الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبة

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد بوضياف بالمسيلة

جامعة محمد بوضياف - المسيلة
Université Mohamed Boudiaf - M'sila

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية.

قسم علم النفس.

الرقم التسلسلي ..... / 2015

مهارات التعلم والاستذكار وعلاقتها بالدافعية للإنجاز لدى طلبة السنة الثانية ماستر خصص توجيه وا ٍرشاد تربوي.

دراسة ميدانية بجامعة المسيلة.

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علوم التربية

تخصص: ِجيه وا ٍرشاد تربوي.

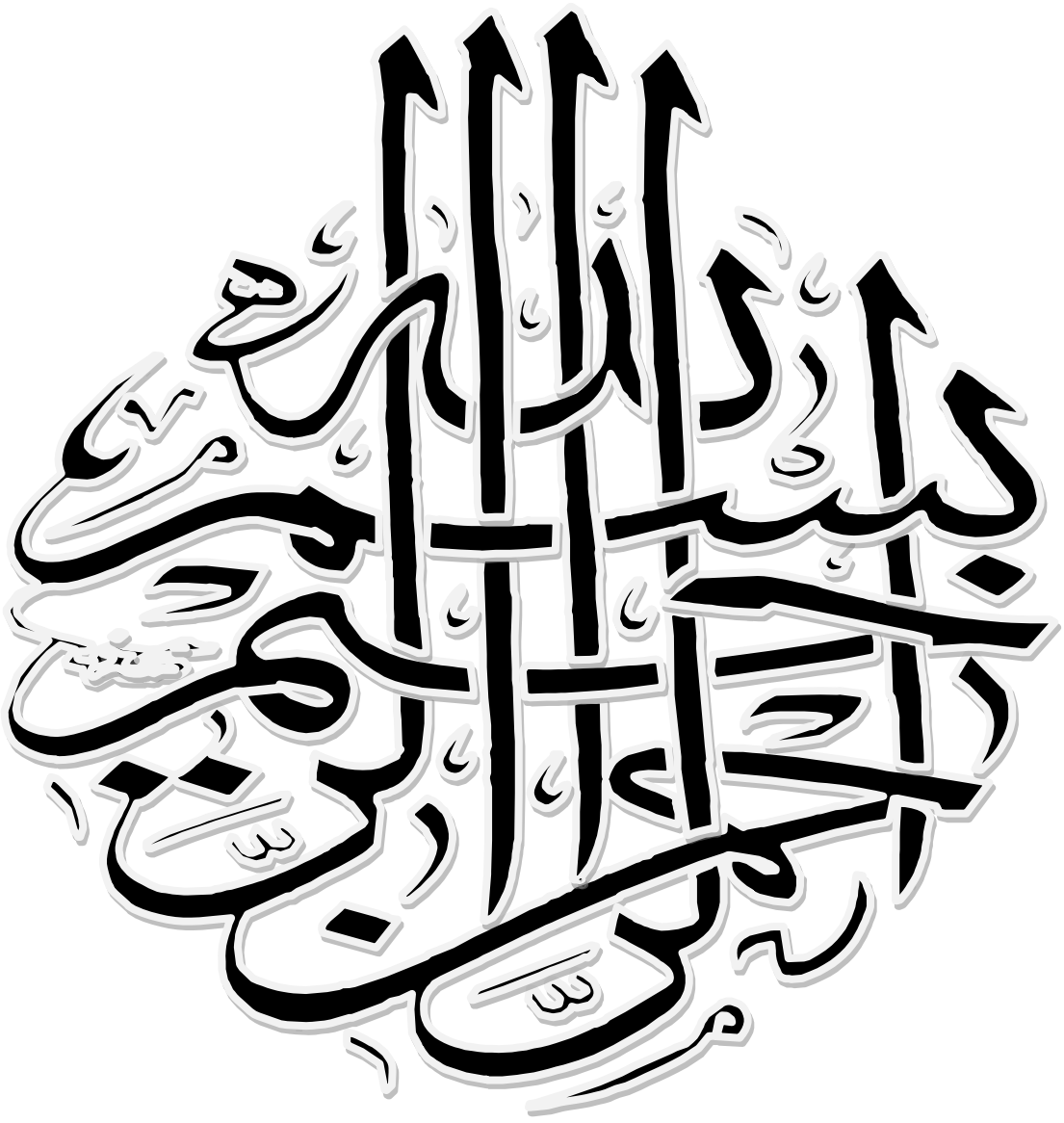
إعداد الطالبة:

- **سميرة بورزق.**

إشراف الأستاذ:

- **مكفس عبد المالك.**

2015/2014



شكر وعرفان

الحمد لله فالق الإصباح خلق الظلمات والنور، وجعل العلم نورا وسراجا منيرا القائل في كتابه الكريم:

﴿ **وقَالَ رَبِّ أَوْزِعْنِي أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ الَّتِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَى وَالِدَيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ صَالِحاً تَرْضَاهُ وَأَدْخِلْنِي بِرَحْمَتِكَ فِي عِبَادِكَ الصَّالِحِينَ**﴾. **(الآية: 19)** من سورة النمل.

نحمدك ربي حمد الشاكرين نحمدك ربي حمد الذاكرين نحمدك ربي حمدا كثير مباركا فيه نحمدك على توفيقك لنا ومدنا بالقوة والعزم لإنهاء هذا العمل المتواضع والذي نتمنى أن تتقبله منا .

أتقدم بشكري الجزيل إلى كل من قدم لي يد المساعدة من قريب أو من بعيد في انجاز هذا العمل المتواضع وإتمامه ولو بنصيحة ونخص بالذكر الأستاذ المشرف "**مكفس عبد المالك**" لما قدمه لي من توجيهات ونصائح.

واعترافا مني بالجميل وتقديرا لحسن الصنيع أتقدم بفائق الشكر والامتنان إلى كل من الأستاذ: "**محمد برو**"

و"**مصطفى بعلي** " و"**زين الدين ضياف** " و" **إبراهيم بوترعة** ".

كما لا ننسى أن نشكر كل أساتذة قسم علم النفس الذين درّسونا خلال المرحلة الجامعية دون استثناء.

إلى كل القائمين على نشر رسالة العلم، والشكر موصول إلى كل من يهمه أمرنا من طلبة فكان دعاؤهم كالبلسم الذي يزيل الصعاب و يمهد الطريق لطموح أكثر فالشكر لكم جميعا .

سميرة

ملخص الدراسة باللغة العربية:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين مهارات التعلم والاستذكار ودافعية الإنجاز لدى طلبة السنة الثانية ماستر تخصص توجيه وإرشاد تربوي.

تكونت عينة الدراسة من (58) طالبا وطالبة من طلبة السنة الثانية ماستر تخصص توجيه وإرشاد تربوي بجامعة المسيلة خلال الموسم الجامعي **(2014-2015)**، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي، ولقد تم تطبيق مقياس مهارات التعلم والاستذكار من إعداد "**عصام علي الطيب**" (2004)، ومقياس دافعية الإنجاز من إعداد "**عبد الرحمان بن بريكة**" (2007)

ولفحص فرضيات الدراسة تم استخدام معامل الارتباط بيرسون، واختبار "**ت**" ($\mathbf{T_{test}}$).

وتم التوصل إلى النتائج التالية:

- لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين مهارات التعلم والاستذكار ودافعية الإنجاز لدى أفراد عينة الدراسة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في استخدام مهارات التعلم والاستذكار.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في الدافعية للإنجاز.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في استخدام مهارات التعلم والاستذكار تعزى لمتغير المهنة ولصالح العاملين.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في الدافعية للإنجاز تعزى لمتغير المهنة.

.

Résumé de l'étude en français:

La présente étude visait à identifier la nature de la relation entre les compétences d'apprentissage et de rappel et la motivation à la réalisation chez les étudiants **2ème** année Master de la spécialité orientation et guidance éducative.

L'échantillon de l'étude comprenait (**58**) étudiants et étudiantes de 2ème année master de la spécialité orientation et guidance éducative de l'université de M'sila pendant l'année universitaire **2014/2015**. La chercheuse a utilisé la méthode descriptive et a été appliquée la mesure des compétences d'apprentissage et de rappel de la préparation de "**Issam Ali Tayeb**" (**2004**), et la mesure de motivation à la réalisation de "**Abderahmane ben Barika**" (**2007**).

Et pour examiner les hypothèses de l'étude, on a utilisé le coefficient de corrélation Pearson , et le test de (**T**).

et on est arrivé aux résultats suivants:

- Pas de relation corrélative statistiquement significative entre les compétences d'apprentissage et de rappel et la motivation à la réalisation chez l'échantillon de l'étude.
- Pas de différences statistiquement significatives entre les deux sexes dans l'utilisation des compétences d'apprentissages et de rappel.
- Pas de différence statistiquement significatives entre les deux sexes dans la motivation de la réalisation.
- Il y a des différences statistiquement significatives entre les éléments de l'échantillon de l'étude dans l'utilisation les compétences d'apprentissages et la mémorisation attribuable à la variable de la profession au profits des travailleurs.
- Pas de différences statistiquement significatives entre les éléments de l'échantillon de l'étude dans la motivation à la réalisation attribuable à la variable de la profession.

فهرس المحتويات

الموضـــــــــــوع:	
إهـــداء.	
شكر وتقدير.	
فهرس المحتويات.	
فهرس الجداول.	
فهرس الأشكال.	
ملخص الدراسة باللغة العربية.	
ملخص الدراسة باللغة الفرنسية.	
مقدمة.	**أ- ب**
الفصل التمهيدي: الإطار العام للدراسة	
1- إشكالية الدراسة.....	04
2- أهمية الدراسة.....	07
3- أهداف الدراسة.....	08
4- الدراسات السابقة.....	09
5- فرضيات الدراسة.....	17
6- تحديد مفاهيم و مصطلحات الدراسة.....	18
خلاصة.....	22
الفصل الأول: مهارات التعلم والاستذكار	
تمهيد.....	24

أولا: التعلم.....	25
1- مفهوم التعلم.....	25
2- خصائص التعلم.....	26
3- أهمية التعلم.....	27
4- النظريات المفسرة للتعلم.....	27
5- مبادئ التعلم.....	29
6- شروط التعلم.....	30
7- مراحل التعلم.....	31
8- العوامل المؤثرة في التعلم.....	32
9- أنواع التعلم	34
ثانيا: الاستذكار.....	36
1- مفهوم الاستذكار.....	36
2- أشكال الاستذكار.....	37
3- مراحل عملية الاستذكار.....	37
4- طرق الاستذكار.....	39
5- العوامل المساعدة على الاستذكار.....	43
6- معيقات الاستذكار.....	45
7- طرق تحسين الاستذكار.....	47
ثالثا: مهارات التعلم والاستذكار.....	49
1- تعريف مهارات التعلم والاستذكار.....	51

2- خصائص مهارات التعلم والاستذكار.....	51
3- أهمية مهارات التعلم والاستذكار.....	52
4- مبادئ مهارات التعلم والاستذكار.....	53
5- تصنيف مهارات التعلم والاستذكار.....	55
خلاصة.....	60
الفصل الثاني: دافعية الإنجاز	
تمهيد.....	62
أولا: الدافعية.....	63
1- مفهوم الدافعية.....	63
2- بعض المفاهيم وثيقة الصلة بالدافعية.....	65
3- أهمية الدافعية.....	68
4- خصائص الدافعية.....	68
5- مكونات الدافعية.....	70
6- تصنيف الدوافع.....	70
7- وظائف الدافعية.....	72
ثانيا: دافعية الإنجاز.....	74
1- مفهوم دافعية الإنجاز.....	74
2- نظريات دافعية الإنجاز.....	76
3- مكونات الدافع للإنجاز.....	80
4- أنواع دافعية الإنجاز	82

5- العوامل المؤثرة في دافعية الإنجاز.....	82
6- طرق قياس الدافعية للإنجاز.....	83
7- خصائص الأفراد ذوي الإنجاز العالي	84
8- أبعاد دافعية الإنجاز.....	**85**
خلاصة.....	86
الفصل الثالث: منهجية الدراسة والإجراءات الميدانية	
تمهيد.....	88
1- الدراسة الاستطلاعية.....	88
2- الدراسة الأساسية.....	89
2-1- منهج الدراسة.....	89
2-2- مجتمع وعينة الدراسة.....	90
2-3- مجالات الدراسة.....	93
2-4- أدوات الدراسة.....	94
2-5- الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة الحالية	99
2-6- الأساليب الإحصائية المستخدمة.....	101
خلاصة.....	103
الفصل الرابع: عرض ومناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضيات	
تمهيد.....	105
1- عرض ومناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضيات.....	105
1-1- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى.....	105

1-2- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية.....	107
1-3- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة.....	110
1-4- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة.....	111
1-5- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة.....	112
خاتمة.....	
اقتراحات.....	
قائمة المصادر والمراجع.....	
قائمة الملاحق.....	

فهرس الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	يوضح النمطان الأساسيان من الأفراد في الدافعية للإنجاز.	78
02	يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس.	91
03	يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير المهنة.	92
04	يوضح عدد وأرقام فقرات مقياس مهارات التعلم والاستذكار حسب مهاراته.	95
05	يمثل اتجاه عبارات مقياس دافعية الإنجاز الدراسي.	97
06	يمثل توزيع مستويات مقياس دافعية الإنجاز الدراسي.	97
07	يوضح ثبات مقياس مهارات التعلم والاستذكار بطريقة الاتساق الداخلي.	99
08	يوضح صدق مقياس مهارات التعلم والاستذكار باستخدام المقارنة الطرفية.	100
09	يوضح ثبات مقياس دافعية الإنجاز بطريقة الاتساق الداخلي.	101
10	يوضح صدق مقياس دافعية الإنجاز باستخدام المقارنة الطرفية.	101
11	يمثل نوع الأسلوب الإحصائي المستخدم لكل فرضية.	102
12	يوضح دلالة الفروق بين أفراد عينة الدراسة في استخدام مهارات التعلم و الاستذكار حسب متغير الجنس.	105
13	يوضح دلالة الفروق بين الجنسين في دافعية الإنجاز.	107
14	يوضح دلالة الفروق بين أفراد عينة الدراسةفي استخدام مهارات التعلم و الاستذكار حسب متغير المهنة.	110
15	يوضح دلالة الفروق بين أفراد عينة الدراسة في الدافعية للإنجاز حسب متغير المهنة.	111
16	يوضح الدلالة الإحصائية للعلاقة الارتباطية بين مهارات التعلم والاستذكار والدافعية للإنجاز.	112

فهرس الأشكال

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
01	مخطط يوضح المراحل الأساسية لعملية الاستذكار والاستيعاب.	**39**
02	مخطط يوضح أنماط مهارات التعلم والاستذكار.	**58**
03	يوضح العلاقة بين المفاهيم الثلاث (الحاجات، الحوافز، البواعث)	**67**
04	يمثل دائرة نسبية لتوزيع أفراد العينة الأساسية حسب الجنس.	**92**
05	يمثل دائرة نسبية لتوزيع أفراد العينة الأساسية حسب المهنة.	**93**

فهرس الملاحق

الرقم	عنوان الملحق	الصفحة
01	مقياس مهارات التعلم والاستذكار من إعداد عصام علي الطيب (2004)	
02	مقياس دافعية الإنجاز من إعداد عبد الرحمان بن بريكة (2007)	

مقدمـــــــة:

تعد مهارات التعلم والاستذكار من الأمور الرئيسية التي تسعى العملية التربوية إلى تحقيقها لدى الطالب الجامعي، فهي من الموضوعات التي أثارت اهتمام الباحثين ولأهميتها في تكوين شخصية اجتماعية للطالب الجامعي قد تساهم في تمكنه من تحقيق نجاح جامعي من خلال رفع دافعيته للإنجاز التيتُعدُّ أحد الجوانب المهمة في منظومة الدوافع الإنسانية التي اهتم بدراستها الباحثون، بل يمكن النظر للدافع بوصفه أحد منجزات الفكر السيكولوجي المعاصر، فهو مكون مهم في سعي الطالب الجامعي تجاه تحقيق ذاته، حيث يسعى إلى تحقيق ذاته من خلال ما ينجزه من حاجات أكاديمية، وفيما يحققه من أهداف وفيما يسعى إليه من أسلوب حياة أفضل ومن هذا المنطلق تطرقنا إلى موضوع يشمل هذه المتغيرات ويبحث في العلاقة بينها.

وتأتي أهمية الدراسة الحالية في كوا من الأبحاث التي تناولت موضوعا من المواضيع الهامة في حياة الطالب الجامعي، حيث تم تسليط الضوء على علاقة مهارات التعلم والاستذكار بالدافعية للإنجاز لدى طلبة السنة الثانية ماستر تخصص توجيه وإرشاد تربوي بجامعة المسيلة.

اشتملت هذه الدراسة على جانبين أحدهما نظري وآخر تطبيقي، حيث احتوى الجانب النظري على ثلاثة فصول:

الفصل التمهيدي: خصص للإطار العام للدراسة وتضمن: إشكالية الدراسة، أهدافها، أهميتها، فرضيا كما تم التطرق إلى الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة، بالإضافة إلى تحديد المفاهيم والمصطلحات الأساسية للدراسة.

الفصل الأول: تحت عنوان مهارات التعلم والاستذكار، تضمن ثلاث أجزاء حيث تم التطرق في **الجزء الأول** وهو التعلم إلى: مفهومه، شروطه، مراحله، وخصائصه، أنواعه، وأهم النظريات المفسرة له، أما **الجزء الثاني** فهو الاستذكار وتم التطرق فيه إلى مفهومه، أشكله، مراحله، العوامل المساعدة، و كذا طرق تحسينه، أما **الجزء**

الثالث فهو مهارات التعلم والاستذكار وتم التطرق من خلاله إلى كل من المفهوم، أهميتها، وخصائصها ومبادئها وتصنيفها.

الفصل الثاني: تحت عنوان دافعية الإنجاز، حيث اشتمل على جزئين: **الجزء الأول** تناولنا فيه ماهية الدافعية، أما **الجزء الثاني** فكان دافعية الإنجاز وتطرقنا إلى مفهومها ونظرياتها، الخصائص المميزة للأفراد ذوي الدافعية للانجاز وكذا أبعادها.

أما الجانب التطبيقي فإنه اشتمل على فصلين:

الفصل الثالث: خصص لمنهجية الدراسة والإجراءات الميدانية، بدءا بالدراسة الاستطلاعية ثم المنهج المستخدم، مجتمع وعينة الدراسة، فمجالات الدراسة، إجراءاتها وانتهاءً بالأساليب الإحصائية.

والفصل الرابع: تضمن عرض نتائج الدراسة ومناقشتها في ضوء الفرضيات، وأخيرا خاتمة، وكذا بعض الاقتراحات.

1- إشكالية الدراسة:

تعد الجامعة من أهم بيئات التفاعل الاجتماعي للطلبة، بحيث تقوم بدور أساسي في تشكيل شخصيام وتحديد مستقبلهم، كما تعتبر إحدى أهم المؤسسات الاجتماعية الفعالة لتعزيز الأنماط السلوكية المقبولة، وتشجع القيم والاتجاهات النفسية الإيجابية التي يحرص عليها اتمع الحديث، و تنمي الأفكار والمبادئ والحقائق العلمية.

وفي ذلك "**يشير الصافي**" (**2001**)إلى أنّ : «الجامعة هي المؤسسة التي تحتضن شريحة مهمة وكبيرة من شرائح اتمع وهي شريحة الشباب، حيث يعدّ الشباب أهم قوة بشرية لأي مجتمع من اتمعات، فهم مصدر الطاقة والتجديد والإنتاج، ولهذا تعمل الدول على توفير المؤسسات التربوية، والاجتماعية من أجل إعدادهم الإعداد المناسب الذي يؤهلهم لاستلام زمام المسؤولية، والمشاركة في عملية تحقيق حاجات الأمة وتطويرها نحو الأفضل». (**أحمد موسى حنتول، 2012، ص2**)

ويعدُّ التحصيل الدراسي المعيار الأول لنجاح الطالب في هذه المرحلة، وهو يرتبط بالعديد من المتغيرات مثل الدافع المعرفي، قلق الاختبار... ، وتعتبر "**مهارات التعلم والاستذكار**" من أهم هذه المتغيرات وهذا ما يؤكده "**محمد مصطفى الديب، فتحي السيد محرز**" (1995) إلى أن: «مهارات التعلم والاستذكار لها صلة وثيقة بالتفوق الدراسي لأا عبارة عن طرق يتبعها الطالب لتحصيل العلم والمعرفة واكتساب الخبرات، مع الاستفادة القصوى من إمكاناته المحدودة دف توفير الوقت والجهد، وهذه المهارات إذا ما أخذت في الاعتبار فإّا تساعد على التكيف الاجتما عي والنفسي مع اتمع وكذلك تحقيق التوازن لشخصية الطالب بأقل مجهود ممكن».

(عصام علي الطيب، ربيع عبده رشوان، 2006، ص 161)

ويرى "**علاء محمود الشعراوي**" (1995) أن مهارات التعلم والاستذكار هي مجموعة الأنماط السلوكية الخاصة التي يكتسبها الطالب من خلال خبراته المتكررة في التحصيل واكتساب الخبرات، وتختلف هذه الأنماط من طالب لآخر، فلكل طالب مهاراته التي يعتبرها مثالية في التحصيل والإنجاز والتي يستخدمها لكي يصل إلى أفضل مستوى في التحصيل يرضى به عن نفسه، وتختلف هذه المهارات باختلاف المواد الدراسية التي يدرسها الطالب.

(عصام علي الطيب، ربيع عبده رشوان، 2006، ص 164)

ومثلما يختلف الطلاب عن بعضهم البعض في قدراتهم الشخصية نراهم أيضا يختلفون في مهاراتهم ومن بين تلك المهارات التي يختلفون فيها **"مهارات التعلم والاستذكار"** وهذا ما يؤكده **"حمدي علي الفرماوي" (2002)** بقوله: « إن مهارات التعلم والاستذكار تختلف من طالب لآخر، فلكل طالب المهارات التي يعتقد بأنها مثالية في التحصيل». **(ناجي محمود النواب، 2014، ص53)**

وفي هذا الصدد اهتمت العديد من الدراسات والبحوث بمهارات التعلم والاستذكار في علاقتها بالعديد من المتغيرات، وخاصة التحصيل الدراسي حيث أكدت معظم الدراسات في هذا المجال على التأثير الكبير لمهارات التعلم والاستذكار على التحصيل الدراسي، منها دراسة **"سبيكة يوسف الخليفي" (2000)** ودراسة **"مها بنت محمد العجمي" (2002)**، والتي ذكرت أن «الأساتذة في المرحلة الجامعية يرون حصول بعض الطلبة على درجة منخفضة في الاختبارات، لا يرجع بالضرورة إلى ضعف قدراتهم، أو نقص في مستوى ذكائهم، أو قصور في بعض متغيرات شخصياتهم، وإنما قد يرجع أيضا إلى افتقارهم لمهارات الاستذكار وعاداته».

(مها بنت محمد العجمي، 2002، ص3)

يؤكد **"جابر" (1993)** على أن ما يحتاجه طلاب الجامعة هو: «تعلم مهارات عملية تساعدهم في التغلب على ما يواجههم من صعاب في الحياة الجامعية على اختلاف الكليات التي يدرسون فيها والبرامج التعليمية التي يتخصصون فيها». **(صالح عبد العزيز النصار، 2006، ص 5-6)**

ونظرا لأهمية مهارات التعلم والاستذكار في تكوين شخصية الطالب وفي تمكينه من تحقيق النجاح الدراسي، من خلال رفع دافعيته للإنجاز التي تعتبر من الدوافع الهامة في السلوك الإنساني، فقد اهتم بدراستها عدد من المشتغلين بدراسة واقعية السلوك، من بينهم **"موراي" (Murray, 1938)** الذي يعتبر أول من استخدم الحاجة للإنجاز ضمن **(28)** حاجة احتوتها قائمته.

يرى بأنّ الدافعية للإنجاز تتمثل في: «الرغبة أو الاستعداد للقيام بعمل معين بأسرع وأحسن ما يمكن». ويذكر أن الحاجة للإنجاز تتمثل في حرص الفرد على تأدية أعمال معينة على نحو سليم وسريع قدر الإمكان، وتتنوع وتتعدّد في نفس الوقت الأعمال التي يمكن أن تشبع الحاجة للإنجاز، وتتباين بين أعمال بسيطة إلى أعمال صعبة. **(أديب محمد الخالدي، 2008، ص215)**

لقد زاد الاهتمام بدافعية الإنجاز في العقود الأخيرة، باعتبارها عاملا أساسيا لتفسير السلوك الفردي أو الجماعي، فأي تصرف أو سلوك لا نفهمه جيدا إلاّ إذا عرفنا دوافعه الحقيقية. حيث منذ ذلك التاريخ لا تكاد تخلو دورية أو مجلة نفسية عالمية من بحث أو آخر في مجال دافعية الإنجاز، باعتبارها العلامة المميزة أو المعيار الأكثر دقة في تصنيف الأمم إلى متطورة أو سائرة في طريق النمو أو متخلفة. وقد كتب في هذا الشأن العالم الأمريكي الشهير "**ماكليلاند**" (**Mc clleland**) بحوث ومقالات أشهرها كتابه "**مجتمع الإنجاز**" (**1961**)، حيث درس فيه اتمعات والحضارات منذ العهد اليوناني إلى عصرنا هذا وخرج بنتيجة مفادها: «أن ذروة تطور أي حضارة مقرون بمستوى عالي من دافع الإنجاز لدى أفرادها وأن الفرد في هذه اتمعات يمتاز برغبة عميقة في الإنجاز المتميز، والسعي نحو الإتقان، ويعتبر نفسه مسؤولا عن كل إخفاق أو تخاذل، فلا يرجع فشله لعوامل خارجية». **(عبد الرحمان بن بريكة، 2007، ص25-26)**

من هذا المنطلق توالت الدراسات التي اهتمت بدراسة الدافعية للإنجاز في علاقتها بالعديد من المتغيرات مثل: مستوى الطموح، فاعلية الذات، التحصيل الدراسي، قلق المستقبل ...إلخ. وامتدت الأبحاث إلى الميدان المدرسي، فانكب العلماء على دراسة علاقة دافعية الإنجاز بالعديد من المتغيرات مثل: سرعة التعلم "**موراي**" (1988)، قلق الاختبار "**راي**" (1990)، وذلك اقتناعا منهم بأن الدافعللإنجاز يعدّ هدفا ذاتيا ينشط ويوجه السلوك ويعتبر أحد مكونات النجاح الدراسي. **(خويلد أسماء، 2005، ص23)**

على الر ُغم من كثرة الدراسات، إلاّ أن متغير الدافعية للإنجاز يبقى ميدانا خصبا للبحث، في ظل عدم توصل هذه الدراسات إلى نتائج متفق عليها حول علاقة هذا المتغير بالعديد من المتغيرات الأخرى.

حيث سعت هذه الدراسة الحالية للإجابة عن السؤال التالي وهو: **هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين مهارات التعلم والاستذكار ودافعية الإنجاز لدى طلبة السنة الثانية ماستر تخصص توجيه وإرشاد تربوي؟.**

ويندرج تحت هذا التساؤل العام أسئلة فرعية نحاول من خلالها الإجابة عن التساؤل العام وهي:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام مهارات التعلم والاستذكار تعزى لمتغير الجنس لدى عينة الدراسة؟.
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الإنجاز تعزى لمتغيرالجنس لدى عينة الدر اسة؟.

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام مهارات التعلم والاستذكار تعزى لمتغير المهنة لدى عينة الدراسة؟.
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الإنجاز تعزى لمتغير المهنة لدى عينة الدراسة؟.

2- أهمية الدراسة:

يدرك الباحث أهمية دراسته من خلال طبيعة الظاهرة المدروسة والعينة المستهدفة بالدراسة وقيمتها العلمية وما يمكن أن تحققه من نتائج يمكن الاستفادة منها وتكمن أهمية الدراسة على النحو التالي:

- في أنّا تركز على نخبة متميزة من شباب اتمع وهم الشباب الجامعيون. الذين يتحملون مسؤولية النهوض بمجتمعهم وهم في مرحلة مهمة تعدّ مرحلة البداية للاعتماد على الذات بشكل أكبر على مواجهة تحديات العصر (الحضر و المستقبل).
- تكمن أهمية المرحلة الجامعية في كوا تحتل مكانة مركزية في السلم التعليمي، وأن التعليم في الجامعات يمثل قيمة عالية و وسيلة فعالة للنهوض باتمعات المختلفة.
- تكمن أهمية هذه الدراسة على اعتبارها الدراسة الأولى في حدود اطلاع الباحثة التي تناولت مهارات التعلم والاستذكار وعلاقتها بالدافعية للإنجاز لدى طلبة الجامعة في البيئة المحلية الجزائرية.
- أهمية الموضوع إذ يكتسي طابعا تربويا مهما. باعتبار أن الكثير من الدول في العالم اليوم تعمل على النهوض بمستوى أبنائها، والاهتمام بفئة الطلبة الجامعيين للنهوض بمستوى الأمة ككل.
- تناولها لمكون مهم من مكونات النجاح الجامعي ألا وهو دافعية الانجاز.
- تزويد الطلبة الجامعيين ببعض مهارات التعلم والاستذكار الفعالة.
- اقتراح بعض الأساليب والإجراءات التي تساعد على تنمية المهارات السليمة في الاستذكار لدى طلبة الجامعة.
- إنّ معرفة الأساتذة بمهارات التعلم والاستذكار لدى طلاب المرحلة الجامعية قد يساعدهم على خلق بيئة تعليمية مناسبة لتحسين المستويات التحصيلية لديهم.

- تعد مهارات التعلم والاستذكار من الأبعاد المهمة في العملية التعليمية التعلمية، إذ تساعد الطالب على الإلمام بالمعرفة واستيعابا وحل المشكلات التي تواجهه في مجال تخصصه أو في أسلوب حياته.
- كما تكمن أهمية هذه الدراسة في كونها قد تفتح المجال أمام الباحثين في الجزائر لإجراء المزيد من الدراسات بخصوص هذه المتغيرات وهذه الفئة، وتوفير قدر ممكن من المعلومات والحقائق عنها، كما قد تفيد هذه الدراسة واضعي برامج التوجيه والإرشاد لتنمية مهارات التعلم والاستذكار أو دافعية الانجاز لدى مجتمع الدراسة وتقديم معلومات كيفية وبيانات كمية حول العلاقة بينها.

3- أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

- التعرف على طبيعة العلاقة بين مهارات التعلم والاستذكار ودافعية الإنجاز لدى عينة الدراسة.
- التعرف فيما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام مهارات التعلم والاستذكار تعزى لمتغير الجنس لدى عينة الدراسة.
- التعرف فيما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الإنجاز تعزى لمتغير الجنس لدى عينة الدراسة.
- التعرف فيما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام مهارات التعلم والاستذكار تعزى لمتغير المهنة لدى عينة الدراسة.
- التعرف فيما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الإنجاز تعزى لمتغير المهنة لدى عينة الدراسة.

4- الدراسات السابقة:

تعتبر الدراسات السابقة ذات العلاقة مرجعا مهما لكل باحث سواءا كان مبتدئا أم خبيرا، لما لها من إسهامات سواء في التوجيه أو التخطيط أو ضبط المتغيرات، كما يمكن توظيفها في الحكم والمقارنة أو الإثبات والنفي، فمن نتائج الدراسات السابقة المتوصل إليها تبنى دراسات جديدة تساهم في إثراء البحث العلمي هذا لأنه تراكمي. وهذه الدراسة ستقدم إضافة جديدة إلى جانب الدراسات المختلفة، والتي يبلغ قوامها **(13)** دراسة، تحتل مدى زمني يتراوح بين عامي **(1989-2012)**، وقد تنوعت بين المحلية والعربية والأجنبية.

وسيتم تقسيم الدراسات وثيقة الصلة بموضوع هذه الدراسة إلى محورين يتم عرضهما على النحو التالي:

- الدراسات التي تناولت مهارات التعلم والاستذكار وعلاقتها ببعض المتغيرات.
- الدراسات التي تناولت دافعية الإنجاز وعلاقتها ببعض المتغيرات.

4-1- الدراسات التي تناولت مهارات التعلم والاستذكار وعلاقتها ببعض المتغيرات:

4-1-1- الدراسات العربية:

الدراسة الأولى: دراسة **"سهيلة بوجلال" (2012)** بعنوان: **"مهارات التعلم والاستذكار وعلاقتها بالاتجاه نحو مادة الإحصاء لدى طلبة كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير بجامعة المسيلة".**

هدفت الدراسة إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين مهارات التعلم والاستذكار والاتجاه نحو مادة الإحصاء، وكذا دلالة الفروق بين الجنسين والتخصصات الدراسية في مهارات التعلم والاستذكار والاتجاه نحو الإحصاء. وتكونت عينة الدراسة من **(140)** طالبا وطالبة من كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، حيث استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، كما اشتملت أدوات الدراسة على تطبيق مقياس مهارات التعلم والاستذكار من إعداد **"عصام على الطيب"** واستبانة الاتجاه نحو الإحصاء تعريب وتعديل **"كامل سليم"** و**"عادل ريان"**، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- Ø وجود علاقة ارتباطية دالة موجبة بين مهارات التعلم والاستذكار والاتجاه نحو مادة الإحصاء على المقياس كله بمعامل ارتباط قدره **(0.454)**.
- Ø وجود فروق دالة بين الجنسين في استخدام مهارات التعلم والاستذكار على المقياس كله وعلى معظم أبعاده لصالح الإناث بمتوسط حسابي قدره **(94.96)** عند الذكور مقابل **(101.92)** عند الإناث. **(سهيلة بوجلال، 2012)**

الدراسة الثانية: دراسة **"فداء أكرم الخياط" (2008)** بعنوان: **"مهارات التعلم والاستذكار وعلاقتها بدوافع التعلم لدى طلبة كلية التربية بجامعة صلاح الدين بالعراق".**

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين مهارات التعلم والاستذكار ودوافع التعلم لدى طلبة كلية التربية. وتكونت عينة الدراسة من (100) طالبا وطالبة بالمرحلة الثالثة والرابعة بكلية التربية، حيث استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، كما اشتملت أدوات الدراسة على مقياس مهارات التعلم والاستذكار من إعداد الباحثة ومقياس دوافع التعلم، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- وجود علاقة ارتباطية بين مهارات التعلم والاستذكار ودوافع التعلم لدى عينة الدراسة.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات التعلم والاستذكار تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات التعلم والاستذكار تعزى لمتغير السنة الدراسية ولصالح طلبة المرحلة الرابعة. **(فداء أكرم الخياط، 2008)**

الدراسة الثالثة: دراسة **"أحمد عبد الله عبد ندى" (2007)** بعنوان: **"مهارات التعلم والاستذكار لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة".**

هدفت الدراسة إلى التعرف على مهارات التعلم والاستذكار والتعرف على دور كل من الجنس والتخصص والمعدل التراكمي في تلك المهارات لدى الطلبة. حيث بلغت عينة الدراسة **(386)** طالبا وطالبة، منهم (157) طالبا و**(229)** طالبة، حيث استخدم الباحث المنهج الوصفي، واشتملت أدوات الدراسة على استبيان مهارات التعلم والاستذكار من إعداد الباحث، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام مهارات التعلم والاستذكار تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث. **(أحمد عبد الله عبد ندى، 2007)**

الدراسة الرابعة: دراسة **"سليمان الخضري الشيخ وأنور رياض عبد الرحيم" (1993)** بعنوان: **"العلاقة بين مهارات التعلم والاستذكار وكل من التحصيل الدراسي والذكاء ودافعية التعلم لدى طلبة الصف الثاني إعدادي بإحدى مدارس مدينة الدوحة بدولة قطر".**

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين مهارات التعلم والاستذكار وكل من التحصيل الدراسي والذكاء، ودافعية التعلم، بالإضافة إلى تحديد العلاقات المتبادلة بين كل من هذه المتغيرات لدى عينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية. وتكونت عينة الدراسة من **(159)** طالبا بالصف الثاني الإعدادي بإحدى مدارس مدينة الدوحة بدولة قطر، حيث استخدم الباحث المنهج الوصفي، واشتملت أدوات الدراسة على قائمة مهارات التعلم والاستذكار لـ "**سليمان الخضري وأنور رياض**" **(1993)**، ومقياس دافعية التعلم واختبار القدرات العقلية الأولية لـ "**أحمد زكي صالح** "، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- Ø أن أفراد العينة لا يتمتعون بمهارات عالية في مجال التعلم والاستذكار، كما ارتبطت كل من مهارات التعلم والاستذكار ومكونات الدافعية بالتحصيل الدراسي.
- Ø وجود فروق دالة إحصائيا في التحصيل بين مرتفعي ومنخفضي مهارات التعلم والاستذكار لصالح المجموعة الأولى.
- Ø وجود ارتباط دال بين مهارات التعلم والاستذكار ومكونات الدافعية.

(سليمان الخضري الشيخ، أنور رياض عبد الرحيم، 1993)

الدراسة الخامسة: دراسة "**لطفي فطيم**" **(1989)** بعنوان: "**عادات الاستذكار وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلاب و طالبات كلية البحرين الجامعية".**

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين عادات الاستذكار والتحصيل الدراسي لدى طلاب وطالبات كليات العلوم و الآداب والتربية ومن كافة المستويات الدراسية. تكونت عينة الدراسة من **(90)** طالبا وطالبة منهم (30) طالبا و(60) طالبة تراوحت أعمارهم ما بين **(19-23)** سنة، حيث استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي، كما اشتملت أدوات الدراسة على تطبيق استبانة عادات الاستذكار من إعداد الباحث.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- Ø وجود علاقة ارتباطية دالة بين عادات الاستذكار واتجاهاته و المعدلات التراكمية للطلاب والطالبات.
- Ø وجود فروق ذات دلالة إحصائية في عادات الاستذكار والاتجاهات تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث.

(مها بنت محمد العجمي، 2002)

4-1-2- الدراسات الأجنبية:

الدراسة الأولى: دراسة "أنثوني كوين" **(Anthony&qun,2000)** بعنوان: **"مهارات الاستذكار وعلاقتها بقلق الاختبار لدى طلاب المرحلة الجامعية بأمريكا".**

هدفت الدراسة إلى التعرف على مهارات التعلم والاستذكار المفضلة لدى الطلاب الجامعين بأمريكا وطبيعة العلاقة بين مهارات الاستذكار وقلق الاختبار ومدى تأثر مهارات الاستذكار بالاختلاف في النوع. وتكونت عينة الدراسة من **(133)** طالب وطالبة من طلاب التخرج بجامعة ايسترن بأمريكا،و استخدم الباحثين المنهج الوصفي، كما اشتملت أدوات الدراسة على قائمة مهارات الاستذكار لـ "**جونس، سلات**" **(1992)**، ومقياس قلق الاختبار لـ: "**بوستك**" **(1992)**، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- وجود علاقة بين مهارات الاستذكار غير الجيدة وقلق الاختبار.
- وجود مهارات استذكار مميزة للطلاب المرتفعين في التحصيل الدراسي وتتمثل في تنظيم الوقت والعمل، وتركيز الجهد وزيادة الانتباه في المذاكرة.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في مهارات التعلم والاستذكار.

(عصام علي الطيب، ربيع عبده رشوان، 2006، ص190)

الدراسة الثانية: دراسة "**كيرت وجوهن**" **(Curt & john,1990)**

هدفت الدراسة إلى التعرف على مهارات الاستذكار والانجازات الأكاديمية لدى طلاب الكليات المبتدئين. وتكونت عينة الدراسة من **(59)** طالب وطالبة بالمرحلة الجامعية بكلية الفنون منهم **(20)** طالبة و**(39)** طالب، واستخدم الباحثين المنهج الوصفي، واشتملت أدوات الدراسة على قائمة استراتيجيات التعلم والاستذكار لـ: "**كيرت وجوهن**"، والانجاز بواسطة تقديرات الطلاب في نهاية العام الجامعي، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- وجود ارتباط بين مهارات الاستذكار والانجاز الأكاديمي لدى الطلاب بالمرحلة الجامعية.
- أن بعض مهارات الاستذكار الموجودة لدى الطلاب تشمل مهارة تركيز الانتباه، و مهارة تركيز الجهد، الاختبار الذاتي، و مهارة تنظيم الوقت.**(عصام علي الطيب، ربيع عبده رشوان، 2006، ص184)**

4-2- الدراسات التي تناولت دافعية الإنجاز وعلاقتها ببعض المتغيرات:

4-2-1- الدراسات العربية:

الدراسة الأولى: دراسة **"قدوري خليفة" (2012)** بعنوان: **"الرضا عن التوجيه الدراسي وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي بثانوية حاسي خليفة ولاية الوادي".**

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين التوجيه الدراسي والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي بمختلف التخصصات الموجودة بثانوية هواري بومدين. وتكونت عينة الدراسة من **(160)** تلميذ، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، واشتملت أدوات الدراسة على استبيان الرضا عن التوجيه الدراسي من إعداد الباحث ومقياس الدافعية للإنجاز من إعداد **"الكتاني"**، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الرضا عن التوجيه والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للإنجاز لدى عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث. **(قدوري خليفة، 2012)**

الدراسة الثانية: دراسة **"رفقة خليف سالم" (2008)** بعنوان: **"علاقة فاعلية الذات والفرع الأكاديمي بدافع الإنجاز الدراسي لدى طالبات كلية عجلون الجامعية".**

هدفت الدراسة إلى التعرف على علاقة فاعلية الذات والفرع الأكاديمي بدافع الإنجاز الدراسي. وتكونت عينة الدراسة من**(200)** طالبة ممن درسن في أحد الفرعين العلمي أو الأدبي، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، واشتملت أدوات الدراسة على مقياس فاعلية الذات ومقياس دافع الإنجاز الدراسي، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- معظم أفراد عينة الدراسة لديهن مستوى مرتفع من فاعلية الذات.
- هناك تقارباً في المتوسطات الحسابية لمستوى دافعية الإنجاز الدراسي لدى أفراد عينة الدراسة، إذ كان المتوسط الحسابي للطالبات في الفرع الأدبي **(3,27)** مقابل **(3,75)** للفرع العلمي.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى دافعية الإنجاز الدراسي لدى عينة الدراسة .

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند **($0,05 \geq \alpha$)** لأثر التفاعل بين متغير الدراسة فاعلية الذات والفرع الأكاديمي على دافع الإنجاز الدراسي لدى طالبات كلية عجلون الجامعية.

(رفقة خليف سالم، 2008، ص134)

الدراسة الثالثة: دراسة "**ندى بنت راشد الرشود**" **(2007)** بعنوان: "**التفاؤل والتشاؤم وعلاقتهما بالدافعية للإنجاز لدى عينة من طلبة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية**".

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين التفاؤل والتشاؤم والدافعية للإنجاز. وتكونت عينة الدراسة من **(502)** طالب وطالبة، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي، واشتملت أدوات الدراسة على مقياس التفاؤل والتشاؤم "**للأنصاري**" ومقياس دافعية الإنجاز ل"**موسى**"، حيث توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- وجود فروق في الدافعية للإنجاز لصالح الطلاب غير المتزوجين.
- توجد فروق بين الجنسين في الدافعية للإنجاز لصالح الذكور، ولصالح طلاب الصف الثامن.

(ندى بنت راشد الرشود، 2007)

الدراسة الرابعة: دراسة "**عبد الرحمان بن بريكة**" **(2007)** بعنوان: "**العلاقة بين الوعي بالعمليات المعرفية ودافع الإنجاز الدراسي لدى طلبة المدارس العليا للأساتذة بمدينة الجزائر**".

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الوعي بالعمليات المعرفية ودافع الإنجاز الدراسي لدى طلبة المدارس العليا للأساتذة. وتكونت عينة الدراسة من **(763)** طالبا وطالبة موزعين كالآتي: **(562)** إناث و**(201)** ذكور، **(420)** علمي و**(343)** أدبي، **(342)** سنة أولى و**(421)** سنة رابعة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، واشتملت أدوات الدراسة على مقياس الوعي بالعمليات المعرفية ومقياس دافعية الإنجاز الدراسي من إعداد الباحث، حيث توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- وجود علاقة ارتباط موجبة تقدر ب **(0.74)** ودالة إحصائيا عند مستوى **(0.01)** بين الوعي بالعمليات المعرفية، ودافع الإنجاز الدراسي.
- وجود فرق بين الذكور والإناث في درجتي الوعي بالعمليات المعرفية ودافع الإنجاز الدراسي لصالح الإناث.
- وجود فرق بين الفرع العلمي والأدبي في درجتي الوعي بالعمليات المعرفية، ودافع الإنجاز الدراسي لصالح الأدبي.
- وجود فرق بين طلبة السنة الأولى والسنة الرابعة في درجتي الوعي بالعمليات المعرفية ودافع الإنجاز الدراسي لصالح السنة الأولى. **(عبد الرحمان بن بريكة، 2007).**

4-2-2- الدراسات الأجنبية:

الدراسة الأولى: دراسة "**روبنسون**" **(Robinson,2001)**

هدفت الدراسة إلى التعرف على دافعية الإنجاز لدى التلاميذ الأمريكيين الأفارقة، ومعرفة الفروق بين الطلاب مرتفعي ومنخفضي دافعية الإنجاز في التحصيل الأكاديمي وطبيعة العلاقة بين دافعية الإنجاز والمستوى الاقتصادي والاجتماعي للتلاميذ واختلاف دافعية الإنجاز باختلاف النوع. وتكونت عينة الدراسة من (277) تلميذا وتلميذة بالمدرسة الابتدائية ومقسمين إلى قسمين (139) مرتفعي الإنجاز و(138) منخفضي الدوافع للإنجاز، واشتملت أدوات الدراسة على قائمة دافعية الإنجاز ل "**شولتز**" **(Schultz)** وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين دافعية الإنجاز والتحصيل الأكاديمي.
- وجود فروق دالة إحصائيا بين الطلبة والطالبات في دافعية الإنجاز لصالح الطالبات.

الدراسة الثانية: دراسة "**أكوردينو، سلاني**" **(Accordino & Accordino,2000)**

هدفت الدراسة إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين دافعية الإنجاز والصحة النفسية لدى مجموعة من الطلاب المراهقين بالمدارس الثانوية، بالإضافة إلى مدى اختلاف دافعية الإنجاز باختلاف النوع، وكذلك العلاقة بين دافعية الإنجاز وتقدير الذات. وتكونت عينة الدراسة من (123) طالب وطالبة بالمرحلة الثانوية منهم (55) طالبا، و(68) طالبة، واشتملت الدراسة على الأدوات التالية مقياس دافعية الإنجاز ل "**مايرز**" (Myers) وقائمة تقدير الذات ل "**روز نبرج**" (Rosenberg)، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين دافعية الإنجاز وتقدير الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية.
- عدم وجود فروق بين الجنسين في الدافعية للإنجاز.

(عصام علي الطيب، ربيع عبده رشوان، 2006، ص218-220)

تعقيب على الدراسات السابقة:

بعد استعراض جملة الدراسات السابقة المتحصل عليها، والتي لها علاقة بموضوع الدراسة الحالية، حاولت الباحثة تحديد وفحص الجوانب التي تناولتها هذه الدراسات، فوجدت أن معظمها تناول مهارات التعلم والاستذكار و الدافعية للإنجاز في علاقتهما بمتغيرات أخرى منها: التحصيل الدراسي، الدافع المعرفي، القدرة العقلية وقلق الاختبار... ، حيث لم تجد الباحثة دراسة سابقة تعالج نفس المتغيرين معا - في حدود المعرفة الحالية- وعليه يمكن تسجيل النقاط التالية:

- اهتمام معظم الدراسات بالتطبيق على المرحلة الجامعية، مما يوضح مدى التركيز على هذه المرحلة لدى القائمين على العملية التربوية. وذلك من خلال التأكيد على ترسيخ وتنمية مهارات التعلم والاستذكار ودافعية الإنجاز لدى طلاب هذه المرحلة.

- معظم الدراسات اتبعت المنهج الوصفي الارتباطي.

- معظم الدراسات تناولت متغير الجنس وهذا بالنسبة لمهارات التعلم والاستذكار وكذا دافعية الإنجاز.

- تأكيد معظم الدراسات على وجود ارتباط موجب بين مهارات التعلم والاستذكار والتحصيل الدراسي.

- معظم الدراسات أكدت على وجود فروق دالة إحصائيا في استخدام مهارات التعلم والاستذكار ولصالح الإناث منها: دراسة "**سهيلة بوجلال**" (**2012**)، ودراسة "**فداء أكرم الخياط**" (**2008**)، ودراسة "**عبد الله عبد ندى**" (**2007**) ودراسة "**لطفي فطيم**" (**1989**)، في حين لم تؤكد دراسات أخرى ذلك.

- معظم الدراسات أكدت على وجود فروق دالة إحصائيا في الدافعية للإنجاز لصالح الإناث منها، دراسة "**قدوري خليفة**" (**2012**)، ودراسة "**عبد الرحمان بن بريكة**" (**2007**)، ودراسة "روبنسون" (**2001**)، في حين أكدت دراسات أخرى عدم وجود فروق منها، دراسة "**رفقة خليف سالم**" (**2008**) و دراسة "**أكوردينو**" (**2001**).

- ساعدت الدراسات السابقة في تحديد إشكالية وفرضيات الدراسة الحالية، وفي إثراء الجانب النظري، وتوفير أداتي القياس، وفي تحليل النتائج وتفسيرها.

5- فرضيات الدراسة:

تعتبر صياغة الفرضيات في البحوث العلمية خطوة هامة، فهي بمثابة حل مقترح مؤقت للاختبار.

الفرضية العامة:

- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين مهارات التعلم والاستذكار ودافعية الإنجاز لدى طلبة السنة الثانية ماستر تخصص توجيه وإرشاد تربوي.

الفرضيات الجزئية:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام مهارات التعلم والاستذكار تعزى لمتغير الجنس لدى عينة الدراسة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الإنجاز تعزى لمتغير الجنس لدى عينة الدراسة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام مهارات التعلم والاستذكار تعزى لمتغير المهنة لدى عينة الدراسة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الإنجاز تعزى لمتغير المهنة لدى عينة الدراسة.

6- تحديد مفاهيم ومصطلحات الدراسة:

إنّ لتحديد المفاهيم أهمية خاصة في البحوث الاجتماعية والتربوية، حيث أنه قد تبدوا لنا بعض المصطلحات مألوفة، غير أنه لا بُدّ من الوقوف على المعاني الحقيقية لهذه المصطلحات، وإيجاد طريقة لتحليل تلك المفاهيم الرئيسية التي نستخدمها، ذلك أن تحديد المفاهيم أمر ضروري في البحث العلمي، وعلى الباحث عند صياغته لمشكلة البحث أن يحدد أهم المفاهيم الواردة فيها، خاصة مفاهيم مشكلة البحث، ومن أهم المفاهيم التي رأينا أنه من الضروري تحديدها نجد الآتي:

6-1- مهارات التعلم والاستذكار:

6-1-1- المهارة:

- **لغة:**

المهارة من الفعل مهر، فهو ماهر أي حاذق في كل شيء. **(صالح محمد علي أبو جادو، 2000، ص13)**

- **اصطلاحا:**

يعرفها كل من "**عبد الرحمان عبد الهاشمي، طه علي حسين الدليمي**" (**2008**) على أنا: «الأداء الذي يؤديه الفرد بسرعة وسهولة ودقة. سواء أكان ذلك الأداء جسميا أم عقليا، مع توفير الوقت والجهد والتكاليف. وهي أيضا قدرة فائقة تمكن الإنسان من القيام بنشاط معين على نحو متقن، في أقل وقت وأقل جهد. وقد تكون حركية أو لفظية أو عقلية». **(عبد الرحمان عبد الهاشمي، طه علي حسين الدليمي، 2008، ص23)**

6-1-2- التعلم:

- **لغة:**

عَلِمَ ، عِلمًا الرجل: حَصَلَت له حقيقة العِلم، الشيءَ: عرفه، وأيقنه، أتقَنه.

(منجد الأبجدي الطلاب، 1967، ص 495)

- **اصطلاحا:**

عرّفه **(Delcourt)** على أنه: «اكتساب معرفة جديدة أو مهارة جديدة، ويكون ذلك نتيجة لتدريب خاص، ويكون الأمر مرتبط بسياقات النضج والظروف التي تقدمها البيئة الخارجية».

(مريم سليم، 2003، ص16)

6-1-3- الاستذكار:

- **لغة:**

اسْتذكَّرَ فُلانًا، رَبَطَ فِي يَدِهِ خيطًا لِيُذكِّرَهُ حَاجَتَهُ، واسْتذكَّرَ الشيءَ: ذكرهُ، واسْتذكَّرَ الكِتَابَ: دَرَسَهُ للحِفظ. **(مجمع اللغة العربية، 1985، ص324)**

- **اصطلاحا:**

الاستذكار هو نوع من التعلم المقصود هدفه إدراك وفهم المادة الدراسية ثم حفظها على وجه من السرعة والدقة، ثم استرجاعها بكفاءة عالية. **(محمد أحمد إبراهيم سعفان، 2003، ص60)**

6-1- 4- مهارات التعلم والاستذكار:

- **اصطلاحا:**

يعرفها "**حمدي علي الفرماوي**" (2002) بأنها: «أنماط النشاط أو السلوك التي يؤديها المتعلم أثناء استذكاره واكتسابه للمعرفة، وهذه الأنماط السلوكية بالتكرار تكتسب صفة العادة ويكون لها صفة الثبات النسبي لدى المتعلم». **(عصام علي الطيب، ربيع عبده رشوان، 2003، ص165)**

- **إجرائيا:**

هي مجموع الدرجات التي يحصل عليها طلاب وطالبات السنة الثانية ماستر تخصص توجيه وإرشاد تربوي بجامعة المسيلة من خلال استجابتهم على مقياس مهارات التعلم والاستذكار المستخدم في الدراسة الحالية.

6-2- دافعية الإنجاز:

6-2-1- تعريف الدافعية:

- **لغة:**

تعني الدافعية حسب ما جاء في المعجم الوسيط من معاني "دفع" ما يلي: دفع إلى فلان دفعا أي انتهى إليه، ويقال: طريق يدفع إلى مكان كذا أي ينتهي إليه. ودفع شيء أي نحاه وأزاله بقوة، ويقال: دفع عنه الأذى والشر، ودفع إليه الشيء أي رده، ويقال: دفع القول: أي رده بالحجة، دافع عنه مدافعة ودفاعا: حامى عنه وانتصر له ومنه الدفاع في القضاء، ودفع عنه الأذى أي أبعده ونحاه. **(جماعة من الأساتذة، 1960، ص289)**

- **الدوافع:** أسافل الأرض، السهلة حين تندفع وتتجمع السيول.

(منجد اللغة والأعلام، 1991، ص2018)

- **اصطلاحا:**

يعرف "**محمد عبد الظاهر الطيب**" الدافع على أنه: «حالة جسمية أو نفسية لا نلاحظها مباشرة بل نستنتجها من الاتجاه العام للسلوك الصادر عنها فهي تثير السلوك في ظروف معينة وتواصله حتى ينتهي إلى غاية معينة». **(جابر عبد الحميد جابر، 1986، ص57)**

6- 2- 2- الإنجاز:

- **لغة:**

جاء هذا المعنى في "لسان العرب" في أنجز الحاجة وأنجزها: قضاها، وأتمها، ونجد نفس المعنى في "المعجم الوسيط"نجز الشيء وتنجز تمَّ وقضى، يُقال نجز العمل، نجز الحاجة، ونجز به عمله.

ونجد نفس المعاني في معجم "الصحاح" ويضيف معاني أخرى مثل: النجاح والسرعة في أداء الأعمال بالإضافة إلى الإتمام. **(عبد الرحمان بن بريكة، 2007، ص41)**

- **اصطلاحا:**

هو الاستعداد والرغبة لأداء عمل معين، حيث تظهر هذه الرغبة في صورة عمل حسن يتم الانتهاء منه بسرعة. **(أديب محمد الخالدي، 2008، ص216)**

كما يقصد به النجاح والسرعة في أداء انجاز المهنة. **(إسماعيل الهلول، 2011، ص168)**

6- 2- 3- دافعية الانجاز:

- **اصطلاحا:**

عرفها "**الحربي**" (**2010**) بأنّها: «تمثل الرغبة في القيام بعمل جيد، والنجاح في ذلك العمل وفق مبادئ وأهداف محدّدة مسبقا». **(محمد بن محمد بن جابر الشهري، 2014، ص9)**

- **إجرائيا:**

وهي تمثل مجموع الدرجات التي يحصل عليها طلاب وطالبات السنة الثانية ماستر تخصص توجيه وإرشاد تربوي بجامعة المسيلة من خلال استجابتهم على مقياس دافعية الإنجاز المستخدم في الدراسة الحالية.

6-3- الطالب الجامعي:

هو ذلك الشخص الذي سمحت له كفاءاته العلمية بالانتقال من المرحلة الثانوية إلى المرحلة الجامعية تبعا لتخصصه الفرعي بواسطة شهادة البكالوريا. وفي دراستنا هذه يقصد به ذلك الطالب الذي يدرس في قسم علم النفس شعبة علوم تربية وبالضبط طالب السنة الثانية ماستر تخصص توجيه وإرشاد تربوي بجامعة المسيلة خلال الموسم الجامعي **2014-2015**.

خلاصــــة:

لقد تطرقنا في هذا الفصل على الخطوات الأساسية لإعداد الدراسة الحالية، ابتداء من إشكالية الدراسة المتمثلة في مهارات التعلم والاستذكار وعلاقتها بالدافعية للإنجاز لدى طلبة السنة الثانية ماستر تخصص توجيه وإرشاد تربوي بجامعة المسيلة. وذلك من خلال مراجعة موجزة للأدب النظري المتعلق ـا، بطرح جملة من التساؤلات التي تمثل رؤية مسبقة للإجراءات المراد القيام ـا، وتوضيح أهميتها وأهدافها، إضافة إلى الدراسات السابقة ذات العلاقة بمتغيري الدراسة، ومختلف المفاهيم والمصطلحات الخاصة ـا، تمهيدا لعرض الفصول النظرية المتبقية، وكذا الخوض في الإطار المنهجي و الميداني للدراسة من أجل الكشف عن طبيعة العلاقة بين المتغيرين.

تمهيـــــد:

تعد "مهارات التعلم والاستذكار" من المتغيرات المهمة في العملية التعليمية التي يستعملها الطالب في مختلف مراحله التعليمية، وذلك من أجل التفاعل مع المقررات الدراسية واستيعابها، وتحقيق أقصى درجات التقدم والتفوق الدراسي، كما أنّ عدم درايته بهذه المهارات أو الفشل في استخدامها سيعوقُه عن تحقيق النجاح الدراسي المطلوب، لذلك لابدّ من تعريف الطالب بهذه المهارات قد تساعده في أن يغير من أسلوبه، وينوع من طريقته، ويختبر أنماطا سلوكية جديدة ينتقي من بينها الأجدى والأصح، حتى تتمايز المعلومات وتتكامل، ويسهل عليه استدعاء ما يحتاجه منها، بما يتفق ومواقف الحياة الحاضرة والمستقبلية.

سيتم من خلال هذا الفصل التطرق لـ "**عملية التعلم**" من خلال عرض مفاهيمها، خصائصها، أهميتها، مبادئها، وكذلك النظريات المفسرة لها، بالإضافة إلى الشروط والمراحل والأنواع والعوامل المؤثرة، كما تم التطرق "**لعملية الاستذكار**" من خلال عرض مفهومها، أشكالها، مراحلها وطرق تحسينها، بالإضافة إلى العوامل المساعدة وأهم المعيقات لها.

وفي الأخير سيتم التطرق إلى "**مهارات التعلم والاستذكار**" باعتبارها المتغير الأساسي في الدراسة الحالية، وذلك من خلال التعريف بها والخصائص المميزة لها، وبأهميتها وبأهم مبادئها.

أولا: التعلم

1- مفهوم التعلم:

حظيت عملية التعلم باهتمام علماء النفس، وقد تعّددت الدراسات والبحوث وتنوعت حولها، وذلك لأهميتها في مختلف ميادين الحياة المعرفية والسلوكية والانفعالية، ولم تتوصل إلى تعريف جامع مانع لها، وربما يعزى إلى تعقيدها.

يعرف "**فؤاد أبو حطب، أمال صادق**" التعلم بأنه: «تغير شبه دائم في الأداء يحدث نتيجة لظروف الخبرة أو الممارسة أو التدريب».**(فؤاد أبو حطب، آمال صادق، 1996، ص59)**

كما يعرفه "**جيتس**" **(Gates)** بأنه: «عملية اكتساب الوسائل المساعدة على إشباع الحاجات والدوافع، وتحقيق الأهداف، والتعلم هنا كثيرا ما يتخذ مبدأ حل المشكلات».**(خليل المعايطة، 2000، ص45)**

أما من وجهة نظر "**أحمد عزت راجح**" فيرى بأن التعلم «هو تغير في الأداء يحدث تحت شروط الممارسة. ويمكن أن نستدل عليه ونقيسه، ولا يمكن تفسيره في ضوء عوامل مؤقتة، أو ظروف طارئة مثل التعب أو الإصابة بمرض أو التخدير أو عوامل النضج».**(خليل ميخائيل معوض، 2006، ص146)**

بينما "**جانييه**" فقد عرّفه في ضوء أبعاده حيث يقول: «التعلم هو كل تغير في الأداء ناتج عن تأثير البيئة، ويصنف هذه التغيرات في الأداء إلى ثلاثة أبعاد:

- **البعد المعرفي:** يتمثل في تعلم المعلومات، الحقائق، المفاهيم.
- **البعد الحركي:** تعلم مهارات الكتابة، الرياضة.
- **البعد العاطفي:** تعلم الاتجاهات والتفضيلات والميول».**(عبد الله الرشدان، نعيم جعنيني، 2006، ص14)**

ويشير "**هيلجارد**" إلى التعلم على أنه: «العملية التي ينتج عنها ظهور سلوك جديد أو تغير دائم نسبيا في سلوك قائم على طريقة الاستجابة إلى موقف معين».**(جودت عبد الهادي، 2007، ص19)**

بالرغم من اختلاف الباحثين في تعريف التعلم ترى الباحثة أنه عملية عقلية عليا، يحدث نتيجة لنشاط يقوم به الفرد المتعلم، لا يمكن ملاحظته بشكل مباشر ولكن يستدل عليه من خلال السلوك الخارجي القابل للملاحظة والقياس الذي يصدر عن الفرد وينشأ نتيجة الممارسة.

2- خصائص التعلم:

هناك عدة خصائص للتعلم نذكر منها:

2-1- عملية توافق:

فالتعلم يتضمن توافق الفرد مع البيئة، فالفرد يجب أن يتوافق مع التغيرات التي تحدث له، فالقدرة على تغيير السلوك نتيجة للخبرة هي جانب هام من وظيفة الإنسان، فهذه القدرة تتيح لنا أن نُواجه المشكلات والتحديات التي تجانا في البيئة.

2-2- عملية هادفة:

فكلما اشتد غرض الفرد، كلما كانت عملية التعلم أسرع، فنقص الهدف في التعلم سوف يُعوق التعلم. ومن ثم فالتعلم يتضمن تنظيم ملائم للخبرات بطريقة ذكية.

2-3- عملية تنظيم للخبرة:

فالتعلم ليس مجرد إضافة خبرة لأخرى إنه بالأحرى تنظيم للخبرات الجديدة مع القديمة وبالتالي فهو باعث لشكل جديد من السلوك، ومن ثم فالتعلم يتضمن تنظيم ملائم للخبرات بطريقة ذكية.

2-4- التعلم نتاج للبيئة:

فالتعلم هو تواؤم وتوافق مع البيئة فالبيئة لها تأثير كبير على التعلم، كما أن التعلم لا يمكن أن ينفصل عن البيئة. **(أنسي محمد أحمد قاسم، 1999، ص ص19-22).**

2-5- التعلم عملية تراكمية تدريجية:

حيث أن خبرات الفرد تزداد وتتراكم بعضها البعض من جراء تفاعله المستمر مع المؤثرات أو المواقف المتعددة ويعتمد الفرد على خبراته السابقة في التعلم.

2-6-التعلم عملية شاملة متعدّدة المظاهر:

لأنا لا تقتصر على جوانب سلوكية أو خبرات معينة، وإنّما تتضمن كافة التغيرات السلوكية والمظاهر العقلية والانفعالية والاجتماعية والحركية واللّغوية والأخلاقية، ومن خلال هذه العملية يكتسب الفرد العادات والمهارات الحركية أو تتطور خبراته وأساليب التفكير لديه. **(عماد عبد الرحيم الزغول، 2006، ص38-39)**

3- أهمية التعلم:

تظهر أهمية التعلم في ميادين علم النفس المتنوعة جميعها، بيد أن هذه الأهمية تتبدى على نحو خاص في ميدان علم النفس التربوي، حيث يسود الاعتقاد بأن سلوك الإنسان على المستويات المعرفية والوجدانية والاجتماعية والنفس حركية هو في جانب كبير منه نتاج تراكمي لعملية التعلم، فبالتعلم يكتسب الإنسان مهاراته العقلية واتجاهاته وقيمه، وعلى التعلم تعتمد معظم مفاهيم العلاج وتعديل السلوك.

(عبد المجيد نشواتي، 2003، ص273).

ويمكن تحديد أهمية التعلم في النقاط التالية:

- تعديل سلوك الكائن الحي، مما يساعده على حل مشكلة ما وهذا ينطبق على تعريف التعلم بأنه تغيير في السلوك نتيجة الخبرة.
- تعديل السلوك من أجل اكتساب خبرة معرفية لفهم العا لم المحيط بنا.
- نتيجة التعلم نصل إلى فهم أفضل للتكيف والتخلص من التوتر.
- يساعد على تطوير سلوكنا الحالي، واستبدال غير المناسب. **(خليل المعايطة، 2000، ص46).**
- ي عطي للإنسان قدرة تكيفية لة المشكلات والتحديات التي تجاه في البيئة.
- يعتبر تنظيم ملائم لخبرات الإنسان وباعث للأشكال جديدة من سلوكاته.

(أنسي محمد أحمد قاسم، 1999، ص21)

- تؤثر عملية التعلم في اتجاهات الأفراد، وذلك من خلال المعارف والحقائق والخبرات المكتسبة، فقد نعمل على تقوية اتجاهاته أو تعديلها. **(أحمد حسين اللقاني،عُودة عبد الجواد أبو سنينة، 1990، ص41)**

4- النظريات المفسرة للتعلم:

نظرا لأهمية التعلم في بناء شخصية الفرد فقد كان من المفاهيم النفسية التي لاقت اهتمام علماء النفس والتربية وحاولوا إعطاءها العديد من التفسيرات، ما أدى إلى ظهور جملة من النظريات نذكر منها:

4-1- النظريات المعرفية:

تؤكد هذه النظريات في تفسيرها للتعلم على أهمية الروابط الموجودة بين سلوكات الأفراد وكل من أفكارهم وخبرلم السابقة وقدرلم العقلية من مثل أساليبهم في التفكير والتذكر والإدراك.

وتختلف هذه النظريات عن النظريات السلوكية في كوا لا تأبه بالعلاقات بين السلوكات ونتائجها أو بالأعمال المتعلمة عن طريق المشاهدة، وهي تركز على الذاكرة والإنتباه والإدر اك.

(عبد الرحمن عدس، محي الدين توق، 2007، ص149)

4-2- النظريات السلوكية:

حيث تتناول التعلم باعتباره استجابة ناتجة عن وجود مثير، ولقد توحدت نظريات كثيرة حول هذا المبدأ، منها نظرية المحاولة والخطأ، ونظرية الارتباط الشرطي، ونظرية تكوين العادة، ولكل نظرية من هذه النظريات قد اختلفت مع الأخرى في تفسير الرابطة النفسية التي تربط بين وجود المثير وإحداث الاستجابة، فمثلا "**ثورندايك**" بنموذجه التعلم بالمحاولة والخطأ، فقد فسَّر الرابطة بين المثير والاستجابة عن طريق الأثر، الذي تحدثه الاستجابة في الكائن الحي فتتكرر الاستجابة بفعل الأثر الحسن ولا تتكرر الاستجابة إذا كان الأثر غير سار.

أما "**ايفان بافلوف**" بنموذجه التعلم الشرطي فقد فسر الرابطة التي تحدث بين المثير والاستجابة، فالإشراط بمعنى أن الاستجابة يحدثها مثير لم يكن صفة إحداث هذه الاستجابة من قبل.

ولقد أفادت هذه النظريات كثيرا في تفسير السلوك الانفعالي عند الإنسان بصفة عامة، وتعلم الاتجاهات والقيم والعادات بصفة خاصة.

4-3- نظريات التعلم الاجتماعي:

حيث تفسر التعلم في ضوء الاقتداء بالنموذج، وتسمى هذه العملية بعملية النمذجة، فقد فسر "**باندورا**" **(Bandura,1969)** اكتساب الإنسان لنماذج استجابية جديدة بسيطة أو معقدة من خلال ملاحظة الإنسان لنتائج سلوك أو استجابة الآخرين.

و التعلم بالملاحظة عن طريق النموذج، يتم من خلال انتباه المتعلم إلى السلوك الذي يؤديه النموذج أو (القدوة)، وما يرتبط بالموقف من ظروف معينة، ومن خلال الانتباه يقوم المتعلم بالاحتفاظ بالمعلومات التي اكتسبها رمزيا استعدادا لإصدارها آداءا مطابقا لأداء القدوة، ويتوقف هذا النوع من التعلم على إمكانات الإنسان سواء كانت جسمية أو عقلية، بالإضافة إلى الدافعية اللازمة للتعلم.

(حمدي علي الفرماوي، 2000، ص ص275-277)

المتأمل لهذه النظريات يجد أن كل نظرية ركزت اهتمامها على جوانب أغفلتها النظريات الأخرى، فالنظرية المعرفية ركزت على أهمية الجوانب المعرفية في التعلم وهذا ما أغفلته النظرية السلوكية بتركيزها على السلوك فقط، أما نظرية التعلم الاجتماعي فقد كان لها تفسير مخُالف للتعلم، فتعلم الإنسان من خلال النمذجة قائم على إمكاناته العقلية والجسمية ودوافعه واستعداده للتعلم.

ولكن بالرغم من هذا الاختلاف بين النظريات، إلاّ أنا تتكامل من أجل مساعدة الإنسان على تكوين نفسه والتوافق مع بيئته. ويظهر ذلك جليا في التطبيقات التربوية لهذه النظريات في مجال التربية والتعليم، فمبادئ الإشراط وانتقال الأثر والتعزيز والعقاب والتكرار، كلها ساهمت في تطوير عمليات التعليم والتعلم.

5- مبادئ التعلم:

لقد توصل "**ستون**" و "**نيلسين**" (**Stone and Nielsen, 1982**) إلى مجموعة مبادئ أساسية في التعلم هي:

- يتعلم الأطفال ويعملون في البيئة الاجتماعية المناسبة.
- تسهم الظروف البيئية بدور رئيس في الخبرات التعليمية لدى الطلاب.
- يحفظ استخدام المثيرات النشطة انتباه المتعلم ويقوي تعلمه.
- يزداد استعداد المتعلم للتعلم عن طريق تسهيل النمو النفسحركي والصحي لدى المتعلم.
- يسهم تحديد قدرات المتعلم تحديدا دقيقا بفاعلية في تعلمهم.
- تسهم النواحي الإنسانية في تطور شخصية المتعلم وذلك بتعزيز نمو شخصيته وتعلمه.
- مساعدة المتعلم لتحسين قدراته الإدراكية لإدراك التفصيلات والأنماط التي تزيد من مقدرته على التفكير والتعلم.
- يقوي استخدام المفاهيم وتوظيفها تعلم المتعلمين ويحسن من فهمهم لما يتعلمون.

(عبد الرحمن عدس، يوسف قطامي، 2005، ص153)

كما يذكر (**بلقيس، مرعي، 1983**)بأنّ التعلم يرتبط بتسعة مبادئ هي:

- **المعنى في التعلم:** حيث يميل التلاميذ إلى تعلم ما يكون ذا معنى لديهم.
- **الاستعداد والمتطلبات الأساسية:** حيث يميل المتعلم لتعلم الموضوع الذي يتقن كل متطلباته.

- **النموذج التوضيحي:** حيث يميل المتعلم إلى اكتساب السلوك الجديد إذا زوّد بنموذج لأداء هذا السلوك يشاهده ويُقلده.
- **التواصل المفتوح:** حيث يميل المتعلم إلى التعلم إذا كانت طريقة العرض منظمة بطريقة تجعل الهدف مفتوحا وواضحا وذلك من خلال وضوح الأهداف وضرب الأمثلة واستخدام الوسائل السمعية والبصرية المتنوعة.
- **الحداثة:** وهو الرغبة في تعلم كل جديد.
- **التدرب العملي النشط والمناسب:** يميل الطلاب إلى التعلم عندما يكون لهم دور فاعل ونشط في عملية التعلم.
- **التدرب الموزع:** إنّ توزيع التدرب على فترات قصيرة يُسهل عملية التعلم بشكل أفضل.
- **الحجب التدريجي:** يزداد ميل التلاميذ للتعلم إذا سحبت التلميحات التعلمية تدريجيا.

العواقب والظروف السارة: يزداد ميل التلاميذ للتعلم ويُتابعونه إذا توافرت الخبرات السارة و النتاجات الممتعة وغابت الخبرات والعواقب غير السارة كالإحباط والسخرية. **(جمال مثقال قاسم، 2000، ص34)**

6- شروط التعلم:

إنّ تعلم الإنسان لمختلف الخبرات والمهارات خلال مراحل حياته، لا يتم إلا في ضوء مجموعة من الشروط وهي كالآتي:

6-1- النضج: Maturation

يشير مفهوم النضج إلى جميع التغيرات الحسية والجسدية والعصبية التي تطرأ على الكائن الحي والمحكومة بالمخطط الجيني الوراثي. ويعد النضج عنصرا هاما في التعلم، إذ لا يمكن حدوث بعض أنماط التعلم أو اكتساب بعض الخبرات ما لم يتم اكتمال نضج بعض الأعضاء الجسمية. **(عماد عبد الرحيم الزغول، 2006، ص40)**

كما يكون النضج عقليا وهو يمثل درجة نمو الوظائف العقلية المختلفة التي تتعلق بموضوع التعلم.

(خليل ميخائيل معوض، 2001، ص153)

6-2- الدافعية: Motivation

تلعب الدافعية دورا فعالا في التعلم، كوا تقوم بإثارة انتباه المتعلم وتحافظ على دوامه طيلة فترة التعلم.

فالدافعية هي قوة ذاتية تحرك السلوك وتوجهه نحو تحقيق هدف ما وتحافظ على دوام ذلك السلوك مادامت الحاجة قائمة لذلك. كما يمكن للدافعية أن تستثار إما **بعوامل داخلية** (حاجات، ميول، اهتمامات) أو **خارجية بيئية** (كالأشخاص، الأفكار، الأشياء). **(جمال مثقال قاسم، 2000، ص62)**

لهذا فهي تتنوع إلى دوافع داخلية ترتبط بتحديد اهتمامات الفرد ومجالات العمل ودوافع خارجية ترتبط بتحديد وتوضيح الأهداف والغايات لتسهيل وتسير نجاح الخطوات المحدّدة على المدى البعيد.

(راتب أحمد، رانيا مشلب، 1999، ص66)

6-3- الممارسة: Practice

يدل مفهوم الممارسة على نوع من الخبرة المنظمة نسبيا، ويشير عادة إلى تكرار حدوث نفس الاستجابات الظاهرة أو ما يشبهها في مواقف بيئية منظمة نسبيا، ومن أمثلة ذلك ما يؤه المدرسة لتلاميذها من مواقف ترتبط بالمنهج أو أنشطة خارج المنهج يتعلم منها التلاميذ. **(فؤاد أبو حطب، آمال صادق، 1996، ص58).**

يقصد ا الخبرة المنتظمة نسبيا والتي تحدث نتيجة لتكرار الاستجابات المتماثلة في المواقف المختلفة وتندرج الاستجابات من مجرد استجابات نمطية أو غير كاملة حتى تصل إلى استجابات كاملة.

(حمدي علي الفرماوي، 2000، ص273)

7- مراحل التعلم:

تشير دراسات علم النفس المعرفي أن عملية التعلم تتم من خلال ثلاث مراحل أساسية وهي كما يلي:

7-1- مرحلة الاكتساب:

في هذه المرحلة يتم استدخال المعلومات والخبرات أو السلوكات الجديدة لتشكل البُنى المعرفية للإنسان واستخدامها في مواقف مختلفة.

7-2- مرحلة التخزين:

حسب العلماء أن المعلومات التي يتم استيعابا يتم تخزينها في نظام التخزين المؤقت في الذاكرة قصيرة المدى لمدة ثلاثين ثانية أو في نظام التخزين الدائم في الذاكرة طويلة المدى حيث تصبح هذه المعلومات جاهزة ومنظمة للاستخدام وقت الحاجة. **(عدنان يوسف العتوم، 2008، ص115)**

7-3- مرحلة الاسترجاع:

هي عملية استعادة ما استبقاه الفرد في ذاكرته من انطباعات وصور، وخبرات وآثار واستجابات متعلمة تحت ظروف الاستثارة الملائمة في المواقف اللاحقة. **(مريم سليم، 2003، ص525)**

8- العوامل المؤثرة في التعلم:

هناك عوامل عديدة تلعب دورا هاما في التأثير على عملية التعلم وتساعد على استمرارها بشكل فعال وهي:

8-1- عوامل خاصة بالمتعلم:

8-1-1- وجود هدف:

لا بدّ أن يكون لدى المتعلم هدف يسعى إلى تحقيقه، وكلما كان الهدف أكثر وضوحا سعى المتعلم في تحقيقه بكل أنواع النشاط والخبرة والمهارة التي يمتلكها، ومتى تحقق شعر المتعلم بالارتياح والنجاح.

8-1-2- وجود دافع:

و يعدهذا العامل هام جدّ ا لأن وجوده أمر في غاية الأهمية، ويرتبط الدافع بحالة المتعلم، التي عادة ما تكون حاجة أو ميلا أو اتجاها أو رغبة، ويمكن الاستدلال على وجود الدافع من خلال السلوك الذي نلاحظه على المتعلم.

8-1-3- الشعور بالاطمئنان:

لاشك أن شعور المتعلم بالاطمئنان يساعد على بناء ثقته بنفسه، وهذا ما يجعل من قدراته ومهاراته تأخذ مكانا دون أي شعور بالخوف وبالتالي يتحقق النجاح. **(توما جورج خوري، 1989، ص162-163)**

8-1-4- الذكاء والقدرات:

تعتمد درجة التعلم على درجة الذكاء، كما ترتبطبسرعة التحصيل وكميته بالذكاء، و كذلك بالقدرات الخاصة لنوع معين من التعلم. **(أحمد عزت راجح، 1999، ص119)**

8-2- عوامل خاصة بالمعلم:

8-2-1- خصائص المعلم:

إنّ فاعلية التعلم تتأثر بدرجة كفاءة وذكاء وقيم واتجاه وميول وشخصية المعلم، فهو يُعتبر عنصر أساسيا فعالاً في العملية التدريسية وفي حياة الطلاب، فإذا كان نموذجا حسنا م فإن ذلك سيؤدي بالعملية التربوية إلى القمة. **(خليل المعايطة، 2000، ص50)**

8-2-2- العلاقة بين المعلم والمتعلم:

ثبت علميا أن العلاقة بين المعلم والمتعلم تلعب دورا هاما، خاصة إذا كانت تتسم بالجودة وتبادل الأفكار والتعاون، وهذا يزيد من سهولة عملية التعلم.**(عزت عبد العظيم الطويل، علي عبد السلام علي، 1991، ص5)**

8-2-3- التغذية الراجعة:

يقصد ا كل ما يقدمه المعلم من تقييم لسلوك المتعلم ونتائج أعماله، فهذا ما يزيد من دافعتيه للتعلم ويعزز تعلمه.

8-2-4- نوع المادة الدراسية:

إنّ اختيار المعلم لمحتوى المادة الدراسية على أسس علمية مثل الفهم والسهولة يزيد من سرعة تعلمها من طرف الطالب، كما أن المادة التي تراعي قدرات الطلاب وتنسجم مع متطلبات نموهم وتكون منتظمة تنظيما سليما، متدرجة، تقوم على الأمثلة وربط الواقع كل ذلك يساعد على تعلمها وإتقاا.

8-2-5- التعزيز (الثواب والعقاب):

للثواب والعقاب الأثر الكبير في عملية التعلم، فالثواب مثير يزيد من احتمال حدوث الاستجابة، ويتضمن ذلك تقويم شيء محبب يرغبه الطالب، ويمكن أن يؤثر الثواب في عملية التعلم من خلال إثارة الارتياح عند الطالب، ويجعل للتعليم معنى وأهمية.

ويزيد من دافعتيه نحو التعليم، كما أن العقاب المستخدم من طرف المعلم يعمل على إضعاف الدافع ويزيد من احتمال قيام المتعلم بالاستجابة المطلوبة، ولابدّ من عدم المبالغة في استخدامه، وأن يكون بعد السلوك مباشرة.

(خليل المعايطة، 2000، ص51)

إنّ هذه العوامل لها تأثير كبير على نجاح "**عملية التعلم**" سواء بزيادة فعاليتها أو بتثبيطها، لهذا وجب مراعاها أثناء العملية التعليمية، من أجل تحقيق الأهداف المرجوة ومساعدة المتعلم على تحقيق تعلم أفضل. بالإضافة إلى تحسين العملية التعليمية.

9- أنواع التعلم:

يتنوع التعلم بتنوع الخبرات والمعارف والاتجاهات والمهارات التي يتعلمها الإنسان من بيئته وهي كما يلي:

9-1- التعلم الإشاري:

يعرف على أنه توقعات يكتسبها المتعلم مفادها بأن مثير ما سوف يتبعه مثير آخر على افتراض أننا نسلك طريقا محدّ دة المعا لم. نذكر أن ما يتم اكتسابه هو عبارة عن توقعات أي بنيانا إدراكيا، بدلا من سلسلة من الاستجابات الحركية، فهذا التعلم قائم على الفهم.

9-2- التعلم الكامن:

يعرف على أنّه أي تعلم لا تظهر آثاره أثناء تعلمنا له، وبالعادة فإنّ هذا النوع من التعلم يتم في غياب التعزيز المناسب، فإن الفرد المتعلم يكتشف وبشكل مفاجئ عن ما سبق له أن تعلمه.

(عبد الرحمان عدس، محي الدين توق، 2007، ص 145- 146)

9-3- التعلم الاجتماعي:

يتم من خلال زيادة معرفة الفرد بالقوانين الاجتماعية، وتحلي الفرد باحترام القانون وإطاعة النظام.....الخ.

9-4- التعلم الوجداني الانفعالي:

يتمثل في القدرة على المشاركة الوجدانية كتعلم الاتجاهات، الميول، العواطف ....إلخ.

9-5- التعلم المعرفي:

يعني اكتساب الفرد المعلومات من خلال العملية التعليمية، وهذه المعلومات تدخل في الإطار الثقافي للفرد وما يتعلمه من معارف ومعلومات، وما يكتسبه من مفاهيم وقواعد وطرق تفكير.....إلخ.

(خليل المعايطة، 2000، ص48)

9-6- التعلم اللفظي:

يهدف التعلم اللفظي إلى تنمية قدرة على استيعاب بعض المعلومات والحقائق واسترجاعها في أي وقت، وكذلك تدريب الفرد على التفكير الناقد وإدراك العلاقات والحكم الصادق والتقييم السليم.

9-7- التعلم الحركي:

يهدف التعلم الحركي إلى تنمية قدرة الفرد على استخدام عضلاته بما يؤدي إلى توافق عضلي من نوع جديد كنموذج للاستجابة المطلوبة لموقف من المواقف مثل تعلم الكتابة على الآلة الكاتبة أو ركوب الدراجة أو قيادة السيارة. **(رانيا عدنان، 2006، ص ص135-138)**

بالرغم من تعـّدد أنواع التعلم فإّنـا ـدف جميعها إلى تحقيق غاية واحدة هي تنمية جميع جوانب شخصية المتعلم الفنية والعقلية والجسمية والانفعالية وذلك من خلال إكسابه السلوكات المناسبة لتحقيق التوافق والتكيف مع بيئته.

ثانيا: الاستذكار

1- مفهوم الاستذكار:

يشير "**محمد أحمد إبراهيم السعفان**" **(2003)**أنّ: كلمة استذكار مصدر لفعل استذكَّر على وزن استفعَّل وهي مزيد بثلاث حُروف تبعا للقاعدة اللغوية التي تقول أن الزيادة في المبنى تؤدي إلى الزيادة في المعنى، والكلمتان الفعل والمصدر تدُلان على المُجاهدة في طلب الشيء.**(محمد أحمد إبراهيم سعفان، 2003، ص18)**

ولقد تعدّدت تعاريف الاستذكار ونذكر منها:

يعرفه كل من "**بورجدن، بيرد**" (Byrd&Byrchden,1994)على أنّه: «إحدى العمليات الذهنية الرئيسية التي يمارسها الطالب في الموقف التعليمي، وهو عملية معرفية يتم فيها تخزين ما تعلمه لمدة من الزمن سواء أكان هدف مؤقتا يخزن في الذاكرة قصيرة المدى، أو هدف طويل المدى يخزن في الذاكرة طويلة المدى، والتركيز على سلسلة من النشاطات الذهنية والمعالجات التي يقوم ا الطالب منذ لحظة إدراك المنبهات، دف إدخالها إلى مخزون الذاكرة طويلة المدى والاحتفاظ ا». **(ناجي محمود النواب، 2014، ص10)**

من خلال هذا التعريف نجد أن عملية الاستذكار تتضمن حفظ المعلومات في الذاكرة قصيرة المدى أو طويلة المدى بالإضافة إلى جملة من المعالجات التي تتم على هذه المعلومات.

كما يعرفه "**بوغوسلوفسكي**" (1997)على أنّه: «حفظ دقيق ومتين للحوادث في الذاكرتين قصيرة الأجل وطويلة الأجل، نتيجة لعرض الموضوع عدة ثوان ولمدة واحدة».**(ف.ف بوغوسلوفسكي، 1997، ص391)**

إنّ هذا التعريف يؤكد أن الاستذكار ماهو إلاّ حفظ للمعارف والمعلومات في الذاكرتين طويلة الأجل وقصيرة الأجل.

أما "**محمد أحمد إبراهيم السعفان**" (2003) يعرفه على أنه: «نوع من التعلم المقصود هدفه إدراك وفهم المادة الدراسية، ثم حفظها على وجه السرعة والدقة، ثم استرجاعها بكفاءة عالية».

(محمد أحمد إبراهيم سعفان، 2003، ص60)

يؤكد هذا التعريف على أنّ **"عملية الاستذكار"** لا تنطوي فقط على استرجاع المعلومات والمعارف، بل تشتمل على عدة عمليات فرعية هي الفهم والحفظ والاسترجاع بدقة وكفاءة.

ومن خلال هذه التعاريف يمكن القول أن:

الاستذكار هو عملية عقلية دقيقة ومنتظمة تتم وفق عدة مراحل متسلسلة هي الفهم والحفظ والاستيعاب والاسترجاع بكفاءة بهدف تحقيق التعلم، تتم على مستوى الذاكرة قصيرة المدى أو طويلة المدى.

2- أشكال الاستذكار: يوجد شكلان للاستذكار هما:

2-1- الاستذكار الإرادي:

يرتبط بضرورة حفظ المعارف والخبرات الضرورية للنشاط في التعلم، وخاصة عندما تكون المادة المشتركة كبيرة،أو عند ضرورة الاحتفاظ بأكبر حجم من المعلومات وفقًا للهدف من النشاط.

2-2- الاستذكار اللاإرادي:

هو حفظ الحوادث في الذاكرة بشكل غير مقصود نتيجة لإعاطالمتكرّرة والفاعلة باستمرار، كما تؤكد الدراسات على ارتباط هذا الاستذكار بهدف النشاط ومحتواه. **(ف.ف بوغوسلوفسكي، 1997، ص392)**

3- مراحل عملية الاستذكار:

تتكون هذه العملية من خمسة مراحل متتالية ومترابطة ولا تتكامل إلا بتكامل وتحقيق متطلبات وشروط كل مرحلة على حدة، وعملية الاجتياز والنجاح في كل مرحلة تعتمد على عدد من الشروط والمتطلبات وهذه المراحل هي:

3-1- مرحلة التخطيط للمذاكرة:

المذاكرة ليست عملية قراءة وحفظ فحسب، بل إنّما عدد من العوامل المتشعبة والمتداخلة، وهي تقوم على الغرض من المذاكرة والمقررات الدراسية، والفترة الزمنية اليومية أو الأسبوعية التي تخصصها للدراسة والمذاكرة.

وعند وضع الخطة وإعداد جدول المذاكرة يُراعى إتباع الخطوات الآتية:

- تحديد الفترة الزمنية اليومية المخصصة للمذاكرة والالتزام ا طيلة السنة الدراسية.
- تصنيف المواد الدراسية من حيث المادة العلمية ومن حيث الصعوبة والسهولة.
- تحديد متوسط الفترة الأسبوعية المخصصة لمذاكرة المادة الواحدة.
- توزيع الفترة الزمنية الأسبوعية المخصصة لكل مادة على أيام الأسبوع ولا يشترط أن تكون في جميع الأيام الأسبوعية المخصصة، فقد تكون في أيام متبادلة وأوقات مختلفة.
- كتابة الجدول الذي تم التوصل إليه، حيث يحتوي على أوقات المذاكرة والاستراحة.
- يتم مراجعة الجدول في صورته النهائية وتأكيدا على تضمنه لكل المواد الدراسية ومن التسلسل المنطقي لمذاكرة المواد المختلفة.

3-2- مرحلة الاستقبال وتلقي المعلومات:

وفي هذه المرحلة يتم استقبال وتلقي المعلومات وإدخالها إلى الذاكرة من خلال السمع والنظر، وتدوينها في مذكرات لغرض دراستها واستيعاا.

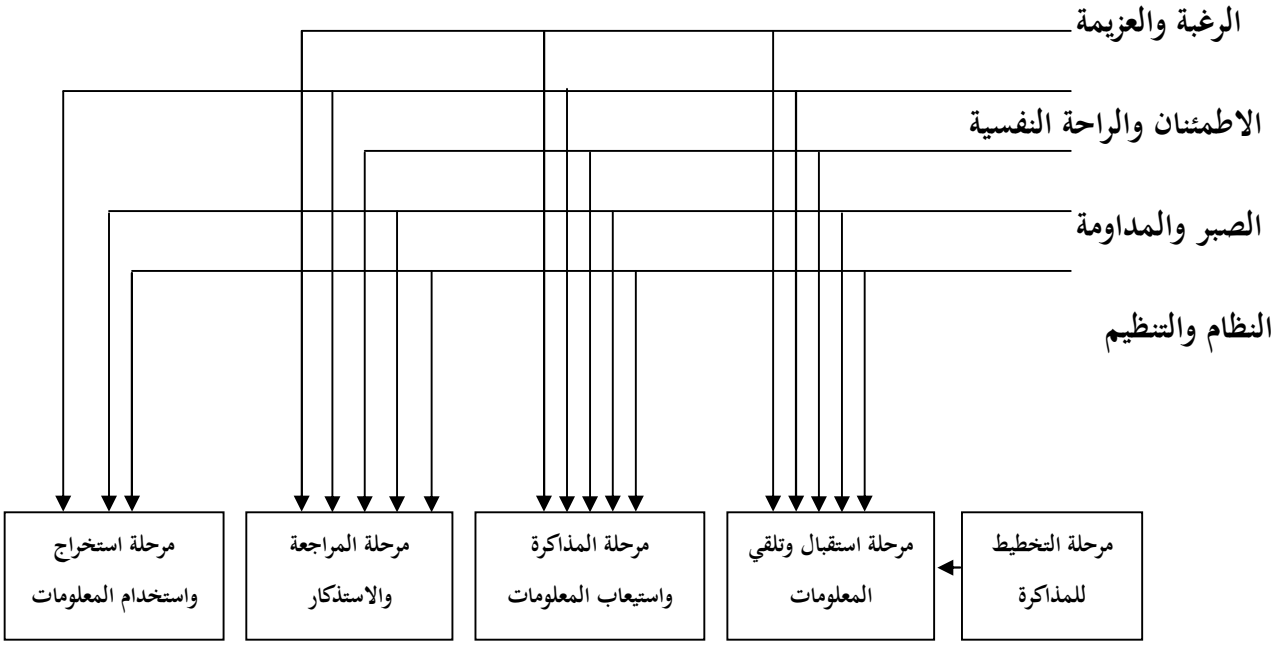
3-3- مرحلة المذاكرة واستيعاب المعلومات:

وفيها يتم مذاكرة المعلومات والدروس التي تم استقبالها في المرحلة السابقة، وذلك من خلال المذكرات التي دونت فيها هذه المعلومات ومن خلال الكتب المنهجية المناسبة، وفي هذه المرحلة يتم تصفية وتنظيم وتوطيد المعلومات في الذاكرة بطريقة يسهل استرجاعها.

3-4- مرحلة المراجعة والاستذكار:

ويتم في هذه المرحلة مراجعة المعلومات والدروس التي تمت مذاكرا واستيعاا، وتأتي هذه المرحلة عقب مرحلة المذاكرة والاستيعاب، وقد تقصر أو تطول الفترة الزمنية الفاصلة بينهما حسب الظروف المحيطة وخصوصيات الدروسوالمعلومات المطلوب مُراجعتها، وفي هذه المرحلة يتم إعادة تصنيف وتنظيم المعلومات في الذاكرة بعد أن حدث لها بعض التشتت والتعثر وبذلك تكون جاهزة للاستذكار والاستخراج.

ويمكن وتوضيح المراحل السابقة حسب المخطط التالي:



الشكل رقم (01): مخطط يوضح المراحل الأساسية لعملية الاستذكار والاستيعاب.

(عصام علي الطيب، ربيع عبده رشوان، 2006، ص ص 166-168)

من خلال ملاحظة هذه المراحل نجد أن "**عملية الاستذكار**" هي عملية منظمة تقوم على مجموعة من الشروط والمتطلبات، وأنه لا تتحقق أي مرحلة إلا بتحقق شروطها ومتطلباا، كما تؤثر في نجاح المرحلة التي تليها.

4- طرق الاستذكار:

نظر ً ا لأهمية "**عملية الاستذكار**" ودورها الفعال في العملية التعلُمية، فهي ليست عشوائية بل تقوم على مجموعة من الطرق العلمية التي تساعد على نجاحها وهي كما يلي:

4-1- طريقة التسميع الذاتي:

تقوم على قيام الطالب بقراءة الموضوع مرة أو مرتين ثم يحُ اول أن يُسمع نفسه ما تم استذكار ُه، وعَ لِ ق بعقله، وترجع أهمية التسميع إلى أنه بمثابة حافز هام لمواصلة التعلم والاستمرارية في تركيز الانتباه، كما يعطي للطالب الثقة بنفسه عندما يحُ س بأنه تمكن من استرجاع ما تم استذكاره بطريقة صحيحة، كما أنّ ه ينظم لهود ويقلل مستوى قلق الاستذكار والاختبار.**(محمد أحمد إبراهيم سعفان، 2003، ص86)**

كما تشير دراسة "**آرثر جيتس**"على أنّ فاعلية هذه الطريقة تكمن في شحذ قوى المتعلم العقلية وتنشيط إحساساته وتفكيره واستمرار دافعيته وتقويتها. **(طلعت منصور وآخرون، 2003، 266)**

4-2- الطريقة المسحية:

تساعد هذه الطريقة الطالب على القراءة بصورة سريعة واستذكار أفضل، وتقوم على مجموعة من الخطوات هي:

4-2-1- القيام بمسح المادة:

يتم ذلك عن طريق قراءة وفهم عناوين الموضوع بطريقة سريعة، وهو يستغرق أكثر من دقيقة، مع تحديد ثلاث أو أربع أفكار رئيسية يناقشها الموضوع.

4-2-2- وضع مجموعة من الأسئلة:

يتم ذلك عن طريق تحويل العناوين إلى أسئلة لأن هذا يستثير حب الاستطلاع وبالتالي يزيد من فهم الطالب.

4-2-3- قراءة المادة:

القيام بالقراءة للإجابة عن الأسئلة ولا ينبغي أن تكون هذه القراءة بصورة سالبة.

4-2-4- تسميع المادة:

بعد القراءة المباشرة، يجب القيام بتسميع الجزء الذي تم قراءته مسبقا.

4-2-5- مراجعة المادة:

بعد الانتهاء من قراءة الموضوع بالطريقة السابقة يجب مراجعة المذاكرة للتعرف على جميع النقاط التي يشملها الموضوع ولإدراك العلاقات بينها ومراجعة هذه النقاط كلها.

4-3- الطريقة الكلية والجزئية:

تقوم الطريقة الكلية على أساس تناول المادة من أولها إلى آخرها وتُقرأ كلها مرة واحدة، رغم تعدّ د فقرا ثم تُقرأ مرة ثانية وربما أخرى حتى يصل الفرد إلى دراسة الفقرة ككل أو حفظها بعد ذلك.

(عصام علي الطيب، ربيع عبده رشوان، 2006، ص 174- 175)

وتكون هذه الطريقة ذات فائدة عندما لا تكون إعادة طويلة أو صعبة ومتسلسلة تسلسل منطقي، كما أن هذه الطريقة تزيد من القدرة على إدراك العلاقات الهامة بين المعاني واستيعاب المادة كوحدة.

(أحمد عبادة، 2001، ص44)

أما الطريقة الجزئية فتقوم على تجزئة المادة إلى وحدات منفصلة يُ درس أو يحفظ كل منها على حدة، رغم أن كل منها تمثل فكرة غير متكاملة. **(عصام علي الطيب، ربيع عبده رشوان، 2006، ص175)**

وتكون هذه الطريقة مجدية أكثر عندما تكون المادة طويلة أو صعبة وهي تعمل على حفظ دافعية المتعلم، حيث تستطيع أن تقف على ما يحرزه من تقدم خطوة بخطوة، وقد تكون لها بعض السلبيات مثل قد تجعل المتعلم يتشتت في التفاصيل ويجد صعوبة في الربط بين أجزاءه والخروج بمعنى واحد يجمع بينها.

(طلعت منصور وآخرون، 2003، ص277)

4-4- عادات الاستذكار الجيدة:

تشكل عادات الاستذكار الجيدة صمام الأمان بالنسبة للقدرة الفكرية، وذلك بمحاورها الثلاث العادات الصحيحة للاستذكار، الاستعداد والتهيؤ لعملية الاستذكار وعملية الاستذكار نفسها.

(أحمد عبادة،2001،ص46)

4-5- الاستذكار المستمر والاستذكار الموزَّع:

عند الاستذكار بالطريقة المستمرة يتم قراءة المادة أو الموضوع في فترة زمنية واحدة، بمعنى أن الطالب يجلس لعدة ساعات يستذكر المادة الدراسية حتى ينتهي منها.

وهذه الطريقة لا تكفي لتثبيت المعلومات وبالتالي فإن ما يتم استذكاره يكون عرضة للنسيان، كما يؤدي إلى شعور المتعلم بالتعب والملل ما يؤثر على قوة وعمق الحفظ لديه.

أمّا الاستذكار الموزع تكون فيه فترات راحة بين استذكار جزء وجزء آخر، على أن تكون فترة الراحة بعد ساعة أو ساعة ونصف من بدء الاستذكار. **(محمد أحمد إبراهيم سعفان، 2006، ص175)**

إنّ هذه الطريقة تساعد على تثبيت المعلومات وتخزينها وتقلل من درجة النسيان، كما تقلل من الشعور بالتعب والملل. **(كامل محمد عويضة، 1996، ص130)**

4-6- طريقة القراءة والتسجيل:

هذه الطريقة تناسب الطلاب الذين يفضلون التحرك السريع في استذكارهم للكتب والمذكرات، وأولئك الذين يواجهون امتحانا وليس لديهم الوقت للاستذكار المكثف والمتعمق وهذه القراءة تشمل قراءة الموضوع كفقرات متتالية ولتسجيل وتدوين تعبيرات قصيرة للفقرات وتسميع ما تم قراءته.

(عصام علي الطيب، عبده رشوان، 2006، ص175)

4-7- القراءة الصامتة:

إنّ هذه الطريقة تعطي للطالب فرص أكثر على المتابعة والتركيز والحفظ والاستيعاب، كما أنّها تقلل من التعب.

فالطالب يُوجه تركيزه كله على أفكار الدرس بخلاف إذا كانت طريقة جهرية فإنّه يوزع تركيزه بين سماع الصوت والتركيز على أفكار الدرس. **(محمد أحمد إبراهيم سعفان، 2003، ص81)**

ممّا سبق فإن اختيار المتعلم لإحدى هذه الطرق يقوم على إمكاناته وقدراته العقلية وميوله واستعداداته، وعلى حسب طبيعة المواد الدراسية.

5- العوامل المساعدة على الاستذكار:

5-1- عوامل خاصة بالمتعلم:

5-1-1- الثبات الانفعالي:

إنّ السلوكالانفعالي هو استجابة تعتمد على إدراك الشخص للموقف وتميزه له في ضوء معارفه وخبراته، كما يتمثل في قدرة الفرد على الضبط الانفعالي، حيث يمدنا الانفعال المعتدل بالطاقة اللازمة للاستذكار والحفظ والانتباه، أما الانفعال الزائد فيؤدي إلى تغيرات فيزيولوجية مثل زيادة ضغط الدم، زيادة ضربات القلب، اضطراب الانتباه والتذكر، ما يؤثر على نقص كفاءة عملية الاستذكار من استيعاب وحفظ وتذكر.

(محمد أحمد إبراهيم سعفان، 2003، ص28)

5-1-2- استعدادات الطلاب وقدراتهم العقلية:

حيث يختلف الطلاب فيما بينهم في إتقان التعلم والسرعة فيه، وبالتالي في تذكر ما تعلمه في ضوء ماالديهم من الاستعدادات والقدرات العقلية، ولقد أثبتت معظم البحوث في هذا اال أن هناك علاقة موجبة بين القدرات العقليةوخاصة الذكاء والقدرة على التحصيل الدراسي، ويجب الإشارة على أنّ القدرة على التذكر من أهم قدرات الفرد العقلية. **(أحمد عبادة، 2001، ص39)**

5-1-3- الإدراك الحسي:

يعرف بأنه: «قدرة المرء على تنظيم التنبيهات الحسية الواردة إليه عبر الحواس المختلفة ومعالجتها ذهنيا في إطار الخبرات السابقة، والتعرف عليها، وإعطاءها معانيها ودلالالا المعرفية المختلفة».

(محمد أحمد إبراهيم سعفان، 2003، ص34)

5-2- عوامل خاصة بالمادة الدراسية:

5-2-1- نوع المادة الدراسية:

إنّ المواد ذات المعنى الواضح أسهل في تعلمها وتذكرها من المواد التي لا يفهم الطالب الكثير من معانيها وبالتالي لابدّ على الطالب أن يجد علاقة بين ما يدرسه وبين أمور لها معنى في حياته العامة.

(أحمد عبادة، 2001، ص39)

كما تشير بعض الدراسات أن المواد الدراسية المفهومة ذات المعنى المحدّد، يسهل على الطلاب حفظها وفهمها بنسبة 60% على عكس المواد الدراسية عديمة المعنى أو الغامض.

(أحمد عزت راجح ، 1999، ص315)

5-2-2- العلاقة بين المواد الدراسية:

يسهل على الطالب فهم وتذكر المواد التي تتفاعل مع بعضها الآخر مكونة وحدة مفهومة، أو ذات قيمة وظيفية في حياته، أما إذا كانت هذه المواد تشمل خبرات مستقلة صعب على الطالب الاحتفاظ ا وتذكرها.

(أحمد عبادة، 2001، ص39)

5-2-3- العلاقة بين المواد الدراسية وميول الطلاب واتجاهاتهم:

لقد أثبتت الدراسات أن الفرد أقدر على استيعاب أو فهم وتذكر المواد التي ترتبط كثيرا أو قليلا بميوله واتجاهاته، أو التي تشبع رغباته وحاجاته أكثر من المواد التي لا يشعر بحاجته إليها، وذلك لأن القوى الدافعة للفرد على التحصيل والتعلم وحفظ الخبرات المستعملة وسهولة الانتفاع ا في المواقف الجديدة وبالتالي يسهل تذكرها.

(أحمد عبادة، 2001، ص42)

5-3- الأسرة:

تلعب الأسرة دورا كبيرا في عملية التعلم وذلك من خلال تشجيع الطالب على الاهتمام بدروسه منذ بداية العام الدراسي، يئة فرص الاستذكار الملائمة بصورة عملية منتظمة، بالإضافة إلى وعي الأسرة بطرق الاستذكار وتوفير المناخ الأسري بممارسة العادات الجيدة للاستذكار من خلال توفير الأدوات والكتب الضرورية اللازمة.

6- معيقات الاستذكار:

بالرغم من أهمية عملية الاستذكارفي التعلم والتحصيل الجيد، إلا ّ أا توجد العديد من العوامل التي تثبط هذه العملية ونذكر منها.

6-1- النظر إلى التعليم بغرض التعليم فقط:

ينظر بعض الطلاب إلى التعليم بغرض التعليم فقط، وقياسا على ذلك أصبح الغرض من الاستذكار هو النجاح فقط، والغرض من التعليم هو الحصول على الشهادة العلمية فقط.

(عصام علي الطيب، ربيع عبده رشوان، 2006، ص 179-180)

6-2- نقص الكفاءة الذاتية:

من الدلالات على نقص الكفاءة الذاتية هو نقص القدرات الفعلية وعدم الثبات الانفعالي، وضعف الانتباه، واضطراب الإدراك الحسي، وأيضا اضطراب الوظائف العقلية المرتبطة به خاصة التصور، التخيل، التفكير، ومن الدلالات أيضا ضعف الذاكرة وصعوبة التذكر وكثرة النسيان.

6-3- الظروف الصحية:

تعيق الظروف الصحية عمليات الاستذكار وتتنوع إلى ظروف صحية طارئة مثل: ارتفاع درجة حرارة الجسم، الزكام، ولكنها لا تعيق الاستذكارإلا لفترة قصيرة، لأنّ هذه الأمراض تزول باستخدام العلاج المناسب. وظروف صحية دائمة مثل: أمراض العين طول أو قصر النظر، أمراض القلب، أمراض الجهاز العصبي، وهذه الأمراض مزمنة ويعاني منها الشخص لفترات طويلة. **(محمد أحمد إبراهيم سعفان، 2003، ص62-63)**

6-4- السرحان وأحلام اليقظة:

تعتبر مشكلة السرحان أثناء الاستذكار والتي تلازمها أحلام اليقظة من المشكلات التي يعاني ويشكو منها عدد قليل من الطلاب وهذا بسبب:

- الاتجاه السالب نحو بعض المواد الدراسي يجعل الطالب عند استذكارها سارح التفكير، شارد الذهن.
- كره المادة الدراسية وعدم تقبلها.
- إتباع الطالب لعادات استذكار خاطئة.
- الإجهاد الذهني للطالب وعدم معرفته للحد الأقصى لساعات الاستذكار.
- سيطرة المشكلات الأسرية على تفكير الطالب أثناء الاستذكار.
- الخوف من الامتحان مع تهديدات الأسرة إذا قصَّر في أدائه المدرسي.**(أحمد عبادة، 2001، ص53)**

6-5- الاعتماد على المذاكرة الآلية:

يلجأ بعض الطلاب إلى طريقة المذاكرة الآلية(صُم) بحجة أنا طريقة مضمونة لحفظ المقررات خاصة إذا كانت العلاقات بين أجزاء المادة غير واضحة أو غير منطقية أو غير مترابطة، لذلك يجب الاعتماد على طرق أخرى بجانب الحفظ مثل: الفهم والربط والاستدلال والاستنتاج والتطبيق والتحليل والتركيب.

6-6- الاستذكار تحت ضغط الوقت:

يمكن الاستدلال على الاستذكار تحت ضغط الوقت من خلال السلوكيات الآتية:

- عندما يُضيع الطالب وقته عند بداية الدرس بحجة أن الوقت أمامه، مثل هذا الطالب لا يكفيه أن يتقدم أو ينتج بشكل أفضل.
- عندما يضع الطالب لنفسه خطة تتضمن البدء في عملية الاستذكار قبل موعد الامتحان بفترة قصيرة، فإن هذا الطالب لا يعلم أنه قد يتعرض لأمراض أو مشاكل تمنعه من أن يبدأ كما يتمنى.
- عندما ينتظر الطالب إلى ما يدفعه إلى الاستذكار مثل: قرب موعد الامتحان أو ضغط الوالدين عليه، أو شعوره بعدم ملاحقة زملائه.**(عصام علي الطيب، ربيع عبده رشوان، 2006، ص179-180)**

6-7- النسيان:

يعتبر النسيان من الظواهر النفسية المرتبطة دائما بالذاكرة وتعني فقدان المعلومات المحتفظ ا في الذاكرة.

(أنور محمد الشرقاوي، 1992، ص159)

وتمثل هذه المشكلة الآفة التي يعاني منها الكثير من الطلاب بمستويلم المختلفة لأسباب متعدّدة منها:

- الاتجاهات السلبية للطالب نحو المعلم ومادته الدراسية.
- إعطاء الدراسة والاستذكار الفرصة الأقل من اهتمامات الطالب.
- قلق الامتحان حيث يساهم بصورة فاعلة في النسيان.
- السلوك الانفعالي الحاد للطالب والذي يلازمه التوتر والغضب وإحداث المشاكل مع الآخرين.
- عدم التركيز وتشتت الانتباه أثناء الدرس.
- إتباع عادات استذكار خاطئة تقلل من فرص الاحتفاظ بالمعلومات التي تم استذكارها لفترة طويلة.

(أحمد عبادة، 2001، ص58)

بالنظر إلى هذه المعيقات نجد أن بعضها لها تأثير ثانوي على عملية الاستذكار مثل الظروف الأسرية أو عدم تنظيم الطالب لأوقات الاستذكارولكن بعضها الآخر له تأثير كبير لا بُدَّ من تداركه مثل كثرة السرحان، وأحلام اليقظة، بالإضافة إلى النسيان بشكل مستمر، فقد تشكل عائق كبير في الاستذكار وبالتالي على نجاح الطالب.

7- طرق تحسين الاستذكار:

يحّدد "**عبد المنعم أحمد حسين**" و"**أحمد كامل الرشيدي**" (1998) و"**محمد عثمان نجاتي**" (1995) مجموعة من الطرق أثبتت فعاليتها في تحسين الاستذكار وهي:

7-1- تركيز الانتباه: وذلك من خلال تخصيص:

- وقتا معين للاستذكار.
- تخصيص مكانا مناسبا للاستذكار.

- بذل القليل من الجهد البدني.
- التدريب على تركيز الانتباه وسط الضجيج.

7-2- تقوية الرغبة في الاستذكار:

يستطيع الطالب أن يقوي رغبته في الاستذكار بأن يذكر نفسه من وقت لآخر بأهمية استذكار دروسه وأهمية الغايات التي يريد تحقيقها كتفوقه ونجاحه وترقيته وغير ذلك من الغايات.

7-3- المشاركة الايجابية:

يستطيع الطالب أن يستفيد من استذكاره أكبر فائدة إذا حاول أن يطبق مبدأ المشاركة الايجابية، ولتطبيق هذا المبدأ في الاستذكار وسيلتان هما: المراجعة وتدوين المذكرات.

كما يضيف "**الحجاج**" (1987) و"**إسماعيل عبد الفتاح الكافي**" (2001)بعض القواعد التي لابدّ على الطالب إتباعها وهي:

- إتقان المتعلم للمهارات والحقائق المتعلمة، وإلا تحول كل الوقت المبذول في المذاكرة إلى وقت ضائع تماما.
- تحديد هدف واضح قبل القيام بعملية الاستذكار، فهذا دافع قوي للاستذكار.
- جعل موضوع التعلمو الاستذكار في شكل مشكلة تحتاج إلى حل في ضوء المعلومات السابقة.
- تجنب التفكير المبهم غير الدقيق.
- الاهتمام بعملية الاسترجاع بين الحين والآخر، وذلك حتى يتعرف الطالب على مدى تحصيله ومعالجة أوجه النقص والقصور بإعادة تحصيل الجزء الذي لم يستوعب تماما أو لم يحُفظ.

(عصام علي الطيب، ربيع عبده رشوان، 2006، ص 180-181)

ثالثا: مهارات التعلم والاستذكار:

لقد اهتم العديد من المشتغلين بالتربية والتعليم منذ الثمانينات بدراسة الأساليب الممارسة من طرف المتعلمين للتعلم وتحصيل المعارف والمهارات والقيم، في مختلف المراحل التعليمية، ولقد أطلق عليها العديد من التسميات هي: عادات الاستذكار، استراتيجيات التعلم، مهارات الدراسة والاستذكار، أنماط التعلم والتفكير مهارات التعلم والاستذكار.

وقبل التطرق إلى تعريف "**مهارات التعلم والاستذكار**"لا بدّ من الإشارة أولا إلى تعريف المهارة وبعض المفاهيم المتداخلة معها على النحو التالي:

- **تعريف المهارة:**

يعرفها "**حسن حسين زيتون**" (2001) على أنا: «القدرة على أداء عمل أو عملية، وهذا العمل أو العملية يتكون في الغالب من مجموعة من الآداءات أو العمليات الأصغر، وهي الآداءات أو العمليات البسيطة».**(حسن حسين زيتون، 2001، ص4)**

كما يعرفها "**سبنس**" (Spence,1991) على أنا: «الاستعداد الجسمي والنفسي لأداء بعض المهام في ضوء المستوى المطلوب للكفاية».**(عصام علي الطيب، ربيع عبده رشوان، 2006، ص162)**

أمّا "**جابر عبد الحميد جابر**" فقد اعتبرها «مجموعة من الكفاءات التي يمتلكها الناس والتي تمكنهم من أدائها بطرق معينة، وتختلف المهارة عن المعرفة من حيث أنا تتطلب شيئا أكثر من المعرفة إنا تتطلب العمل والفعل بقدر من الكفاءة». **(جابر عبد الحميد جابر، 1998، ص171)**

من خلال هذه التعاريف يمكن القول أن المهارة هي أنماط منظمة ودقيقة من السلوكتشكل في مجملها كفاءات يستخدمها الفرد لأداء مهام معينة.

- **تعريف العادة:**

يعرفها "**كامل محمد عويضة**" على أنا: «نوع من السلوك المكتسب والقدرة على أداء فعل ما بطريقة آلية نتيجة التكرار». **(كامل محمد عويضة، 1996، ص130)**

كما عرّ فها "**صالح محمد علي أبو جادو**" على أنا: «استعداد يكتسب بالتعلم، يجعل الفرد يقوم ببعض الأعمال بوظيفة ميكانيكية، ومجهود بسيط، وبدون حاجة كبيرة إلى إعمال الفكر أو تركيز الانتباه».

(صالح محمد علي أبو جادو، 2000، ص169)

ويفرق "**جابر عبد الحميد جابر**" بين مفهومي "**المهارة والعادة**"حيث يذكر أن العادات تؤدى آليً ا، ويتم تعلمها عن طريق المران، وتؤدى بصورة روتينية، في حين أن "**المهارات**" عبارة عن أنماط السلوك معقدة ومنظمة تنظيما عاليا، ومتكاملة ويمكن عرض بيان ا بكفاءة. **(جابر عبد الحميد جابر، 1998، ص171)**

- **تعريف الإستراتجية:**

يعرّ فها "**Messik**" على أنا: «طرق عامة يستخدمها الأفراد في الأعمال العقلية المعرفية أو بمثابة طرق للإدراك والتفكير وتكوين وتجهيز المعلومات وحل المشكلات ويُستدل عليها عن طريق التوصل إلى المعرفة».

كما يعرفها "**طلعت الحامولي**" على أنا: «تكوين فرضي مستنتج من طريقة الفرد في تجهيز المعلومات المتصلة بالأداء في مهمة معرفية معينة إبتداءا من تقديم المعلومات حتى انجاز المهمة».

(فتحي مصطفى الزيات، 2001، ص250-251)

كما يفرق "**سليمان الخضري وأنور الرياض**" **(1993)** بين "**المهارة والإستراتيجية**" بأن المهارات هي الطرق المعرفية الروتينية لدى الفرد لأداء مهام خاصة. بينما الاستراتيجيات هي وسائل اختيار وتجميع أو إعادة تصميم تلك الطرق الروتينية.**(محمد عبد السميع رزق، 2001، ص2)**

مما سبق يمكن القول أن المتعلم في بداية مراحله الدراسية يكتسب جملة من العادات الدراسية، وبالتكرار والتدريب تتطور إلى مجموعة من الكفاءات، التي تشكل في مجملها مهارات وهذه المهارات تتطور من خلال الممارسة لتشكل إستراتيجيات التعلم والتحصيل الجيد.

1-تعريف مهارات التعلم والاستذكار:

لقد تعدّدت التعاريف حول مهارات التعلم والاستذكار كمايلي:

يعرفها "**عبد الله الشافعي**" (2007) على أنا: «الطرق والأساليب التي يتبعها الطالب في اكتساب المعلومات والمهارات والتي كوا على نحو فريد متعلم ومكتسب وقد اكتسب صفة الدوام النسبي لما حققه الطالب من خلالها من نجاح دراسي».**(السيد محمد أبو هاشم، 2008، ص220)**

كما يعرفها (**Nenji,2002**) على أنا: «الطرق والأساليب التي يتبناها الطالب في وضع خطط ويلتزم ا أثناء قراءته لموضوعات المقررات الدراسية، ولكي يصل إلى مستوى التمكن والإتقان وتتضح في الوقت الذي يقضيه الطالب في الدراسة والطرق المستخدمة في استذكار محتوى الدراسة».

(السيد محمد أبو هاشم، 2008، ص213)

كما يعرفها "**فوستر، نيلسون**" (Foster&Nelson,1987) على أنا: «تلك الأنشطة التي يقوم ا الطالب والتي تساعده في مجموعها على التعلم مباشرة مثل أخذ الملاحظات، التساؤلات، المراجعة، الإصغاء والانتباه، وهذه المهارات ذات علاقة وثيقة بالابتكارية والدافعية للدراسة».

(عصام علي الطيب، ربيع عبده رشوان، 2006، ص164)

من خلال هذه التعاريف يمكن القول أن "**مهارات التعلم والاستذكار**" مجموعة من الأنشطة والأساليب التي يتبعها الطالب في استيعاب المواد الدراسية واستذكارها بشكل جيد، وتحقيق مستوى عالي من التمكن و الإتقان في الدراسة، هي تختلف من طالب لآخر حسب قدراته وإمكاناته وحسب طبيعة المواد الدراسية التي يدرسها وحسب المرحلة الدراسية وهي متعدّدة ومتنوعة.

2-خصائص مهارات التعلم والاستذكار:

يشير "**فتحي مصطفى الزيات**" أن "**مهارات التعلم والاستذكار**" تتميز بجملة من الخصائص كما يلي:

- عبارة عنأنشطة سلوكية مكتسبة وليست فطرية وتتكرّر في المواقف المتشابة ولها صلة وثيقة بالتفوق الدراسي.

- لها صفة الثبوت والاستمرارية لدى الفرد.
- تمثل استراتيجيات معرفية وطرق مختلفة يتبعها المتعلم في الاستذكار بدف توفير الوقت والجهد.
- تتأثر بدور العوامل البيئية والأسرية والمؤسسة التربوية والأساليب التي يتبعها المتعلم وقدرته واتجاهاته الشخصية.
- توجد فروق بين الأفراد من حيث قوة مهارات التعلمو الاستذكار.

(عصام علي الطيب، ربيع عبده رشوان، 2006، ص176)

من خلال هذه الخصائص يتضح لنا أنّ "**مهارات التعلم والاستذكار**" ليست مجرد ممارسات عشوائية يستخدمها الطلاب في الدراسة و التحصيل، بل هي نشاط عقلي يقوم على جملة من العمليات المنظمة والمتكاملة و المتمثلة في: التفكير، الإدراك، حل المشكلات، كما أا تتأثر بجملة من العوامل منها ما يرتبط بالطالب نفسه ومنها ما يرجع للبيئة الأسرية والمدرسية.

3-أهمية مهارات التعلم والاستذكار:

نظر ً ا للدور البارز الذي تلعبه "**مهارات التعلم والاستذكار**" لدى المتعلمين في تنظيم خبرام ومعارفهم، وتطويرها واستغلالها إلى أقصى حد ممكن، فقد اهتم العديد من الباحثين والمشتغلين بالتربية بدراستها وربطها بالعديد من متغيرات شخصية المتعلم: كتقدير الذات، التفوق الدراسي، التحصيل الدراسي، قلق الامتحان، وهذا للوصول إلى نتائج تساعد على تطوير برامج إرشادية وتعليمية لتنمية هذه المهارات، وتتجلى أهمية هذه المهارات فيما يلي:

- مقاومة مشكلة النسيان.
- المحافظة على معارف وخبرات الطلاب في الذاكرة.
- زيادة الثقة بالنفس لدى الطلاب.
- اكتساب الاتجاهات الايجابية نحو الدراسة ومختلف المواد الدراسية.
- التفوق الدراسي ما يزيد من الرضا النفسي لدى الطلاب.

(خولة عبد الرحيم عودة غنيمات، عبير راشد عليمات، 2012، ص26)

كما يوضح كل من "**مصطفى الديب**" و "**فتحي السيد محرز**" (1995) أهمية مهارات التعلم والاستذكار فيما يلي:

- تعتبر مهارات التعلم والاستذكار مدخلا مهما لتحسين مستوى الإنجاز المعرفي.
- ينعكس أثرها في الاستفادة القصوى من الإمكانيات المتاحة للمتعلمين، إلى جانب توفير كل من الوقت والجهد المبذولين في الاستذكار.
- تساعد مهارات التعلم والاستذكار على التكيف الاجتماعي والنفسي مع اتمع الخارجي واتزان الشخصية بأقل مجهود ممكن.
- تكوين مهارات تعلم و استذكار جيدة يمتد أثرها إلى المراحل التعليمية المختلفة.

(عصام علي الطيب، ربيع عبده رشوان، 2006، ص173)

من خلال ما سبق يمكن القول أن أهمية "**مهارات التعلم والاستذكار**" تتجلى في الجوانب التالية هي:

- **الجانب النفسي:** فتمكن الطالب من المادة الدراسية من خلال فهم محتواها واستيعابها يزيد من الثقة بالنفس والشعور بالرضا النفسي ويكسب الطالب اتجاه ايجابي نحو الدراسة، كما يُقلل من قلق الامتحان لديه.
- **الجانب التحصيلي:** تقلل هذه المهارات من مشكلة النسيان التي تعتبر أكبر معوق للتحصيل الجيد، كما تساعد الطالب على تنظيم معارفه وخبراته واستغلالها أحسن استغلال، بالإضافة إلى تحقيق التفوق الدراسي.

4- مبادئ التعلم والاستذكار:

إنّ عملية التعلم والاستذكار هي عملية منظمة تقوم على جملة من المبادئ وهي:

4-1- مبدأ النشاط الذاتي:

يتم من خلال قيام المتعلم بالبحث والتنقيب والفهم والاستيعاب وربط الموضوعات بعضها ببعض، حيث أنّ كثيرا من الطلاب غير المتفرغين ممن يعملون وينتسبون للجامعة، أو ممن يدرسون عن طريق المراسلة في كثير من الأحيان يتفوقون على زملائهم المتفرغين للدراسة، من خلال النشاط الذاتي الذي يقومون به في التعلم.

4-2- مبدأ الفهم والتنظيم:

إنّ وضوح المادة التعليمية وحسن تنظيمها وترابط معانيها، يُيَسِر للفرد سرعة تحصيلها وقلة تعرضها للنسيان، وهذا ما يتيح استخدامها في مواقف جديدة، فترابط معلومات المادة ودقتها وسلاسة الأسلوب ووضوحه يساعد الطالب على فهمها واستيعاا وإدراك العلاقات بين جوانبها النظرية.

(محمد أحمد إبراهيم سعفان، 2003، ص158-159)

4-3- مبدأ التكرار:

إنّ عملية الاستذكار من العمليات المعقدة التي تتصل بالتفكير الذهني، والتي تحتاج في العادة إلى التكرار والمقصود هنا ليس أي تكرار بل يجب أن يكون هذا التكرار متصلا ومقترنا بالتركيز والانتباه والملاحظة، وقائم على الفهم والتميز، ومقترنا كذلك بمعرفة الطالب لمدى تقدمه في تحصيله للتعلم الذي أمامه.

4-4- مبدأ المعرفة بمدى التقدم في التحصيل:

ثبت علميا أن معرفة الطالب لمدى تقدمه في تحصيل العلوم، يُعد من أقوى الدوافع للمذاكرة. وكذلك بالمثل تكون أهمية معرفة الطالب بمقدار تحصيلهواستذكار ه للمادة، ودرجة إيجابيته واستيعابه لها دافع مهم للمذاكرة، ولأن هذه المعرفة تساعد على جعل عملية الاستذكار أكثر تشويقا، وتصحيح تحصيله الخاطئ، وتكرار تحصيله الصائب، لذلك فإن معرفة الطالب بمدى تقدمه تحُمِلُه على منافسة نفسه وغيره وتدفعه على أن يبذل قُصارى جُهده.

4-5- معرفة الغرض من استذكار المادة:

ينبغي على الطالب أن يحدّد لنفسه الغرض من قراءة كتاب معين أو مذاكرة موضوع ما، لأن معرفة الطالب للغرض من استذكاره للمادة يُسهل عملية الحفظ والتحصيل، ويزيد من درجة الفهم والجهد وتركيز الانتباه.

4-6- البدء باستذكار العلوم المعقدة في فترة التفتح الذهني:

هناك من العلوم والمواد التي تحتاج إلى عمليات ذهنية عالية حتى يتم استيعابها والذهن المرهق لا يستطيع أن يبذل من الجهد المطلوب للاستيعاب السليم، من هنا كانت أهمية البدء باستذكار العلوم الصعبة المعقدة في فترة الذهن قبل إرهاقه.

4-7- الثقة بالنفس:

إنّ ثقة الطالب بقدرته الذهنية تبعث في نفسه روح الإبداع و تستخرج قواه المخبأة، وتملأ رؤياه بالإمكانيات وتنزع من ذهنه أنه ليس هناك شيء صعب المنال، ولذا نجد أن مخاوفه من عدم الاستيعاب أو الفشل تتحطم أمام ثقته بنفسه. **(عصام علي الطيب، ربيع عبده رشوان، 2006، ص170-171)**

5- تصنيف مهارات التعلم والاستذكار:

إنّ الدراسات المختلفة حول مهارات التعلم والاستذكار وعلاقتها بالعديد من المتغيرات المرتبطة بالمتعلم. انبثقت عنها جملة من التصنيفات كما يلي:

يشير "**دروزة**" (**2003**)إلى أنّ المهارات الدراسية التي يستخدمها الطالب أثناء الدراسة كثيرة ومتنوعة وهي:

- كتابة الملخصات.
- أخذ الملاحظات.
- وضع الخطوط تحت الأفكار المهمة.
- تحديد مفاتيح الكلمات.
- استخدام وسائل تدعيم الذاكرة.
- صياغة الأسئلة التي يطرحها على نفسه للتأكد من استيعاب المادة الدراسية ومنها قيامه بالتخيلات والمقارنات للشيء المتعلم.

كما يحدّدها **"والتر" (1997):** تتمثل في: تنظيم الوقت والقراءة المركزة للكتب، الاستعداد للامتحان، أخذ المذكرات والقراءة النموذجية وتدريب الذاكرة على المراجعة الذاتية. **(محمد الردرادي، 2009، ص53)**

كما تم تصنيفها إلى:

- **مهارة التلخيص:**

وهي القيام بإعادة صياغة النص الأصلي بأسلوب كاتب التلخيص في عدد قليل من الكلمات مع الحفاظ على المعنى الأساسي للنص المطلوب.

- **مهارة تدوين المعلومات:**

ويعرفها **"المحوري" (2002)** على أنا: «القدرة على متابعة ما يذكر في المحاضرة وكتابة الجمل والفقرات الأساسية التي يذكرها، والتي تعبر عن محتوى المحاضرة وتكون مرجعا عند المذاكرة أو المراجعة لتساعده على فهم المادة الدراسية».

ويرى **(Robert,2003)** أن الطلبة ينسون ما يقال في المحاضرة بعد أسبوعين بنسبة **80%** ونسبة **95%** بعد أربعة أسابيع.

- **مهارة استخدام الخريطة الذهنية:**

وهي تقنية رسومية قوية تزود المتعلم بمفاتيح تساعده على استخدام طاقاته، وتعتمد نفس الطريقة المتسلسلة للخلايا العصبية، فهي تبدأ من الأصل إلى الفروع وتساعد الخريطة الذهنية على حدوث ما يسمى بالتعلم ذو المعنى، كما أنّا تساعد على الاحتفاظ بالمعلومات المهمة وتحقق مبدأ المتعة في التعلم.

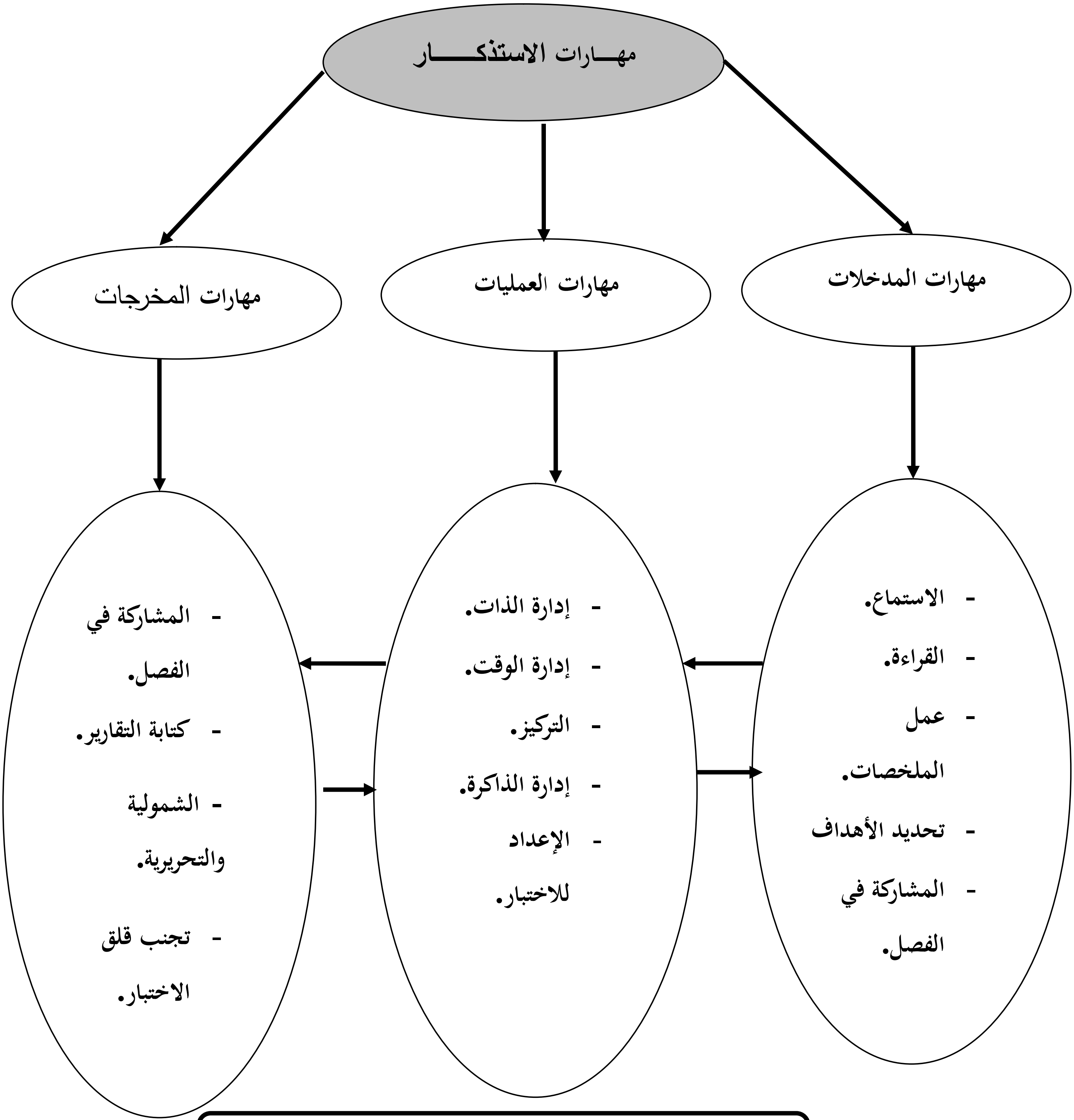
أما **(Luchie&Thurst,1998)** فقد قسمها إلى ثلاث مجموعات كمايلي:

- **مهارة المُدخلات:** تستخدم في اكتساب وتناول المعلومات والأفكار الجديدة من مجالاا المختلفة داخل المدرسة وخارجها وادخلاها بالعقل من خلال الحواس، والتناول العقلي لتلك المعلومات، وأول خطوة في التعلم والاستذكار الفعال هي تحسين المدخلات والتي تتمثل في الاستماع، القراءة، عمل الملاحظات والملخصات، تحديد الأهداف والمشاركة في الفصل الدراسي.

- **مهارة العمليات:** مع أن مهارات الإدخال من أهم مهارات الاستذكار، فإنّها جزء فقط من نظام الاستذكار فعندما يحصل الفرد على المعلومات يبدأ في التجهيز والمعالجة لتلك المعلومات لربطها بالبنى المعرفية لديه، وهذا الربط يساعد على استدعائها وقت ما يريد الفرد ذلك، وعمليات المعالجة تحتاج إلى مهارات استذكار وهي مهارات العمليات والتي تتمثل في:إدارة الوقت، إدار ة الذات، التركيز، إدارة الذاكرة، الإعداد والمراجعة للاختبار.
- **مهارة المخرجات:** مهارة إخراج المعلومات التي تم استذكارها من المهارات المهمة جدًا، وترجع هذه الأهمية إلى أنّها مهارات تعكس أداء ملاحظ من قبل الآخرين، ويترجم كل المهارات السابقة إلى أداء ظاهرٍ يُقدر من خلاله مدى نجاح المتعلم، فالمعلم لا يرى كيفية تنظيم الطالب وقته للاستذكار، ولا يعرف كم ساعة قضاها أمام المكتب، ولكنه يرى ويقوم آداء الطالب في الاختبار وتتمثل هذه المهارات في: المشاركة في الفصل، كتابة التقارير الشفوية والتحريرية، تجنب قلق الاختبار، التعلم من الاختبار.

(مها بنت محمد العجمي، 2002)

والشكل التالي يوضح هذه المهارات:



الشكل رقم (02): مخطط يوضح أنماط مهارات التعلم والاستذكار.

(محمد عبد السميع رزق، 2001، ص5)

كما صنفها "**عصام علي الطيب**" **(2004)** إلى ست مهارات كمايلي:

- **مهارة الإتقان في المذاكرة:**

وتشمل عمليتي الانتباه وتركيز الجُهد لدى الطلاب أثناء عملية الاستذكار.

- **مهارة تنظيم جلسات ووقت المذاكرة:**

وتشمل مدى قدرة الطلاب على تنظيم الوقت بين المواد الدراسية المختلفة في عملية الاستذكار.

- **مهارة تدوين الملاحظات و إعداد الملخصات:**

وتشمل قيام الطلاب بتدوين الملاحظات أثناء الاستذكار، وكذلك وضع الخطوط تحت الأفكار الرئيسية.

- **مهارة استرجاع المعلومات:**

وتشمل قيام الطالب بمراجعة ما تم استذكاره بصورة متكرّرة للتأكد من الفهم والاستيعاب.

- **مهارة الربط بين المحتويات الدراسية:**

تتضمن قيام الطالب بالتأليف بين البيانات الدراسية بغرض الفهم والاستيعاب للمادة التي يتم استذكارها.

- **مهارة المثابرة للحصول على المعرفة:**

تتضمن محاولة الطلاب استخدام المراجع لاستيعاب المواد الدراسية، وكذلك الاستعانة بأكثر من مصدر للحصول على المعلومات اللازمة لعملية الاستذكار والتعلم.

(عصام علي الطيب، ربيع عبده رشوان، 2006، ص238-239)

ممّا سبق فإنهبالرغم من تعدّد أنماط "**مهارات التعلم والاستذكار**" ، إلاّ أنا ترتبط بإمكانات كل طالب وقدراته العقلية، وسماته الشخصية وحتى خبراته خلال مراحله التعليمية، بالإضافة إلى نظرته لأهمية هذه المهارات في الدراسة فبعض المهارات يعتبرها طالب مثالية في التحصيل والدراسة قد يعتبرها طالب آخر غير مفيدة.

خلاصة:

يتّضح لنا من خلال ما تم طرحه أنه بالرغم من اختلاف وجُهات النظر لدى الباحثين حول ماهية مهارات التعلم والاستذكار وأهميتها لدى المتعلم ، إلاّ أنهم يتفقون على أن طرق الاستذكار الجيدة، تُعدّ مدخلاً مُهماً لتفعيل العملية التعليمية وكذا تحسين مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلاب من خلال مقاومة مشكلة النسيان والمحافظة على المعلومات في الذاكرة، بالإضافة إلى التخفيف من قلق الاختبار ورفع مستوى الدافعية، مما يبعث في المتعلم متعة معرفة المزيد من المعارف والموضوعات التي يهتم بها، وهذه المعلومات بدورها ستنمي ثقته بنفسه، وتساعده على الشعور بالرضا النفسي وتدفعه لبذل المزيد من الجهد نحو تحصيل وانجاز أفضل.

تمهيـــــد:

تـ عدُّ بداية النصف الثاني من القرن العشرين علامة بارزة في موضوع الدافعية بشكل عام، ودافعية الإنجاز بشكل خاص. إذ تمثل أحد الجوانب المهمة في منظومة الدوافع والتي اهتم بدراستها الباحثون في مجال علم النفس على اختلاف توجهاتهم الفكرية والنظرية، لأنها من المواضيع الأكثر ارتباطا بالسلوك. وإن كانت دراسة الدافعية من المحاور الأساسية في علم النفس، فإن دافعية الانجاز أصبحت تمثل أحد الجوانب الهامة، في نظام الدوافع الإنسانية ككل والتي سجلت قفزة نوعية في تطورها منذ اكتشاف **(موراي)** للحاجات النفسية، من بينها الحاجة إلى الإنجاز.

قمنا بتقسيم هذا الفصل إلى قسمين جزء منه يتناول ماهية الدافعية، أما الجزء الثاني فخصصناه إلى الدافعية للإنجاز، مفهومها ومكوناتها إضافة إلى النظريات المفسرة لها، كما أشرنا إلى عوامل استثارها وطرق قياسها وخصائص الأفراد ذوي الإنجاز العالي وختمنا الفصل بخلاصة.

أولا: الدافعية

1- مفهوم الدافعية:

لقد استحوذ موضوع الدافعية على اهتمام الكثير من علماء النفس، فهو يعتبر المحرك الأساسي لسلوك الإنسان والذي هو محور اهتمام علماء النفس، ولذلك وجب علينا التعرف عليها من خلال استعراض هذه التعاريف:

ولكن قبل هذا تجدر الإشارة إلى أنه قد حاول البعض من الباحثين مثل -**"أتكنسون"**- التمييز بين مفهوم "**الدافع**" (**Motive**) ومفهوم "**الدافعية**" (**Motivation**)، على أساس أن "**الدافع**" هو عبارة عن استعداد الفرد لبذل الجهد أو السعي في سبيل تحقيق أو إشباع هدف معين؛ أما في حالة دخول هذا الاستعداد أو الميل إلى حيز التحقيق الفعلي أو الصريح فإن ذلك يعني الدافعية، باعتبارها عملية نشطة، إلا أن معظم الباحثين يستخدمون مفهوم الدافع كمرادف لمفهوم الدافعية، باعتبار أنه لا يو جد مبرر للفصل بينهما، فكلاهما يعبر عن الملامح الأساسية للسلوك المدفوع ، إلا أن مفهوم الدافعية أكثر عمومية.

(عبد الرحمان بن بريكة، 2007، ص36)

وقد ظهر ذلك واضحا في عرض "**هاملتون**" (**Hamilton**) لأحد عشر تعريفا قدمها الباحثون لمفهوم الدافعية. حيث جاءت كلمة "**الدافعية**" في معظم هذه التعريفات، في حين وردت كلمة "**دافع**" في عدد قليل منها. وفي ضوء هذا فإنّه عند استخدامنا لأي من المفهومين "**الدافع**" أو "**الدافعية**" فإننا نقصد شيء واحد.

وبداية نشير إلى أن كلمة "**دافعية**" **Motivation** لها جذورها في الكلمة اللاتينية **Movere** والتي تعني يدفع أو يحرك **To move** في علم النفس، حيث تشتمل دراسة الدافعية على محاولة تحديد الأسباب أو العوامل المحدّدة للفعل أو السلوك. **(عبد اللطيف محمد خليفة، 2000، ص67 -68)**

ونعرض فيما يلي لبعض التعريفات التي قدمها الباحثون لمفهوم الدافع أو الدافعية وذلك على النحو التالي:

ر عّ ف "**أتكنسون**" **(J.Atkinson,1976)** الدافعية بقوله: «استعداد الكائن الحي لبذل أقصى جهد لديه من أجل تحقيق هدف معين». **(عبد الحليم محمد السيد، 1990، ص419)**

كما يعرف "**عبد الحي**" **(1994)** الدافع بأنه: «حالة جسمية أو نفسية تثير السلوك في ظروف معينة وتواصله إلى غاية معينة». **(محمد بن عابد بن خبتي القرشي، 2013، ص13)**

وقد ذهب "**قطامي**"و"**قطامي**" **(2002)** في تحديدهما للدافعية بأ ا: «الحالات الداخلية أو الخارجية التي تحرك سلوكه وتوجهه نحو تحقيق هدف أو غرض معين، وتحافظ على استمراريته حتى يتحقق ذلك الهدف».

(صالح محمد علي أبو جادو، 2006، ص292)

أما **(Govern, 2004)** يعرف الدافعية بأا: «عملية أو سلسلة من العمليات تعمل على إثارة السلوك الموجه نحو هدف والمحافظة عليه، وإيقافه في اية المطاف». **(بلخير بن الأخضر طبشي، 2007، ص27)**

و يعرف كل من "**فادي سماوي**" و"**جمال العساف**" **(2013)** الدافعية بأا: «عبارة عن الرغبة في الإجادة وتحقيق الأهداف المرجوة من التعليم، والطاقة التي تحرك سلوك الطالب للتعلم».

(فادي سماوي، جمال العساف، 2013، ص892)

و تعرف بأا قوة ذاتية تحرك السلوك وتوجهه نحو تحقيق هدف ما وتحافظ على دوام ذلك السلوك مادامت الحاجة قائمة لذلك.كما يمكن للدافعية أن تستثار إما بعوامل داخلية ذاتية (**حاجات، ميول، اهتمامات**) أو خارجية بيئية (**كالأشخاص، الأفكار، الأشياء**). **(جمال مثقال قاسم، 2000، ص62)**

كما أن الدافعية عبارة عن حالة داخلية في الفرد، تستثير سلوكه وتعمل على استمرار السلوك وتوجيهه نحو تحقيق هدف معين. **(عبد الرحمان عدس، يوسف قطامي، 2005، ص126)**

وتعرف بأا: مجموعة المشاعر التي تدفع المتعلم إلى الانخراط في نشاطات التعلم وصولا لتحقيق أهدافه المنشودة. وهي ضرورة أساسية لحدوث التعلم، بدوا لا يحدث التعلم. **(محمد بني يونس، 2004، ص333)**

وقد عرفها "**موريس روشلين**" **(Maurice Reuchlin)** بأا: «عوامل تحرك العضوية وتدفعها للقيام بالسلوك بسهولة، وذلك تحت تأثير المثيرات الداخلية سواء كانت داخلية أو خارجية، حتى يتحقق الهدف أو يتوقف عن النشاط». **(لخضر بن غنام، 2007، ص22)**

من خلال التعاريف السابقة نستنتج أن معظمها أجمع على أن الدافعية هي حالة تحدث عند الأفراد تعبر عن حاجة أو هدف يسعى الفرد إلى تحقيقه بسبب عوامل داخلية أو خارجية تثير لديه سلوكا معينا وتوجهه نحو تحقيق الهدف. أما في المال التعليمي فالدافعية حالة داخلية في المتعلم تدفعه إلى الانتباه للموقف التعليمي والقيام بنشاط موجه والاستمرار فيه حتى يتحقق التعلم كهدف.

2- بعض المفاهيم وثيقة الصلة بمفهوم الدافعية:

يرتبط مفهوم الدافعية بمفاهيم أخرى،لذا كان لابدّ أن نميز بين هذه المفاهيم على النحو التالي.

2-1- الحاجة: Need

يرى "**كرتش**" و"**كريتشفيلد**" **(D.Krech & R.Crutchfield,1948)** أن الحاجة «حالة خاصة من مفهوم التوتر النفسي».

ويعرفها "**إنجلش**" و"**إنجلش**" **(H.English & A.English, 1985)** بأنها:«شعور الكائن الحي بالافتقاد لشيء معين». وقد تكون هذه الحاجة فسيولوجية داخلية (مثل الحاجة للطعام والماء والهواء) أو سيكولوجية اجتماعية (مثل الحاجة للانتماء والسيطرة والإنجاز). **(عبد الحليم محمد السيد، 1990، ص420)**

كما عرفها "**أحمد ماهر**" **(2002)** بأنها: «شعور بالنقص أو العوز لشيء معين وهذا النقص أو العوز يدفع الفرد لأن يسلك سلوكا يحُاول من خلاله سد هذا النقص وإشباع الحاجة». **(مارس هناء، 2008، ص85)**

ولعلّ أكثر تعريف تداولا للحاجات ما قدمه الأستاذ "**فاخر عاقل**" إذ يعرفها بأنها: «افتقاد أمر مفيد ومرغوب فيه وأساسي، هذا الافتقاد بسبب اختلال التوازن في الفرد ... وتكون الحاجة فسيولوجية إذا كانت ذات صلة بالجسد، كما تكون نفسية إذا ما اتصلت بالأفكار والمشاعر، وتكون اجتماعية إذا ما كانت ذات مساس بالعلاقات الاجتماعية».**(لخضر بن غنام، 2007، ص19)**

وبناءا على هذه التعريفات، يمكن القول بأن الحاجة هي نقطة البداية لإثارة دافعية الكائن الحي، والتي تحفز طاقته وتدفعه في الاتجاه الذي يحقق إشباعها.

2-2- الحافز: Drive

عرّف "**ملفن ماركس**" **(M.Marx,1976)** الحافز بأنّه: «تكوين فرضي يستخدم للإشارة إلى العمليات الدافعة الداخلية التي تصحب بعض المعالجات الخاصة بمنبه معين، وتؤدي بالتالي إلى إحداث السلوك».

(فادي سماوي، جمال العساف، 2013، ص892)

فهو «بمثابة القوة الدافعة للكائن الحي لكي يقوم بنشاط ما بغية تحقيق هدف محدد».

(عبد الحليم محمد السيد، 1990، ص421)

3-2- الباعث: Incentive

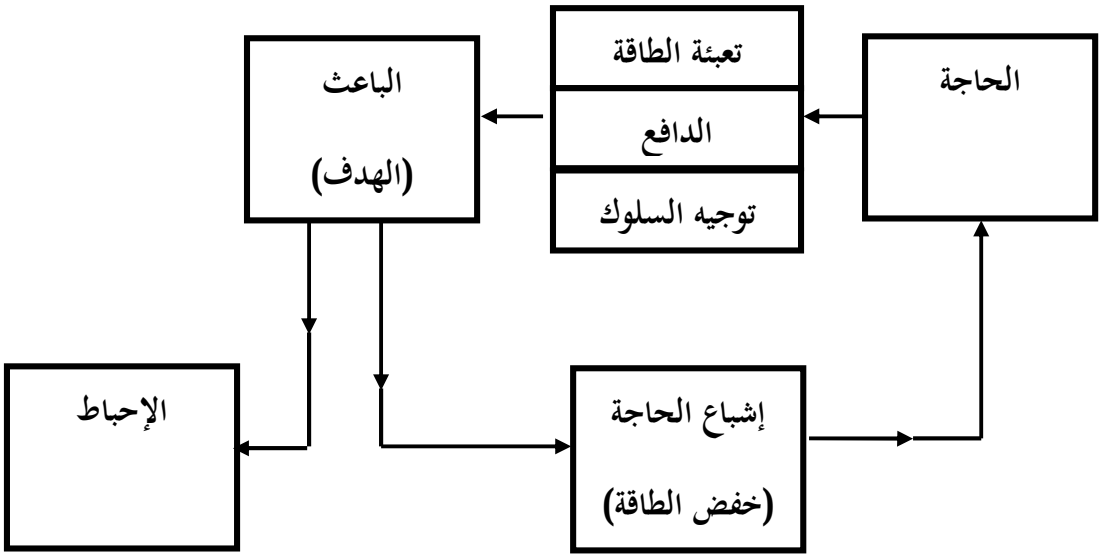
يعرف "**فيناك**" **(Vinack)** الباعث بأنّه يشير إلى: «محفزات البيئة الخارجية المساعدة على تنشيط دافعية الفرد سواء تأسست هذه الدافعية على أبعاد فيزيولوجية أو اجتماعية وتمثل المكافآت والترقية».

(بلخير بن الأخضر طبشي، 2007، ص28)

الباعث يشير إلى موضوع الهدف الفعلي الموجود في البيئة الخارجية والذي يسعى الكائن الحي بحافز قوى إلى الوصول إليه. فهو الطعام في حالة دافع الجوع، والماء في حالة دافع العطش، والنجاح والشهرة في حالة دوافع الإنجاز..الخ. **(عبد الحليم محمد السيد، 1990، ص421)**

نستخلص ممّا سبق أن الدافعية مفهوم يرتبط بالمفاهيم المذكورة سابقا، فقد تكون الدافعية سببا ونتيجة في نفس الوقت، حيث أن الحافز والدافعية يعبران عن حالة من التوتر الداخلي نتيجة لشعور الفرد بحاجة معينة، ولتنشيط الدافعية نحتاج إلى محفزات البيئة الخارجية وهذا ما يعبر عنه بالباعث. و بعبارة أخرى فالحاجة تكون نتيجة لحرمان الفرد من شيء معين. فينشأ الحافز الذي يمكن الفرد من الاتجاه نحو الهدف وهو الباعث.

ويمكن تصور العلاقة بين المفاهيم الثلاثة السابقة طبقا للشكل التالي رقم (03)



الشكل رقم (03): يوضح العلاقة بين المفاهيم الثلاثة (الحاجات، الحوافز والبواعث)

(عبد اللطيف محمد خليفة، 2000، ص422)

2-4- الغريزة:

يعرفها (**McDougall**) بأنّها: «استعداد فطري نفسي جسمي، يدفع الفرد إلى أن يدرك وينتبه إلى نوع معين، ويشعر إزائها بانفعال، ثم يسلك نحوها سلوكا معينا، أو يحاول ذلك على الأقل».

(داوود معمر، 2006، ص30)

ويفسر المحدثون من علماء النفس سلوك الإنسان لا على أساس الغرائز كما كان يرى "**ماكدوجال**" (**McDougall**) بل على أساس الدوافع البيولوجية والاجتماعية والحاجات.

(مصطفى زيدان، 1990، ص45)

2-5- الانفعال:

يعرف بأنه اضطراب حاد يشمل الفرد كله ويؤثر في سلوكه وفي خبرته الشعورية ووظائفه الفسيولوجية الداخلية. **(عبد اللطيف محمد خليفة، 2000، ص79)** فالدوافع نتيجة مترتبة عن ظهور الانفعالات والعكس.

2-6- الرغبة:

تعرف بأنا: «عبارة عن حالة ضغط لا يمكننا التعرف عليها إلا من خلال تجربة الحاجة المعاشة، ولا يمكن إدراكها بوضوح إلا في حالة الإحساس لذه الرغبة بينما تلبيتها تبدو بعيدة غير مؤكدة ومشبوهة، لا تظهر فكرة الضغط بصورة مباشرة ولكن يستدل عليها من الملاحظات التي تبين العلاقة الوطيدة بين النشاط والرغبة».

(J. Leifes, J. Delay, 1965, p 377)

3- أهمية الدافعية:

تتبدى أهمية الدافعية من الوجهة التربوية من حيث كوا هدفا تربويا في ذاا، فاستثارة دافعية الطلاب وتوجيهها وتوليد اهتمامات معينة لديهم، تجعلهم يقبلون على ممارسة نشاطات معرفية وعاطفية وحركية خارج نطاق العمل المدرسي وفي حيام المستقبلية، هي من الأهداف التربوية الهامة التي ينشدها أي نظام تربوي. كما تتبدى أهمية الدافعية من الوجهة التعلمية من حيث كوا وسيلة يمكن استخدامها في سبيل انجاز أهداف تعليمية معينة على نحو فعال، وذلك من خلال اعتبارها أحد العوامل المحدّدة لقدرة الطالب على التحصيل والإنجاز، لأن الدافعية على علاقة بميول الطالب فتوجه انتباهه إلى بعض النشاطات دون أخرى، وهي على علاقة بحاجاته فتجعل من بعض المثيرات معززات تؤثر في سلوكه وتحثه على المثابرة والعمل بشكل نشط وفعال.

(عبد المجيد نشواتي، 2003، ص206-207)

4- خصائص الدافعية: تتصف عملية الدافعية بعدة خصائص من أبرزها:

4-1- الغرضية: Purposive

إن الدافعية توجه السلوك نحو غرض معين لتنهي حالة التوتر الناشئة عن عدم إشباعه.

4-2- الاستمرارية: Continuity

يستمر نشاط الفرد بوجه عام إلى أن ينهي حالة التوتر التي أوجدا الدافعية ويعود إلى حالة توازنه.

3-4- النشاط: Action

يبذل الفرد نشاطا ذاتيا تلقائيا ليشبّع حاجته، ويزداد هذا النشاط كلما زادت قوة دافعيته.

4-4- التنوع: Variation

يأخذ الإنسان في تنويع سلوكه وتغيير أساليب نشاطه عندما لا يستطيع إشباع دافعيته بطريقة مباشرة.

5-4- التحسن: Improvement

يتحسن سلوك التلميذ أثناء المحاولات لإشباع حاجاته مما ينتج عنه سهولة في تحقيق أغراضه عند تكرار المحاولات.

6-4- التكيف الكلي: Whole Adjustment

يتطلب إشباع الدافعية تكيفا كليا عاما وليس في صورة تحريك جزء صغير من جسمه، ويختلف مقدار التكيف الكلّي باختلاف أهمية الدافعية وحيويتها فكلما زادت قوة الدافعية كلما زادت الحاجة إلى التكيف الكلي.

ويضيف "**محمد بني يونس**" **(2007)** خصائص أخرى للدافعية تتمثل في:

- الدافعية عملية إجرائية كوا قابلة للقياس والتجريب بأساليب وأدوات مختلفة.
- ثنائية العوامل لأا ناتجة عن التفاعل بين عوامل داخلية أو ذاتية فسيولوجية نفسية من جهة وعوامل خارجية أو موضوعية (مادية أو اجتماعية) من جهة أخرى.
- تقوم بتفسير السلوك وليس وصفه.
- توجد علاقة ذات تأثير متبادل بين الدافعية من جهة والنضج الفسيولوجي النفسي والتعلم من جهة أخرى. **(كلثوم العايب، 2010، ص89-90)**

ومنه نستنتج أن الدافعية مفهوم مجرد كباقي المفاهيم في علم النفس نلمس أثره في سلوكاتنا المعرفية والانفعالية والاجتماعية ونستطيع الكشف عنه وقياسه بأساليب وأدوات مختلفة.

5- مكونات الدافعية:

تمثل مكونات الدافعية العامة في كل ما قدمه علم النفس إلى يومنا هذا نظما وأنساقا سيكولوجية.

ويرى "**كوهين**" (**Cohen**) أن الدافعية العامة تتكون من أبعاد هي: الطموح والحماسة، والإصرار على تحقيق الأهداف المرجوة، أي المثابرة.

كما توصل "**محي الدين حسين**" (**1988**) باستخدام التحليل العاملي بطريقة "**هوتلج**" "**Hotlj**" أن الدافعية تتكون من ستة عوامل هي: المثابرة والرغبة المستمرة في الإنجاز والتفاني في العمل والتفوق والطموح والرغبة في تحقيق الذات، وتتكون الدافعية عامة عند أبناء الجنس البشري مما يلي:

5-1- المكون الذاتي أو الداخلي: ويشتمل على المكونات المعرفية والانفعالية الفيزيولوجية معا.

5-2- المكون الموضوعي أو الخارجي: ويتضمن المكونات المادية والفيزيائية والكيميائية والبيولوجية والمكون الاجتماعي. **(صالح محمد علي أبو جادو، 2000، ص330)**

6- تصنيف الدوافع:

نشأ الاهتمام بموضوع الدوافع منذ زمن بعيد نظرا للأهمية التي يحظى ـا هذا الموضوع، وأثره الكبير في مختلف جوانب السلوك الإنساني، ورغم الاتفاق على مركزية الدافعية في الدراسات النفسية، إلا أن هناك تباينا في التصنيفات التي اقترحها العلماء والباحثون، ومن بين هذه التصنيفات تصنيف "**عبد اللطيف محمد خليفة**" والذي قسم الدوافع إلى:

6-1- التصنيف الذي يميز بين الدوافع الوسيلية والدوافع الاستهلاكية:

6-1-1- الدافع الوسيلي: هو الذي يؤدي إشباعه إلى الوصول إلى دافع آخر.

6-1-2- الدافع الاستهلاكي: هو الإشباع الفعلي للدافع ذاته.

6-2- تصنيف الدوافع وفقا لمصدرها: تقسم إلى:

6-2-1- دوافع الجسم: تتمثل في دوافع الجوع والعطش والجنس ...

6-2-2- دوافع إدراك الذات: وهي التي تعمل على المحافظة على صورة مفهوم الذات.

6-2-3- الدوافع الاجتماعية: وهي التي تخص العلاقات بين الأفراد.

(عبد اللطيف محمد خليفة، 2000، ص84-85)

6-3- تصنيف الدوافع طبقا لنظرية "ماسلو" في الدافعية الإنسانية:

6-3-1- حاجات فسيولوجية: كالحاجة إلى الطعام، الهواء، الماء، السكن ...

6-3-2- حاجات الأمن والسلامة: الحاجة إلى بيئة آمنة وخالية من الأضرار المادية والنفسية.

6-3-3- حاجات الانتماء والميول: تتمثل في الحاجة للقبول من طرف الآخرين.

6-3-4- حاجات تحقيق الذات: حاجة الفرد لأن يحقق ذاته وذلك من خلال استغلال كافة قدراته وإمكاناته.

(عثمان مريم، 2010، ص71)

6-4- تصنيف الدوافع في ضوء المنشأ: من أشهر من قال لذا التصنيف هو **(Murray)** الذي قسم الدوافع إلى صنفين أساسين.

6-4-1- الدوافع الأولية (أو الفسيولوجية أو البيولوجية): وهي التي تتولد عن حاجات الجسم مثل الحاجة إلى الطعام والشراب والجنس والتنفس. **(محمود عبد الحليم منسي، د.ت، ص94)**

نظرا لكون الدوافع الأولية معقدة فقد درسها علماء النفس من نواحي ثلاثة وهي:

6-4-1-1- الناحية الفسيولوجية: ويقصد بذلك التغييرات الكيميائية والعصبية داخل الجسم والدور الذي تلعبه الغدد في توجيه النشاط، ومن هذه الدوافع دافع الجوع، دافع العطش، دافع الجنس، ودافع الأمومة.

6-4-1-2- الناحية الشعورية: يمكن للإنسان الجائع أن يصف شعوره فيعبر عن جوعه بقوله أنّه يحس فراغا في معدته. وكذلك إذا طلبنا من ضمآن أن يصف لنا ما يشعر به فيقول أنه يحس بجفاف في فمه، ولكن هناك ظروفا ترجع إلى قيود اتمع لا تنكشف فيها الدوافع الجنسية.

6-4-1-3- من ناحية السلوك الظاهري:لو أنك راقبت تصرفات طفل منع عنه الطعام لرأيت في جلاء ووضوح كيف تستبد به الحيرة والضجر. أما إذا كان الطريق إلى هدفه غامضا فإنه يعتمد على المحاولة والخطأ وإذا لم يعمل الإنسان على إشباع الدوافع الفسيولوجية ينتج عنه اختلال بتوازنه الحيوي. **(قدوري خليفة، 2012، ص66)**

6-4-2- الدوافع الثانوية (أو الاجتماعية أو المكتسبة): هي تلك الدوافع التي يكتسبها الفرد من خلال تفاعله مع البيئة التي يحيا فيها، ولذلك فهي تختلف باختلاف اتمعات التي تتسبب في وجودها. مثل الحاجة إلى الأمن، والحاجة إلى التقدير، والحاجة إلى الحرية. **(عطية عطية محمد سيد أحمد، 2008، ص22)**

توصف هذه الدوافع بأا تخص الإنسان دون الحيوان وإشباعها يكون بطريقة غير مباشرة وهي تقسم إلى قسمين:

6-4-2-1- دوافع نفسية اجتماعية:كميل الفرد إلى تكوين العلاقات الاجتماعية، ميله إلى السيطرة، تأكيد الذات ...

6-4-2-2- دوافع ذاتية شخصية: وهي تحقيق الفرد لذاته من خلال الدافع إلى الإنجاز كالحاجة إلى النجاح، الحاجة إلى الاحترام، الحاجة إلى الانتماء. **(منصور بن زاهي، 2007، ص66)**

وبذلك يمكن القول بأن الفرد يمتلك دوافع أولية فسيولوجية تنبع من حاجاته الأساسية ككائن حي بحاجة للأكل والشرب والأمن.....إلخ. كما يمتلك دوافع ثانوية تتعلق بحاجاته الخارجية أي ما يكسبه من محيطه الخارجي وهي بذلك دوافع نفسية اجتماعية ودوافع ذاتية شخصية.

ممّا سبق مهما تعددت تصنيفات الدافعية إلا أا تتكامل فيما بينها أي أا غير مستقلة عن بعضها البعض.

7- وظائف الدافعية: تقوم الدافعية بعدة وظائف منها:

7-1- وظيفة بعث السلوك وإثارته: فالدافعية توفر القوة أو الطاقة التي تحرك السلوك وتدفع الكائن إلى النشاط وبذل الجهد بعد حالة السكون، وتتناسب شدة الدافع طرديا مع درجة النشاط أو مع قدر الطاقة التي يعبئها الكائن فكلما زاد وقت الحرمان (في حالة الدوافع الأولية) أو أهمية الهدف (في حالة الدوافع الثانوية) زاد النشاط المبذول في سبيل الوصول إلى الهدف والعكس صحيح.

7-2- وظيفة توجيه السلوك: وذلك بتحديد مساره بين البدائل السلوكية المختلفة فالدافعية هنا بمثابة البوصلة التي تحدّ د اتجاه السير للإنسان في طريق سلوكي محدد.

فالدافعية هي القوة المحرضة التي:

- توجه الطاقة اللازمة لتنفيذ الأهداف المرغوب الوصول إليها.
- اهودات اللازمة لتحقيق بصفة جيدة حسب القدرات والعمل المنتظر.
- المحافظة على البقاء والاستمرار: وهنا ينعكس من خلال تنشيط سلوك الأفراد بشكل دائم من أجل حاجاته لضمان بقائه واستمراره. **(عثمان مريم، 2010، ص73)**

كما يشير "**منصور وآخرون**" **(1989)** أن الدافعية تقوم على وظيفتين أساسيتين هما:

- **الوظيفة التنشيطية أو الوظيفة التحريكية.**
- **الوظيفة التوجيهية أو الوظيفة التنظيمية.**

وهاتين الوظيفتين بينهما ارتباط وثيق فالدافع يساهم في تنشيط سلوك الإنسان ويوجهه إلى تحقيق هدف معين يسعى للوصول إليه، فالهدف إذ هو موضوع الدافع. مثال: الطعام هدف لدافع الجوع والماء هدف العطش وهكذا. وعندما يعمل الإنسان العمل الذي يحقق الهدف يطلق عليه الاستجابة الانجازية. والأفعال التي تسبق الإنجاز وتجعله ممكنا تسمى الاستجابات الوسيلية. **(ضياء يوسف حامد أبو عون، 2014، ص46)**

-ثانيا: دافعية الإنجاز

1- مفهوم دافعية الإنجاز: Achivement Motivation

يعتبر الدافع للإنجاز أحد الجوانب المهمة في نظام الدوافع الإنسانية، حيث حظي بقدر كبير من اهتمام العلماء في السنوات الأخيرة باعتباره أحد المعالم المميزة للدراسة والبحث في ديناميات الشخصية والسلوك.

ومن أبرز العلماء الدارسين له "**هنري موراي**" الذي يعتبر أول من استخدم مصطلح الحاجة للإنجاز وقد تم استبدال مصطلح الحاجة إلى مصطلح الدافع من طرف العالم "**ماكليلاند**" **(1953)** حيث لم يختلف معنى الدافع للإنجاز لدى "**ماكليلاند**" عما يقصد "**هنري موراي**" بمفهوم الحاجة للإنجاز.

(منصور بن زاهي، 2007، ص 76-77)

عرّف "**موراي**" **(1983)** الحاجة للإنجاز بأنها: «تشير إلى رغبة أو ميل الفرد للتغلب على العقبات وممارسة القوى والكفاح أو المهدة لأداء المهام الصعبة بشكل جيد وبسرعة كلما أمكن ذلك. إذن فتعريف "**موراي**" للحاجة للإنجاز يشير إلى الحرص متضمنا معنى المثابرة والإتقان آخذا الطموح في الاعتبار وفهم الفرد لذاته، وتتحدد طريقة إشباع الحاجة للإنجاز في ضوء تصور "**موراي**" طبقا لنوعية الاهتمام والميل، فالحاجة في المال الجسمي. على سبيل المثال تكون على هيئة رغبة في النجاح الرياضي بينما تكون الحاجة في المال العقلي على هيئة رغبة في التفوق العقلي أو المعرفي». **(عبد اللطيف محمد خليفة، 2000، ص89)**

كما يعرف "**سلمون**" **(Solomon,1982)** الدافعية للإنجاز بأنها: «نزعة داخلية للتطوير أو المحافظة على مستوى عال من الأداء بناء على معيار الامتياز». **(Schiambery, 1991, p581)**

أما "**ماكليلاند**" **(Maclelland)** فقد عرف دافعية الإنجاز بأنها: «الأداء في ضوء مستوى محدد للامتياز والتفوق». **(Maclelland, 1953, P342)**

و يرى "**أتكنسون**" (**1957**): أن الدافع للإنجاز هو المحصلة النهائية لصراع الإقدام- الإحجام بين الأمل في النجاح والخوف من الفشل. ويمثل "**أتكنسون**" هذه العلاقة بالمعادلة التالية:

دافع الإنجاز = دوافع النجاح – دوافع تجنب الفشل.

وعليه فإن الاهتمام بدوافع النجاح وتنميتها، والعمل على تقليص دوافع تجنب الفشل يؤدي إلى محصلة أكبر من الدافع للإنجاز. **(محمد بني يونس، 2004، ص351)**

كذلك يعرف "**أسامة الحجي**" (**1996**) دافع الإنجاز بأنه: «دافع يكتسب من البيئة الخارجية، وهو ميل الفرد إلى التفوق على الآخرين في أداء المهام الصعبة، والتخطيط لبلوغ أهداف معينة في حدود القدرات الشخصية، والسعي من أجل تحقيقها بالجد والجهد والاجتهاد والمثابرة». **(سخسوخ حسان، 2007، ص114)**

أما "**الوقفي**" (**1998**): «يعتبر دافع الإنجاز من دوافع الكفاية الذاتية وهو سمة يتصف ا بنو البشر بصرف النظر عن أعمارهم ومستويلم، ويتمثل دافع الإنجاز بالرغبة في القيام بعمل جيد والنجاح في ذلك العمل». **(يحي أحمد القبالي، 2012، ص07)**

في حين عرف "**الغامدي**" (**2000**) دافعية الإنجاز بقوله: «سمة تفاعلية في الشخصية، تعني رغبة الفرد في الإتقان والامتياز في تحقيق المهام التي يقوم ا». **(حسن بن حسين بن عطاس الخيري، 2008، ص48)**

ورد في موسوعة علم النفس والتحليل النفسي تعريف لدافع الإنجاز نصه: «هو الحافز للسعي إلى النجاح أو تحقيق اية مرغوبة، أو الدافع للتغلب على العوائق أو للانتهاء بسرعة من أداء الأعمال على خير وجه».

(محمد بن معجب الحامد، د.ت، ص134)

دافعية الإنجاز تشير إلى نزعة الفرد لإنجاز الأعمال بكفاءة وبوقت قصير وبمستوى أداء متميز.

(نصر محمد العلي، محمد عبد الله سحلول، ص13)

من خلال التعريفات السابقة للدافعية للإنجاز يمكن استخلاص تعريفا للدافعية للإنجاز في الدراسة الحالية بأنا: استعداد الفرد لتحمل المسؤولية، والسعي نحو التفوق لتحقيق أهداف معينة، والمثابرة للتغلب على العقبات

والمشكلات التي قد تواجهه والشعور بأهمية الزمن والتخطيط للمستقبل بـ بغية الوصول إلى النجاح والتفوق ومنافسة الآخرين في ضوء مستوى معين للامتيازالمحدّد وفق معياره الخاص أو المعايير الاجتماعية.

2- نظريات دافعية الإنجاز:

تعدّدت النظريات المتناولة لدافعية الإنجاز وذلك بحسب الأطر النظرية التي انطلق منها كل باحث لهذا الموضوع نذكر منها:

2-1- نظرية "Murray":

كان "**موراي**"أول من قدم مفهوم الحاجة إلى الإنجاز، حيث حدّد قائمة تشتمل على **28** حاجة ذات أصل نفسي من بينها الحاجة إلى الإنجاز، كما يؤكد في تفسيره للسلوك على أهمية خبرات الطفولة المبكرة، حيث يرى أن الحاجة إلى الإنجاز تحدّد بالرغبة أو الميل إلى عمل الأشياء بسرعة على نحو جيد، وقد قدم "**موراي**" تصوراته لقياس دافع الإنجاز من خلال اختبار تفهم الموضوع (**T.A.T**).

(عطية عطية محمد سيد أحمد، 2008، ص26)

2-2- الدافعية للإنجاز في ضوء منحى التوقع –القيمة:

أشار "**تولمان**" (**E.C Tolman**) في نظريته حول التوقع – وهي الأكثر ارتباطا بسياق حديثنا- إلى أن السلوك يتحدّد من خلال العديد من الهاديات الداخلية والخارجية أو البيئية وأن الميل لأداء فعل معين، هو محصلة التفاعل بين ثلاثة أنواع من المتغيرات هي:

- **المتغير الدافعي:** ويتمثل في الحاجة أو الرغبة في تحقيق هدف معين.
- **متغير التوقع:** الاعتقاد بأن فعل ما في موقف معين سوف يؤدي إلى موضوع الهدف.
- **متغير الباعث أو قيمة الهدف بالنسبة للفرد. (عبد اللطيف محمد خليفة، 2000، ص107)**

يتحدّد توجه الفرد نحو الوصول إلى الهدف المنشود من خلال هذه المتغيرات الثلاث. فإذا كانت التوقعات المرتبطة بقيمة الإنجاز منخفضة ومحدودة كان التوجه نحو الإنجاز ضعيفا، والعكس صحيح. إذن هناك علاقة وطيدة بين أداء الفرد لعمل ما وإدراكه للتدعيمات التي يحصل عليها وقيمتها.

ويعتبر كل من "**ماكليلاند**" **(Mc Clelland)** و"**أتكنسون**" **(Atkinson)** أهم ممثلي **منحى التوقع – القيمة** في مجال الدافعية للإنجاز وقد صيغت أفكارهما في أطر نظرية كالآتي:

(نجاة بوطاوي، 2005، ص21-22)

2-2-1-نظرية "ماكليلاند" (Mc Clelland): (1951- 1961):

بحث "**ماكليلاند**" ما يناهز الخمسين عاما في موضوع الدافعية للإنجاز حيث افترض أن التخلف ظاهرة أساسها نفسي وليس مادي وأن الفرق بين الدول المتقدمة والمتخلفة يعود بالدرجة الأولى إلى دافع الإنجاز وليس إلى القدرات والاستعدادات الفطرية كالذكاء.

قدم "**ماكليلاند**" وزملاءه سنة **1953** في كتابه **دافع الإنجاز**، نموذجا نظريا للدافعية عرف بنموذج الاستثارة الانفعالية. والذي يندرج ضمن نموذج الباعث حسب تصنيف "**مادسون**" (**Madeson**) لنظريات الدافعية وتحديدا ضمن النظريات الوجدانية التي ترى بأن الاستثارة الخارجية لها نتائج حسية ووجدانية.

فقد أشار "**ماكليلاند وآخرون**" **(Mc Clelland, et al 1953):** إلى أن هناك ارتباط بين الهاديات السابقة، والأحداث الإيجابية وما يحققه الفرد من نتائج. فإذا كانت مواقف الإنجاز الأولية ايجابية، بالنسبة للفرد فإنّه يميل للأداء والاماك في السلوكيات المنجزة، أما إذا حدث نوع من الفشل وتكونت بعض الخبرات السلبية فإن ذلك ينشأ عنه دافعا لتحاشي الفشل. **(عبد اللطيف محمد خليفة، 2000، ص109)**

معنى هذا أنّه في ظل ظروف ملائمة سوف يقوم الفرد بأداء عمل قد دعم من قبل فإذا كان موقف المنافسة مثلا هاديا لتدعيم الإنجاز سوف يبذل قصارى جهده وطاقته ويتفانى في هذا الموقف.

(نجاة بوطاوي، 2005، ص22)

ونظرية "**ماكليلاند**" ببساطة تشير إلى أنّه في ظل ظروف ملائمة سوف يقوم الأفراد بعمل المهام والسلوكيات التي دعمت من قبل. فإذا كان موقف المنافسة مثلا هاديا لتدعيم الكفاح والإنجاز، فإن الفرد سوف يعمل بأقصى طاقته ويتفانى في هذا الموقف. **(عبد اللطيف محمد خليفة، 2000، ص109)**

2-2-2- نظرية "أتكنسون"

اقترح "**أتكنسون**" **(Atkinson)** في سنوات **1960** نظرية في ضوء كل من نظرية الشخصية وعلم النفس التجريبي واتبع فيها توجهات كل من "**تولمان**" و"**ليفن**" **(Tolman et Lewin)** وافترض دور الصراع بين الحاجة للانجاز والخوف من الفشل ورأى "**أتكنسون**" أن التوجه نحو عدم القيام بأي فعل تجنبا للفشل يؤدي إلى تصنيف الأهداف إما بكوا صعبة المنال أو أا سهلة المنال، وذلك تحت تأثير التوقع.

(نجاة بوطاوي، 2005، ص24)

كما قام "**أتكنسون**" بإلقاءالضوء على العوامل المحدّدة للإنجاز القائم على المخاطرة.

وأشار إلى أن مخاطرة الإنجاز في عمل ما تحدّده أربعة عوامل:

عاملان يتعلقان بخصال الفرد، وعاملان يرتبطان بخصائص المهمة المراد انجازها وذلك على النحو التالي.

- **فيما يتعلق بخصال الفرد:**

هناك على حد تعبير "**أتكنسون**" نمطان من الأفراد يعملان بطريقة مختلفة في مجال التوجه نحو الإنجاز.

* **النمط الأول:** الأشخاص الذين يتسمون بارتفاع الحاجة للإنجاز بدرجة أكبر من الخوف من الفشل.

* **النمط الثاني:** الأشخاص الذين يتسمون بارتفاع الخوف من الفشل بالمقارنة بالحاجة للإنجاز.

ويتفاعل كل من مستوى الحاجة للإنجاز، ومستوى الخوف أو القلق من الفشل كما في الجدول التالي:

النمط	مستوى الحاجة للإنجاز	مستوى القلق من الفشل
1-الدافع للإنجاز والنجاح أكبر من الدافع لتحاشي الفشل.	مرتفع	منخفض
2-الدافع لتحاشي الفشل أكبر من الدافع للإنجاز والنجاح.	منخفض	مرتفع

جدول رقم **(01):** يوضح النمطان الأساسيان من الأفراد في الدافعية للإنجاز

(عبد اللطيف محمد خليفة، 2000، ص113- 114)

وقد ركز علماء النفس في دراستهم للدافع للإنجاز على هذين النمطين المتقابلين أو المتناظرين فلا يوجد فرد يتمتع بنفس القدر من النمطين. فالأفراد المرتفعون في الحاجة للإنجاز يتوقع أن يظهروا الإنجاز الموجه نحو النشاط، وذلك لأن قلقهم من الفشل محدود للغاية.

أما فيما يتعلق بالأفراد المنخفضين في الحاجة للإنجاز فيتوقع أنّه لا يوجد النشاط المنجز لديهم أو يوجد بدرجة محدودة. وذلك بسبب افتقادهم للحاجة للإنجاز، وسيطرة القلق والخوف من الفشل عليهم.

- **فيما يرتبط بخصائص المهمة:**

بالإضافة إلى هذين العاملين للشخصية، هناك أيضا موقفان أو متغيران يتعلقان بالمهمة **Task** يجب أخذهما في الاعتبار وهما:

***العامل الأول: احتمالية النجاح Probability of success**

وتشير إلى الصعوبة المدركة للمهمة.وهي أحد محدّ دات المخاطرة.

***العامل الثاني: الباعث للنجاح في المهمة Task Incentive for success**

يتأثر الأداء في مهمة ما بالباعث للنجاح في هذه المهمة. **(عبد اللطيف محمد خليفة، 2000، ص115)**

2-3- نظرية العزو السببي لدافعية الإنجاز:(weiner, 1990)

توضح هذه النظرية تأثير الدوافع على خبرات النجاح والفشل، وتحديد السلوك، والتنبؤ به في مجالات الإنجاز، أي أن اعتقاداتنا وعزونا لكل ما يحدث لنا يؤثر في دافعيتنا.

ويرى **(weiner)** أن الأسباب التي يعزو إليها الطالب نجاحه أو فشله تكون على ثلاثة أبعاد هي: وجهة الضبط، واستقراره، وقابليته للسيطرة، فقد تكون وجهة الضبط داخلية أو خارجية، واستقرار العزو، يعني أن الطالب يعزو نجاحه أو فشله إلى عامل مؤقت ومتغير. مثل: عدم بذل الجهد الكافي للنجاح، ولكن عندما يعزو الطالب فشله إلى الحظ، فإنّه يعزو فشله إلى عامل مستقر، أما قابليته للسيطرة فتعني عدم قدرة الطالب على السيطرة والضبط لعوامل تؤثر على الامتحان مثل: ضعف القدرة أو صعوبة المهمة.

(عطية عطية محمد سيد أحمد، 2008، ص26)

يتبين من خلال هذه النظريات مايلي:

في ظل نظريات التوقع- القيمة حيث قدم "**ماكليلاند**" فروضا تجريبية أساسية لفهم وتفسير الازدهار والرخاء الاقتصادي وكذا التخلف في علاقته بالدافع للإنجاز إذ يبين أن ظاهرة التخلف أساسها نفسي وليس مادي وأن الفرق بين الدول المتقدمة والمتخلفة يعود إلى دافع الإنجاز وليس إلى الاستعدادات والقدرات العقلية. وافترض أتكنسون دور الصراع بين الحاجة للإنجاز والخوف من الفشل لتحقيق النشاط المنجز، وركز على أهمية المصادر الخارجية للدافعية والتي تتضمن المحدّدات الشخصية والبيئية.

ورغم الرواج الكبير الذي عرفه نموذج "**أتكنسون**" و "**ماكليلاند**" للدافعية للإنجاز إلا أنه عانى من بعض أوجه القصور ووجهت له عدة انتقادات في هذا اال، ولكن هذه الانتقادات ليس بإمكاا الإنقاص من أهمية هذه النظريات فيكفي أا فتحت اال لباحثين آخرين أن يصنعوا من جوانب القصور تلك تصورات جديدة لدافعية الإنجاز، ومنهم نموذج "**فروم**" **(1964)** ونظرية "**ويتز**" **(1965)** و"**هونر**" **(1968)** وكذلك نظرية "**راينور**" **(1969-1970)** وتصور "**أتكنسون**" و"**برش**" **(1970)**.

3-مكونات الدافع للإنجاز: يعتقد "**أوزبل**" أن هناك ثلاث مكونات على الأقل لدافعية الإنجاز.

3-1- الحافز المعرفي:الذي يعبر عن حالة الانشغال بالعمل، أي أن الفرد يحُاول إشباع حاجاته في الفهم والمعرفة، والمكافأة التي يحصل عليها من خلال اكتشاف معرفة جديدة هي القيام بمهامه بكفاءة أعلى.

3-2- تكريس الذات: يعني توجيه الذات الذي يظهر في حاجة الفرد إلى المزيد من السمعة والصيت والمكانة التي يحصل عليه من خلال أدائه المتميز في حدود التقاليد العلمية السائدة وهو ما ينتج عنه الشعور بالكفاية واحترام الذات.

3-3- الحاجة للانتماء: تظهر بمعناها الواسع في الاعتماد على تقبل الآخرين، فالفرد يسعى من خلال نجاحه الدراسي للحصول على الاعتراف والتقدير من قبل الآخرين، خاصة من الذين يعتمد عليهم في تعزيز ثقته بنفسه مثل الوالدين والمدرسين. **(سخسوخ حسان، 2007، ص114-115)**

كما يرى "**عبد الحميد**" **(1985)** أن الدافع للإنجاز دالة لسبع عوامل هي:

- التطلع للنجاح.
- التفوق عن طريق بذل جهد والمثابرة.
- الانجاز عن طريق الاستقلال عن الآخرين في مقابل العمل مع الآخرين بنشاط.
- القدرة على انجاز الأعمال الصعبة بالتحكم فيها والسيطرة على الآخرين.
- الانتماء إلى الجماعة والعمل من أجلها.
- تنظيم الأعمال وترتيبها بهدف انجازها بدقة وإتقان.
- مراعاة التقاليد والمعايير الاجتماعية المرغوبة أو مسايرة الجماعة والسعي لبلوغ مكانة مرموقة بين الآخرين.

(ضياء يوسف حامد أبو عون، 2014، ص59)

وقد لخص الباحث "**عبد اللطيف محمد خليفة**" **(1995)** مكونات مفهوم الدافعية للإنجاز في خمس مكونات أساسية على النحو التالي:

- الشعور بالمسؤولية.
- السعي نحو التفوق لتحقيق مستوى طموح مرتفع.
- المثابرة.
- الشعور بأهمية الزمن.
- التخطيط للمستقبل. **(عبد الرحمان بن بريكة، 2007، ص128)**

كما أشار "**خليفة**" **(2000)** إلى خمسة مكونات أساسية لدافعية الإنجاز وهي على النحو التالي:

الشعور بالمسؤولية، والسعي نحو التفوق لتحقيق مستوى طموح مرتفع، والمثابرة والشعور بأهمية الزمن والتخطيط للمستقبل. **(ضياء يوسف حامد أبو عون، 2014، ص51)**

4-أنواع دافعية الإنجاز:

يميز "**شارلز سميث**" **(1969)** بين نوعين أساسيين من دافعية الإنجاز على أساس مقارنة الفرد بنفسه أو بالآخرين وهما:

4-1- دافعية الإنجاز الذاتية: وهي التي تتضمن تطبيق المعايير الشخصية الداخلة في الموقف، كما يمكن أن تتضمن معيار مطلق للإنجاز.

4-2- دافعية الإنجاز الاجتماعية: وهي التي تتضمن تطبيق معايير التفوق التي تعتمد على المقارنة الاجتماعية في الموقف.

ويذكر "**سميث**" أن كلاّ النوعين يؤثر في نفس الموقف، ولكن قوما تختلف وفقا لأيهما السائد في الموقف فإذا كانت دافعية الإنجاز الذاتية هي المسيطرة في الموقف فغالبا ما تتبع بالدافعية الاجتماعية، أما إذا كانت دافعية الإنجاز الاجتماعية هي المسيطرة في الموقف فإن كلاهما يمكن أن يكون فعالا في الموقف.

(ضياء يوسف حامد أبو عون، 2014، ص52)

5-العوامل المؤثرة في دافعية الإنجاز:

يتأثر مستوى دافع الإنجاز حسب دراسات **(Winterbottom,1958)** بعدة عوامل يصعب حصرها جميعا، إلاّ أنه يمكننا تحديد أهمها في النقاط التالية:

- نوعية القيم السائدة في اتمع.
- الدور الاجتماعي للأفراد.
- العمليات التربوية في النظم التعليمية للدولة.
- التفاعل بين أفراد الجماعة.
- أساليب تنشئة الأطفال. **(عبد الرحمان بن بريكة، 2007، ص135)**

6- طرق قياس الدافعية للإنجاز:

تبين أن المقاييس التي استخدمت في قياس الدافعية للإنجاز تنقسم إلى فئتين نعرض لهما بإيجاز على النحو التالي :

6-1- المقاييس الإسقاطية: Projective Scales

قام "**ماكليلاند**" وزملاؤه، بإعداد اختبار لقياس الدافع للإنجاز مكون من أربع صور، تم اشتقاق بعضها من اختبار تفهم الموضوع (**T.A.T**) (**Thermatic Apperception Test**) الذي أعده "**موراي**" عام **1938**م، أما البعض الآخر فقام "**ماكليلاند**" بتصميمه لقياس الدافع للإنجاز.

وفي هذا الاختبار يتم عرض كل صورة من الصور على شاشة لمدة عشرين ثانية أمام المبحوث. ثم يطلب الباحث من المبحوث بعد العرض كتابة قصة، تعطى أربعة أسئلة بالنسبة لكل صورة. والأسئلة هي:

- ماذا يحدث؟ من هم الأشخاص.
- ما الذي أدى إلى هذا الموقف.
- ما محور التفكير؟ وما المطلوب عمله؟ ومن الذي يقوم ذا العمل؟
- ماذا يحدث؟ وما الذي يجب عمله.

ثم يقوم المبحوث بالإجابة على هذه الأسئلة الأربعة بالنسبة لكل صورة، ويستكمل عناصر القصة الواحدة في مدة لا تزيد عن أربع دقائق.ويستغرق إجر اء الاختبار كله في حالة استخدام الصور الأربع حوالي عشرين دقيقة.

(عمار شوشان، 2009، ص107)

ويرتبط هذا الاختبار أساسا بالتخيل الإبداعي. ويتم تحليل القصص أو نواتج الخيال لنوع معين من المحتوى في ضوء ما يمكن أن يشير إلى الدافع للإنجاز.

وعلى الرغم من أن "**ماكليلاند**" وزملاؤه قد كشفوا عن معاملات ثبات وصدق مرتفعة لاختبار تفهم الموضوع، فقد وصل معامل ثباته إلى **0.96** في دراسته وإلى **0.58** في دراسة أخرى، إلا أن أغلب الدراسات التي استخدمته كشفت عن انخفاض ثباته، ولقد أحصى (**Veinsttein**) الدراسات التي أجريت على الدافع

للإنجاز عام **1968م** والمقاييس المعتمد عليها، وبين أنّها تفتقر إلى الثبات والصدق، خاصة الاختبارات الإسقاطية منها، كما أن نتائجها متعارضة وذات معاملات ثبات لا تزيد عن 0.4. **(نجاة بوطاوي، 2005، ص36)**

بدأ التفكير في تصميم وإعداد أدوات أخرى أكثر موضوعية لقياس الدافع للإنجاز فجاءت المقاييس الموضوعية.

6-2- المقاييس الموضوعية:

قام الباحثون بإعداد المقاييس الموضوعية لقياس الدافع للإنجاز، بعضها أعد لقياس الدافع للإنجاز لدى الأطفال مثل مقياس: **(Weiner, Kukla, 1970)**، وبعضها صمم لقياس الدافع للإنجاز لدى الكبار مثل: مقياس **(Mehrabian, 1968)** عن الميل للإنجاز، ومقياس **(Lynn,1996)** ومقياس **(Hermans,1970)** وقد استخدمت هذه المقاييس في العديد من الدراسات الأجنبية. كما استخدمت أيضا في بعض الدراسات العربية. **(عبد اللطيف محمد خليفة، 2000، ص102)**

7- خصائص الأفراد ذوي الإنجاز العالي: يمكن أن نلمس عدة خصائص في الأفراد ذوي الدافع للإنجاز المرتفع يمكن حصرها فيما يلي:

7-1- المغامرة المحسوبة: يتجنب الفرد ذو الإنجاز المرتفع القيام بالأعمال التي تتصف بالمغامرة، والتي يرتبط نجاحها، وفشلها بعوامل خارجة عن تحكمه، فهو يضع أمامه أهدافا متوسطة الصعوبة وعندما تكون إمكانية النجاح فيها بنسب كبيرة، فإنّه يُقبل عليها بأقصى جهد ممكن لتحقيق أقصى ما يمكن من انجاز.

7-2- تحمل المسؤولية: يتجه غالبا الأفراد ذوو الإنجاز المرتفع إلى القيام بالأعمال التي تتطلب منهم تحمل المسؤولية.

7-3- تحديد المسار في ضوء المعرفة المباشرة للنتائج: يميل الأفراد ذوو الدافع للإنجاز المرتفع إلى معرفة نتائج أعمالهم بصورة فورية حيث يساعدهم ذلك على تعديل سلوكهم، وفي هذا الصدّد يرى **"ماكليلاند"** أن ذوي الدافع للإنجاز المرتفع يتجهون إلى إدارة الأعمال أكثر من الأعمال الأكاديمية، ذلك لأن الأولى تكون فيه النتائج واضحة ومباشرة، بينما يختلف الأمر مع الثانية كما هو الحال في التدريس.

7-4- استكشاف البيئة المحيطة: فالشخص المنجز يهتم باستكشاف البيئة المحيطة به، فهو يهتم بالسفر وتجريب أشياء جديدة للاستفادة منها، وتجريب مهاراتهم وتحقيق أهدافهم بإتقان.

(منصور بن زاهي، 2007، ص86)

وفي نفس الصدّد أكد "**ماكليلاند**" (**Mc Clelland, 1973**) أن ذوي الدافعية القوية للإنجاز يخلقون وضعيات يبرهنون فيها على مهاراتهم وبراعتهم بشكل يجعلهم يشعرون بالنجاح والاستقلالية والتفرد.

(نجاة بوطاوي، 2004، ص19)

ممّا سبق فإننا نجد أن الأشخاص ذوي الإنجاز المرتفع يفضلون الأعمال التي يعرفون كيف ومتى يقومون بها، وتتسم بدرجة متوسطة من المخاطرة تناسب قدراتهم، ويحبون المازفة، والتجديد في العمل، كما يحاولون التحكم في مستقبلهم والتخطيط له، لا أن يتركوا مصيرهم عرضة للقدر أو الصدفة أو للحظ. كما أنهم يشعرون بسرعة مرور الوقت، وأنه ليس لديهم الوقت الكافي لإنجاز أعمالهم. ولديهم رغبة في تحليل المشكلات، وإيجاد حلول لها. كل ذلك مع وجود رغبة لديهم للحصول على عائد مادي مقابل انجازاتهم التي يحققونها، ولكن رغبتهم لذلك لا تفوق الرغبة لتحقيق النجاح والإنجاز في العمل الذي يقومون به.

8- أبعاد دافعية الإنجاز:

يفترض "**عمران**" (**1980**) أن دافع الإنجاز يتكون من الأبعاد التالية:

8-1- البعد الشخصي: ويتمثل هذا البعد في محاولة الفرد تحقيق ذاته المثالية من خلال الإنجاز وإن دافعيته في ذلك دافعية ذاتية، انجاز من أجل الإنجاز، حيث يرى الفرد أن في الإنجاز متعة في حد ذاته، وهو يهدف إلى الإنجاز الخالص الذي يخضع للمقاييس والمعايير الذاتية الشخصية، ويتميز الفرد من أصحاب هذا المستوى العالي في هذا البعد بارتفاع مستوى كل من الطموح والتحمل والمثابرة وهذه أهم صفاته الشخصية.

8-2- البعد الاجتماعي: ويقصد به الاهتمام بالتفوق في المنافسة على جميع المشاركين في المجالات المختلفة، كما يتضمن هذا البعد أيضا الميل إلى التعاون مع الآخرين، من أجل تحقيق هدف بعيد المنال.

8-3- بعد المستوى العالي للإنجاز: ويُقصد بهذا البعد أن صاحب المستوى العالي في الإنجاز يهدف إلى المستوى الجيد والممتاز في كل ما يقوم به من عمل. **(ضياء يوسف حامد أبو عون، 2014، ص52)**

خلاصـــــــة:

تطرقنا في هذا الفصل إلى تعريف الدافعية بأا القوة الداخلية أو الخارجية التي تحرك سلوك الفرد نحو هدف معين وتتعدد الدوافع الأولية والدوافع ثانوية، ثم تعريف دافعية الإنجاز وذلك بتقديم تعريفات مختلفة للباحثين،كما تم عرض لبعض نماذج ونظريات دافعية الإنجاز، كما تطرقنا إلى الخصائص المميزة للأفراد ذوي دافعية الإنجاز المرتفعة، كما ذكرنا من طرق قياس الدافعية للإنجاز المقاييس الإسقاطية والموضوعية كما تم الإشارة إلى أبعاد الدافعية .

وفي الأخير يمكننا القول بأن دافعية الانجاز مهمة ليس فقط في اال التربوي والنفسي ولكن أيضا في العديد من االات والميادين التطبيقية والعملية، كاال الاقتصادي والإداري، واال التربوي و الأكاديمي، حيث يعد الدافع للإنجاز عاملا مهما في توجيه سلوك الفرد وتنشيطه، وفي إدراكه للموقف فضلا عن مساعدته في فهم وتفسير سلوك الفرد، وسلوك المحيطين به، كما يعتبر الدافع للإنجاز مكونا أساسيا في سعي الفرد خلال ما ينجزه، وفيما يحققه من الأهداف وفيما يسعى إليه من أسلوب حياة أفضل، ومستويات أعظم لوجوده الإنساني.

تمهيـــــد:

يعتبر الفصل المنهجي تجسيدا لكل ما هو نظري في الدراسة من فرضيات وأفكار في الواقع الملموس، إذ يجب أن يكون الباحث دقيقا في اختيار المنهج والإجراءات التي يتبعها والطرق والأدوات التي يستخدمها، بغية الحصول على كل ما يتعلق بالظاهرة المدروسة فيتطرق إلى المنهج وحدود الدراسة، إضافة إلى اتمع و إجراءات الدراسة الاستطلاعية وكيفية اختيار العينة الأساسية. والأساليب الإحصائية التي استخدمت في معالجة النتائج فبحسن اختيار المنهج والأدوات يكون نجاح الدراسة، ولوصف هذه الإجراءات نستوضح مايلي:

1- الدراسة الاستطلاعية:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية الخطوة الأولى لأي بحث علمي في جانبه الميداني، لأا تلم بمختلف جوانب المشكلة المطروحة، بالإضافة إلى أا تعطينا نظرة أولية حول متغيرات الدراسة، كما تمكننا من إعادة صياغة الفرضيات أو تعديلها.

1-1- أهداف الدراسة الاستطلاعية:

تمثلت أهداف الدراسة الاستطلاعية التي قامت ا الباحثة في النقاط التالية:

- التعرف على الميدان الواقعي للدراسة.
- التعرف على حجم مجتمع الدراسة قصد تحديد نوع العينة وكيفية اختيارها وحجمها.
- معرفة كيفية تطبيق الأدوات المستخدمة في الدراسة.
- التعرف على مدى مناسبة بنود أدوات الدراسة لخصائص العينة.
- فحص الخصائص السيكومترية لأدوات القياس، حتى يتسنى لنا القيام بالدراسة الأساسية من خلال أدوات يتوفر ا القدر اللازم من الصدق والثبات، والقدرة على التمييز. والتأكد من ملاءمتها للدراسة.
- التأكد من صحة الفرضيات ودقتها قبل الشروع في الدراسة الأساسية.

1-2- إجراءات الدراسة الاستطلاعية:

قبل استخدام أدوات القياس في الدراسة الأساسية لابد من الاطمئنان على مدى صلاحية الأدوات و التأكد من خصائصها السيكومترية، والمتمثلة في الصدق والثبات، حيث استهدفت الدراسة **(20)** طالبا وطالبة من طلبة السنة الثانية ماستر علوم التربية تخصص -توجيه وإرشاد تربوي- بجامعة المسيلة خلال الموسم الدراسي **2015/2014**، حيث تم توزيع كل من مقياس مهارات التعلم والاستذكار لصاحبه "**عصام علي الطيب**" ودافعية الإنجاز في صورته النهائية لصاحبه"**عبد الرحمن بن بريكة**" على عينة الدراسة الاستطلاعية يوم **(9/ديسمبر/2014)**، حيث سجلنا تجاوبا كبيرا من طرف المبحوثين على أدوات الدراسة، وبعد جمعها وفحصها، تم الشروع في تفريغها ومعالجتها إحصائيا باستخدام رزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية **(SPSS)** للتحقق من صدق وثبات كل أداة قياس على حده.

1-3- نتائج الدراسة الاستطلاعية:

- تحديد اتمع الأصلي للدراسة وخصائصه.
- تحديد العينة القابلة للدراسة الأساسية.
- تحديد المقاييس المناسبة لخصائص العينة.
- حساب الخصائص السيكومترية (الصدق، الثبات) لأدوات الدراسة والمتمثلة في مقياس مهارات التعلم والاستذكار ومقياس دافعية الإنجاز.

2- الدراسة الأساسية:

فيما يلي عرض لما جاء في الدراسة الأساسية لدراستنا الحالية من منهج، مجتمع وعينة الدراسة، مجالات الدراسة و أدولا، إجراءات تطبيقها وتصحيحها، وكذا الخصائص السيكومترية لها مع تبيان الأساليب الإحصائية المستخدمة.

2-1- منهج الدراسة:

إنّ البحث عن الحقائق ومحاولة التوصل إلى قوانين عامة، لا يكون إلا باستخدام منهج واضح يلزم الباحث نفسه بتتبع خطواته بدقة، وهذا ما يؤكده "**محمد غنيم**" بقوله: **إنّ** المنهج هو أسلوب للتفكير والعمل

يعتمده الباحث لتنظيم أفكاره وتحليلها وعرضها، وبالتالي الوصول إلى نتائج وحقائق معقولة حول الظاهرة موضوع الدراسة». **(فضيل دليو وآخرون، 1999، ص26)**

كما يقول "**تركي رابح**" عن أهمية المنهج «إنّ قيمة البحث ونتائجه ترتبط ارتباطا وثيقا بالمنهج الذي يتبعه الباحث، باعتباره أسلوب من أساليب البحث وهو يختلف باختلاف الظواهر المراد دراستها، وكذا اختلاف طبيعتها، والهدف المراد من دراستها، فهو يشير إلى الطريقة التي يتبعها الباحث لدراسة المشكلة موضوع البحث». **(تركي رابح، 1984، ص108-109)**

فاختيار الباحث لمنهج الدراسة يختلف حسب طبيعة الموضوع، فليس له الحرية المطلقة في اختيار منهج دون آخر، بمعنى أن طبيعة الموضوع و المشكلة المدروسة هي التي تفرض المنهج المناسب و أن الدراسة الناجحة هي تلك الدراسة التي تحترم هذا الشرط، لأن ذلك يساعد الباحث في عمله فيوجهه وينظمه ويوفر له الوقت و الجهد.

(محمد الجوهري، 1995، ص65)

وبما أن الدراسة الحالية هدف إلى التعرف على طبيعة العلاقة الارتباطية بين مهارات التعلم والاستذكار و دافعية الإنجاز لدى طلبة السنة الثانية ماستر علوم التربية تخصص -توجيه وإرشاد تربوي- بجامعة المسيلة.

فقد تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي المناسب لطبيعة الدراسة، الذي يهتم بوصف الظاهرة أو المشكلة وتقديرها كمياً، عن طريق جمع البيانات وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة .

(سامي ملحم، 2007، ص37)

2-2- مجتمع وعينة الدراسة:

مجتمع الدراسة هو اتمع الذي يسحب منه الباحث عينة بحثه، أو هو مجموعة من المفردات تشترك في صفات وخصائص محددة ومعينة من قبل الباحث، إنّه الكل الذي نرغب في دراسته، لكن يتم جمع البيانات من جزء فقط من مفرداته يسمى العينة.

تعتبر «العينة جزء من الظاهرة والمعبرة عن الكل، وتستخدم كأساس لتقدير الكل الذي يصعب أو يستحيل دراسته بصورة كلية لأسباب تتعلق بواقع الظاهرة أو بالكلفة أو بالوقت، بحيث يمكن تعميم نتائج دراسة العينة على الظاهرة كلها». **(صلاح الدين شروخ، 2003، ص25)**

تمثل مجتمع الدراسة في طلبة السنة الثانية ماستر علوم تربية تخصص –توجيه وإرشاد تربوي- بجامعة المسيلة. المسجلين خلال الموسم الجامعي:**2015/2014** وقد بلغ عددهم **78** طالب وطالبة، ولقد تم استبعاد **20** طالب وطالبة من أجل الدراسة الاستطلاعية، ومنه أصبح عدد أفراد الدراسة **(58)** طالب وطالبة.

2-2-1- مبررات اختيار العينة:

- باعتبار أن الإنجاز الأكاديمي في مرحلة الماستر يؤهل الطلبة للالتحاق بالدراسات العليا **(دكتوراه)**.
- تخوف الطلبة من عدم تصنيفهم في الرتبة (أ)، مما يعيقهم عن التسجيل في مسابقة الدكتوراه.

2-2-2- كيفية اختيار العينة:

من الخطوات المهمة في البحوث التربوية والنفسية هي اختيار أفراد العينة التي ينبغي أن تكون ممثلة للمجتمع الأصلي على نحو صحيح. **(العتوم، عدنان يوسف، 1992، ص25)**

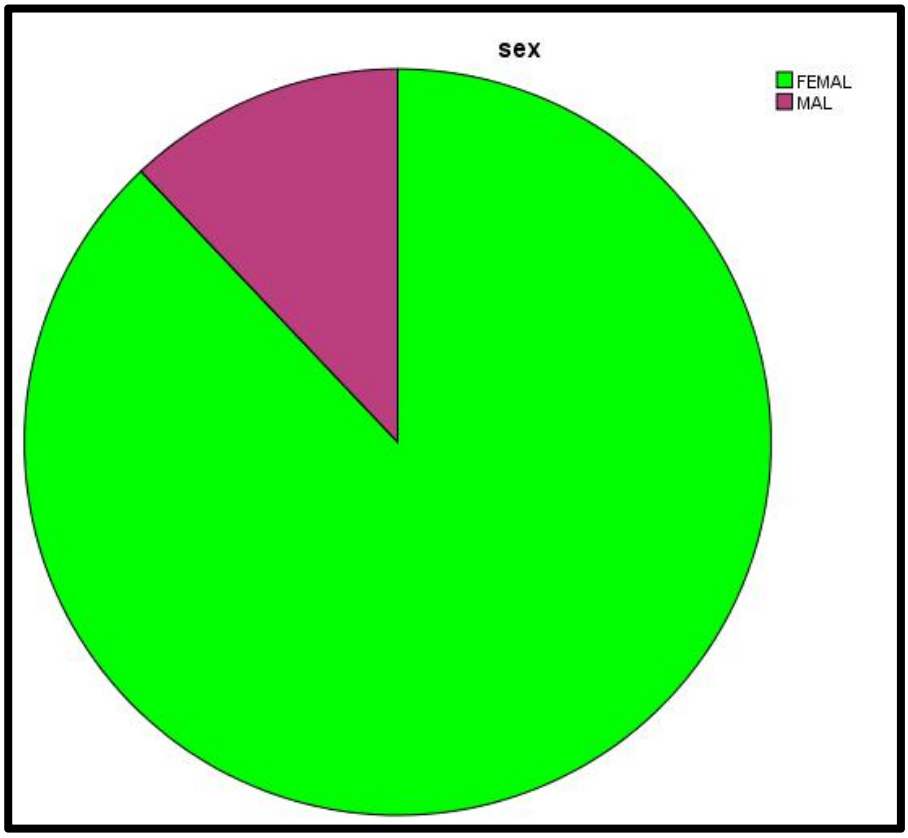
لم يتم استخدام العينة في دراستنا الحالية، بل تم استخدام أسلوب الحصر الشامل من خلال تناول جميع مفردات اتمع. وقد بلغ حجم العينة **(58)** طالبا وطالبة، منهم **(7)** ذكور، و**(51)** إناث من طلبة السنة الثانية ماستر علوم التربية تخصص -توجيه وإرشاد تربوي- بجامعة المسيلة خلال الموسم الجامعي **2015/2014.**

ويمكننا توضيح عينة الدراسة في الجداول التالية:

جدول رقم (02): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس.

الجنس	العدد	النسبة المئوية%
ذكر	7	%12.06
أنثى	51	%87.93
المجموع	**58**	**%100**

نلاحظ من خلال الجدول أن نسبة الإناث بلغت **(87.93%)** كحد أعلى، أما نسبة الذكور فقد بلغت **(12.06%)** كحد أدنى.

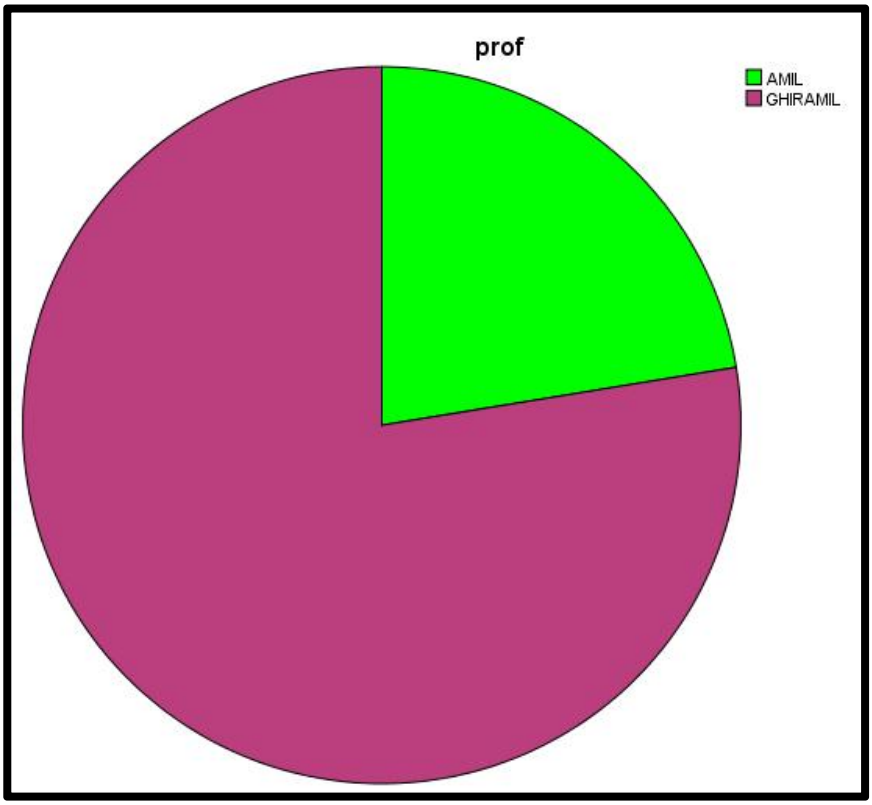


شكل رقم (04): يمثل دائرة نسبية لتوزيع أفراد العينة الأساسية حسب الجنس.

جدول رقم (03): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير المهنة.

المهنة	العدد	النسبة المئوية%
عامل	13	%22.41
غير عامل	45	%77.58
المجموع	**58**	**%100**

نلاحظ من خلال الجدول أن نسبة الأفراد غير العاملين بلغت (**77.58%**) كحد أعلى، أما نسبة الأفراد العاملين فقد بلغت (**22.41%**) كحد أدنى.



شكل رقم (05) يمثل دائرة نسبية لتوزيع أفراد العينة الأساسية حسب متغير المهنة.

2-3- مجالات الدراسة:

من البديهي أن يختار الباحث مكانا مناسبا لدراسته يكون بمثابة الأرضية التي يطبق فيها أدواته، بالإضافة إلى مراعاة زمن محدد يكون كافيا لتطبيق تلك الأدوات، وهذا ما دفعنا إلى اختيار حدود مكانية وزمانية نرى أنا مناسبة، والتي تعتبر مجالات لدراستنا هذه ويمكن عرضها كما يلي:

2-3-1- المجال المكاني (الجغرافي): تمت الدراسة بجامعة المسيلة، التي تقع في مدينة المسيلة، هذا وقد بدأت النواة الأولى للجامعة في **(فيفري 1985)**، وهي اليوم تحتوي على سبعة كليات منها كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية التي تمت الدراسة ا**.**

2-3-2- المجال الزماني: بدأ جمع المعلومات في الجانب النظري منذ حلول العام الدراسي، أما الجانب الميداني فتم إجراؤه على مرحلتين: الدراسة الاستطلاعية يوم: **(09/ديسمبر 2014)** والدراسة الأساسية الممتدة من: **(10/فيفري/2015 إلى 2015/02/17)**.

2-3-3- المجال البشري: وهو الذي بموجبه يتم تحديد الأفراد أو وحدات البحث، وحسب طبيعة الموضوع فإن الدراسة كانت على طلبة السنة الثانية ماستر علوم التربية تخصص -توجيه وإرشاد تربوي- بجامعة المسيلة خلال الموسم الجامعي **2015/2014**، والمقدر عددهم ب **(58) طالب وطالبة.**

2-4- أدوات الدراسة:

يتم تحديد وسائل جمع البيانات كخطوة أساسية في الدراسة الميدانية وذلك للتمكن من الحصول على أكبر قدر من المعلومات حول موضوع الدراسة، ويتم هذا التحديد وفقا لطبيعة الموضوع المعالج والمنهج المستخدم، حيث تتوقف القيمة العلمية لهذه الدراسة على الأداة المستخدمة، فأداة الدراسة هي الوسيلة التي يجمع ا الباحث بياناته، وليس هناك تصنيف موحد لهذه الأدوات، حيث تتحكم طبيعة فرضية البحث في اختيار الأدوات التي سوف يستعملها الباحث، وقد يستفيد الباحث من أكثر من أداة واحدة في بحثه لتحقيق متطلبات فروضه.

(خولة معتوق، 2014، ص169)

تمثلت أدوات الدراسة الحالية في أداتين أساسيتين هما:

2-4-1- مقياس مهارات التعلم والاستذكار:

2-4-1-1- وصف المقياس:

قام بإعداد المقياس الدكتور "**عصام على الطيب**" **(2004)**، بعد تطبيق استفتاء مفتوح للطلبة حول بعض مهارات التعلم والاستذكار التي يمارسوا داخل الجامعة أو في المنزل، وبعد مراجعة بعض المقاييس العربية والأجنبية التي وضعت لقياس مهارات التعلم والاستذكار لدى الطلاب، والإطلاع على الأطر النظرية والبحوث والدراسات المرتبطة بمهارات التعلم والاستذكار.

يتكون المقياس من **(40)** فقرة، موزعة على ست **(06)** مهارات هي: الإتقان في وقت المذاكرة، تنظيم جلسات ووقت المذاكرة، إعداد الملخصات وتدوين الملاحظات، استرجاع المعلومات والتدريب على الامتحانات، الربط بين المحتويات الدراسية، والمثابرة للحصول على المعرفة.

وقد خصص لكل فقرة سلم استجابة خماسي طبقا لطريقة "**ليكرت**"، بحيث يختار الطالب بديل من البدائل الخمسة للعبارات وهي على الترتيب: **دائما، غالبا، أحيانا، نادرا، أبدا**، بحيث يكون التصحيح مقابلا للدرجات **(1،2،3،4،5)** في حالة العبارات الايجابية، أما في حالة العبارات السلبية فيأخذ التصحيح الأرقام التصاعدية **(5،4،3،2،1)** لتقابل على الترتيب الاختيارات السابقة، والجدول التالي يوضح توزيع الفقرات على المقياس:

جدول رقم (04): يوضح عدد وأرقام فقرات مقياس مهارات التعلم والاستذكار حسب مهاراته .

المهـــــارات	عـدد الفقرات	أرقام الفقرات
الإتقان في أوقات المذاكرة.	**11**	1، 4، 8، 11، 15، 18، 22، 25، 29، 32، 38
تنظيم جلسات وأوقات المذاكرة.	**07**	2، 9، 16، 23، 30، 33، 39
إعداد الملخصات وتدوين الملاحظات.	**07**	3، 10، 17، 24، 31، 34، 40
استرجاع المعلومات والتدريب على الامتحانات.	**05**	5، 12، 19، 26، 35
الربط بين المحتويات الدراسية.	**05**	6، 13، 20، 27، 36
المثابرة للحصول على المعرفة.	**05**	7، 14، 21، 28، 37

والعبارات **السالبة** في مقياس مهارات التعلم والاستذكار هي العبارات رقم:

(11، 15، 18، 19، 24، 30، 31، 32، 33، 35، 37، 38، 39)

2-4-1-2- الخصائص السيكومترية للمقياس:

قام الباحث بحساب **صدق المقياس** عن طريق:

- صدق التحليل العاملي بواسطة حزمة البرامج الإحصائية في العلوم الاجتماعية **(SPSS)** لمعرفة المكونات العاملية لمقياس مهارات التعلم والاستذكار، وذلك باستخدام التحليل العاملي من الدرجة الأولى مع التدوير المتعامد باستخدام طريقة "**الفاريماكس**" **(Varimax)**، حيث تم حذف بعض العبارات ليبلغ عدد العبارات المستخلصة **(40)** عبارة موزعة على الأبعاد الستة بدل **(60)** عبارة في الصورة الأولية للمقياس.
- الصدق المرتبط بالمحك، حيث تم تطبيق مقياس مهارات التعلم والاستذكار المعد في البحث الحالي ومقياس مهارات التعلم والاستذكار من إعداد "**محسن عبد النبي**" **(1996)** على عينة تقنين الأدوات **(120** طالبا وطالبة)، وكان معامل الارتباط "**بيرسون**" بين درجات الطلاب على المقياسين مساويا **(0.63)** وهو دال عند مستوى الدلالة **(0.01)**.

- صدق تمييز مفردات المقياس حيث تم حساب متوسطات درجات مجموعتي الطلاب (ذوي التفضيل الأعلى للمهارة، وذوي التفضيل الأدنى للأسلوب) في كل مفردة من مفردات كل مهارة من مهارات التعلم والاستذكار الست، وتم استخدام النسبة الحرجة في المقارنة بين متوسطات درجات مجموعتي الطلاب، وقد تراوحت معاملات تمييز المفردات بين (**2.01**، **5.85**)، وكلها قيم دالة عند مستوى الدلالة (**0.05**) أو (**0.01**).

أما **ثبات المقياس** فقد تم حسابه عن طريق:

- الثبات عن طريق قيم الشيوع (**$هـ^2$**)، والتي تراوحت بين (**0.25**، **0.80**) وكلها قيم دالة عند مستوى (**0.01**).
- الثبات عن طريق إعادة الاختبار وبفاصل زمني قدره (**14**) يوما من إجراء التطبيق الأول، حيث بلغ معامل الثبات على المقياس كله (**0.67**) وهو دال عند مستوى الدلالة (**0.01**).
- ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة "**ألفا كرونباخ**"، حيث بلغت قيمته على المقياس كله (**0.65**) وهي دالة عند مستوى الدلالة (**0.01**).

(عصام على الطيب وربيع عبده رشوان، 2006، ص225 - 249).

2-4-2- مقياس دافعية الإنجاز الدراسي:

2-4-2-1- وصف المقياس:

مقياس دافعية الإنجاز الدراسي الذي بين أيدينا يستخدم لقياس دافعية الإنجاز الدراسي لدى طلبة المرحلة الجامعية، قام ببنائه "**عبد الرحمن بن بريكة**" (**2007**) في إطار دكتوراه دولة في علم النفس التربوي تحت عنوان: "**العلاقة بين الوعي بالعمليات المعرفية و دافعية الانجاز الدراسي**" (لدى طلبة المدارس العليا للأساتذة) بجامعة الجزائر، ويتكون هذا المقياس في صورته النهائية من (**40**) عبارة حيث (**25**) عبارة ذات اتجاه موجب؛ و(**15**) عبارة ذات اتجاه سالب.

ويمكن التعرف على اتجاه العبارات سالبة أم موجبة في شبكة تفريغ النتائج، حيث تفرغ عبارات بطريقة مختلفة على النحو التالي:

جدول رقم (05): يمثل اتجاه عبارات مقياس دافعية الإنجاز الدراسي.

التقديرات / اتجاه العبارة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
موجبة	5	4	3	2	1
سالبة	1	2	3	4	5

(عبد الرحمن بن بريكة، 2007، ص4)

حيث اتبع في التنقيط سلم "**ليكرت**" (**Likert**) الخماسي أي أن أعلى درجة افتراضية لهذا المقياس: (**200=5X40**)؛ وأدنى درجة افتراضية لهذا المقياس: (**40=1X40** نقطة) وعند تطبيق هذا المقياس يتم توزيع أفراد العينة إلى ثلاثة مستويات (متدني- متوسط-عالي) وقد تبين أن توزيع مستويات دافعية الإنجاز الدراسي على العينة المدروسة في البحث الذي قام به صاحب هذا المقياس جاءت منسجمة مع التوزيع الاعتدالي على النحو المبين في الجدول التالي:

جدول رقم (06): يمثل توزيع مستويات مقياس دافعية الإنجاز الدراسي.

مستويات مقياس دافعية الإنجاز الدراسي		النسبة
متدني	≥ 130 نقطة (يساوي أو أصغر)	%18.9
متوسط	≥ 131 ≤ 160 نقطة (بين)	%61.9
عالي	≤ 161 نقطة (يساوي أو أكبر)	%19. 3
المجمـــــــوع		**%100**

(عبد الرحمن بن بريكة، 2007، ص5)

نلاحظفي الجدول أعلاه أنّ توزيع أفراد العينة ضمن مستويات مقياس دافعية الإنجاز الدراسي، جاءت شبه متطابقة مع التوزيع الاعتدالي، ومن أجل الاستفادة من تطبيق هذا المقياس، وضع الباحث عدّة اعتبارات يجب الالتزام بـا منها:

- طباعة عبارات المقياس دون الإشارة لصاحبها (الذي قام ببناء المقياس).

- في حالة تطبيق مقياس دافعية الإنجاز الدراسي مع مقياس آخر يستحسن تطبيق المقياسين في نفس الوقت ليسهل البحث عن العلاقة بين مستويات دافعية الإنجاز الدراسي ومستويات العامل الآخر.

- يتم تفريغ كل استمارة في ورقة شبكة تفريغ نتائج خاصة بها، ثمّ تجمع نقاط كل مبحوث، وتصنف مستويات دافعية الإنجاز الدراسي للمبحوثين إلى:

(متدني– متوسط- عالي) ثمّ يتم البحث عن العلاقة بين هذه المستويات و المتغيرات الأخرى المدروسة في البحث الجديد. **(عبد الرحمن بن بريكة، 2007، ص6)**

2-4-2-2- الخصائص السيكومترية للمقياس:

- **في البيئة الجزائرية:**

تم تقدير الخصائص السيكومترية لهذا المقياس من طرف "**عبد الرحمن بن بريكة**" تحت عنوان "**العلاقة بين الوعي بالعمليات المعرفية ودافعية الإنجاز الدراسي**" (لدى طلبة المدارس العليا للأساتذة) في جامعة الجزائر عام (**2007**)، فقد طبق الباحث هذا المقياس الذي قام ببنائه على عينة قوامها (**235**) طالب من جامعات مختلفة (**85**) ذكور، (**150**) إناث خلال شهر مارس **2006**، وباستخدام البرنامج الإحصائي (**SPSS**) توصل إلى: **معامل ثبات المقياس** بطريقتين:

- ثبات المقياس باستخدام معامل (**ألفا Alpha**) حيث قدر بـ (**0.77**)، وهذه النتيجة تدل على درجة ثبات عالية نسبيا.
- ثبات المقياس من خلال التجزئة النصفية من خلال معامل الارتباط بين النصف الذي يمثل العبارات الفردية، والنصف الذي يمثل العبارات الزوجية، فسجل قيمة تقدر بـ: (**0.81**) للنصف الأول، و(**0.81**) للنصف الثاني، وهو معامل ارتباط عالٍ نسبيا.

كما أثبتت نتائج الدراسة السيكومترية أن هناك درجة تناسق داخلي عالية نسبيا، في حين **صدق المقياس** تم حسابه باستخدام طريقتين هما:

- **الصدق الظاهري:** تم قياس الصدق الظاهري أو ما يعرف بصدق المحكمين وذلك من خلال عرضه على **(06)**أساتذة مختصين، في مجال القياس النفسي، أسفرت نتائج التحكيم على أن معظمها سجلت نسبة قبول عالية إلى حد كبير.
- **الصدق البنائي للمقياس:** تم حساب صدق هذا المقياس بواسطة حساب الاتساق الداخلي ويتمثل ذلك في حساب معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة ودرجة بعدها في المقياس، ولقد سجلت معظم الفقرات ارتباطا بينها وبين البعد الذي تنتمي إليه، وبينها وبين المقياس ككل بصورة دالة إحصائيا.

(عبد الرحمن بن بريكة، 2007، ص 222).

2-5- الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة الحالية:

2-5-1- مقياس مهارات التعلم والاستذكار:

2-5-1-1- الثبات:

يقصد **بالثبات:** "الاتساق والانسجام الذي تقيس به علامات الاختبار السمة أو الشيء الذي أعد الاختبار لقياسه."**(سامي محمد ملحم، 2005، ص246)**

تم حساب الثبات لمقياس مهارات التعلم والاستذكار عن طريق معامل الثبات لألفا كرونباخ، حيث بلغت قيمته **0.79** وهذه القيمة تدل على أن هذا المقياس يتمتع بثباتعالي كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (07) يوضح ثبات مقياس مهارات التعلم والاستذكار بطريقة الاتساق الداخلي

ألفـا كرونباخ	عـــدد العبـــارات
0.796	**40**

2-5-1-2- الصدق:

يقصد بالصدق: «أن يقيس الاختبار ما وضع لقياسه». **(سامي محمد ملحم، 2005، ص270)**

بالنسبة لصدق مقياس مهارات التعلم والاستذكار تم استخدام طريقة المقارنة الطرفية أو ما يطلق عليها بالصدق التمييزي، التي تقوم في الأساس على ترتيب القيم تنازليا ثم أخذ نسبة **27%** من الطرفين الأعلى والأدنى ثم المقارنة بينهما باستخدام اختبار الدلالة الإحصائية (T_{test}) وبعدها يتم تفسير هذه القيمة وفقا لحالتين هما:

- إذا كانت قيمة الفرق لـ ($\mathbf{T_{test}}$) دالة عند مستوى الدلالة (**0.05** أو **α=0.01**) فهذا يعني أن هذا المقياس صادق لأنه استطاع أن يميز بين الطرفين.
- إذا كانت قيمة الفرق لـ (**Ttest**) غير دالة عند مستوى الدلالة (**α= 0.05**) فهذا يعني أن هذا المقياس غير صادق لأنه لم يميز بين الطرفين.

وبالنظر إلى قيمة اختبار الدلالة ($\mathbf{T_{test}}$) كما هو موضح في الجدول رقم (08) يتضح بأن هذا المقياس صادق حيث بلغت قيمته (**7.32**) وهي دالة عند درجة الحرية (**10**) ومستوى الخطأ أو الدلالة (**α= 0.05**)، كما هو مبين بالجدول التالي:

الجدول رقم (08) يوضح صدق مقياس مهارات التعلم والاستذكار باستخدام المقارنة الطرفية.

	الطرفين	N	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T	درجة الحرية	مستوى الدلالة	
مهارات التعلم	الأعلى	6	148.00	7.974	7.325	10	0.000	دال عند
	الأدنى	6	114.50	7.867				0.05

2-5-2- مقياس دافعية الإنجاز:

2-5-2-1- الثبات:

تم حساب ثبات هذا المقياس عن طريق معامل الثبات **لألفا كرونباخ** حيث بلغت قيمته **0.68** وهذه القيمة تدل على أن هذا المقياس ثابت كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (09) يوضح ثبات مقياس دافعية الانجاز بطريقة الاتساق الداخلي

ألفـــا كرونباخ	عـــــدد العبـــــارات
0.689	**40**

2-5-2-2- الصدق:

تم حساب صدق هذا المقياس كذلك باستخدام طريقة المقارنة الطرفية، وبالنظر إلى قيمة اختبار الدلالة **(T_{test})** كما هو موضح في الجدول رقم (10) يتضح بأن هذا المقياس صادق حيث بلغت قيمته **(4.03)** وهي دالة عند درجة الحرية **(10)** ومستوى الخطأ أو الدلالة **(α= 0.05)**، كما هو مبين بالجدول التالي:

الجدول رقم (10) يوضح صدق مقياس دافعية الانجاز باستخدام المقارنة الطرفية

	الطرفين	N	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T	درجة الحرية	مستوى الدلالة	
دافعية الانجاز	الأعلى	6	148.50	8.549	4.037	10	0.002	دال عند
	الأدنى	6	127.83	9.174				0.05

2-6- الأساليب الإحصائية:

بعد تفريغ البيانات الناتجة عن استجابات أفراد العينة في كل من الدراسة الاستطلاعية والدراسة الأساسية في برنامج **(Excel)** تم معالجة بيانات الدراسة وفقا لبرنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية والإنسانية

(**Statistical Package For Social Science**) والذي يعبر عنه اختصارا (**SPSS**) نسخة رقم (**21**) وهذا باستخدام أساليب المعالجة الإحصائية التالية:

- **المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية:** لمعرفة الإحصاء الوصفي لمتغيرات الدراسة.
- **معامل الارتباط (pearson):** استخدم للكشف عن العلاقة الارتباطية بين مهارات التعلم والاستذكار ودافعية الإنجاز لدى مجتمع الدراسة.
- **اختبار (T.Test):** استخدم للكشف عن دلالة الفروق بين الجنسين في كل من مهارات التعلم والاستذكار ودافعية الإنجاز لدى مجتمع الدراسة.

وفيما يلي نورد جدولا يمثل الفرضيات و نوع الأسلوب الإحصائي المستخدم لمعالجتها.

جدول رقم (11) يمثل نوع الأسلوب الإحصائي المستخدم لكل فرضية.

الفرضيات	نص الفرضية	المقياس	الاختبار الإحصائي المستخدم
الفرضية الأولى	توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين مهارات التعلم والاستذكار ودافعية الإنجاز.	مهارات التعلم والاستذكار + دافعية الإنجاز	معامل الارتباط بيرسون **(Pearson)**
الفرضية الثانية	لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات التعلم والاستذكار تعزى لمتغير الجنس.	مهارات التعلم والاستذكار	اختبار **(T.test)** لدلالة الفروق
الفرضية الثالثة	لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الإنجاز تعزى لمتغير الجنس.	دافعية الإنجاز	اختبار **(T.test)** لدلالة الفروق
الفرضية الرابعة	لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات التعلم والاستذكار تعزى لمتغير المهنة.	مهارات التعلم والاستذكار	اختبار **(T.test)** لدلالة الفروق
الفرضية الخامسة	لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الإنجاز تعزى لمتغير المهنة.	دافعية الإنجاز	اختبار **(T.test)** لدلالة الفروق

خلاصـــــــــة:

من خلال ما تم عرضه في هذا الفصل نكون قد وضحنا أهم الإجراءات المنهجية التي يتبعها الباحث في دراسته الميدانية، فهي بذلك تسهل له عملية جمع البيانات ومعالجتها بطرق علمية بحيث يمكن الاعتماد على نتائجها، حيث يبدأ الباحث دراسته الميدانية بدراسة استطلاعية تمهيدية لدراسته الأساسية، ثم التعريف بالمنهج المستخدم في الدراسة، وتحديد مجتمع الدراسة وضبط خصائصه، وكذا تحديد أدوات جمع البيانات واختبار صدقها وثباتها إلى جانب الأساليب الإحصائية المناسبة لتحليل النتائج.

وفي الأخير تم عرض جدول حددنا فيه فرضيات الدراسة ونوع المقياس والأسلوب الإحصائي المتبع في قياسها ومعالجتها، هذا وسوف يتم في الفصل اللاحق عرض أهم النتائج المتوصل إليها بعد التحليل الإحصائي للفرضيات ومناقشة وتفسير هذه النتائج في ضوء الفرضيات و نتائج الدراسات السابقة.

تمهيـــــد:

بعد عرضنا في الفصل السابق لإجراءات الدراسة الميدانية من خلال تبيان الهدف من الدراسة ومنهجها وتحديد مجتمع الدراسة وأدوات الدراسة، وحساب صدقها وثبلا، وتحديد الأساليب الإحصائية في التحليل الكمي لاستجابات أفراد عينة الدراسة.

سيتم في هذا الفصل عرض نتائج الدراسة وفق ترتيب فرضياته وذلك من خلال عرض نتائج الفرضيات ومناقشتها، وإعطاء التفسيرات المناسبة لها في ضوء الدراسات السابقة والأفكار النظرية (الأدب التربوي) التي لها علاقة بموضوع الدراسة، ومن ثم استخلاص أهم الاستنتاجات التي تم التوصل إليها.

1 -عرض و مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضيات:

1-1- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى على أنه: **«لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات التعلم والاستذكار تعزى لمتغير الجنس لدى عينة الدراسة».**

للتحقق من صحة هذه الفرضية قمنا بتحليل النتائج المتحصل عليها باستخدام اختبار الدلالة الإحصائية **(T.test)**، ونتائج التحليل الإحصائي موضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (12) يوضح دلالة الفروق بين الجنسين في استخدام مهارات التعلم والاستذكار.

درجات الأفراد	الجنس	اختبار ليفين للكشف عن التجانس (F)	مستوى الدلالة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (T)	مستوى الدلالة	
مهـــــارات الـــــتعلم والاستذكار	ذكور	2.065	0.156	7	131.71	8.05	56	-1.25	0.21	غير دال
	إناث			51	125.15	13.46				**0.05**

من خلال الجدول رقم **(12)** أعلاه نلاحظ أن قيمة اختبار التجانس ليفين **(F)** بلغت **(2.065)**، وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا **(0.05)**، وهذا يستوجب استخدام اختبار الدلالة الإحصائية **(T)** بالنسبة لعينتين مستقلتين متجانستين.

ومن خلال قيمة **(T)** البالغة **(1.25-)** عند مستوى الدلالة **(α=0.05)** وعند درجة الحرية **(56)** و بدلالة **(0.21)** وهي أكبر من **(0.05)** نستنتج أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في استخدام مهارات التعلم والاستذكاو ومنه تم قبول فرضية الدراسة القائلة بأنّه: **"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات التعلم والاستذكار تعزى لمتغير الجنس لدى عينة الدراسة".**

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن الطلبة المعنيين بالدراسة يسعون للتفوق والنجاح وذلك لأم في مرحلة حرجة تحتاج إلى مزيد من لهودات، حيث أن اقتراب طلبة السنة الثانية ماستر من تخرجهم والحصول على شهادة الماستر يعني اقترلم من الهدف، وهذا الأمر يزيد من دافعيتهم للإنجاز حيث أم يسعون لممار سة هذه المهارات التي تساعدهم في الوصول إلى الهدف والمتمثل في مواصلة الدراسات العليا (دكتوراه) ممّا ينعكس إيجابا على اتمع من خلال استغلال هذه الثروة البشرية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة **"أنثوني، كوين" (Anthony&qun,2000)** التي هدفت إلى التعرف على مهارات التعلم والاستذكار المفضلة لدى الطلاب الجامعيين بأمريكا وطبيعة العلاقة بين مهارات الاستذكار وقلق الاختبار. وكذا دراسة **"علاء محمود جاد الشعراوي" (1995)** التي هدفت إلى التعرف على الفروق بين متوسطات درجات الطلاب في كل من قلق الاختبار وعادات الاستذكار والأسلوب المفضل للتعلم.

حيث أشارت الدراسات إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في استخدام مهارات التعلم والاستذكار. **(عصام علي الطيب وربيع عبده رشوان، 2006، ص186)**

كما تختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة كل من **"سهيلة بوجلال" (2012)** التي هدفت إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين مهارات التعلم والاستذكار والاتجاه نحو مادة الإحصاء لدى طلبة كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، ودراسة **" فداء أكرم الخياط" (2008)** التي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين مهارات التعلم والاستذكار ودوافع التعلم لدى طلبة كلية التربيةو كذا دراسة **"أحمد عبد الله عبد ندى" (2007)** التي هدفت إلى التعرف على مهارات التعلم والاستذكار والتعرف على دور كل من الجنس والتخصص والمعدل التراكمي في تلك المهارات لدى الطلبة. حيث أشارت الدراسات إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في استخدام مهارات التعلم والاستذكار ولصالح الإناث.

ممّا سبق فإن الاختلاف بين نتائج الدراسة الحالية ونتائج الدراسات السابقة قد يرجع إلى:

- الاختلاف في عينة الدراسة.
- الاختلاف في أدوات الدراسة المستخدمة في قياس مهارات التعلم والاستذكار لدى الطلبة.
- كما يعزى الاختلاف إلى طبيعة اتمعات التي أجريت فيها هذه الدراسات.

1-2-عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية على أنه: **«لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للإنجاز تعزى لمتغير الجنس لدى عينة الدراسة».**

وللتحقق من صحة هذه الفرضية قمنا بتحليل النتائج المتحصل عليها باستخدام اختبار الدلالة الإحصائية **(T.test)**، ونتائج التحليل الإحصائي موضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (13) يوضح دلالة الفروق بين الجنسين في الدافعية للإنجاز.

درجات الأفراد	الجنس	اختبار ليفين للكشف عن التجانس (F)	مستوى الدلالة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (T)	مستوى الدلالة	القرار
الدافعية للإنجاز	ذكور	0.059	0.80	7	144.28	9.42	56	-0.39	0.69	غير دال
	إناث			51	142.78	9.57				0.05

من خلال الجدول رقم **(13)** أعلاه نلاحظ أن قيمة اختبار التجانس ليفين **(F)** بلغت **(0.059)**، وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا **(0.05)**، وهذا يستوجب استخدام اختبار الدلالة الإحصائية **(T)** بالنسبة لعينتين مستقلتين متجانستين.

من خلال قيمة **(T)** البالغة **(-0.39)** عند مستوى الدلالة **(α=0.05)** وعند درجة الحرية **(56)** وبدلالة **(0.69)** وهي أكبر من **(0.05)**، نستنتج أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في الدافعية

للإنجاز ومنه تم قبول فرضيةالدراسة القائلة بأنّه: **"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للإنجاز تعزى لمتغير الجنس لدى عينة الدراسة".**

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن الفرص التعليمية أصبحت متاحة لكلا الجنسين على حد سواء، كما أن ظروف اتمع بما فيها عدم الاكتفاء الذاتي، البطالة، عدم قدرة الرجل لوحده في تلبية متطلبات الأسرة، كل ذلك يشجع الأنثى على الدافعية للإنجاز لتحقيق التفوق في الدراسة.

كما أن الأسرة العربية الحديثة تحث وتشجع الإناث تماما على التفوق الدراسي والعمل،و أن هذا هو المال المقبول اجتماعيا الذي يسمح للمرأة العربية بالتفوق، لذلك أصبحت الإناث ترغبن في التفوق مثل الذكور.

وتتفق هذه النتيجة مع النتيجة التي توصلت إليها دراسة **"مصطفى تركي" (1988)** التي هدفت إلى تحديد معالم الدافعية للإنجاز في اتمع العربي، حيث تم إلقاء الضوء على الفروق بين الذكور والإناث من طرف طلبة الجامعة الكويتيين في الدافعية للإنجاز في موقف محايد وموقف منافسة في الثقافة العربية، والتي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الدافعية للإنجاز في الاختلاط أو دون الاختلاط.

(قدوري خليفة، 2012، ص110)

كما تتفق مع دراسة **"رفقة خليفة" (2008)** التي هدفت إلى التعرف على علاقة فاعلية الذات والفرع الأكاديمي والدافعية للإنجاز لدى طالبات كلية عجلون الجامعية. وكذا دراسة **"ليوندراري وسينجوليتو" (Leonadri&Syngollito,1988)** والتي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين تحقيق الذات والتحصيل الأكاديمي والدافعية وتقدير الذات والمثابرة في العمل لدى طلاب المرحلة الثانوية، حيث أشارت هذه الدراسات إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في الدافعية للإنجاز.

كماتختلف مع دراسة كل من **"عبد الرحمان بن بريكة" (2007)** التي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الوعي بالعمليات المعرفية ودافع الإنجاز الدراسي لدى طلبة المدارس العليا للأساتذة، وكذا دراسة **"حسن عزت عبد الحميد محمد" (1999)** التي هدفت إلى الكشف عن طبيعة الفروق بين كل من الذكور والإناث والتخصصات العلمية والأدبية والفرقة (الأولى والرابعة) في مكونات الدافعية للإنجاز واستراتيجيات التعلم، حيث أشارت هذه الدراسات إلى وجود فروق بين الجنسين في الدافعية للإنجاز **ولصالح الإناث. (عبد الرحمان بن بريكة، 2007، ص183- 184)**

كما تختلف مع دراسة كل من **"عبد الحميد محمد عبد الحميد درويش" (1997)** التي هدفت إلى التعرف على الاختلاف في البناء العاملي لمكونات الدافعية للإنجاز باختلاف المراحل العمرية، وكذا دراسة **"نايف**

القطامي" (1993) التي هدفت إلى التعرف على أثر الجنس وموقع الضبط والمستوى الأكاديمي على دافع الإنجاز لدى طلبة التوجيهية العامة، حيث أشارت هذه الدراسات إلى وجود فروق بين الجنسين في الدافعية للإنجاز **ولصالح الذكور.**

كما يفسر "**محمد عبد اللطيف خليفة**" هذه النتيجة ويوضح الاختلاف الحاصل والتباين الظاهر في كثير من الدراسات التي أجريت وكانت هدف إلى التعرف على علاقة دافعية الإنجاز بمتغير الجنس، حيث يقول: «**وبوجه عام لمْ تحسم الدراسات والبحوث السابقة مسألة الفروق بين الجنسين في الدافعية للإنجاز**»، ونتائج الدراسات متضاربة في هذا الصدّد؛ ولعل هذا التضارب يرجع إلى عدة عوامل:

- اختلاف منظور الباحثين في التعامل مع مفهوم الدافعية للإنجاز من دراسة لأخرى.
- اختلاف أساليب القياس المستخدمة في قياس هذا الدافع ما بين مقاييس موضوعية و اسقاطية.
- وجود تباين في طبيعة اتمعات التي أجريت ا هذه الدراسات، والإطار الحضاري والثقافي الذي يميز كل منها وهذا ما كشفت عنه سلسلة الدراسات الحضارية المقارنة التي قام ا الكاتب **(R.Lynn)** وزملائه عن الدافعية للإنجاز لدى طلاب الجامعة **(43)** دولة، حيث تساوى الذكور مع الإناث في بعض الدول، وتفوق الذكور على الإناث في بعضها، وتفوقت الإناث على الذكور في بعضها الآخر.
- أيضا هناك عامل رابع لا يقل أهمية عن العوامل الثلاثة السابقة، ويتمثل في مراعاة الفترة الزمنية والحقبة التاريخية التي نمت فيها مثل هذه الدراسات، فالدراسات التي أجريت في فترة الستينيات تختلف عن تلك التي أجريت في فترة الثمانينيات وما بعدها، فلكل فترة ظروفها ومتغيراا النفسية والاجتماعية والاقتصاديةو الثقافية التي تميزها عن غيرها من الفترات، وهذا ما أشار إليه "**ماكليلاند**" وزملائه في دراسلم للدافعية للإنجاز على فترات زمنية مختلفة. **(محمد عبد اللطيف خليفة، 2000، ص51-52)**

1-3- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

تنص الفرضية الثالثة على أنه :**«لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات التعلم والاستذكار تعزى لمتغير المهنة لدى عينة الدراسة».**

للتحقق من صحة هذه الفرضية قمنا بتحليل النتائج المتحصل عليها باستخدام اختبار الدلالة الإحصائية **(T.test)**، ونتائج التحليل الإحصائي موضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (14) يوضح دلالة الفروق بين أفراد عينة الدراسة في استخدام مهارات التعلم والاستذكار تبعا لمتغير المهنة.

درجات الأفراد	المهنة	اختبار ليفين للكشف عن التجانس (F)	مستوى الدلالة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (T)	مستوى الدلالة	
مهارات التعلم والاستذكار	عامل	**0.017**	0.89	13	132.46	12.58	56	2.10	0.04	دال
	غير عامل			45	124.06	12.71				**0.05**

من خلال الجدول رقم **(14)** أعلاه نلاحظ أن قيمة اختبار التجانس ليفين **(F)** بلغت **(0.017)**، وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا **(0.05)**، وهذا يستوجب استخدام اختبار الدلالة الإحصائية **(T)** بالنسبة لعينتين مستقلتين غير متجانستين.

ومن خلال قيمة **(T)** البالغة **2.10 عند مستوى الدلالة (0.05=α)** وعند درجة الحرية **(56)** وبدلالة **(0.04)** وهي أصغر من **(0.05)** نستنتج أنه توجد فروق دالة إحصائيا بين في استخدام مهارات التعلم والاستذكار حسب متغير المهنة، ولمعرفة لصالح من ترجع هذه الفروق نرجع إلى المتوسطات الحسابية، حيث نجد أن المتوسط الحسابي للعاملين قد بلغ **(132.46)** وهو أكبر من المتوسط الحسابي لغير العاملين الذي بلغ **(124.06)**، ومنه نستنتج أنه توجد فروق دالة إحصائيا بين أفراد عينة الدراسة في استخدام مهارات التعلم والاستذكار تعزى لمتغير المهنة ولصالح العاملين. ومنه تم رفض فرضية الدراسة القائلة بأنه: **"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات التعلم والاستذكار تعزى لمتغير المهنة لدى عينة الدراسة".**

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن طور الماستر يتطلب من الطلبة استخدام استراتيجيات وأساليب للاستذكار وهذا في إطار المنافسة للالتحاق بمسابقة الدكتوراه، هذا ما قد يجعل الطلبة العاملين يستخدمون مهارات أكثر في الاستذكار وهذا راجع لعدم حضورهم لجميع الحصص الدراسية خاصة المحاضرات التي تمتد على مدار اليوم بشكل متفرق من الصباح حتى المساء.

1-4- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة:

تنص الفرضية الرابعة على أنه :**«لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للإنجاز تعزى لمتغير المهنة لدى عينة الدراسة».**

للتحقق من صحة هذه الفرضية قمنا بتحليل النتائج المتحصل عليها باستخدام اختبار الدلالة الإحصائية **(T.test)**، ونتائج التحليل الإحصائي موضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (15) يوضح دلالة الفروق بين أفراد عينة الدراسة في الدافعية للإنجاز تبعا لمتغير المهنة.

درجات الأفراد	المهنة	اختبار ليفين للكشف عن التجانس (F)	مستوى الدلالة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (T)	مستوى الدلالة	
الدافعية للإنجاز	عامل	0.47	0.49	13	144.38	6.99	56	0.60	0.54	غير دال
	غير عامل			45	142.56	10.12				**0.05**

من خلال الجدول رقم **(15)** أعلاه نلاحظ أن قيمة اختبار التجانس ليفين **(F)** بلغت **(0.47)**، وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة **(α= 0.05)**، وهذا يستوجب استخدام اختبار الدلالة الإحصائية **(T)** بالنسبة لعينتين مستقلتين متجانستين.

ومن خلال قيمة **(T)** البالغة **0.60** عند مستوى الدلالة **(α=0.05)** وعند درجة الحرية **(56)** وبدلالة **(0.54)** وهي أكبر من **(0.05)** ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين أفراد عينة الدراسة في

الدافعية للإنجاز تعزى لمتغير المهنة، ومنه تم قبول فرضية الدراسة القائلة بأنه: **"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للإنجاز تعزى لمتغير المهنة لدى عينة الدراسة".**

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن الطلبة المعنيين بالدراسة يحاولون دائما استغلال مالديهم من إمكانات وطاقات وقدرات عقلية واستثمارها في تحقيق النجاح في الدراسة ، خاصة وأم في طور الماستر وهو طور يتطلب المنافسة بين جميع الطلبة للالتحاق بمسابقة الدكتوراه.

1-5- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة:

تنص الفرضية الخامسة على أنه: **«توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين مهارات التعلم والاستذكار والدافعية للإنجاز».**

وللتحقق من صحة هذه الفرضية قمنا بتحليل النتائج المتحصل عليها باستخدام معامل الارتباط بيرسون، ونتائج التحليل الإحصائي موضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (16) يوضح الدلالة الإحصائية للعلاقة الارتباطية بين مهارات التعلم والاستذكار والدافعية للإنجاز.

مهارات التعلم والاستذكار والدافعية للإنجاز	معامل الارتباط	**-0.08**
	مستوى الدلالة	0.53
	حجم العينة	**58**

من خلال الجدول رقم (16) أعلاه نلاحظ أن قيمة معامل الارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس مهارات التعلم والاستذكار ودرجاتهم على مقياس الدافعية للإنجاز بلغت **(-0.08)** وهي قيمة ضعيفة وسالبة وغير دالة، وهذا يعني لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين مهارات التعلم والاستذكار ودافعية الإنجاز، وبالتالي عدم تحقق الفرضية العامة التي تنص على أنّه: توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين مهارات التعلم والاستذكار و دافعية الإنجاز لدى طلبة السنة الثانية ماستر تخصص توجيه وإرشاد تربوي.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى عدم جدية المفحوصين في استجاباتهم على أداتي الدراسة، كذا ظروف التطبيق غير مناسبة نظرا للحالة النفسية التي كان يمر بها الطلبة نظرا لانشغالهم بالامتحانات، بالإضافة إلى طبيعة العينة حيث أن أغلب عينة الدراسة إناث.

خاتمـــــــة:

تندرج الدراسة الحالية ضمن الدراسات الأساسية التي تبحث في مفاهيم ومتغيرات جوهرية، حيث انصب الاهتمام في هذه الدراسة على موضوع هام ألا وهو «**علاقة مهارات التعلم والاستذكار بالدافعية للإنجاز**».حيث لم يتم تناول هذه المتغيرات بصورة وافية في البيئة الجزائرية في **-حدود علم الباحثة-.**

ولقد أجريت الدراسة على طلبة **(السنة الثانية ماستر تخصص توجيه وإرشاد تربوي)** نتيجة لإحساس عميق من طرف الباحثة بضرورة دراسة هذه الفئة من الطلبة، خاصة وأم مقبلون على الدراسات العليا بعد هذه المرحلة،محدّدين بذلك أهدافا عدة أهمها الكشف عن طبيعة العلاقة بين متغيري الدراسة، وبعد إجراء الدراسة الميدانية تم التوصل إلى أنه لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين المتغيرين وبعد تحليل وإثراء متغيرات الدراسة وتطبيق مقياس مهارات التعلم والاستذكار من إعداد "**عصام علي الطيب**" سنة (2004)، ومقياس دافعية الإنجاز من إعداد "**عبد الرحمان بن بريكة**" (2007) على عينة الدراسة المكونة من (58) طالبا وطالبة، تم تفريغ البيانات ومعالجتها إحصائيا باستخدام برنامج **(Spss)** لحساب معامل الارتباط ودلالة الفروق، وبعد المعالجة الإحصائية تم عرض ومناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضيات، حيث خلصت الدراسة إلى النتائج التالية:

- **فالنتيجة الأولى** التي أفضت إليها الدراسة هي: لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين مهارات التعلم والاستذكار والدافعية للإنجاز لدي عينة الدراسة مما يعني عدم تحقق الفرضية العامة.
- **النتيجة الثانية** التي توصلت إليها الدراسة هي: لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الجنسين في استخدام مهارات التعلم والاستذكار، مما يعني تحقق الفرضية الجزئية الأولى.
- **النتيجة الثالثة** التي توصلت إليها الدراسة هي: لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الجنسين في الدافعية للإنجاز، مما يعني تحقق الفرضية الجزئية الثانية.
- **النتيجة الرابعة** التي توصلت إليها الدراسة هي: توجد فروق دالة إحصائيا بين أفراد عينة الدراسة في استخدام مهارات التعلم والاستذكار تعزى لمتغير المهنة ولصالح العاملين، مما يعني عدم تحقق الفرضية الجزئية الثالثة.
- **النتيجة الخامسة** التي توصلت إليها الدراسة هي: لا توجد فروق دالة إحصائيا بين العاملين وغير العاملين في الدافعية للإنجاز، مما يعني تحقق الفرضية الجزئية الرابعة.

وبناءا عن النتيجة التي تم التوصل إليها من خلال الدراسة الميدانية، تم وضع جملة من الاقتراحات التي من الممكن أن تفيد في دراسات لاحقة لنفس الموضوع.

الاقتراحات:

استنادا لما أسفرت عليه الدراسة الحالية من نتائج بخصوص العلاقة بين مهارات التعلم والاستذكار والدافعية للإنجاز لدى طلبة السنة الثانية ماستر تخصص توجيه وإرشاد تربوي بجامعة المسيلة. يمكن تقديم الاقتراحات التالية:

- إعادة الدراسة الحالية وذلك بتوسيع إطار العينة على مستوى الوطن.
- إجراء نفس الدراسة على عينتين مختلفتين مع محاولة المقارنة بين طالب المرحلة الثانوية وطالب المرحلة الجامعية.
- إجراء المزيد من البحوث والدراسات حول مهارات التعلم والاستذكار في علاقتها بالعديد من المتغيرات مثل: التحصيل الدراسي، قلق الاختبار، التفكير الإبداعي، قلق الإحصاء.
- العمل على بناء برامج إرشادية لتنمية مهارات التعلم والاستذكار ودافعية الإنجاز لكل المراحل التعليمية.
- التعاون مع أعضاء هيئة التدريس في الجامعات وكافة المؤسسات التربوية والمختصين لإعطاء دورات تدريبية وفتح قنوات الحوار مع الشباب من أجل توعيتهم حول مهارات التعلم والاستذكار ودافعية الإنجاز، وأن تأخذ الدورات صفة الاستمرارية والمتابعة الجادة.
- قد تجد نتائج هذه الدراسة اهتماما لدى القائمين على العملية التربوية بوجه عام والأساتذة بوجه خاص، وذلك بقيامهم بتطوير المناهج وطرق التدريس بحيث تحث الطلاب على استخدام مهارات التعلم والاستذكار الأكثر فاعلية والتي تؤدي إلى رفع دافعية الإنجاز لدى طلاب المرحلة الجامعية.

قائمـــــة المصـــادر والمراجـــــع:

القرآن الكريم: سورة النمل، الأية (19).

***المعاجم والمناجد:**

1. جماعة من الأساتذة (1960): "معجم الوسيط"، (ط2)، دار إحياء التراث العربي، الجزء الأول، ، بيروت، لبنان.

2. مجمع اللغة العربية (1985): "المعجم الوسيط"، ط3، القاهرة، مصر.

3. المنجد الأبجدي للطلاب (1967): ط2، دار المشرق، بيروت، لبنان.

4. منجد اللغة والأعلام (1991): ط31، دار المشرق المكتبة الشرقية، لبنان.

***الكتب العربية:**

5. أحمد حسين اللّقاني، عودة عبد الجواد أبو سنينة (1990): **التعلم والتعليم الصفي**، (ط1)، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

6. أحمد عبادة (2001): **المذاكرة الصحيحة طريقك إلى التفوق**، (ط1)، مركز الكتاب للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.

7. أحمد عزت راجح (1999): **أصول علم النفس**، (ط11)، دار المعارف للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.

8. أديب محمد الخالدي (2008): **سيكولوجية الفروق الفردية والتفوق العقلي**، (ط2)، دار وائل، عمان، الأردن.

9. أنسي محمد أحمد قاسم (1999): **علم نفس التعلم**، (د.ط)، مركز الإسكندرية للكتاب للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.

10. تركي رابح (1984): **مناهج البحث في علم النفس وعلوم التربية**، (د.ط)، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر.

11. توما جورج خوري (1989): **علم النفس التربوي**، (ط2)، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، بيروت، لبنان.

12. جابر عبد الحميد جابر (1986)، **نظريات الشخصية**، (د.ط)، دار النهضة العربية، القاهرة، مصر.

13. ـــــــــــــ (1998): **التدريس والتعلم** "الأسس النظرية الاستراتيجيات والفاعلية"، (ط1)، دار الفكر العربي للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.

14. جمال مثقال قاسم (2000): **علم النفس التربوي**، (ط1)، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

15. جودت عبد الهادي (2007): **نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية**، (ط1)، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

16. حسن حسين زيتون (2001): **مهارات التدريس**،(د.ط)، عالم الكتب، القاهرة، مصر.

17. حمدي علي الفرماوي (2000): **ركائز البناء النفسي**، (ط1)، دار إيتراك للنشر والتوزيع، مصر الجديدة.

18. خليل المعايطة (2000): **علم النفس التربوي**، (ط1)، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

19. خليل ميخائيل معوض (2001): **علم النفس العام**، (ط1)، مركز الإسكندرية للكتاب للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.

20. ـــــــــــــ (2006): **علم النفس التربوي** "أسسه وتطبيقاته"، (ط3)، مركز الإسكندرية للكتاب للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.

21. داود معمر (2006)، **منظمات الأعمال** "الحوافز والمكافآت" بحث علمي في الجوانب الاجتماعية والنفسية والقانونية، (ط1)، دار الكتاب الحديث، مصر.

22. رانيا عدنان (2006): **علم النفس المدرسي**، (ط1)، دار البداية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

23. سامي محمد ملحم (2005): **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس**، (ط3)، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

24. سامي ملحم (2007): **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، (دط)، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

25. صالح محمد علي أبو جادو (2000): **علم النفس التربوي**، (ط2)، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.

26. ـــــــــــــ (2000): **علم النفس التربوي**، (ط2)، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.

27. ـــــــــــــ (2006): **علم النفس التربوي**، (ط5)، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.

28. صلاح الدين شروخ (2003): **منهجية البحث العلمي للجامعيين**، (د.ط)، دار العلوم، الجزائر.

29. طلعت منصور وآخرون (2003): **أسس علم النفس العام**، (د.ط)، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، مصر.

30. عبد الحليم محمد السيد وآخرون (1990) : **علم النفس العام**، (ط3)، دار غريب، القاهرة، مصر.

31. عبد الرحمان عبد الهاشمي، علي حسين الدليمي (2008): **استراتجيات حديثة في فن التدريس**، (ط2)، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

32. عبد الرحمان عدس، محي الدين توق (2007): **المدخل إلى علم النفس**، (ط7)، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

33. عبد الرحمان عدس، يوسف قطامي (2005): **علم النفس التربوي** "النظرية والتطبيق الأساسي"، (ط2)، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

34. ـــــــــــــ (2005): **علم النفس التربوي** "النظرية والتطبيق الأساسي"، (ط2)، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

35. عبد اللطيف محمد خليفة (2000): **الدافعية للإنجاز**، (د.ط)، دار غريب للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.

36. عبد الله الرشدان، نعيم الجعنيني (2006): **المدخل إلى التربية والتعليم**، (ط5)، دار الشروق، بيروت، لبنان.

37. عبد ايد نشواتي (2003): **علم النفس التربوي**، (ط4)، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

38. العتوم، عدنان يوسف (2004): **علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق**، (ط2)، دار المسيرة، الأردن.

39. ـــــــــــــ (2008): **علم النفس المعرفي**، (ط1)، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

40. عزت عبد العظيم الطويل، علي عبد السلام علي (1991): **محاضرات في علم النفس العام**، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر.

41. عصام علي الطيب، ربيع عبده رشوان (2006): **علم النفس المعرفي**، (ط1)، عالم الكتب، القاهرة، مصر.

42. عماد عبد الرحيم الزغول (2006): **نظريات التعلم**، (ط1)، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

43. ف ف بوغو سلوفسكي (1997): ترجمة جوهر سعد، **علم النفس العام**، منشورات وزارة الثقافة، سوريا، دمشق.

44. فاخر عاقل (1982): **علم النفس التربوي**، (ط9)، دار العلم للملايين للنشر والتوزيع، بيروت، لبنان.

45. ـــــــــــــ (1982): **علم النفس التربوي**، (ط9)، دار العلم للملايين للنشر والتوزيع، بيروت، لبنان.

46. فتحي مصطفى الزيات (2001): **علم النفس المعرفي** "مداخل ونماذج ونظريات"، (ط1)، دار النشر للجامعات، مصر.

47. فضيل دليو وآخرون (1999): **أسس المنهجية في العلوم الاجتماعية**، منشورات جامعة منتوري قسنطينة.

48. فؤاد أبو حطب، أمال صادق (1996)، **علم النفس التربوي**، (ط5)، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة.

49. كامل محمد عويضة (1996): **علم النفس**، (ط1)، دار الكتب العلمية للنشر والتوزيع، بيروت، لبنان.

50. محمد أحمد إبراهيم سعفان (2003): **دليل إرشادي لتحسين الاستذكار**، (د.ط)، دار الكتاب الحديث للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.

51. محمد الجوهري (1995): **دراسة في علم الاجتماع**، (ط2)، دار المعارف، بيروت.

52. محمد بني يونس (2004)، **مبادئ علم النفس**، (ط)1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

53. محمود عبد الحليم منسي، (د.ت)، **علم النفس التربوي للمعلمين**، (د.ط)، دار المعرفة الجامعية.

54. مريم سليم (2003): **علم نفس التعلم**، (ط1)، دار النهضة للنشر والتوزيع، بيروت، لبنان.

55. مصطفى زيدان (1990): **النمو النفسي للمراهق**، (ط3)، دار الشروق، القاهرة، مصر.

***المجلات:**

56. خولة عبد الرحيم عودة غنيمات، عبير راشد عليمات (2012): أثر برنامج إرشادي جمعي للتدريب على المهارات الدراسية في تحسين مستوى التحصيل والدافعية، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، المد (20)، العدد (02)، (ص ص 23-51)

57. محمد عبد السميع رزق (2001): الاتجاهات الحديثة في دراسة مهارات الاستذكار، مجلة العلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، المد (7)، العدد(2)، جامعة أم القرى، (ص ص 80-120).

58. مها بنت محمد العجمي (2002): علاقة عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة بالتحصيل الدراسي في المواد التربوية لدى طالبات كلية التربية للبنات بالأحساء.

59. السيد محمد أبو هاشم (2008): النموذج التنبؤي لمهارات الدراسة والاستذكار والحكمة الإختبارية والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة كلية التربية، الجزء (1)، العدد (68)، جامعة المنصورة.

60. نصر محمد العلي، محمد عبد الله سحلول: العلاقة بين فاعلية الذات ودافعية الإنجاز وأثرهما على التحصيل الأكاديمي لدى طلبة الثانوية في مدينة صنعاء، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، كلية التربية، جامعة اليرموك، أربد.

61. فداء أكرم الخياط (2008): مهارات التعلم والاستذكار وعلاقتها بدوافع التعلم لدى طلبة كلية التربية، مجلة الرافدين للعلوم الرياضية، جامعة صلاح الدين بالعراق، (ص45-72).

62. فادي سماوي، جمال عساف (2013): استراتجيات التعلم المفضلة لدى عينة من طلبة جامعة البلقاء التطبيقية وارتباطها بالدافعية، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية) ، المد 27 (4)، قسم علم النفس التربوي، قسم العلوم التربوية، كلية الأميرة عالية الجامعية، جامعة البلقاء التطبيقية، الأردن،.

63. يحي أحمد القبالي (2012): فاعلية برنامج إثرائي قائم على الألعاب الذكية في تطوير مهارات حل المشكلات والدافعية للإنجاز لدى الطلبة المتفوقين في السعودية، المة العربية لتطوير التفوق، العدد (4).

64. إسماعيل الهلول (2011): أثر استخدام البرمجة اللغوية العصبية في تنمية دافعية إنجاز المعلم الفلسطيني، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، العدد (22)، قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة الأقصى، غزة،

65. رفقة خليف سالم (2008): علاقة فاعلية الذات والفرع الأكاديمي بدافع الإنجاز الدراسي لدى طالبات كلية عجلون الجامعية، مجلة البحوث التربوية والنفسية، العدد (23). كلية عجلون الجامعية، جامعة البلقاء التطبيقية.

66. سليمان الخضري الشيخ، أنور رياض عبد الرحيم (1993): مهارات التعلم والاستذكار وعلاقتهما بالتحصيل الدراسي والذكاء ودافعية التعلم لدى طلبة الصف الثاني إعدادي بإحدى مدارس مدينة الدوحة، مركز البحوث التربوية، جامعة قطر.

***الرسائل الجامعية:**

67. هشام محمد الردادي (2009): فاعلية استخدام الخريطة الحاسوبية العقلية في تنمية مهارات التعلم لطلبة العلوم الإدارية، رسالة ماجستير (غير منشورة) في العلوم الإدارية، قسم العلوم الإدارية، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الإمارات العربية المتحدة.

68. حسن بن حسين بن عطاس الخيري (2008): الرضا الوظيفي ودافعية الإنجاز لدى عينة من المرشدين المدرسين بمراحل التعليم العام بمحافظتي اللّيث والقنفذة، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

69. ناجي محمد النواب (2014): عادات الاستذكار والدافعية نحو التحصيل وعلاقتهما بالتلكؤ الأكاديمي، رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة ديالي.

70. محمد بن معجب الحامد (د.ت): قياس دافعية الإنجاز الدراسي على البيئة السعودية، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام بن سعود الإسلامية.

71. محمد بن محمد بن جابر الشهري (2015): مستوى العدالة التنظيمية لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظة جدة وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى المعلمين من وجهة نظرهم، رسالة ماجستير (غير منشورة) كلية التربية، قسم الإدارة التربوية والتخطيط، جامعة أم القرى.

72. سهيلة بوجلال (2012): مهارات التعلم والاستذكار وعلاقتها بالاتجاه نحو مادة الإحصاء لدى طلبة كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا، جامعة الجزائر -2-

73. خولة معتوق (2014): الذكاء الوجداني وعلاقته بكل من التكيف المدرسي ودافعية الإنجاز لدى المعاقين سمعيا، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النفس، جامعة المسيلة.

74. عبد الرحمن بن بريكة (2007): العلاقة بين الوعي بالعمليات المعرفية ودافع الانجاز الدراسي لدى طلبة المدارس العليا للأساتذة في مدينة الجزائر، أطروحة دكتوراه دولة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النفس، جامعة الجزائر.

75. محمد بن عابد بن خبتي (2013): الدافع للإنجاز وعلاقته بقلق المستقبل لدى عينة من طلاب جامعة أم القرى، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، قسم علم النفس، جامعة أم القرى.

76. بلخير بن الأخضر طبشي (2007) : الاتجاه نحو مهنة التدريس وعلاقته بالدافعية للإنجاز، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة.

77. قدوري خليفة (2012): الرضا عن التوجيه الدراسي وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي رسالة ماجستير (غير منشورة)،كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النفس، جامعة مولود معمري، تيزي وزو.

78. منصور بن زاهي (2007): الشعور بالاغتراب الوظيفي وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدى الإطارات الوسطى لقطاع المحروقات، أطروحة دكتوراه، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النفس والعلوم التربوية، جامعة منتوري، قسنطينة.

79. ضياء يوسف حامد أبو عون (2014): الضغوط النفسية وعلاقتها بالدافعية للإنجاز وفاعلية الذات لدى عينة من الصحفيين بعد حرب غزة، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

80. عطية عطية محمد سيد أحمد (2008): التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بالدافعية للإنجاز والرضا عن الدراسة لدى طلاب جامعة الملك خالد بالمملكة العربية السعودية، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

81. أحمد عبد الله عبد ندى (2007): مهارات التعلم والاستذكار لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان العربية للدراسات العليا.

82. لخضر بن غنام (2007): الإشباعات الخارجية وأثرها على دافعية العمال داخل المنظمات، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا، جامعة محمود منتوري، قسنطينة.

83. مارس هناء (2008): أثر الاتصال التنظيمي الرسمي على دافعية الإنجاز لدى العمال من خلال آراء إطارات ومنفذي المؤسسة، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا، جامعة محمود منتوري، قسنطينة.

84. كلثوم العايب (2010): أثر التفاعل بين القلق حالة-سمة والفاعلية الذاتية على الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النفس، جامعة الجزائر.

85. عثمان مريم (2010): الضغوط المهنية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى أعوان الحماية المدنية، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا، جامعة الإخوة منتوري، قسنطينة.

86. سخسوخ حسان (2007): أثر مستوى القلق العام على دافع الإنجاز لدى الطلاب المتفوقين عقليا بمرحلة التعليم الثانوي، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا، جامعة باتنة.

87. نجاة بوطاوي (2005): علاقة الدافع للإنجاز ومركز التحكم بنتائج امتحان البكالوريا، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا، جامعة الجزائر.

88. عمار شوشان (2009): النمط القيادي لمديري الثانويات وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدى الأساتذة، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة الحاج لخضر، باتنة.

89. صالح عبد العزيز نصار (2006): درجة تمكن طلاب جامعة الملك سعود من المهارات الدراسية وحاجلم إليها من وجهة نظر الطلاب أنفسهم وأعضاء هيئة التدريس في الجامعة، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

90. أحمد موسى حنتول (2012): فاعلية برنامج إرشادي نفسي مقترح لتخفيف قلق المستقبل وأثره على دافعية الإنجاز ومستوى الطموح لدى طلاب كلية اتمع بجامعة جازان، أطروحة دكتوراه، كلية العلوم الرياضية ، قسم علم النفس، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية.

91. خويلد أسماء (2005)، الدافعية للإنجاز في ظل التوجيه المدرسي بالجزائر، رسالة ماجستير (غير منشورة)، قسم علم النفس وعلوم التربية، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة ورقلة.

المراجع باللغة الأجنبية

92.Schiambey, Lawrence (1991): child and adolescent development, collier Macmillan publishers, London.

93.J. Leifes, J. Delay (1965): Psychologie education, Fernand mothan, Paris.

94.Meclelland, et Etal (1953): the achievement motive, appleton century crafts, Newyork.

الملحق رقم (01)

مقياس مهارات التعلم والاستذكار

إعداد: عصام علي الطيب (2004)

عزيزي الطالب/ الطالبة

أمامك مجموعة من المفردات التي تشير إلى المهارات والطرق المختلفة التي يستخدمها الطالب أثناء التعلم والاستذكار، اقرأ كل مفردة جيدا ثم قرر إلى أي حد تنطبق هذه المفردات على الطرق التي تستخدمها في الجامعة أو المنزل.علما بأنّه لا توجد إجابات صحيحة وأخرى خاطئة، فالإجابة الصحيحة هي التي تعبر عن وجهة نظرك بدقة، اختر إجابة واحدة فقط لكل مفردة، ولا تترك أية مفردة دون الإجابة عنها، وإجابتك تستخدم في إطار البحث العلمي فقط.

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

المهنة: عامل ☐ غير عامل ☐

الطالبة: بورزق سميرة

الرقم	العبارة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
01	عند الاستذكار أحاول دائما الابتعاد عن الأشياء المشتتة لانتباهي (تلفزيون، راديو..)					
02	أعملعلى أن تكون واجباتي جاهزة في وقتها بأن أؤدي عملي بانتظام كل يوم.					
03	عند الاستذكار أضع خطوطا تحت الأجزاء التي أعتقد أنها مهمة.					
04	أحاول التركيز على النقاط الأساسية في أثناء استماعي لشرح المحاضر.					
05	أثناء استذكاري للمواد الدراسية أقوم دائما بوضع مجموعة من الأسئلة و أحاول الإجابة عنها.					
06	عند الاستذكار أفضل دائما الربط بين ما أقوم بدراسته وما درسته في الأعوام السابقة.					
الرقم	العبارة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
07	أستعين بالمراجع في استيعابي للمواد الدراسية.					
08	عندما أستذكر محاضرة جديدة فإنني أتصفحها بصورة عامة أولا ثم أركز على التفاصيل.					
09	أقوم بوضع جدول زمني في المذاكرة وأسهر عليه في دقة ونظام.					
10	أقوم بتدوين بعض الملاحظات المهمة أثناء استماعي لشرح المحاضر.					
11	عندما أبدأ في عملية الاستذكار أشعر بالملل وتقلب المزاج.					
12	أحرص على القيام بمراجعة ما قمت بمذاكرته بصورة متكررة.					
13	أثناء الاستذكار أحاول دائما الربط بين الموضوعات حتى يسهل علي فهمها وتذكرها.					
14	أحاول البحث عن إجابة للأسئلة الصعبة.					
15	عندما أقوم بالاستذكار أفكر كثيرا في مشاكلي وهمومي الشخصية.					
16	عند بداية فترة الاستذكار أنظم عملي بحيث أستفيد من الوقت بأكبر قدر من الفعالية.					
17	أقوم بإضافة بعض الجمل القصيرة للمواد التي أستذكرها كي تساعدني على فهم معناها.					
18	بعد انتهائي من مذاكرتي اليومية، أجد صعوبة في تذكر المواد التي درستها.					
19	أحب أن أراجع المواد الدراسية قبل الامتحان مباشرة					
20	عند دراستي لموضوع ما، فإنني أحاول الاستفادة منه في حياتي العملية.					
21	أراجع المحاضرين في مكاتبهم للاستفسار عن بعض النقاط الصعبة والغامضة التي لا أستطيع فهمها.					
الرقم	العبارة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
22	أضاعف من جهدي، وأستذكر لفترات طويلة قبل الامتحان.					
23	أحرص على أن يكون هناك تناسب بين طبيعة المواد التي أدرسها والوقت المخصص لاستذكارها.					

24	أجد من الصعب علي أن أستخلص النقاط الأساسية والمهمة باستذكاره.						
25	أميل إلى الحصول على فترات راحة بين كل مادة و أخرى أثناء الاستذكار.						
26	عند استذكاري لموضوع ما، أتوقف من وقت لآخر لمحاولة تذكر ما قرأته.						
27	عند استذكاري لمادة معينة، فإنني أحاول ربطها بشيء آخر له علاقة بها وذلك حتى يسهل علي تذكرها.						
28	أفضل أن تتم مذاكرتي من خلال المذاكرة والحوار بيني وبين زملائي.						
29	أفضل عند استذكاري أن أبدأ بالمواد المهمة ثم المواد الأقل أهمية.						
30	أفضل مذاكرة بعض المواد قرب الامتحان.						
31	أميل في استذكاري إلى الاعتماد على الملخصات التي يُعدها المحاضرون أو زملائي في نهاية العام الجامعي.						
32	أتناول الكثير من المشروبات المنبهة (الشاي، القهوة) قبل الامتحان مباشرة لتساعدني على تركيز الانتباه أثناء الاستذكار.						
33	أحب أن أقضي وقتا طويلا في مشاهدة التلفزيون على حساب استذكار المواد.						
34	أحرص على عمل ملخصات مركزة ومختصرة للمحاضرات التي أقوم باستخلاصها.						
35	أعتقد أن مراجعة الدروس بطريقة متكررة تسبب الملل والضيق لي.						
الرقم	العبارة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا	
36	عند الاستذكار اعمل على ترتيب ما تعلمته من معلومات في ذهني على حسب تسلسله و طريقة عرضه في الكتاب الجامعي.						
37	عندما تواجهني صعوبة في فهم بعض الموضوعات أثناء المحاضرة أتردد في توجيه أية أسئلة للمحاضر.						
38	أركز أثناء المذاكرة على أجزاء معينة من المنهج أتوقع أنها موضع أسئلة في الامتحان.						
39	أفضل استذكار المواد المقررة علي في أي وقت بدون تخطيط مسبق.						
40	عندما انتهي من استذكار موضوع ما اكتب مختصرا لهذا الموضوع بغرض المساعدة على الاستيعاب و الفهم.						

الملحق رقم (02)

مقياس دافعية الإنجاز

إعداد: عبد الرحمان بن بريكة (2007)

العبـــــارات		مدى انطباقها على:				
		دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
01	أسعى لإنجاز الأعمال والواجبات مهما كلفني ذلك من جهد أو وقت.					
02	أحاول جادا إنجاز العمل الذي أقوم به على أحسن وجه.					
03	إن النجاح في عمل ما: يشجعني على القيام بأعمال أخرى أكثر صعوبة.					
04	أرغب دائما في الإطلاع على ما يجري من تطور علمي وثقافي.					
05	أحتاج إلى تشجيع الآخرين، حتى أنهي العمال التي أقوم بها.					
06	أفضل أن اسبق الأحداث وأهيئ الفرص المساعدة على النجاح، بدلا من انتظار حدوثها عفويا.					
07	أشعر بالملل والضجر بعد فترة قصيرة من بداية العمل.					
08	أحاول الاستفادة من أخطائي في العمل والدراسة، حتى لا أقع فيها مستقبلا.					
09	كلما وجدت العمل الذي أقوم به صعبا زدت إصرارا على إتمامه.					
10	يعتمد مستقبلي على نجاحي في تحقيق عمل ما له قيمة.					
11	يعتبر النجاح في جميع الحالات، نتيجة منطقية لمثابرة الفرد في العمل.					

12	لا أترك وقت فراغ يفوتني، دون استغلاله في أعمال تعود علي بالفائدة.					
13	إذا فشلت في عمل ما، في المحاولة الأولى، أبحث عن أسباب الفشل، وأكرر المحاولات حتى أحقق النجاح.					
14	أحرص على (التنظيم) في كل الأعمال التي أقوم بها.					
15	إن شعوري بالحاجة إلى النجاح، يدفعني إلى الجد والمثابرة في الأعمال التي أقوم بها.					
16	أبتعد قدر الإمكان عن الأعمال التي تتطلب نحمل المسؤولية.					
17	في كل أعمالي أطبق مبدأ: لا تخطط بل دع الأمور للتلقائية.					
18	استمر في البحث عن حل المشكلة، التي تعترضني،حتى وإن كان الأمل في ذلك ضعيفا.					
19	ليس المهم أن أحصل على درجات تقدير عالية، لكن الأهم أن أقوم بعملي بصورة جيدة.					
20	أبذل كل جهودي لأكون متفوقا على الآخرين في العمل والدراسة.					
21	إن أهدافي بعيدة المدى (في هذه الحياة) واضحة تماما في ذهني.					
22	تضيع مني عدة أيام دون مراجعة دروسي.					
23	أتوقف عن الأعمال التي أقوم بها بمجرد شعوري بأي تعب.					
24	أقوم عادة بعمل الأشياء قبل التفكير فيها بعمق.					
25	أفضل العمل مع من تربطني به صداقة حميمة، حتى وإن كان ضعيف المستوى.					
26	أشعر أن الناس من أمثالي ليست لديهم فرصة كبيرة للنجاح في الحياة.					

27	أعتبر نفسي مسؤولا مسؤولية كاملة عن نتائج الأعمال التي أقوم بها.					
28	أضيع أوقاتا كثيرة في مشاهدة التلفزيون والحديث مع الزملاء..، على حساب مراجعة دروسي.					
29	أفقد الإحساس بانقضاء الوقت عندما أكون منشغلا في أداء عمل ما.					
30	أفضل العمل مع المتفوقين، حتى وإن لم تربطني بهم صداقة.					
31	أفضل أن أكون محبوبا بين أقراني، أكثر من أكون ناجحا بينهم.					
32	أحاسب نفسي عن مقدار العمل الذي أنجزه كل يوم.					
33	أحرص دائما على تطبيق مبدأ "لا تؤجل عمل اليوم إلى الغد".					
34	عندما أنهمك في المراجعة فإني لا أهتم بما يحدث حولي.					
35	يرى معظم الأساتذة أن بحوثي وتقاريري تفتقر للتنظيم.					
36	أفضل الأعمال البسيطة، وأتجنب الأعمال الصعبة التي تتحدى قدراتي.					
37	تظل الأعمال غير المنتهية تزعجني حتى أنتهي منها.					
38	أفضل أن أغير رأيي، على أن أعارض ما تتفق عليه الجماعة.					
39	النجاح يرتبط بالحظ أكثر مما يرتبط بالعمل.					
40	أجد متعة في حل المشكلات التي يعتبرها بعض الناس مستحيلة.					