

## التحصيل الدراسي وعلاقته بالعادات الدراسية ودافع الانجاز في المواد الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الثانوية

أ.د. حسين هاشم هندول الفتلي  
كلية التربية - جامعة القادسية

### ملخص البحث :-

يعد التحصيل الدراسي من الموضوعات التي شغلت بال الكثير من علماء التربية وعلم النفس كذلك أثار اهتمام أولياء أمور الطلبة. وكان أكثر هؤلاء يظن أن العوامل العقلية هي التي يعول عليها في التنبؤ بالنجاح المدرسي. لكن نتائج الكثير من البحوث في التربية وعلم النفس، ربطت التحصيل الدراسي بمتغيرات أخرى. إضافة إلى العوامل العقلية ومنها: الدافع للأجاز الدراسي وأنماط التعلم وعادات الأستذكار وسمات الشخصية وغيرها الكثير. من ذلك برزت أهمية البحث الحالي. حيث إنبرى إلى تحديد العلاقة بين التحصيل الدراسي وكل من العادات الدراسية ودافع الأجاز لدى طلبة المرحلة الإعدادية. نتيجة لذلك توزع البحث على محاور عديدة. كان الأول. أهمية البحث ومشكلاته وأهدافه. أما المحور الثاني فقد ضم العديد من الدراسات السابقة ومناقشتها. أما المحور الثالث فقد ضم منهج البحث وإجراءاته المتمثلة بمجتمع البحث وعينته التي بلغت (150) طالباً وطالبة من مرحلة الدراسة الإعدادية. وأداتا البحث. الأولى إستبانة خاصة بالعادات الدراسية وتكونت من (144) فقرة وأختبار دافع الأجاز الذي يتكون من (28) فقرة. كما ضم هذا المحور الوسائل الأحصائية. أما المحور الرابع والأخير: فقد عنى بعرض النتائج ومناقشتها. وقد أظهر البحث أن مستوى دافع الأجاز مرتفع لدى عينة أفراد العينة كما ضم هذا المحور مجموعة من التوصيات منها: ضرورة تفعيل البرامج الإرشادية لتعريف الطلبة بالعادات الدراسية الصحيحة. كما خرج بجملة مقترحات منها: إجراء دراسة على عينة من طلبة المرحلة الإعدادية لقياس اتجاهاتهم نحو الفرع العلمي والادبي وعلاقتها بأجازهم الدراسي. أهمية البحث ومشكلاته وأهدافه:

يواجه التعليم في البلاد العربية تحديات كثيرة منها: إنها تريد اللحاق سريعاً بالدول المتقدمة؛ والقضاء على الهوة الكبيرة التي تفصلها عنها. ووسيلتها في ذلك التعلم. الذي يعد سبيلاً حتمياً لهذا الهدف. والتحدي الثاني الذي يواجه التعليم في تلك الدول. أن الأمكانات المادية والمالية والبشرية التي تمتلكها الدول العربية. عاجزة عما ترجوه هذه الدول من تقدم سريع في هذا المجال.

(الموسي. 1998: 83).

وتتطلب عملية التعليم جهداً كبيراً من المعلم والمتعلم. بمعنى أن عملية التربية والتعليم تعتمد بشكل كبير على الجهود البشرية. لذا بذلت محاولات عديدة ومستمرة لتنظيمه وإستثماره لكي يمكن الاستفادة منه إلى حد كبير وتخاشي ضياعه وتبديده. لأن من أهم وظائف عملية التعليم هو حدوث التعلم عند الفرد بغية مساعدته على التكيف مع بيئته التي يعيش فيها بأيسر الطرق الممكنة.

(اسماعيل. 1993: 227).

والوسيلة الوحيدة التي تجسد ما وصل إليه المتعلم في تعلمه من معلومات ومهارات وقيم وإجاءات وميول هو التحصيل الدراسي. لذا عدّ هذا المتغير من الموضوعات التي شغلت حيزاً كبيراً من تفكير علماء التربية وعلم النفس. وذلك لأنه هو المحك الرئيس الذي يمكن عن طريقه تقييم العملية التربوية والتعليمية وتحديد مدى فاعليتها. بالإضافة إلى تقييم مستوى الأجاز الدراسي للطلبة وتحديد مستقبلهم في الحياة. وإلى ما تحدثه هذه العملية من آثار في تكوين وتشكيل شخصية المتعلم. (عطايا. 2009: 138).

كذلك عد من الموضوعات التي إستحوذت على إهتمام أولياء أمور الطلبة الذين يحرصون على مستقبل أولادهم. خاصة في المجتمعات التي تعطي التحصيل

أثر هذه العادات على التحصيل الدراسي. فالذاكرة بطريقة جيدة. يؤدي إلى مزيد من التذكر وإكتساب المعرفة. وبالتالي إستمرار النجاح الدراسي. أما إتباع المتعلم لطرق غير جيدة فقد يدفع به إلى البعد عن حقائق المادة الدراسية وبالتالي فشل الأكتساب الجيد للمعرفة.

والذاكرة ليست عملية سهلة كما يعتقد البعض. بل هي معقدة حين تتدخل فيها مجموعة كبيرة من العوامل. الاجتماعية والأسرية والنفسية والعقلية والتربوية والأدائية والجسمية.

وبعد هذا المتغير من عمليات التعلم الهامة التي لا يستغنى عنها المتعلم في أي مجال من مجالات العلوم المختلفة. حيث أنها ملازمة له منذ بداية تعلمه إلى نهايته. لما لها من أثر كبير في مستوى تحصيله الدراسي وإكتسابه للمعلومات. إذا يتوقف إكتساب المعلومات على الطريقة أو الأسلوب المتبع في هذه العملية. بالإضافة إلى قدرة المتعلم على الاستيعاب. (الزعيبي 2011).

والعادات الدراسية (عادات الأستذكار). تعبر عن الطرق والأساليب المختلفة التي يستعملها المتعلمون في تعاملهم مع المقررات الدراسية أثناء التعلم وبالتالي يتوقف عليها مستوى تقدمهم وتحصيلهم الدراسي.

ومن هذا المنطلق بدأ الأحساس لدى الكثير من الباحثين. بأهمية دراسة الطرق والأساليب التي يتعلم بها المتعلمين (وبضمنهم الباحث). إذ لا يرجع حصول بعض المتعلمين على درجات منخفضة في الاختبارات. بالضرورة. إلى ضعف قدراتهم العقلية. أو نقص في مستوى ذكاءهم أو قصورهم في بعض متغيرات شخصياتهم. إنما قد يرجح إلى إفتقارهم لمهارات المذاكرة وعاداتها. (العجمي 2003).

وما يعزز هذا الرأي. إتفاق أكثر الباحثين على أن للعادات الدراسية تأثير على التحصيل الدراسي. وقد جلى ذلك بدراساتهم وبحوثهم التي أجروها في هذا المجال. فقد أكدت هذه الدراسات إلى أن المتعلمين ذوي التحصيل المرتفع يمتلكون عادات دراسية أفضل من أقرانهم من ذوي التحصيل المنخفض. (يوسف 1979).

ومن بين الدراسات التي أجريت في هذا المضمار: دراسة (اللبابيدي 1976) ودراسة (أحمد 1986) ودراسة (سالم 1988) ودراسة (فطيم 1989) ودراسة (العفنان 2006) ودراسة (العجمي 2003).

كل نتائج هذه الدراسات كشفت تفوق المتعلمين من هم متميزين في العادات الدراسية. في التحصيل الدراسي. أي أنها أظهرت أن هناك علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين التحصيل الدراسي والعادات الدراسية. باستثناء دراسة واحدة. دراسة (الحسينية 2000) فقد أشارت بأن العلاقة ضعيفة بين التحصيل الدراسي والعادات الدراسية.

ولا نغفل في هذا البحث. دافع الأنجاز من حيث علاقته بمتغير التحصيل الدراسي. إذ يعدّه بعض المشتغلين بعلم النفس والتربية من أبرز العوامل التي تؤثر في عملية التعلم. حيث أن

الدراسي أهمية كبيرة. لأنهم يعتقدون ان التفوق في إختبارات التحصيل الدراسي يتوقف عليه مستقبل أبنائهم العلمي وتحدد فهمهم في الحياة. (إسماعيل. 1993: 227)؛ (فهيم. 1976: 20).

ولا يوجد أي مجتمع في العالم لا يقدر الأهمية الكبرى للتحصيل الدراسي في تحقيق التعلم وإقتلاع رواسب التخلف عنه. وإذا كانت المجتمعات الحديثة اليوم تستمد بناء قطاعاتها المختلفة بما توفره لها مخرجات التعليم بأنواعها. فأن هذه الأنواع المختلفة من المخرجات. تقاس في إنجازها وكفاءتها. بمقياس يسمى التحصيل الدراسي. الذي أصبح اليوم الاداة لقياس الجدارة. والمفتاح الذي بواسطته تنفتح أبواب التدرج العلمي الذي قاده أبنائوها. (الحامد. 1996: 19).

ونتيجة لأهمية التحصيل الدراسي. فقد أخذ الأهتمام به في التنامي لدى كافة المجتمعات والشعوب الإنسانية. لكونه يمثل العنصر الأساسي في عملية التعلم. كما أسلفنا. وقد تجسد هذا الأهتمام بالتحصيل الدراسي من قبل الباحثين والتربويين في البحوث التي يجرونها حوله. إذ لم تغفل هذه الدراسات وتلك البحوث بالتحري عن العوامل المؤثرة فيه. فقد أظهرت هذه الدراسات جملة من الأسباب وراء تدني مستوى التحصيل الدراسي للمتعلمين ولتختلف المراحل الدراسية. بعضها يعود للأسرة. مثل الصراعات الأسرية وحالات الطلاق والتفكك الأسري ومستوى المعيشة التي تنعكس على مستوى الأداء الأكاديمي للمتعلم. فضلاً عن توقعات الوالدين العالية أو المتدنية من أبنائهم. والتي قد تؤدي إلى إحباط الأبناء وعدم إقبالهم على الدراسة. (الجراح 2003).

وتعد البيئة المدرسية من العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي أيضاً. إذ توصف بعدم توافر امکانات اللازمة والضرورية لتحسين مخرجات التعليم كالتجبرات ومعينات التعليم وغيرها. إضافة إلى ندرة المعلمين المؤهلين تربوياً ونفسياً للتعامل مع الطلبة.

كذلك أن المنهج يعد من الأسباب المهمة في تدني مستوى التحصيل الدراسي للمتعلمين. حيث أن كثرة محتوياته وضعف ترابط موضوعاته وقلة جاذبية هذه الموضوعات وعدم تلبية احتياجات ورغبات المتعلمين كلها عوامل تؤدي إلى تدني مستوى التحصيل الدراسي لدى المتعلمين. (الحمودي. 2009: 86).

هذا إضافة إلى عوامل أخرى مرتبطة بالمتعلم نفسه. مثل قلق الامتحان وضعف إمتلاك المتعلم للعادات الدراسية (عادات الأستذكار) التي بدورها تساعد على تدني مستوى أدائه الدراسي. وهذا بدوره ينعكس بشكل سلبي على تحصيله الدراسي. (العفنان 2006).

إن تأثر مستوى التحصيل الدراسي. بالعادات الدراسية. أمر مسلم به من قبل المختصين بسلوكيات التعلم. إذ أن عادات المذاكرة. تعد متغيرات مهمة للتعلم الجيد. إذ أن إتقان المتعلم لمهارات المذاكرة مهمة في تعلمه. وقد أثبتت الدراسات والبحوث العربية والأجنبية.

الأجاز لا تكن بالضرورة إيجابية. إذ كانت درجات بعض العلماء متدنية في الاختبارات التحصيلية وقد أيدت هذا الرأي أيضاً دراسة ماكينون 1962.

حيث توصل إلى نتيجة مفادها ان الاختبارات التحصيلية لا تقيس القدرات العقلية العليا. وما يؤيد ذلك ان الكثير من المفكرين والمبدعين في مختلف مجالات العلوم والذين تشير نتائجهم إلى اتفاع في دافعية الأجاز لم يكونوا متفوقين دراسياً.

(الأعسر وآخرون. 1983: 256)

وقد استعرض (كورتس 1967 Cortes) نتائج (12) بحثاً أجريت لبيان العلاقة بين التحصيل ودافعية الأجاز. فقد أظهرت خمس دراسات منها إلى وجود علاقة موجبة ودالة بين هذين المتغيرين ولم تثبت وجود مثل هذه العلاقة في البحوث السبعة الأخرى. (الأعسر وآخرون. 1984: 254) والواقع ان زيادة شدة دافعية الأجاز لدى طلبة المدارس لا يترتب عليه بالضرورة حصول هؤلاء الطلبة على درجات أفضل في المدرسة. وقد سبق هذه الدراسة. البحث الذي أجرته (الشماع. 1977) الذي أظهر بأنه لا توجد علاقة ترابط بين دافع الأجاز والتحصيل الدراسي. فقد وجد أن ذوي التحصيل المدرسي الواطيء لم يختلفوا في دافع الأجاز عن ذوي التحصيل العالي (الشماع. 1977: 166).

وعموماً فإن البحث الحالي تتجلى أهميته بالنقاط الآتية: إغناء المكتبة العراقية ببحوث تتناول علاقة العادات الدراسية ودافع الأجاز بالتحصيل الدراسي. لندرتها لمثل هذا النوع من البحوث.

معرفتنا للعادات الدراسية ودافع الأجاز يساعد على فهم الصعوبات الأكاديمية التي تواجه بعض الطلبة في التحصيل الدراسي.

الأستعانة بنتائج هذا البحث في وضع برامج تدريبية لتحسين بعض العادات الدراسية. وكذلك وضع البرامج التدريبية لتنمية دافع الأجاز الدراسي لدى المتعلمين.

#### مشكلة البحث وأسئلته:

يلاحظ ومن خلال إطلاعنا على الأبيات والدراسات السابقة المتعلقة بموضوعة البحث. ومن خلال قيامنا بالتدريس في مختلف مراحل التعليم العام: أن بعض الطلبة يبذلون جهوداً كبيرة في دراستهم للمواد الدراسية المختلفة خاصة في أثناء إستعدادهم للأمتحان. ورغم ذلك لا يحصلون على الدرجات المناسبة. في حين أن بعضهم الآخر يبذل جهوداً ويصرف وقتاً أقل في المذاكرة لكنهم يحصلون على درجات أفضل. وقد لا يكون مرد ذلك إلى إختلاف الطلبة في قدراتهم العقلية بل يكون مرده يعود إلى تنظيم عاداتهم في المذاكرة التي إمتلكوها عبر مراحلهم الدراسية التي مرّوا بها. ما دعى الباحث في هذا البحث إلى محاولة التعرف على تلك العادات بأنواعها المختلفة. الصحيح منها أو الخطأ. وإنعكاس ذلك على

هناك إتفاقاً على أن لا تعلم بدون دافع. إذ أنه يقوم بأستثارة المتعلم للقيام بسلوك معين. (أبو حطب 1989: 359).

ودافع الأجاز هدف ذاتي يعمل على إستثارة السلوك ويوجهه ويعد من المكونات الهامة للنجاح الأكاديمي. ويوصف الأفراد ذوي دافع الأجاز العالي بأنهم يميلون إلى بذل محاولات جادة لتحقيق قدر كبير من النجاح في كثير من المواقف (الشناوي 1989: 2) والجدير بالذكر أن دافعية الأجاز تؤثر في تحديد مستوى الفرد التعليمي حيث أن هذا الدافع يعمل كقوة إضافية توجه سلوك الطلبة نحو الآمال التي ترتبط بتحصيلهم الدراسي. فهو يدفع الطلاب إلى زيادة معارفهم لكي يتعلموا بطريقة أسرع وينجزوا أعمالهم في وقت أقل من غيرهم (الخليفي 2000: 25).

ودافع الأجاز الدراسي هو رغبة ملحة تدفع الفرد دفعاً داخلياً للوصول إلى تحقيق هدف ذا أبعاد معرفية وسلوكية. وهذا يفسر لنا سلوك ذلك الطالب الموصوف بالتأخر ثم يصبح في أعداد البارزين في التفوق الدراسي. ان هذا الحدث الذي دفع الطالب من مستوى التأخر الدراسي إلى مقدمة التفوق هو وجود دافعية الأجاز في سلوك ذلك الطالب تفاعلت تلك الرغبة من معطيات البيئة وامكاناته العقلية فأحدثت تلك التغيرات السلوكية في حياة الطالب مما دفعه إلى بلوغ مستويات أداء دراسية عالية. ويتكون هذا الدافع من جانبين اساسيين هما:

1- الأمل في النجاح: ويقصد به التوقع الواضح للنجاح في تحقيق واحراز الهدف.

2- الخوف من الفشل: ويقصد به التوقع الواضح من الأحباط وعدم تحقيق الأهداف.

وعلى ذلك فإن دافع الأجاز هنا يحمل في طياته الجانب الأيجابي هو الرغبة في الأداء والجانب السلبي هو الرغبة في تجنب الفشل وهذان الجانبان هما اللذان يحكمان سلوك الفرد أثناء كفاحه من أجل النجاح فالأمل كمظهر من مظاهر الدافعية للأجاز لابد أن يرتبط ببعد آخر وهو الخوف من الفشل. ولهذا فإن التلاميذ الذين يَظهر عندهم دافع عال للأجاز يحصلون تحصيلاً عالياً حيث يعتقد هؤلاء ان النجاح لا يأتي الا من خلال العمل الجاد وان الفشل يأتي من اللام عمل كما أن مرتفعي الدافعية للأجاز يضعون لأنفسهم أهدافاً مرحلية يستطيعون تحقيقها. اما ضعف الدافعية للأجاز فتؤدي إلى الضعف في التحصيل الدراسي وقد تؤدي إلى الفشل. (ربيع 2005: 205-206).

وقد أظهرت نتائج البحوث ان المتعلمين ذوو الدافعية المرتفعة يكونوا اكثر نجاحاً في المدرسة. (علاونة. 2004).

وبالرغم من ذلك فقد اشارت بعض الدراسات كدراسة (البيتو 1973) وبراون 1974 Brown ودراسة الأعسر عام 1983 إلى ان دافعية الأجاز ليس لها علاقة بالتحصيل الدراسي ولا تؤثر عليه. (الأعسر وآخرون. 1983) بعبارة أخرى ان العلاقة بين التميز في التحصيل الدراسي ودافع

الدراسي؟

هل يختلف دافع الأجاز لدى أفراد عينة البحث باختلاف الجنس؟

#### أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي التعرف على:

العادات الدراسية الأكثر/ الأقل ممارسة لدى الطلبة أفراد عينة البحث.

مستوى دافع الأجاز لدى الطلبة افراد عينة البحث

العلاقة الارتباطية بين التحصيل الدراسي والعادات الدراسية لدى الطلبة أفراد عينة البحث.

العلاقة الارتباطية بين التحصيل الدراسي ودافع الأجاز لدى الطلبة أفراد عينة البحث.

#### فرضيات البحث:

وقد إنبثق من أهداف البحث السالفة الفرضيات الصفرية الآتية:

لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.05) في العادات الدراسية لدى الطلبة أفراد العينة يعزى لمتغير الجنس (ذكور، أنثى).

لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.05) في العادات الدراسية لدى الطلبة أفراد العينة يعزى لمتغير الصف الدراسي (الرابع، الخامس، السادس الأدبي).

لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.05) في دافع الأجاز لدى الطلبة أفراد العينة يعزى لمتغير الجنس (ذكور، أنثى).

لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.05) في دافع الأجاز لدى الطلبة افراد عينة البحث يعزى لمتغير الصف الدراسي (الرابع، الخامس، السادس الأدبي).

#### حدود البحث:

يطبق هذا البحث على عينة من طلبة المرحلة الإعدادية - الفرع الأدبي (الصف الرابع، الصف الخامس، الصف السادس الأدبي) في محافظة القادسية للعام الدراسي 2010م - 2011م. يقتصر في تبيان العلاقة بين المتغيرات الآتية: التحصيل الدراسي، العادات الدراسية، دافع الأجاز لدى الطلبة أفراد العينة.

#### تحديد المصطلحات:

##### التحصيل الدراسي:

عرفه كود (Good 1973): أنه إجاز أو كفاية في الأداء في مهارة معينة أو مجموعة من المصارف (Good, 1973: 7) وعرفه وبستر (Webster 1998): عبارة عن إجاز الطالب في الصف لعمل ما من الناحية الكمية والنوعية خلال مدة محددة. (Webster, 1998: 9) ويعرفه الباحث إجرائياً: متوسط الدرجات التي حصل عليها

التحصيل الدراسي. كما أن التحصيل الدراسي لا يتأثر فقط بامتلاك الفرد للعادات الدراسية الإيجابية بل يتأثر أيضاً، بدافع الأجاز. لأن مستوى دافع الأجاز لدى الطالب يعد من العوامل التي تؤثر على العملية التعليمية. ويظهر ذلك من تصرفات الطالب ومواقفه، فينعكس ذلك على مختلف جوانب المنهج. وقد تساءل بعض الباحثين عن جدوى كل الجهود المبذولة في إصلاح التعليم والأحوال التي تنفق على ذلك إذ كان المتعلم لديه دافع قوي نحو التعلم.

ومن جهة أخرى فإن دافعية الأجاز لها أهمية في زيادة إنتباه الطالب وزيادة وقت إندماجه في النشاطات التعليمية، وتركيز عزوه لنجاحه أو فشله إلى عوامل داخلية وسيطرته على العوامل المؤثرة في إجاز مهمة التعلم وان ذلك يساهم في زيادة جهده والسيطرة على خبرات التعلم لديه (Entwistle, 1981: 99-69).

ونظراً لأهمية دافع الأجاز الدراسي في العملية التعليمية، فقد حظي بأهتمام الباحثين وأقيمت من أجله العديد من الملتقيات العلمية، فقد أعتبر فتور دافعية الطلاب نحو الدراسة مشكلة هامة وخطيرة في مناقشات الملتقى الدولي للتربية الذي عقد في جامعة ماكوري في مدينة سدني الاسترالية في صيف عام 1988. وخلص الباحثون إلى أن تدني دافعية التلاميذ نحو الدراسة من أخطر المشاكل التي تواجه معظم الأنظمة التربوية في العالم. (دواني 1990: 72-76).

إن ضعف الرغبة في الدراسة والشعور بالملل داخل غرفة الصف وإنخفاض الإجاز وشروء الذهن في ضوء تلك الأدبيات وتلك الملتقيات العلمية يؤدي ذلك إنخفاض دافعية الأجاز وبالتالي يكون له إنعكاساً سلبياً على الدرجات التي يحصلون عليها.

كل ذلك كان مدعاة في هذا البحث إلى محاولة التعرف على العادات الدراسية التي تمارس من قبل طلبة المرحلة الإعدادية في العراق وكذلك التعرف على مستوى دافع الأجاز لديهم، ما لهذه المتغيرين من تأثير على تحصيلهم.

وتخديداً فإن مشكلة البحث الحالي يمكن عرضها بالأسئلة الآتية:

ما العادات الدراسية الأكثر/ الأقل ممارسة لدى الطلبة أفراد العينة؟

هل تختلف العادات الدراسية لدى أفراد عينة البحث باختلاف الصف الدراسي (الرابع، الخامس، السادس الأدبي)؟

هل تختلف العادات الدراسية لدى أفراد عينة البحث باختلاف الجنس؟

ما مستوى دافع الأجاز لدى أفراد عينة البحث؟

هل هناك علاقة بين التحصيل الدراسي والعادات الدراسية لدى أفراد عينة البحث دالة إحصائياً؟

هل هناك علاقة بين التحصيل الدراسي ودافع الأجاز لدى أفراد عينة البحث دالة إحصائياً؟

هل يختلف دافع الأجاز لدى أفراد عينة البحث باختلاف الصف

وإجتماعية وإقتصادية بشكل صحيح. ما يؤثر سلباً على تحصيلهم الدراسي وعلى توافقهم النفسي والاجتماعي. فقد أظهرت الدراسات المسحية الحديثة أن (60%) من طلاب المدارس من هم في سن السابعة في الولايات المتحدة الأمريكية يؤدون واجبات لمدة لا تزيد عن (10) ساعات إسبوعياً وأن 7% تكون لديهم واجبات بيتية ولا ينجزونها. وأن (6%) يقولون أن ليس لديهم أي واجبات منزلية. (الزغبى 2011)

ولأهمية العادات الدراسية للطلبة حيث يتمكن الطلبة الذين يتبعون العادات الدراسية الفاعلة على علامات مرتفعة والمحافظة عليها. كذلك تمكنهم من الاحتفاظ بالمعلومات في الذاكرة طويلة المدى بصورة أفضل مما يتيح لهم فرصة إعادة استخدام هذه المعلومات مراراً وبصور عدة نظراً لهذه الأهمية للعادات الدراسية فقد تزايد الاهتمام بها منذ الثمانينات من القرن العشرين مع ظهور العديد من المفاهيم في الدراسات والأطر النظرية بأسماء متعددة يقصد بها العادات الدراسية ومن بين هذه المفاهيم تعلم كيفية التعلم، ومعرفة كيفية التعرف، واستراتيجيات تقوية الذاكرة واستراتيجيات التفضيل المعرفي. كما تم دراستها تحت أسم: عادات الأستذكار. كما جاءت تحت اسم إستراتيجيات التعلم والأستذكار كما تم تسميتها بعادات وإجهاات الأستذكار وكذلك إجهاات وطرق الأستذكار.

(Turnbough and christe berry, 1997).

ومن ثم نجد أن هناك تداخلاً بين ثلاثة مفاهيم يقصد بها مهارات الأستذكار هي: المهارة، العادة، والاستراتيجية للأستذكار. فالمهارة كما عرفها كوتريل (cottrell): القدرة على الأداء والتعلم الجيد وقتما تريد. فالمهارة نشاط متعلم يتم تطويره خلال نشاط تدعّمه التغذية الرجعة. (cottrell, 1999: 21)

أما العادة: فهي شكل من أشكال النشاط يخضع في بادئ الأمر للإرادة والشعور ومع دقة وجود التعلم لهذا النشاط يصبح تكراره آلياً ويتحول إلى عادة؛ ومن المحتمل أن تبقى تلك العادة مستمرة بعد أن يختفي الهدف من النشاط الأصلي. ومن ثم فهي نوع من أنواع السلوك المكتسب يتكرر في المواقف المتشابهة. (سليمان، 1989: 27).

ومن ذلك يمكن القول بأن العمل بالأستذكار يبدأ بسلوك متعلم. ثم يتسم هذا العمل بالكفاءة وله هدف هو الأجاز والتحصيل فيصبح سلوكاً ماهراً. فإذا ما تكرر بشكل آلي يصبح عادة على وفق قوانين نظريات التعلم السلوكية. وإذا تم الاختيار ما بين تلك السلوكيات والعادات والتنظيم للأجرائات يكون الفرد بصدد إتخاذ إستراتيجية في الأستذكار.

ويمكن أن نعرف تربوياً عادات الأستذكار: بأنها أنماط سلوكية مكتسبة تتكرر في المواقف المتشابهة وتساعد على توفير الوقت والجهد وإتقان الخبرات التعليمية للطلبة وتختلف باختلاف التخصصات والأفراد. (بدير 1990)

فلكل طالب عاداته التي يعتبرها مثالية في التحصيل والأجاز.

الطلبة أفراد عينة البحث في إختبار نصف السنة للعام الدراسي 2010/ 2011 في مقررات المواد الاجتماعية (التاريخ والجغرافيا).

العادات الدراسية:

عرفها العفنان (2006): الممارسات السلوكية التي يستخدمها الطلبة والمتمثلة في الطرف والأساليب والاستراتيجيات المختلفة التي يوظفها الطلبة في إستذكاراتهم اليومية أو إستذكاراتهم للأمتحان مقاسة بالأداة المعدة لهذا الغرض.

(العفنان، 2006: 2).

وعرفها عبد النبي (1996): الطرق الخاصة التي يتبعها الطالب في إستيعاب المواد الدراسية التي درسها. أو سوف يقوم بدراستها والتي من خلالها يلم بالحقائق ويتفحص الآراء والأجرائات ويحلل وينقد ويكتسب سلوكيات جديدة تفيد في مجال تخصصه. (عبد النبي 1996)

ويتبنى الباحث تعريف عبد النبي ليكون تعريفاً إجرائياً للعادات الدراسية.

دافع الأجاز:

عرفه ماكلياند (Mcclleand): العملية التي يدرك الفرد فيها الأجاز بمعايير التفوق وأن يخبر الشعور الطيب وغير الطيب في مواجهة النجاح أو الفشل في تحقيق هذه المعايير. (Mcclleand, 1953).

وعرفه موسى (1981): هو الرغبة في الأداء الجيد وتحقيق النجاح ويوصف الأفراد ذو الدافعية المرتفعة للأجاز بأنهم يميلون إلى بذل الجهد للحصول على النجاح في كل المواقف المختلفة. (موسى، 1981: 5).

أما التعريف الإجرائي لدافع الأجاز: الدرجة التي يحصل عليها أفراد عينة البحث في إختبار دافع الأجاز في هذا البحث وتشير الدرجة العالية في الأختبار مستوى مرتفع من الدافعية للأجاز واعتبر الوسيط هو النقطة التي تفصل بين المستويين.

إطار نظري ودراسات سابقة.

أولاً: الأطار النظري:

1. العادات الدراسية:

تعد المدارس والجامعات من المؤسسات التربوية المهمة التي تضطلع بمهمة التربية والتعليم ونقل الثقافة المتجددة وتوفر الظروف المناسبة لنمو الطلاب نمواً متوازناً جسمياً وعقلياً ونفسياً واجتماعياً. كما تعد مجالاً حيوياً لرعايتهم وإرشادهم إلى عادات الدراسة الصحيحة. ورعايتهم نفسياً لمساعدتهم في تحقيق التوازن النفسي والاجتماعي وتحقيق أفضل إنتاجية أكاديمية ممكنة. ولكن الكثير من طلبة المراحل الدراسية المختلفة قد لا يعرفون كيفية المذاكرة الصحيحة ويستنزفون أوقاتهم دون تحقيق ما يطمحون إليه ولا يستفيدون مما لديهم من امكانات جسمية وعقلية ونفسية

كما لا تتم دراستها بقصد التعلم والفهم والحفظ ففي المدرسة يستخدم الطالب وظائفه العقلية (التذكر، التخيل، التفكير، الإدراك، والانتباه) في التحصيل المعرفي. وذلك من خلال قراءة المادة الدراسية وفهمها وتحليلها وحفظها وتذكرها واجراء تطبيقات عملية حولها.

وهذه تتم في المدرسة أو في المنزل كواجبات، وعندما لا يتم تنفيذ هذه العملية بشكل ناجح وفعال باستمرار، يمكن القول بأن الطالب لديه عادات خطأ في الدراسة، وبالتالي تكون لهذه العادات آثاراً سلبية على العملية التعليمية مثلة بالطلبة، حيث تعد سبباً رئيساً في الفشل والتعلم غير الفعال في المدرسة. كذلك تؤدي في معظم الأحيان إلى الضعف في التحصيل الدراسي، بغض النظر عن قدرات الطالب العقلية، حيث أظهرت الدراسات، أن أداء الطلبة ذوي التحصيل المنخفض أدنى من أداءهم المتوقع من خلال إختبارات الذكاء والقدرات العقلية. فالطالب الضعيف في التحصيل هو الذي يكون أدؤه أدنى من أداء زملائه في الصف الدراسي بسنتين.

ومن الأسباب التي تؤدي إلى عادات الدراسة الخطأ عند المراهقين والشباب من طلاب المدارس والجامعات ما يلي: عدم معرفة الطالب طرائق الدراسة الصحيحة. حيث لا يعرف كثير من الطلبة كيف يدرسون كونهم لم يتعلموا مهارات الدراسة الصحيحة في المدرسة. أو المنزل من قبل أو إنها علّمت لهم لكنهم لم يستخدمونها. أو لا توجد لديهم الدافعية الكافية لأستخدامها. أو لأن عادات الدراسة الخطأ قد تحكمت بهم نتيجة ممارستها من قبل.

تدخل الوالدين المبالغ فيه بشؤون دراسة الأبناء. ضعف القدرة على التعلم قد تكون بعض إضطرابات التعلم ذات الأساس العصبي موجودة عند بعض الطلاب في المدرسة مثل صعوبات تعلم القراءة... الخ مثلاً. هذه الصعوبات يمكن تشخيصها من خلال الأختبارات التربوية والنفسية. ضعف قدرة الطالب على ضبط سلوكه الناجم من خلل في الجهاز العصبي المركزي ما يجعله غير قادر على ضبط ذاته، إذ لا يستطيع الجلوس دون حركة أو التركيز فيما يقوله المعلم ولا يستطيع تجنب المشتتات كما أن البعض منهم ينصرف بشكل إلحاحي ما يؤثر في دراستهم.

المشكلة النفسية كتوتر الطالب بسبب الخلافات الأسرية أو خلافات مع الزملاء بحيث تؤدي إلى الصعوبة في التركيز وكذلك القلق والاكتئاب له مردوده النفسي على تركيز الطالب. كذلك ان لضعف الدافعية للتعلم التي تؤدي إلى الخمول والأتكال على الآخرين في تأدية الواجبات المدرسية واسباب أخرى كثيرة. وناقلة القول، أن عملية الأستذكار الصحيحة والفاعلة تعد من عمليات التعلم المهمة التي لا غنى للمتعلم عنها في أي مرحلة من المراحل التعليمية. ويتوقف نوع مستوى التحصيل الدراسي وجودته على الطريقة والأسلوب المتبع في هذه العملية.

يستخدمها لكي يصل إلى أفضل مستوى يرضى بها عن نفسه. وكما أسلفنا ان العادات الدراسية تختلف باختلاف المواد الدراسية. فأختلاف نوعية الخبرات التي يقوم بها الطالب بأستذكارها تجعله يعدل ويطور في هذه العادات حتى تتوافق مع المادة الدراسية.

الا ان درجة الأستيعاب تتوقف على تنظيم عملية الأستذكار والتخطيط المسبق لها. فعن طريق الأستذكار يلم الطالب بالحقائق العلمية ويتعرف على المعارف بموضوعية ويصل إلى أفضل تفسير للظواهر واحسن حل للمشكلات التي تصادفه. سواء في مجال تخصصه أو أسلوب حياته بصفة عامة.

ولكي تتحقق هذه الأهداف ونتبع العادات الدراسية الجيدة والفعالة لابد من التذكير منذ البداية، أنه لابد من تعليم الطالب العادات الدراسية المناسبة منذ سنوات دراسته الأولى. حتى يتعلم كيفية أداء واجباته بالطريقة الصحيحة مهما كانت هذه الواجبات بسيطة، فهي تزداد صعوبة كلما تقدم في سنوات دراسته. ومن أجل ذلك لابد من إتباع الإجراءات الآتية من قبل الطلبة.

لابد أن يعرف الطالب ان الدراسة هي مسؤولية وان عدم الدراسة والتهاون في أدائها يؤدي إلى إنخفاض تحصيله الدراسي.

تنظيم بيئة الطالب الدراسية (غرفة الدراسة) بحيث تزال كل مشتتات الانتباه، كالمجلات، السجلات، وألعاب الكمبيوتر... الخ.

أن ينظم الطالب وقته ويخصص وقتاً محدداً والالتزام به، لكي يتلافى تراكم الواجبات الدراسية.

أن يكافأ الطالب نفسه عندما ينجز المهام التعليمية التي خطط لأجازها.

أن يستخدم الطالب طريقة (question, recte, survey) (sq3r) (review, read) وهي الطريقة التي تقوم على المسح والتساؤل والقراءة والمراجعة والتسميع كأسلوب في الدراسة. فالطالب ينبغي عليه في بداية دراسته للمادة التعليمية أن يتصفح العناوين الرئيسية (مسح) ثم يقوم بتحويل هذه العناوين ورؤوس الموضوع إلى أسئلة (التساؤل) ثم يبدأ بقراءة المواضيع بحثاً عن إجابات للأسئلة (المراجعة) وأخيراً يعمل على تسميع المعلومات التي تعلمها وراجعها بصوت مرتفع (التسميع) بعدها يقوم بتلخيص النقاط البارزة.

كما عليه أن يجزأ المادة الدراسية الطويلة إلى وحدات صغيرة بحيث يتمكن من دراستها وفهمها وحفظها ويمارس التدريب الجزأ كل يوم لكي يتمكن من المادة كلها نهاية الأسبوع.

يستخدم الأسترخاء العظلي للتخلص من القلق والتوتر سواء قبل الجلوس للدراسة أم قبل الامتحان.

وعكس إتباع النقاط سالفة الذكر سنكون مساهمين من تعليم الطلبة العادات الدراسية الخطأ التي يقصدونها؛ ان الأساليب التي يتبعها الطلبة في دراسة مادة التعلم، والتي من خلال قراءتها دون فهم وترو وتذكرها ومراجعتها بأهتمام

وهي تؤثر في الدافعية وفي المثابرة والأنشطة التي تسهم في تحقيق الهدف تكون أنشطة ذاتية الدفع تتزود بالطاقة اللازمة لها من حاجة أساسية تنجم عن حاجتها أكثر تقدماً هي الحاجة إلى الكفاية والحس بالفعالية. وإن الفرد يبحث ويكتشف ليفهم المحيط. وهذا الفهم يعد معززاً للفرد. لأن الإنسان بطبيعته يحب السيطرة على المحيط الذي يعيش فيه ويكتشف ما يدور حوله من غموض (الرفوع، 2000: 71).

وقدّم (وينر 1959) نظرية معرفية مدروسة في دافع الأجاز ولفت الانتباه إلى حقيقة مؤداها أن نظرية دافع الأجاز بداية قد أخذت في الاعتبار النتائج الفردية للعمل أو النشاط المحدد مثل النجاح أو الفشل. وإن الدافع للأجاز يعتمد على مكونين. هما: قوة الميل لتحقيق النجاح للوصول إلى التفوق والهدف المتوقع. وقوة الميل للنجاح في العمل الحالي. (عبد العال، 1995: 32).

أما نظرية الأجاز- الدافع التي طورها أتكينسون (Atkinson) فتتنظر إلى الأجاز بأعتباره دافعاً. وهو مفهوم يعبر عن القوة الدافعة للقيام بالعمل الجدي. بالأشارة إلى معيار محدد للجودة والانتقان. فالطلبة الذين تتوافر لديهم دافعية عالية للأجاز يميلون إلى الاستجابة أكثر من غيرهم في المهمات التي تتطلب التحدي. وفي المشكلات الجديدة أو غير العادية. أما الذين يعينهم تجنب الفشل أكثر من غيرهم يميلون إلى الاستجابة للمهمات الأقل صعوبة والتي تحمّل من التعزيز وهذا الدافع يتأثر بثلاثة عوامل عند قيام الفرد بمهمة ما. وهذه العوامل هي:

الدافع للوصول إلى النجاح: إن الأفراد يختلفون في درجة هذا الدافع. كما أنهم يختلفون في درجة دوافعهم لتجنب الفشل. فمن الممكن أن يواجه فردين نفس المهمة. فنرى أحدهم يقبل على أدائها بحماس تمهيداً للنجاح فيها. في حين الثاني بطريقة يحاول من خلالها تجنب الفشل المتوقع. إن النزعة لتجنب الفشل عند الفرد الثاني أقوى من النزعة لتحقيق النجاح. وهذه النزعة القوية لتجنب الفشل تبدو متعلمة نتيجة مرور الفرد بخبرات فشل متكررة وتحديد لأهداف لا يمكن تحقيقها. أما عندما تكون احتمالات النجاح أو الفشل ممكنة فأن الدافع للقيام بهذا النوع من المهمات يعتمد على الخبرات السابقة عند الفرد ولا يرتبط بشروط النجاح الصعبة المرتبطة بتلك المهمة.

إحتمالات النجاح: إن المهمات السهلة لا تعطي الفرد الفرصة للمروءة في خبرة نجاح مهما كانت درجة الدفع لتحقيق النجاح الموجود عنده. أما المهمات الصعبة جداً فأن الأفراد لا يرون أن عندهم القدرة على أدائها. أما في حالة المهمات المتوسطة فأن الفروق الواضحة في درجة دافع تحصيل النجاح تؤثر في الأداء على المهمة بشكل واضح ومتفاوت بتفاوت الدافع.

القيمة الباعثة للنجاح: يعتبر النجاح في حد ذاته حافزاً وفي نفس الوقت فأن النجاح في المهمات الأكثر صعوبة يشكل

ويكتمل فعل التعلم بالقدرة على استرجاع المادة التي تدرب الإنسان على الاحتفاظ بها. لذلك يلجأ الفرد عند دراسة المواد المعرفية بصفة خاصة إلى معاودة القراءة حتى يكتمل التعلم.

## 2- دافع الأجاز:

تناول دافع الأجاز نظريات عديدة ومتنوعة بنيت على أسس إنسانية ومعرفية:

- إذ يعد العالم الفرنسي موراي (Murray) أول من إستخدم إصطلاح دافع الأجاز حيث أورده بين عدد من الحاجات بلغت (28) حاجة في كتاب (إستكشاف الشخصية) الذي ظهر عام 1983: والمتضمن خلاصة نظريته في الشخصية. (ربيع، 2005: 206).

إذ يعد دافع الأجاز بوصفه مكوناً من مكونات الشخصية. كما يعده من بين الحاجات العالمية التي أقر بوجودها وعرفها بمجموعة القوى والجهود التي يبذلها الفرد من أجل التغلب على العقبات وإجاز المهمات الصعبة بالسرعة الممكنة.

وكان يرى إن شدة دافع الأجاز تظهر من خلال سعي الفرد إلى القيام بالأعمال الصعبة. ويتضح ذلك من تناول الأفكار وتنظيمها مع إجاز ذلك بسرعة وبطريقة مستقلة. كما يتضمن تخطي الفرد لما يواجهه من عقبات ووصوله إلى مستوى من النضج والتفوق على ذاته ومناقشته للآخرين والتفوق عليهم وإزدياد وتقدير الفرد لذاته من خلال الممارسة الناجحة عما لديه من قدرات وامكانات وقد إستخدم موراي مفهوم الدافع للأجاز مرادفاً لمفهوم القوة (To power will) وكذلك مرادفاً للحاجة والتفوق (عبد العال، 1995: 37) هذا وقد حظي هذا الدافع بقدر كبير من الأهتمام لدى ماكلياند. فليخص نظريته والبحوث التي دارت حولها في مقالته الشهيرة التي نشرت في مجلة (علم النفس الأمريكي) عام (1955) وعرض ذلك في (12) قضية. منها القضية المتعلقة بالتحصيل. التي وجد فيها أنه كلما أدرك الفرد إن نمو دافع معين لديه يتسق مع مطالب الواقع والمنطق. فأن المحاولات التربوية الرامية إلى تنمية ذلك الدافع ستصادف نجاحاً. ثم وضع عام (1961) كتابه (المجتمع المنجز) الذي بلور فيه العلاقة بين تصورات البشر عن إجازاتهم والتقدم الاقتصادي الفعلي لمجتمعاتهم. وصنف المجتمعات على أساس ما لدى أبنائها من دافعية إلى الأجاز والتحصيل. فمستوى الأجاز الاقتصادي الموجود في أي مجتمع. هو حصيلته الطريقة التي ينشأ بها الأطفال في هذا المجتمع وتوج أعماله بكتابه الشامل (الدافعية الإنسانية 1985).

وتؤكد هذه النظرية على أن هناك أفراداً ذو ميل ورغبة إلى إتمام العمل بصورة جيدة. خلافاً للأفراد العاديين. وقد أطلق على هؤلاء الأفراد. مسمى (ذوي الأجاز العالي). (آدم 2010)

أما نظرية (وايت 1959) للدافعية. فقد إفتترض وجود حاجة لدى الإنسان لتطوير الكفاية الذاتية. وتمثل بمدى قدراتنا الذاتية على النجاح في مجال معين. إذ أن توقعاتنا للنجاح أو الفشل بالكفاية الذاتية في ذلك المجال.

لدى طلبة الجامعة.

وجود فرق دال إحصائياً بين البنين والبنات في كل من عادات الأستذكار والأجاء نحو الدراسة والتحصيل الدراسي. (corlett: 1984).

دراسة فطيم- 1989 البحرين:

هدف البحث التعرف على العلاقة بين عادات الأستذكار والتحصيل الدراسي لدى طلبة كلية البحرين الجامعية. ولتحقيق هدف البحث، أعد الباحث إستبانة لقياس عادات الأستذكار وإجاءاته، وطبقت تلك الأداة على عينة من الطلبة بلغ عدد أفرادها (30 طالباً) و(60 طالبة)، وتوصل البحث إلى النتائج الآتية:

وجود علاقة إرتباطية دالة إحصائياً بين عادات الأستذكار وإجاءه والمعدلات التراكمية للطلبة.

وجود فروق في المتوسطات بين الطلبة يعزى لمتغير الجنس. (فطيم 1989).

دراسة الشناوي وإبراهيم- 1992 مصر:

هدف البحث التعرف على علاقة عادات الأستذكار والأجاء نحو الدراسة بالتحصيل الدراسي والقدرة العقلية العامة. ولتحقيق هدف البحث إستخدم الباحثان مقياس براون وهولتزمان. وقد طبق هذا المقياس على عينة من طلبة كلية التربية بالقازيق بلغ عددها (159) فرداً، وتوصل البحث إلى وجود علاقة إرتباطية موجبة دالة إحصائياً بين عادات الأستذكار والتحصيل الدراسي. (الشناوي وإبراهيم 1995).

دراسة الخصري ورياض- 1993 قطر:

هدف البحث التعرف على العلاقة بين الأستذكار وكل من التحصيل والذكاء ودافعية التعلم، وطبقت الأداة (الأستبانة) على عينة البحث التي بلغ عدد أفرادها (159) طالباً من الصف الثاني إعدادي. وتوصل البحث إلى وجود علاقة إرتباطية موجب بين مهارات التعلم والأستذكار ومكونات الدافعية والتحصيل. (الخصري ورياض. 1993: 203)

Tsekaon and watkins 1994- هونك كونك:

هدف البحث التعرف على طبيعة العلاقة بين العادات الدراسية والتحصيل لدى عينة من الطلبة الثانوية في هونك كونك. وطبقت الأداة (مقياس العادات الدراسية) على أفراد العينة البالغ عددها (80) طالباً، وأظهر البحث عدد الساعات التي يقضيها الطالب في المذاكرة لها دلالة معنوية على مستوى التحصيل له. (Tsekaon and watkins: 1994).

دراسة الخليفي- 2000 قطر:

هدف البحث التعرف على العلاقة بين مهارات التعلم والدافع المعرفي بالتحصيل الدراسي، من خلال (إستبانة) طبقت على عينة من طالبات كلية التربية/ جامعة قطر. وتوصل البحث إلى أن هناك علاقة دالة موجبة بين التحصيل الدراسي ومهارة إنتقاء الأفكار الأساسية. (الخليفي 2000).

دراسة العجمي- 2003 السعودية:

هدف البحث التعرف على علاقة الأستذكار والأجاء نحو

حافزاً إذن تأثيراً أقوى من النجاح في المهمات الأقل صعوبة ففي الأجابة على إختبار ما، فإن الفرد الذي يجيب على (45) فقرة من الأختبار يحقق نجاحاً يعمل كحافز أقوى من حافز النجاح لفرد يجيب على (35) فقرة فقط.

أما من ناحية التطبيق في غرفة الصف، يرى (أتكنسون) بأن العوامل الثلاثة سالفة الذكر يمكن أن تقوى ظاوا تضعف من خلال الممارسات التعليمية، فالهم أن يعمل المعلم على تقوية إحتتمالات النجاح، وإضعاف إحتتمالات الفشل. وأن يعمل على تقوية دافع التحصيل عند طلابه من خلال مرورهم بخبرات النجاح وتقويم مهمات فيها درجة معقولة من التحدي وتكون قابلة للحل.

(Petri and Goveron: 2004)

أما النظريات السلوكية فقد إتبع إسلوب تحفيز الطلبة وإستشارة دوافعهم نحو التعلم بأستخدام التعزيزات الخارجية كالثواب والعقاب وهي غير كافية لتفسير توجه بعضهم نحو الأجاز وعزوف البعض الآخر عنه حيث أنها تنظر للطلاب كأنه آلة صماء تستجيب آلياً للمؤثرات الخارجية. وهذا مخالف للواقع، لأن إدراك الطالب للموقف التعليمي يعتبر جزءاً هاماً من العملية التعليمية التعلمية، إذ أنه يفسر الموقف التعليمي في ضوء هذا الإدراك فما يوجهه نحو سلوك معين من التفوق الذي يؤمن به. (العمراني 1995).

ثانياً: الدراسات السابقة:

1- العادات الدراسية:

دراسة إبراهيم- 1983 مصر:

هدف البحث التعرف على علاقة عادات الأستذكار والأجاء نحو الدراسة بالتحصيل الدراسي لطلبة كلية التربية- جامعة الزقازيق/ مصر. ولتحقيق هدف البحث، إستخدم الباحث مقياس عادات الأستذكار والأجاءات نحو الدراسة وإختبار الذكاء العالي. طبق هذا المقياس على عينة من طلبة الكلية المذكورة بلغ عددها (159) طالباً وطالبة، منهم (76 طالباً) و(83 طالبة) وأظهرت نتائج الدراسة، وجود علاقة إرتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين عادات الأستذكار والتحصيل الدراسي ولكنها تعتمد على الذكاء والأجاء نحو الدراسة (إبراهيم 1983).

دراسة - Corlett 1984 أمريكا:

هدف البحث التعرف على العلاقة بين عادات الأستذكار والأجاء نحو الدراسة ومهارات إستخدام المكتبة والجنس بالتحصيل الدراسي لدى طلبة كلية العلوم جامعة منبسونتا في أمريكا.

ولتحقيق هدف البحث إستخدم الباحث إستبانة عادات الأستذكار والأجاء نحو الدراسة. طبقت هذه الأداة على عينة من طلبة الكلية سالفة الذكر بلغ عددها (200) طالباً وطالبة. (98 طالباً) و(102 طالبة)، وتوصل البحث إلى النتائج الآتية:

وجود علاقة إرتباطية بين عادات الأستذكار والتحصيل الدراسي

بحثهما على طلاب المرحلة الثانوية. والدراسة الحالية تشابه هاتين الدراستين. إذ طبقت أداة بحثها على طلبة المرحلة الثانوية أيضاً.

3- حجم العينة: اختلفت العينات المعتمدة في هذه الدراسات فمنها دراسة (الحسنية 2006) بلغت عينة بحثها (983) طالباً ودراسة (العفنان 2006) التي بلغ عدد أفراد عينتها (613) طالباً ودراسة (العجمي 2003) فقد بلغ حجم عينتها (500) فرداً. أما دراسة كل من (الخضري ورياض 1993) ودراسة (الشناوي وإبراهيم 1992) ودراسة (تولين M84) ودراسة (إبراهيم 1083) فقد كانت عينات دراستهم (159) فرداً. أما دراسة (تسكون وتلنس 1994) فقد بلغت (80) طالباً. وتقترب الدراسة الحالية من معظم الدراسات السابقة في حجم عينة بحثها إذ بلغ حجم عينة بحثها (150) طالباً.

4- جنس العينة: تباين جنس العينات في هذه الدراسات: فمنها ما كان عينة بحثه من الذكور فقط كدراسة (الخضري ورياض 1993) ودراسة (وتسكون وتلنس 1994) ودراسة (العفنان 2006). ومنها ما كان عينة بحثه من الاناث فقط كدراسة (الخليفي 2000) ودراسة (العجمي 2003) أما باقي الدراسات فقد كانت عينات بحوثها من الجنسين والدراسة الحالية تتفق مع الدراسات التي كانت عينات بحوثها مختلطة من الجنسين. 5- مكان إجراء الدراسة: تباين مكان إجراء الدراسات السابقة فمنها ما أجري في مصر وآخر في السعودية وثالث في قطر ورابع في سوريا وخامس في البحرين. وقسم آخر أجري في (هونك كونك) وفي أمريكا. أما الدراسة الحالية فقد أجريت في العراق.

6- أداة البحث: كل الدراسات السابقة الوارد ذكرها في هذا البحث إستعملت الأستبانة أداة لبحوثها وبضمنها الدراسة الحالية.

7- منهج البحث: كان المنهج الوصفي من نوع العلاقات الارتباطية هو المنهج المتبع في جمع المعلومات في هذه الدراسات وبضمنها الدراسة الحالية.

8- النتائج: لا تختلف هذه الدراسات في النتائج التي توصلت إليها. فجميعها تجمع على وجود علاقة ارتباطية موجبة بين العادات الدراسية والتحصيل الدراسي للطلبة. وكلها أيضاً تجمع على وجود فروق في المتوسطات الحسابية في العادات الدراسية يعزى لمتغير الجنس.

## 2. دافع الأجاز:

1- دراسة - Grewal and singha 1989 أمريكا:

هدف البحث التعرف على العلاقة بين دافع الأجاز والأداء الأكاديمي لطلبة القرية والمدينة لدى طلبة الصف العاشر. وأظهرت هذه الدراسة تفوق طلبة القرية على طلبة المدينة ووجود فرق دال إحصائياً يعزى لمتغير الجنس (داود 2003).

2- دراسة الطواب - 1988 الإمارات العربية:

هدف البحث إلى كشف طبيعة العلاقة بين كل

الدراسة بالتحصيل الدراسي لدى طالبات كلية التربية في الرياض. ولتحقيق هدف البحث إستخدم مقياس العادات الدراسية والأجازه نحو الدراسة وطبق على عينة من طالبات السنة الرابعة في الكلية بلغ عدد أفرادها (500) طالبة. وتوصل البحث للنتائج الآتية:

وجود علاقة ارتباطية موجبة بين عادات الأستذكار والتحصيل الدراسي.

وجود فرق دال إحصائياً بين طالبات الأقسام الأنسانية والأقسام العلمية في عادات الأستذكار. (العجمي 2003).

دراسة ابو عليا ومحمد - 2004 الأردن:

هدف البحث التعرف على العلاقة بين العادات الدراسية والتحصيل. وطبقت أداة البحث (الأستبانة) على عينة من الطلبة بلغ عدد أفرادها (405) فرداً. وقد أظهرت النتائج ارتباطاً إيجابياً بين درجات المتفوقين ونتاجهم (محمود ومحمود 2004).

دراسة العفنان - 2006 السعودية:

هدف البحث التعرف على العادات الدراسية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة الرياض وعلاقتها بالتحصيل الدراسي. ولتحقيق هذا الهدف صمم الباحث إستبانة طبقها على عينة من الطلبة بلغ عددها (613) طالباً. وتوصل البحث إلى وجود فرق دال إحصائياً في العادات الدراسية لصالح ذوي التقديرات العليا (العفنان 2006).

دراسة الحسنية - 2006 سوريا:

هدف البحث التعرف على إجاهات الطرائق التدريسية السائدة عند الطلبة الجامعيين وعلاقتها بالمتغيرات الديمغرافية والتربوية ولتحقيق هذا الهدف صمم الباحث إستبانة خاصة وطبقها على عينة مؤلفة من (983) طالباً. وأظهرت النتائج ان العوامل الديمغرافية (الجنس، السن، مكان الإقامة) ليس لها تأثير مباشر في إختيار طريقة الدراسة. بينما وجد أن للمرحلة الدراسية ومعدل التحصيل والتخصص الدراسي أثراً في إختيار طريقة الدراسة (الحسنية 2006).

## موازنة الدراسات السابقة:

1- الأهداف: إتفقت جميع الدراسات في تحقيق الأهداف فقد سعت جميعها إلى معرفة العلاقة بين العادات الدراسية والتحصيل الدراسي بأستثناء دراسة الخليفي (2000) فقد سعت إلى معرفة العلاقة بين مهارات التعلم والدافع المعرفي في التحصيل. اما الدراسة الحالية فقد تتفق مع هذه الدراسات في سعيها إلى معرفة العلاقة بين العادات الدراسية والتحصيل الدراسي لكنها أضافت متغيراً آخر ألا وهو متغير دافع الأجاز وعلاقته بالتحصيل إضافة إلى متغيري العادات الدراسية والتحصيل الدراسي.

2- المرحلة الدراسية: إتفقت جميع الدراسات في عينة البحث. فقد طبقت أدواتها على الطلبة الجامعيين بأستثناء (دراسة الخضري ورياض 1993) ودراسة (عفنان 2006) اللتان طبقتا أداة

موازنة الدراسات السابقة:

الأهداف: تتفق جميع الدراسات في أهدافها. حيث أنها تسعى لمعرفة العلاقة بين التحصيل الدراسي ودافعية الأناجاز. والدراسة الحالية إتفقت مع هذه الدراسات. لكنها أدخلت متغيراً ثالثاً في البحث هو العادات الدراسية من حيث علاقته بالعادات الدراسية بالتحصيل وبدافع الأناجاز.

المرحلة الدراسية: طبقت ثلاثة من البحوث. أدتها. على عينة من طلبة المرحلة الثانوية. كدراسة (Grewal 1989) ودراسة (العمرائي 1995) ودراسة (باث 2000). أما باقي الدراسات فقد طبقت أداتها على عينة من طلبة المرحلة الجامعية كدراسة (الطواب 1988) ودراسة (الخليفي 2001). وتتفق الدراسة الحالية مع الدراستين الأخيرتين. حيث طبقت أداتها على عينة من طلبة المرحلة الثانوية.

حجم العينة: تراوحت عينات البحوث في هذه الدراسة بين (-377 420) فرداً أما الدراسة الحالية فقد كان حجم عينتها (150) فرداً.

منهج البحث: تتشابه الدراسات المعروضة في هذا البحث في منهج البحث لجمع بياناتها. حيث وجدت أنها تستعمل المنهج الوصفي من نوع العلاقات الارتباطية. والدراسة الحالية وجدناه تستعمل منهج البحث ذاته وبهذا لا تختلف مع الدراسات المعروضة مع منهج بحثها.

أداة البحث: كل الدراسات كانت أدوات بحثها (الأسستبانة) وهذا ما تتفق معه الدراسة الحالية.

النتائج: أجمعت كل الدراسات على وجود علاقة ارتباطية بين متغير التحصيل ودافع الأناجاز.

منهج البحث وإجراءاته:

- منهج البحث: تقدير العلاقة بين متغيرين أو أكثر يعد من مهام الدراسات الارتباطية؛ ولأن هذا البحث يرمي إلى كشف العلاقة بين ثلاثة متغيرات هي: التحصيل. والعادات الدراسية. ودافع الأناجاز. فأن منهج البحث المعتمد والمناسب لهذا البحث. هو المنهج الوصفي ومن النوع الارتباطي. (داود وعبد الرحمن. 1990: 170).

- إجراءات البحث:

- تحديد المجتمع الأصلي: لغرض تحديد المجتمع الأصلي للبحث. إطلع الباحث على سجلات شعبة التخطيط التربوي في المديرية العامة لتربية محافظة القادسية للعام الدراسي 2010-2011. لمعرفة أسماء واعداد المدارس الثانوية فيها؛ وكان غرضه من ذلك الحصول على بيانات تساعد في تحديد مجتمع بحثه. وبعد أن بلغ هدفه (الحصول على البيانات المطلوبة). وضع تلك البيانات في جدول خاص لغرض عرضها وتوضيحها والاستفادة منها. في ضوء ذلك إتضح أن عدد هذه المدارس كان (51) مدرسة ثانوية وإعدادية. منها (17) مدرسة ثانوية وإعدادية للبنين شكلت نسبة قدرها (33%) من المجتمع الأصلي. في حين بلغ عدد المدارس الثانوية والأعدادية للبنات

من دافعية الأناجاز والذكاء والتحصيل الفعلي عند طلاب وطالبات جامعة الإمارات العربية وتبنى الباحث (مقياس دافع الأناجاز) الذي أعده (Herrmans) والذي ترجمه إلى العربية فاروق عبد الفتاح موسى. والذي يتكون من (28) فقرة غير كاملة. (19 عبارة) منها إيجابية و(9) عبارات سلبية ويلي كل منها عدد من الاختبارات المتعددة التي يمكن أن تكمل الفقرة. والمطلوب من الطالب أن يكمل هذه الفقرة الناقصة بأحدى الاختيارات الممكنة. وأظهرت نتائج البحث. أن الدافع للأناجاز (المرتفع. المنخفض) يؤثر بشكل كبير على التحصيل الدراسي. (الطواب - 1988 الإمارات العربية).

### 3- دراسة العمرائي - 1995 البحرين:

هدفت الدراسة التعرف على العلاقة بين دافعي الأناجاز والتحصيل الدراسي لدى طلبة مرحلتي التعليم الابتدائي والأعدادي بدولة البحرين وطبقت أداة البحث (مقياس دافع الأناجاز للراشدين) على عينة من الطلبة بلغ عدد أفرادها (377) فرداً؛ وأظهرت الدراسة: وجود علاقة ارتباطية موجبة بين دافع الأناجاز والعمر لجميع الفئات الفرعية ما عدا طلاب المرحلة الابتدائية. كما أظهرت نتائج تلك الدراسة وجود ارتباط دال إحصائياً بين دافع الأناجاز والتحصيل الدراسي لدى طلبة المدينة فقط. (العمرائي 1995).

### 4- دراسة الباشا - 2000

هدف البحث التعرف على طبيعة العلاقة بين كل من الدافع للأناجاز وتقدير الذات والتحصيل الدراسي. وكذلك التعرف على أهم الفروق بين الطلاب في مستوى دافع الأناجاز (مرتفع/ منخفض) والتخصص في التحصيل الدراسي؛ وكانت أداة البحث المستعملة. اختبار الدافع للأناجاز للراشدين. طبقت على عينة من طلبة الصف الثالث الثانوي بلغ عددها (420) طالباً. وأظهر البحث وجود علاقة ارتباطية موجبة بين كل من الدافع للأناجاز وتقدير الذات والتحصيل الدراسي. كذلك وجود فرق دال إحصائياً بين الطلبة حسب التخصص الأكاديمي ولصالح الطلاب في الفرع العلمي. (بن بريكة. 2007: 185)؟

### 5- دراسة الخليفي - 2001 قطر:

هدف البحث التعرف على طبيعة العلاقة التنبؤية (الوظيفية) بين الأداء الأكاديمي وكل من الأناجاز نحو الدراسة ودافعية الأناجاز وعادات الأستذكار. وكانت الأداة المستعملة: 1. اختبار الدافع لأناجاز الراشدين. 2. مقياس العادات الدراسية والأناجاز نحو الدراسة. طبقت هذه الأداة على عينة من طلبة جامعة قطر بلغ عدد أفرادها (42) فرداً. وأظهر البحث. وجود علاقة ارتباط بين الأداء الأكاديمي إيجابي بمتغير طرق العمل (أحد متغيرات عادات الأستذكار) أكثر من ارتباطه بدافع الأناجاز ومتغيرات الأناجاز نحو الدراسة. (بن بريكة 2007).

(24) مدرسة. شكلت نسبة قدرها (47%) من المجتمع الأصلي. أما عدد المدارس الثانوية والأعدادية المختلطة. فقد بلغ (10) مدارس. شكلت نسبة قدرها (20%) من المجتمع الأصلي. والجدول (1) يوضح ذلك.

جدول (1)

يوضح أعداد المدارس الثانوية والأعدادية في محافظة القادسية للعام الدراسي 2010م- 2011م، ونسبها المئوية

| ت | الموقع                             | عدد المدارس حسب الجنس |     |      |     |        |     | المجموع | %   |
|---|------------------------------------|-----------------------|-----|------|-----|--------|-----|---------|-----|
|   |                                    | بنين                  | %   | بنات | %   | مختلطة | %   |         |     |
| 1 | قضاء الديوانية والنواحي التابعة له | 9                     | 38% | 14   | 58% | 1      | 4%  | 24      | 47% |
| 2 | قضاء الشامية والنواحي التابعة له   | 4                     | 25% | 06   | 38% | 06     | 37% | 16      | 31% |
| 3 | قضاء الحمزة والنواحي التابعة له    | 2                     | 40% | 02   | 40% | 01     | 20% | 05      | 10% |
| 4 | قضاء عفك والنواحي التابعة له       | 2                     | 34% | 02   | 33% | 02     | 33% | 06      | 12% |
|   | المجموع                            | 17                    | 33% | 24   | 47% | 10     | 20% | 51      | 10% |

- عينة البحث: بعد تحديد المجتمع الأصلي للمدارس الثانوية والأعدادية سألقة الذكر. ولعدم وجود قواعد محددة يستعان بها في تحديد حجم العينة (شفيق، 1985: 178) ولكون المجتمع الأصلي صغير نسبياً فقد إختار الباحث (20%) من المجتمع الأصلي للمدارس الثانوية والأعدادية لتكون عينة للبحث (عودة وملكاي، 1992: 168). وفي ضوء ذلك أصبح عدد المدارس الثانوية عينة البحث (10) مدارس. سحبت بالأسلوب الطبقي العشوائي. لأن وحدة الاختبار في هذا البحث (المدرسة) وليس الطالب. والجدول (2) يوضح ذلك.

جدول (2)

يوضح عدد المدارس الثانوية والأعدادية التي سحبت منها عينة الطلبة موزعين على أقضية محافظة القادسية للعام الدراسي (2010م- 2011م).

| ت | الموقع                             | عدد المدارس حسب الجنس |      | المجموع |
|---|------------------------------------|-----------------------|------|---------|
|   |                                    | بنين                  | بنات |         |
| 1 | قضاء الديوانية والنواحي التابعة له | 2                     | 3    | 5       |
| 2 | قضاء عفك والنواحي التابعة له       | -                     | 1    | 1       |
| 3 | قضاء الشامية والنواحي التابعة له   | 1                     | 2    | 3       |
| 4 | قضاء الحمزة والنواحي التابعة له    | -                     | 1    | 1       |
|   | المجموع                            | 3                     | 7    | 10      |

بعدها أختير (15) طالباً (من الفرع الأدبي) من كل مدرسة بصورة عشوائية. وبواقع (50) طلاب من الصف الرابع الأدبي و(50) طلاب

من الصف الخامس الأدبي و(50) طلاب من الصف السادس الأدبي. فأصبح عدد أفراد العينة الأساسية (150) طالباً وطالبة كما يوضح ذلك جدول (3)

جدول (3)

يوضح أعداد الطلبة (عينة البحث الأساسية) وأسماء مدارسهم وبحسب موقعها.

| ت  | المدرسة حسب الموقع                         | عدد الطلبة |
|----|--------------------------------------------|------------|
| 1  | إعدادية قتيبة للبنين - قضاء الديوانية      | 15         |
| 2  | الأعدادية المركزية للبنين - قضاء الديوانية | 15         |
| 3  | إعدادية ميسلون للبنات - قضاء الديوانية     | 15         |
| 4  | إعدادية دمشق للبنات - قضاء الديوانية       | 15         |
| 5  | إعدادية العروبة للبنات - قضاء الديوانية    | 15         |
| 6  | إعدادية خديجة للبنات - قضاء عفا            | 15         |
| 7  | إعدادية الشامية للبنين - قضاء الشامية      | 15         |
| 8  | إعدادية الخنساء للبنات - قضاء الشامية      | 15         |
| 9  | ثانوية خولة للبنات - قضاء الشامية          | 15         |
| 10 | إعدادية سكيكة للبنات - قضاء الحمزة         | 15         |
|    | المجموع                                    | 150        |

-أداتا البحث:

لغرض الحصول على البيانات المطلوبة، ولأن البحث يسعى إلى إيجاد العلاقة الارتباطية بين التحصيل الدراسي وبين كل من العادات الدراسية ودافع الأنجاز؛ لذا أصبح لزاماً على الباحث أن يعد أداتين. الأداة الأولى: إستبانة خاصة بالعادات الدراسية. والثانية إختبار خاص بدافع الأنجاز.

وسنعرض فيما يأتي الخطوات المتبعة في بناء وصدق وثبات كل واحدة من هاتين الأداتين:

إستبانة العادات الدراسية:

بناء الأداة: يعد الأستبيان من أكثر الأدوات ملائمة للحصول على البيانات في البحوث التربوية والنفسية وخاصة في الدراسات المسحية. لغرض التعرف على آراء الأفراد وميولهم الحاضرة والماضية. (سعيد، 1987: 28).

لهذه الأسباب ولغرض تحديد الأداة الأكثر ملائمة لجمع البيانات المتعلقة بأهداف البحث، إستعمل الباحث هذه الأداة (الأستبانة). ولأعدادها إطلع ما هو متداول من الأدوات الأجنبية لقياس العادات الدراسية في البيئة العربية؛ ومن أشهرها مقياس براون وهولتزمان (Brown and Holtzman: 1956) ومقياس تورانس وآخرون (Torrance and al; 1978) ومقياس شميك وآخرون (Schmeck and al; 1977) ومقياس ونستين (Weinstein, 1988).

كذلك قيامه بدراسة إستطلاعية على عينة بلغ عدد أفرادها (40) فرداً من طلبة المرحلة الإعدادية- الفرع الأدبي؛ إذ طرح عليهم سؤالاً مفتوحاً. طلب منهم فيه تحديد أهم الفقرات الدالة على إيجابهم زملاءهم طلبة الفرع الأدبي نحو العادات الدراسية التي يفضلونها. بعد ذلك حلل هذه الأستجابات وصاغها على شكل فقرات. وأضاف لها فقرات أخرى لم ترد في إستجاباتهم حصل عليها من الأدبيات والدراسات السابقة المماثلة التي إطلع عليها من الكتب التربوية والنفسية والبحوث المنشورة في المجلات العلمية والتربوية المتيسرة في المكتبات وما نشر في الأنترنت. حرصاً منه لتصميم أداة بحث تنسق مع واقع البيئة العربية عموماً والبيئة العراقية خصوصاً. وهذا ما جرى فعله في تصميم هذه الأداة.

وبذلك أصبحت هذه الأداة بصيغتها الأولية تتألف من (44) فقرة خاصة بالعادات الدراسية.

صدق الأداة: الصدق هو أحد الشروط الأساسية في بناء أي أداة بحث. لأن توافر هذه الشرط في الأداة البحثية. يجعل منها قادرة على إعطاء بيانات دقيقة للموضوع الذي تعنيه كما يجعل منها قادرة على قياس ما وضعت من أجله. (Ebel, 1972: 556). ولتحقيق ذلك إعتد الباحث. الصدق الظاهري. إذ عرضت فقرات الأداة أمام مقياس خماسي (موافق تماماً. موافق. لا رأي لي. غير موافق. غير موافق أبداً) عرضت هذه الأداة على مجموعة محكمين مختصين في العلوم التربوية والنفسية ومن هم من أصحاب الخبرة البحثية الطويلة. حصراً لبيان صلاحية الفقرات من جهة وسلامة الصياغة اللغوية والمضمون العملي والوضوح من جهة أخرى.

وحدد نسبة (80%) من إتفاق آراء الخبراء كحد أدنى لقبول الفقرة وصلاحيتها.

وقد حصلت جميع الفقرات على نسبة إتفاق تراوحت بين (-82% 85%) من آراء المحكمين دون أن تحذف أي فقرة. عدا تعديل الصياغات اللغوية والمضامين العلمية لبعض الفقرات والوضوح للبعض الآخر.

وعلى ضوء ذلك عُدت الأداة بكامل فقراتها صادقة.

ثبات الأداة: كما الصدق. يعد الثبات شرطاً أساسياً لازماً في بناء أي أداة بحث. إذ أن أداة البحث، الثابتة، هي التي تعطي النتائج نفسها أو تعطي نتائج متقاربة إذا ما أعيد تطبيقها على أفراد العينة أنفسهم وفي ظل الظروف نفسها (نوفل، 2010: 276) ولتحقيق ذلك، إستعمل الباحث أسلوب إعادة الاختبار (Test- retest) على عينة بلغ عدد أفرادها (20) فرداً وبفاصل زمني بين التطبيقين الأول والثاني قدره إسبوعان (Adams, 1964: 81)

بعدها تمت معالجة البيانات التي تم الحصول عليها نتيجة التطبيقين لهذه الأداة إحصائياً. باستعمال معامل ارتباط بيرسون. وكانت النتيجة أن معامل الارتباط بين التطبيقين للأداة (0.75) وهذه قيمة ثبات عالية وجيدة لأغراض البحث. (عيسوي، 1979: 223)

وبعد أن تم إيجاد الصدق والثبات لهذه الأداة، أصبحت مستوفية للشروط العلمية في البحث العلمي وقابلة للتطبيق على عينة البحث الأساسية.

وقبل تطبيقها على عينة البحث الأساسية، طبقت على عينة صغيرة (جربة إستطلاعية) بلغ عدد أفرادها (20) فرداً من طلبة المرحلة الإعدادية/ الفرع الأدبي. وكان الغرض من ذلك، التعرف على وضوح الفقرات. وبعد التجربة الإستطلاعية هذه، قام الباحث بتطبيقها هي والأداة اللاحقة (الاختبار الخاص بدافع الأنجاز) على عينة البحث الأساسية. واستمر هذا التطبيق من بداية شهر نيسان 2011م إلى بداية شهر آيار من العام ذاته. -تصحيح إجابات أفراد العينة على فقرات الأداة:

ويقصد بذلك وضع درجة لأجابة كل مبحوث على كل فقرة من فقرات الأداة. وقد تراوحت درجات الأجوبة لكل فقرة من هذه الفقرات في هذا البحث بين (1- 5) وهي تقابل خمسة بدائل (موافق تماماً، موافق، لا رأي لي، غير موافق، غير موافق أبداً)

وقد أعطيت الدرجات للأجابات في الأداة بالصورة الآتية:

| البدائل | موافق تماماً | موافق | لا رأي لي | غير موافق | غير موافق أبداً |
|---------|--------------|-------|-----------|-----------|-----------------|
| الفقرات | 5            | 4     | 3         | 2         | 1               |

ثم جمعت درجات جميع الفقرات لتحديد الدرجة الكلية التي يحصل عليها كل طالب في الأستبانة. وبهذا تراوحت درجات المبحوثين على الأستبانة ما بين (44- 220) درجة. وعلى هذا الأساس؛ فإن الدرجة العليا لأستجابة الفرد هي (220) درجة، أي حاصل ضرب عدد فقرات الأستبانة (44) فقرة في (5) وزن البديل موافق تماماً بينما تكون درجة (132) هي الدرجة المحايدة، التي نتجت من حاصل ضرب عدد فقرات الأستبانة (44) فقرة في (3) والتي تمثل وزن البديل (لا أدري). أما الدرجة الدنيا فهي (44) درجة بوصفها وزن البديل (غير موافق أبداً). وهذا ما يمكن إتباعه بعد تطبيق إستبانة العادات الدراسية بصيغتها النهائية على أفراد عينة البحث الأساسية.

2. إختبار قياس دافع الأنجاز:

أعد هيرمانز (Hermans) عام 1970، إختبار الدافع للأنجاز للأطفال والراشدين. ويتكون هذا الإختبار من (28) فقرة غير كاملة. (19 عبارة موجبة + 9 عبارات سالبة) ويولي كل فقرة من فقرات الإختبار عدداً من الأختيارات المتعددة التي يمكن أن تكمل الفقرة. والمطلوب من الطالب أو الطالبة أن يكمل هذه الفقرة الناقصة بأختيار إحدى الأختيارات الممكنة التي تلي كل فقرة من هذه الفقرات.

وقام (موسى 1981) بترجمة هذا الإختبار وأعدّه للبيئة العربية عموماً والمصرية خصوصاً على طلبة المدارس الثانوية والجامعية في المراحل العمرية من (13- 24) عاماً.

صدق الإختبار: قام معد الإختبار للبيئة العربية (موسى 1981) بإيجاد صدق ظاهري للإختبار. وذلك بعرضه على محكمين متخصصين في علم النفس والقياس النفسي. فوجد أن عباراته (فقراته) حظيت بنسبة (87.17%) من إتفاق المحكمين من حيث إنتماء العبارات إلى الدافع للأنجاز. كما أوجد له نوعاً آخر من الصدق. إذ حسب الصدق التجريبي مع محك آخر خارجي وتبين أن معامل الصدق بلغ (0.67). وهذا يدل على أن الإختبار يتمتع بدرجة عالية من الصدق في البيئة العربية.

ثبات الإختبار: قام معد الإختبار (موسى 1981) بحساب ثبات الإختبار بطريقة خليل التباين وإستخدام معامل ألفا على عينة كبيرة من طالبات المراحل الدراسية كافة. ثم حسب معاملات الثبات لكل من البنين والبنات والعينة الكلية وتوصل إلى معاملات ثبات جيدة تراوحت بين (0.64 و 0.80). كما تم حساب الثبات أيضاً عن طريق التجزئة النصفية للإختبار. وتراوحت معاملات الثبات بين (0.83 و 0.87). وقد بنى (الطواب 1988) هذا الإختبار في بحثه الموسوم "أثر مستوى الدافعية للأنجاز على التحصيل الدراسي لدى طلبة جامعة الإمارات العربية المتحدة" ولزيادة الأطمئنان على دقة هذا الإختبار قام بإيجاد الصدق لهذا الإختبار مرة ثانية.

وبنفس الطرق التي إتبعها معد الاختبار (موسى 1981) فكانت النتائج متقاربة. كما قام بحساب ثبات الاختبار في بيئة الإمارات العربية المتحدة وذلك باستخدام طريقة التجزئة النصفية في عينة البنين ( $n = 60$ ) وحساب معامل الارتباط بين نصفي الاختبار. ثم إستخدم معادلة (سبيرمان- براون) في حساب الثبات. وتبين أن معامل الارتباط بين نصفي الاختبار هي (0.618) ومعامل الثبات  $r = 0.761$  وهذا دال عند مستوى الدلالة الأحصائية (0.001). كل ذلك جعل (الطواب 1988) واثقاً من أستعمال هذا الاختبار في دراسته. (الطواب 1988).

كل ذلك كان مدعاة لتبني هذا الاختبار في الدراسة الحالية. ولزيادة الأطمئنان لأستعمال هذا الاختبار في البيئة العراقية وعلى طلبة المرحلة الإعدادية. قام الباحث بنفس الإجراءات في إيجاد الصدق والثبات لهذا الاختبار. التي سبقه فيها كل من (موسى 1981) و(الطواب 1988) وكانت النتائج متقاربة في معاملات الثبات وفي نسبة إفاق المحكمين. وبذلك أصبحت الأداة صادقة وقابلة للتطبيق على أفراد عينة البحث الأساسية كما في الملحق المرفق. وطبقت في نفس المدة التي طبق فيها إستبيان العادات الدراسية.

تصحيح إجابات إختبار مقياس الدافع للأفجاز:

ويقصد بها وضع درجة لأجابة كل مبحوث على كل فقرة من فقرات الاختبار. وقد تراوحت درجات الأجابة لكل فقرة من هذه الفقرات في هذا البحث بين (1-4) درجة. وهي تقابل أربعة إختبارات مختلفة الصياغة والمضمون. وقد أعطيت الدرجات بالنسبة للأجابات الأيجابية والسلبية في الاختبار بالصورة الآتية:

| الأختيارات        | الاختبار الأول | الاختبار الثاني | الاختبار الثالث | الاختبار الرابع |
|-------------------|----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| للفقرات الأيجابية | 4              | 3               | 2               | 1               |
| للفراقت السلبية   | 1              | 2               | 3               | 4               |

ثم جمعت درجات جميع فقرات الاختبار لتحديد الدرجة الكلية التي حصل عليها كل طالب وطالبة في الأستبانة. وبهذا تراوحت درجات المبحوثين على الأستبانة ما بين (28-112) درجة.

وقد تم تطبيق هذا الأجراء على جميع إستجابات عينة البحث. وعن إيجابية الاختبار وسليته. فقد عدت الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب نتيجة إيجابية على فقرات الأداة التي بلغ عددها (28) فقرة. هي الأساس في تحديد إيجابية الاختبار أو سلبته. وعلى هذا الأساس فأن الدرجة العليا للاختبار هي (112) درجة (حاصل ضرب عدد فقرات الاختبار  $4 \times$ ). بأعتبارها تمثل أعلى درجة لأيجابية الاختبار بشأن الفقرة الواحدة أما الدرجة الدنيا للاختبار السلبية فهي (28) درجة بوصفها (حاصل ضرب عدد فقرات الاختبار  $1 \times$ ).

بينما تكون درجة (70) هي الدرجة المحايدة التي نتجت من حاصل (جمع الدرجة العليا للاختبار (112) + الدرجة الدنيا للاختبار (28) مقسوماً على (2) =  $112 + 28 / 2 = 70$  وهذه للحالتين الأيجابية والسلبية.

الوسائل الأحصائية:

الاختبار التائي (T. test) لعينتين مستقلتين:

$$X_1 - X_2$$

$$= t_{n-1}$$

$$S_{12} + (n_2 - 1) S_{22} \quad 1 \quad 1 (1-n_1)$$

$$n_1 + n_2 - 2 \quad n_1 \quad n_2$$

(ملحم، 2005: 193)

2- الاختبار التائي (T. test) لعينة واحدة لأختبار الدلالة الاحصائية لمعامل الارتباط:  
ت=معامل الارتباط

(البياتي داناسوس، 1977: 276)

3- معامل إرتباط بيرسون:

إذ: ر = معامل الارتباط

ن = عدد افراد العينة

س. ص = قيم المتغيرين

(البياتي وآخرون، 2000: 72)

4- معادلة فيشر لحساب الصعوبة أو درجة القوة:

(Fisher, 1955: 328)

5- تحليل التباين الأحادي:

(البياتي، 1977: 316)

-عرض وتفسير النتائج:

أولاً: (1) النتائج المتعلقة بالهدف الأول (العادات الدراسية الأكثر/ الأقل ممارسة لدى الطلبة أفراد عينة البحث): ولغرض تحقيق ذلك إستعمل الباحث معادلة فيشر (Fisher) لاستخراج حدة (قوة) كل فقرة من فقرات الأداة. بعدها رتب هذه الفقرات تنازلياً حسب درجة حدتها كما يوضح ذلك جدول (4)

جدول (4)

يوضح درجة حدة (قوة) الفقرات مرتبة تنازلياً حسب درجة حدتها.

| ت  | تسلسل<br>الفقرة في<br>الأستمارة | الفقرات                                                                             | موافق<br>تماماً | موافق | لا رأي لي | غير<br>موافق | غير<br>موافق<br>أبداً | درجة<br>الحدة |
|----|---------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|-------|-----------|--------------|-----------------------|---------------|
| 1  | 29                              | أستذكر دروسي في وقت مبكر من اليوم.                                                  | 81              | 48    | 2         | 9            | 4                     | 4.67          |
| 2  | 18                              | أحرص على التركيز الشديد أثناء الأستذكار.                                            | 96              | 50    | 3         | 1            | -                     | 4.60          |
| 3  | 11                              | أسترجع المادة بعد قراءتها.                                                          | 90              | 48    | 4         | 4            | -                     | 4.53          |
| 4  | 17                              | أوزع وقتي بحكمة على المادة.                                                         | 92              | 47    | 3         | 5            | -                     | 4.53          |
| 5  | 4                               | أقرأ المادة الصعبة عندما أكون قادراً على التركيز بسهولة.                            | 101             | 35    | 5         | 7            | 1                     | 4.53          |
| 6  | 24                              | أقسم المادة الطويلة إلى أجزاء ليسهل إستذكارها.                                      | 96              | 43    | 5         | 6            | 0                     | 4.52          |
| 7  | 19                              | أقرأ المادة مرتين للوصول إلى الفكرة.                                                | 95              | 40    | 4         | 6            | 2                     | 4.49          |
| 8  | 9                               | لا أستمع إلى الراديو والمسجل والموبايل أثناء القراءة.                               | 110             | 20    | 3         | 5            | 9                     | 4.48          |
| 9  | 5                               | أستخلص المادة العلمية المهمة أثناء القراءة وذلك بوضع خطوط تحتها أو إستخدام الألوان. | 89              | 46    | 8         | 4            | 1                     | 4.47          |
| 10 | 1                               | أحرص على الفهم أثناء الأستذكار.                                                     | 73              | 66    | 3         | 3            | 1                     | 4.38          |
| 11 | 12                              | أدرس المادة يوم بيوم ولا أترك فاصل زمني كبير بين أخذ المادة وبين مراجعتها.          | 85              | 47    | 5         | 10           | 2                     | 4.36          |

|      |    |    |    |    |    |                                                                                              |    |    |
|------|----|----|----|----|----|----------------------------------------------------------------------------------------------|----|----|
| 4.26 | 1  | 4  | 13 | 67 | 64 | أعود إلى ما لم أفهمه وأتفحص تلك المعلومات.                                                   | 37 | 12 |
| 4.23 | 2  | 10 | 11 | 50 | 71 | أحاول تذكر الأفكار الرئيسة بعد الانتهاء من مراجعة فصل وقبل الرجوع إلى الملاحظات التي دونتها. | 28 | 13 |
| 4.20 | 3  | 11 | 7  | 56 | 68 | أؤشر على أي معلومة لا أفهمها من الكتاب.                                                      | 10 | 14 |
| 4.16 | 3  | 9  | 11 | 65 | 62 | أهيء نفسي للأستذكار قبل البدء به.                                                            | 41 | 15 |
| 4.14 | -  | 11 | 21 | 51 | 64 | أرتدي ملابس مريحة أثناء الأستذكار.                                                           | 16 | 16 |
| 4.06 | 2  | 12 | 19 | 59 | 58 | أثابر على قراءة الموضوعات الصعبة حتى أفهمها.                                                 | 22 | 17 |
| 4.06 | 8  | 17 | 13 | 31 | 81 | أؤجل الأستماع إلى الموسيقى والأغاني لوقت الراحة.                                             | 44 | 18 |
| 4.05 | 3  | 14 | 10 | 64 | 55 | أبتعد من الأستذكار الجماعي حفاظاً على الوقت.                                                 | 2  | 19 |
| 4.05 | 3  | 19 | 24 | 44 | 55 | أضع جدولاً ثابتاً للأستذكار اليومي وألتزم به.                                                | 6  | 20 |
| 4.05 | 3  | 17 | 6  | 63 | 57 | إنجأ إلى أسلوب تلخيص الكتاب المدرسي.                                                         | 43 | 21 |
| 4.02 | 4  | 16 | 9  | 64 | 56 | أقرأ المادة بشكل عام ثم أقوم بعد ذلك بتثبيتها.                                               | 20 | 22 |
| 4.00 | 4  | 11 | 34 | 66 | 35 | أتعامل مع المشتتات بحكمة ومن ثم أعود.                                                        | 39 | 23 |
| 4.00 | 4  | 11 | 34 | 66 | 35 | أحاول أن أبعد الخوف والقلق أثناء المذاكرة.                                                   | 27 | 24 |
| 3.97 | 2  | 12 | 24 | 50 | 55 | أحدد هدفي من الأستذكار قبل البدء به.                                                         | 36 | 25 |
| 3.96 | 4  | 11 | 25 | 53 | 54 | أستخدم التسميع الذاتي بين الحين والآخر دون النظر إلى النص لغرض تركيز المادة في الذهن.        | 40 | 26 |
| 3.95 | 8  | 15 | 10 | 56 | 57 | أبتعد عن القراءة الجهرية لأنها متعبة لي ومزعجة للغير.                                        | 3  | 27 |
| 3.94 | 7  | 17 | 12 | 45 | 66 | أخذ فترة راحة (5- 10) دقائق بعد كل ساعة من الدراسة.                                          | 14 | 28 |
| 3.93 | 5  | 13 | 15 | 55 | 47 | أدون بعض الأفكار والمعاني الرئيسة في الدرس على شكل نقاط.                                     | 15 | 29 |
| 3.88 | 10 | 16 | 14 | 34 | 60 | أبتعد عن القراءة وأنا مستلق على ظهري لكي لا يغلب عليّ النعاس.                                | 8  | 30 |
| 3.85 | 7  | 23 | 12 | 48 | 58 | لا ألبأ إلى السهر خوفاً من تداخل المعلومات ونسيان معظمها.                                    | 31 | 31 |
| 3.84 | 2  | 11 | 34 | 56 | 40 | أتوقف وأضع ما أفهمه في قوالب أصوغها لنفسي.                                                   | 25 | 32 |
| 3.83 | 3  | 8  | 27 | 53 | 47 | أبدأ بالعموميات ثم بالتفاصيل أثناء الأستذكار.                                                | 21 | 33 |
| 3.80 | 9  | 31 | 24 | 51 | 34 | أعمل ملفاً خاصاً لكل مادة.                                                                   | 34 | 34 |
| 3.79 | 4  | 25 | 18 | 53 | 49 | أربط المعلومات المدرسية بالمعلومات العامة خارج نطاق الدراسة لغرض تثبيتها في الذهن.           | 38 | 35 |
| 3.73 | 11 | 18 | 13 | 51 | 54 | لا أكثر من شرب المنبهات لكي لا تدفع الجسم إلى السهر.                                         | 32 | 36 |
| 3.72 | 7  | 23 | 18 | 53 | 45 | أنوع في نشاطاتي كأن أقرأ في ساعة وأكتب في ساعة ثانية.                                        | 13 | 37 |

|      |    |    |    |    |    |                                                                                         |    |    |
|------|----|----|----|----|----|-----------------------------------------------------------------------------------------|----|----|
| 3.71 | 3  | 25 | 17 | 52 | 38 | أعتمد المصادر الخارجية (كتاب، مدرس) إذا شعرت إنني مازلت لا أفهم المادة.                 | 26 | 38 |
| 3.66 | 9  | 25 | 15 | 48 | 45 | أخص كل مادة على حدة ثم أقرأ الملخصات بعد ذلك.                                           | 23 | 39 |
| 3.58 | 15 | 26 | 17 | 34 | 54 | أتمشى أثناء الاستذكار بدلاً من أن أجلس.                                                 | 35 | 40 |
| 3.43 | 9  | 38 | 3  | 38 | 41 | لا أغير مكاني أثناء الاستذكار لما يترتب عليه من عدم القدرة على التكيف مع الموقف الجديد. | 30 | 41 |
| 3.39 | 2  | 5  | 15 | 37 | 90 | أقرأ الكلمات بعناية وأتبع أفكار الكتاب.                                                 | 33 | 42 |
| 3.00 | 15 | 43 | 34 | 32 | 21 | أمارس بعض التمارين الرياضية قبل بدء الاستذكار وأثناءه.                                  | 42 | 43 |
| 2.44 | 48 | 34 | 9  | 12 | 24 | لا أقرأ المادة ليلة الامتحان.                                                           | 7  | 44 |

يتضح من الجدول (4) أعلاه، أن عدد الفقرات ذات درجة الحدة العالية جداً مقارنة بالوسط الحسابي لمعادلة فيشر1 بلغ (24) فقرة، حيث تراوحت درجة حدتها بين (-4.67 4.00). أما الفقرات ذات درجة الحدة العالية نسبياً2، فقد بلغ عددها (18) فقرة، حيث تراوحت درجة حدتها بين (-3.97 3.39)؛ أما الفقرات التي درجة حدتها مساوية للوسط الحسابي للمعادلة، فهي فقرة واحدة، حيث بلغت درجة حدتها (3) أما الفقرات التي هي أقل من المتوسط الحسابي فهي فقرة واحدة فقط.

من ذلك نستطيع القول أن أفراد عينة البحث، أدركوا أهمية العادات الدراسية بالنسبة لهم وبالنسبة للعملية التربوية بشكل أعم. فهي تعد مفتاح النجاح الأكاديمي وطريقة لإعادة الثقة بالنفس والسيطرة على قلق الاختبار لدى الطلبة، ووسيلة لتكوين اتجاهات إيجابية نحو المدرسة والمناهج.

(2) النتائج المتعلقة بالهدف الثاني (تحديد مستوى الأنجاز لدى أفراد عينة البحث).

تم تحقيق ذلك باستخراج الوسط الحسابي لدرجات العينة الخاصة بهذا المتغير، وكذلك إنحرافها المعياري، بعدها تمت مقارنة الوسط الحسابي (87.6) بالوسط الفرضي3 البالغ (70) بأستعمال الاختبار التائي (T. test) لعينة واحدة، والجدول (5) يوضح ذلك.

جدول (5)

يبين نتائج إختبار (ت) (T. test) لعينة واحدة.

| مستوى الدلالة | (ت) الجدولية | (ت) المحسوبة | الوسط الفرضي | الدرجة الخاصة بدافع الأنجاز |                   |     |
|---------------|--------------|--------------|--------------|-----------------------------|-------------------|-----|
|               |              |              |              | الوسط الحسابي               | الأنحراف المعياري | ت   |
| 0.05          | 1.98         | 26.46        | 70           | 87.06                       | 7.89              | 150 |

في ضوء البيانات الواردة في الجدول أعلاه، يتضح أن مستوى الدافع للأنجاز الدراسي لدى أفراد عينة البحث مرتفع ويمكن تفسير ذلك إلى أن طلبة المرحلة الإعدادية/ الفرع الأدبي هم من الطلبة الأكثر مواظبة على الدوام ولديهم حب ورغبة نحو إختصاصهم.

(3) النتائج المتعلقة بالهدف الثالث (معرفة العلاقة بين التحصيل الدراسي والعادات الدراسية لدى الطلبة أفراد عينة البحث).

لتحقيق ذلك إستعمل الباحث معامل إرتباط (بيرسون) وسيلة إحصائية، وعند تطبيق قانون معامل الارتباط في حساب معامل الارتباط بين هذين المتغيرين (التحصيل الدراسي والعادات الدراسية)، إتضح إن قيمة الارتباط تساوي (-0.028) ولمعرفة دلالة الإحصائية، إستعمل الباحث الاختبار التائي لعينة واحدة كما يبين ذلك جدول (6).

جدول (6)

- 1- الوسط الحسابي لمعادلة فيشر (Fisher) = 3.
- 2- الفقرات ذات درجة الحدة العالية جداً والعالية نوعاً، تعد من الفقرات الدالة للعادات الدراسية الأكثر ممارسة، أما الفقرات ذات درجة الحدة الأقل (المساوية للوسط الحسابي والأقل منه) تشير إلى العادات الدراسية الأقل ممارسة من قبل أفراد عينة البحث.
- 3- الوسط الفرضي للأداة = عدد الفقرات × متوسط وزن كل فقرة.

يوضح الاختبار التائي لمعرفة دلالة معامل الارتباط إحصائياً

| العينة | معامل الارتباط | القيمة المحسوبة | القيمة الجدولية | مستوى الدلالة |
|--------|----------------|-----------------|-----------------|---------------|
| 150    | -0.028         | 0.354           | 1.98            | 0.05          |

يتضح من البيانات الواردة في الجدول أعلاه، أن العلاقة بين متغيري التحصيل الدراسي والعادات الدراسية لدى أفراد عينة البحث ضعيفة، وبقناعة الباحث، لا تكون صفرًا رغم ما أظهره البحث، ضعيفاً. ثانياً: النتائج المتعلقة بفرضيات البحث:-

الفرضية الأولى (لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.05) في العادات الدراسية لدى أفراد عينة البحث يعزى لمتغير الجنس (ذكور، إناث)).

لتحقيق ذلك، عُمد إلى إستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للطلبة الذكور والطلبة الإناث لكل أفراد العينة وفقاً لمتغير العادات الدراسية، بعدها طبق الاختبار التائي (T. test) عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.05) وجدول (8) يوضح ذلك.

جدول (8)

يوضح الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) المحسوبة وقيمة (ت) الجدولية لكل من الطلبة الذكور والطلبة الإناث، وفقاً لمتغير العادات الدراسية.

| المتغير    | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | (ت) المحسوبة | (ت) الجدولية | مستوى الدلالة |
|------------|---------------|-------------------|--------------|--------------|---------------|
| ذكور (45)  | 176.28        | 17.31             | 0.841        | 1.98         | 0.05          |
| إناث (105) | 173.35        | 20.496            |              |              |               |

يتضح من بيانات الجدول (8) بأنه لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية في العادات الدراسية لدى أفراد عينة البحث يعزى لمتغير الجنس (ذكور، إناث) وقد يكون تفسير ذلك بأن أفراد العينة من الجنسين يعيشون في ظروف متشابهة جعلتهم متشابهين أيضاً في تمييز العادات الدراسية المفضلة من غيرها. الفرضية الصفريّة الثانية لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.05) في العادات الدراسية لدى الطلبة أفراد العينة، يعزى لمتغير الصف الدراسي (الرابع الأدبي، الخامس الأدبي، السادس الأدبي). لتحقيق ذلك، عُمد إلى إستخراج البيانات الواردة في جدول (9) بعدها طبق الأحصائي تحليل التباين الأحادي لبرهنة هذه الفرضية...

جدول (9)

يبين مجموع المربعات بين المجموعات وداخل المجموعات ومتوسط المربعات بين المجموعات وداخل المجموعات وقيمة (F) المحسوبة وقيمة (F) الجدولية عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.05)

| مصدر التباين  | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | قيمة (F) المحسوبة | قيمة (F) الجدولية | مستوى الدلالة |
|---------------|----------------|-------------|----------------|-------------------|-------------------|---------------|
| بين المجموعات | 858.893        | 2           | 429.447        | 1.121             | 2.99              | 0.05          |
| داخل المجموعة | 56301.940      | 147         | 383.006        |                   |                   |               |
| المجموع       | 57160.832      | 149         |                |                   |                   |               |

يتضح من البيانات الواردة في الجدول (9) أعلاه، بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في العادات الدراسية للطلبة أفراد العينة يعزى لمتغير الصف الدراسي. ويمكن تفسير ذلك؛ بأن جميع أفراد العينة في منطقة واحدة تتشابه فيها الظروف من حيث تأثيرها على اتجاهات الطلبة نحو العادات الدراسية الجيدة والتي من شأنها أن يكون لها أثر إيجابي في عملية الأستذكار.

الفرضية الصفرية الثالثة (لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.05) في دافع الأجاز لدى الطلبة أفراد العينة يعزى لمتغير الجنس (ذكور، إناث)).

لتحقيق ذلك، عُمد إلى إستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل من الطلبة الذكور والطلبات الإناث بعدها طبق الأختبار التائي (T. test) عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.05) وجدول (10) يوضح ذلك.

جدول (10)

يوضح الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) المحسوبة وقيمة (ت) الجدولية للطلبة الذكور والإناث وفقاً لمتغير دافع الأجاز.

| المتغير     | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | (ت) المحسوبة | (ت) الجدولية |
|-------------|---------------|-------------------|--------------|--------------|
| ذكورن (45)  | 86.355        | 9.195             | 0.721        | 1.98         |
| إناثن (105) | 87.37         | 7.301             |              |              |

يتضح من الجدول (10)، بأنه لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.05) في دافع الأجاز لدى الطلبة أفراد العينة يعزى لمتغير الجنس (ذكور، إناث) ويمكن أن يعزى ذلك إلى أن معظم الطلبة من الجنسين تعرضوا لخبرات متقاربة في المرحلة الدراسية التي هم فيها، ومن بيانات إجتماعية وثقافية متقاربة.

الفرضية الرابعة (لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.05) في دافع الأجاز لدى الطلبة أفراد العينة يعزى لمتغير الصف الدراسي (الرابع الأدبي، الخامس الأدبي، السادس الأدبي).

ولتحقيق ذلك، تم إستخراج البيانات الواردة في جدول (11) بعدها طبق الأحصائي تحصيل التباين الأحادي لبرهنة هذه الفرضية.

جدول (11)

يبين مجموع المربعات بين المجموعات وداخل المجموعات ومتوسط المربعات بين المجموعات وداخل المجموعات وقيمة (F) المحسوبة وقيمة (F) الجدولية عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.05).

| مصدر التباين   | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | قيمة (F) المحسوبة | قيمة (F) الجدولية | مستوى الدلالة الإحصائية |
|----------------|----------------|-------------|----------------|-------------------|-------------------|-------------------------|
| بين المجموعات  | 102.013        | 2           | 51.007         | 0.815             | 2.99              | (0.05)                  |
| داخل المجموعات | 9195.320       | 147         | 62.553         |                   |                   |                         |
| المجموع        | 9297.333       | 149         |                |                   |                   |                         |

يتضح من الجدول (11)، بأنه لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.05) في دافع الأجاز لدى الطلبة أفراد العينة يعزى لمتغير الصف الدراسي (الرابع الأدبي، الخامس الأدبي، السادس الأدبي). ويمكن أن يعزى ذلك أن معظم الطلبة ومن مختلف الصفوف الدراسية تعرضوا لخبرات تعليمية متشابهة نوعاً، كذلك أن بيناتهم الاجتماعية والثقافية حتى وإن اختلف الصف الدراسي فأنها تكون متقاربة.

التوصيات:

في ضوء نتائج البحث يوصي الباحث بالآتي:-

تكوين عادات دراسية سليمة تمكن الطلبة من التحصيل بصورة فعالة.

ضرورة تفعيل البرامج الإرشادية والتربوية لتعريف الطلاب بالعادات الدراسية الصحيحة.

عقد برامج تدريبية للطلبة لتعريف بأهمية دافع الأجاز بالنسبة للطلاب والعملية التعليمية.

المقترحات:

إستكمالاً للبحث الحالي يوصي الباحث بإجراء الدراسات الآتية:

إجراء دراسة على عينة من طلبة المرحلة الثانية لقياس العلاقة بين مستوى الوعي بالعمليات المعرفية ومستوى دافع الأجاز لديهم.

إجراء دراسة حول مستوى الأجاز وعلاقته بمستوى الطموح لدى طلبة المرحلة الثانوية في العراق.

إجراء دراسة تتناول العادات الدراسية وعلاقتها بمستوى الدافعية للتعلم لدى طلبة المرحلة الثانوية في العراق.

إجراء دراسة على عينة من طلبة المرحلة الثانوية في العراق لقياس إجهاتهم نحو الفرع العلمي والأدبي وعلاقتها بأجازهم الدراسي.

وعلاقتها بالتحصيل الدراسي ومفهوم الذات. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة دمشق.

الخليفي، سبيكة (2000). علاقة مهارات التعلم والدافع المعرفي بالتحصيل الدراسي لدى عينة من طالبات كلية التربية جامعة قطر. مجلة البحوث التربوية. جامعة قطر ع (17)، السنة 4، يناير.

داود، إيمان كامل (2003). أثر استخدام التعليم الناقد على التحصيل العلمي الآلي والمؤجل في مادة الفيزياء لطلبة الصف التاسع الأساسي ودافعية الأجاز فيها في محافظة طولكرم. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية الدراسات العليا. جامعة النجاح الوطنية.

داود، عزيز حنا. وعبد الرحمن، أنور حسين (1990). مناهج البحث التربوي. العراق. بغداد: دار الحكمة للطباعة.

داوني، كمال (1990). فتور التلاميذ نحو التعلم حماية بقيمة الذات. المجلة الثقافية. الجامعة الأردنية.

ربيع هادي مشعان (2005). الإرشاد التربوي والنفسي في المنظور الحديث. ليبيا. ودان: مكتبة المجتمع العربي للنشر.

الرفوع، محمد أحمد خليل (2000). أثر برنامج تدريبي في تنمية دافع الأجاز والتحصيل الدراسي لدى الطلبة بطيئي التعلم في المدارس الأساسية. إطروحة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية. جامعة بغداد.

الزعبي، أحمد محمد (2011). مشكلة عادات الدراسة الخاطئة. في الأنترنت: [www. Balogh. Com](http://www.Balagh.Com)

سعيد، أبو طالب محمد سعيد (1987). الاستبيان في البحوث التربوية والنفسية. المجلة العربية للبحوث التربوية. المجلد (7) العدد (1)، القاهرة.

سليمان، سعاد (1989). دراسة لتنمية عادات الاستذكار ومهاراته لدى بعض تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة علم النفس. الهيئة العامة للكتاب. العدد (11).

سليمان، سناء محمد (1988). عادات الاستذكار ومشكلاته وعلاقته بالتحصيل الدراسي. بحوث المؤتمر الرابع لعلم النفس. مصر: مركز التنمية البشرية.

سوريال، لطفي (1989). توفير الدافعية للتعلم. معهد التربية. وكالة الغوث الدولية. الأردن. عمان.

شفيق، محمد (1985). البحث العلمي. الخطوات المنهجية لأعداد البحوث الاجتماعية. المكتب الجامعي الحديث.

الشماع، نعيمة (1977). الشخصية (النظرية- التقييم- مناهج البحث) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. القاهرة.

الشناوي، إبراهيم، وإبراهيم، عبد الله (1990). علاقة عادات الاستذكار والأجاءات نحو الدراسة بالتحصيل الدراسي بالمواد التربوية. رسالة التربية وعلم النفس. العدد (3)، مايو.

الشناوي، عبد المنعم زيدان (1989). العلاقة بين دافعية الأجاز والأجاء نحو مادة الرياضيات. مجلة رسالة الخليج العربي. مكتبة كلية التربية. جامعة الزقازيق. العدد (29).

إجراء دراسة تتناول العادات الدراسية وعلاقتها بمتغيرات أخرى مثل المستوى الاقتصادي والاجتماعي والمستوى التعليمي للوالدين وأساليب المعاملة الوالدية.

المراجع:

إبراهيم، عبد الله سليمان (1983). علاقة عادات الاستذكار والأجاءات نحو الدراسة بالتحصيل الدراسي في المواد التربوية لدى طلبة كلية التربية. جامعة الزقازيق. رسالة التربية وعلم النفس. جامعة الملك سعود. العدد (3)، شعبان.

آدم، بسما (2010). التحصيل الدراسي. في الأنترنت: دخول [http:// www. Balagh. Com](http://www.Balagh.Com) 2010 /11 /27

أبو حطب، فؤاد (1984). علم النفس التربوي. (ط4). القاهرة: مكتبة الأجلو المصرية.

أبو عليا، محمد، ومحمد، أبو قديس (2004). أنماط المهارات الدراسية لدى الطلبة المتفوقين إمتحان الشهادة الثانوية الأردنية وعلاقتها بمستوى تحصيلهم في السنة الجامعية الأولى. دراسات العلوم التربوية. مجلد (31)، العدد (10).

إسماعيل، محمد المرسي (1993). إستراتيجية التعلم وعلاقتها بالتروي والأندفاع لدى طلبة كلية التربية بالزقازيق. مجلة دراسات تربوية. مجلد (8)، ج (50).

الأعسر، صفاء وآخرون (1983). دراسات في تنمية دافع الأجاز جامعة قطر. مركز البحوث التربوية.

بدير، محمد نبيه (1990). عادات الاستذكار وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلاب وطالبات الجامعة. مجلة كلية التربية. جامعة المنصورة. العدد (14)، ج (8).

بن بركيلة، عبد الرحمن (2007). العلاقة بين الوعي بالعمليات المعرفية ودافع الأجاز الدراسي لدى طلبة المدارس العليا للأساتذة في مدينة الجزائر. إطروحة دكتوراه غير منشورة. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. جامعة الجزائر.

البياتي، عبد الجبار توفيق، وإثناسيوس، زكريا زكي (1977). الأحصاء الوصفي والأستدلالي في التربية وعلم النفس. العراق. بغداد: مطبعة الثقافة العمالية.

البياتي، عبد الجبار توفيق وآخرون (2000). مبادئ البحث التربوي لمعاهد إعداد المعلمين (ط 11). العراق. بغداد: مطبعة تونس.

الجراح، عبد الناصر (2003). أثر برامج تدريبي في ما وراء المعرفة الأخلاقية على تطوير المعرفة فوق الأخلاقية والسلوك الأخلاقي لدى فئة من طلبة جامعة اليرموك. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة عمان العربية. الأردن. عمان. في الأنترنت [http:// www. Gesten. Org. sa](http://www.Gesten.Org.sa)

الحامد، محمد بن معجب (1996). التحصيل الدراسي. دراسته ونظرياته. دوافعه. العوامل المؤثرة فيه. الرياض: دار الصولتية للتربية.

الحسنية، سليم (2006). إجاءات طرائق الدراسة السائدة عند الطلبة الجامعيين وعلاقتها بالمتغيرات الجيمغرافية والتربية. في الأنترنت: [hcsr. Gov. sy/ archive/ salem. Doc](http://hcsr.Gov.sy/archive/salem.Doc)

الحموي، منى الحسن (2008). مكونات دافع حب الاستطلاع

.aducation psycology and guidance, New York  
Corlett, D. (1984). Library skills, habits and attitudes and sex related to academic achievement, education and psychology measurment. Vol. 34. No. 4  
Corlett, s (1999). The study skill handbook, london, Mamillan press. Ltd  
Ebel, R.L.(1972). Essentails of education measurment .prentice, Hall, engle wood, gliffs, New jersey  
Entwistle, N. J (1981). Styles of learning and teaching, N, Y, wiley and sons  
Fisher, E,C, "Summary of anationail surrey of the beginning tacher, In Yach, W. A, and others (1955). The beginning teacher, amereican book, stratford press, Inc, New Yourk  
Good, G. V. (1973). Dictionary of education, 3rd, New Yourk, Mc graw hill book company  
Mc Cleland, D. C, Athnson, J. W, R. A and Lewell, E. L. (1953). The acheivement motive, New Yourk, Appleton-cenury crofts, Inc  
Petri, Hand Govron, J (2004). Theory research and application thomson- wads worth, australia. [http:// www. Forum, ok, com](http://www.Forum,ok.com)  
Turnbough and christen berry, n, (1997). Study skills measurment: choosing the most appropriate in strument, .in: [http:// orders. Com/ members/ sp/ CFm](http://orders.Com/members/sp/CFm)  
Watksn, D, and tsekaon (1994). Daily Living and study habits and the academic achievement of secondary school, perceptual and motor skills V. 19. No. 1, 331  
Webester merrian. (1998). Collegiate dictionary, Loth, in .corporated, spring Field massn chusettes, U. S. A

ملحق البحث

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة القادسية- كلية التربية

قسم التربية وعلم النفس

عزيزتي الطالبة.....

عزيزي الطالب.....

خية طيبة.....

يروم الباحث إجراء بحث بعنوان (التحصيل الدراسي وعلاقته بالعادات الدراسية ودافع الأجاز في المواد الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الثانوية) ولأهمية البحث لكم ولزملاءكم طلبة المرحلة الثانوية في العراق. ارجو منكم قراءة فقرات مقياس دافع الأجاز المرفق بدقة وعناية. ووضع إشارة ((ü)) أما الفقرة وخت البديل المناسب. ولكم منا فائق الشكر.

د. حسين هاشم الفتلي

الباحث

الشيخ. سليمان الخضري. ورياض. أنور رياض (1993). مهارات التعلم والأستذكار وعلاقتها بالتحصيل والذكاء ودافعية التعلم. مجلة مركز البحوث التربوية. جامعة قطر.  
الطواب. سيد محمود (1988). أثر تفاعل مستوى دافعية الأجاز والذكاء والجنس على التحصيل الدراسي لدى طلاب وطالبات جامعة الإمارات العربية المتحدة: منشورات مركز البحوث والتطوير والخدمات التربوية والنفسية. جامعة الإمارات العربية المتحدة.

عبد العال. زينب (1995). حب الأستطلاع وعلاقته ببعض متغيرات الشخصية. إطروحة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية. جامعة الزقازيق.

عبد النبي. محسن (1996). مهارات التعليم والأستذكار للمتفوقين عقلياً والعاديين من طلاب المرحلة الثانوية. المؤتمر السنوي لقسم علم النفس التربوي. كلية التربية. جامعة المنصورة.

العجمي. مها بنت محمد (2003). علاقة عادات الأستذكار والأجاز نحو الدراسة بالتحصيل الدراسي في المواد التربوية لدى طالبات كلية التربية للبنات في الأحساء. مجلة رسالة الخليج العربي. العدد (89).

عطايا. نهى (2009). الميول المهنية وعلاقتها بمتغيري التحصيل الدراسي ومستوى الطموح. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة دمشق.

العفنان. علي عبد الله (2006). العادات الدراسية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة الرياض. رسالة التربية وعلم النفس. العدد (27).

علاونة. شفيق (2004). الدافعية. علم النفس العام. تحرير مهدي الريادي. الأردن. عمان: دار الفكر.

العمرائي. جهان أبو راشد (1995). دافعية الأجاز وعلاقتها بالتحصيل الدراسي وبعض المتغيرات الديمغرافية لدى عينة من الطلبة في المرحلتين الابتدائية والأعدادية لدواة البحرين. دراسات (العلوم الإنسانية) - 22 (أ). 6.

عيسوي. عبد الرحمن (1984). القياس والتجريب في علم النفس. مصر. القاهرة: دار النهضة المصرية.

الموسي. محمد حسن. وأنيس. عبد الناصر (1988). العلاقة بين المهارات اللغوية وأنماط التعليم واستراتيجية التعلم لدى طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية (دمياط) جامعة المنصورة- العدد (29) - ج1.

موسى. فاروق عبد الفتاح (1981). كراس تعليمات إختبار الدافع للأجاز للأطفال والراشدين. مصر. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

نوفل. محمد بكر وآخرون (2007). مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس. الأردن. عمان: دار المسيرة للنشر.

يوسف. رفيق (1979). العادات الدراسية عند طلبة الصف الثالث الثانوي في الأردن على مقياس (د ن). رسالة ماجستير غير منشورة. الأردن. عمان: الجامعة الاردنية.

Adams, G,Sachs (1966). Measurment and evaluation in

## معلومات عامة

أسم الطالب:.....

الجنس: ذكر ( ) أنثى ( )

الصف: الرابع الأدبي ( ) الخامس الأدبي ( ) السادس الأدبي ( )

## مقياس دافع الأجاز

1- ان العمل شيء :

أتمنى ان لا افعله ابداً.

لا أحب أدائه كثيراً.

أتمنى ان افعله.

أحب أدائه كثيراً جداً.

2- في المدرسة يعتقدون اني:

اعمل بشدة جداً.

اعمل بتركيز.

اعمل بغير تركيز.

اعمل مكثرت بعض الشيء.

3- ارى ان الحياة التي يعمل فيها الإنسان مطلقاً تكون:

مثالية.

سارة جداً.

سارة.

غير سارة جداً.

4- ان تخصيص مزيداً من الوقت للاستعداد لشئ مهم:

لا قيمة له في الواقع.

غالباً ما يكون امراً ساذجاً.

غالباً ما يكون امراً مفيداً.

ضروري للنجاح.

5- عندما اعمل تكون مسؤوليتي امام نفسي:

مرتفعة جداً.

ليست مرتفعة جداً ولا منخفضة.

منخفضة.

منخفضة جداً.

6- عندما يشرح لي المعلم الدرس:

اعقد العزم على ان ابذل قصارى جهدي.

أوجه انتباهها شديداً عادة إلى الأشياء التي تقال.

تتشنت أفكارى كثيراً في أشياء أخرى.

لي ميل كبير إلى الأشياء التي ليست لها علاقة هامة

بالمدرسة.

7- اعمل عادة:

اكثر بكثير مما قررت ان اعمله.

اكثر بقليل مما قررت ان اعمله.

اقل بكثير مما قررت ان اعمله.

اقل بقليل مما قررت ان اعمله.

8- إذا لم اصل إلى هدفي ولم أؤدي مسؤوليتي تماماً عندئذ:

لا أستمر في بذل قصارى جهدي للوصول إلى هدفي.

أجد صعوبة أن أحاول مرة أخرى.

أجد اني راغب في التخلي عن هدفي.

ابذل جهدي مرة أخرى للوصول إلى هدفي.

9- اعتقد ان عدم اهمال الواجب المدرسي:

غير هام جداً.

غير هام.

هام.

هام جداً.

10- ان صفة اداء الواجب المنزلي يكون:

مجهوداً كبيراً.

مجهوداً متوسطاً.

مجهوداً قليلاً.

مجهوداً قليلاً جداً.

11- عندما اكون في المدرسة فأنا المعايير التي اصفها لنفسي

بالنظر إلى دروسي تكون:

مرتفعة جداً.

متوسطة.

منخفضة.

منخفضة جداً.

12- إذا رغبت اداء الواجب المنزلي إلى مشاهدة التلفزيون أو

سماع الراديو فأني بعد ذلك:

دائماً أعود مباشرة إلى الذاكرة.

أستريح قليلاً ثم أعود للعمل.

اتوقف قليلاً قبل ان ابدأ العمل مرة أخرى.

أجد الأمر شاقاً جداً لي ابدأ مرة أخرى.

13- ان العمل الذي يتطلب مسؤولية كبيرة:

أحب أن أؤديه كثيراً.

أؤديه فقط إذا كوفئت عليه جداً.

لا أعتقد ان أكون قادراً على تأديته.

لا يجذبني تماماً.

14- يعتقد الآخرون اني:

أذاكر بشدة.

أذاكر بدرجة متوسطة.

لا أذاكر بشدة جداً.

لا أذاكر بشدة.

15- اعتقد ان الوصول إلى مراكز مرموقة في المجتمع يكون:

غير مهم.

ليس مهم جداً.

مهم إلى حد ما.

مهم جداً.

16- عندما اعمل شيء صعب فأني:

أتخلى عنه سريعاً.

لا أتخلى عنه بسرعة متوسطة.

لا أتخلى عنه سريعاً جداً.

أبقى أوالصل العمل عادة.

17- انا بصفة عامة:

- اعتقد انها غير هامة تماماً.
- 24- يتتبع الأولاد آبائهم في إدارة الأعمال لأنهم: يريدون توسيع وامتداد الأعمال. محظوظون لأن آبائهم مديرون. يمكن ان يضعوا أفكارهم الجديدة تحت الاختبار. يعتبرون ان هذه أسهل وسيلة لكسب قدر كبير من المال.
- 25- بالنسبة للمدرسة أكون: مُتحمساً جداً. غير متحمس. قليل الحماس. غير متحمس على الإطلاق.
- 26- التنظيم شيء: أحب ان امارسه كثيراً جداً. لا أحب ان أمارسه. لا أحب ان أمارسه كثيراً جداً. لا أحب ان أمارسه على الإطلاق.
- 27- عندما أبدأ عملي فأني: لا أنهيه بنجاح على الإطلاق. أنهيه بنجاح نادراً. أنهيه بنجاح أحياناً. أنهيه بنجاح عادة.
- 28- بالنسبة للمدرسة أكون: متضايق كثيراً. أتضايق أحياناً. أتضايق نادراً. لا أتضايق مطلقاً.

- أخطط للمستقبل في معظم الأحيان. أخطط للمستقبل كثيراً. لا أخطط للمستقبل كثيراً. أخطط للمستقبل بصعوبة كبيرة.
- 18- أرى زملائي في المدرسة الذين يذكرون بشدة: معذبين جداً. معذبين كالآخرين الذين لا يذكرون بنفس الشدة. غير معذبين. غير معذبين على الإطلاق.
- 19- في المدرسة أعجب بالأشخاص الذين يحققون مراكز مرموقة في الحياة: كثيراً جداً. كثيراً. قليلاً. بدرجة أصغر.
- 20- عندما ارغب في عمل شيء أتسلى به: غالباً لا يكون لدي وقتاً لذلك. كثيراً. أحياناً يكون لدي وقتاً قليلاً جداً من الوقت. دائماً يكون لدي وقت.
- 21- أكون عادة: مشغولاً جداً. غير مشغولاً كثيراً. غير مشغولاً. غير مشغولاً على الإطلاق.
- 22- يمكن ان اعمل شيء ما دون تعب لمدة: طويلة. متوسطة. قصيرة. قصيرة جداً.
- 23- ان علاقتي الطيبة بالمعلمين بالمدرسة: ذات قدر كبير. اعتقد انها غير ذات قدر. اعتقد انها مبالغ في قيمتها.

