الرحمن صالح وآخرون (١٩٩١). **مدخل إلى التربية الإسلامية وطرق تدريسها**، الطبعة الأولى، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان– الأردن.

٨٠. _____ (١٩٩٤). **المرجع في تدريس علوم الشريعة، القسم الأول**، الطبعة الأولى، المكتبة الوطنية، عمان – الأردن.

٨١. _____ (١٩٩٧). **المرجع في تدريس علوم الشريعة، القسم الثاني**، الطبعة الأولى، مؤسسة الوراق ودار البشير، عمان – الأردن.

٨٢. عبد الجواد، محمد (٢٠٠٧). **استراتيجيات التذكر**، مقال منشور من شبكة الانترنيت على الموقع : http://social–studies 74.ahlamontada.com/montada.

٨٣. عبد الحفيظ، أخلاص ومصطفى حسين باهي (٢٠٠٠). **طريقة البحث العلمي والتحليل الإحصائي**، الطبعة الأولى، مركز الكتاب للنشر،القاهرة.

٨٤. عبد الخالق، أحمد محمد ومايسة أحمد النيال (١٩٩٢). "الدافعية للانجاز وعلاقتها ببعض متغيرات الشخصية لدى عينة من تلاميذ المدارس الابتدائية وتلميذاتها بدولة قطر"، **مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر**، السنة الأولى،العدد(٢)، ص١٦٧–٢٠٣.

٨٥. العبد الله، يوسف محمد وسبيكة يوسف الخليفي (٢٠٠١). " أثر كل من الاتجاهات نحو الدراسة ودافعية الانجاز وعادات الاستذكار على الأداء الأكاديمي لدى عينة من

طالبات جامعة قطر"، **المجلة التربوية**، العدد(٦٠)، المجلد (١٥)، مجلة فصلية، تخصصية، محكمة، جامعة الكويت، ص ١٥-٤٩.

٨٦. عبد الهادي، نبيل (٢٠٠٩). **مقدمة في علم الاجتماع التربوي**، الطبعة العربية، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان – الأردن.

٨٧. العجمي، محمد حسنين(٢٠١٠). **الإدارة والتخطيط التربوي**، الطبعة الثانية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان- الأردن.

٨٨. عريفج، سامي سلطي (٢٠٠٠). **مقدمة في علم النفس التربوي**، الطبعة الأولى، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان – الأردن.

٨٩. علام، صلاح الدين محمود(٢٠٠٩). **القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية**، الطبعة الثانية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان – الأردن.

٩٠. علي، أنوار محمود(٢٠١٠). "التربية الاجتماعية في الإسلام "، **مجلة كلية العلوم الإسلامية- جامعة الموصل**، المجلد(٤)، العدد(٧)، ص ٢٠٣- ٢٣٣.

٩١. علي، خشمان حسن وهالة أديب داؤد (٢٠٠٩). " فاعلية مساعدات التذكر في التحصيل والنمو الانفعالي لدى تلاميذ التربية الخاصة في مادة العلوم"، **وقائع المؤتمر العلمي السنوي الثالث لكلية التربية الأساسية**، المجلد (٤)، كلية التربية – جامعة الموصل، ص٣٢ -٥٩ .

٩٢. عليمات، مقبل وآخرون (١٩٩٥). "اثر مناهج التربية الإسلامية في الميول المهنية لدى طلاب المرحلة الثانوية في الأردن "، **مجلة العلوم النفسية**، العدد (٣)، مركز البحوث النفسية ، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، بغداد، جمهورية العراق.

٩٣. عمران، محمد(٢٠٠٤)، **الدافعية: تعريفها، أسباب استثارتها**، مقال منشور من شبكة الانترنيت على الموقع: http://www.almualem.net/maga/dafia.html.

٩٤. العنزي، سعود بن شايش (٢٠٠٣). " **الثقة بالنفس ودافع الانجاز لدى عينة من الطلاب المتفوقين دراسيا والعاديين في المرحلة المتوسطة بمدينة عرعر**"، كلية التربية بجامعة أم القرى(رسالة ماجستير غير منشورة).

٩٥. عودة، احمد سليمان (١٩٨٥). **القياس والتقويم في العملية التدريسية**، المطبعة الوطنية، عمان – الأردن.

٩٦. العيسوي، عبد الرحمن (٢٠٠٩). **علم النفس المدرسي**، الطبعة الأولى، دار النهضة العربية، بيروت- لبنان.

٩٧. غافل، حسام عبد الزهرة (٢٠٠٦). " **اثر ثلاثة أساليب تلميحية في الاسترجاع المرجأ للنصوص القرآنية المحفوظة،وفهم المعاني القرآنية المجردة لدى تلاميذ الصف**

الخـــــامس الابتـــــــدائي "، كليـــــة التربيـــــة جامعـــــة ابـــــن رشـــــد، (أطروحة دكتوراه غير منشورة).

٩٨. غباري، ثائر أحمد (٢٠٠٨). **الدافعية (النظرية والتطبيق)**،الطبعة الأولى، دار المسيرة، عمان- الأردن .

٩٩. الغلامي، واثق محمد (٢٠٠٠). دراسات إسلامية ، **مجلة فصلية علمية يصدرها قسم الدراسات الإسلامية في بيت الحكمة** ، بغداد، العدد (١)، السنة الأولى، ص١١٨_ ١٣٠.

١٠٠. فان دالين، ديو بولد وآخرون (١٩٨٥). **مناهج البحث في التربية وعلم النفس** ، الطبعة الثالثة- مكتبة الانجلو المصرية – القاهرة .

١٠١. الفتلاوي، سهلية محسن كاظم (٢٠٠٨). **الجودة في التعليم**، الطبعة الأولى، الإصدار الأول، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان – الأردن.

١٠٢. فرج، عبد اللطيف حسين (٢٠٠٧). **تحفيز التعلم**، الطبعة الأولى، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان- الأردن.

١٠٣. فرحان، إسحاق أحمد وآخرون (١٩٩٩). **نحو صياغة إسلامية لمناهج التربية والتعليم** ،الطبعة الثانية، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان – الأردن.

١٠٤. الفيصل، سمر روحي (٢٠٠٣). مسرحة المناهج، **مجلة بناة الأجيال**، العدد (٤٨).

١٠٥. القاسمي، غاية حميد محمد وآخرون (٢٠٠٦). " **فاعلية برنامج للتدريب على الخيال في تنمية دافعية الإنجاز لدى عينة من الأطفال بدولة الإمارات العربية المتحدة** "، رسالة ماجستير منشورة على شبكة الانترنيت من موقع كلية التربية جامعة عين شمس: .http://www.al-maqha.com

١٠٦. القزاز، محفوظ محمد حسن(١٩٨٩). " **السلوك الاستكشافي وعلاقته ببعض التغيرات لدى تلاميذ الصف السادس في محافظة نينوى**" ،كلية التربية(ابن رشد)، (أطروحة دكتوراه غير منشورة).

١٠٧. القضاة، محمد فرحان ومحمد عوض الترتوري(٢٠٠٦) **أساسيات علم النفس التربوي (النظرية والتطبيق)**، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان- الأردن.

١٠٨. قطامي، يوسف وآخرون (٢٠٠٠). **تصميم التدريس**، الطبعة الأولى، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان- الأردن.

١٠٩. _____ (٢٠٠٢). **تصميم التدريس**، الطبعة الثانية، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان- الأردن.

١١٠. _____ (٢٠١٠). **علم النفس التربوي (النظرية والتطبيق)**، الطبعة الأولى، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان– الأردن.

١١١. _____ ونايفة قطامي (١٩٩٨). **نماذج التدريس الصفي**، دار الشروق للنشر والتوزيع عمان – الأردن.

١١٢. _____ (٢٠٠٠). **سيكولوجية التعلم الصفي**، الطبعة الأولى، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان – الأردن.

١١٣. _____ وعبد الرحمن عدس (٢٠٠٢). **علم النفس العام**، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان– الأردن.

١١٤. القواسمة، هشام عطية وصباح خليل الحوامدة (٢٠١٠). **دليل المرشد التربوي**، الطبعة العربية، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان– الأردن.

١١٥. كريم، نشعة (٢٠٠٤). " الذاكرة ونظرية معالجة المعلومات" ، **مجلة كلية المعلمين**، بغداد الجامعة المستنصرية، العدد (٤٢)، ص١٥٤– ١٧٧.

١١٦. الكناني، إبراهيم عبد الحسن(١٩٧٩). " **بناء مقياس لدافع الانجاز الدراسي لدى طلبة المدارس الإعدادية** " ، كلية التربية– جامعة بغداد (أطروحة دكتوراه غير منشورة).

١١٧. كوجك، كوثر حسين (١٩٩٧). **اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس**، الطبعة الثانية، عالم الكتب نشر، توزيع، طباعة، القاهرة.

١١٨. اللهيبي، أحمد خليل درويش (٢٠٠٨). "**أثر استخدام أسلوب تحليل النص في تحصيل طلبة قسم التربية الإسلامية كلية التربية الأساسية في مادة التفسير وتنمية المفاهيم الخلقية لديهم** " ، كلية التربية الأساسية، جامعة الموصل، (رسالة ماجستير غير منشورة) .

١١٩. مازن، حسام محمد (٢٠٠٩). **المنهج التربوي الحديث والتكنولوجي**، الطبعة الأولى، دار الفجر للنشر والتوزيع، القاهرة.

١٢٠. محمد، أحمد علي الحاج (٢٠٠٣). **أصول التربية**، الطبعة الثانية، دار المناهج للنشر والتوزيع،عمان – الأردن.

١٢١. محمد، جاسم محمد (٢٠٠٤). **علم النفس التربوي وتطبيقاته**، الطبعة الأولى، الإصدار الأول، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان – لأردن.

١٢٢. محمد، داؤد ماهر ومجيد مهدي محمد (١٩٩١). **أساسيات في طرائق التدريس العامة**، مطابع دار الحكمة للطباعة والنشر، القاهرة – مصر.

١٢٣. محمد، عبد الجواد محمد (٢٠٠٧). **استراتيجيات التذكر**، بحث منشور بكلية التربية جامعة أسيوط، من شبكة الانترنيت على الموقع:
http:// social – studies 74. Ahlamontada.com.

١٢٤. محمود، محمد مهدي (١٩٨٤). " دراسة تجريبية عن أثر بعض المتغيرات على عملية التذكر" ، **مجلة آداب المستنصرية** ، العدد(٨)، تصدرها كلية الآداب بالجامعة المستنصرية.

١٢٥. مساد، عمر حسن (٢٠٠٥). **سيكولوجية الإبداع**، دار صفاء للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان – الأردن.

١٢٦. المصباحي، عبد الوهاب (٢٠٠٦) " أهمية مساعدات التذكر في حفظ القرآن العظيم من وجهة نظر موجهي الحلقات القرآنية ومعلميها ". **مجلة الكلية العليا للقرآن الكريم**، بصنعاء – الجمهورية اليمنية، العدد(٤)، ص ١٩٥-٢٥٩، بحث منشور من شبكة الانترنيت وعلى الموقع: .www.saaid.net/book/open

١٢٧. ملحم، سامي محمد (٢٠٠٠). **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس**، الطبعة الأولى، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة،عمان – الأردن.

١٢٨. _____ (٢٠٠٥). **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس**، الطبعة الثالثة، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان – الأردن .

١٢٩. _____ (٢٠٠٩). **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس**، الطبعة الرابعة، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان– الأردن .

١٣٠. منصور، طلعت وآخرون (١٩٧٧). **أسس علم النفس العام**، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية .

١٣١. موراي ، ادوارد. ج. (١٩٨٨). **الدافعية والانفعال** . ترجمة أحمد عبد العزيز سلامة. القاهرة : دار الشروق للنشر والتوزيع.

١٣٢. المولى، زياد عبد الإله عبد الرزاق (٢٠٠٤). " **فاعلية طريقتي القياس والاستقراء في تنمية التفكير الاستدلالي لتلاميذ الصف السادس الابتدائي في مادة التربية الإسلامية**" ، كلية التربية الأساسية، جامعة الموصل (رسالة ماجستير غير منشورة).

١٣٣. مينيرث، فرانك (٢٠٠٩). **تربية الفكر، العقل المتوهج**، الطبعة الأولى، الدار الأكاديمية للعلوم.

١٣٤. ناصر، إبراهيم (٢٠٠١). **أسس التربية**، الطبعة السادسة، دار عماد للنشر والتوزيع، عمان – الأردن .

١٣٥. النبهان، موسى (٢٠٠٤). **أساسيات القياس في العلوم السلوكية**، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان – الأردن.

١٣٦. نشواتي، عبد المجيد (٢٠٠٣). **علم النفس التربوي**، الطبعة الرابعة، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان – الأردن.

١٣٧. نشوان، يعقوب حسين (٢٠٠٤). **البحث العلمي وأهميته في التعليم والتربية الإسلامية**،الطبعة الأولى، دار الفرقان للنشر والتوزيع، أربد – الأردن.

١٣٨. النعمة، طه وصباح العجيلي (٢٠٠٤). **مدخل إلى علم النفس**،الطبعة الأولى، مطبعة المجمع العلمي، بغداد – العراق .

١٣٩. النعيمي، إلهام يوسف ياسين (٢٠٠٩). " **الشعور بالنقص وعلاقته بدافع الانجاز الدراسي لدى طلبة جامعة الموصل** "، كلية التربية، جامعة الموصل، (رسالة ماجستير غير منشورة).

١٤٠. النوايسة، أديب عبد الله محمد وإيمان طه طايع القطاونة (٢٠١٠). **النمو اللغوي والمعرفي للطفل**،الطبعة الأولى، مكتبة المجمع العربي للنشر والتوزيع.

١٤١. هارف، غيداء علي(٢٠٠٤). " **توظيف آليات مساعدة التذكر في التدريس – الصوت والإلقاء أنموذجا** "، كلية الفنون الجميلة، جامعة بغداد (رسالة ماجستير غير منشورة).

١٤٢. هارون، رمزي فتحي (٢٠٠٣). **الإدارة الصفية**، الطبعة الأولى، دار وائل للنشر، عمان – الأردن.

١٤٣. الهاشمي، عبد الرحمن ومحسن علي عطية (٢٠٠٩). **مقارنة المناهج التربوية في الوطن العربي والعالم**، الطبعة الأولى، دار الكتاب الجامعي، العين – الإمارات .

١٤٤. الوقفي، راضي (١٩٩٨). **مقدمة في علم النفس**، الطبعة الثالثة، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان – الأردن.

المصادر الأجنبية

145. Ahrens, S.(1988).the effects of first- letter Mnemonic strategy adaptation students. **Diss. Abs. Int.** 49, (11) , 1989.

146. APA Style(2009). **Affective Domain** . In Encyclopedia Britannica. From Encyclopedia Britannica Online. http://www.Britannica.com/EBchecked/topic/3567/AffectiveDomain.

147. Atay, Derin, Ozbulgan Cengiz (2007). **Memory Strategy in Saturation, Contextual Learning and Espvocubulary recall**. English for specific Purposes 26,39-51,Available On line at: www.Sciencedirect.com.

148. Beckwith, B.E.(2008)."Managing Memory". **CSA Journal**, 38 March. PP. 21-25. Available Online at: http://www.memorymanagement.info/.../csajournal38-021508.pdf?

149. Bellezza,F.(1981).MnemonicDevices:Classification**,**Characteristic, and Criteria**. Review of Educational Research.** 51, (2), pp. 247- 275.

150. Best,W. B.and J.V. Khan(2006).**Research in Education**. (10^{th} Edition).Persian Education Inc.

151. Bluman, A. G.(2007). **Elementary Statistics: A step by Step Approach.** Boston:Mc Graw-hill.

152. Brown,H.D.(2004).**Language Assessment: Principles and Classroom Practices.** New York: Pearson Education, Inc, Longman.

153. Carmen, J. Iglesia, Buceta, M. and Campos, A. (2004). The use of mental Imagery in Pair – Associate Learning in persons with Down`s syndrome. **The British Journal of Developmental**. Vol. 50, part 1, No. 98 PP. 3- 12.Available On Line At: http://www.bjdd.org/new/pdf98/98,3-12.pdf.

154. Delashmutt, K.(2007). **''A Study of the Role of Mnemonics in Learning Mathematics''**.(Un published M.A. thesis).University of Nebraska-Lincoln.Available Online At: http://scimath.unl.edu/MIM/files/research/DeLashmuttK.pdf.

155. Gage, N. and D. C. Berliner (1984)**. Educational Psychology.** Houghton Mifflin Company, Boston.

156. Good,C .V,(1973). **Dictionary Of Education**, New York: Mc Graw- Hill Book Company.

157. Harmer, J. (2001). **The Practice of English Language Teaching**. Essex: Pearson Education, Inc.

158. Hornby, A.S. (1974). **Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English**. Oxford University Press, London.

159. Johns.(1998).**Human Memory Limitations and Usability**.web Word. Com editor and web master. Available Online at: http://www.web word.com/moving/memory.Html.

160. Margo A. Mastropieri and Thomas E. Scruggs (1998). "**Enhancing School Success with Mnemonic Strategies''.** Available Online at: http://www.teachingld.org.

161. Mastropieri, M. Scruggs, E. Fulk,M.(1990)." Teaching abstract vocabulary with the key word method: effects on recall and comprehension"**. Journal of Learning Disabilities. 23 (2). 92-96.** Available Online at: http://ldx.sagepub.com/content/23/2/92.

162. Moore,K.D.(2007) .**Classroom Testing Skills**(6th ed.) New York: Mc Graw-Hill Companies, Inc.

163. Petri, H; and Govern ,J (2004**). Motivation Theory, Research and Application**. Thomson- Wadsworth, Australia.

164. Richards, J.C. (1998) **. What's the Use of Lesson Plans**? New York CUP .

165. Santrock, John W.(2005). **Psychology(Updated Seventh Edition).** The McGraw – Hill Companies.

166. Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (1998)*"***Teaching tutorials: mnemonic instruction."**Available Online at: http://www.Teachingld.org/membersonly/teachingtutorials/mnemonics/default.cfm.

167. Scruggs,T.E. and Mastropieri, M.A. (2000)." **Mnemonic Interventions for Students with Behaviour Disorders''. Beyond Behavior.** Vol. 10. No.1.Available Online at: http://www.ccbd.net/documents/bb/Spring2000MnemonicInterventionsforStudents.pdf **.**

168. Taylor, R. W., (1966): "The validity and Reliability of the Human Trait Inventory Designed to Measure under and over-Achievement", **Journal of Ed.Research,Vol.59,N.5**.

169. Ur, P.(1996). **A Course in Language Teaching: Practice and Theory**. Cambridge: Cambridge University Press.

الملحق (١)

كتاب مديرية التربية الى المدارس الابتدائية

جمهورية العراق
وزارة التربية

بسم الله الرحمن الرحيم

المديرية العامة للتربية
في محافظة نينوى
التخطيط التربوي
العدد: ٥٨٤٥٢
التاريخ: ٢٠٠٩/١٢/١٢

إلى/ إدارات المدارس الابتدائية في المحافظة كافة
م / تسهيل مهمة

تحية طيبة:

نرجو التفضل بالموافقة على تسهيل مهمة طالبة الماجستير(أمل إبراهيم عزيز) في كلية التربيةالاساسية/قسم التربية الخاصة باختصاص طرائق تدريس التربية الإسلامية من اجل تطبيق بحثها الموسوم ((اثر بعض استراتيجيات مساعدات التذكر في تنمية دافع الانجاز الدراسي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة التربية الإسلامية)) .

شاكرين تعاونكم مع التقدير

باسم جميل إسماعيل
المدير العام وكالة
٢٠٠٩/١٢/١٢

نسخة منه إلى :-
- قسم التخطيط /شعبة البحوث والدراسات

الملحـق (٢)

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الموصل/ كلية التربية الاساسية

م/ إستبيان إستطلاعي

عزيزي التلميذ:

أرجو منك الإجابة عن السؤال الآتي :

ما المواقف التي تزيد من دافعيتك للتعلم في مادة التربية الإسلامية سواء أكانت في البيت أم في المدرسة ؟

-

-

-

-

-

-

-

-

المشرفة

أ.م.د. ذكرى يوسف الطائي

طالبة الماجستير

أمل ابراهيم عزيز

الملحق (٣)

الدرجات الخام للتكافؤ والتطبيق النهائي لمجموعتي البحث

ت	المجموعة التجريبية							ت	المجموعة الضابطة						
	مادة التربية الإسلامية	المعدل العام	العمر بالأشهر	اختبار الذكاء	الاختبار القبلي	الاختبار البعدي	الفرق		مادة التربية الإسلامية	المعدل العام	العمر بالأشهر	اختبار الذكاء	الاختبار القبلي	الاختبار البعدي	الفرق
١	٧٤	٧٥,٣	١٤٥	٢٧	٧٠	٩٥	٢٥	١	١٠٠	٩٥,٧	١٢٥	٣٩	٦٨	٧٠	٢
٢	٧٣	٧١,٢	١٢٣	٣٠	٦٠	١٠٠	٤٠	٢	١٠٠	٩١,٣	١٤٧	٣٠	٦٥	٦٨	٣
٣	٥٥	٧٤,٩	١٢٧	٣١	٨٠	٩٥	١٥	٣	٧٤	٨٢,٩	١١٦	٣١	٦٦	٦٩	٣
٤	٨١	٨٠,١	١٢٥	٤٢	٦٥	٩٦	٣١	٤	٦٦	٧١	١١٩	٤٢	٧٥	٧٦	١
٥	٦١	٦٥,٩	١٢٦	٣٣	٧٠	٨٥	١٥	٥	٩٠	٨٥,٧	١٢٤	٢٩	٦٥	٦٠	٥-
٦	٣٥	٧٦,٣	١١٨	٢٧	٧٣	٨٨	١٥	٦	٧٨	٧٨,٥	١٠٧	٣٥	٦٨	٧٠	٢
٧	٤٠	٧١,١	١١٦	٢٧	٧٢	١٠٠	٢٨	٧	٧٨	٩٢,٢	١٢٠	٣٠	٦١	٦٤	٣
٨	٦٩	٤٤,٦	١٢١	٢٧	٧٣	٩٩	٢٦	٨	٩٩	٩٢,٤	١١٧	٣٠	٦٥	٦٦	١
٩	٦٦	٦٧,٢	١٢٤	٨	٦٧	٩٨	٣١	٩	٥٣	٤١,٤	١٢٦	٣٤	٦٧	٦٩	٢
١٠	٩٤	٣٧	١١٩	٣٩	٦٦	٩٩	٣٣	١٠	٥١	٥٨,٦	١٢٣	٣٣	٦٦	٦٦	٠
١١	٨٤	٧٤,٨	١٠٧	٣٦	٥٤	٩٥	٤١	١١	٤٨	٥٢,٢	١٢٤	٢٧	٦٩	٦٨	١-
١٢	٦٤	٦٣,٣	١١٧	٣٠	٧٨	٩٢	١٤	١٢	٤٧	٥٨,٢	١٢٦	٣٧	٦٩	٦٣	٦-
١٣	٨٠	٨٤,٨	١١٦	٣٦	٧٤	١٠٠	٢٦	١٣	٦٦	٦٠,٣	١١٧	٣٤	٦٠	٦٤	٤
١٤	٦٢	٨٨,١	١٢٦	١٣	٦٠	٩٧	٣٧	١٤	٩٤	٩٠,٣	١٢٠	٢٣	٦٥	٦٥	٠
١٥	٧٥	٦٨,٣	١١٥	٢٨	٦٢	٩٩	٣٧	١٥	٦٠	٥٠	١٢٣	٣٦	٦٠	٦١	١
١٦	٥٣	٨٩,٨	١١٥	٢٥	٦٦	٩٤	٢٨	١٦	٧٧	٧٧	١١٩	٤٥	٦٤	٦٢	٢-
١٧	٩٨	٦٤,٥	١٠٧	٤١	٧٧	٩٤	١٧	١٧	٨٤	٩١,٥	١٢١	٣٦	٧٥	٧٢	٣-
١٨	٣٨	٦٤,٩	١١٦	٣٨	٦٩	٩٤	٢٥	١٨	٨٨	٨٢,٩	١٢٣	٣٣	٧١	٧٤	٣
١٩	٥٩	٩٥,٣	١٠٧	٣٧	٦٥	٩١	٢٦	١٩	٥٤	٦١,٧	١٢١	٤٠	٦٥	٦٩	٤
٢٠	٨٠	٧٠,٤	١٢٣	٣٩	٧٥	٩٧	٢٢	٢٠	٤٤	٤٧,٤	١١٥	٢٨	٦٠	٦٦	٦
٢١	٥٥	٥٨,٤	١١٥	٤١	٧٨	٩٢	١٤	٢١	٩١	٩٢,٣	١١٨	٣٤	٦٢	٦١	١-
٢٢	٥٨	٨٥,١	١١٥	٢٤	٨٥	٩٦	١١	٢٢	٨٢	٨٨,٥	١٢٦	٣٣	٧٠	٧٣	٣
٢٣	٧٧	٣٧,٣	١١٧	٢٧	٧٢	٩٢	٢٠	٢٣	٩٣	٩٣,٨	١١٩	٣٧	٦٤	٦٦	٢
٢٤	٧٤	٩٤	١٢٢	٢٩	٦٥	٩٥	٣٠	٢٤	٩٣	٩٤	١١٧	٣٠	٦٣	٦١	٢-
٢٥	٧٨	٧٢,١	١٠٧	٣٤	٥٥	٨٩	٣٤								

الملحق (٤)
أداة دافع الانجاز الدراسي بصيغته الأولية

جامعة الموصل

كلية التربية الأساسية

قسم التربية الخاصة

الدراسات العليا /الماجستير

م/ إستبانة آراء المحكمين حول صلاحية أداة دافع الانجاز الدراسي

حضرة الأستاذ الفاضل .....المحترم .

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته:-

في النية القيام بدراسة حول "**أثر بعض إستراتيجيات مساعدات التذكر في تنمية دافع الانجاز الدراسي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة التربية الإسلامية** ".

وتحقيقا لأهداف البحث تود الباحثة أن تضع بين أيديكم استبانه أداة لمقياس دافع الانجاز الدراسي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة التربية الإسلامية الذي قامت بأعداده بالاعتماد على الاستبيان الاستطلاعي وما جاء في الأدبيات والدراسات السابقة من مقاييس دافع الانجاز الدراسي وبما يتلاءم مع المرحلة الابتدائية وبدائل الاستجابة كالآتي (تنطبق علي كثيرا، تنطبق علي قليلا، تنطبق علي نادرا).

علما آن دافع الانجاز الدراسي يعرف على أنه" الرغبة أو الاستعداد للقيام بعمل معين بأسرع وأحسن ما يمكن".

شاكرين تعاونكم العلمي

المشرفة	طالبة الماجستير
أ.م.د. ذكرى يوسف الطائي	أمل ابراهيم عزيز

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	الملاحظات
١	أشعر بأني مليء بالحيوية والنشاط في المدرسة٠			
٢	أتمنى أن أحقق تفوقاً عالياً في مادة التربية الاسلامية٠			
٣	أشعر بان الوقت لا أهمية له٠			
٤	ألجأ إلى حل المشكلات بنفسي٠			
٥	أحب التفوق على زملائي في الدروس الخاصة بسيرة الرسول عليه الصلاة والسلام٠			
٦	أرى أني ضعيف لا أتحمل الآلآم٠			
٧	يفرحني تقدير الآخرين لي في المدرسة٠			
٨	أبذل جهدا كبيرا في دروسي٠			
٩	أكره أن أكون أقل من زملائي في إنجاز المهام الموكلة إلي٠			
١٠	أتغيب عن المدرسة من كثرة واجباتي البيتية٠			
١١	التزامي في الدوام بالمدرسة ليس مهما بالنسبة لي٠			
١٢	أشعر بالاستمتاع عند مشاهدة قسم من البرامج الدينية٠			
١٣	أجد أن ظروفي الصحية تمنعني من الدوام في المدرسة ٠			
١٤	لدي عناية كبيرة بتنظيم دروسي اليومية٠			
١٥	أنشغل باللعب أكثر من انشغالي بدراستي٠			
١٦	يؤذيني حصولي على درجة الامتحان في مادة التربية الإسلامية أقل مما أتوقع ٠			
١٧	أهدف أن أكون في مستوى التلاميذ المتفوقين٠			
١٨	لدي شعور أن الدراسة ليست شيئاً مهما ٠			
١٩	أشعرُ بالألم عندما أفشل في تحقيق حاجة معينة٠			
٢٠	يزداد قلقي وخوفي عندما يكون لدي امتحانا في مادة التربية الاسلامية٠			

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	الملاحظات
٢١	تحقيق النجاح هو الهدف النهائي الذي أنشدهُ .			
٢٢	لا أعد فشلي بالامتحان مشكلة٠			
٢٣	الالتزام بتوجيهات الإدارة والمعلمين ليس مهما بالنسبة لي٠			
٢٤	متابعة المعلمين لي يزيد من عزيمتي في الدراسة٠			
٢٥	أحب إنجاز واجباتي البيتية٠			
٢٦	الجأ إلى اختلاق الأعذار لتأجيل ألامتحانات ٠			
٢٧	أشعرُ بالغيرة والحسد من التلاميذ المتفوقين٠			
٢٨	تركيزي على شرح المعلم للدرس أفضل من شرح ألآخرين			
٢٩	يزعجني تدخل زملائي بمستواي الدراسي٠			
٣٠	أشعرُ بان ألتهيؤ للامتحان ليس ضروريا .			
٣١	اجتهادي بالمدرسة يجعلني محبوباً من الآخرين٠			
٣٢	تشجيع أهلي للدراسة ينمي لدي الرغبة في التفوق٠			
٣٣	أشعرُ أن المعلمَ يفرقُ في المعاملة بيني وبين بقية التلاميذ٠			
٣٤	أعتمدُ على شرح المعلم للسيرة النبوية أكثر من اعتمادي على نفسي٠			
٣٥	يشغلني التفكير بمستقبلي الدراسي٠			
٣٦	أحرص على متابعة موضوعات هجرة النبي عليه الصلاة والسلام ولاشيء يشغلني عنها٠			
٣٧	أتسرع في الإجابة عن الأسئلة الامتحان دون قراءتها جيداً .			
٣٨	أرى أن التهيؤ للامتحان قبل مدة من الزمن يحققُ النجاحَ .			
٣٩	يزعجني العمل والنشاط داخل الصف وخارجه٠			
٤٠	أرى أن النجاح في الدروس يعتمد على الحظ٠			

الملحق (٥)

أداة دافع الانجاز الدراسي بصيغته النهائية

عزيزي التلميذ:

إن هذه الأداة تهدف إلى قياس دافع الانجاز الدراسي لديك، فأقرأ بتمعن وأجب على الفقرة بالبديل الذي يناسبك بوضع علامة (√) في داخل المربع مثال:

أداة دافع الانجاز الدراسي

ت	الفقرات	تنطبق علي كثيراً	تنطبق علي قليلاً	تنطبق علي نادراً
١	أشعر بان الوقت لا أهمية له٠	√		

شاكرة لتعاونك معنا

المشرفة
أ.م.د. ذكرى يوسف الطائي

طالبة الماجستير
أمل ابراهيم عزيز

أداة دافع الانجاز الدراسي

ت	الفقرات	تنطبق علي كثيراً	تنطبق علي قليلاَ	تنطبق علي نادراَ
١.	أشعر بان الوقت لا أهمية له٠			
٢.	ألجأ إلى حل المشكلات بنفسي٠			
٣.	أحب التفوق على زملائي في الدروس الخاصة بسيرة الرسول عليه الصلاة والسلام٠			
٤.	أرى أني ضعيف لا أتحمل الآلآم٠			
٥.	أبذل جهدا كبيرا في دروسي٠			
٦.	أتغيب عن المدرسة من كثرة واجباتي البيتية٠			
٧.	التزامي في الدوام بالمدرسة ليس مهما بالنسبة لي٠			
٨.	أشعر بالاستمتاع عند مشاهدة قسم من البرامج الدينية٠			
٩.	أجد أن ظروفي الصحية تمنعني من الدوام في المدرسة ٠			
١٠.	لدي عناية كبيرة بتنظيم دروسي اليومية.			
١١.	أنشغل باللعب أكثر من انشغالي بدراستي٠			
١٢.	يؤذيني حصولي على درجة الامتحان في مادة التربية الإسلامية أقل مما أتوقع ٠			
١٣.	أهدف أن أكون في مستوى التلاميذ المتفوقين٠			
١٤.	لدي شعور أن الدراسة ليست شيئاً مهما ٠			
١٥.	أشعرُ بالألم عندما أفشل في تحقيق حاجة معينة٠			
١٦.	يزداد قلقي وخوفي عندما يكون لدي امتحانا في مادة التربية الاسلامية٠			
١٧.	تحقيق النجاح هو الهدف النهائي الذي أنشدهُ .			

ت	الفقرات	تنطبق علي كثيراً	تنطبق علي قليلاَ	تنطبق علي نادراَ
١٨.	لا أعد فشلي بالامتحان مشكلة٠			
١٩.	متابعة المعلمين لي يزيد من عزيمتي في الدراسة٠			
٢٠.	الجأ إلى اختلاق الأعذار لتأجيل ألامتحانات ٠			
٢١.	أشعرُ بالغيرة والحسد من التلاميذ المتفوقين٠			
٢٢.	تركيزي على شرح المعلم للدرس أفضل من شرح ألآخرين٠			
٢٣.	يزعجني تدخل زملائي بمستواي الدراسي٠			
٢٤.	أشعرُ بان ألتهيؤ للامتحان ليس ضروريا.			
٢٥.	اجتهادي بالمدرسة يجعلني محبوباً من الآخرين٠			
٢٦.	تشجيع أهلي للدراسة ينمي لدي الرغبة في التفوق٠			
٢٧.	أشعرُ أن المعلمَ يفرقُ في المعاملة بيني وبين بقية التلاميذ٠			
٢٨.	أعتمدُ على شرح المعلم للسيرة النبوية أكثر من اعتمادي على نفسي٠			
٢٩.	يشغلني التفكير بمستقبلي الدراسي٠			
٣٠.	أحرص على متابعة موضوعات هجرة النبي عليه الصلاة والسلام ولاشئ يشغلني عنها٠			
٣١.	أتسرع في الإجابة عن الأسئلة الامتحان دون قراءتها جيداً			
٣٢.	أرى أن التهيؤ للامتحان قبل مدة من الزمن يحققُ النجاحَ.			
٣٣.	يزعجني العمل والنشاط داخل الصف وخارجه٠			
٣٤.	أرى أن النجاح في الدروس يعتمد على الحظ٠			

الملحق (٦)

أسماء السادة المحكمين الذين تمت استشارتهم في خطوات البحث الإجرائية

ت	الاسم واللقب العلمي	الاختصاص	العنوان	الخطط التدريسية	الأداة
١	أ.د. فاضل خليل إبراهيم	طرائق تدريس عامة	جامعة الموصل/كلية التربية الأساسية	*	*
٢	أ. د. قصي توفيق غزال	تقنيات تربوية	جامعة الموصل/ مركز تطوير طرائق التدريس	*	-
٣	أ.د. سعد علي زاير الطائي	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة بغداد/كلية التربية ابن رشد	*	*
٤	أ. د. صابر سعيد الزيباري	علم النفس التربوي	جامعة دهوك / كلية التربية الأساسية	-	*
٥	أ. م.د كامل عبد الحميد عباس	علم نفس التربوي	جامعة الموصل /كلية التربية / قسم العلوم التربوية والنفسية	*	*
٦	أ.م.د. عبد الرزاق ياسين	طرائق تدريس الفيزياء	جامعة الموصل / كلية التربية / قسم العلوم التربوية والنفسية	*	*
٧	أ.م.د. خشمان حسن علي	علم نفس التربوي	جامعة الموصل / كلية التربية الأساسية	*	*
٨	أ.م.د.أحمد محمد نوري	علم نفس التربوي	جامعة الموصل / كلية التربية الأساسية	*	*
٩	أ.م.د. ثابت محمد خضير	علم نفس التربوي	جامعة الموصل / كلية التربية الأساسية	*	*
١٠	أ.م.د. إيناس يونس العزو	طرائق تدريس الرياضيات	جامعة الموصل /كلية التربية / قسم العلوم التربوية والنفسية	*	*
١١	أ.م.د. ياسين حميد عيال	قياس وتقويم	جامعة بغداد/كلية التربية /ابن رشد قسم العلوم التربوية والنفسية	*	*
١٢	أ.م. د. ندى فتاح العبايجي	علم النفس التربوي	جامعة الموصل /كلية التربية / قسم العلوم التربوية والنفسية	*	*
١٣	أ.م.د.سمير يونس	علم النفس التربوي	جامعة الموصل /كلية التربية / قسم العلوم التربوية والنفسية	*	*
١٤	أ.م.د صبيحة ياسر مكطوف	علم نفس التربوي	جامعة الموصل /كلية التربية / قسم العلوم التربوية والنفسية	*	*

١٥	أ.م.د أسامة حامد	علم النفس التربوي	جامعة الموصل /كلية التربية / قسم العلوم التربوية والنفسية	*	*
١٦	أ. م. د. إحسان عمر محمد سعيد	طرائق تدريس القرآن الكريم والتربية الإسلامية	جامعة بغداد/ كلية التربية للبنات	*	*
١٧	أ.م.د. أنور قاسم يحيى	علم النفس التربوي	جامعة الموصل/كلية التربية الأساسية	-	*
١٨	أ.م.د ياسر محفوظ الدليمي	علم النفس التربوي	جامعة الموصل /كلية التربية / قسم العلوم التربوية والنفسية	-	*
١٩	أ.م.د. لجين سالم مصطفى	طرائق تدريس الجغرافية	جامعة الموصل /كلية التربية / قسم العلوم التربوية والنفسية	*	-
٢٠	أ.م. د. خالد خير الدين	علم النفس التربوي	جامعة الموصل /كلية التربية / قسم العلوم التربوية والنفسية	*	*
٢١	م.د. أحمد وعد الله ألطريا	علم النفس التربوي	جامعة الموصل /كلية التربية / قسم العلوم التربوية والنفسية	*	*
٢٢	م.د. علي سليمان	علم النفس التربوي	جامعة الموصل /كلية التربية / قسم العلوم التربوية والنفسية	-	*
٢٣	م.د. سيف إسماعيل الطائي	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة الموصل /كلية التربية / قسم علوم القران	*	*
٢٤	م.د. خالد جمال	قياس وتقويم	جامعة بغداد/كلية التربية /ابن رشد	*	*

الملحق (٧)

جامعة الموصل /كلية التربية الأساسية
الدراسات العليا / الماجستير
طرائق تدريس التربية الإسلامية

م/ استبانه آراء المحكمين حول صلاحية الخطط التدريسية

الأستاذ الفاضل :..... المحترم.

تحية طيبة :

تروم الباحثة أجراء دراستها التجريبية الموسومة بـ **(اثر بعض استراتيجيات مساعدات التذكر في تنمية دافع الانجاز الدراسي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة التربية الإسلامية)** ومن متطلبات هذه الدراسة صياغة خطة تدريسية لكل من المجموعة التجريبية التي سيتم تدريسها على وفق استراتيجيات مساعدات التذكر والمجموعة الضابطة التي سيتم تدريسها على وفق الطريقة التقليدية(الاعتيادية).

ونظرا لما تتمتعون به من خبرة ودراية في هذا المجال تود الباحثة الاستفادة من آرائكم في الحكم على مدى ملاءمتها واقتراح التعديلات التي ترونها مناسبة ٠

هذا وجزآكم الله خيراً ونفعنا بعلمكم٠

الاسم الثلاثي :

الدرجة العلمية:

الاختصاص:

مكان العمل:

التاريخ:

المشرفة	طالبة الماجستير
أ.م.د. ذكرى يوسف الطائي	أمل ابراهيم عزيز

الملحق (٨)
أنموذج خطة تدريسية في مادة التربية الإسلامية وفق إستراتيجيات مساعدات التذكر
(للمجموعة التجريبية)

اليوم : **المادة: التربية الإسلامية**
التاريخ الهجري: **الصف والشعبة:الخامس الابتدائي**
التاريخ الميلادي: **الموضوع : سيرة النبي (ﷺ)**

أولا: الأغراض السلوكية: جعل التلميذ قادراً على أن:

١٠يذكر أسماء الصحابة الذين ساندوا النبي **(ﷺ)** ليلة الهجرة ٠

٢٠يعلل تسمية الصحابي الجليل أبو بكر الصديق (ﷺ) ب :الصديق٠

٣٠ يسمي الرجل الشجاع الذي نام في فراش النبي (ﷺ) ليلة الهجرة٠

٤٠ يذكر أسم نبي آخر هاجر من مدينته٠

٥٠ يستشهد بمثال خارجي عن الهجرة٠

٦٠يتلو الآية الكريمة التي أنزلت على النبي (ﷺ) عندما كان مع سيدنا أبو بكر الصديق (ﷺ) بغار حراء ليلة الهجرة٠

ثانيا:الوسائل التعليمية:

١٠السبورة الطباشيرية٠
٢٠ الطباشير الأبيض والملون٠
٣٠جهاز الحاسوب (المحمول)٠
٤٠ لوحات كارتونية٠

ثالثا:خطوات الدرس:

أ.التمهيد: (٥ دقائق)

تهيئة أذهان التلاميذ حول موضوع الدرس عن طريق طرح بعض الأسئلة لغرض ربط الموضوع السابق والمتعلق بسيرة الرسول (ﷺ) وصحبه الأخيار (رضوان الله عليهم) بالموضوع الحالي والذي يتحدث عن الذين ساندوا النبي عليه الصلاة والسلام ليلة الهجرة وهم أبو بكر الصديق وعلي بن أبي طالب (ﷺ) وهذه الأسئلة هي:-

المعلمة (الباحثة): ماذا كان موضوعنا في الدرس الذي شرحتهُ سابقاً ؟

تلميذ: من سيرة الرسول(صلى الله عليه وسلم)٠

المعلمة (الباحثة): أحسنت ، كيف بدأت الدعوة الإسلامية ؟

تلميذ آخر: بدأت الدعوة الإسلامية بصورة سرية٠

المعلمة (الباحثة): جيد، ثم ماذا أصبحت الدعوة فيما بعد ؟

تلميذ آخر: أصبحت الدعوة فيما بعد علنية٠

المعلمة (الباحثة): إجابة صحيحة ، لماذا كانت الدعوة الإسلامية منذ البداية بمرحلتين؟

تلميذ آخر: للمحافظة على الدين الإسلامي وعلى سلامة المسلمين من إيذاء المشركين٠

المعلمة (الباحثة): أحسنت، وبارك الله فيكم جميعاً، فالمسلم يجب أن يحافظ على دينه وذلك بالصلاة والصوم وان يكون صادقاً وأن يتحلى بالأخلاق الفاضلة مع الناس

ب٠ العرض (٢٥ دقيقة):

سيتم عرض الدرس وفق استراتيجيات مساعدات التذكر كالآتي:

كتابة المعلمة (الباحثة) موضوع الدرس على السبورة بخط واضح:

(الذين ساندوا النبي(ﷺ) ليلة الهجرة)

٠١ إســـتراتيجية التـصور:

تقوم المعلمة (الباحثة) بعرض قصة سيدنا أبو بكر الصديق (رضي الله عنه) وقصة سيدنا علي بن أبي طالب (كرم الله وجهه) بشكل ملخص، بعد ذلك تطلب من التلاميذ أن يضعوا رؤوسهم على المقاعد أو الطاولات والحلم أي التخيل بالقصتين اللتين سمعوهما عن الشخصين العظيمين اللذين ساندوا النبي (ﷺ) وآزروهُ في الدنيا وما فيها ونذرا روحهما في سبيل إعلاء كلمة الحق ونصرة الدين الجديد وهما: أبو بكر الصديق وعلي بن أبي طالب (رضي الله عنهما) .

ثم تعرض المعلمة (الباحثة) القصتين على جهاز الحاسوب (المحمول) بواسطة الأقراص المدمجة وبعد مشاهدة التلاميذ هاتين القصتين تطلب المعلمة (الباحثة) من التلاميذ عرض ما تخيلوه وكيفية سير أحداث القصتين بشكل فردي أمام زملائهم ومساعدتهم في توسيع أحداث القصتين وذلك بربطهما بصور ذهنية تخيلية لتمثل المعلومات والاحتفاظ ببعض صفاتها الحسية القابلة الإدراك وقد يستطيع التلميذ أن يبدع حالة من الصور الذهنية في ذهنه

المعلمة (الباحثة): من هو أول من آمن بالنبي(عليه الصلاة والسلام) وصدقهُ من الرجال ؟

التلميذ: سيدنا الإمام أبو بكر الصديق (رضي الله عنه) ٠

المعلمة (الباحثة): أحسنت ، ولهذا سُمي ب:الصديق ودافع عن الدعوة دفاع الأبطال، من هو الذي تكفل النبي (عليه الصلاة والسلام) بتربيتهُ منذ الصغر ؟

تلميذ آخر: أن الذي تكفل النبي (عليه الصلاة والسلام) بتربيتهُ منذ الصغر هو ابن عمه علي بن أبي طالب (كرم الله وجهه)٠

المعلمة (الباحثة): جيد ، ولماذا يطلق عليه (كرم الله وجهه)؟

تلميذ آخر: لأنه لم يسجد لصنم وهو أول من دخل الإسلام وهو صغير٠

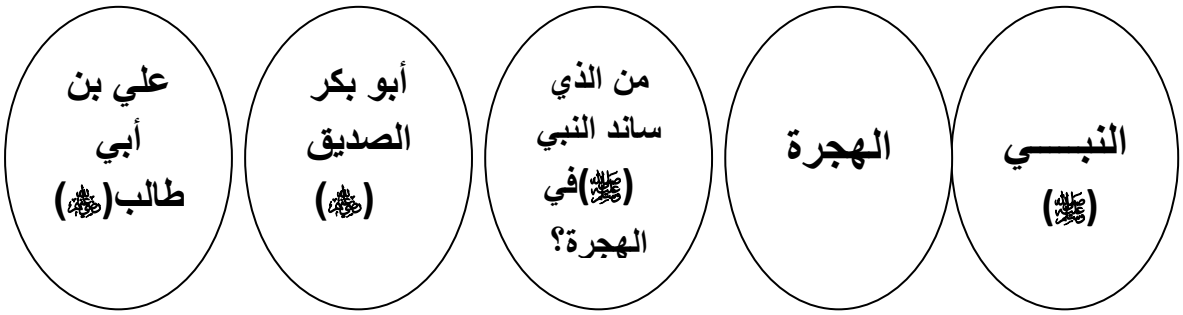
المعلمة (الباحثة): أحسنت ،وماذا طلب النبي (ﷺ) من سيدنا علي بن أبي طالب (كرم الله وجهه) في ليلة الهجرة؟

تلميذ آخر: طلب منه أن ينام في فراشه ، عندما أخبرهُ الله تعالى بمكيدة مشركي قريش ونواياهم الخبيثة في قتلهُ عليه الصلاة والسلام٠

المعلمة (الباحثة): صحيح ، أحسنتم وبارك الله فيكم٠

٢٠إستراتيجية السلسلة:

تعرض المعلمة (الباحثة) لوحات كارتونية تحتوي على سلسلة من الكلمات المترابطة التي تدل كل منها على جزء من السيرة النبوية الشريفة وكالآتي:-



المعلمة (الباحثة):أُيها التلاميذ أنظروا إلى هذه اللوحات ، من هم الصحابيان اللذان ساندا النبي(ﷺ) ليلة الهجرة ؟

التلميذ: أبو بكر الصديق(ﷺ) وعلي بن أبي طالب (كرم الله وجهه)٠

المعلمة (الباحثة): جيد ،و ماذا فعل أبو بكر الصديق(ﷺ) مع النبي(ﷺ) ليلة الهجرة؟

تلميذ آخر: دافع عن الدعوة دفاع الأبطال، وخرج معه ليلة الهجرة وترك أهله ووطنه وماله٠

المعلمة (الباحثة): إجابة صحيحة، كيف كان سيدنا علي بن أبي طالب (كرم الله وجهه)؟

تلميذ آخر: كان سيدنا علي بن أبي طالب (كرم الله وجهه) مثال الرجل المؤمن الشجاع ،وصاحب علم عظيم ،وعقل كبير٠

المعلمة (الباحثة): جيد، وماذا أصبح بعد ذلك ؟

تلميذ آخر: أصبح رابع الخلفاء الراشدين بعد النبي(ﷺ) فحكم الأمة الإسلامية بالعدل والمساواة والاحسان٠

المعلمة (الباحثة): أحسنتم ، وبارك الله فيكم أيها التلاميذ٠

٠٣ إستراتيجية الحرف الأول

تقوم المعلمة (الباحثة) بكتابة الملخص العام على السبورة عن موضوع الذين ساندوا النبي ليلة الهجرة وكالآتي :

هاجر النبي (عليه الصلاة والسلام) وساندهُ أبو بكر الصديق وعلي بن أبي طالب (رضي الله عنهما) ثم بعد ذلك تكتب الحروف الأولى لهذه الكلمات فتربط المعلمة (الباحثة) بين الحروف الأولى للكلمات وهي : الحرف الهاء (الهجرة) والحرف نون (النبي(ﷺ)) والحرف سين (الذين ساندوا النبي (ﷺ) والحرف ألف (أبو بكر الصديق) (ﷺ)

والحرف عين علي بن أبي طالب(كرم الله وجهه) وبعد تكرارهم على التلاميذ تكتب الحروف على شكل كلمة واحدة وهي (هنساع) وهذه الكلمة تساعد التلاميذ على تذكر موضوع الذين ساندوا النبي (ﷺ) ليلة الهجرة وهم أبو بكر الصديق وعلي بن أبي طالب (رضي الله عنهما) ثم تطلب المعلمة (الباحثة) من التلاميذ استذكار بشكل فردي عن موضوع الذين ساندوا النبي ليلة الهجرة بالكلمة التي هي (هنساع) مجموع الحروف الأولى للموضوع٠

٠٤ إستراتيجية الكلمة البديلة :

تقوم المعلمة (الباحثة) بربط الموضوعات البارزة بكلمات بديلة ذات خبرات حسية قد عاشها التلميذ وعاصرها مثل: هجرة النبي (ﷺ) من مكة إلى المدينة للمحافظة على الدين الإسلامي وسلامة المسلمين من الكفار المشركين، بهجرة الفلسطينيين قسراً من وطنهم للمحافظة على دينهم الإسلامي وسلامتهم من اليهود المحتلين لأرض فلسطين العربية والعودة إليها منتصرين إن شاء الله .

وكذلك مساندة أبي بكر الصديق وعلي بن أبي طالب (رضي الله عنهما) للنبي (ﷺ) بمساندة الناس بعضهم لبعض أيام الشدة و تقوم المعلمة (الباحثة) بتوجيه بعض الأسئلة إلى التلاميذ وذلك كالأتي:

المعلمة (الباحثة): إذا وقع أحد التلاميذ بضيق أو مشكلة ماذا نفعل له؟

التلميذ: يجب أن نساعده ونقف معه حتى يتخلص من مشكلته٠

المعلمة (الباحثة): أحسنت وهكذا أيها التلاميذ يجب على كل واحد منا أن يساعد أخيه المسلم في أوقات ضيقه كما قال الله تعالى:" **إنما المؤمنون إخوة** " أحسنتم أيها التلاميذ وبارك الله فيكم٠

وأثناء الدرس يتم تصحيح إجابات التلاميذ ، فالإجابة الصحيحة تعزز أما الإجابة الخاطئة فستعطي تغذية راجعة تصحيحية للتلاميذ٠

ج٠الخاتمة (١٠) دقائق:وتشمل:

١٠الخلاصة:

بعد أن تنتهي المعلمة (الباحثة)من شرح موضوع الذين ساندوا النبي (ﷺ) ليلة الهجرة تقوم بتلخيص الدرس معتمدة الإلقاء حيث تقول أذن أيها للتلاميذ عرفنا في هذا الدرس:

إن اللذين ساندا النبي (ﷺ) وآزراه ليلة الهجرة شخصان عظيمان زهدا في الدنيا وما فيها، ونذرا روحيهما في سبيل إعلاء كلمة الحق ، ونصرة الدين الجديد وهما:

أبي بكر الصديق وعلي بن أبي طالب (رضي الله عنهما) ثم تدوين أهم النقاط البارزة في الموضوع على السبورة:

أ٠ أن الدين الإسلامي يدعونا إلى مساعدة بعضنا البعض في أوقات الضيق ولا يجب على

المسلم ترك أخيه المسلم في وقت ضيقه أي (الصديق وقت الضيق)٠

ب ٠إن هجرة النبي (ﷺ) من مكة إلى المدينة بأمر من الله وذلك من أجل الحفاظ على الدين الإسلامي من مكيدة المشركين ونواياهم الخبيثة من قتل النبي(ﷺ)٠

٢٠الأسئلة التقويمية لمعرفة مدى ما تحقق من الأهداف السلوكية سأوجه الأسئلة الآتية :

أسئلة عن سيرة النبي (ﷺ) والذين ساندوا النبي(ﷺ) ليلة الهجرة كالآتي :

المعلمة (الباحثة): **(س١)** ما أسماء الصحابة الذين ساندوا النبي(ﷺ) ليلة الهجرة ؟

التلميذ: أسماء الصحابة الذين ساندوا النبي(ﷺ) ليلة الهجرة هم أبي بكر الصديق وعلي بن أبي طالب (رضي الله عنهما) ٠

المعلمة (الباحثة): جيد ، **(س٢)** لماذا سمي الصحابي أبي بكر الصديق(ﷺ) ب:الصديق؟

تلميذ آخر: سمي الصحابي أبي بكر الصديق(ﷺ) بالصديق لأنه أول من صدق النبي (ﷺ)

المعلمة (الباحثة) : أحسنت، **(س٣)** من هو الرجل الذي طلب منه النبي (ﷺ) أن ينام في فراشه ليلة الهجرة عندما أخبرهُ الله تعالى بمكيدة مشركي قريش ونواياهم الخبيثة في قتلهِ عليه الصلاة والسلام؟

تلميذ آخر: أبن عم النبي (ﷺ) علي بن أبي طالب (كرم الله وجهه)٠

المعلمة (الباحثة): جيد،**(س٤)** هل كان هناك نبي آخر هاجر من مدينته كما فعل النبي(ﷺ)؟

تلميذ آخر: نعم النبي يونس (عليه السلام) ٠

المعلمة (الباحثة): إجابة صحيحة،**(س٥)** بماذا تشبه هجرة النبي (ﷺ) في حياتنا الحالية؟
تلميذ آخر: تشبه هجرة النبي (ﷺ) بهجرة الناس إلى خارج الوطن عندما دخلت القوات الأمريكية الغازية المحتلة للوطن٠

المعلمة (الباحثة): جيد، **(س٦)** من الذي يتلوا لآية الكريمة التي أنزلت على النبي(ﷺ) عندما كان في (غار جبل ثور) مع الصحابي أبي بكر الصديق(ﷺ) ليلة الهجرة٠

تلميذ آخر: أنا أستطيع أن أرويها٠

المعلمة (الباحثة): أحسنتم ، وبارك الله فيكم٠

٠٣ الواجب البيتي :

يكلف التلاميذ بتحضير الدرس " كيفية استقبال أهل المدينة المنورة للنبي (ﷺ) ، وأن يحفظوا النشيد الذي هتفوهُ أهل المدينة بقدومه عليه الصلاة والسلام من مكة إلى المدينة المنورة وهو:

طلع البدر عليـــــــنا من ثنيات الــوداع

وجب الشكر علينـــــا ما دعـــــا لله داع

أيها المبعوث فينـــــا جئت بالأمر المطــاع

جئت شرفت المدينـــة مرحـــبا يا خـير داع

الملحق (٩)
أنموذج خطة تدريسية في مادة التربية الإسلامية وفق الطريقة الاعتيادية
(للمجموعة الضابطة)

اليوم : **المادة: التربية الإسلامية**
التاريخ الهجري: **الصف والشعبة:الخامس الابتدائي**
التاريخ الميلادي: **الموضوع :سيرة النبي (ﷺ)**

أولا: الأغراض السلوكية: جعل التلميذ قادراً على أن:

١٠يذكر أسماء الصحابة الذين ساندوا النبي **(ﷺ)** ليلة الهجرة ٠

٢٠يعلل تسمية الصحابي الجليل أبي بكر الصديق (رضي الله عنه) ب:الصديق٠

٣٠ يسمي الرجل الشجاع الذي نام في فراش النبي (ﷺ) ليلة الهجرة٠

٤٠ يذكر أسم نبي آخر هاجر من مدينته٠

٥٠ يستشهد بمثال خارجياً عن الهجرة٠

٦٠يروي الآية الكريمة التي أنزلت على النبي (ﷺ) عندما كان مع سيدنا أبو بكر الصديق (رضي الله عنه) بالغار ليلة الهجرة٠

ثانيا:الوسائل التعليمية:

١. السبورة الطباشيرية.
٢. الطباشير الأبيض والملون.

ثالثا:خطوات الدرس:

أ.التمهيد: (٥ دقائق)

تهيئة أذهان التلاميذ حول موضوع الدرس عن طريق طرح بعض الأسئلة لغرض ربط الموضوع السابق والمتعلق بسيرة الرسول (ﷺ) وصحبه الأخيار (رضوان الله عليهم) بالموضوع الحالي والذي يتحدث عن الذين ساندوا النبي عليه الصلاة والسلام ليلة الهجرة وهم أبو بكر الصديق وعلي بن أبي طالب (ﷺ) وهذه الأسئلة هي:-

المعلمة (الباحثة): ماذا كان موضوعنا في الدرس الذي شرحتهُ سابقاً ؟

تلميذ: من سيرة الرسول(صلى الله عليه وسلم)٠

المعلمة (الباحثة): أحسنت ، كيف بدأت الدعوة الإسلامية ؟

تلميذ آخر: بدأت الدعوة الإسلامية بصورة سرية٠

المعلمة (الباحثة): جيد، ثم ماذا أصبحت الدعوة فيما بعد ؟

تلميذ آخر: أصبحت الدعوة فيما بعد علنية٠

المعلمة (الباحثة): إجابة صحيحة ، لماذا كانت الدعوة الإسلامية منذ البداية بمرحلتين؟

تلميذ آخر: للمحافظة على الدين الإسلامي وعلى سلامة المسلمين من إيذاء المشركين٠

المعلمة (الباحثة): أحسنت، وبارك الله فيكم جميعاً، فالمسلم يجب أن يحافظ على دينه وذلك بالصلاة والصوم وان يكون صادقاً وأن يتحلى بالأخلاق الفاضلة مع الناس

ب٠ العرض (٢٥ دقيقة):

٠١كتابة المعلمة (الباحثة) موضوع الدرس على السبورة بخط واضح وذلك: **: (الذين ساندوا النبي(ﷺ) ليلة الهجرة)** ٠٢قراءة المعلمة (الباحثة)الموضوع عن أبو بكر الصديق (ﷺ) بصوت واضح ومسموع وقراءة الآية التي أنزلها الله تعالى على الرسول (ﷺ) و أبو بكر الصديق (ﷺ) عندما كانا بالغار عندما سمع رضي الله عنه أصوات المشركين قرب الغار حزن حزنا شديدا لخوفه على النبي(ﷺ)٠

٠٣ المعلمة (الباحثة): من يستطيع قراءة الآية الكريمة التي أنزلت على النبي(ﷺ)عندما كان في الغار وهي قوله تعالى : ﴿ إِلَّا تَنْصُرُوهُ فَقَدْ نَصَرَهُ اللَّهُ إِذْ أَخْرَجَهُ الَّذِينَ كَفَرُوا ثَانِيَ اثْنَيْنِ إِذْ هُمَا فِي الْغَارِ إِذْ يَقُولُ لِصَاحِبِهِ لَا تَحْزَنْ إِنَّ اللَّهَ مَعَنَا ﴾ (سورة التوبة /الآية ٤٠).

التلميذ: أنا أستطيع ٠

٠٤ المعلمة (الباحثة): جيد، وأطلب من أحد التلاميذ أن يروي القصة بصورة صحيحة عن سيدنا أبو بكر الصديق (ﷺ) عند مساندته للنبي (ﷺ) وهو أول من آمن به وصدقه ولهذا سمي ب:الصديق ودافع عن الدعوة الإسلامية دفاع الأبطال ؟

تلميذ آخر: أنا استطيع أن أروي قصة سيدنا أبو بكر الصديق (ﷺ) عند مساندته للنبي (ﷺ)٠

٠٥ المعلمة (الباحثة):أحسنت ،بعد ذلك أشرح قصة سيدنا علي بن أبي طالب (كرم الله وجهه)ولازم النبي(ﷺ) طول حياته في مكة أيام المحنة والشدة ، وعندما أمر الله تعالى النبي(ﷺ) بالخروج من مكة إلى المدينة طلب من سيدنا علي بن أبي طالب أن ينام في فراشه في تلك الليلة واخبره بنيات قريش الذين اتفقوا على قتل النبي(ﷺ) ،فكان منامه في فراش النبي تضحية جليلة سجلها التاريخ شرفا وفخرا، وإنها تدل على قوة إيمانه وطاعته لربه ورسوله الأمين، اطلب من التلاميذ لماذا سمي سيدنا علي بن أبي طالب (كرم الله وجهه)؟

تلميذ آخر: لأنه دخل الإسلام وهو صغير ولم يسجد لأي صنم ٠

٠٦ المعلمة (الباحثة): إجابة صحيحة،لماذا عرض سيدنا علي بن أبي طالب (كرم الله وجهه) نفسه للقتل ؟

تلميذ آخر: عرض سيدنا علي بن أبي طالب (كرم الله وجهه) نفسه للقتل دفاعا عن رسول الله(ﷺ) ونصرة الدين الاسلامي٠

٠٧ المعلمة (الباحثة): أحسنتم ، وبارك الله فيكم جميعا ٠

ج٠الخاتمة (١٠) دقائق:وتشمل:

١٠الخلاصة:

بعد أن تنتهي المعلمة (الباحثة)من شرح موضوع الذين ساندوا النبي(ﷺ) ليلة الهجرة تقوم بتلخيص الدرس معتمدة الإلقاء حيث تقول:

إن اللذين ساندوا النبي (ﷺ) وآزراه ليلة الهجرة صحابيان زهدا في الدنيا وما فيها، ونذرا روحيهما في سبيل إعلاء كلمة الحق ، ونصرة الدين الجديد وهما:

أبي بكر الصديق وعلي بن أبي طالب (رضي الله عنهما) ثم تدون أهم النقاط البارزة في الموضوع على السبورة:

أ٠ أن الدين الإسلامي يدعونا إلى مساعدة بعضنا البعض في أوقات الضيق ولا يجب على المسلم ترك أخيه المسلم في وقت ضيقه أي الصديق وقت الضيق٠

ب ٠إن هجرة النبي (ﷺ) مكة إلى المدينة بأمر من الله وذلك من أجل الحفاظ على الدين الإسلامي من مكيدة مشركي قريش ونواياهم الخبيثة في قتل النبي (ﷺ) ٠

٢٠الأسئلة التقويمية لمعرفة ما تحقق من الأهداف السلوكية سأوجه الأسئلة الآتية :

أسئلة عن سيرة النبي(ﷺ) والذين ساندوا النبي (ﷺ) ليلة الهجرة كالآتي :

المعلمة (الباحثة)**: (س١)** ما أسماء الصحابة الذين ساندوا النبي (ﷺ) ليلة الهجرة ؟

التلميذ**:** أسماء الصحابة الذين ساندوا النبي (ﷺ) ليلة الهجرة هم أبي بكر الصديق وعلي بن أبي طالب (رضي الله عنهما) ٠

المعلمة (الباحثة)**:** جيد ،**(س٢)** لماذا سمي الصحابي أبو بكر الصديق(ﷺ) بالصديق؟

تلميذ آخر: سمي الصحابي أبي بكر الصديق(ﷺ) بالصديق لأنه أول من صدق النبي (ﷺ)

المعلمة (الباحثة) : **(س٣)** أحسنت، من هو الرجل الذي طلب منه النبي (ﷺ) أن ينام في فراشه ليلة الهجرة عندما أخبرهُ الله تعالى بمكيدة مشركي قريش ونواياهم الخبيثة في قتلهُ عليه الصلاة والسلام؟

تلميذ آخر: أبن عم النبي (ﷺ)علي بن أبي طالب (كرم الله وجهه)٠

المعلمة (الباحثة): جيد،**(س٤)** هل كان هناك نبي آخر هاجر من مدينته كما فعل النبي(ﷺ)؟

تلميذ آخر: نعم النبي يونس (عليه السلام) ٠

المعلمة (الباحثة): إجابة صحيحة، **(س٥)** بماذا تشبه هجرة النبي (ﷺ) في حياتنا الحالية.

تلميذ آخر: تشبه هجرة النبي (ﷺ) بهجرة الناس إلى خارج الوطن عندما دخلت القوات الأمريكية الغازية المحتلة للوطن ٠

المعلمة (الباحثة): جيد، من الذي يروي لنا الآية التي أنزلت على النبي عندما كان في الغار مع الصحابي أبو بكر الصديق(ﷺ) ليلة الهجرة تلميذ آخر: أنا أستطيع أن أرويها٠

المعلمة (الباحثة): أحسنتم ، وبارك الله فيكم٠

٠٣ الواجب ألبيتي :

يكلف التلاميذ بتحضير الدرس "كيفية استقبال أهل المدينة المنورة للنبي (ﷺ)، وأن يحفظوا النشيد الذي هتفوهُ أهل المدينة بقدومه عليه الصلاة والسلام من مكة إلى المدينة المنورة وهو:

طلع البدر عليـــــنا من ثنيات الــوداع

وجب الشكر علينـــا ما دعـــا لله داع

أيها المبعوث فينـــا جئت بالأمر المطـاع

جئت شرفت المدينـــة مرحـــبا يا خـير داع

الملحق (١٠)

تدريس مواضيع التربية الإسلامية على وفق استراتيجيات مساعدات التذكر

حسب ما يتطلبه الموقف التعليمي لكل موضوع

ت	الموضوعات	إستراتيجية التصور	إستراتيجية الحرف الأول	إستراتيجية الكلمة البديلة	إستراتيجية السلسلة
١	صلاة العيدين		۞		۞
٢	الزكاة		۞	۞	۞
٣	صدقة التطوع		۞	۞	۞
٤	النبي عيسى (عليه السلام)	۞			۞
٥	الهجرة وأسبابها	۞			
٦	الذين ساندوا النبي(ﷺ)	۞	۞		۞
٧	رسول الله (ﷺ) في المدينة المنورة	۞	۞		۞
٨	الخليفة عمر بن الخطاب (رضي الله عنه)	۞	۞	۞	
٩	الخليفة عثمان بن عفان(رضي الله عنه)	۞			۞
١٠	عمار بن ياسر وأسرتهم (رضي الله عنهم)	۞		۞	۞
١١	آداب إسلامية (الإيثار)	۞		۞	۞

۞ تدل على استخدام الإستراتيجية التي تناسب موضوع الدرس.

الملحق (١١)

تمييز فقرات أداة دافع الانجاز الدراسي

الفقرة	المجموعة العليا			المجموعة الدنيا			(t) المحسوبة
	عدد التلاميذ	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	عدد التلاميذ	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
١	٢٠	٢،٧٠٠٠	٠،٤٧٠١٦	٢٠	٢،٥٥٠٠	٠،٨٢٥٥٨	٠،٧٠٦ *
٢	٢٠	٢،٧٥٠٠	٠،٤٤٤٢٦	٢٠	٢،٦٥٠٠	٠،٥٨٧١٤	٠،٦٠٧ *
٣	٢٠	٢،٨٠٠٠	٠،٤١٠٣٩	٢٠	١،٧٥٠٠	٠،٨٥٠٧٠	٤،٩٧٢
٤	٢٠	٢،٨٠٠٠	٠،٤١٠٣٠	٢٠	٢،١٥٠٠	٠،٨٧٥٠٩	٣،٠٠٨
٥	٢٠	٢،٦٠٠٠	٠،٥٠٢٦٢	٢٠	١،٩٥٠٠	٠،٨٢٥٥٨	٣،٠٠٨
٦	٢٠	٢،٥٠٠٠	٠،٦٨٨٢٥	٢٠	١،٧٠٠٠	٠،٨٦٤٥٠	٣،٢٣٨
٧	٢٠	٢،٧٠٠٠	٠،٤٧٠١٦	٢٠	٢،٤٠٠٠	٠،٦٨٠٥٦	*١،٦٢٢
٨	٢٠	٢،٧٥٠٠	٠,٤٤٤٢٦	٢٠	١،٥٠٠٠	٠،٧٦٠٨٩	٦،٣٤٥
٩	٢٠	٢،٦٠٠٠	٠،٥٩٨٢٤	٢٠	٢،٥٠٠٠	٠،٦٨٨٢٥	* ٠,٤٩٠
١٠	٢٠	٢،٣٥٠٠	٠،٧٤٥١٦	٢٠	١،٧٥٠٠	٠،٨٥٠٧٠	٢،٣٧٣
١١	٢٠	٢،٩٠٠٠	٠،٣٠٧٧٩	٢٠	٢،٢٥٠٠	٠،٧٨٦٤٠	٣،٤٤٢
١٢	٢٠	٢،٨٠٠٠	٠،٤١٠٣٩	٢٠	٢،٢٥٠٠	٠،٧١٦٣٥	٢،٩٧٩
١٣	٢٠	٢،٧٠٠٠	٠،٥٧١٢٤	٢٠	١،٧٠٠٠	٠،٥٧١٢٤	٥،٥٣٦
١٤	٢٠	٢،٧٠٠٠	٠،٦٥٦٩٥	٢٠	١،٧٥٠٠	٠،٨٥٠٧٠	٣،٩٥٣
١٥	٢٠	٢،٨٥٠٠	٠،٣٦٦٣٥	٢٠	١،٤٠٠٠	٠،٧٥٣٩٤	٧،٧٣٦
١٦	٢٠	٢،٧٥٠٠	٠،٥٥٠١٢	٢٠	٢،٣٠٠٠	٠،٨٠١٣١	٢،٠٧٠
١٧	٢٠	٢،٨٥٠٠	٠،٣٦٦٣٥	٢٠	١،٦٠٠٠	٠،٧٥٣٩٤	٦،٦٦٩
١٨	٢٠	٢،٨٠٠٠	٠،٤١٠٣٩	٢٠	٢,١٥٠٠	٠،٨١٢٧٣	٣،١٩٣
١٩	٢٠	٢،٧٠٠٠	٠،٥٧١٢٤	٢٠	١،٥٠٠٠	٠،٦٨٨٢٥	٦،٠٠٠
٢٠	٢٠	٢،٨٠٠٠	٠،٤١٠٣٩	٢٠	٢،١٥٠٠	٠،٦٧٠٨٢	٣،٦٩٦
٢١	٢٠	٢،٦٠٠٠	٠،٥٠٢٦٢	٢٠	١،٨٥٠٠	٠،٨١٢٧٣	٣،٥١٠
٢٢	٢٠	٢،٤٥٠٠	٠،٦٠٤٨١	٢٠	١،٥٥٠٠	٠،٧٥٩١٥	٤،١٤٧
٢٣	٢٠	٢،٧٥٠٠	٠،٤٤٤٢٦	٢٠	٢،٧٠٠٠	٠،٤٧٠١٦	*٠،٣٤٦
٢٤	٢٠	٢،٥٥٠٠	٠،٦٨٦٣٣	٢٠	١،٩٠٠٠	٠،٩١١٩١	٢،٥٤٧
٢٥	٢٠	٢،٨٠٠٠	٠،٤١٠٣٩	٢٠	٢،٧٠٠٠	٠،٤٧٠١٦	* ٠،٧١٧
٢٦	٢٠	٢،٦٥٠٠	٠،٤٨٩٣٦	٢٠	١،٧٠٠٠	٠،٩٢٣٣٨	٤،٠٦٥
٢٧	٢٠	٢،٧٠٠٠	٠،٥٧١٢٤	٢٠	١،٥٠٠٠	٠،٧٦٠٨٣	٥،٦٤٠
٢٨	٢٠	٢،٩٠٠٠	٠،٣٠٧٧٩	٢٠	١،٦٥٠٠	٠،٨٧٥٠٩	٦،٠٢٦
٢٩	٢٠	٢،٨٥٠٠	٠،٣٦٦٣٥	٢٠	١،٥٠٠٠	٠،٧٦٠٨٩	٧،١٤٩
٣٠	٢٠	٢،٧٠٠٠	٠،٤٧٠١٦	٢٠	١،٦٠٠٠	٠،٨٨٢٥٨	٤،٩١٩
٣١	٢٠	٢،٧٥٠٠	٠،٤٤٤٢٦	٢٠	١،٦٠٠٠	٠،٧٥٣٩٤	٥،٨٧٧
٣٢	٢٠	٢،٨٠٠٠	٠،٤١٠٣٩	٢٠	٢،١٥٠٠	٠،٨١٢٧٣	٣،١٩٣
٣٣	٢٠	٢،٦٥٠٠	٠،٤٨٩٣٦	٢٠	٢،١٥٠٠	٠،٨٧٥٠٩	٢،٢٣٠

الفقرة	المجموعة العليا			المجموعة الدنيا			(t) المحسوبة
	عدد التلاميذ	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	عدد التلاميذ	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
٣٤	٢٠	٢،٨٠٠٠	٠،٤١٠٣٩	٢٠	١،٩٠٠٠	٠،٦٤٠٧٢	٥،٢٩٠
٣٥	٢٠	٣،٠٠٠	٠,٠٠٠٠٠	٢٠	١،٢٠٠٠	٠،٦١٥٥٩	١٣،٠٧٧
٣٦	٢٠	٢،٦٥٠٠	٠،٤٨٩٣٦	٢٠	١،٧٠٠٠	٠،٩٧٨٧٢	٣،٨٨٣
٣٧	٢٠	٢،٥٠٠٠	٠،٦٠٦٩٨	٢٠	١،١٠٠٠	٠،٤٤٧٢١	٨،٣٠٤
٣٨	٢٠	٣،٠٠٠٠	٠,٠٠٠٠	٢٠	١،٦٥٠٠	٠،٨١٢٧٣	٧،٤٢٩
٢٩	٢٠	٣،٠٠٠٠	٠،٠٠٠٠	٢٠	٢،٣٥٠٠	٠،٨١٢٧٣	٣،٥٧٧
٤٠	٢٠	٢،٩٠٠٠	٠،٣٠٧٧٩	٢٠	٢،٣٠٠٠	٠،٧٣٢٧٠	٣،٣٧٦

* تم حذف هذه الفقرات لعدم بلوغها المدى المقبول