

جامعة النجاح الوطنية  
كلية الدراسات العليا

أثر نموذج تسريع تعليم العلوم على التحصيل  
ودافع الإنجاز ومفهوم الذات وقلق الاختبار لدى طلبة الصف السابع  
في محافظة قلقيلية

إعداد

أمل أحمد شريف أبو حجلة

إشراف

د. شحادة مصطفى عبده

قدمت هذه الأطروحة استكمالاً لمتطلبات درجة الماجستير في أساليب تدريس العلوم بكلية  
الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية، في نابلس - فلسطين.

2007



*Handwritten signature in blue ink.*

أثر نموذج تسريع تعليم العلوم على التحصيل  
ودافع الإنجاز ومفهوم الذات وقلق الاختبار لدى طلبة الصف السابع  
في محافظة قلقيلية

إعداد

أمل أحمد شريف أبو حجلة

نوقشت هذه الأطروحة بتاريخ 2006/11/14، وأجيزت.

أعضاء اللجنة

التوقيع

1. د. شحادة عبده / مشرفاً ورئيساً

2. د. عزو عفانه / ممتحناً خارجياً

3. د. محمد اشتيه / ممتحناً داخلياً

4. د. حسن تيم / ممتحناً داخلياً

*Handwritten signature in blue ink.*

## الإهداء

إلى روح والدي الغالي الذي طالما قدر العلم والعلماء

إلى والدي التي علمتني أن أعطي وأن لا انتظر عطاء

إلى إخوتي وأخواتي وأعمامي وزوجاتهم

إلى من كانوا معي على الدرب: زملائي وزميلاتي في مكتب التربية والتعليم في قفيلية

إلى زوجي رجل حياتي ورفيق دربي وعمري تيسير

إلى كل من علمني حرفاً لأصل إلى هذا الموقع من العلم والمعرفة

إلى كل طالب علم

إلى جميع أبناء وطني الغالي

أهدي هذا الجهد المتواضع

الباحثة

أمل أبو حجلة

## شكر وتقدير

إن الحمد لله نحمده ونستعينه، ونصلي على نبيه أكرم المرسلين سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم تسليماً كثيراً.

اللهم لا تعلم إلا ما علمتنا

الحمد لله الذي أعانني على إنجاز هذه الرسالة، كما ويطيب لي أن أتقدم بجزيل شكري وامتناني إلى أستاذي الفاضل الدكتور شحادة عبده لما بذله من جهد في الإشراف على هذا العمل سواء بتوجيهاته التربوية، أو المنهجية، أو اللغوية، من بدايته وحتى نهايته ليخرج إلى النور كما هو عليه.

كما وأتقدم بالشكر إلى جميع محكمي أدوات الرسالة من أعضاء هيئة التدريس في قسم العلوم بكلية العلوم في جامعة النجاح الوطنية، وغيرهم من مشرفي العلوم في وزارة التربية والتعليم العالي، أو زملائي في قسم الإشراف التربوي في مكتب تربية وتعليم قلقيلية.

ولا يفوتني تقديم الشكر والعرفان بالجميل لوزارة التربية والتعليم العالي، خصوصاً الإدارة العامة للتدريب والإشراف التربوي، ومديرية التربية والتعليم في محافظة قلقيلية، ومديري ومديرات ومعلمي ومعلمات العلوم وطلبة المدارس التي تم تطبيق الدراسة فيها، على ما بذلوه من تسهيلات خلال فترة تطبيق إجراءات الدراسة.

وأخيراً أتقدم بالشكر إلى كل من قدم لي يد العون وشاركني عملياً، أو معنوياً، وشجعني لإتمام هذه الرسالة.

## فهرس المحتويات

الصفحة	الموضوع	
ب	الإهداء	
ج	شكر وتقدير	
هـ	فهرس المحتويات	
ط	فهرس الجداول	
ع	فهرس الأشكال	
ق	فهرس الملحقات	
ر	الملخص	
1	<b>الفصل الأول: مشكلة الدراسة: خلفيتها وأهميتها</b>	
2	مقدمة.	1: 1
7	التعريفات الإجرائية لمصطلحات الدراسة.	2:1
9	مشكلة الدراسة.	3:1
10	أهداف الدراسة.	4:1
11	أسئلة الدراسة.	5:1
14	فرضيات الدراسة.	6:1
16	حدود الدراسة.	7:1
17	أهمية الدراسة.	8:1
18	<b>الفصل الثاني: الإطار النظري</b>	
20	مقدمة.	1:2
21	مشروع تحفيز التفكير من خلال تدريس العلوم ( Cognitive Acceleration through Science Education ) في فلسطين.	2:2
24	نظرية بياجيه في النمو المعرفي.	3:2
24	النمو العقلي عند بياجيه.	4:2
25	أنواع المعرفة عند بياجيه.	5:2
25	مراحل النمو المعرفي عند بياجيه.	6:2
28	المرتكزات الخمسة لمشروع تحفيز التفكير من خلال تدريس العلوم.	7:2
32	دافع الإنجاز.	8:2

الصفحة	الموضوع
32	9:2 خصائص السلوك الحيوي الناتج عن الدافع.
33	10:2 العوامل المؤثرة في الطالب للتعلم.
35	11:2 أنواع الدوافع.
36	12:2 أنماط دافع الإنجاز.
37	13:2 نظريات دافع الإنجاز.
38	14:2 دافعية التحصيل (Achievement Motivation).
39	15:2 نظريات دافعية التحصيل.
40	16:2 مفهوم الذات (Self- Concept).
42	17:2 نظريات الذات.
44	18:2 قلق الاختبار.
45	15:2 مكونات قلق الاختبار.
46	16:2 أعراض قلق الاختبار.
47	17:2 أنواع القلق.
48	18:2 القلق والأداء المعرفي.
49	19:2 النظريات المفسرة لقلق الاختبار.
53	20:2 أساليب وطرق قياس قلق الاختبار.
54	الفصل الثالث: الدراسات السابقة
55	1:3 دراسات متعلقة بأثر مشروع تحفيز التفكير من خلال تعليم العلوم في تحصيل الطلبة.
65	2:3 دراسات متعلقة بأثر استخدام أساليب حديثة في التدريس وأثرها في دافع الإنجاز.
76	3:3 دراسات متعلقة بمفهوم الذات
82	4:3 دراسات متعلقة بقلق الاختبار
98	5:3 ملخص الدراسات الدراسات السابقة والتعليق عليها
104	الفصل الرابع: الطريقة والإجراءات
105	1:4 منهج الدراسة
105	2:4 مجتمع الدراسة
106	3:4 عينة الدراسة

الصفحة	الموضوع	
107	أدوات الدراسة	4:4
107	اختبار المعرفة القبليّة	1:4:4
111	المادة التعليمية	2:4:4
113	اختبار المعرفة البعديّة	3:4:4
116	مقياس دافع الإنجاز	4:4:4
119	مقياس مفهوم الذات	5:4:4
123	مقياس قلق الاختبار	6:4:4
127	إجراءات الدراسة	5:4
129	تصميم الدراسة	6:4
131	المعالجة الإحصائية	7:4
132	<b>الفصل الخامس: نتائج الدراسة</b>	
134	الوصف الإحصائي لنتائج الدراسة	1:5
134	الوصف الإحصائي لنتائج الطلبة في اختبار المعرفة العلمي	1:1:5
139	الوصف الإحصائي لنتائج الطلبة المتعلقة بدافع الإنجاز	2:1:5
144	الوصف الإحصائي لنتائج الطلبة المتعلقة بمستويات دافع الإنجاز الآني والمؤجل	3:1:5
170	الوصف الإحصائي لنتائج الطلبة المتعلقة بمفهوم الذات الآني والمؤجل	4:1:5
174	الوصف الإحصائي لنتائج الطلبة المتعلقة بمستويات مفهوم الذات الآني والمؤجل	5:1:5
186	الوصف الإحصائي لنتائج الطلبة المتعلقة بقلق الاختبار الآني	6:1:5
191	التحليل الإحصائي لنتائج الدراسة	2:5
192	التحليل الإحصائي الخاص بالسؤال الرئيس الأول	1:2:5
197	التحليل الإحصائي لنتائج مستويات مفهوم الذات	2:2:5
201	التحليل الإحصائي الخاص بالسؤال الرئيس الثاني	3:2:5
205	التحليل الإحصائي الخاص بالسؤال الرئيس الثالث	4:2:5
209	التحليل الإحصائي الخاص بالسؤال الرئيس الرابع	5:2:5
213	التحليل الإحصائي لنتائج الطلبة المتعلقة بمستويات الذات الآني والمؤجل	6:2:5

<u>الصفحة</u>	<u>الموضوع</u>	
216	النتائج العامة للدراسة	7:5
217	التوصيات	8:5
219	قائمة المراجع	
220	قائمة المراجع العربية	
228	قائمة المراجع الأجنبية	
b	abstract	

## فهرس الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
1.	مراحل التوسع في مشروع تحفيز التفكير من خلال تدريس العلوم في فلسطين	23
2.	تصنيف (Shayer, 1999) المرتكزات الخمسة حسب ارتباطه بالأساس الفلسفي فمنها ما ينسب إلى بياجيه ومنها ما ينسب إلى فيجو تسكي	31
3.	جدول تكراري تراكمي لنتائج طلبة مدرسة باركسيد مقارنة بنتائج أقرانهم في التقييم الوطني لسنة (1975) على اختبار النمو المعرفي لبياجيه	56
4.	جدول تكراري تراكمي يوضح نتائج طلبة مدرسة باركسيد في التطبيق الثاني (1990) والثالث (1991) على اختبار النمو المعرفي لبياجيه مقارنة بأقرانهم على المستوى القومي (1975)	56
5.	توزيع أفراد مجتمع الدراسة تبعاً لعدد المدارس، عدد الشعب، الجنس، وعدد الطلبة والمتوسط الحسابي لعدد الطلبة في الشعبة الواحدة.	106
6.	توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً للجنس، والمجموعة، والشعب، وعدد الطلبة	107
7.	نتائج تحليل التباين الأحادي للتكافؤ بين المجموعتين الضابطة والتجريبية على اختبار المعرفة القبليّة	108
8.	توزيع فقرات مقياس دافع الإنجاز على أبعاده التسعة	117
9.	نتائج تحليل التباين الأحادي للتكافؤ بين المجموعتين الضابطة والتجريبية لمقياس دافع الإنجاز قبل تطبيق التجربة	118
10.	قيمة معامل ثبات كل مجال من مجالات مقياس مفهوم الذات، وعدد العبارات فيه ومعامل ارتباطه مع المقياس الكلي	121
11.	نتائج تحليل التباين الأحادي للتكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس مفهوم الذات العام لعينة الدراسة النهائية	122
12.	نتائج تحليل التباين الأحادي للتحقق من التكافؤ بين المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس قلق الاختبار	126

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
13.	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات طلبة التجريبية والضابطة على اختبار المعرفة القبلي، والآني، والمؤجل	135
14.	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات طلبة التجريبية والضابطة على اختبار المعرفة الآني.	137
15.	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات طلبة التجريبية والضابطة على اختبار المعرفة المؤجل	138
16.	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس دافع الإنجاز القبلي، والآني، والمؤجل	140
17.	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات طلبة التجريبية، والضابطة على مقياس دافع الإنجاز الآني.	141
18.	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات طلبة التجريبية، والضابطة على مقياس دافع الإنجاز المؤجل.	143
19.	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على فقرات "دافع الإنجاز للطموح الأكاديمي الآني"	145
20.	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على فقرات "دافع الإنجاز للتوجه للنجاح" الآني.	146
21.	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على فقرات "دافع الإنجاز للتوجه للعمل" الآني.	147
22.	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات طلبة التجريبية والضابطة على فقرات "دافع الإنجاز للحاجة للتحصيل" الآني.	149
23.	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على فقرات "دافع الإنجاز للحافز المعرفي" الآني.	150

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
24.	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات طلبية المجموعتين التجريبية والضابطة على فقرات "دافع الإنجاز إعلاء الأنا " الآتي.	151
25.	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات طلبية المجموعتين التجريبية والضابطة على فقرات "دافع الإنجاز للحاجة للانتماء " الآتي.	153
26.	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات طلبية المجموعتين التجريبية والضابطة على فقرات "دافع الإنجاز للزرعة الوصلية - الانتهازية " الآتي.	154
27.	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات طلبية المجموعتين التجريبية والضابطة على فقرات "دافع الإنجاز الاستقرار العاطفي " الآتي.	156
28.	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات طلبية المجموعتين التجريبية والضابطة على فقرات "دافع الإنجاز للطموح الأكاديمي" المؤجل.	157
29.	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات طلبية المجموعتين التجريبية والضابطة على فقرات "دافع الإنجاز للتوجه للنجاح" المؤجل.	159
30.	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات طلبية المجموعتين التجريبية والضابطة على فقرات "دافع الإنجاز للتوجه للعمل" المؤجل.	160
31.	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات طلبية المجموعتين التجريبية والضابطة على فقرات "دافع الإنجاز للحاجة للتحصيل " المؤجل".	161
32.	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات طلبية المجموعتين التجريبية والضابطة على فقرات "دافع الإنجاز للحافز المعرفي " المؤجل.	163

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
33.	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على فقرات "دافع الإنجاز إعلاء الأنا " المؤجل.	164
34.	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على فقرات "دافع الإنجاز للحاجة للانتماء " المؤجل	166
35.	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على فقرات "دافع الإنجاز للنزعة الوصلية - الانتهازية " المؤجل.	167
36.	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على فقرات "دافع الإنجاز الاستقرار العاطفي " المؤجل"	169
37.	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس مفهوم الذات القبلي, والآني, والمؤجل.	170
38.	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس مفهوم الذات الآني.	172
39.	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس مفهوم الذات المؤجل.	173
40.	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على فقرات "مفهوم الذات الأكاديمي" الآني.	175
41.	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على فقرات "مفهوم الذات الجسمي" الآني.	177
42.	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على فقرات "مفهوم الذات الاجتماعي" الآني.	178

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
.43	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على فقرات "مفهوم الذات النفسي" الآني.	179
.44	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على فقرات "مفهوم الذات الأكاديمي" المؤجل.	181
.45	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على فقرات "مفهوم الذات الجسمي" المؤجل.	182
.46	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على فقرات "مفهوم الذات الاجتماعي" المؤجل.	184
.47	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على فقرات "مفهوم الذات النفسي" المؤجل.	185
.48	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس قلق الاختبار القبلي، والآني، والمؤجل	187
.49	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس قلق الاختبار الآني.	188
.50	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على قلق الاختبار المؤجل.	190
.51	ملخص نتائج تحليل التباين متعدد المتغيرات لعلامات الطلبة على اختبار التحصيل العلمي، ومقياس دافع الإنجاز، ومقياس مفهوم الذات، ومقياس قلق الاختبار الآني	191
.52	ملخص نتائج تحليل التباين متعدد المتغيرات لعلامات الطلبة على اختبار التحصيل العلمي، ومقياس دافع الإنجاز، ومقياس مفهوم الذات، ومقياس قلق الاختبار الآني	193

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
.53	ملخص نتائج اختبار (t-test) لمجموعتين مستقلتين للمقارنة بين متوسطي علامات المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار التحصيل العلمي الآني	194
.54	ملخص نتائج اختبار (t-test) لمجموعتين مستقلتين للمقارنة بين متوسطي علامات المجموعتين التجريبية والضابطة على مفهوم الذات الآني	196
.55	ملخص نتائج تحليل التباين متعدد المتغيرات لعلامات الطلبة على مستويات مفهوم الذات الآني، وهي: مفهوم الذات الأكاديمي، ومفهوم الذات الاجتماعي، ومفهوم الذات النفسي، ومفهوم الذات الجسدي	197
.56	ملخص نتائج اختبار (t-test) لمجموعتين مستقلتين للمقارنة بين متوسطي علامات المجموعتين التجريبية والضابطة على مفهوم الذات الأكاديمي الآني	198
.57	ملخص نتائج اختبار (t-test) لمجموعتين مستقلتين للمقارنة بين متوسطي علامات المجموعتين التجريبية والضابطة على مفهوم الذات الاجتماعي الآني	199
.58	ملخص نتائج تحليل التباين متعدد المتغيرات لعلامات الطلبة على اختبار التحصيل العلمي، ومقياس دافع الإنجاز، ومقياس مفهوم الذات، ومقياس قلق الاختبار الآني.	202
.59	ملخص نتائج تحليل التباين متعدد المتغيرات لعلامات الطلبة على اختبار التحصيل العلمي الآني تبعاً لمتغيرات طريقة التعليم، والجنس، والتفاعل بينهما.	206
.60	ملخص نتائج تحليل التباين متعدد المتغيرات لعلامات الطلبة على دافع الإنجاز الآني تبعاً لمتغيرات طريقة التعليم، والجنس، والتفاعل بينهما.	207
.61	ملخص نتائج تحليل التباين متعدد المتغيرات لعلامات الطلبة على مفهوم الذات الآني تبعاً لمتغيرات طريقة التعليم، والجنس، والتفاعل بينهما.	207

الصفحة	عنوان الجدول	رقم الجدول
207	ملخص نتائج تحليل التباين متعدد المتغيرات لعلامات الطلبة على قلق الاختبار الآني تبعاً لمتغيرات طريقة التعليم، والجنس، والتفاعل بينهما.	.62
210	ملخص نتائج أثر الزمن في متغيرات الدراسة التابعة وهي: التحصيل المعرفي العلمي، ودافع الإنجاز، ومفهوم الذات، وقلق الاختبار على طلبة الصف السابع الأساسي للمجموعة التجريبية	.63
211	ملخص نتائج أثر الزمن في متغيرات الدراسة التابعة وهي: التحصيل المعرفي العلمي، ودافع الإنجاز، ومفهوم الذات، وقلق الاختبار على طلبة الصف السابع الأساسي للمجموعة الضابطة	.64
213	ملخص نتائج اختبار (ت) للأزواج للمقارنة بين علامات الطلبة في مستويات مفهوم الذات الآني، والمؤجل للمجموعة التجريبية	.65

## فهرس الأشكال

الصفحة	عنوان الشكل	رقم الشكل
36	المتوسطات الحسابية لعلامات طلبة التجريبية والضابطة على اختبار المعرفة القبلي، والآني، والمؤجل	.1
137	المتوسطات الحسابية لعلامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار الآني.	.2
138	المتوسطات الحسابية لعلامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار المعرفة المؤجل.	.3
140	المتوسطات الحسابية لعلامات طلبة التجريبية والضابطة على مقياس دافع الإنجاز القبلي، والآني، والمؤجل	.4
142	المتوسطات الحسابية لعلامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على دافع الإنجاز الآني.	.5
143	المتوسطات الحسابية لعلامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على دافع الإنجاز المؤجل.	.6
145	المتوسطات الحسابية لعلامات طلبة التجريبية والضابطة على دافع الإنجاز للطموح الأكاديمي الآني.	.7
146	المتوسطات الحسابية لعلامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على دافع الإنجاز للتوجه للنجاح الآني.	.8
148	المتوسطات الحسابية لعلامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على دافع الإنجاز لتوجه للعمل الآني.	.9
149	المتوسطات الحسابية لعلامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على دافع الإنجاز للحاجة للتحصيل الآني	.10
150	المتوسطات الحسابية لعلامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على دافع الإنجاز للحافز المعرفي الآني.	.11
152	المتوسطات الحسابية لعلامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على دافع الإنجاز إعلاء الأنا الآني.	.12
153	المتوسطات الحسابية لعلامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على دافع الإنجاز للحاجة للانتماء الآني.	.13

رقم الشكل	عنوان الشكل	الصفحة
.14	المتوسطات الحسابية لعلامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على دافع الإنجاز للنزعة الوصلية - الانتهازية الآني.	155
.15	المتوسطات الحسابية لعلامات طلبة التجريبية والضابطة على دافع الإنجاز الاستقرار العاطفي الآني.	156
.16	المتوسطات الحسابية لعلامات طلبة التجريبية والضابطة على دافع الإنجاز للطموح الأكاديمي المؤجل.	158
.17	المتوسطات الحسابية لعلامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على دافع الإنجاز للتوجه للنجاح المؤجل.	159
.18	المتوسطات الحسابية لعلامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على دافع الإنجاز للتوجه للعمل المؤجل.	160
.19	المتوسطات الحسابية لعلامات طلبة التجريبية والضابطة على دافع الإنجاز للحاجة للتحصيل المؤجل	162
.20	المتوسطات الحسابية لعلامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على دافع الإنجاز للحافز المعرفي المؤجل.	163
.21	المتوسطات الحسابية لعلامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على دافع الإنجاز إعلاء الأنا المؤجل.	165
.22	المتوسطات الحسابية لعلامات طلبة التجريبية والضابطة على دافع الإنجاز للحاجة للانتماء المؤجل	166
.23	المتوسطات الحسابية لعلامات طلبة التجريبية والضابطة على دافع الإنجاز للنزعة الوصلية - الانتهازية المؤجل.	168
.24	المتوسطات الحسابية لعلامات طلبة التجريبية والضابطة على دافع الإنجاز الاستقرار العاطفي المؤجل.	169
.25	المتوسطات الحسابية لعلامات طلبة التجريبية والضابطة على مقياس مفهوم الذات القبلي، والآني، والمؤجل.	171
.26	المتوسطات الحسابية لعلامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على مفهوم الذات الآني.	172
.27	المتوسطات الحسابية لعلامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على مفهوم الذات المؤجل.	174

الصفحة	عنوان الشكل	رقم الشكل
176	المتوسطات الحسابية لعلامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على مفهوم الذات الأكاديمي الآني.	.28
177	المتوسطات الحسابية لعلامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على مفهوم الذات الجسمي الآني.	.29
178	المتوسطات الحسابية لعلامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على مفهوم الذات الاجتماعي الآني.	.30
180	المتوسطات الحسابية لعلامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على مفهوم الذات النفسي الآني.	.31
181	المتوسطات الحسابية لعلامات طلبة التجريبية والضابطة على مفهوم الذات الأكاديمي المؤجل.	.32
183	المتوسطات الحسابية لعلامات طلبة التجريبية والضابطة على مفهوم الذات الجسمي المؤجل.	.33
184	المتوسطات الحسابية لعلامات طلبة التجريبية والضابطة على مفهوم الذات الاجتماعي المؤجل.	.34
186	المتوسطات الحسابية لعلامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على مفهوم الذات النفسي المؤجل.	.35
187	المتوسطات الحسابية لعلامات طلبة التجريبية والضابطة على مقياس قلق الاختبار القبلي، والآني، والمؤجل	.36
189	المتوسطات الحسابية لعلامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على قلق الاختبار الآني.	.37
190	المتوسطات الحسابية لعلامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على قلق الاختبار المؤجل.	.38

## فهرس الملحقات

الصفحة	عنوان الملحق	رقم الملحق
231	أسماء السادة أعضاء لجنة التحكيم لأدوات الدراسة	.1
232	اختبار المعرفة القبلية.	.2
237	معاملات الصعوبة والتميز لفقرات اختبار القبلي.	.3
238	نموذج إجابة الاختبار القبلي.	.4
239	اختبار المعرفة البعدي.	.5
241	معاملات الصعوبة والتميز لاختبار البعدي.	.6
242	نموذج إجابة الاختبار البعدي.	.7
243	مقياس دافع الإنجاز.	.8
248	إجابة مقياس دافع الإنجاز.	.9
249	مقياس مفهوم الذات.	.10
254	إجابة مقياس مفهوم الذات.	.11
258	مقياس قلق الاختبار.	.12
262	إجابة مقياس قلق الاختبار.	.13
263	المادة التعليمية.	.14
299	عينة من إجابات الطلبة على اختبار المعرفة القبلية، اختبار التحصيل العلمي (الآنبي والمؤجل)، مقياس الدافع للإنجاز (القبلي، الآنبي، المؤجل)، مقياس مفهوم الذات (القبلي، الآنبي، المؤجل)، ومقياس قلق الاختبار (القبلي، الآنبي، المؤجل).	.15
332	علامات طلبة عينة الدراسة على اختبارات: المعرفة القبلية، التحصيل العلمي (الآنبي والمؤجل)، مقياس الدافع للإنجاز (القبلي، الآنبي، المؤجل)، مقياس مفهوم الذات (القبلي، الآنبي، المؤجل)، ومقياس قلق الاختبار (القبلي، الآنبي، المؤجل).	.16

"أثر نموذج تسريع تعليم العلوم على التحصيل ودافع الإنجاز ومفهوم الذات وقلق الاختبار لدى طلبة

الصف السابع في محافظة قلقيلية"

إعداد

أمل أحمد شريف أبو حجلة

إشراف

د. شحادة مصطفى شحادة عبده

## الملخص

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى أثر نموذج تسريع تعليم العلوم على التحصيل ودافع

الإنجاز ومفهوم الذات وقلق الاختبار لدى طلبة الصف السابع في محافظة قلقيلية من خلال

الإجابة عن الأسئلة الأربعة الآتية:

السؤال الرئيس الأول:

ما أثر نموذج تسريع التعليم في تعليم العلوم على كل من: التحصيل المعرفي العلمي, ودافع

الإنجاز, ومفهوم الذات, وقلق الاختبار لدى طلبة الصف السابع الأساسي؟

السؤال الرئيس الثاني:

ما أثر الجنس في متغيرات الدراسة التابعة وهي: التحصيل المعرفي العلمي, ودافع الإنجاز,

ومفهوم الذات, وقلق الاختبار لدى طلبة الصف السابع الأساسي؟

السؤال الرئيس الثالث:

ما أثر التفاعل بين طريقة التعليم, والجنس في متغيرات الدراسة التابعة وهي: التحصيل

المعرفي العلمي, ودافع الإنجاز, ومفهوم الذات, وقلق الاختبار لدى طلبة الصف السابع

الأساسي؟

## السؤال الرئيس الرابع:

ما أثر الزمن في متغيرات الدراسة التابعة، وهي: التحصيل المعرفي العلمي، ودافع الإنجاز، ومفهوم الذات، وقلق الاختبار لدى طلبة الصف السابع الأساسي؟

وللإجابة عن أسئلة الدراسة واختبار فرضياتها، تم تطبيق أدوات الدراسة على عينة تكونت من (137) طالبا وطالبة من طلبة الصف السابع الأساسي في المدارس الحكومية التابعة لمديرية تربية وتعليم محافظة قلقيلية، موزعين على أربع شعب في أربع مدارس مختلفة (مدرستان للذكور، ومدرستان للإناث) واختيرت شعبتان (شعبة للذكور وشعبة أخرى للإناث) بطريقة عشوائية تمثلان الشعبتين التجريبيتين، ودرستا باستخدام نموذج تسريع تعليم العلوم كطريقة تدريس، وكان عدد أفرادها (56) طالبا وطالبة، منهم (31) طالبا و(25) طالبة، أما الشعبتان الأخرى، فقد درستا بطريقة التدريس التقليدية، وكان عدد أفرادها (81) طالبا وطالبة، منهم (39) طالبا و(42) طالبة.

استخدمت الباحثة اختبار المعرفة القبلية المعد لمشروع تسريع التفكير الذهني من خلال تعليم العلوم لتأكد من تكافؤ المجموعتين، وتم التحقق من صدقه بالمحكمين، وحساب ثباته باستخدام معادلة كودر ريتشاردسون (20)، فكانت قيمته (0.90).

واستخدمت اختبار التحصيل المعرفي العلمي المعد لمشروع تسريع التفكير الذهني من خلال تعليم العلوم، وتم التحقق من صدقه بالمحكمين، وحساب ثباته باستخدام معادلة كودر ريتشاردسون (20)، فكانت قيمته (0.91).

استخدمت ست فعاليات فيزياء من كتاب تحفيز التفكير الذهني من خلال تدريس العلوم والمعتمد من وزارة التربية والتعليم العالي، واعدت الباحثة بإشراف المشرف على الرسالة ثلاث فعاليات في الكيمياء، وثلاث فعاليات في الأحياء، وتم التحقق من صدق المحتوى العلمي للفعاليات بعرضها على مجموعة من المحكمين في تخصصات الفيزياء، الكيمياء، والأحياء في جامعة النجاح الوطنية، ومشرفي العلوم في مكتب تربية وتعليم قلقيلية.

وأعدت مقاييس دافع الإنجاز، ومفهوم الذات وقلق الاختبار، لقياس دافع إنجاز الطلبة، ومفهوم ذاتهم، وقلق الاختبار لديهم، وتم التحقق من تكافؤ المجموعتين باستخدام تحليل التباين الأحادي لهذه المقاييس، وبلغ معامل الثبات لدافع الإنجاز (0.94)، ولمفهوم الذات (0.94)، وقلق الاختبار (0.90).

تم اعتماد الاختبار القبلي في الصف السابع الأساسي للتحقق من تكافؤ مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة. ثم طبق الاختبار الآني على مجموعتي الدراسة بعد الانتهاء مباشرة من تنفيذ فعاليات نموذج تسريع التعليم في العلوم، بهدف التعرف إلى اثر نموذج تسريع التعليم على تحصيل الطلبة المباشر، وبعد مرور أسبوعين على انتهاء تطبيق الاختبار الآني، ومن اجل التعرف إلى فعالية استخدام نموذج تسريع التعليم كطريقة تدريس في احتفاظ الطلبة ببعض المفاهيم المتعلقة بالفيزياء، والكيمياء، والأحياء اجري للطلبة الاختبار المؤجل وهو الاختبار الآني ذاته.

حللت البيانات باستخدام تحليل التباين الأحادي، وتحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة (MANOVA) بطريقة هوتلنج، واختبار (ت) لعينتين مستقلتين، واختبار (ت) للأزواج، لاختبار فرضيات الدراسة، حيث أظهرت التحليلات الإحصائية النتائج الآتية عند مستوى الدلالة  $(\alpha = 0.01)$ :

- يوجد فروق دالة إحصائية في التحصيل ومفهوم ذات طلبة الصف السابع الأساسي الذين تعلموا العلوم بنموذج تسريع التعليم والذين تعلموا العلوم بالطريقة التقليدية، بينما لا يوجد فروق دالة إحصائية في دافع الإنجاز، وقلق الاختبار لدى طلبة الصف السابع الأساسي الذين تعلموا العلوم بنموذج تسريع التعليم والذين تعلموا العلوم بالطريقة التقليدية، في حين كان قلق الاختبار دال إحصائياً عند مستوى الدلالة  $(\alpha = 0.05)$ .

- لا يوجد فروق دالة إحصائية في التحصيل، ودافع الإنجاز، ومفهوم الذات، وقلق الاختبار لدى طلبة الصف السابع الأساسي في مادة العلوم تعزى للجنس، في حين كان التحصيل دال إحصائياً عند مستوى الدلالة  $(\alpha = 0.05)$ .

• لا يوجد فروق دالة إحصائية في التحصيل، ودافع الإنجاز، ومفهوم الذات، وقلق الاختبار لدى طلبة الصف السابع الأساسي في مادة العلوم من برنامج تسريع التعليم تعزى إلى التفاعل بين طريقة التعليم والجنس.

• لا يوجد فروق دالة إحصائية في التحصيل، ودافع الإنجاز، وقلق الاختبار لدى طلبة الصف السابع الأساسي في اختبار المعرفة البعدي الآني، ومتوسطات تحصيلهم في اختبار المعرفة البعدي المؤجل، بينما يوجد فروق دالة إحصائية في مفهوم الذات الآني لدى طلبة الصف السابع الأساسي، ومتوسطات مفهوم ذاتهم المؤجل.

• يوجد فروق دالة إحصائية في مفهوم الذات الأكاديمي، ومفهوم الذات الاجتماعي لدى طلبة الصف السابع الأساسي الذين تعلموا العلوم بنموذج تسريع التعليم والذين تعلموا العلوم بالطريقة التقليدية، بينما لا يوجد فروق دالة إحصائية في مفهوم الذات النفسي، ومفهوم الذات الجسمي.

انطلاقاً من نتائج الدراسة وأهميتها المتمثلة في منح الطلبة فرصة الحصول على المعلومة العلمية بأنفسهم، من خلال نموذج تسريع التعليم في تعليم العلوم، فإنها توصي بإجراء المزيد من البحوث والدراسات على نموذج تسريع تعليم العلوم على الصفوف + السادس والثامن والتاسع، والذين تقع أعمارهم بين (12-15) سنة وهم ضمن نظرية بياجيه التي يقوم على أساسها نموذج التسريع، وإجراء المزيد من البحوث والدراسات التي يتم فيها إعداد المادة التعليمية بأسلوب نموذج تسريع التعليم، وتقديمها للطلبة لتكون المرجع الأساسي بدل الكتاب المدرسي، بعد أن يكون الطلبة قد تدرّبوا على آلية استخدام أوراق العمل وإجراء التجارب واستخلاص النتائج.

وتقترح على الجهات المختصة في وزارة التربية والتعليم العالي، تبني استراتيجيات تعليمية حديثة كاستراتيجية نموذج تسريع التعليم، من أجل إكساب الطلبة المفهوم العلمي السليم، والتحليل، والتركيب، والتقويم، والاستمرار في عقد الاختبارات الوطنية لاستقصاء البنية المعرفية، المفاهيمية، لدى المعلمين والطلبة على حد سواء على فترات محددة، من أجل الوقوف

على مخزونهم المعرفي، وقدرتهم على توظيف ما تعلموه داخل غرفة الصف بحياتهم اليومية، والاستمرار في عقد دورات تدريبية للمعلمين في أثناء الخدمة على استخدام تقنيات حديثة في التعليم، وتزويدهم بنشرات وأوراق عمل، وبحوث تمثل الاتجاهات الحديثة في تعليم المفاهيم العلمية وطرق إيصالها للطلبة.

وتوصي المعلمين بالتركيز على الأساليب التي يعتمد فيها الطلبة على أنفسهم في التوصل إلى المعلومة العلمية مع استخدام مستويات التفكير العليا: من تحليل، وتركيب، وتقويم، وربط المحتوى التعليمي مع خبرات الطلبة السابقة، والتسلسل المنطقي من السهل إلى الصعب، وتفعيل دور المختبر، والتجربة العملية في إيصال المعلومة العلمية.

## الفصل الأول

### مشكلة الدراسة خلفيتها وأهميتها

1:1 المقدمة.

2:1 التعريفات الإجرائية لمصطلحات الدراسة.

3:1 مشكلة الدراسة.

4:1 أهداف الدراسة.

5:1 أسئلة الدراسة.

6:1 فرضيات الدراسة.

7:1 حدود الدراسة.

8:1 أهمية الدراسة.

## الفصل الأول

### مشكلة الدراسة وخلفيتها وأهميتها

#### 1:1 مقدمة

شهدت عملية التدريس في الوقت الراهن اهتماماً كبيراً من المختصين بهدف تحسين المناهج وأساليب التدريس وتطويرهما، وتنمية اتجاهات إيجابية نحو العلوم وتطبيقاتها في الحياة، والاهتمام بالمبادئ والمفاهيم الأساسية التي يتعلمها الطالب، لتصبح جزءاً من بنيته المعرفية، ومن البناء الإدراكي له، بحيث يساعده ذلك على تنظيم المعلومات وتصنيفها، وتبويبها بالشكل السليم (الحريقي، 1995).

ويجمع التربويون على أن تعليم المفاهيم من أصعب مراحل التدريس، لذا، تستخدم أساليب مختلفة من أجل مساعدة الطالب على اكتسابها بالصورة الصحيحة، للبناء عليها، وتشكيلها واستثمارها في أمور حياته المختلفة، سواء العلمية أم العملية (وزارة التربية والتعليم العالي، 2000)، (سميث ورفاقه Smith, et, al, 1993)، وتستخدم إجراءات وأساليب محسوسة أكثر منها مجردة، بحيث يمكن تقبلها وفهمها واستيعابها من الطلبة (تروميل Trumbel, 1988)، وطرق تعليمية تسهم في تنمية اتجاهات إيجابية نحو الذات، ونحو الآخرين، وتقلل من القلق والخوف عندهم (الحموري، 1995)، وتركز على الدافعية الداخلية للإنجاز، وتحفزهم على التعليم، وعلى تعلم كيف يتعلمون، وتشجعهم على المشاركة الفاعلة مع المعلم، ومناقشة المادة التعليمية بثقة علمية عالية (مسلم، 1994:35).

ويعتبر تدريس المفاهيم وتكوينها وتنميتها لدى الطلبة أحد أهداف تدريس العلوم في جميع مراحل التعليم المختلفة، إذ إنها اللبنة الأساسية التي يستطيع الطالب من خلالها فهم العالم وتنظيم المعرفة العلمية، بحيث تصبح ذات معنى، كما تساعد على انتقال أثر التعليم والتعلم لأي معرفة علمية جديدة سواء في غرفة الصف، أم المختبر، أم أي مكان آخر (وندرسي Wandersee, 1987)، (نوزبام Nussbawm, 1989)، (العياصرة، 1992).

وكان للثورة التقنية والصناعية الأثر في الإقبال على التعلم، وأصبحت الحياة بجميع ظروفها ومتطلباتها في غنى عن الخريجين الذين لا يتقنون سوى حفظ المعارف وصمها. وتحقيقاً لهذه التطورات والمتطلبات، أخذت التربية منحى جديداً، يحقق للطلبة هذه المعطيات والمهارات التي يحتاج إليها في الظروف الجديدة (هيربرت، ويلبرج، وآخرون 1995)، والطالب لا يتعلم ما لا يفهمه، وإن حفظ الطالب شيئاً لا يفهمه سرعان ما ينساه، لهذا لا بد أن يكون تدريس العلوم على أساس من الفهم الواعي لكل ما يدرس في المحتوى العلمي (العمرية، 2004)، وإكساب المعارف نشاطاً ذاتياً للمتعلمين لا يمكن للمعلم أن يتولاه عوضاً عنهم، لكن يستطيع مساعدتهم لإنجاز هذه المهمة، وأن يدرّبهم على عملية التخطيط والتنظيم للأنشطة المختلفة (كويران، 2001).

وتبين أن الطلبة في المراحل المختلفة لا يفهمون المفاهيم العلمية، وإنما يحفظونها دون ربطها بمواقف أخرى، وبذا يصبح لديهم اتجاهات سلبية نحو العلم ومعلميهم، مما يجعل دافعيّتهم ضعيفة لتعلم العلوم، ولا يتعلمون عن طبيعة العلم والتقنية وتفاعلها معاً، والتكامل مع قضايا المجتمع ومشكلاته، لأن أسلوب المحاضرة والمناقشة هما أكثر أساليب تدريس العلوم شيوعاً (زيتون، 1999).

وإذا أردنا أن يكون تعلم أبنائنا فعالاً فيجب أن نركز خلاله على أربعة أبعاد هي: أننا نتعلم لنعرف، ونتعلم لنعمل، ونتعلم لتعيش مع الآخرين، ونتعلم لنحقق آمال أنفسنا وذواتنا (زيتون، 2000)، فأى عملية من عمليات التعلم لا بد أن تمر في طورين، الأول: طور إنجاز العمل، والثاني طور الاستبقاء، أو الاحتفاظ، ويمكن أن يتم ذلك من خلال إجراء تجارب عملية بسيطة، أو التدريب على إنجاز هذا العمل (عبد العزيز، وعبد المجيد، 1973)، (العاني، والجميلي، 2000).

ويرى بياجيه أن التعليم أمر غير يسير إذ يحتاج إلى تخطيط، ومعرفة المفاهيم التي يمكن أن يدرسها الطالب في مرحلة عمرية معينة، وبالتالي تهيئة وتحديد الأنشطة التي يمكن أن يقوم بها، وإتاحة الفرصة ليكتشف بنفسه المعلومات، والتركيز في عملية التعلم على التجريب

والاستكشاف لا التلقين والحفظ (زيتون، 2002)، لذا يتطلب تطوير عملية التعلم زيادة اهتمام المعلم بالنمو المعرفي للطالب، مما يلقي عليه مسؤولية تعديل سلوك الطالب، نحو تطوير تعلمه وتسريعه، وعليه على المعلم أن يعرف كيف يتعلم الطالب؟ وماذا يتعلم؟ وكيف يوظف ما تعلمه في حياته العملية واليومية؟ وتوجد علاقة مباشرة بين النمو المعرفي، والممارسات التعليمية، وخبرات التعلم التي يتعرض لها الطالب. ويشير النمو المعرفي إلى التغييرات التدريجية والمنظمة التي تجعل العمليات العقلية أكثر تركيباً، مما يساعد على نمو قدرات الطالب التعليمية وحل المشكلات (وزارة التربية والتعليم العالي، 2000).

والمعرفة لا يمكن نقلها من شخص إلى آخر كنقل كمية من الماء من وعاء إلى آخر، مما يوجب على الطالب بناء المعرفة ذاتياً، من خلال تزويده بالوسائل والأدوات والفرص اللازمة والملائمة ليقوم ببناء المفاهيم وتشكيلها، ووضعه في مواقف وأنشطة تمكنه من بناء قواعد وأنماط للاستدلال وإيجاد حلول للمشكلات (وزارة التربية والتعليم العالي، 2001)، فالنتيجة العلمية نشاط يستخدمه الإنسان في حل مشكلاته اليومية وتشخيصها بمنهجية، كما يتمثل في اكتساب الطالب للمعلومات، ووضع الفروض وكيفية حلها ويتعلم كيف يفكر (المقرم، 2001)، وأسلوب النقاش هو أحد الأساليب المستخدمة في تعلم عملية التفكير، ومعالجة المشكلات بشكل موضوعي، وعقلاني، مع إتاحة الفرصة للطلبة للتساؤل عن مسلماتهم غير المعلنة (مرعي، والحيلة، 2002).

واستناداً إلى ما سبق، قام عدد من التربويين بتصميم فعاليات في العلوم تنفذ على طلبة الصفين السادس والسابع الأساسيين، أو السابع والثامن الأساسيين، ضمن خطوات معينة مستندة إلى النظرة البنائية المعرفية لبياجيه، والبنائية الاجتماعية لفيجوتسكي. إذ بدأ تنفيذها في بريطانيا عام (1991)، وتم نقلها من قبل وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية إلى مدارسنا في الفصل الثاني من العام الدراسي (1997-1998) وينفذ حالياً في حوالي مائتي مدرسة في جميع محافظات الضفة الغربية وقطاع غزة، وبدأ بتنفيذه في ثلاث مديريات ثم عمم على باقي المديريات.

ويستند نموذج تسريع التعليم إلى نظرية بياجيه في النمو المعرفي إذ ينظر بياجيه إلى

النمو المعرفي من منظورين، هما: البنية العقلية (**Mental Structure**) والوظائف العقلية

(**Mental Function**). ويعتبر أن فهم النمو المعرفي لا يتم إلا بمعرفتها. ويشير البناء العقلي

إلى حالة التفكير التي توجد لدى الفرد في مرحلة ما من مراحل نموه. أما الوظيفة العقلية فتشير

إلى العمليات التي يلجأ إليها الفرد عند تفاعله مع مثيرات البيئة التي يتعامل معها (**وزارة التربية**

**والتعليم العالي، 2003**).

توصل بياجيه إلى وصف أربع مراحل أساسية في وصف التفكير المنطقي، وهي:

مرحلة الحس حركية (من الولادة-السنين)، وتتصف بالتناسق في الحركات الجسمية، ما قبل

التمثيل، وما قبل الألفاظ، ومرحلة ما قبل العمليات (2-7) سنوات، وتتصف بالقدرة على تمثيل

الأداء ضمن التفكير واللغة، وما قبل المنطق، ومرحلة العمليات المادية (7-11) سنة، وتتصف

بالتفكير المنطقي المحدود في الواقع، ومرحلة العمليات المجردة (11-15) سنة، وتتصف

بالتفكير المنطقي المجرد غير المحدود (**عبده 1999**).

يبدأ التفكير المجرد في سن الحادية عشرة، فإن البرنامج يلائم الصف السادس الأساسي

فما فوق، والتفكير لا يمكن تعليمه للطالب مباشرة، وإنما من خلال وضع الطالب في نشاط أو

فعالية يتعلم التفكير من خلالها.

وتكمن أهمية هذا المشروع بأنه يجمع بين أساليب التدريس الحديثة المختلفة مثل: حل

المشكلات، والتقصي، والاستكشاف، والمختبر، والأنشطة العلمية، والعروض العلمية، مما يجعل

الطالب محور العملية التعليمية التعليمية، مما يساعد في تعديل سلوك الطالب لتوجه نحو التفكير

العلمي عامة، والتفكير المنطقي خاصة، والذي ينبثق عنه هذا المشروع والذي يقوم على

افتراضات التفكير المنطقي منها: يعتبر عملية عقلية معرفية واعية تتمثل في إيجاد العلاقات

والروابط بين الظواهر أو الأشياء أو الأحداث المخزونة في مخزون الفرد المعرفي، ونشاط

ذهني غير مباشر نستدل عليه من أثاره كحلّ مشكلة، معتمدا على ما تم الاحتفاظ به من خبرات

ومعارف، وما خزنه في ذهنه منطلقا من الخبرات الحسية التي تخضع لإدراكاته، ومن ثم يتطور

من خبرات متدنية التجريد إلى خبرات أكثر تجريداً، ووظيفة للشخصية، وينمو مع العمر، مبتدأ في بداية السنة الثالثة منه مع عدم ثباته في مراحل عمره المبكرة، ومرتبطة بعلاقة قوية مع المراحل النمائية المعرفية، حيث يبدأ متمركزاً حول نفسه، وإدراك الأشياء الحسية، ومن ثم الانتقال إلى تفسير الأشياء المجردة، واخذ تفكير الآخرين ووجهات نظرهم بعين الاعتبار، ونمو العمليات العقلية المعرفية، ويتأخر الوصول إليه أحياناً عند بعض الأفراد وقد لا يصلونه، ويعبر عنه لدى الأفراد بما ينقله من أفكار وحلول، تظهر عنده على صورة كلمات، وألفاظ، وجمل بسيطة حيناً، ومركبة أحياناً أخرى بحسب مستواه لدى الفرد، ويتأثر نموه بمقدرة الفرد العقلية، وذكائه، وخبراته، والظروف البيئية التي يعيش فيها، والخبرات التي تفاعل معها، وتهيأ له في مواقف مقصودة، أو ما يعرض له من خبرات ومواقف عرضية، إضافة إلى تأثره بنمط شخصيته واتجاهاته، وقيمه، وبيئته، وبما يقوله الفرد وما يفعله، مستخدماً عقله، ومنطقه، وتجربته، ومستندا في بحثه على تفكيره للوصول إلى ما يريد، مع الاستفادة من تجارب الآخرين وخبراتهم، وجمع المعلومات والحقائق والملاحظات التي يمكن استخدامها في تفكيره للوصول إلى أهدافه، ويسعى إلى معرفة الأسباب التي تقف وراء سلوك الفرد ودوافعه للقيام بسلوك قام به من خلال توجيه أسئلة مثل: ما هي أسباب قيامه بعمل ما؟ وما هي الأدلة والبراهين التي تدافع بها عن موقفك؟ ما المواقف والخبرات التي يواجهها، ويتفاعل معها، مستخدماً عمليات معرفية راقية للوصول إلى أحكام، استنتاجات، ومسببات يقبلها ذهنه في ذلك الموقف؟ ويتضمن عدداً من العمليات العقلية وهي: المقارنة، التصنيف، والتنظيم، والتجريد، والتعميم، والتحليل، والتركيب، والاستدلال، والاستنباط، والاستقراء، ويعتمد على عمليتي: التنظيم التي يمارسها الفرد في مواجهة المواقف التي تواجهه واكتساب خبراته منها، وعملية الإدراك التي يتم فيها إخضاع ما يواجهه الفرد لقدراته الحسية ذات المستويات المختلفة. (عبده 1999).

يقوم نموذج تسريع التعليم على خمسة مرتكزات، هي: التحضير الحسي الملموس، والتضارب الذهني، والبناء (تشكيل المفاهيم)، والإدراك فوق معرفي، والتجسير (وزارة التربية والتعليم العالي، 2000).

وقد أكدت دراسات عديدة على الأثر الإيجابي لتطبيق نموذج تسريع التعليم في تحصيل الطلبة، وقد تقصى شاير (Shayer, 1997) تأثير مشروع تسريع التفكير الذهني من خلال تدريس العلوم على تحصيل الطلبة على المدى البعيد وذلك من خلال مقارنة نتائج المدارس المنخرطة في مشروع التسريع بالمتوسط الوطني البريطاني في مباحث اللغة الإنجليزية والعلوم والرياضيات وتوصل شاير إلى أن نسبة طلبة مدارس التسريع زادت بنسبة 20% في تقديرات (A - C) في العلوم عن المدارس التي لم تشارك في برنامج التسريع.

درس ادي (Adey, 1995) أثر مستوى استخدام البرامج الإبداعية على مستوى تحصيل الطلبة، توصل إلى أن كلما كان مستوى الأداء أفضل في تقديم المادة التعليمية لتشجيع التفكير، كان مستوى التطور الذهني، والتحصيل أفضل.

ودرس ادي (Adey, 1999) أثر المشروع على التطور الذهني للطلبة والتحصيل الأكاديمي في كل من العلوم والرياضيات واللغة الإنجليزية والتي أشارت إلى وجود تأثير للبرنامج في كلا الجانبين التطور الذهني والتحصيل الأكاديمي.

## 1:2 التعريفات الإجرائية لمصطلحات الدراسة:

اشتملت هذه الدراسة على المصطلحات الآتية:

### تسريع التعليم:

نموذج يستخدم مجموعة من الأنشطة العلمية، صممت بطريقة تجعل الطالب نشطا يحل ويستنتج ويحل المشكلات من خلال إجراء التجارب، ومناقشة أوراق العمل مع زملائه، والتعاون معهم في الإجابة على بطاقات العمل المرفقة مع أوراق العمل، وربط المعلومة العلمية مع الحياة العملية (وزارة التربية والتعليم العالي، 2000).

## أنشطة التسريع:

هي مجموعة الأنشطة التي يساعد المعلم الطلبة على تنفيذها بطريقة غير مباشرة خلال عامين في مدارس السلطة الوطنية الفلسطينية وعددها (27) نشاطاً على طلبة الصفين السادس والسابع الأساسيين أو طلبة الصفين السابع والثامن الأساسيين بغية تسريع وتنشيط الطلبة على التعلم وحل المشكلات، والبحث الذاتي في التوصل للمعلومات (وزارة التربية والتعليم العالي، 2000).

## طريقة التعليم التقليدية:

طريقة تدريس شائعة في مدارسنا، والتي نص عليها دليل المعلم الفلسطيني الصادر عن وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، وتقوم على: المناقشة الشفوية بشكل رئيس، واستخدام أسئلة الكتاب لأغراض التثبيت والتأكيد على نتائجه المعرفية، لأغراض التقويم الصفي والواجب البيئي (عبد 1999 ب: 137).

## دافع الإنجاز:

الحالة الداخلية أو الخارجية للمتعلم والتي تحرك سلوكه نحو تحقيق هدف أو غرض معين وتحافظ على استمراريته وانتباهه المتمركز حول نشاطات التعلم والتعليم المرتبطة بموضوع التعلم حتى يتحقق ذلك الهدف مما يؤدي إلى تعزيز التغيير المفاهيمي. (توق وعديس 1990). ويعرف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المتعلم على مقياس دافع الإنجاز المعد من قبل (عبد 2000 ورداد) والذي يتكون من تسعة أبعاد و(69) فقرة، وعند تصحيح المقياس يعطى المتعلم ثلاث علامات على الموقف الإيجابي لكل فقرة، وعلامتان على الموقف الحيادي، وعلامة واحدة للموقف السلبي وبذلك تكون العلامة القصوى (207) علامات، والعلامة الدنيا (69) علامة.

## مفهوم الذات:

وعرفها (الدويك 1998) تشمل السمات الجسدية وهي القوة البدنية والعصبية والقدرة على التحمل والنشاط والحيوية، والقدرات العقلية وأهمها الذكاء والقدرة على التصور والتمتع بروح المرح والدعابة، والمبادأة والابتكار والقدرة على الحسم وسرعة التصرف وضبط النفس. ويعرف إجرائياً بأنه العلامة التي يحصل عليها الطالب على مقياس مفهوم الذات المقدم له. (عبده، 2000).

## قلق الاختبار:

يعرف قلق الاختبار أنه حالة نفسية تتصف بالخوف والتوقع أي أنه حالة انفعالية تعتري بعض الطلاب قبل وأثناء الامتحانات مصحوبة بتوتر وتحفز وحدة انفعال وانشغالات عقلية سالبة تتداخل مع التركيز المطلوب أثناء الامتحان مما يؤثر سلباً في المهام العقلية في موقف الامتحان. ويعرف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس قلق الاختبار من إعداد (دعباس 1995) وله ثلاثة مستويات، قلق الاختبار المنخفض، وقلق الاختبار المتوسط، وقلق الاختبار المرتفع.

## المدارس الثانوية

المدارس التي تنتهي بالمرحلة الثانوية، وان احتوت على المرحلتين الأساسيتين الدنيا والعليا.

### 3:1 مشكلة الدراسة:

يعاني تعليم العلوم من مشكلات عديدة منها ما يتعلق بالمنهاج، أو بالطلبة، أو بأسلوب عرض المحتوى العلمي، أو بمدى توفر الأدوات والمواد والوسائل التعليمية، أو البيئة الصفية والمدرسية سواء كانت مادية أو معنوية. وجد من خلال الملاحظات الميدانية للمشرفين ومديري ومديرات المدارس على مشروع تسريع العلوم، أن طلبة مشروع تسريع العلوم يتميزون عن باقي الطلبة في نفس المرحلة بطريقة تفكيرهم سواء في حل المشكلات، أو صنع القرارات، أو تحصيلهم العلمي، وتأتي مشكلة الدراسة في محاولة لاستقصاء أثر تسريع تعليم العلوم على تحصيل ودافع إنجاز ومفهوم الذات وقلق الاختبار لدى طلبة الصف السابع الأساسي.

وتحاول هذه الدراسة مساعدة المعلمين في حل مشكلات الطلبة التعليمية التعلمية، وتشجيعهم على الاستنتاج والتحليل والتركيب، لا حفظ واستظهار المعلومات والمفاهيم، واستخدامها في مواقف تعليمية عملية أخرى.

وحاولت هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة الرئيسة التالية:

1 - ما أثر طريقة التدريس بنموذج تسريع التعليم في تعليم العلوم على كل من:

التحصيل المعرفي العلمي، ودافع الإنجاز، ومفهوم الذات، وقلق الاختبار على

طلبة الصف السابع الأساسي؟

2 - ما أثر الجنس في متغيرات الدراسة التابعة، هي: التحصيل المعرفي العلمي، ودافع الإنجاز،

ومفهوم الذات، وقلق الاختبار على طلبة الصف السابع الأساسي؟

3 - ما أثر التفاعل بين طريقة التعليم، والجنس في متغيرات الدراسة التابعة، وهي:

التحصيل المعرفي العلمي، ودافع الإنجاز، ومفهوم الذات، وقلق الاختبار على

طلبة الصف السابع الأساسي؟

4 - ما أثر الزمن في متغيرات الدراسة التابعة، وهي: التحصيل المعرفي العلمي، ودافع

الإنجاز، ومفهوم الذات، وقلق الاختبار على طلبة الصف السابع الأساسي؟

#### 4:1 أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى التحقق من الأهداف الآتية:

- 1- التعرف إلى إمكانية استخدام نموذج تسريع التعليم في العلوم لمساعدة طلبة الصف السابع الأساسي في التحصيل العلمي في مادة العلوم بشكل خاص ومقارنته بالطريقة التقليدية.
- 2- مقارنة فاعلية طريقتي التدريس المستخدمتين في هذه الدراسة على تحصيل الطلبة (الذكور والإناث) في مادة العلوم،
- 3- تقصي أثر طريقة التدريس على التحصيل العلمي، ودافع الإنجاز، ومفهوم الذات، وقلق الاختبار.
- 4- تقصي أثر طريقة التدريس على الزمن (درجة احتفاظ الطلبة بالمعلومة العلمية).

#### 5:1 أسئلة الدراسة:

تسعى هذه الدراسة للإجابة عن الأسئلة الآتية، والأسئلة الفرعية عنها:

##### السؤال الأول:

\* ما أثر نموذج تسريع التعليم في تعليم العلوم على كل من: التحصيل المعرفي العلمي، ودافع الإنجاز، ومفهوم الذات، وقلق الاختبار على طلبة الصف السابع الأساسي؟

وينبثق عن السؤال الرئيس الأول، الأسئلة الفرعية التالية:

- 1- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.01$ ) بين متوسطات تحصيل طلبة الصف السابع الأساسي الذي تعلموا العلوم بنموذج تسريع التعليم والذين تعلموا العلوم بالطريقة التقليدية؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.01$ ) بين متوسطات دافع إنجاز طلبة الصف السابع الأساسي الذين تعلموا العلوم بنموذج تسريع التعليم والذين تعلموا العلوم بالطريقة التقليدية؟

3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.01$ ) بين متوسطات مفهوم الذات لدى طلبة الصف السابع الأساسي الذين تعلموا العلوم بنموذج تسريع التعليم والذين تعلموا العلوم بالطريقة التقليدية.

4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.01$ ) بين متوسطات قلق الاختبار لدى طلبة الصف السابع الأساسي الذين تعلموا العلوم بنموذج تسريع التعليم والذين تعلموا العلوم بالطريقة التقليدية؟

#### السؤال الرئيس الثاني:

\* ما أثر الجنس على متغيرات الدراسة التابعة هي: التحصيل المعرفي العلمي, ودافع الإنجاز, ومفهوم الذات, وقلق الاختبار على طلبة الصف السابع الأساسي؟

وينبثق عن السؤال الرئيس الثاني, الأسئلة الفرعية التالية:

5- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.01$ ) بين متوسطات تحصيل طلبة الصف السابع الأساسي في مادة العلوم تعزى للجنس لمجموعتي الدراسة؟

6- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.01$ ) بين متوسطات دافع إنجاز طلبة الصف السابع الأساسي نحو مادة العلوم تعزى للجنس لمجموعتي الدراسة؟

7- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.01$ ) بين متوسطات مفهوم الذات لدى طلبة الصف السابع الأساسي في مادة العلوم تعزى للجنس لمجموعتي الدراسة؟

8- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.01$ ) بين متوسطات قلق

الاختبار لدى طلبة الصف السابع الأساسي في مادة العلوم تعزى للجنس لمجموعتي  
الدراسة؟

### السؤال الرئيس الثالث:

- ما أثر التفاعل بين طريقة التعليم، والجنس على متغيرات الدراسة التابعة هي:

التحصيل المعرفي العلمي، ودافع الإنجاز، ومفهوم الذات، وقلق الاختبار على طلبة  
الصف السابع الأساسي؟

وينبثق عن السؤال الرئيس الثالث، الأسئلة الفرعية التالية:

9 - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.01$ ) بين متوسطات  
تحصيل طلبة الصف السابع الأساسي في مادة العلوم من برنامج تسريع التعليم تعزى  
للتفاعل بين طريقة التعليم والجنس؟

10- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.01$ ) بين متوسطات دافع  
الإنجاز لدى طلبة الصف السابع الأساسي في مادة العلوم من برنامج تسريع التعليم تعزى  
للتفاعل بين طريقة التعليم والجنس؟

11- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.01$ ) بين متوسطات مفهوم  
الذات لدى طلبة الصف السابع الأساسي نحو مادة العلوم من برنامج تسريع التعليم تعزى  
للتفاعل بين طريقة التعليم والجنس؟

12- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.01$ ) بين متوسطات قلق  
الاختبار لدى طلبة الصف السابع الأساسي في مادة العلوم من برنامج تسريع التعليم تعزى  
للتفاعل بين طريقة التعليم والجنس؟

### السؤال الرئيس الرابع:

\* ما أثر الزمن على متغيرات الدراسة التابعة وهي: التحصيل المعرفي العلمي, ودافع الإنجاز, ومفهوم الذات, وقلق الاختبار على طلبة الصف السابع الأساسي؟

وينبثق عن السؤال الرئيس الرابع, الأسئلة الفرعية التالية:

13- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.01$ ) بين متوسطات تحصيل طلبة الصف السابع الأساسي في اختبار المعرفة البعدي الآني, ومتوسطات تحصيلهم في اختبار المعرفة البعدي المؤجل لدى طلبة المجموعة التجريبية, والمجموعة الضابطة؟

14- هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.01$ ) بين متوسطات دافع الإنجاز الآني, ومتوسطات دافع الإنجاز المؤجل لدى طلبة الصف السابع الأساسي في المجموعة التجريبية, والمجموعة الضابطة؟

15- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.01$ ) بين متوسطات مفهوم الذات الآني, ومتوسطات مفهوم الذات المؤجل لدى طلبة الصف السابع الأساسي في المجموعة التجريبية, والمجموعة الضابطة؟

16- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.01$ ) بين متوسطات قلق الاختبار الآني, ومتوسطات قلق الاختبار المؤجل لدى طلبة الصف السابع الأساسي في المجموعة التجريبية, والمجموعة الضابطة؟

### 6:1 فرضيات الدراسة:

من خلال الأسئلة السابقة تم صياغة الفرضيات الصفرية التالية عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.01$ ):

\* **الفرضية الأولى:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تحصيل طلبة الصف السابع الأساسي الذين تعلموا العلوم بنموذج تسريع التعليم والذين تعلموا العلوم بالطريقة التقليدية.

\* **الفرضية الثانية:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات دافع إنجاز طلبة الصف السابع الأساسي الذين تعلموا العلوم بنموذج تسريع التعليم والذين تعلموا العلوم بالطريقة التقليدية.

\* **الفرضية الثالثة:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مفهوم الذات لدى طلبة الصف السابع الأساسي الذين تعلموا العلوم بنموذج تسريع التعليم والذين تعلموا العلوم بالطريقة التقليدية.

\* **الفرضية الرابعة:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات قلق الاختبار لدى طلبة الصف السابع الأساسي الذين تعلموا العلوم بنموذج تسريع التعليم والذين تعلموا العلوم بالطريقة التقليدية.

\* **الفرضية الخامسة:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تحصيل طلبة الصف السابع الأساسي في مادة العلوم تعزى للجنس.

\* **الفرضية السادسة:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات دافع إنجاز طلبة الصف السابع الأساسي نحو مادة العلوم تعزى للجنس.

\* **الفرضية السابعة:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مفهوم الذات لدى طلبة الصف السابع الأساسي في مادة العلوم تعزى للجنس.

\* **الفرضية الثامنة:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات قلق الاختبار لدى طلبة الصف السابع الأساسي في مادة العلوم تعزى للجنس.

\* **الفرضية التاسعة:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تحصيل طلبة ال السابع الأساسي في مادة العلوم من برنامج تسريع التعليم تعزى للتفاعل بين طريقة التعليم والجنس.

\* **الفرضية العاشرة:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات دافع الإنجاز لدى طلبة الصف السابع الأساسي في مادة العلوم من برنامج تسريع التعليم تعزى للتفاعل بين طريقة التعليم والجنس.

\* **الفرضية الحادية عشرة:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مفهوم الذات لدى طلبة الصف السابع الأساسي نحو مادة العلوم تعزى للتفاعل بين طريقة التعليم والجنس.

• **الفرضية الثانية عشرة:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات قلق الاختبار لدى طلبة الصف السابع الأساسي في مادة العلوم تعزى للتفاعل بين طريقة التعليم والجنس.

\* **الفرضية الثالثة عشر:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تحصيل طلبة الصف السابع الأساسي في اختبار المعرفة البعدي الآني، ومتوسطات تحصيلهم في اختبار المعرفة البعدي المؤجل لدى طلبة المجموعة التجريبية.

\* **الفرضية الرابعة عشر:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة بين متوسطات دافع الإنجاز الآني لدى طلبة الصف السابع الأساسي، ومتوسطات دافع إنجازهم المؤجل لدى طلبة المجموعة التجريبية.

\* **الفرضية الخامسة عشر:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة بين متوسطات مفهوم الذات الآني لدى طلبة الصف السابع الأساسي، ومتوسطات مفهوم ذاتهم المؤجل لدى طلبة المجموعة التجريبية.

• **الفرضية السادسة عشر:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة بين متوسطات قلق الاختبار الآني لدى طلبة الصف السابع الأساسي ومتوسطات قلق الاختبار المؤجل لدى طلبة المجموعة التجريبية.

## 7:1 حدود الدراسة:

تحدد نتائج هذه الدراسة، بالآتي:

1- اقتصارها على أربع شعب من طلبة الصف السابع الأساسي، الذين تعلموا مادة تسريع تعليم العلوم في المدارس التابعة لمديرية تربية وتعليم محافظة قلقيلية، في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (2006/2005).

2- اختيار عينة الدراسة من المدارس التي تتوفر فيها مختبرات علمية لتطبيق التجربة فيها، والتي شملت (31) طالبا من مدرسة (ذكور كفر تلت الثانوية) و(25) طالبة من مدرسة (بنات كفر تلت الثانوية).

3- اقتصرت أدوات الدراسة على استخدام مادة نموذج تسريع تعليم العلوم المصمم جزء منها من وزارة التربية والتعليم العالي، والآخر من إعداد الباحثة والمشرف على الرسالة لتطبيق الدراسة والامتحانات القبلية والبعديّة، ومقياس دافع الإنجاز، ومقياس مفهوم الاختبار، ومقياس قلق الاختبار، وتتوقف نتائج هذه الدراسة إلى حد ما على قدرة هذه الأدوات في الكشف عن التباين بين الطلبة في السمات التي نقيسها.

### 8:1 أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة هذه في تسريع تعليم العلوم من حيث أنها تركز على جوانب عديدة في الطالب سواء الجوانب العقلية، أو الاجتماعية، أو التربوية. وتقوم التربية العلمية التي يتطلبها هذا العصر (عصر تكنولوجيا المعلومات والانترنت)، على العناية بالطالب من حيث كيفية تفكيره ومهارة حل المشكلات، وكيف يوظف المعرفة العلمية، وتكوين عقول استقصائية واستكشافية ليكون الطالب في النهاية نشطا مبادرا قادرا على مواجهة مشكلات الحياة في زمن غير الزمن الذي نشأ فيه وترعرع. (زيتون 1999).

وقد رأت الباحثة أن أهمية هذه الدراسة تتبع من أنها: من بواكير الدراسات في فلسطين (حسب علم الباحثة) التي تتقصى أثر نموذج تسريع تعليم العلوم على الطلبة، تعتبر حلقة مكملة لسلسلة الدراسات المتعلقة بنموذج تسريع تعليم العلوم والتي يمكن أن تسهم في إثراء هذا النوع من البحوث، وتتمتع بفائدة عملية من حيث أنها تساعد المسؤولين التربويين على صنع قرارات

وتبني استراتيجيات جديدة في تعليم العلوم، وتتلاءم مع أفرع العلوم المختلفة سواء كانت الفيزياء أو الكيمياء أو الأحياء. تساعد المتعلمين على استخدام مهارات التفكير الناقد والإبداعي وحل المشكلات في مختلف مجالات حياته اليومية. والمعلمين على تبني استراتيجيات حديثة في التعليم.

## الفصل الثاني

### الإطار النظري

- 1:2 مقدمة.
- 2:2 مشروع تسريع التفكير من خلال تدريس العلوم ( Cognitive Acceleration through Science Education ) في فلسطين.
- 3:2 نظرية بياجيه في النمو المعرفي.
- 4:2 النمو العقلي عند بياجيه.
- 5:2 أنواع المعرفة عند بياجيه.
- 6:2 مراحل النمو المعرفي عند بياجيه.
- 7:2 المرتكزات الخمسة لمشروع تسريع التفكير من خلال تدريس العلوم.
- 8:2 دافع الإنجاز.
- 9:2 خصائص السلوك الحيوي الناتج عن الدافع.
- 10:2 العوامل المؤثرة في الطالب للتعلم.
- 11:2 أنواع الدوافع.
- 12:2 أنماط دافع الإنجاز.
- 13:2 نظريات دافع الإنجاز.
- 14:2 دافعية التحصيل (Achievement Motivation).

- 15:2 نظريات دافعية التحصيل.
- 16:2 مفهوم الذات (Self-Concept).
- 17:2 نظريات الذات.
- 18:2 قلق الاختبار.
- 15:2 مكونات قلق الاختبار.
- 16:2 أعراض قلق الاختبار.
- 17:2 أنواع القلق.
- 18:2 القلق والأداء المعرفي.
- 19:2 النظريات المفسرة لقلق الاختبار.
- 20:2 أساليب وطرق قياس قلق الاختبار.

## الفصل الثاني

### الإطار النظري

#### 1:2 مقدمة

تعليم التفكير هدف سام منذ أيام أرسطو، وأصبح في عصر العولمة وثورة المعلومات تعليم التفكير الناقد، والإبداعي، وحل المشكلات، وصنع القرارات ضرورة لا بد منها، حتى يستطيع الطلبة مواجهة التحديات والمشكلات التي يتعرضون لها لذا، قام نموذج التسريع على تبني فكرة تسريع مهارات التفكير لدى الطلبة لمساعدتهم على تطوير قدراتهم في فهم المهارات المعرفية الأساسية، والتي تشمل عمليات الإدراك، والذاكرة، وتشكيل المفاهيم، وتكوين اللغة، والترميز، والعلاقات لفهم العالم الذي يدور حوله، تربية (2003).

ومصدر القاعدة الأساسية التي قام عليها نموذج تسريع التعليم من خلال تدريس العلوم هو (Chelsea College Center) لتعليم العلوم والرياضيات في بريطانيا، وعندما دمج هذا المركز مع (Kings College) في (1985)، أصبحت البرامج التعليمية لهما في (King College Center) للدراسات التعليمية، وقام هذا المركز بدعم مؤسسي المشروع والمشرفين عليه، ومن مراحل تأسيس المشروع الأمور الآتية:

- قام عدد من الخبراء المتخصصين بإعداد وتصميم المناهج في بريطانيا بتصميم المادة التعليمية وتطويرها للمشروع ما بين (1984-1987).
- قام فريق الإعداد لهذه المادة التعليمية بتدريب عدد من المشرفين والمعلمين الراغبين بالمساهمة في هذا المشروع وممن يعملون في المدارس البريطانية.
- قام هذا الفريق وبالتعاون مع المشرفين والمعلمين الذين تم تدريبهم على مواد المشروع بتطبيق هذه المواد في عدد من المدارس البريطانية كمرحلة تجريبية.

- قاموا بتطوير مواد المشروع بعد التغذية الراجعة التي تم الحصول عليها بعد المرحلة التجريبية للمشروع.
- بدء تطبيق المشروع على طلبة الصفين السابع والثامن, والذين أعمارهم بين (11-14) سنة في عدد من المدارس البريطانية سنة (1991), وممن سيتم تطبيق الاختبار الوطني البريطاني (GCSE) عليهم سنة (1995) لطلبة الصف الثامن, وسنة (1996) لطلبة الصف السابع.
- قام الفريق سنة (1995), وسنة (1996) بإعداد دراسة حول فعالية هذا المشروع على تسريع التعليم لدى الطلبة, وذلك بدراسة نتائج الاختبار الوطني البريطاني (GCSE) للطلبة المشاركين في المشروع ومقارنتها مع نظرائهم في العينات الضابطة.
- كانت النتائج للتجربة الأولى للمشروع مشجعة للفريق حيث أوجدت الدراسة أن المعدل العالمي لنتائج الطلبة المشاركين ارتفع من (44%) إلى (63%) في العلوم سنة (1996), ومن (43%) إلى (57%) في العلوم سنة (1995). كما ارتفع معدل نتائج الطلبة في الرياضيات, واللغة الإنجليزية.
- بهذه النتائج تم اعتماد مشروع تسريع (تسريع) التعليم من خلال تعليم العلوم كأحد المشاريع البريطانية التعليمية غير المقررة في المناهج الرئيسية في المدارس.

## 2:2 مشروع تسريع التفكير من خلال تدريس العلوم ( Cognitive Acceleration through Science Education ) في فلسطين

- بدأ تطبيق مشروع تسريع التفكير من خلال تدريس العلوم في فلسطين سنة (1998) وهو أحد مشاريع (DFID) (Department for International Development) التي بدأت سنة (1996) في فلسطين.

جاءت فكرة المشروع من التغذية الراجعة الإيجابية التي قدمها مشرفون من فلسطين حضروا مؤتمر التسريع في بريطانيا، حيث تم التنسيق مع القنصلية البريطانية لتنفيذ هذا المشروع في فلسطين، إذ حضر اثنان من مشرفي المشروع في بريطانيا، وقاموا بتدريب مجموعة من مشرفي مبحث العلوم ومعلميه على مواد المشروع، وتم تطبيق المشروع ضمن المراحل الآتية:

- طبق المشروع في بداية الفصل الدراسي الثاني سنة (1998) على شعبة من طلبة الصف السادس الأساسي في (7) مدارس في الخليل، وجنوب الخليل، وبيت لحم.
- أصبح عدد المدارس (14) مدرسة في المديرية السابقة وذلك في الفصل الأول من العام الدراسي (1998/1999).
- لاحظ المشرفون على المشروع تحسناً ملحوظاً في أسلوب تدريس المعلمين المشاركين، وتطوراً في تفكير الطلبة.
- تم تشكيل فريق للمشروع (6) مشرفين و(4) معلمين خلال الفصل الدراسي الثاني (1999) من أجل: إعداد وتحديث المواد التدريسية الخاصة بالمعلمين والطلبة، وتنفيذ المشروع في مدارس ومديرية أخرى، وعقد ورش عمل لتدريب المعلمين المشاركين، ومتابعة وتقييم المشروع، وكتابة تقارير فصلية حول المشروع، وإعداد نشرة إعلامية سنوية.
- تم التوسع في المشروع في بداية الفصل الدراسي الأول (2000/1999)، وشمل شعب جديدة في (14) مدرسة، وتنفيذ المشروع في (8) مدارس في مديريات نابلس، وقلقيلية، وغزة، وبيبين الجدول (1) مراحل التوسع في المشروع.

**الجدول (1): مراحل التوسع في مشروع تسريع التفكير من خلال تدريس العلوم في فلسطين**

السنة الدراسية	عدد المحافظات	عدد المدارس	عدد الشعب	عدد المعلمين
1998/1997	3	7	7	7
1999/1998	3	13	14	14
2000/1999	6	21	38	25
2001/2000	11	31	40	35
2002/2001	11	38	45	40
2003/2002	11	44	50	45
2004/2003	11	52	55	50
2005/2004	11	60	63	71
2006/2005	11	118	100	110

ويرى سوارتز وباركنز (Swartz & Parkins, 1994) أن خريطة التفكير تشتمل على ثلاثة أنواع من التفكير هي: الفهم والتوضيح، والتفكير الإبداعي، والتفكير الناقد. ففي الفهم والتوضيح يوظف الطالب مهارات التحليل، ويعمق القدرة على استخدام الخبرات السابقة والجديدة، أما التفكير الإبداعي فيفسح المجال أمام الطالب على توليد الأفكار الأصيلة والإبداعية، وفي التفكير الناقد يتمكن الطالب من التحقق من معقولية المعلومات، وصحتها والتي تقود إلى إصدار الأحكام الصحيحة، وتؤدي هذه المهارات إلى القدرة على صنع القرارات وحل المشكلات. (رؤى تربوية 2003).

لذا، لا بد للتعليم الجيد من التركيز على التفكير الإبداعي والتفكير الناقد. ويرى بياجيه أن للتعليم هدفين: الأول تكوين أفراد لهم القدرة على اكتشاف أمور جديدة دون الاكتفاء بإعادة ما توصلوا إليه، والثاني تنمية عقول ناقدة لا تقبل بشيء قبل فحصه وتحليله، (رؤى تربوية 2003).

ويقوم نموذج تسريع التعليم على نظرية بياجيه في النمو المعرفي، وهي إحدى النظريات المعرفية البنائية لأنها تعنى بالكيفية التي تبنى وتتمو فيها المعرفة لدى الفرد عبر مراحل نموه المتعددة، وتفترض استخدام الفرد لأساليب التفكير واستراتيجياته المختلفة تحكم إدراكاته وتؤثر في أنماطه السلوكية، (الزغلول 2003).



## 3:2 نظرية بياجيه في النمو المعرفي

حدد بياجيه أربعة عوامل تؤثر في انتقال الفرد أو تقدمه من مرحلة إلى المرحلة التي تليها، وهذه العوامل، هي: النضج، والخبرة، والتفاعل الاجتماعي، والتوازن. ويرى بياجيه وجود عمليتين أساسيتين فطريتين تكمنان وراء التعلم، وهما: التنظيم، والتكيف، فكل ما يعرفه الإنسان ويريد أن يعرفه في كل مرحلة من مراحل نموه المعرفي يميل إلى أن يكون على درجة كبيرة من التنظيم، وأن ما يتعلمه يرجع في جوهره إلى التكيف، ويعتقد بياجيه أن التكيف يتضمن التوازن الذي يعتبر العامل الجوهري للنمو المعرفي لدى الفرد ويشتمل التوازن على عمليتين فرعيتين متفاعلتين ومتكاملتين، هما: التمثل، وهي عملية دمج الفرد للموضوعات والخبرات الجديدة في مخططاته البنائية القائمة، أي هي عملية تتوحد بواسطتها الخبرة الجديدة للفرد مع البناء المعرفي له، والمواءمة، وهي تعديل للمخططات العقلية حتى يمكن للخبرات الجديدة التي لا تتسق مع هذه المخططات التكامل معها وفهمها، (عبد الواحد 1982)، (وعبد الهادي 2000).

وتعود أهمية نظرية بياجيه في النمو المعرفي أنها: من أوائل النظريات التي اهتمت بالنمو العقلي وكانت أكثرها تفسيراً وشمولية لهذا الجانب، ولم تقتصر على دراسة النمو المعرفي وإنما درست النمو الاجتماعي والانفعالي والأخلاقي واللغوي على اعتبار أن مظاهر النمو المختلفة مرتبطة مع بعضها بعضاً، وتعد أول نظرية تدخل مفهوم التوازن العقلي كأحد الأسباب الرئيسية التي تؤدي إلى النمو العقلي، وتطبيقاتها التربوية كثيرة من حيث اختيار الخبرات التعليمية وأساليب وإستراتيجيات ووسائل تقويم هذه الخبرات.

## 4:2 النمو العقلي عند بياجيه:

انصب اهتمام بياجيه على مسألتين رئيسيتين، هما: كيف يدرك الطفل هذا العالم والطريقة التي يفكر فيها من خلاله؟ وكيف يتغير إدراك الطفل عن هذا العالم من مرحلة عمرية إلى أخرى؟ لذا اهتم بياجيه بدراسة خصائص الأطفال التي تمكنهم من التكيف مع البيئة التي حولهم، وتفسير التغيرات التي تطرأ على هذه الخصائص، (الزغلول 2003).

ويرى بياجيه أن النمو المعرفي يتضمن جانبين أحدهما كمي والآخر نوعي (وظيفي)، ولا يمكن فهم النمو المعرفي بدونهما، إذ يرتبط الجانب الكمي بعمليات تشكيل الأبنية المعرفية عن موجودات هذا العالم، وهذه الأبنية قابلة للتغير في ضوء عمليات التفاعل المستمرة مع البيئة. أما الجانب الوظيفي فيتناول التغيرات التي تطرأ على الأبنية المعرفية والوظائف العقلية، وهذه مكونات فطرية موروثية غير قابلة للتغير، واستخدم مصطلح السكيما (Schema) للدلالة على البنى المعرفية (Cognitive Structure)، ويرى أن البنى المعرفية تتنوع تبعاً لطبيعة الخبرات البيئية، فهي تزداد بازدياد التفاعلات المستمرة مع المثيرات البيئية، (الزغلول، 2003).

## 5:2 أنواع المعرفة عند بياجيه:

يميز بياجيه بين نوعين من المعرفة، هما: المعرفة الشكلية، وهي معرفة مباشرة ترتبط بخصائص الأشياء والمثيرات بمعناها الحرفي ولا تتبع عن أية محكمات عقلية يجريها الفرد تجاه هذه الأشياء، المعرفة الإجرائية، وهي معرفة الأجراء أو الفعل وتتبع من طبيعة المحكمات والعمليات العقلية التي يجريها الفرد (الزغلول، 2003).

من أنماط التفكير الشكلي، أو الصوري، التالية: التفكير التوافقي، والتفكير التناسبي، والتفكير الاحتمالي، والتفكير الارتباطي، والتفكير الافتراضي (عبد الهادي، 2000).

## 6:2 مراحل النمو المعرفي عند بياجيه:

تحدث بياجيه عن البنى العقلية الثابتة، ولخص (عدس، 2001)، (والتربية والتعليم، 2003)

النمو المعرفي عند بياجيه في أربع مراحل أساسية، هي:

**الأولى: المرحلة الحسية الحركية (Sensorimotor stage) (صفر-2) سنة** يكون التفكير الحسي الحركي شائعاً خلال السنتين الأوليين من العمر، إذ يخبر الأطفال البيئة من حولهم من خلال حواسهم بالدرجة الأولى، فالطفل اليافع يبدأ حياته بمجموعة من الارتكاسات الموروثة، والمخططات التي طورها واتحداها مع غيرها لتكوين سلوك أكثر تركيباً، ومع نهاية هذه المرحلة فإن الأطفال يبدأون باكتساب نظام رمزي بدائي (مثل اللغة)، ليفكروا بالأهداف التي تمر في حياتهم. ومع نهاية هذه المرحلة، يصبح الأطفال وكأنهم يدركون بأن الأشياء لها صفة الدوام، ويتذكرها حتى لو اختفت من أمامه، أي أن اختفاء الأشياء لا يعني انعدامها.

**الثانية: مرحلة ما قبل العمليات (Preoperational Stage) (2-7) سنوات** يمتاز طفل هذه المرحلة بقدرته على التمثيل الرمزي للأشياء الذي يتضح من خلال اللعب الخيالي أو الرمزي، فعلى سبيل المثال، يسمى المكعبات سيارات، ويطلق على الدمى أسماء أشخاص، وأن نمط تفكيره يتسم بالبعد الواحد، فهو حين يطلق على المكعبات سيارات، فإنه لا يدرك بقية الخصائص الأخرى للسيارة، كاللون، والحجم مما يؤكد عدم اكتمال مفهوم الشيء لديه. ويبدأ الطفل في هذه المرحلة في استعمال اللغة، إذ يميز بياجيه بين ثلاثة أنماط للغة طفل هذه المرحلة، أحدها يكون في صورة ألفاظ. ويظهر لدى الطفل التمرکز حول الذات ويرى الأشياء من وجهة نظره بالإضافة إلى عدم قدرته على السير في الأشياء وعكسها في وقت واحد.

**الثالثة: مرحلة العمليات المادية (Concrete Operational Stage) (7-11) سنة** في هذه المرحلة يكون الطفل بعض البنى المعرفية حول الأشياء في عالمه، ويتحرر من مركزيته نحو ذاته، إذ يتناقص تأثيرها على تفكيره، مما يؤدي إلى ظهور بعض العمليات المعرفية التي لم تظهر في مرحلة ما قبل العمليات المعرفية، مثل التصنيف، والاحتفاظ، والترتيب، والتسلسل، والمعكوس أو المقلوب. إذ يتمكن الطفل من تصنيف الأشياء وفق أبعاد متعددة مثل الشكل، واللون، والمادة المصنعة منها، أو الاحتفاظ بالحجم مهما اختلف شكل الإناء الذي توضع فيه،

ويستطيع الطفل أن يضيف، مثلاً، أي رقم إلى الرقم (5) ويستخرج الناتج أو يحذف الرقم (5) من الناتج ليحصل على الرقم الأصلي الذي بدأ به ( $8=5+3$  أو  $3=8-5$ ).

**الرابعة: مرحلة العمليات الشكلية (الرمزية) (Formal Operational) (15- 12 سنة)**  
ويطلق على هذه المرحلة التفكير المنطقي أو المجرد، إذ يحدث تغيرات نوعية في بنى الطفل، مما يجعله ينتقل من التركيز على المحتوى إلى شكل الفكرة، فمثلاً، لو أعطينا القضية المنطقية الآتية:

كل إنسان فانٍ

الإمبراطور بشر

الإمبراطور فانٍ

نجد أن النتيجة المنطقية يتوصل إليها المراهق بينما، يبدأ طفل مرحلة العمليات المادية مناقشة القضايا، فقد يسأل عن معنى كلمة فانٍ، أو إمبراطور، أو معنى إحدى تلك العبارات، بينما يرى طفل العمليات الشكلية أن القضية الثانية تنطبق على الأولى شكلياً، وتعد جزءاً منها، وأن النتيجة صحيحة. والتفكير الاستنباطي والترابطي والوعي للمفاهيم المجردة يسير فيها طفل العمليات الشكلية، وتبعاً لبياجيه فإن البنية المعرفية للمراهق تصل إلى مرحلة النضج فيقترب من الراشد في تفكيره.

ورغم تحديد بياجيه للمراحل العمرية لكل مرحلة، فقد أكد ادي (Adey, 1999) أن الطفل لا ينتقل من مرحلة إلى أخرى إلا بعملية التدريب، خاصة من العمليات المادية المحسوسة إلى مرحلة العمليات الشكلية، فلا بد من إحداث تغيير في بيئته لأن الفرد يتفاعل مع البيئة ويكون أفكاره، إضافة إلى التفاعل الاجتماعي الذي أكد عليه فيجوتسكي من حيث أن الطفل يتعلم من خلال تفاعله مع الأقران والوالدين والمعلم، وإنما توصل فيجوتسكي إلى وجود منطقة النمو

الحدى التي تعنى أن الطفل يكون على وشك الوصول إلى حلول بعض المشكلات، لكنه بحاجة إلى إحياءات من الآخرين، ولتحقيق ذلك، لا بد من تشجيع التفكير داخل غرفة الصف.

ويؤكد ادي (Adey, 1995) أن تنمية التفكير المنطقي والتفكير الناقد ومستويات التفكير العليا من الاستدلال لدى الأطفال يتطلب إعطاء فرصة للطلبة لتدريب عقولهم للاشتراك في تبادل الآراء في جو ودي وتحدي الأفكار بمسوغات مع الاحتفاظ بجانب الاحترام ولتحقيق جو إبداعي يتطلب من المعلم الآتية: أهداف واضحة لتطوير التفكير في دروس تفكير محددة، ومعرفة بالمواد الخاصة ببرنامج مهارات التفكير والنظرية التي يرتبط بها، والقابلية لقراءة استجابة كل طالب أو إنجازات كل درس بالنسبة لمستوى الفهم وتحدي المتعلم واختيار المستوى الصحيح والمؤثر في سياق أهداف ذهنية، والسيطرة على تقنيات الدرس مثل قيادة النقاش، وتعليق الحكم، وإدارة المجموعات، ومراعاة الفروق الفردية في طرح التحديات، التنبؤ بالتطور الذهني للتلاميذ.

وجاء نموذج تسريع تعليم العلوم لطلبة المرحلة العمرية الثالثة وهي من أصعب المراحل حيث ينتقل بها الطالب من المحسوس إلى المجرد، وتحليل المعلومات، والوصول إلى النتائج بطريقة علمية منطقية، مما يتطلب منه القيام بعمليات عقلية ذات مستويات متباينة معتمداً بها على نفسه، وبمساعدة غير مباشرة من المعلم (وزارة التربية والتعليم العالي، 2000).

ويهدف نموذج تسريع التعليم إلى تطوير قدرات ومهارات الطلبة في التفسير، وصنع القرارات، وحل المشكلات، والانتقال به إلى مستويات التفكير الاستنتاجي، والاستدلالي، والتفكير المنطقي وصنع القرارات (وزارة التربية والتعليم العالي، 1999).

## 7:2 المرتكزات الخمسة لمشروع تسريع التفكير من خلال تدريس العلوم:

ولتحقيق أهداف المشروع وضعت مرتكزات خمسة لحصة التسريع، ويتفق كل من ادي (Adey, 1999)، و(وزارة التربية والتعليم العالي، 2003) على مراحل استندت إلى المرتكزات الآتية:

**الأول: التحضير الحسي الملموس (Concret preparation):** إذ يقوم المعلم بتوضيح الأفكار والمفاهيم الأساسية، والتأكد بأن الطلاب يعرفونها وهذا مهم لهم لمعرفة طبيعة العمل أو النشاط الذي سيقومون به، وتهتم هذه المرحلة بالتطور الذاتي والبناء الاجتماعي للطلاب من خلال تبادل وتشارك المعلومات والمفاهيم بينهم وبين المواد الدراسية، وتمكنه من الاستيعاب الصحيح للمدخلات والمفاهيم والمصطلحات بشكل محسوس مثل مفهوم المتغير والقيمة ومعرفة المعاني والمدلولات اللغوية الصحيحة لها حتى يتمكن من الاستعداد والتهيئة للدرس، ويكون دور المعلم في إدخال الطالب بشكل مباشر في مشكلة عن طريق: طرح الأسئلة، والحديث أثناء العمل، وتوجيه الطلاب إلى العمل مع بعضهم بعض.

**الثاني: الصراع (التضارب) الذهني (Cognitive conflict):** وتعبّر عن الفكرة المحورية في هذا البرنامج، وهي وضع مشكلة أو مسألة لا يستطيع الطالب إيجاد الحل المناسب لها باستخدام طرق تفكيره التقليدية، أي حالة من اللاتوازن في البناء الذهني للطلاب فعندما، لا تتطابق فكرة جديدة مع معرفته السابقة يحدث التضارب وهذا مهم لمساعدته للانتقال إلى مرحلة تطور ذهني متقدمة. فالطالب الذي يتلقى إثبات غير متفق مع أفكاره وتوقعاته، يعاود بناء أفكاره وخارطة المفاهيم الفعلية لديه لتتناسب هذا الإثبات الجديد، وقد تفشل هذه المحاولة من قبل الطالب وهنا يأتي دور المعلم.

**الثالث: البناء وتشكيل المفاهيم (Construction):** على الطالب بناء المعرفة ذاتياً، ويجب تزويده بالوسائل والأدوات والفرص اللازمة والملائمة ليقوم بذلك، وليس فقط فهم وهضم المفاهيم التي قام ببنائها وتشكيلها، والاستدلال، وبناء قواعد وأنماط لهذا الاستدلال من أجل إيجاد حلول للمشكلات.

**الرابع: الإدراك فوق المعرفي (Metacognition):** ويتطلب الإدراك فوق المعرفي من الطالب أن يدرك ويتأمل في عملية ومراحل التفكير التي يمر بها، ويعني هذا المصطلح معرفة الطالب عن تعلمه ووعيه وإدراكه لكيفية تعلمه، والتأمل في كيفية وطريق حل المشكلة، ومعرفة

الصعوبة فيها. فمثلاً، عندما يقول الطالب مع أن المسألة كانت صعبة، ولكنني قمت بإيجاد حل لها عندما تدرجت من نهاية الإجابة، ورجعت وتحققت من كل خطوة يكون الطالب في مستوى الإدراك فوق المعرفي، أو عندما يقول الطالب يجب علينا أن نضبط المتغيرات، ونقوم بإجراء الاختبار العادل (fair test)، أو التجربة الضابطة (control experiment) يكون مدرراً لطريقة التفكير، مستخدماً لأنماط الاستدلال.

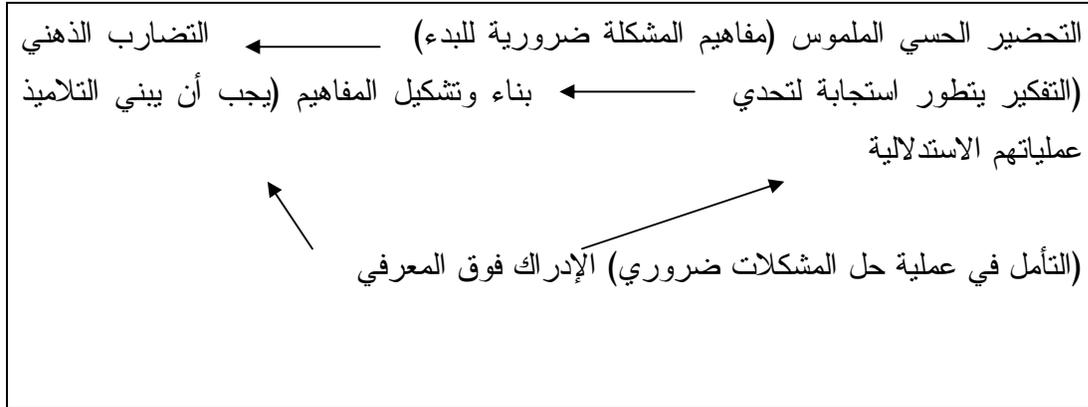
ويعتبر القيام بالاختبار العادل ليس كافٍ أن يكون في مستوى الإدراك فوق المعرفي، ولكن استراتيجيات التفكير والتأمل في حل المشكلة وخطوات حلها، والتغلب على التناقض هو بحد ذاته إدراك فوق معرفي، وعلى المعلم أن يعطي الطالب الوقت والحرية ليعبر عن تفكيره بصراحة. ويؤكد (جروان، 2002) أن التأمل فيما تم إنجازه عن طريق إثارة العديد من الأسئلة التي تعكس مفهوم التفكير حول التفكير ومن هذه الأسئلة:

- ما الهدف الذي يراد تحقيقه في هذا السؤال أو الموقف؟
- ما الخطة التي وضعتها مناسبة لبلوغ الهدف؟
- هل ما قمت به حتى الآن ينسجم مع الخطة ويسير باتجاه بلوغ الهدف؟
- هل أنا في الطريق الصحيح لبلوغ الهدف؟
- ما الذي أعرفه حول هذه النقطة؟ وما الذي أريد معرفته عنها؟
- ما الذي يجب أن أعرفه لمعالجة المشكلة؟
- ما المعطيات؟ وما المطلوب من السؤال؟
- ما الصعوبات التي ينبغي التغلب عليها لحل المشكلة؟
- كيف يمكن التحقق من صحة الحل؟
- هل أستطيع حل المشكلة بطريقة أخرى؟
- هل هذا ما أريد الوصول إليه بالضبط؟

▪ هل أستطيع شرح ما قمت به لطالب آخر؟

ويوجد دور كبير للإدراك فوق المعرفي في التعلم، وحل المشكلات، إذ توصل سوانسون (Swanson, 1990) أن الأطفال الذين لديهم إدراك فوق معرفي أعلى لديهم أداء أفضل ممن يمتلكون مهارة إدراك فوق معرفي أدنى، ويربطها (جروان، 2002) بمهارات التفكير العليا التحليل والتركيب.

**الخامس: التجسير (Bridging):** وتعني استخدام أسلوب التفكير والاستراتيجية في موقف آخر في نفس الموضوع، ومن ثم الانتقال لاستخدام نفس أسلوب مهارة التفكير في شؤون الحياة المختلفة، أو في موقف آخر في العلوم والرياضيات، أو أجزاء أخرى من المنهاج ولخص ادي (Adey, 1999) العلاقة بين المرتكزات الخمسة بالمخطط الآتي:



(نموذج الاستدلال الذي يتطور بالتسريع يجب أن ينتقل إلى سياقات أخرى) التجسير

وقد صنف شايبير (Shayer, 1999) كل مرتكز تبعاً لارتباطه بالأساس الفلسفي، فمنها

ما ينسب إلى **بياجيه**، ومنها ما ينسب إلى **فيجوتسكي** تبعاً للجدول (2) الآتي:

**الجدول (2): تصنيف (Shayer, 1999) المرتكزات الخمسة حسب ارتباطه بالأساس الفلسفي**

فمنها ما ينسب إلى **بياجيه** ومنها ما ينسب إلى **فيجو تسكي**

المرتكز	بياجيه	فيجو تسكي
التحضير الحسي الملموس	×	×
التضارب الذهني	×	

×		الإدراك فوق المعرفي
×		التجسير
×	×	بناء وتشكيل المفاهيم

والجدول (2)، يؤكد استناد هذا البرنامج إلى النظرة البنائية المعرفية لبياجيه، والبنائية الاجتماعية لفيجوتسكي، إذ يؤكد سايمون (Simon, 2002) أن درس التسريع الجيد الذي يعطى فرصته ليشمل مفاهيم بياجيه في التضارب الذهني ومفاهيم فيجوتسكي بالحديث الصفي لتسهيل التعلم الاجتماعي.

وعليه تقوم وزارة التربية والتعليم العالي، ممثلة بالإدارة العامة للتدريب والإشراف التربوي بتدريب المعلمين على تنفيذ هذا البرنامج سنوياً، من خلال عقد دورة تدريبية لمدة (20) ساعة للمعلمين الجدد المنخرطين في المشروع، وعقد اجتماعات دورية للمعلمين القدامى لمناقشة الفعاليات. ويتضمن البرنامج التدريبي الفكر التربوي الذي يقوم على مراحل التطور الذهني تبعاً لبياجيه والمرتكزات الخمسة، وتنفيذ بعض الفعاليات، إضافة إلى تنفيذ الاختبارات القبلية. ثم يقوم المعلم بتنفيذ البرنامج على سنتين متتاليتين، تبدأ بتنفيذ الاختبار القبلي لتحديد المرحلة التي يكون فيها الطالب، ثم ينفذ اختبار بعدي في نهاية البرنامج لتحديد أين أصبح الطالب في تطوره الذهني، وهذا يسوغ دراسة أثر المشروع على تطور المعلم المهني، وتطور الطالب الذهني لتحديد مدى نجاح المشروع ووزارة التربية والتعليم العالي (2001).

## 8:2 دافع الإنجاز:

تعرف الدوافع بأنها الطاقات التي ترسم للفرد أهدافه وغاياته لتحقيق التوازن الداخلي، أو تهيئ له التكيف مع البيئة الخارجية (كراجة، 1997)، وتعرف الدافعية (Motivation) عموماً بأنها " حالة داخلية لدى الفرد تستثير سلوكه، وتعمل على استمراره، وتوجيهه نحو تحقيق هدف معين، أما دافعية التعلم فيعرفها السلوكيون بأنها الحالة الداخلية أو الخارجية للطالب والتي توجه سلوكه نحو تحقيق هدف معين (قطامي، 1992)، ويعرفها الإنسانين بأنها الحالة التي تحرك الطالب لاستغلال أقصى طاقاته في أي موقف تعليمي يشارك فيه، بهدف إشباع دوافعه للمعرفة،

وتحقيق الذات. (قطامي، 1992)، أما التحليليون فيروا أن الدافعية عبارة عن الحالة الداخلية التي تحت الطالب للسعي بأية وسيلة يمتلكها من الأدوات والمواد، بغية تحقيق التكيف، وتجنب الوقوع في الفشل (قطامي، 1992).

## 9:2 خصائص السلوك الحيوي الناتج عن الدافع:

ينتج عن الدافع سلوك حيوي يتصف بخصائص عديدة، أهمها: له صفة الغرضية إذ تنتهي حالة التوتر وعدم الاتزان بإشباع الدافع، وله صفة التلقائية أي أن الكائن الحي له القدرة على أن يحرك نفسه حركة ذاتية تلقائية، والاستمرار إذ يستمر سلوك الفرد حتى تنتهي حالة الإشباع لديه، وتغير السلوك وتنوعه إذ يتغير سلوك الفرد ويتنوع حتى يتحقق الغرض الذي يرمي إليه، ولل فرد القدرة على التعلم، ويتوقف سلوك الفرد في حالة تحقيق الهدف الذي يرمي إليه وهو إشباع الدافع، وخاصة التكيف الكلي والمتمثلة في تحقيق الهدف الذي لا يقتضي تحرك جزء من جسمه، وإنما كلما ازدادت حيوية الغرض، وكلما ازدادت قوة الدافع، ازدادت الحاجة إلى التكيف (كراجة، 1997).

## 10:2 العوامل المؤثرة في الطالب للتعلم:

توجد عوامل تؤثر في دافعية الطالب للتعلم، منها:

- (1) العزم والتهيؤ: يتوقف التشويق أساسا على حاجات الفرد ودوافعه، إذ أنها تسبب العزم على التعلم والرغبة فيه، وتوجه جهوده وطاقاته نحو ما يقوم به لتعلم شيء معين (عاقل، 1985). ويقوم نموذج التسريع على تهيئة بيئة تعليمية تعليمية مناسبة للطالب داخل غرفة الصف، مما يوجه جهوده نحو تعلم أفضل، وأسرع للمفاهيم العلمية المحسوسة والمجردة.
- (2) الاستعداد: لا يكفي أن يكون لدى الطالب العزم والتهيؤ لإنجاح عملية التعلم، إذ لا بد أيضا أن يكون مستعدا لهذه العملية، والاستعداد يقتضي بعض القدرات والكفاءات التي تتناسب بشكل طردي مع الاستعداد.

(3) **مستوى الطموح:** يحدد مستوى الطموح الأهداف الخاصة المحددة التي يحددها الطالب بنفسه. ويلعب النجاح أو الإخفاق دورا كبيرا هنا بسبب علاقته مع مسألة احترام الذات، على اعتبار أن النجاح يؤدي إلى الرضى عن النفس، في حين الإخفاق ينتج عنه عدم الشعور بالقدرة والكفاءة. ولذا على المعلم تكليف الطالب بمهام تعليمية لا تتسم بالسهولة أو الصعوبة، وإنما تتلاءم مع قدراته العقلية وخبراته السابقة بما يمكنه من إنجازها، مما يولد لديه حافزا لاستمرارية التعلم (عاقل، 1985).

وجاء نموذج التسريع ليضع الطلبة في مواقف تعليمية تعليمية تتناسب مع المستويات المختلفة لهم، إضافة إلى إعطائهم فرصة طرح الأسئلة، والاستفسار، وربط المعلومات وتحليلها في جو من الود والاحترام بينهم وبين زملائهم المتعلمين وبينهم وبين المعلم.

(4) **المواقف:** إن موقف الطالب من المواقف التعليمية (شعوره بالحب أو الكره) منها يدفعه إلى القيام بهذه المواقف، وإنجاز ما هو ضروري له (عاقل، 1985)، المواقف التعليمية التعليمية التي يوضع بها الطالب في نموذج التسريع مواقف حقيقية قريبة من الواقع الذي يعيش فيه، ومن المحتوى العلمي الذي يدرسه، لكن يكون خلالها نشطا معتمدا على نفسه، ومتعاوناً مع زملاءه في الحصول على المعلومات، والتوصل إلى النتائج التي تحقق أهداف هذا التعلم.

(5) **القلق:** يعتبر القلق أحد عناصر التشويق لأن البعض يعتبره مرادفاً للاهتمام الشديد، والعمل الجاد للتعلم.

(6) **زيادة التشويق في غرفة الصف:** يتوقف التشويق أساساً على واحدة أو أكثر من الحاجات الإنسانية، وما يتصل بها من دوافع. ويمكن للمعلم القيام بأمر عديدة في هذا المجال منها التنوع في الأساليب، وطرح مشكلات تهمهم وتجعل المادة الجديدة شائقة، وطرح أسئلة تتلاءم مع المادة ومستوى الطلبة (عاقل، 1985)، ويزيد التنوع في الأساليب، ومستويات الأسئلة، واعتماد الطالب على نفسه في الحصول على المعلومات والخبرات التعليمية من عملية التشويق ودافعية الطالب للتعلم (وزارة التربية والتعليم العالي، 2001).

(7) **التغذية الراجعة:** إن إخبار الطالب بنتائج تعلمه، وكيفية تصحيح أخطائه، يسرع التعلم، وتكون النتائج أفضل من مجرد إخباره بأنه أخفق، كما ويدفعه لزيادة جهده وعمله (عاقل، 1985).

(8) **التنافس والتعاون:** يساعد توفير جو من التنافس أو التعاون داخل غرفة الصف الطلبة على التعلم والإنجاز، والإحساس بأجواء عاطفية إيجابية، والعمل بروح الفريق الواحد في الحصول على المعلومات. ويقوم نموذج التسريع في تنفيذ الفعاليات على العمل في مجموعات، وإجراء التجارب العلمية بروح الفريق الواحد.

(9) **المستثيرات:** من الأمور التي على المعلم أن يذكرها علاقة المستثيرات بشعور الطالب بقيمته الشخصية، فإذا جعلت هذه المستثيرات الطالب يشعر بأنه مرغوب فيه ومحترم، وجهته نحو العمل والإنجاز والعكس إذا كان المثير يخفض من قيمته فإنه في الأغلب لن يهتم بها، ولن يجهد نفسه في سبيلها (عاقل، 1985).

(10) **طبيعة التعزيز:** التعزيز بأنواعه يؤدي إلى استجابات من الطالب تبقى وتصبح عادات ومهارات، ويخفف من التوتر المصاحب للتعلم، ويعزز التعلم ويقويه (عاقل، 1985).

## 2:11 أنواع الدوافع:

توجد أنواع عديدة من الدوافع، منها:

(1) **دوافع حيوية:** يوجد أربعة دوافع حيوية عامة، هي: دافع الأمومة، ودافع العطش، ودافع الجوع، والدافع الجنسي. وتؤثر في هذه الدوافع عوامل حيوية منها افرازات الغدد، وعمليات الهدم والبناء، والجهاز العصبي، وتؤدي إلى اختلاف الأفراد في استجاباتهم وسرعتها بالنسبة لتلك الدوافع الحيوية وتوجد دوافع أخرى ثانوية في مجال التعليم، وهي: دافع تجنب الألم الجسدي - وتجنب البرد والحر - ودافع الإخراج - ودافع البحث عن الهواء الطلق - ودافع الراحة - ودافع الرياضة البدنية (كراجه، 1997).

(2) **دوافع اجتماعية مكتسبة:** ليست الدوافع فطرية، أو نتيجة حتمية للنمو، وإنما هي تكتسب في أثناء التنشئة الاجتماعية للفرد وتجارب الحياة التي يمرون بها، ومن هذه الدوافع: دافع حب الاجتماع، ودافع التقدير الاجتماعي، ودافع السيطرة، ودافع التملك، ودافع حب الاستطلاع، ودافع الحل والتركيب (كراجه، 1997).

(3) **الحاجات النفسية:** وتشتمل الحاجة للحب، والحاجة للأمن والطمأنينة، والحاجة للنجاح، والحاجة للحرية، والحاجة إلى الضبط، والحاجة للتقدير الاجتماعي، والحاجة للانتماء (كراجه، 1997).

حين يريد الإنسان أن يتعلم شيئاً فإنه يتعلمه أحسن بكثير عندما يكون لديه الرغبة في ذلك، ويلاحظ عند الطلبة الذين يدرسون ساعات طويلة دون أن يحدث عندهم تعلم بسبب عدم رغبتهم بما يدرسونه (عافل، 1985).

ويعتبر دافع الإنجاز من المتغيرات المرتبطة بالتحصيل الدراسي، إذ يبذل الطلبة اللذين لديهم دافع إنجاز عال جهداً أكثر في حل واجباتهم الدراسية، ويكرسون وقتاً أطول للدراسة (رنا، 2003).

## 12:2 أنماط دافع الإنجاز:

يتشكل دافع الإنجاز من أنواع متباينة من السلوك، لذا زاد الاهتمام به ليشمل علاقته بمتغيرات اجتماعية وتربوية ونفسية، خاصة أنه يمكن اكتسابه وتنميته من خلال تفاعل الطالب مع البيئة المحيطة به (رنا، 2003). ونظراً لكل هذه الأنواع والأنماط المتباينة وعلاقتها وتفاعلاتها، فقد تكون دافع الإنجاز من الأبعاد التسعة التالية (رداد، 2000):

(1) **الطموح الأكاديمي (Academic Aspiration):** مستوى الإنجاز الذي يرغب المتعلم في الوصول إليه، أو الذي يشعر أنه يستطيع تحقيقه.

(2) التوجه للنجاح (Success): مدى زيادة ميل الطالب للوصول نحو الهدف عن ميل الاحجامي (النابلسي، 1982)، أو إنه قيام الطالب بجهد ما للحصول على النجاح وتجنب الفشل (العمران، 1995).

(3) التوجه للعمل: ويعبر عن شعور الطالب بدافع قوي وبحماس نحو ما يسند إليه من أعمال.

(4) الحاجة للتحصيل (Need for Achievement): شعور الطالب بميل قوي لإحراز النجاح في إنجاز كل ما يقوم به من أعمال في الحياة (النابلسي، 1982).

(5) الحافز المعرفي (Cognitive Drive): الحاجة إلى المعرفة، والفهم، والاستيعاب، وحل المشكلات، وينشأ من عمليات التفاعل المتبادلة بين الطالب والمهمة التعليمية الموكلة إليه، مما يجعله مدركا لمتطلبات هذه المهمة، ومحاولا السيطرة عليها.

(6) إعلاء الأنا (Ego Enhancement): هو مثابرة الطالب على مهمة ما، ليس من أجل المعرفة، وإنما بدافع تأمين الشعور بالمكانة الاجتماعية، وتأكيد وجودها وسط الجماعة، مما يترتب عليه نشأة الإحساس وتقدير الذات.

(7) الحاجة إلى الانتماء (Need Affiliation): محاولة الطالب السيطرة على المهام المطلوبة منه تعلمها في المواقف التعليمية، والتي تتطلب موافقة أولياء الأمور من أباء ومعلمين، ممن يؤثرون في تكوين ذاته، لتحقيق المكانة الاجتماعية التي يريدها (أبو ناهية، ومعوذ، 1991)، أو أنها الرغبة أو الميل في إنشاء علاقات وجدانية وعاطفية مع الآخرين بشكل عام، والأفراد والجماعات المهمة في حياة الطالب على وجه خاص (نشواتي، 1996).

(8) النزعة الوصلية - الانتهازية (Opportunism Tendency): حالة نفسية غير مريحة تنتسم بتدني الدافعية، والاتكالية على الآخرين، وترتكز على الأنا وحب الذات.

**(9) الاستقرار العاطفي (Sentimental Stability):** حالة شعورية تتجم عن رضى الطالب عن ذاته, ومحيطه الأسري والاجتماعي, ويتمثل بجوانب الحب والمودة والانسجام مع بيئته وأقرانه.

## 13:2 نظريات دافع الإنجاز:

نظريات كثيرة حاولت شرح السلوك الإنساني وتفسيره مثل نظرية التحليل النفسي, والنظرية الإنسانية, النظرية المعرفية, والنظرية الارتباطية, إذ تؤكد النظريتان الأوليان (الإنسانية والتحليل النفسي) على دور الدافعية في شخصية الطالب. بينما تؤكد النظريتان الأخريان على دور الدافعية في التعلم. وفيما يلي عرض موجز لوجهة نظر هذه النظريات:

**(1) النظرية الارتباطية (Association Theory):** تنتظر هذه النظرية إلى الدافعية في ضوء نظريات السلوكيين والتي تعنى بالمشير والاستجابة, إذ أن الإشباع الذي يتلو استجابة ما يؤدي إلى تعلم هذه الاستجابة وتقويتها, أما إذا لم تحدث حالة الإشباع هذه فإن الاستجابة تكون ضعيفة وبناء على هذا القانون فإن الإشباع, وتجنب حدوث الألم يعتمد على الدوافع الكافية وراء تعلم استجابة معينة.

**(2) النظرية المعرفية (Cognitive Theory):** تعامل هذه النظرية الطالب على أنه كائن بشري عاقل يتمتع بإرادة حرة تمكنه من صنع قرارات واعية على النحو الذي يرغب فيه.

**(3) النظرية الإنسانية (Humanistic Theory):** تعنى هذه النظرية بتفسير الدافعية من حيث علاقتها بدراسات الشخصية أكثر من علاقاتها بدراسات التعلم, وتنسب هذه النظرية إلى ماسلو الذي يرفض أن تكون جميع الافتراضات بإمكانية تفسير الدافعية الإنسانية بدلالة النظرية السلوكية أو الارتباطية: كالحافز والحرمان, رغم اعترافه بأن بعض أشكال السلوك الإنساني تكون مدفوعة بإشباع حاجات حيوية معينة.

**(4) نظرية التحليل النفسي (Psychoanalysis Theory):** يستخدم فرويد مفهوم الغريزة واللاشعور والكتب في تفسير السلوك السوي وغير السوي (رنا, 2003).

## 14:2 دافعية التحصيل (Achievement Motivation):

يختلف الأفراد عادة في قوة الأهداف التي يضعونها ومستوى سعيهم لتحقيقها ويعزى ذلك إلى التباين في الدافعية التي يمتلكونها، وتشير دافعية التحصيل إلى اتجاه أو حالة عقلية، لذا فهي تختلف عن الإنجاز أو التحصيل الواقعي القابل للملاحظة، وقد يتجسد في الدرجات التي يحصل عليها الطالب في اختبار ما، فقد يمتلك مستوى مرتفع من الحاجة إلى التحصيل إلا أنه لسبب ما لا يحقق النجاح الذي يريد، ولما كانت هذه الحاجة تجاهها أو حالة عقلية، فمن المتوقع وجودها بين الأفراد وبشكل متباين يمكن قياسه. (نشواتي، 1984).

## 15:2 نظريات دافعية التحصيل:

من النظريات التقليدية والمعاصرة التي حاولت تفسير دافعية التحصيل:

- (1) **النظريات السلوكية:** وهذه النظريات اتبعت أسلوب التعزيز الخارجي بالمكافآت والعلامات، والثواب والعقاب، وهذه غير كافية لتفسير ميل بعض الطلبة للتعلم، وعزوف الآخرين عنه، إذ أنها تتنظر للطالب كآلة صماء يستجيب آلياً للمؤثرات الخارجية، وهذا مخالف للواقع لأن إدراكه للموقف التعليمي جزءاً من العملية التعليمية التعليمية، إذ أنه يفسر الموقف التعليمي في ضوء هذا الإدراك، مما يوجهه نحو سلوك معين من التفوق الذي يؤمن به.
- (2) **النظريات المعاصرة:** ركزت هذه النظريات حول دافع إنجاز الطلبة، على عوامل الدافعية الداخلية للتعلم، وأهمها:

## (1) نظرية الإنجاز – الدافع (Achievement Motivation):

طورها أتكينسون (Atkinson)، والتي تنظر إلى الإنجاز باعتباره دافعاً، وهو مفهوم يعبر عن القوة الدافعة للقيام بعمل جديد، باعتماد معيار محدد للجودة والإتقان، فالطلبة الذين لديهم دافعية عالية للإنجاز يكونون أكثر استجابة من غيرهم في المهمات التي تتطلب التحدي، أما الذين يعينهم تجنب الفشل فهؤلاء يقبلون على المهام الأقل صعوبة، والتي تحد من التعزيز الدائم.

## (2) نظرية العزو – الدافع (Motivation Attribution Theory):

تركز هذه على الحاجة إلى الإنجاز والخوف من الفشل، ولكنها تتعامل مع هذين العنصرين باعتبارها يتسمان بالمرونة والتبديل، لذا فهي من أكثر النظريات الإدراكية تأثيراً فيما يتصل بالدافعية. (سوريال، 1989: 42-45)، خاصة وأنها ميزت بين نوعين من عوامل الفشل والنجاح وهما:

(أ) عوامل داخلية: وهي تعتبر ثابتة نسبياً، وليس من السهل تعديلها لأنها أصبحت جزءاً من شخصية الفرد، كالقدرة.

(ب) عوامل خارجية: وهي عوامل يسهل تغييرها لدى الفرد مثل الخطأ وسهولة المهمة. (العمران، 1995).

## (3) نظرية القدرة – الدافع (Competence Motivation):

وهي عبارة عن الحافز الذي يسعى فيه الفرد إلى زيادة مقدرته بحيث يتمكن من القيام بأعمال في مجتمعها المحلي، وتؤمن له البقاء والنمو، وتتطلب هذه الدافعية من الطالب المبادرة للتفاعل مع البيئة (سوريال، 1989: 51-56).

لقد أشارت بعض الدراسات إلى تباين الأفراد من حيث دافعتهم للتحصيل، وإلى ارتباطها ببعض الأنماط السلوكية مثل المثابرة وتحمل المسؤولية، وتعزيز دافعية التحصيل لدى الطلبة بتشجيع حاجاتهم للإنجاز والنجاح، وتدريبهم على صياغة أهدافهم بأنفسهم، وتوفير مناخ تعليمي غير مثير للقلق (نشواتي، 1984). لذا، فإن ربط المفاهيم والخبرات العلمية بالجانب العملي وحياة الطالب العملية باستخدام نموذج تسريع التعليم في العلوم يوفر فرصاً مستمرة لتعزيز الطالب، ويضفي مناخاً صيفياً غير مثير للقلق، ومشجعاً له على التعلم، والإقبال على المواقف التعليمية التعليمية المختلفة.

## 16:2 مفهوم الذات (Self Concept):

يعد مفهوم الذات من السمات المهمة في الشخصية التي لها اثر كبير في سلوك الطالب وتصرفاته، وذا أهمية كبيرة في التوجه النفسي (صوالحة، 1990).

### تعريف الذات

هو الصورة التي نكونها عن أنفسنا منذ الصغر، وما يرتبط بها من إحساس بالرضا، أو عدمه، أو ما يسمى بتقدير الذات. ومفهوم الذات يتعلق بالجانب الإدراكي من شخصية الطفل، أما تقدير الذات فيتعلق بالجانب العاطفي منها (صالح، 1985).

الذات- أيضاً- تكوين معرفي منظم ومتعلم للمدركات الشعورية والتصورات والتقييمات الخاصة بالذات، يبلوره الفرد، ويعتبره تعريفاً نفسياً لذاته، ويتكون مفهوم الذات من أفكار الفرد الذاتية المنسقة الأبعاد عن العناصر المختلفة لكنيونه الداخلية أو الخارجية. وتشتمل هذه العناصر على (زهرا، 1982: 83):

(1) مفهوم الذات المدرك: المدركات والتصورات التي تحدد خصائص الذات، وتنعكس إجرائياً في وصف الفرد لذاته كما يتصورها.

(2) مفهوم الذات الاجتماعي: المدركات والتصورات التي تحدد الصورة التي يعتقد إن الآخرين في المجتمع يتصورونها والتي يتمثلها الفرد من خلال التفاعل الاجتماعي معهم.

(3) مفهوم الذات المثالي: المدركات والتصورات التي يطمح الفرد أن يمتلكها، أو يحققها.

ولكلمة الذات في علم النفس معنيان متمايزان، هما: الأول، الذات كموضوع (Self-as-object) وهي اتجاهات الشخص ومشاعره ومدركاته عن نفسه، والثانية، الذات كعملية (Self-as-process) وهي مجموعة من العمليات النفسية التي تحكم السلوك والتوافق، فالذات هي فاعل بمعنى أنها تتكون من مجموعة نشيطة من العمليات كال تفكير والتذكر والإدراك. ويوجد ارتباط وثيق بين مفهوم الذات وتقدير الذات، أي إذا كانت صورتنا عن أنفسنا ايجابية من الطبيعي أن نشعر بالاعتزاز والرضا بهذه الذات، أما إذا كانت صورتنا عن ذاتنا سلبية فسوف نكره ذاتنا ونذمها ونحتقرها.

ولا يوجد اخطر من أن يكره الطفل نفسه، فهو يعرضه إلى مشكلات عديدة السلوكية والنفسية، ويسعى في محاولة يائسة لإثبات ذاته بطرق سلبية بعد أن فشل في إثباتها بطرق ايجابية.

وتتميز شخصية الطفل الذي يتمتع بمفهوم ذات ايجابي بخصائص تبدو في سلوكياته، منها: يفخر بإنجازاته (انظر كم هي جميلة الصورة التي رسمتها بنفسي)، ويتمتع بالاستقلالية (لقد أنهيت واجبي وحدي)، ويتحمل المسؤولية (سوف أقوم بهذا العمل عنك)، ويتحمل الإحباط (إن مسألة الحساب هذه صعبة جدا ولكني سأحاول وأحاول حتى أحلها)، ويقبل على الخبرات الجديدة بحماس (لقد اخبرنا المعلم بأننا سوف نتعلم القسمة غدا)، ويمتلك القدرة على التأثير في الآخرين (دعني أعلمك كيف تمارس هذه اللعبة التي تعلمتها)، ويستطيع أن يعبر عن مدى واسع من الانفعالات (اشعر بالسرور عندما يعود أبي من السفر، واشعر بالحزن عندما يغيب). ويتصف الطفل الذي يمتلك مفهوم ذات سلبي بخصائص، منها: يتجنب المواقف التي تسبب القلق (اليوم لن اذهب إلى المدرسة لان لدي امتحان صعب)، ويحط من قيمته وإمكانياته (إن رسومي ليست جميلة)، ويشعر بان الآخرين لا يقدرونه (أصدقائي لا يحبونني وأبي يكرهني)، ويلوم الآخرين على (لقد رسبت في الامتحان لان المعلمة لم تشرح الدرس جيدا)، ويتأثر بالآخرين (صديقي علمني أن اغش في الامتحان)، ويستثار بسهولة (أنا لم اكسر هذه اللعبة)، ويشعر بالعجز (لا أستطيع أن احل هذه المسألة)، ويعبر عن مدى ضيق من الانفعالات (أنا لا اهتم أن جاء أبي أم ذهب).

## 17:2 نظريات الذات:

تقوم فلسفة نظرية الذات على الإيمان بأهمية الفرد مهما كانت مشكلاته؛ فلهذه عناصر طيبة تساعد على حل مشكلاته، وتقرير مصيره بنفسه. وتبنى الفلسفة الأساسية للمرشد على احترام الفرد، وأهليته، والعمل على توجيه الذات توجيها صحيحا ليكون جديراً بالاحترام (صالح، 1985).

ويعتبر روجرز مؤسس نظرية الذات النفسية المعاصر، حيث اعتبرت نظريته هذه من النظريات المهمة في الإرشاد والعلاج النفسي، متمركزة حول المسترشد، وسميت هذه النظرية بأسماء عديدة؛ مثل: النظرية اللامباشرة، النظرية الشخصية، والذي جعل روجرز يتوجه إلى هذه النظرية هو عدم اقتناعه بعلم الطب النفسي لعدم اعتباره ما يجول في نفس المسترشد من أفكار وشعور (صالح، 1985، ص: 180).

وتستند نظرية روجرز في الشخصية إلى المفاهيم الأساسية الآتية:-

**أولاً: الإنسان:** وهو كل منظم يتصرف بشكل كلي في المجال الظاهري بدافع تحقيق الذات والسلوك الهادف لتحقيق النمو والتحرر من مقومات تطوره، وخير في جوهره ولا حاجة للسيطرة عليه والتحكم به.

**ثانياً: الذات:** مدركات وقيم تنشأ من تفاعل الفرد مع البيئة، والذات تحافظ على سلوك المسترشد، والذات في حالة نمو وتغير نتيجة التفاعل المستمر مع المجال الظاهري والفرد لديه أكثر من ذات: الواقعية، والمثالية، والخاصة.

**ثالثاً: المجال الظاهري:** الواقع المحيط بالفرد والذي يدرك أهميته؛ لأن الفرد يختار استجابته على أساس ما يدركه، لا على أساس الواقع (جامعة القدس المفتوحة، 2000).

وعرفت هذه النظرية بالنظرية المتمركزة حول الشخص، ولذا، وضع روجرز مبادئ أساسية تستند عليها نظريته في الشخصية منها: يعيش الفرد في عالم متغير من الخبرات، يجعل حقائقه الخاصة تختلف عن حقائق غيره، وحقائق الفرد تمثل العالم المدرك بالنسبة إليه، وأفضل طريقة لفهمه هي الوصول إلى طريقته في إدراك العالم (ما يسميه روجرز بالإطار المرجعي الداخلي للفرد)، وينمو فهم الذات نتيجة لتفاعل الفرد مع البيئة خاصة في تعامله مع الآخرين، والذات هي كل منظم يعبر عنه الشخص باستخدام ضمائر المتكلم. ويعامل ما يمر به الفرد من خبرات كما يلي: ترمز الخبرات وتدرج وتنظم في علاقة مع الذات، ويتم تجاهلها باعتبار أن لا علاقة مدركة بينه وبين الذات، وتشوه أو ترمز على نحو خاطئ؛ لأنها تتعارض مع مفهوم الذات، ويؤدي إنكار الخبرات، أو تشويهها إلى عدم التكيف، وفي غياب التهديد للذات، فان الخبرات

غير المتفقة مع مفهوم الذات يمكن أن تدرك، وتفحص، ويتم ترميزها، وكلما إدراك الفرد، وتقبل في بناء الذات لديه خبرات أكثر ازداد مفهوم الذات لديه غنى وأصبح اقدر على إدراك الخبرات دون تشويه جامعة القدس المفتوحة (2000، ص: 114).

وأشار (صالح، 1985، ص 181) إلى المبادئ الأساسية لهذه النظرية وهي أن: الإنسان في حالة خبرة وتفكير مستمران، وحياته متمثلة في الحاضر وليس في الماضي، وعلاقته مع الآخرين من الأساسيات، ويسعى للتطور والنمو

ويلعب مفهوم الذات وظائف عديدة، منها: دافعية وتكامل وتنظيم وبلورة عالم الخبرة المتغير الذي يوجد الفرد في وسطه، ولذا، فانه ينظم ويحدد السلوك، وينمو تكوينياً كنتاج للتفاعل الاجتماعي جنباً إلى جنب مع الدافع الداخلي لتأكيد الذات، وبرغم من انه ثابت تقريباً إلا انه يمكن تعديله تحت ظروف معينة (زهرا، 1982، ص: 82).

#### ملاحظات مهمة على الذات:-

1. إن مفهوم الذات أهم من الذات الحقيقية في تقرير السلوك.
2. إن كل جشطات يتأثر بالوراثة والبيئة الجغرافية والمادية والاجتماعية والسلوكية ويتأثر بالآخرين المهمين بحياة الفرد، ويتأثر بالنضج والتعلم، ويتأثر بالحاجات، ويتأثر بالموجهات.
3. إن الفرد يسعى دائماً لتأكيد وتحقيق وتعزيز ذاته وهو محتاج إلى مفهوم موجب للذات، وان مفهوم الذات مفهوم شعوري يعيه الفرد، بينما قد تشتمل الذات عناصر لا شعورية لا يعيها الفرد (زهرا، 1982، ص: 83).

#### 18:2 قلق الاختبار:

يلاحظ القلق عند الأفراد في مناسبات عديدة، حيث يلاحظ أحيانا لدى الطلبة قبل الامتحان وبخاصة حين يكون استعدادهم للامتحان غير كاف. (الرفاعي، 1987).

ويرى فرويد إن القلق هو: رد فعل لحالة خطر يعود إلى الظهور كلما حدثت حالة خطر من نفس النوع.

وتذكر كارن هورني في تعريفها للقلق بأنه: "استجابة انتقالية لخطر يكون موجهاً إلى المكونات الأساسية للشخصية".

أما القلق عند مي فهو: "إدراك لتحديد موجه نحو قيمة ما يعتبرها الفرد أساسية في وجوده كشخص".

وعرف مايسرمان القلق قائلاً: أنه حالة من التوتر الشامل الذي ينشأ من خلال صراعات الدوافع ومحاولات الفرد وراء التكيف ". (الرفاعي، 1987).

ويرى باول وإنرايت (Powell & Enright, 1990) أن القلق يمكن تعريفه وفهمه من خلال ثلاثة جوانب هي: الجانب العقلي ويتضمن أفكار ومعتقدات الفرد، والجانب المادي ويتضمن المشاعر مثل زيادة دقات القلب والتعرق، وشدة التوتر، والجانب السلوكي ويتعلق بتصرفات الفرد اتجاه موقف معين مثل التهرب من المواجهة أو الابتعاد عن الموقف. (الحموري، 1995).

ومن هنا يعرف قلق الاختبار بأنه " حالة نفسية تصيب المتعلم خلال الاختبار تنشأ عن تخوفه من الفشل أو الرسوب في الاختبار، أو نتيجة غير مرضية للآخرين، وقد تؤثر هذه الحالة في العمليات العقلية كالانتباه والتفكير والتذكر. (أبو زينه، والزغل، 1984)، و(أبو زيتون، 1988).

## 2:15 مكونات قلق الاختبار:

يرى موريس ورفاقه (Morris.et.al, 1981) أن قلق الاختبار يتمثل في جانبين هما:

1- جانب الانزعاج (Worry): ويتمثل في الجوانب العقلية أو المعرفية مثل توقع الفشل أو التفكير بالذات، وبحساب الوقت والتوابع المحتملة للفشل، وهي المسؤولة عن تدني الأداء لدى الفرد بما تسببه في الكثير من الأحيان من استجابات لا تكون مناسبة.

2- الجانب الانفعالي " العاطفي " (Emotionality): ويتمثل في التغيرات الفسيولوجية " العاطفية " - لخبرة القلق كالتوتر والعصبية، مثل ردة الفعل المباشر للضغط النفسي الذي يستثيره الموقف. (عجمي، 1999).

وأشار (شعيب، 1988) إلى وجود خمسة عوامل خاصة بقلق الاختبار وهي: الخوف والرغبة من الاختبار، والضغط النفسي له، والخوف من الاختبارات الشفوية المفاجئة، والصراع النفسي المصاحب له، والاضطرابات النفسية والجسمية المصاحبة له.

#### نشوء القلق عند الطلبة:

اختلف العلماء حول دور كل من البيئة والوراثة في القلق، وقد توصل كاتل (Cattell, 1966) نتيجة لدراسة قام بها، إلى أن (35 %) من القلق يرجع إلى الوراثة، وأن للبيئة الأثر الأكبر. وأشارت دراسات كل من ايزنك (Eysenck) وسلاتر (Slater) في (دعباس، 1995) إلى أن لظروف البيئة السيئة الدور الرئيس في تنمية القلق المرتفع.

وقد أشار ساراسون وآخرون (Sarason et al. 1952) إلى أن العلاقة بين القلق والتأخر الدراسي لا ترجع إلى ظروف المراهقة للمتعلم بقدر ما ترجع إلى ظروف التنشئة وطريقة تعامل والديه معه، والإهانة والعقاب إلى يتعرض لهما في حالة فشله وتقصيره من قبل والديه ومعلميه. مما يشعره بعدم الكفاءة أو الرضى عن النفس. ويتوقع الفشل والعقاب في المواقف التي يكون فيها تقويم من معلميه. ويشعر في البيئة المدرسية بالأخطار الكثيرة ويعتقد بعدم قدرته على مواجهتها. (أبو صبحه، 1974).

وبذلك يتضح أن القلق المرتفع ينشأ لدى الطلبة نتيجة عدم شعورهم بالأمن والاستقرار بسبب معاملة معلميهم وآبائهم والجو الأسري الذي يعيشون فيه، إضافة إلى صعوبة المواد

الدراسية والخوف من الاختبارات. (الآغا، 1988). لذلك وجب على المعلمين وأولياء الأمور توجيه وإرشاد الطلبة وتخفيف أعباء الواجبات الدراسية وتوفير جو ملائم لصحة الطلبة في المدرسة والبيت.

## 2:16 أعراض قلق الاختبار:

يرافق القلق اضطرابات عديدة شملها (الرفاعي، 1987)، و(القرعان، 1992)، و(النصيرات، 1988) بالآتية:

(1) أعراض جسدية: توجد أعراض عديدة منها: ازدياد في ضربات القلب، وازدياد ضغط الدم، وحركات ارتعاشية في المعدة، وصعوبة في التنفس، وزيادة العرق، وهذه أعراض هي ليست بمرض جسدي.

(2) أعراض نفسية: قلة الثقة بالنفس، وضعف الذاكرة، والتعب بسهولة، وصعوبة في اتخاذ القرارات، والخوف، والاكتئاب، وصعوبة التفكير بوضوح.

(3) أعراض سلوكية: يلاحظ أن أصحاب القلق سرعان ما تنشأ لديهم أنماط من السلوك التجنبي (Avoidance) متصلة ومرتبطة بخبرات القلق عندهم، مثل تجنب الخروج من البيت إن كان القلق مرتبطاً بالأماكن الخارجية، وتجنب الاتصالات الاجتماعية بالناس، وتجنب ركوب المصاعد أو الدخول فيها..... الخ.

## 2:17 أنواع القلق:

يوجد نوعان من القلق، هما: الأول، القلق الوقتي أو الآني ونمر به نتيجة مشكلة ما وبانتهاء المشكلة تنتهي منه، والثاني القلق الدائم أو المستمر ويعيشه الشخص نتيجة مروره بأكثر من مشكلة بآنٍ واحد دون أن يكون باستطاعته التخلص من تلك المشاكل، ولأنه يعيش باستمرار النقمة عليها دون أن يستطيع قبولها فالقلق المستمر منهك للقوى وصولاً إلى درجة الأرق، والإحساس المستمر بالإجهاد.

وتوجد للقلق أسباب عديدة، منها: مشاكل على كافة الأصعدة تؤدي إلى القلق (نفسية – عائلية – اجتماعية – روحية – مادية)، وعدم القدرة عند هذا الشخص على التغلب على مشاكله بمفرده، وعدم استطاعة الشخص قبول المشكلة أو نتائجها في حياته.

قد تتجم مسببات للقلق من الجنس الآخر أحياناً، والنجاح والفشل والمستقبل وطريقة حياتنا، والزواج، والخجل، والعلاقات الاجتماعية، والبدانة والشكل الخارجي.

## القلق وقوة الدافع:

قد يدفع القلق الناجم عن عدم قدرة الفرد على التكيف مع البيئة المحيطة به إلى زيادة جهده من أجل إنجاز تكيف مناسب. (الرفاعي، 1987).

لقد أثار القلق اهتماماً لدى كيركيجار (Kiekegaard) أحد أعلام الحركة الوجودية (Existentialism) من حيث هو دافع للإنجاز والإبداع. يرى كيركيجار أن القلق الخلفي موجود منذ القدم وهو يظهر في حالة ارتكاب الفرد إثماً يعترف به، ومن جهة أخرى أن القلق منبع للإبداع، وأن قوة النفس تنبثق من مواجهة الفرد الخبرات التي تثير القلق. (الرفاعي، 1987).

## 2:18 القلق والأداء المعرفي:

خلصت البحوث العديدة إلى أن القلق يلعب دوراً في نتائج المتعلمين وتحصيلهم الدراسي. ولكن اختلفت هذه الدراسات في هذه العلاقة، فهناك دراسات أظهرت الأثر الإيجابي للقلق على التحصيل العلمي للمتعلمين، بينما في دراسات أخرى أظهرت أن القلق المنخفض والمتوسط له أثر إيجابي، بينما القلق المرتفع يشتت الطاقات الجسمية والعقلية والنفسية للمتعلمين وخاصة في مواقف الاختبار. ومن هنا نجد تفسيران نظريان لتأثير القلق على التعلم:

- **التفسير النظري الأول:** تتبناه مجموعة من علماء النفس في جامعة أيوا الأمريكية الذين ينظرون إلى القلق باعتباره دافعا ييسر التعلم، فيما عرف بعد ذلك بنظرية القلق الدافع (Drive Anxiety Theory) والتي تشير إلى أهمية متغير القلق على التحصيل، حيث يعتبر متغيراً إيجابياً في حالة القلق المنخفض. ومن العوامل المحببة في حالة القلق المرتفع (أبو صايمة، 1995)، كما وتذهب إلى أن المتعلم في حالة القلق المنخفض التي تجعله يشعر بحالة من عدم الارتياح مما يدفعه إلى بذل المزيد من الجهد والتفكير لخفض القلق والعودة إلى حالة الاتزان. (الصبوة، 1993).

- **التفسير النظري الثاني:** نادى بهذا التفسير نظرية القلق " الحالة - السمة " (Anxiety State - Theory)، وكان كاتل (Cattell, 1966) أول من قدم هذين المصطلحين، ثم

طورهما سبيلبيرجر (Spielberger, 1983) وصاغهما في شكل نظرية تبدأ بالتمييز بين القلق كحالة مؤقتة وكسمة ثابتة في الشخصية. وذهب سبيلبيرج وآخرون إلى أن " حالة القلق " حالة مؤقتة تختلف في شدتها عبر الزمن, وتتميز بالتوتر والمشقة وتنشيط الجهاز العصبي الذاتي. أما " القلق كسمة " فتشير إلى الفروق الفردية الثابتة نسبياً في استجابات القلق, أي أن الفروق بين المتعلمين في الميل إلى الاستجابة للمواقف التي يدركونها على أنها مهددة بحالة متزايدة من شدة القلق (كامل والصافي، 1995).

وخلصت الدراسات إلى أن حالة القلق ترتبط ارتباطاً موجباً بسمة القلق في مواقف الشدة, ولا ترتبط بها في المواقف العادية الخالية من تهديد تقدير الذات.

وخلص هذا التفسير إلى أن القلق " حالة وسمة " خبرة شعورية مؤلمة ناتجة عن إدراك المتعلم للخطر والعجز عن مواجهته, وهو عامل يؤثر في شخصية المتعلم ويشتت طاقاته مما يعيق الأداء المعرفي لديه. (كامل والصافي، 1995).

وقد وجد بعض العوامل المؤثرة على المتعلم القلق منها: شعور المتعلم بعدم الكفاءة, سلطة الأهل والمعلمين وتأثير ذلك على تحصيله الدراسي, سلوك المعلم ومدى اعتماد المتعلم عليه, احتمال الفشل في الاختبار. (النصيرات، 1988).

## 19:2 النظريات المفسرة لقلق الاختبار:

وضعت العديد من النظريات النفسية التي تفسر ظاهرة القلق منها:

### نظرية التحليل النفسي (Psychological Analysis Theory):

اعتبر فرويد (Freud) رائد مدرسة التحليل النفسي في نظريات القلق نوع من الخوف الناتج عن البيئة الخارجية. وقد تكون تعبيراً عن غضب الأنا الأعلى أو عقابه من هنا يقول فرويد بوجود ثلاثة أنواع من القلق وهي:

- **القلق الموضوعي (Objective anxiety)** هو القلق الناجم عن رد فعل الفرد على الأحداث الخارجية الواقعة أو التي ينتظر وقوعها بعد وجود إشارة تدل عليها. وهذا النوع من القلق يأخذ دلالاته من خبرات الفرد السابقة.
  - **القلق العصابي (Neurotic anxiety)** وهو قلق شديد على شكل خوف من مجهول لا يرتبط بشيء واحد محدد، ويمكن أن يأخذ حالة من الشعور بالتهديد ترافق اضطراباً نفسياً مثل الهستيريا.
  - **القلق الخلقي (Moral anxiety)** وهو القلق الذي يكون فيه مصدر الخطر غضب الأنا الأعلى ويغلب فيه أن يكون نتيجة حكم الأنا الأعلى لارتكاب الفرد ذنباً، مثل توقع المتعلم العقاب من والديه في حالة فشله. (الرفاعي، 1987).
- ويمكن تفسير قلق الاختبار استناداً إلى مفهوم القلق الخلقي القائم على العوامل الاجتماعية مثل مراقبة الوالدين وخوف المتعلم من العقاب والشعور بالذنب في حالة فشله في الاختبار وعدم تحقيق توقعات الوالدين.

### نظرية كارن هورني (Karen Horney):

تتبع هورني (Horney 1957) في نظريتها المدرسة التحليلية. فالتحليل يقود مباشرة إلى وجود ثلاثة عناصر أساسية وهي: الشعور بالعجز، والشعور بالعداوة، والشعور بالانفراد أو العزلة. وإذا رجعنا إلى سيرة الفرد بغية معرفة العلاقة بين حالة القلق والمظاهر الخاصة في

حياته السابقة وهذه العناصر الثلاثة وجدنا وراء هذه العناصر عوامل متعددة وترى هورني أنه يمكن وضع هذه العوامل في ثلاث فئات هي:

\* تضم الفئة الأولى النواحي العاطفية حيث أن حرمان الطفل من الحب والحنان، وتركه بعيداً عن رغباته واحتياجاته الأساسية يولد لديه أشكال مختلفة من الكراهية والعدوان كل هذه تعتبر من أهم مصادر القلق.

\*تضم الفئة الثانية أشكال المعاملة داخل الأسرة بما ينطوي عليها من السيطرة والعدالة. فالسيطرة القاسية وعدم العدالة أو التقدير ونكران الحقوق كلها من مصادر القلق.

\*تضم الفئة الثالثة المعاملة الاجتماعية خارج الأسرة بما فيها من الكذب والخداع والحسد وأشكال والعدوان المختلفة تعتبر من مصادر القلق. (عبد الغفار، 1981).

أكدت هورني على انه يوجد نوعاً من التفاعل بين القلق والعدوان، فالشعور العدواني نحو الوالدين يولد القلق، وهذا يؤدي إلى كبت الشعور العدواني، مما يجرّد الطفل من إدراكه الخطر ويجعله يشعر بالعجز وعدم القدرة على الدفاع، وهذا يؤدي إلى القلق. (زيتون، 1988).

ويمكن تفسير قلق الاختبار بناء على نظرية هورني على أساس اجتماعي. إذ أن البيئة المحيطة بالمتعلم سواء البيت أو المجتمع الخارجي يؤثر في نموه الانفعالي. فالمتعلم الذي ينشأ في بيئة مهددة، يتوقع فيها الوالدين النجاح والتفوق من أبنائهم وكذلك العقاب المدرسي الذي يمكن أن يتعرض له المتعلم في حالة فشله يولد لديه القلق وان كان مستعداً للاختبار. (الزيود، 2002).

### نظرية الجشطالت:

رأت النظرية الجشطالتية أن القلق يعبر عن عدم تطابق بين الذات والخبرة، وأن المتعلم إذا تعرض لموقف ما فإنه يحاول أن يدمجه في ذاته ولكن ربما هذا الموقف لا يتفق مع شروط الأهمية عند المتعلم، فإنه لا يستطيع أن يرمزه بدقة في وعيه ويحاول تجنبها أو يرمزها بشكل مشوه ولذا، فإن حيل الدفاع تكون وسيلة لتجنب القلق الذي ينشأ عن عدم تطابق الموقف مع الذات. (نائلة، 2003).

## النظرية الإنسانية (Humanistic Theory):

بين (كفافي ورفاقه، 1990) أن القلق الوجودي ينشأ عند عدم قدرة المتعلم من معرفة سبب وجوده والهدف من حياته، بينما يشعر بالضيق والتوتر النفسي إذا فشل في تحقيق ذاته وهذا يؤثر قلقه. وبهذا نستنتج أن مثيرات القلق عند النظرية الإنسانية ترتبط بالحاضر والمستقبل وتهمل الماضي. (نائلة، 2003).

## النظرية السلوكية (Behaviouristic Theory):

ترى النظرية السلوكية إلى أن القلق ينتج عن تعرض المتعلم إلى مواقف معينة، ثم يقوم بتعميم هذه الاستجابة إلى مواقف أخرى، وتربطه بخبرات تعرض لها المتعلم في عمليات تعلمه السابقة. (أبو صايمة، 1991).

وتنظر المدرسة السلوكية إلى القلق من منظور دافعية التعلم. وأطلقوا عليه القلق الدافع، أي القلق الذي يدفع للإنجاز والعمل. ورغم اتفاق المنتمين لهذه المدرسة إلا أنه يوجد بعض الفروق بينهم. فالمتعلم في موقف الاختبار إما أن يثار لديه دافع القلق (Anxiety Drives)، أو دافع الإنجاز نحو التعلم (Achievement Motivation). والنوع الأول يعوق أداء المتعلم، بينما في النوع الثاني فإنه يرفع مستوى أداءه. فالقلق الدافع يجدي نفعاً في الأعمال السهلة ولا يجدي مع الأعمال الصعبة. والقلق الزائد يكون معوقاً للتعلم ويكف قدراته وينعكس ذلك على تحصيله. (نائلة، 2003).

## القلق من منظور إسلامي:

بين (رجب، 1990) أن الغزالي عرّف مفهوم القلق أنه تألم القلب واحتراقه بسبب توقع أمر سيء في المستقبل. وقسم القلق إلى قسمين:

- **القلق العادي:** ويشمل الخوف من الله عز وجل والخوف من الأشياء المادية كاللصوص والحريق والحيوانات المفترسة... الخ. ويعتبر هذا القلق صفة جيدة لأنها تحث على العمل الصالح وحفظ الحياة.

• **القلق المفرط:** وهو القلق الزائد غير المحمود الذي يخرج الإنسان إلى اليأس والقنوط ويكفه عن العمل ويسبب له الأمراض, وزوال العقل.

وبين (الهوري والشناوي، 1987) أن الغزالي يرى أن القلق المفرط ليس من صفة المؤمن الذي أخلص عبادته لله تعالى وحده, وأحسن العمل, فهو يتصف بالنعفس المطمئنة التي تزداد بقربها من الله عز وجل في كل وقت. (نائلة، 2003). قال الله تعالى:

" هو الذي أنزل السكينة في قلوب المؤمنين ليزدادوا إيماناً مع إيمانهم "

(سورة الفتح، آية (4))

## 20:2 أساليب وطرق قياس قلق الاختبار:

وضح (أحمد، 1988) بعض طرق قياس قلق الاختبار منها:

### أسلوب التقرير الذاتي:

يقاس القلق في هذا الأسلوب عن طريق إقرار المفحوص ذاته بما يحس به تجاه الموقف, ويستخدم مقاييس يجيب عنها المفحوص بنفسه, ورغم أن هذا الأسلوب من أفضل الأساليب في قياس القلق من حيث الدقة والسهولة إلا أنه يوجد فيه بعض العيوب منها: صعوبة قياس التغيرات الطارئة في احساسات الفرد التي يكون فيها القلق صفة عابرة غير مستديمة, وصعوبة قياس القلق إذا أنكره الفرد بتبريرات دفاعية, ويصعب عندها اكتشاف مسببات القلق وعوامله لدى المفحوص.

### أسلوب قياس الاستجابات الفسيولوجية:

يقاس القلق في هذا الأسلوب من خلال بعض التغيرات الفسيولوجية مثل: استجابة الجلد لإفراز العرق, أو ارتفاع ضغط الدم, أو ازدياد معدل ضربات القلب, ومن العيوب لهذا الأسلوب: قد لا يكون دقيقاً بسبب تفاوت درجة هذه الاستجابات بين الأشخاص, ويحتاج إلى أشخاص مدربين للقيام بمثل هذه القياسات مما يسبب كلفة مالية عالية.

### أسلوب الملاحظة المباشرة:

يتم قياس القلق في هذا الأسلوب عن طريق الملاحظة المباشرة في موقف من المواقف, فمثلاً يمكن ملاحظة سلوك المتعلم, وسرعة استجابته ومدى تركيزه وانتباهه, أو تشتته أثناء عمليتي التعليم والتعلم, وبهذا يمكن الحكم فيما إذا كان المتعلم يعاني من القلق أو لا.

## الفصل الثالث

### الدراسات السابقة

1:3 دراسات متعلقة بأثر مشروع تسريع التفكير من خلال تدريس العلوم في  
تحصيل الطلبة.

2:3 دراسات متعلقة بأثر استخدام أساليب حديثة في التدريس وأثرها على  
دافع الإنجاز.

3:3 دراسات متعلقة بمفهوم الذات.

4:3 دراسات متعلقة بقلق الاختبار.

5:3 ملخص الدراسات السابقة والتعليق عليها.

## الفصل الثالث

### الدراسات السابقة

#### 1:3 دراسات متعلقة بأثر مشروع تسريع التفكير من خلال تعليم العلوم في تحصيل الطلبة:

أجريت عدة دراسات لتقييم أثر مشروع تسريع التفكير الذهني من خلال تدريس العلوم، ومن أهمها:

دراسة تقييم مشروع تسريع التفكير الذهني من خلال تعليم العلوم والرياضيات في مدرسة باركسيد في مقاطعة كامبردج (Adey, P. and Shayer, M.1994) في ( Parkside 1991 - 1989) والتي هدفت إلى معرفة أثر الزمن على النمو المعرفي للطلبة المشاركين في مشروع تسريع التفكير الذهني من خلال تعليم العلوم. وحاولت الدراسة الإجابة عن السؤال الآتي:

- ما أثر الزمن على مستوى النمو المعرفي للطلبة المشاركين في مشروع تسريع التفكير الذهني من خلال تعليم العلوم؟

وتكونت عينة الدراسة من (105) من طلبة مدرسة باركسيد في مقاطعة كامبردج في الفترة (1991-1989). إذ بدء بتنفيذ مشروع تسريع التفكير الذهني في هذه المدرسة على طلبة السنة السابعة والذين كانت أعمارهم (11سنة) فأكثر في عام (1989)، وطبق اختبار النمو المعرفي لبياجيه قبل تنفيذ المشروع، وفي نهاية السنة الأولى من تنفيذ المشروع (1990)، وبعد الانتهاء من تنفيذه سنة (1991). وأظهرت الدراسة النتائج الآتية:

- يبين الجدول (3) نتائج التطبيق الأول لطلبة مدرسة باركسيد مقارنة بنتائج أقرانهم في التقييم الوطني لسنة (1975).

**جدول (3):** جدول تكراري تراكمي لنتائج طلبة مدرسة باركسيد مقارنة بنتائج أقرانهم في التقييم الوطني لسنة (1975) على اختبار النمو المعرفي لبياجيه

توزيع الطلاب (11 سنة فأكثر)		مرحلة التطور المعرفي
مدرسة باركسيد	التقييم الوطني	
4.9	8.3	1) مرحلة العمليات المجردة المبكرة 3A
28.4	34.1	2) مرحلة التعميم المادي *2B
71.6	64.3	3) مرحلة العمليات المادية المتأخرة 2B
95.1	87.9	4) مرحلة العمليات المادية المتوسطة 2A/2B
99	95.8	5) مرحلة العمليات المادية المبكرة 2A

يتضح من الجدول السابق أن مستوى التطور المعرفي لطلبة مدرسة باركسيد أقل من مستوى التطور المعرفي على المستوى الوطني.

- يبين الجدول (4) نتائج التطبيق الثاني بعد سنة واحدة من المشروع عام (1990)، ونتائج التطبيق الثالث بعد نهاية المشروع مباشرة سنة (1991) لطلبة مدرسة باركسيد مقارنة بأقرانهم على المستوى الوطني.

**جدول (4):** جدول تكراري تراكمي يوضح نتائج طلبة مدرسة باركسيد في التطبيق الثاني سنة (1990) والثالث سنة (1991) على اختبار النمو المعرفي لبياجيه مقارنة بأقرانهم على المستوى القومي سنة (1975).

مدرسة باركسيد 1991		مدرسة باركسيد 1990		المستوى القومي (1975)		مرحلة التطور المعرفي
الطالبات	الطلاب	الطالبات	الطلاب	الطالبات	الطلاب	
22.9	19.2	5.6	7.4	5.7	5.7	1) مرحلة العمليات المجردة المتأخرة 3B
70.8	59.6	27.8	22.2	20.8	19.9	2) مرحلة العمليات المجردة المبكرة 3A
89.6	82.7	63.9	44.4	41.6	42.4	3) مرحلة التعميم المادي *2B
100	100	91.7	88.9	63.8	64.2	4) مرحلة العمليات المادية المتأخرة 2B

وبتحليل نتائج الجدول السابق يتبين أن مقدار التأثير لمشروع تسريع التفكير الذهني على مستويات النمو المعرفي لطلبة مدرسة باركسيد مقارنة مع المستوى الوطني يساوي ثلاثة

انحرافات معيارية، وعند المقارنة بين نتائج (1991)، ونتائج (1990) فإن التأثير يساوي (1.1) انحراف معياري. وقد كان مقدار النمو المعرفي لطلبة مدرسة باركسيد من سنة (1989) إلى (1991) أكثر من 60% (المغربي، 2006).

دراسة تقييم مشروع تسريع التفكير من خلال تعليم العلوم والرياضيات في بريطانيا (Adey, P. and Shayer, M., 1994) والتي هدفت إلى إجراء تقييم شامل لمشروع تسريع التفكير الذهني من خلال تعليم العلوم، وحاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما أثر مشروع تسريع التفكير الذهني من خلال تعليم العلوم والرياضيات على النمو المعرفي للطلبة؟
- ما أثر الزمن على مستوى النمو المعرفي للطلبة المشاركين في مشروع تسريع التفكير الذهني من خلال تعليم العلوم والرياضيات؟
- ما أثر مشروع تسريع التفكير الذهني من خلال تعليم العلوم والرياضيات على المتغيرين الجنس، والتحصيل العلمي؟

أجريت هذه الدراسة الموسعة في الفترة (1985- 1995) من قبل القائمين على مشروع تسريع التفكير الذهني وعلى رأسهم أحد المؤلفين "شاير"، وهو مدير المشروع في بريطانيا، وتكونت عينة الدراسة من سبع مدارس تشتمل على عشر شعب مشاركة في المشروع. بدأ أربع منها المشروع في الصف السابع أي في سن (11) سنة فأكثر، وبدأت (6) منها في الصف الثامن أي في سن (12) سنة فأكثر. وجميعها طبقت المشروع في عام (1985). وكانت المجموعة الضابطة من نفس المدارس، وقد استخدمت الدراسة الأدوات الآتية: اختبارات النمو المعرفي لبياجيه، اختبارات تحصيلية في العلوم للصفوف (7، 8، 9، 10)، وامتحان الدراسة الثانوية العامة في بريطانيا (GCSE) في العلوم والرياضيات واللغة الإنجليزية، وطبقت هذه الأدوات على عدة مراحل كما يأتي: التطبيق القبلي (قبل البدء بتنفيذ المشروع في سنة 1985)، التطبيق البعدي (بعد الانتهاء من تنفيذ المشروع مباشرة 1987)، التطبيق اللاحق المؤخر (بعد

سنة من الانتهاء من المشروع سنة (1988)، امتحان الدراسة الثانوية العامة (GCSE) (بعد سنتين أو ثلاثة من الانتهاء من تنفيذ المشروع سنة (1989) وسنة (1990).

وصنفت نتائج الدراسة حسب متغير العمر (11 سنة فأكثر، 12 سنة فأكثر) عند بداية تطبيق المشروع، وتبعاً للجنس (ذكور، إناث) لكل تطبيق، حيث توجد أربع فئات لكل من المجموعتين التجريبية والضابطة: ذكور أعمارهم (12 سنة فأكثر)، إناث أعمارهن (12 سنة فأكثر)، ذكور أعمارهم (11 سنة فأكثر)، إناث أعمارهن (11 سنة فأكثر).

وقد بينت نتائج التحليل الإحصائي لنتائج التطبيق القبلي لاختبارات النمو المعرفي لبياجيه والاختبارات التحصيلية تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة.

وأظهرت نتائج الدراسة تبعاً لأدواتها وزمن تطبيقها الآتي:

\* التطبيق البعدي (1987) لاختبارات النمو المعرفي لبياجيه: وجود فروق دالة إحصائية لصالح فئة الذكور التجريبية من عمر (12 سنة فأكثر)، وعدم وجود فروق دالة إحصائية لدى الفئات الثلاثة الأخرى.

\* اختبار التحصيل في العلوم: عدم وجود فروق دالة إحصائية لدى أي فئة من الفئات الأربع في المجموعتين التجريبية والضابطة.

\* التطبيق اللاحق (1988) لاختبارات النمو المعرفي لجان بياجيه: استمرار النمو المعرفي لفئات الدراسة الأربع بشكل متواز مع الحفاظ على الفروق الموضحة في التطبيق البعدي.

\* اختبار التحصيل في العلوم وجود: فروق دالة إحصائية لفئة الذكور (12 سنة فأكثر) وفئة الإناث (11 سنة فأكثر) لصالح المجموعة التجريبية، وفروق لكنها ليست دالة إحصائية لفئة الإناث (12 سنة فأكثر) والذكور (11 سنة فأكثر) لصالح المجموعة التجريبية.

\* امتحان دراسة الثانوية العامة (GCSE) (1989-1990) وجود: فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات العلوم لفئة الذكور (12 سنة فأكثر)، والإناث (11 سنة فأكثر) لصالح

المجموعة التجريبية، وفروق دالة إحصائياً في متوسطات درجات الرياضيات لفئة الذكور (12 سنة فأكثر)، والإناث (11 سنة فأكثر) لصالح المجموعة التجريبية، وفروق دالة إحصائياً في متوسطات درجات اللغة الإنجليزية لفئة الذكور (12 سنة فأكثر)، والإناث (12 سنة فأكثر)، والإناث (11 سنة فأكثر) لصالح المجموعة التجريبية، بينما لا توجد: فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات العلوم للفئتين الأخرين، أو فروق دالة إحصائياً في متوسطات درجات الرياضيات للفئتين الأخرين، أو فروق دالة إحصائياً في متوسطات درجات اللغة الإنجليزية لفئة الذكور (11 سنة فأكثر) (المغربي, 2006).

دراسة تقييم مشروع تسريع التفكير الذهني من خلال تعليم العلوم والرياضيات في كوريا في (Adey, P. and Shayer, M. 1994) والتي هدفت إلى استقصاء أثر مشروع تسريع التفكير الذهني من خلال تعليم العلوم والرياضيات على المتغيرات الآتية: الجنس، والنمو المعرفي، والتحصيل العلمي، وحاولت هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما أثر مشروع تسريع التفكير الذهني من خلال تعليم العلوم والرياضيات على الجنس.
- ما أثر مشروع تسريع التفكير الذهني من خلال تعليم العلوم والرياضيات على النمو المعرفي للطلبة.
- ما أثر مشروع تسريع التفكير الذهني من خلال تعليم العلوم والرياضيات على التحصيل العلمي للطلبة.

طبق مشروع تسريع التفكير الذهني في كوريا بشكل مكثف في سنة واحدة بدلاً من سنتين في مدرستين، هما: مدرسة **سويانغ (So yang)** على طلبة الصف السادس، ومدرسة **انكهون (Inchon)** على طلبة الصفين الخامس والسادس. واستخدمت شعبة من مدرسة **انكهون (Inchon)** وعدد طلبتها (50) طالباً، وشعبة من مدرسة **سويانغ (So yang)** كمجموعة ضابطة. وقد كان متوسط أعمار طلبة الصف الخامس في بداية المشروع عشر سنوات وأربعة شهور، ومتوسط أعمار طلبة الصف السادس (11) سنة وأربعة شهور، وطبقت الأدوات الآتية

قبلياً وبعدياً على المجموعتين التجريبية والضابطة: اختبار النمو المعرفي لبياجيه، واختبار تحصيلي في العلوم، ومصفوفات رافن، والاختبار الكوري العام لمهارات العلوم، وتم تحليل نتائج كل صف من الصفوف الثلاثة للمجموعة التجريبية على حدة، وأظهرت الدراسة:

أن طلبة الصف السادس في مدرسة سويانغ (So yang) يوجد بينهم: فروق دالة إحصائياً لصالح الإناث في المجموعة التجريبية مقارنة مع المجموعة الضابطة في الاختبارات الأربعة، وفروق دالة إحصائياً لصالح الذكور في المجموعة التجريبية مقارنة مع المجموعة الضابطة في اختباري المصفوفات لرافن، والاختبار الكوري العام، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور في المجموعتين التجريبية والضابطة على اختباري النمو المعرفي، والتحصيل في العلوم.

وأن طلبة الصف السادس في مدرسة انكهون (Inchon) يوجد بينهم: فروق دالة إحصائياً في درجات الذكور في المجموعة التجريبية مقارنة مع المجموعة الضابطة على اختبارات النمو المعرفي لبياجيه، ومصفوفات رافن لصالح المجموعة التجريبية، بينما لا توجد فروق دالة إحصائياً في درجات الذكور في المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار التحصيلي في العلوم، والاختبار الكوري العام، ويوجد فروق دالة إحصائياً في درجات الإناث في المجموعة التجريبية مقارنة مع المجموعة الضابطة على اختبارات النمو المعرفي لبياجيه، ومصفوفات رافن، والاختبار الكوري العام لصالح المجموعة التجريبية، ولا توجد فروق دالة إحصائياً في درجات الإناث في المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار التحصيلي للعلوم.

وطلبة الصف الخامس في مدرسة انكهون (Inchon) توجد بينهم: فروق دالة إحصائياً في درجات الذكور في المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبارات: النمو المعرفي لبياجيه، ومصفوفات رافن، والاختبار الكوري العام لصالح المجموعة التجريبية، بينما لا توجد فروق دالة إحصائياً بين درجات الذكور في المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار التحصيلي

في العلوم، أو فروق دالة إحصائياً بين درجات الإناث في المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبارات الأربع (المغربي، 2006).

دراسة لشاير (Shayer, 1994) هدفت إلى استقصاء أثر مشروع تسريع التفكير الذهني من خلال تعليم العلوم والرياضيات على التطور الذهني للطلبة. وحاولت هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- هل يوجد تأثير لعمر الطالب على التطور الذهني له؟
- هل يوجد تأثير للجنس على التطور الذهني للطلبة؟
- يوجد أي مشاهدة تؤيد أن التسريع يحدث تغييراً لدى الطلبة ذوي القدرات الأفضل؟

وتكونت عينة الدراسة من (1452) طالباً من ثمانية مدارس، (568) طالباً نفذوا برنامج التسريع في الصفوف (7، 8) أساسي، و(884) طالباً نفذوه في صفوف (8، 9) أساسي، واستخدم الاختبار القبلي الذي أعده شاير، والاختبار البعدي (البندول)، وأظهرت الدراسة النتائج الآتية: وجود تطور ذهني بنسبة (8%) عند الطلبة، وأن تقديم برنامج التسريع في الصفين (7، 8) الأساسيين يحدث تطوراً ذهنياً أكثر لدى الإناث من الذكور، بينما إذ قدم البرنامج في الصفين (8، 9) الأساسيين فإنه يحدث تطوراً ذهنياً لدى الذكور أكثر من الإناث، وأن الطلبة ذوي القدرات الأعلى يتطورون أكثر من الطلبة الأقل قدرة، طارحاً على المعلمين الذين يواجهون هذه المشكلة تبسيط لغة المشكلة للطلبة، وإعطاء وقت أكثر لتنفيذ الفعاليات.

دراسة ادي (Adey, 1995) حول أثر مستوى استخدام البرامج الإبداعية على مستوى تحصيل الطلبة، وحاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما أثر البرامج الإبداعية على تحصيل الطلبة؟
- ما أثر البرامج الإبداعية على مستوى التطور الذهني للطلبة؟

وتكونت عينة الدراسة من (13) مدرسة مشاركة ببرنامج التسريع، شملت (40) معلماً، و(95) صفّاً من مرحلتي (6، 7) الأساسيين، واستخدم الاختبار القبلي لمشروع التسريع لقياس مستوى التطور الذهني لدى الطلبة، والاختبار البعدي (البندول) بعد الانتهاء من تنفيذ المشروع، وأظهرت الدراسة النتائج الآتية: كلما كان مستوى الأداء أفضل في تقديم المادة التعليمية لتشجيع التفكير كلما كان مستوى التطور الذهني، والتحصيل أفضل، وقد استخدمت: مستوى التأثير (effectsize range)، ومستوى الاستخدام، حيث تراوح الأول ما بين (1.12-1.53) بينما تراوح الثاني بين (0.05-6)، وهذا يبين ضرورة تحضير المعلم بشكل جيد ومتابعته لتنفيذ برنامج تسريع التفكير الذهني.

وأجرى شايير (Shayer, 1997) دراسة حول تأثير مشروع تسريع التفكير الذهني من خلال تدريس العلوم على تحصيل الطلبة على المدى البعيد، من خلال مقارنة نتائج المدارس المنفذة لمشروع التسريع بالمتوسط الوطني البريطاني في مباحث اللغة الإنجليزية، والعلوم، والرياضيات. وأظهرت الدراسة أن: نسبة طلبة مدارس التسريع زادت بنسبة (20%) في تقديرات (A – C) في العلوم عن المدارس التي لم تشارك فيه، ونسبة (16%) في الرياضيات و(13%) في اللغة الإنجليزية. مما يدل على وجود تأثير لمشروع تسريع التفكير الذهني على تحصيل الطلبة على المدى البعيد.

دراسة لادي (Adey, 1999) استعرض الأساس النفسي لفعاليات التسريع والمخاطر والإشكالات التي تواجه تطبيقه، ومراحل تطوره من إعداد للفعاليات، وتنفيذها، والحصول على تغذية راجعة، وحاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

\* ما أثر مشروع تسريع التفكير الذهني من خلال تعليم العلوم والرياضيات على التطور الذهني للطلبة؟

• ما أثر مشروع تسريع التفكير الذهني من خلال تعليم العلوم والرياضيات على التحصيل الأكاديمي للطلبة؟

- ما أثر مشروع تسريع التفكير الذهني من خلال تعليم العلوم والرياضيات على التطور المهني للمعلمين الناتج عن تطبيقهم للبرنامج؟

وتناولت الدراسة بعض الفعاليات مع توضيح كل مرتكز من مرتكزاتها، ومرحلة التقويم التي شملت أثر المشروع على التطور الذهني للطلبة، والتحصيل الأكاديمي في كل من العلوم، والرياضيات، واللغة الإنجليزية، والتطور المهني للمعلمين الناتج عن تطبيقهم للبرنامج.

وأشارت الدراسة إلى وجود تأثير للبرنامج على كل من: التطور الذهني، والتحصيل الأكاديمي، والتطور المهني للمعلمين الناتج عن تطبيقهم للبرنامج، رغم قلة الدراسات التي تعالج الموضوع إلا أنه لوحظ أن معرفة المعلمين بالطريقة زادت وطورت مهاراتهم في استخدام طرائق التدريس، وتطبيقهم داخل غرفة الصف، وأوصى الباحث إلى ضرورة توسيع المشروع ليشمل مدارس أكثر في بريطانيا، ونقل تعليم التفكير إلى مباحث أخرى مثل اللغة، والتاريخ، وإلى مراحل أخرى، وتصميم برنامج لتعليم التفكير للصفوف الأولى من المدرسة عمر (5-7) سنوات.

دراسة (وزارة التربية والتعليم العالي، 2000)، والتي هدفت إلى استقصاء أثر مشروع تسريع التفكير الذهني من خلال تعليم العلوم والرياضيات على التطور الذهني للطلبة، والنمو المهني للمعلمين، وحاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- هل توجد علاقة بين مشروع تسريع التفكير الذهني من خلال تعليم العلوم والرياضيات، والتطور الذهني للطلبة؟
- هل توجد علاقة بين مشروع تسريع التفكير الذهني من خلال تعليم العلوم والرياضيات، والنمو المهني للمعلمين؟

وتكونت عينة الدراسة من (42) معلماً، و(770) طالباً، من معلمي وطلبة محافظات فلسطين للمرحلتين السادس والسابع الأساسيين، واستخدمت الدراسة استبانتيين، واحدة للمعلمين والأخرى للطلبة، تكونت كل منهما من (18) فقرة والاستجابة عليها من خمس خيارات هي: أوافق بشدة،

أوافق، لا رأي، لا أوافق، لا أوافق بشدة، واعتبرت أوافق بشدة وأوافق استجابة إيجابية، ولا أوافق، ولا أوافق بشدة استجابة سلبية، بينما اعتبرت الثالثة متعادلة، وتمت معالجة البيانات إحصائياً باستخدام برنامج اكسل، وأظهرت الدراسة النتائج الآتية: وجود تطور ذهني لدى الطلبة بمهارات التفكير، وتطور مهني لدى المعلمين حسب وجهة نظرهم، وأن مشروع تسريع التفكير الذهني يحقق أهدافه.

دراسة ادي (Adey, 2001) حول التطور المهني لدى المعلمين من خلال تقديمهم لبرنامج تسريع التفكير الذهني، وحاول الإجابة عن السؤال الآتي:

\* هل توجد علاقة بين التطور المهني للمعلمين وبرنامج تسريع التفكير الذهني من خلال تعليم العلوم والرياضيات؟

واستعرض من خلال الدراسة عملية التدريب للمعلمين الذين ينفذون مشروع تسريع التفكير الذهني، ودور المشرفين معلمي أنشطة التسريع، وتطرق إلى تدريب تقوم به بعض الجامعات من خلال طرحها لمواد ما قبل الخدمة بخصوص تسريع التفكير الذهني. وأظهرت الدراسة: ضرورة وجود برنامج يراعي تباين حاجات المعلمين التدريسية، مما أبرز الحاجة للعمل مع المعلمين طيلة السنتين التي يتم بهما تنفيذ مشروع التسريع.

دراسة سيمون (Simon, 2002) حول استجابة مشروع تسريع التفكير الذهني للحاجات التعليمية المختلفة للطلبة، منطلقاً من مفهوم فيجوتسكي منطقة النمو الحدي (Zone of Proximal Development)، والتي تقوم على تسهيل المهام من خلال العمل في مجموعات لإثارة عملية بناء المفاهيم وحاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- هل توجد علاقة بين اعتماد مفهوم النمو الحدي في التعليم، وبناء المفاهيم؟
- هل توجد علاقة بين كفاءة المعلم في التعليم، والتطور الذهني للطلبة؟

وقام الباحث بتنفيذ درسين من دروس التسريع متبعاً المرتكزات الخمسة، وأظهرت الدراسة أن: اعتماد مفهوم منطقة النمو الحدي يسهل عملية تعليم فعاليات التسريع، ولتحقيق ذلك على المعلم أن يقدم مهام التضارب الذهني تبعاً للمستوى الذهني للطالب لتشجيع الطلبة ذوي المستويات الذهنية المتدنية للاشتراك بشكل فاعل، وإعطائهم الثقة من خلال مشاركتهم زملاءهم في مناقشة أفكارهم في مجموعات، أو مع أفراد الصف جميعاً من خلال تطوير مناخ صفي يشجع، ويعطي قيمة لكل مشاركة من جميع الطلبة. وهذا يوجب على المعلم معرفة قدرات طلابه ليأخذها بالحسبان في تشكيل مجموعات القدرات التفسيرية، والخبرة السابقة، والمهارات الاجتماعية، ونمط التعلم حتى يكون النقاش في المجموعة منتجاً.

يتبين أن معلماً ذا كفاءة عالية يكون قادراً على مساعدة الطلبة في التطور الذهني إلى مرحلة العمليات المجردة وعليه، تتمتع دراسة التطور الذهني لدى الطلبة، والتطور في أداء المعلم من خلال مشروع تسريع التفكير الذهني بأهمية عالية.

### 2:3 دراسات متعلقة بأثر استخدام أساليب حديثة في التدريس وأثرها على دافع الإنجاز.

دراسة (عبد المقصود، 1991)، التي هدفت إلى استقصاء العلاقة بين الأسلوب الإدراكي المعرفي (الاعتماد/ الاستقلال)، ودافع الإنجاز لدى طلبة الصف الثاني الثانوي العام. وحاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

- هل توجد علاقة بين الأسلوب المعرفي الإدراكي (الاعتماد/ الاستقلال) عن المجال الإدراكي، ودافع إنجاز طلبة الصف الثاني الثانوي العام بقسميه (أدبي-علمي)؟

- هل يختلف دافع إنجاز طلبة الصف الثاني الثانوي العام باختلاف التخصص (أدبي-علمي)؟

- ما مدى تأثير التفاعل بين الأسلوب المعرفي (الاعتماد/ الاستقلال) عن المجال

الإدراكي، والتخصص الأكاديمي (أدبي-علمي) على دافع إنجاز طلبة الصف الثاني الثانوي

العام؟

وتكونت عينة الدراسة من (99) طالباً اختيرت بطريقة عشوائية من طلاب الصف الثانوي العام بمدينة تبوك بالمملكة العربية السعودية منهم (48) طالباً في الفرع الأدبي، و(51) طالباً في الفرع العلمي. واستخدمت الدراسة اختبارين هما اختبار الأشكال المتضمنة (الصور الجمعية)، واختبار دافع الإنجاز تمت معالجة البيانات إحصائياً باستخدام معامل الارتباط بيرسون، وتحليل التباين الثنائي ذي التصميم العامل  $(2 \times 2)$ ، واختبار (ت) (T-test). وأظهرت الدراسة النتائج التالية:

- لا يوجد ارتباط دال إحصائياً بين الأسلوب الإدراكي المعرفي (الاعتماد/ الاستقلال) ودافع الإنجاز.

- يوجد ارتباط دال إحصائياً عند مستوى الدلالة  $(\alpha = 0.01)$  للطلبة ذوي مستوى الأسلوب الإدراكي المعرفي الاعتمادي في الفرع الأدبي.

- لا يوجد ارتباط دال إحصائياً عند مستوى الدلالة  $(\alpha = 0.01)$  للتفاعل بين الأسلوب المعرفي ونوع التخصص (أدبي/ علمي) على دافع الإنجاز.

دراسة (العمران، 1995)، والتي هدفت إلى استقصاء العلاقة بين دافعية الإنجاز، والتحصيل الدراسي، لدى طلبة مرحلتي التعليم الابتدائي والإعدادي بدولة البحرين، والعلاقة بين دافعية الإنجاز، وبعض المتغيرات الديموغرافية للعينة مثل: العمر، مجتمع الأسرة، والجنس (ذكر، أنثى)، المرحلة الدراسية، المنطقة الجغرافية، وترتيب الطفل الولادي في الأسرة. وحاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

- هل يوجد ارتباط دال إحصائياً عند مستوى الدلالة  $(\alpha = 0.01)$  بين العمر ودافعية الإنجاز لدى أفراد العينة من الأطفال، وللعينات الفرعية؟

- هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة  $(\alpha = 0.01)$  بين متوسطات علامات الذكور والإناث الأطفال على مقياس دافعية الإنجاز؟

- هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.01$ ) بين دافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي لدى أفراد العينة، وللصفات الفرعية؟
  - هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.01$ ) بين متوسطات علامات طلبة المرحلة الابتدائية وطلبة المرحلة الإعدادية على مقياس دافعية الإنجاز؟
  - هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.01$ ) بين متوسطات علامات الذكور والإناث الأطفال على مقياس دافعية الإنجاز؟
  - هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.01$ ) بين متوسطات علامات الأطفال في القرى والأطفال في المدن على مقياس دافعية الإنجاز؟
  - هل يوجد ارتباط دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.01$ ) بين حجم الأسرة ودافعية الإنجاز لدى أفراد العينة، وللعينات الفرعية؟
  - هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.01$ ) لأثر ترتيب الطفل في الأسرة على مقياس دافعية الإنجاز؟
  - ما هو التأثير النسبي لمتغيرات الدراسة على دافعية الإنجاز للعينة بأكملها؟
- وتكونت عينة الدراسة من (377) طالباً وطالبة من مجتمع الدراسة، واستخدم مقياس اختبار دافعية إنجاز الأطفال الراشدين، وتم التحقق من صدق محتواه بالمحكّمين الذين بلغت نسبة اتفاهم على صدقه (95 %)، وبلغ معامل ثباته باستخدام معامل كرومباخ  $\alpha$  (0.72)، وباستخدام التجزئة النصفية (0.72)، ومعادلة سبيرمان (0.72). وأظهرت الدراسة النتائج التالية:
- يوجد ارتباط موجب دال إحصائياً بين دافعية الإنجاز والعمر لجميع الفئات النوعية ما عدا طلبة المرحلة الابتدائية.

- يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث الأطفال على مقياس دافعية الإنجاز، وكان الفارق لصالح الإناث، وكذلك بين الطلبة في القرية، والطلبة في المدينة على المقياس نفسه، وكان الفارق لصالح طلبة المدينة.
  - يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة المرحلة الابتدائية وطلبة المرحلة الإعدادية على مقياس دافعية الإنجاز، وكان الفارق لصالح طلبة المرحلة الإعدادية.
  - يوجد فروق ذات دلالة إحصائية ذوي الترتيب المختلف في الأسرة على مقياس دافعية الإنجاز، وكان الفارق لصالح ذوي الترتيب الأول.
  - لا يوجد ارتباط قوي دال إحصائياً بين حجم الأسرة ودافعية الإنجاز.
  - اعتبرت أهم منبئات دافعية الإنجاز لدى أفراد العينة هي: العمر، والجنس (ذكر، أنثى)، والمرحلة الدراسية، والمنطقة الجغرافية، وترتيب الطفل الولادي في الأسرة.
- واستقصى (عبد، 1997) أثر استخدام الخرائط المفاهيمية في مفهوم الذات، ودافعية الإنجاز لدى طلبة الصف العاشر الأساسي، مقارنة بأثر الطريقة التقليدية، وحاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:
- \* هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.01$ ) في مفهوم الذات العام لدى الطلبة الذكور، والإناث على السواء تعزى إلى طريقة التدريس.
  - \* هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.01$ ) في دافعية الإنجاز لدى الطلبة الذكور والإناث على السواء تعزى إلى طريقة التدريس؟
  - هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.01$ ) في أداء طلبة المجموعة التجريبية على كل من مقياس الذات، ودافعية الإنجاز القبلي والبعدي (الزمن)؟

\* هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.01$ ) بين متوسطات أداء المجموعتين التجريبية والضابطة على مقاييس مفهوم الذات الأكاديمية، ومفهوم الذات النفسية، ومفهوم الذات الاجتماعية، ومفهوم الذات الجسمية؟

• هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.01$ ) بين متوسطات أداء المجموعتين التجريبية والضابطة على مقاييس: الطموح، والتحمل، والمثابرة، والتوجه للعمل، والنجاح والفشل، والدافعية الأكاديمية، والاستقلالية، والكفاية، والضغط الخارجي للإنجاز؟

• هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.01$ ) في أداء طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على مقاييس مفهوم الذات، ودافعية الإنجاز تعزى للجنس.

وتكونت عينة الدراسة من (141) طالباً وطالبة (62) طالباً، و(79) طالبة من طلبة الصف العاشر في مدينة جنين للعام الدراسي (1997/1998) موزعين في أربع شعب على أربع مدارس، هي: مدرسة جنين الثانوية للبنين، مدرسة السلام الثانوية للبنين، مدرسة بنات جنين الثانوية، وبنات الخنساء الأساسية.

واختيرت الشعب التجريبية عشوائياً، وتعلمت وحدة الوراثة بالخرائط المفاهيمية، بينما المجموعة الضابطة درست بالطريقة التقليدية، وقبل البدء بتنفيذ التجربة تم التأكد من تكافؤ المجموعتين باستخدام اختبار (ت) لمقارنة متوسط علامات أفراد المجموعتين على كل من: مقياس مفهوم الذات، ومقياس دافعية الإنجاز، وبعد انتهاء التجربة التي استمرت سبعة أسابيع، تم قياس مفهوم الذات العام، ودافعية الإنجاز.

وحللت البيانات باستخدام تحليل التباين متعدد المتغيرات حسب طريقة هوتلنج ( $T^2$  Hotelling)) لدراسة أثر المعالجة على المتغيرات التابعة، واستخدام اختبار (ت) للبيانات المرتبطة لقياس الفروق بين الأداء القبلي والبعدي على مقياس مفهوم الذات، ودافعية الإنجاز، ولكل من المجموعتين التجريبية والضابطة عند مستوى دلالة ( $\alpha = 0.01$ ) وأظهرت الدراسة النتائج التالية:

- يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مفهوم الذات العام لدى الطلبة الذكور والإناث على السواء تعزى إلى طريقة التدريس.
- يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الإنجاز لدى الطلبة الذكور والإناث على السواء تعزى إلى طريقة التدريس.
- يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في أداء طلبة المجموعة التجريبية على مقياس مفهوم دافع الإنجاز القبلي والبعدي، وكان الفارق لصالح البعدي.
- يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في أداء الطلبة على مقياس مفهوم الذات العام القبلي والبعدي وكان الفارق لصالح المجموعة الضابطة.
- يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء المجموعتين التجريبية والضابطة على مقاييس مفهوم الذات الأكاديمية، ومفهوم الذات النفسية، ومفهوم الذات الاجتماعية، وكان الفارق لصالح المجموعة التجريبية، في حين لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء المجموعتين على مقياس الذات الجسمية.
- يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء المجموعتين التجريبية والضابطة على مقاييس: الطموح، التحمل، المثابرة، توجه العمل، والنجاح وال فشل، الدافعية الأكاديمية، وكان الفارق لصالح المجموعة التجريبية، في حين لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء المجموعتين على مقاييس الاستقلالية، الكفاءة والضغط الخارجي للإنجاز.
- لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في أداء طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على مقاييس مفهوم الذات العام، ودافعية الإنجاز تعزى للجنس.

أما (جابر، 1999) فقد قام بدراسة هدفت إلى التعرف على دافع الإنجاز عند طلبة كلية التربية الأساسية بدولة الكويت من الجنسين المعتمدين والمستقلين عن المجال الإدراكي، والكشف عن أنماط التعلم والتفكير التي يفضلونها، ومعرفة الفروق بين الجنسين في تجهيز المعلومات،

وظائف النصفين الكرويين للمخ، وأيهما أكثر سيادة، وعلاقة ذلك بالاعتماد – الاستقلال عن المجال الإدراكي، وحاولت هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- هل يوجد فروق في الوظائف العقلية للنصفين الكرويين في المخ بين الطلبة المعتمدين والطلبة المستقلين عن المجال الإدراكي؟
- هل يوجد فروق في دافع الإنجاز بين الطلبة المعتمدين والطلبة المستقلين عن المجال الإدراكي؟
- هل يوجد فروق بين الجنسين في الوظائف العقلية لنصفي المخ الكرويين؟
- هل يوجد فروق بين الجنسين في بعد الاعتماد – الاستقلال عن المجال الإدراكي؟
- هل يوجد فروق بين الجنسين في دافع الإنجاز؟

وتكونت عينة الدراسة العشوائية من (208) طالباً وطالبة من طلبة كلية التربية الأساسية في دولة الكويت، والتي تمثل مجتمع الدراسة المؤلف من جميع طلبة الكلية، وتوزعت عينة الدراسة إلى (105) طالباً، و (103) طالبة، واستخدمت درجات اختبار الإشكال المتضمنة (الصور الجمعية) في تقسيم العينة إلى مجموعتين (معتمدة/ مستقلة) عن المجال الإدراكي.

واستخدمت الدراسة الأدوات التالية: اختبار الإشكال المتضمنة (الصور المجمع) الذي بلغت قيمة معامل ثبات صورته المعربة بطريقة سبيرمان – براون، بعد حساب الارتباط التتابعي بين درجات النصفين (0.76) بالنسبة لعينة الذكور، و(0.78) بالنسبة لعينة الإناث، أما باستخدام طريقة جتمان فقد بلغت قيمته بالنسبة لعينة الذكور (0.75)، ولعينة الإناث (0.78) الصورة المعربة لمقياس تورانس لأنماط التعلم والتفكير من إعداد مراد (1988)، وبلغت قيمة متوسطات معاملات ثباته باستخدام طريقة إعادة التطبيق للنمط الأيسر والأيمن والمتكامل على التوالي (0.72، 0.73، 0.78)، في حين بلغت قيمة متوسطاته باستخدام معامل كرونباخ ألفا على التوالي (0.63، 0.65، 0.78)، ومقياس دافعية الإنجاز المعد من قبل (الأعسر ورفاقه،

(1983)، والذي بلغت قيمة معامل صدقه التلازمي (0.99)، وقيمة معامل ثباته باستخدام طريقة إعادة التطبيق (0.99).

وحلت البيانات باستخدام تحليل التباين الثنائي ذي التصميم العامل (2×2)، وتحليل التباين الأحادي لدراسة أثر المعالجة الإحصائية على المتغيرات التابعة، وطريقة دنكان لمعرفة اتجاه الفروق لأنماط التعلم والتفكير (الأيمن، الأيسر، المتكامل)، وأظهرت الدراسة النتائج التالية:

• لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.01, 0.01, 0.01, 0.05$ ، 0.001) على الترتيب بين درجات الطلبة المعتمدين على المجال الإدراكي، ودرجات الطلبة المستقلين عن المجال الإدراكي في أبعاد دافعية الإنجاز (التقبل الاجتماعي، قلق التحصيل، المثابرة، احترام الذات، المنافسة).

• يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.05, 0.05, 0.05, 0.01$ ) على الترتيب بين درجات الطلبة المعتمدين على المجال الإدراكي، ودرجات الطلبة المستقلين عن المجال الإدراكي، ودرجات الطلبة المستقلين عن المجال الإدراكي في أبعاد دافعية الإنجاز (الخوف من الفشل، والاستقلال، واستجابة النجاح/ الفشل، والتوجه نحو المستقبل، وتحمل المسؤولية)، وتبين أن الفرق كان لصالح الطلبة المعتمدين على المجال الإدراكي في جميع الأبعاد باستثناء بعد (تحمل المسؤولية) لصالح المستقلين عن المجال الإدراكي.

• يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.01$ ) بين درجات الطلبة (الذكور، والإناث) في بعدي دافعية الإنجاز (قلق التحصيل) لصالح الإناث، و(احترام الذات) لصالح الذكور.

• يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.01$ ) بين درجات الطلبة (الذكور، والإناث) في بعدي دافعية الإنجاز (التقبل الاجتماعي، والاستقلال) لصالح الذكور.

- يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha=0.05$ ) بين درجات الطلبة (الذكور، والإناث) في بعدي دافعية الإنجاز (استجابة النجاح/ الفشل) لصالح الإناث، وبعد (حمل المسؤولية) لصالح الذكور.
- لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلبة (الذكور، والإناث) في أبعاد (الخوف من الفشل، والمثابرة، والتوجه نحو المستقبل، والمنافسة) من دافعية الإنجاز.
- لا يوجد تفاعل دال إحصائياً بين الجنس والأسلوب المعرفي (الاعتماد والاستقلال عن المجال الإدراكي) في أبعاد دافعية الإنجاز (الخوف من الفشل، والتقبل الاجتماعي، وقلق التحصيل، والمثابرة، والاستقلال، واحترام الذات، والتوجه نحو المستقبل، والمنافسة).
- يوجد تفاعل دال إحصائياً بين الجنس والأسلوب المعرفي (الاعتماد والاستقلال عن المجال الإدراكي) عند مستوى الدلالة ( $\alpha= 0.001, 0.05$ ) على التوالي في بعد (استجابة النجاح/ الفشل)، وبعد (تحمل المسؤولية).
- لا يوجد فروق دالة إحصائية بين أنماط التعلم، والتفكير (الأيمن، الأيسر، المتكامل) في درجات الأبعاد (الخوف من الفشل، والتقبل الاجتماعي، وقلق التحصيل، والمثابرة، والاستقلال، واستجابة النجاح/ الفشل، وتحمل المسؤولية).
- يوجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha=0.01, 0.02$ ) على التوالي في بعد (احترام الذات) لصالح نمط التفكير الأيمن، وفي بعد (التوجه نحو المستقبل) لصالح النمط الأيمن والمتكامل.
- لا يوجد تفاعل دال إحصائياً، بين الجنس وأنماط التعلم والتفكير (الأيمن، والأيسر، والمتكامل) في أبعاد دافعية الإنجاز (الخوف من الفشل، والتقبل الاجتماعي، والمثابرة، والاستقلال، واحترام الذات، واستجابة النجاح/ الفشل، والمنافسة).

• يوجد تفاعل دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ( $\alpha=0.01, 0.01, 0.05$ ) على التوالي بين الجنس وأنماط التعلم، والتفكير (الأيمن، الأيسر، المتكامل) في بعد (قلق التحصيل)، وبعدي (التوجه نحو المستقبل، وتحمل المسؤولية).

• لا يوجد تفاعل دال إحصائياً بين الأسلوب المعرفي (الاعتماد – الاستقلال عن المجال الإدراكي)، وأنماط التعلم والتفكير (الأيمن، الأيسر، المتكامل) في أبعاد دافعية الإنجاز.

دراسة (عبده، 2002) والتي هدفت إلى استقصاء أثر الاستراتيجيات التفاضلية على التحصيل، ودافع الإنجاز الآني والمؤجل لدى طلبة الصف التاسع في وحدة " الطاقة الميكانيكية في حياتنا" من مادة الفيزياء في المدارس الحكومية في محافظة نابلس.

وتكونت عينة البحث من (176) طالباً وطالبة من طلبة الصف التاسع في المدارس الحكومية بمحافظة نابلس موزعين على أربع شعب في مدارس مختلفة (مدرستان للذكور، ومدرستان للإناث)، واختيرت شعبتان (شعبة ذكور، وشعبة إناث)، بطريقة عشوائية تمثلان الشعبتين التجريبيتين، ودرستا الوحدة المختارة باستخدام الاستراتيجيات التفاضلية، أما الشعبتان الأخريان فقد درستا الوحدة المختارة بالطريقة التقليدية.

ولاختبار فرضيات البحث، طبقت على عينة البحث الأدوات المعدة لأغراضه في الفصل الأول من العام الدراسي (2002/2003)، وهي: اختبار المعرفة القبلية: وطبق هذا الاختبار على عينة البحث قبيل البدء بالتجربة للتحقق من تكافؤ المجموعتين، وتم التحقق من صدقه بالمحكمين، وحسب معامل ثباته بطريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كودر - ريتشاردسون (20)، حيث بلغت قيمته (0.92)، والاختبارات التشكيلية: وهي تسعة اختبارات تناسب الوحدات الجزئية، بواقع اختبار لكل منها، وتسعة اختبارات أخرى مكافئة لها لاستخدامها في نهاية حصص المعالجة، وتم التحقق من صدقها بالمحكمين، وثباتها بالاتساق الداخلي، واختبار التحصيل العلمي، وتم التحقق من صدقه بالمحكمين، وحسب معامل ثباته بطريقتين هما: الاختبار وإعادة الاختبار ممثلاً في معامل ارتباط بيرسون، إذ بلغت قيمته (0.84)، وبطريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرومباخ ألفا

وحللت البيانات باستخدام تحليل التباين الأحادي, وتحليل التباين الثلاثي على التصميم العاملي (2×2×2), وتحليل التباين متعدد المتغيرات حسب بطريقة (Hotelling T<sup>2</sup>) عند مستوى الدلالة (0.01) لاختبار فرضيات البحث, وأظهرت النتائج التالية:

- يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لعلامات مجموعات طلبة الصف التاسع على اختبار التحصيل العلمي الآني والمؤجل تعزى لكل من: طريقة التعلم وكان الفارق لصالح الاستراتيجية التفاضلية, والجنس, وكان الفارق لصالح الإناث.

- لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لعلامات مجموعات طلبة الصف التاسع على اختبار التحصيل العلمي تعزى للزمن, وللتفاعلات الثنائية والتفاعل الثلاثي بين المتغيرات الثلاثة: طريقة التعلم والجنس, والزمن.

- يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لعلامات مجموعات طلبة الصف التاسع على مقياس دافع الإنجاز الآني والمؤجل تعزى لكل من: طريقة التعلم وكان الفارق لصالح الاستراتيجية التفاضلية, والجنس, وكان الفارق لصالح الإناث.

- يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لعلامات مجموعات طلبة الصف التاسع على المقاييس الفرعية لمكونات دافع الإنجاز الآني والمؤجل التالية: الطموح الأكاديمي, والتوجه للنجاح, والتوجه للعمل, والحاجة للتحصيل, والحافز المعرفي.

- يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لعلامات مجموعات طلبة الصف التاسع على مقياس دافع الإنجاز تعزى للزمن, وللتفاعلات الثنائية والتفاعل الثلاثي بين المتغيرات الثلاثة: طريقة التعلم, والجنس, والزمن.

### 3:3 دراسات متعلقة بمفهوم الذات.

من الدراسات التي تناولت أثر تعلم العلوم بطرق حديثة على مفهوم الذات:

دراسة (خوج ورفاقه 1985) والتي هدفت إلى الكشف عن النموذج أو النماذج التي تشرح العلاقة السببية بين التحصيل الدراسي، ومفهوم الذات، وتقبل الأقران، والمساعدة العائلية، وحاولت هذه الدراسة الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

- ما النموذج الإحصائي (أو النماذج) التي تشرح العلاقة بين متغيرات الدراسة وهي (التحصيل الدراسي، مفهوم الذات، تقبل الأقران، المساعدة العائلية)؟

وتكونت عينة الدراسة من (175) طالباً من طلاب الصف الأول الثانوي من مدرسة ضواحي مدينة جدة في المملكة العربية السعودية، واستخدمت أدوات تمثلت في مقياس مفهوم الذات الذي طور من مقياس لانديز (Landis, 1972) بعد إجراء بعض التعديلات عليه ليتناسب مع خصائص البيئة السعودية، ومقياس قبول الأقران لجونجهام (Gunnigham,

1951

(Social Distance Seale)، وقام الباحثون أنفسهم بتطوير مقياس المساعدة العائلية، وتوصلت هذه الدراسة إلى أنه توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مفهوم الذات والتحصيل الدراسي.

كما استقصى (يعقوب ورفيقه، 1985) أثر كل من المستوى، والتحصيل، والجنس في مفهوم الذات، ودرجة العلاقة بين مفهوم الذات والتحصيل لدى طلبة المرحلة الإعدادية في الأردن، وهدفت هذه الدراسة إلى اختبار الفرضيات التالية عند مستوى ( $\alpha = 0.05$ ) وهي:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين علامات مفهوم الذات العام تعزى للمستوى الدراسي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين علامات مفهوم الذات العام تعزى لمستوى التحصيل الدراسي.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين علامات مفهوم الذات العام تعزى للجنس.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين علامات مفهوم الذات العام تعزى للتفاعل بين المستوى الدراسي، ومستوى التحصيل الدراسي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين علامات مفهوم الذات العام تعزى للتفاعل بين المستوى الدراسي والجنس.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين علامات مفهوم الذات العام تعزى للتفاعل بين مستوى التحصيل والجنس.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين علامات مفهوم الذات العام تعزى للتفاعل بين المستوى الدراسي، ومستوى التحصيل والجنس.

وتكونت عينة الدراسة من (662) طالباً وطالبة منهم (352) طالباً، و(310) طالبة، موزعين على ثماني عشرة شعبة للذكور، ومثلها للإناث، بواقع ست شعب لكل من الصفوف الأول والثاني والثالث الإعدادي، واستخدم مقياس بيرس وهارس (Piers & Harris Self-Concept) (Seale) المطور للبيئة الأردنية، وللإجابة عن أسئلة الدراسة استخدم تحليل التباين الثلاثي على التصميم العالمي (2×2×3) (المستوى الدراسي × مستوى التحصيل × الجنس)، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات المفوضين على مقياس مفهوم الذات ومعدلاتهم المدرسية لجميع مجموعات الدراسة. وتوصلت الدراسة إلى نتائج عديدة عند مستوى الدلالة

( $\alpha = 0.05$ )، وأهمها:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين علامات مفهوم الذات تعزى للمستوى الدراسي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين علامات مفهوم الذات تعزى لمستوى التحصيل الدراسي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين علامات مفهوم الذات تعزى للتفاعل بين المستوى الدراسي، ومستوى التحصيل الدراسي.

• لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين علامات مفهوم الذات تعزى للتفاعل بين المستوى الدراسي والجنس.

• توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين علامات مفهوم الذات تعزى للتفاعل بين مستوى التحصيل والجنس.

• لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين علامات مفهوم الذات تعزى للتفاعل بين المستوى الدراسي، ومستوى التحصيل والجنس.

وأُسفرت الدراسة عن وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً على مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.05$ ) بين درجات مفهوم الذات، والتحصيل الدراسي لدى مختلف مجموعات الدراسة.

دراسة (حسين، محمد عطا، 1985) التي أجراها على عينة من (210) من طلاب المرحلة الثانوية في الفرعين العلمي، والأدبي، وتمثلت أدوات الدراسة في قائمة آيزنيك للشخصية القوية (الانبساط، الانطواء) (E.1) (Extraversion – Introversions) ومقياس بيرس وهارس لمفهوم الذات، وقد حاولت هذه الدراسة اختبار الفرضيات الآتية:

• لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مفهوم الذات العام لدى الطلبة تعزى لاختلاف نوع التعليم.

• لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مفهوم الذات العام بين المتفوقين والعاديين والمتأخرين دراسياً.

وأظهرت نتائج الدراسة ما يلي:

• لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مفهوم الذات العام لدى الطلبة تعزى لاختلاف نوع التعليم.

• توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مفهوم الذات العام بين المتفوقين والعاديين والمتأخرين دراسياً حيث ارتفع مستوى مفهوم الذات بارتفاع مستوى تحصيلهم.

وهدفت دراسة (الفاخوري، 1992) إلى تقصي أثر طريقة التعليم التعاوني على التحصيل ومفهوم الذات لدى طلاب الصف التاسع الأساسي لوحدة الخلية، وحاولت هذه الدراسة الإجابة عن السؤالين الرئيسيين التاليين:

• هل يختلف تحصيل طلاب الصف التاسع الأساسي في مادة العلوم باختلاف طريقة التدريس (التعاونية، التقليدية)؟

• هل يختلف مفهوم الذات العام لدى طلاب الصف التاسع الأساسي في مادة العلوم باختلاف طريقة التدريس (التعاونية، التقليدية)؟

وينبثق عن السؤال الرئيس الثاني أربعة أسئلة فرعية، هي:

• هل يختلف مفهوم الذات الجسمي لدى طلاب الصف التاسع الأساسي باختلاف طريقة التدريس؟

• هل يختلف مفهوم الذات الاجتماعي لدى طلاب الصف التاسع الأساسي باختلاف طريقة التدريس؟

• هل يختلف مفهوم الذات النفسي لدى طلاب الصف التاسع الأساسي باختلاف طريقة التدريس؟

• هل يختلف مفهوم الذات الأكاديمي لدى طلاب الصف التاسع الأساسي باختلاف طريقة التدريس؟

وشملت عينة الدراسة (58) طالباً موزعين على شعبتين في مدرسة أبي ذر الغفاري، إحداهما مجموعة ضابطة تعلمت بطريقة تقليدية، والأخرى مجموعة تجريبية تعلمت نفس الوحدة بالطريقة التعاونية، ويعد التأكد من تكافؤ المجموعتين في مستوى التحصيل استناداً إلى تحصيلهم في العلوم في منتصف الفصل الثاني، ومتوسط تحصيلهم في مفهوم الذات العام، وبعد انتهاء التجربة بثلاثة أسابيع، قيس تحصيلهم باختبار من إعداد الباحث، بلغ معامل ثباته باستخدام

معادلة كودر- رينشاردسون (0.76)، واستخدم مقياساً لمفهوم الذات من إعداد (صوالحة، 1990)، وبلغ معامل ثباته باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (0.94)، وباستخدام تحليل التباين متعدد المتغيرات حسب طريقة هوتلنج ت<sup>2</sup> (Hotling T<sup>2</sup>) لدراسة أثر المعالجة على المتغيرات التابعة، واستخدم اختبار (ت) للبيانات المرتبطة لقياس الفروق بين الأداء القبلي والبعدي على اختبار التحصيل، ومقياس مفهوم الذات لكل من المجموعتين التجريبية والضابطة. وأظهرت الدراسة النتائج التالية:

• توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل الطلاب بالعلوم تعزى إلى طريقة التدريس، وكان الفارق لصالح المجموعة التجريبية.

• لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مقياس مفهوم الذات العام القبلي والبعدي لكل من المجموعتين الضابطة والتجريبية.

• توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس مفهوم الذات الأكاديمي، وكان الفارق لصالح المجموعة التجريبية.

• لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس مفهوم الذات الجسمية، الاجتماعية، والنفسية.

دراسة (أبو عقل، 2000) التي هدفت إلى استقصاء أثر استخدام استراتيجيه التدريب العقلي على تحصيل، واتجاهات، ومفهوم ذات طلبة الصف التاسع الأساسي الآتي والمؤجل لدى تعلمهم مصطلحات وحدة (تشكل سطح الأرض والعوامل المؤثرة فيه) في المدارس الحكومية التابعة لمديرية تربية وتعليم محافظة نابلس، وقد حاولت هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة الأربعة الآتية:

• ما أثر استخدام استراتيجيه التدريب العقلي في نموذج التعليم الدقيق على تحصيل طلبة الصف التاسع في وحدة (تشكل سطح الأرض والعوامل المؤثرة فيه)؟

• ما أثر استخدام إستراتيجية التدريب العقلي في نموذج التعليم الدقيق في اتجاهات طلبة الصف التاسع نحو معلم الكيمياء؟

• ما أثر استخدام إستراتيجية التدريب العقلي في نموذج التعليم الدقيق في اتجاهات طلبة الصف التاسع نحو تعلم وحدة (تشكل سطح الأرض والعوامل المؤثرة فيه) من مادة الكيمياء وعلوم الأرض؟

• ما أثر استخدام إستراتيجية التدريب العقلي في نموذج التعليم الدقيق في مفهوم الذات العام لدى طلبة الصف التاسع؟

هذا وقد اشتق من الأسئلة الأربعة السابقة (16) سؤالاً فرعياً، وللإجابة عن أسئلة الدراسة واختبار فرضياتها تكونت عينة الدراسة من (43) طالباً وطالبة من طلبة المدارس الحكومية التابعة لمديرية تربية وتعليم محافظة نابلس، موزعة على أربع شعب في مدارس مختلفة (مدرستان ذكور، مدرستان إناث) وقد اختيرت شعبتان (شعبة ذكور، وشعبة إناث) بطريقة عشوائية وهما تمثلان الشعبتين التجريبيتين، ودرستا بطريقة التدريب العقلي، أما الشعبتان الأخرى، فقد درستا بالطريقة التقليدية، وأعد اختبار المعرفة القبلية، ونموذج مقياس الاتجاهات للتأكد من تكافؤ المجموعتين، واختبار تحصيلي في وحدة (تشكل سطح الأرض والعوامل المؤثرة فيه)، وتم التحقق من صدقة بالمحكمين، وحسب ثباته بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test-retest)، حيث بلغ معامل ثباته (0.78)، باستخدام معادلة كودر ريتشاردسون (20) فكانت قيمته (0.69)، وحللت البيانات باستخدام تحليل التباين الثنائي على التصميم العامل  $(2 \times 2)$ ، واختبار (T-test) لاختبار فرضيات الدراسة. وأظهرت هذه الدراسة النتائج الآتية:

• توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى  $(\alpha = 0.01)$  في التحصيل العلمي عند طلبة الصف التاسع الأساسي، واتجاهاتهم، ومفهوم ذاتهم نحو مادة العلوم، ومعلمها بين الطريقتين التقليدية والتدريب العقلي، وكان الفارق لصالح المجموعة التي تعلمت باستخدام إستراتيجية التدريب العقلي.

• توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى ( $\alpha=0.01$ ) بين متوسطات كل من: التحصيل العلمي، والاتجاهات، ومفهوم الذات تعزى للجنس لصالح الإناث والتفاعل بين: طريقة التعليم والجنس.

• لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى ( $\alpha=0.01$ ) بين متوسطات التحصيل العلمي والاتجاهات، ومفهوم الذات تعزى للزمن.

### 4:3 دراسات متعلقة بقلق الاختبار.

بحثت دراسة (فرح والعتوم والعلي، 1993) في (الحموري، 1995)، بين قلق الاختبار والأفكار العقلانية واللاعقلانية لدى طلبة الثانوية العامة، وطبقت الدراسة على عينة عشوائية مكونة من (292) طالباً وطالبة من المدارس الحكومية التابعة لمدينة إربد في الفروع الأدبية، والعلمية، والمهنية، واستخدم في إجراء الدراسة الأدوات التالية: مقياس سوين لقلق الاختبار المعرب من قبل (الزغل، 1984) ليناسب البيئة الأردنية، واختبار الأفكار العقلانية واللاعقلانية للريحاني (1980).

وأظهرت الدراسة النتائج التالية: أنه يوجد فروق ذات دلالة بين علامات الطلبة على قلق الاختبار تبعاً لتباين نمط التفكير العقلاني واللاعقلاني، حيث أن متوسط علامات قلق الاختبار للطلبة ذوي الأفكار العقلانية (76، 93)، ومتوسطات علامات قلق الاختبار للطلبة ذوي الأفكار اللاعقلانية (77، 99)، وأنه يوجد فروق ذات دلالة في علامات قلق الاختبار تعزى للجنس، والتخصص الأكاديمي، إذ بلغ متوسط علامات قلق الاختبار للذكور (95، 92)، أما الإناث فكان متوسط علامات قلق الاختبار (91، 98)، وبلغ متوسط علامات التخصص الأدبي على قلق الاختبار (95، 100)، أما التخصص العلمي فكان (69 و 91)، وللتخصص المهني كان (15 و 95)، بينما لا توجد فروق ذات دلالة في علامات الطلبة لقلق الاختبار تعزى للتفاعل بين الجنس، والتخصص الأكاديمي.

وهدفت دراسة (مرار، 1993) في (دعباس، 1995)، إلى كشف عن العلاقة بين قلق الحالة، وقلق السمة، والتحصيل الدراسي لطلبة البكالوريوس في الجامعة الأردنية، واختلافه باختلاف الجنس، والمستوى الدراسي، ونوع الكلية، وطبقت الدراسة على عينة من (798) طالباً وطالبة، واستخدمت الدراسة مقياس سسبيلبرجر (Spielberger) الذي يتكون من استبانتين: استبانة تقييم الذات لقياس القلق الحالة، واستبانة تقييم الذات لقياس القلق السمة.

وأظهرت الدراسة النتائج الآتية: أنه يوجد ارتباط سالب قيمته (-0.57) بين كل من القلق الحالة، والتحصيل الدراسي، و (-0.59) بين القلق والسمة والتحصيل الدراسي عند مستوى الدالة ( $\alpha = 0.01$ )، بينما لا يوجد فروق ذات دلالة بين القلق الحالة، والقلق السمة، والتحصيل الدراسي تعزى للجنس، ولا يوجد فروق ذات دلالة بين القلق الحالة، والقلق السمة، والتحصيل الدراسي تبعاً لمتغيري المستوى الدراسي، ونوع الكلية.

وهدفت دراسة (صالح، 1994) إلى بحث العلاقة بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي والجنس، والعمر لدى طلبة المدارس الثانوية في محافظة الزرقاء، ولتحقيق هذا الهدف حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

- هل تختلف درجات قلق الاختبار لدى طلبة المدارس الثانوية في محافظة الزرقاء تبعاً لاختلاف مستويات التحصيل الدراسي؟
- هل تختلف درجات قلق الاختبار لدى طلبة المدارس الثانوية في محافظة الزرقاء تبعاً لاختلاف الجنس؟
- هل تختلف درجات قلق الاختبار لدى طلبة المدارس الثانوية في محافظة الزرقاء تبعاً لاختلاف العمر ممثلاً في الصف الدراسي؟
- هل تختلف درجات قلق الاختبار لدى طلبة المدارس الثانوية في محافظة الزرقاء تبعاً للتفاعلات بين متغيرات الدراسة الثلاثة؟

وتكونت عينة الدراسة من (995) طالباً وطالبة، وهي عينة عشوائية عشوائية تتوزع تبعاً للجنس إلى (485) طالباً و(510) طالبة، وتبعاً للعمر ممثلاً في الصف إلى (327) طالباً وطالبة في الصف التاسع الأساسي، منهم (159) طالباً و(168) طالبة و(319) طالباً وطالبة في الصف الأول الثانوي، منهم (158) طالباً و(161) طالبة، و(349) طالباً وطالبة في الصف الثاني الثانوي، منهم (168) طالباً و(181) طالباً، وتشكل هذه العينة ما نسبته (3.5%) من مجتمع الدراسة الذي يتكون من طلبة الصف التاسع، والصف الأول الثانوي الأكاديمي، والصف الثاني الثانوي الأكاديمي المنتظمين في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (1994/1993) في مدارس محافظة الزرقاء، ويبلغ عددهم (28622) طالباً وطالبة، منهم (13525) طالباً، و(15097) طالبة، موزعين على الصف التاسع (7602) طالباً، و(6759) طالبة، وفي الصف الأول الثانوي (2891) طالباً، و(3990) طالبة، و في الصف الثاني الثانوي (3032) طالباً، و(4348) طالبة.

واستخدم في هذه الدراسة مقياس قلق الاختبار المعد من قبل (صالح، 1994)، واشتمل المقياس على (50) فقرة، وتم التحقق من صدقه بالمحكمن، وصدق المفهوم (البناء العاملي)، إذ وجد أن المقياس مشبع بعامل واحد وهو قلق الاختبار، وبلغت قيمة معامل ثباته بطريقة الإعادة (0.88)، وطريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (0.77)، ومعامل الطالب كمقياس للتحصيل الدراسي.

واستخدم تحليل التباين الثلاثي لمعرفة أي المتغيرات المستقلة لها دلالة إحصائية على درجات قلق الاختبار كمتغير تابع، واختبار شفیه للمقارنات البعدية لمعرفة مصدر الدلالة الإحصائية التي تم الحصول عليها في تحليل التباين الثلاثي، ولمعرفة أي المتوسطات التي يوجد بينها فارق دال إحصائياً، والتحليل العاملي لفقرات المقياس للتأكد من صدق المفهوم (البناء العاملي للمقياس).

وأظهرت الدراسة النتائج التالية: يتناسب مستوى قلق الاختبار تناسباً عكسياً مع مستوى التحصيل عند الأفراد، وأن الإناث يتميزون بدرجة أعلى من قلق الاختبار مقارنة بالذكور،

ويزيد مستوى قلق الاختبار عند طلبة الصف الثاني الثانوي بشكل ذي دلالة عن مستوى قلق الاختبار عند طلبة الصفوف السابقة له، ويوجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للتفاعل الثنائي بين متغيري الجنس، والعمر ممثلاً في الصف الدراسي على درجات قلق الاختبار، في حين لا يوجد فروق ذات دلالة تعزى للتفاعلات الثنائية بين كل من الجنس، والتحصيل الدراسي، والعمر، والتحصيل الدراسي، وللتفاعل بين كل من الجنس، والعمر، والتحصيل الدراسي.

وبحثت دراسة (دعباس، 1995) العلاقة بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي العام لدى طلبة الصف الثاني الثانوي في المدارس الحكومية في مدن نابلس، وطولكرم، وقلقيلية وهدفت إلى معرفة هل يوجد فروق في مستوى قلق الاختبار تعزى إلى (الجنس، التخصص)، ومعرفة هل يوجد فروق في مستوى التحصيل الدراسي تعزى إلى مستوى قلق الاختبار، ومعرفة هل يوجد فروق في مستوى قلق الاختبار تعزى إلى مستوى التحصيل الدراسي، و حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

- هل يوجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي؟
- هل تختلف مستويات قلق الاختبار باختلاف الجنس (إناث، ذكور)؟
- هل تختلف مستويات قلق الاختبار باختلاف التخصص الدراسي (التخصصات العلمية، التخصصات الأدبية)؟
- هل تختلف مستويات التحصيل الدراسي باختلاف مستويات قلق الاختبار؟
- هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة ذوي قلق الاختبار المرتفع، والمتوسط، والمنخفض في التحصيل الدراسي لدى طلبة ذوي التخصص العلمي؟
- هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة ذوي قلق الاختبار المرتفع، و المتوسط، والمنخفض في التحصيل الدراسي لدى طلبة ذوي التخصص الأدبي؟
- هل تختلف مستويات قلق الاختبار باختلاف مستويات التحصيل الدراسي؟

- هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة ذوي قلق الاختبار المرتفع في التخصص العلمي والطلبة ذوي قلق الاختبار المرتفع في التخصص الأدبي من حيث التحصيل الدراسي؟

وبعد تحديد مجتمع الدراسة المؤلف من طلبة الصف الثاني الثانوي (الفرعين العلمي والأدبي) الذكور والإناث في المدارس الحكومية الثانوية في مدن نابلس، وطولكرم، وقلقيلية في الفصل الدراسي الأول لعام (1993/1994)، والبالغ عددهم (1907) طالباً وطالبة، منهم (925) ذكور، و(982) إناث، أخذت منه عينة طبقية عشوائية مكونة من (208) طالباً و طالبة منهم (102) طالباً و(106) طالبة ومنهم (115) أدبي و(93) علمي، و استخدمت استبانة قلق الاختبار من إعداد دعباس (1995)، وتم التحقق من صدقها بالمحكمين، وبلغت قيمة معامل ثباتها بطريقة إعادة الاختبار معامل الارتباط بيرسون (0.85)، ومقياس التحصيل، حيث استخدم المجموع العام لعلامات الطلبة في الموضوعات الدراسية المقررة في اختبار شهادة الدراسة الثانوية العامة للفصل الأول من العام الدراسي (1993/1994).

وإستخدام لمعالجة البيانات إحصائياً برنامج الرزم الإحصائية (SPSS) من خلال استخدام عدد من الاختبارات وهي: معامل ارتباط بيرسون بين درجات قلق الاختبار و التحصيل الدراسي العام، واختبار (t-test)، وتحليل التباين الثنائي، واختبار شففيه (Seheffe) وأظهرت الدراسة النتائج الآتية:

- يوجد ارتباط سالب بين قلق الاختبار والتحصيل، حيث كانت قيمته (-0.25)، وهو دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ( $\alpha=0.05$ ).
- يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الاختبار تعزى للجنس (ذكر، وأنثى) عند مستوى الدلالة ( $\alpha=0.05$ ) لصالح الإناث.
- لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الاختبار تعزى للتخصص الدراسي (أدبي، علمي).

- يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل تعزى للجنس، لصالح الإناث.
- لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل تعزى إلى قلق الاختبار.
- يوجد تفاعل بين الجنس وقلق الاختبار من حيث تأثيريهما في التحصيل، وكان الفارق لصالح الإناث ذوات قلق الاختبار المتوسط.
- يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل تعزى للجنس لصالح الإناث من الفرع العلمي.
- لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل تعزى إلى قلق الاختبار لطلبة الفرع العلمي.
- يوجد تفاعل بين الجنس وقلق الاختبار من حيث تأثيريهما في التحصيل (في الفرع العلمي)، وكان الفارق لصالح الإناث ذوات قلق الاختبار المنخفض.
- يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل تعزى للجنس لصالح الإناث من الفرع الأدبي.
- يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل تعزى إلى قلق الاختبار، وكانت لصالح الطلبة ذوي قلق الاختبار المنخفض في الفرع الأدبي.
- يوجد تفاعل بين الجنس وقلق الاختبار من حيث تأثيريهما في التحصيل، وكان الفارق لصالح الذكور ذوي قلق الاختبار المنخفض من الفرع الأدبي.
- يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في قلق الاختبار تعزى للجنس، وكانت لصالح الإناث.
- يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الاختبار تعزى إلى مستوى التحصيل، حيث كانت لصالح مستوى التحصيل الدراسي المنخفض.

- يوجد تفاعل بين الجنس والتحصيل من حيث تأثيريهما في قلق الاختبار، وكان الفارق لصالح الذكور ذوي التحصيل الدراسي المنخفض.
  - يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل لدى طلبة قلق مرتفع علمياً، وقلق مرتفع أدبياً لصالح قلق مرتفع أدبياً.
- وفي دراسة (القحماوي, 1995) هدفت الدراسة إلى التعرف على طبيعة العلاقة التي تربط بين الذكاء وقلق الاختبار لدى طلبة كليات المجتمع الخاصة الذين يحق لهم التقدم إلى امتحان الدبلوم (الشامل) في نهاية السنة الدراسية (1993/1994)، والتعرف عما إذا كان الشعور بقلق الاختبار يتأثر بمتغيري الدراسة الجنس (ذكور، إناث) من ناحية، والتخصص الأكاديمي (علمي، أدبي) من ناحية أخرى، وقد حاولت الدراسة التحقق من الفرضيات التالية:
- لا يوجد ارتباط دال إحصائياً بين درجة الذكاء ودرجة الشعور بقلق الاختبار عند أفراد العينة ككل، بغض النظر عن الجنس والتخصص الأكاديمي على مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.05$ ).
  - لا يوجد تأثير دال إحصائياً للجنس على درجة الشعور بقلق الاختبار على مستوى دلالة ( $\alpha = 0.05$ ).
  - لا يوجد تأثير دلال إحصائياً للتخصص الأكاديمي على درجة الشعور بقلق الاختبار على مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.05$ ).
  - \* لا تختلف درجة شعور الطلاب بقلق الاختبار باختلاف مستوى الذكاء على مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.05$ ).
  - \* لا تختلف درجة شعور الطالبات بقلق الاختبار باختلاف مستوى الذكاء على مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.05$ ).
  - \* لا يوجد تفاعل دال بين الجنس والتخصص الأكاديمي في تأثيره على درجة الشعور بقلق الاختبار على مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.05$ ).

\* لا يوجد تفاعل دال بين الجنس والتخصص الأكاديمي في تأثيره على درجة الذكاء على مستوى الدلالة ( $\alpha=0.05$ ).

\* لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في درجة العاطفية.

\* لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في درجة الانزعاج.

\* لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين طلبة التخصصات العلمية، وطلبة التخصصات الأدبية في درجة العاطفية على مستوى الدلالة ( $\alpha=0.05$ ).

\* لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين طلبة التخصصات العلمية وطلبة التخصصات الأدبية في درجة الانزعاج على مستوى الدلالة ( $\alpha=0.05$ ).

وبعد تحديد مجتمع الدراسة والذي بلغ حجمه الكلي (915) طالباً وطالبة، منهم (449) ذكراً، و(466) إناثاً، منهم (305) من طلبة الكليات العلمية، و(610) من طلبة الكليات الأدبية، أخذت منه عين طبقية عشوائية مكونة من (183) طالباً وطالبة، منهم (112) طالباً و(71) طالبة، وكان منهم (92) من طلبة التخصصات العلمية، و(91) من طلبة التخصصات الأدبية، وجمعت البيانات بوساطة الأدوات التالية: اختبار الذكاء العالي، من إعداد خيرى، ومقياس الاتجاه نحو الاختبار من إعداد عبد الحميد وتم التحقق من صدقها بالمحكّمين، وبلغت قيمة معامل ثباتها على التوالي: باستخدام طريقة التجزئة النصفية (0.86)، و(0.87) وباستخدام طريقة معامل ألفا (0.86)، (0.84).

واستخدمت المعالجات الإحصائية التالية: تحليل الانحدار، وتحليل التباين الأحادي والثنائي، واختبار (ت) للمجموعات المستقلة، وأظهرت الدراسة النتائج الآتية:

\* لا يوجد ارتباط دال بين درجة الذكاء ودرجة الشعور بقلق الاختبار عند أفراد العينة ككل بغض النظر عن الجنس والتخصص الأكاديمي على مستوى الدلالة ( $\alpha=0.05$ ).

• لا يوجد تأثير دال إحصائياً للجنس على درجة الشعور بقلق الاختبار على مستوى الدلالة (  $\alpha = 0.05$  ).

\* لا يوجد تأثير دال إحصائياً للتخصص الأكاديمي على درجة الشعور بقلق الاختبار على مستوى الدلالة (  $\alpha = 0.05$  ).

• لا تختلف درجة شعور الطلاب بقلق الاختبار باختلاف مستوى الذكاء.

• لا تختلف درجة شعور الطالبات بقلق الاختبار باختلاف مستوى الذكاء.

• لا يوجد تفاعل دال بين الجنس والتخصص الأكاديمي في تأثيره على درجة الشعور بقلق الاختبار.

\* يوجد تفاعل دال بين الجنس والتخصص الأكاديمي في تأثيره على درجة الذكاء، حيث كان للتخصص تأثيره على درجة الذكاء، وقد أظهرت نتائج اختبار شفاهة أن الفرق كان لصالح الطلبة العلميين على الطلبة الأدبيين، على عكس الجنس الذي لم يكن له تأثير واضح، أما التفاعل بينهما فقد كان تأثيره كبيراً على درجة الذكاء.

• يوجد فرق بين الذكور والإناث في درجة العاطفية ولصالح الإناث.

• لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في درجة الانزعاج.

• لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين طلبة التخصصات العلمية وطلبة التخصصات

الأدبية في درجة العاطفة.

• لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين طلبة التخصصات العلمية وطلبة التخصصات الأدبية في درجة الانزعاج.

وقام (كامل والصابي، 1995) بدراسة هدفت إلى بحث تأثير التفاعل بين الأسلوب المفضل في التعلم والتفكير، كما يعكسه الأداء على (مقياس تورانس لأنماط التعلم والتفكير،

وحالة القلق)، كما تقدر باختبار سبيلبيرجر وآخرين على التحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب كلية التربية بجامعة الملك سعود بأبها، بهدف تفسير أكبر قدر من التباين في هذه الظاهرة متعددة الجوانب، وحاولت هذه الدراسة التحقق من الفرضيات الآتية:

• يوجد فروق دالة إحصائياً ترجع إلى مستوى القلق في تحصيل الطلاب لمواد التخصص، وللمقررات المكونة لمتطلبات الكلية،، والجامعة.

• يوجد فروق دالة إحصائياً ترجع إلى الأسلوب المفضل في التعلم والتفكير في التحصيل الدراسي لمواد التخصص، وللمقررات المكونة لمتطلبات الكلية، والجامعة.

• يوجد تأثير دال للتفاعل بين أسلوب التعلم والتفكير وحالة القلق على تحصيل مقررات التخصص، والمقررات المكونة لمتطلبات الكلية، والجامعة.

وتكونت عينة الدراسة من (225) طالباً، وتم سحبها بالطريقة العشوائية الطبقية على أساس التخصص الدراسي من مجتمع الطلاب بكلية التربية بجامعة الملك سعود في المملكة العربية السعودية في الفصل الدراسي الثاني (1413/1414)، منهم (135) طالباً من الأقسام العلمية (35) رياضيات، و(40) فيزياء، و(30) أحياء، و(30) كيمياء، و(90) من طلاب الأقسام الأدبية (25) تاريخ، و(20) جغرافيا، و(20) علم نفس، و(25) لغة إنجليزية، وهي تتناسب مع نسبة الطلاب في الأقسام العلمية في مجتمع الدراسة (60%)، والأدبية (40%)، ومتوسط أعمار أفراد العينة (21.3) بانحراف معياري قدره (1.4)، ومتوسط معدلهم التراكمي (2.94) بانحراف معياري قدره (0.63) وقد درس كل منهم مقررين من كل من متطلبات الكلية ومتطلبات الجامعة، وتم تحقيق التجانس بين أفراد العينة في القدرة العقلية العامة.

واستخدمت الدراسة الأدوات الآتية: مقياس أنماط التفكير والتعلم، أعدده للعربية مصطفى (1978)، وبلغت قيمة متوسط معاملات الثبات بإعادة التطبيق للمنظ الأيسر والأيمن المتكامل :

(0.72، 0.73، 0.78) على التوالي، وبمعامل كرونباخ ألفا: (0.65، 0.78، 0.63) على التوالي، كما تؤكد صدق المقياس من خلال المحك، حيث كان الارتباط سالبا بين درجات النمط

الأيسر والقدرة المكانية والطلاقة، والمرونة، والأصالة، وعلاقة موجبه بين التعلم الذاتي ودرجات النصف الأيمن، وارتباط موجب ودال عند ( $\alpha=0.01$ ) بين تحصيل الدراسي ودرجات النمطين الأيسر، والمتكامل، وبين الذكاء والنمط الأيمن، والمتكامل، واختبار حالة القلق وسمته البحيري (1984)، وبلغت قيمة معامل ثباته بالتجزئة النصفية (0.82) لحالة القلق، وبإعادة الاختبار (0.83)، وبلغت قيمة صدقه من خلال محك خارجي، وهو الارتباط بين الأداء على المقياس ومحكات خارجية منها مقياس العصابية من قائمة أيزنك (0.76)، واختبار المصفوفات المتتابعة (المستوى العام) من إعداد رافن، وهو مؤشر على القدرة العقلية العامة للفرد، وتراوحت معاملات الثبات بإعادة المقياس الكلي على عينات سعودية بين (0.81-0.88)، وبلغ معامل صدقه المحكي (0.68) بناء على ارتباطه بالأداء على "اختبار الرياض للقدرة العقلية العامة - سلامة وآخرون".

وتم تحليل البيانات باستخدام تحليل التباين الثنائي على التصميم العاملي (3) (أنماط التعلم والتفكير: أيسر، أيمن، متكامل)  $\times$  (3) (مستويات حالة القلق)، وأجريت ثلاثة تحليلات باستخدام المعدل التراكمي لمواد التخصص، ومتوسط نقاط النجاح في المقررات الممثلة لمتطلبات الجامعة، والكلية على التوالي.

وأظهرت الدراسة النتائج الآتية: أنه يوجد تأثير رئيس دال لحالة القلق وأسلوب التعلم عند ( $\alpha=0.01$ )، والتفاعل بينهما عند ( $\alpha=0.01$ ) على التحصيل الدراسي في مواد التخصص، وكانت الفروق لصالح الطلاب ذوي المستوى المتوسط من حالة القلق، والذين يفضلون استخدام النمط المتكامل في التعلم والتفكير، بينما لا يوجد فروق دالة في مستوى تحصيل مقررات الجامعة والكلية ترجع إلى الأسلوب المفضل في التعلم، أو حالة القلق، أو التفاعل بينهما.

قام (أديبي، 2001) بدراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين قدرات التفكير الابتكاري من جانب، وعادات الاستذكار وقلق الاختبار من جانب آخر، وقد تضمن الابتكاري الطلاقة الفكرية، والمرونة التلقائية، والأصالة، كما تعرف إجرائياً، واتجاهات الاستذكار بالاتجاهات نحو الدراسة التي تبدو في سلوك الطالب، وهي عبارة عن تجنب التأخير، وطرق العمل، وتقبل التعلم، وعادات الاستذكار، وحاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

• هل يوجد ارتباط دال إحصائياً بين قدرات التفكير الابتكاري من جانب، وعادات الاستذكار من جانب آخر؟

• هل يوجد ارتباط دال إحصائياً بين قدرات التفكير من جانب، وقلق الاختبار من جانب آخر؟

• هل يوجد فروق دالة إحصائياً بين مرتفعي الابتكارية، ومنخفضي الابتكارية في عادات الاستذكار؟

• هل يوجد فروق دالة إحصائياً بين مرتفعي الابتكارية، ومنخفضي الابتكارية في قلق الاختبار؟

• هل يوجد فروق دالة إحصائياً بين طلاب مرحلة التعليم الثانوي، وطلاب مرحلة التعليم الجامعي في قدرات التفكير الابتكاري؟

• هل يوجد فروق دالة إحصائياً بين طلاب مرحلة التعليم الثانوي، وطلاب مرحلة التعليم الجامعي في عادات الاستذكار؟

• هل يوجد فروق دالة إحصائياً بين طلاب مرحلة التعليم الثانوي، وطلاب مرحلة التعليم الجامعي في قلق الاختبار؟

• هل يوجد فروق دالة إحصائياً بين عينة الذكور، وعينة الإناث في قدرات التفكير الابتكاري؟

• هل يوجد فروق دالة إحصائياً بين عينة الذكور، وعينة الإناث في عادات الاستذكار؟

• هل يوجد فروق دالة إحصائياً بين عينة الذكور، وعينة الإناث في قلق الاختبار؟

وتكونت عينة الدراسة من (227) طالباً وطالبة من مرحلتي التعليم الثانوي العام والجامعي (كلية التربية والعلوم والآداب) بدولة البحرين منهم (110) طالباً، و(117) طالبة،

موزعين إلى (85) طالباً، و(87) طالبة في مرحلة التعليم الثانوي، و(25) طالباً و(30) طالبة في مرحلة التعليم الجامعي.

واستخدمت الدراسة الأدوات الآتية: اختبار القدرة على التفكير الابتكاري من إعداد خير الله (1974)، وهو مؤلف من قسمين: الأول، يتألف من أربعة اختبارات، والثاني في صورته المعربة من كلمتين (ديمقراطية، وبنها)، وبلغت قيمة معاملات ثبات أبعاده بطريقة إعادة التطبيق كما يلي: الطلاقة الفكرية (0.67)، والمرونة التلقائية (0.72)، والأصالة (0.77)، والقدرة على التفكير الابتكاري (0.74)، وهي دالة جميعاً عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.01$ )، وبلغت معاملات الصدق التلازمي لأبعاده كما يلي: الطلاقة الفكرية (0.67)، والمرونة التلقائية (0.98)، والأصالة (0.91)، وهي دالة جميعاً عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.01$ )، ومقياس عادات الاستذكار من إعداد جابر والشيخ (1974) وهو يتألف من الاتجاهات التالية: تجنب التأخير، وطرق العمل، وعادات الاستذكار، والرضا عن المعلم، وتقبل التعليم، واتجاهات الاستذكار، والاتجاه الدراسي العام، وبلغت معاملات الثبات لأبعاد المقياس بطريقة إعادة الاختبار، على النحو التالي: (0.64، 0.61، 0.6، 0.60، 0.59، 0.65، 0.65)، وجميع هذه المعاملات دالة عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.01$ )، وتم التأكد من صدقه من خلال حساب معاملات الاتساق الداخلي، باستخدام معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس الفرعية، والدرجة الكلية للمقياس، وقائمة قلق الاختبار من إعداد الزهار وهوسفر (1985)، وهي تقيس عاملي الاضطراب، والانفعالية بوصفهما مكونين أساسيين لقلق الاختبار، وبلغت قيمة معامل ثباتها بطريقة إعادة الاختبار على النحو التالي: الاضطراب (0.83)، والانفعالية (0.81)، والمقياس ككل قلق الاختبار (0.83) وهي دالة جميعاً عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.01$ )، وتم التأكد من صدقه بطريقة الاتساق الداخلي في ضوء معامل الارتباط بين بعدي الاضطراب والانفعالية من جانب وقلق الاختبار من جانب آخر، وقد جاءت معاملات الصدق على الوجه التالي: الاضطراب (0.85)، والانفعالية (0.83)، و كانت المعاملات دالة عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.01$ ).

واستخدمت الدراسة الأساليب الإحصائية التالية للإجابة عن أسئلة الدراسة: تحليل التباين أحادي الاتجاه، واختبار "ت" للفروق بين المتوسطات، ومعامل ارتباط بيرسون، والمتوسطات، والانحرافات المعيارية، وأظهرت الدراسة النتائج التالية:

• يوجد ارتباط موجب دال إحصائياً بين قدرات التفكير الابتكاري (الطلاقة والأصالة، والقدرة الابتكارية) من جانب، ومتغير طرق العمل من جانب آخر.

\* يوجد فروق دالة إحصائياً بين مرتفعي الابتكارية في متغير طرق العمل.

• يوجد ارتباط موجب دال إحصائياً بين الأصالة والقدرة الابتكارية من جانب، وعادات الاستذكار والاتجاه الدراسي من جانب آخر، بينما لا يوجد ارتباطات دالة إحصائياً بين قدرات التفكير الابتكاري من جانب ومتغيري الرضا عن المعلم من جانب آخر.

• لا يوجد ارتباط دال إحصائياً بين قدرات التفكير الابتكاري من جانب ومتغيري الانفعالية وقلق الاختبار من جانب آخر، كما جاء الارتباط سالباً ودالاً إحصائياً بين متغيري الأصالة والقدرة الابتكارية من جانب، ومتغير الاضطراب من جانب آخر، و جاء متوسط الاضطراب أكثر ارتفاعاً لدى منخفضي الابتكارية عند مقارنتهم بمرتفعي الابتكارية.

• يوجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.01$ ) بين طلاب مرحلتي التعلم الثانوي والجامعي لصالح عينة طلاب الجامعة، في قدرات التفكير الابتكاري.

• لا يوجد فروق دالة إحصائياً بين طلاب المرحلتين في عادات الاستذكار واتجاهاته، وإن كانت تميل للارتفاع لصالح عينة طلاب المرحلة الثانوي.

• يوجد فروق دالة إحصائياً بين العينتين في متغيري الأصالة والقدرة الابتكارية لصالح عينة البنات، بينما لم تكن الفروق دالة إحصائياً في متغيري الطلاقة، والمرونة.

• يوجد فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في عادات الاستذكار، كانت لصالح عينة الإناث في (طرق العمل، وعادات الاستذكار، واتجاهات الاستذكار، والاتجاه الدراسي العام)، في حين لا يوجد فروق دالة إحصائياً بين الجنسين في متغيري الرضا عن المعلم، وتقبل التعليم.

• يوجد فروق دالة إحصائياً بين الجنسين لصالح الإناث في متغير الانفعالية، وكانت الفروق غير دالة بالنسبة لمتغيري الاضطراب، وقلق الاختبار.

واستقصى (عبده، 2003) أثر استخدام النشاطات اللامنهجية على تحصيل مادة العلوم العامة ودافع الإنجاز، وقلق الاختبار الآني والمؤجل لدى طلبة الصف السابع في المدارس الحكومية بمحافظة نابلس.

وتكونت عينة البحث من (143) طالباً وطالبة من طلبة الصف السابع في المدارس الحكومية بمحافظة نابلس، منهم (79) طالباً و(64) طالبة، موزعين على أربع شعب في أربع مدارس مختلفة (مدرستان للذكور، ومدرستان للإناث)، واختيرت شعبتان (شعبة للذكور، وشعبة للإناث) بطريقة عشوائية تمثلان الشعبتين التجريبتين، ودرستا الوحدة المختارة باستخدام النشاطات اللامنهجية، أما الشعبتان الأخرى فقد درستا الوحدة المختارة بالطريقة التقليدية.

ولاختبار فرضيات البحث، طبقت على عينة البحث الأدوات المعدة لأغراضه في الفصل الثاني من العام الدراسي (2002/2003)، وهي: اختبار المعرفة القبليّة: وطبق هذا الاختبار على عينة البحث قبيل البدء بالتجربة للتحقق من تكافؤ المجموعتين، وتم التحقق من صدقه بالمحكّمين، وحسب معامل ثباته بطريقة الاتساق الداخلي معادلة كودر – ريتشاردسون (20)، حيث بلغت قيمته (0.89)، واختبار التحصيل العلمي: وتم التحقق من صدقه بالمحكّمين، وحسب معامل ثباته بطريقتين، هما: الاختبار وإعادة الاختبار ممثلاً في معامل ارتباط بيرسون، حيث بلغت قيمته (0.87)، وبطريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كودر – ريتشاردسون (20)، حيث بلغت قيمته (0.92)، ومقياس دافع الإنجاز: وتم التحقق من صدقه بالمحكّمين، وحسب معامل ثباته بطريقتين، هما: الاختبار وإعادة الاختبار ممثلاً في معامل ارتباط بيرسون، حيث بلغت قيمته (0.89)، ومقياس قلق الاختبار: وتم التحقق من صدقه بالمحكّمين، وحسب معامل

ثباته بطريقتين، هما: الاختبار، وإعادة الاختبار ممثلاً في معامل ارتباط بيرسون، حيث بلغت قيمته (0.84)، وبطريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، حيث بلغت قيمته (0.89).

وحلت البيانات باستخدام تحليل التباين الأحادي، وتحليل التباين متعدد المتغيرات حسب طريقة (Hotelling T<sup>2</sup>) عند مستوى الدلالة (0.01) لاختبار فرضيات البحث، وأظهر النتائج التالية:

- يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لعلامات مجموعات طلبة الصف السابع على اختبار التحصيل العلمي والاني والمؤجل تعزى لكل من: طريقة التعليم وكان الفارق لصالح النشاطات اللامنهجية، والجنس، وكان الفارق لصالح الإناث.
- لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لعلامات مجموعات طلبة الصف السابع على اختبار التحصيل العلمي تعزى للزمن، والتفاعل الثنائي بين طريقة التعليم، والجنس.
- يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لعلامات مجموعات طلبة الصف السابع على مقياس دافع الإنجاز الآني والمؤجل تعزى لكل من: طريقة التعليم وكان الفارق لصالح النشاطات اللامنهجية، والجنس، وكان الفارق لصالح الإناث.
- يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لعلامات الصف السابع على المقاييس الفرعية لمكونات دافع الإنجاز الآني والمؤجل التالية: الطموح الأكاديمي، التوجه للنجاح، التوجه للعمل، الحاجة للتحصيل، والحافز المعرفي.
- لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لعلامات مجموعات طلبة الصف السابع على مقياس دافع الإنجاز تعزى للزمن، والتفاعل الثنائي بين طريقة التعليم، والجنس.

• يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لعلامات مجموعات طلبة الصف السابع على مقياس قلق الاختبار الآني، والمؤجل تعزى لكل من: طريقة التعليم وكان الفارق لصالح النشاطات اللامنهجية، والجنس وكان الفارق لصالح الإناث.

• لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لعلامات مجموعات طلبة الصف السابع على مقياس قلق الامتحان تعزى: للزمن، والتفاعل الثنائي بين طريقة التعليم والجنس.

### 5:3 ملخص الدراسات السابقة والتعليق عليها.

- دراسة (يعقوب، ورفيقه 1985)، وأظهرت وجود فروق دالة إحصائياً لكل من: المستوى الدراسي، والتفاعل بين المستوى الدراسي، والجنس، على علامات مفهوم الذات، ولا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين علامات مفهوم الذات تعزى للتفاعل بين المستوى الدراسي، ومستوى التحصيل الدراسي، وللتفاعل بين المستوى الدراسي والجنس، وللتفاعل بين المستوى الدراسي، ومستوى التحصيل والجنس.
- دراسة (خوج، ورفاقه، 1985)، وتوصلت هذه الدراسة إلى أنه توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مفهوم الذات والتحصيل الدراسي.
- دراسة (عطا، 1985)، وأظهرت وجود فروق دالة إحصائياً في تحصيل الطلبة بالعلوم تعزى إلى طريقة التدريس، وكان الفارق لصالح المجموعة التجريبية، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مقياس مفهوم الذات العام القبلي والبعدي لكل من المجموعتين الضابطة والتجريبية، وبين متوسطات أداء المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس مفهوم الذات الجسمية، والاجتماعية، والنفسية.
- دراسة (عبد المقصود، 1991)، أظهرت أنه لا يوجد ارتباط دال إحصائياً بين الأسلوب الإدراكي المعرفي (الاعتماد/ الاستقلال) ودافع الإنجاز.
- دراسة (الفاخوري، 1992)، أظهرت وجود فروق دالة إحصائياً في مفهوم الذات الأكاديمي، وتحصيل الطلبة بالعلوم تعزى إلى طريقة التدريس، وكان الفارق لصالح المجموعة التجريبية، وبين متوسطات أداء المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس مفهوم الذات الجسمية، والاجتماعية، والنفسية.
- دراسة (صالح، 1994)، أظهرت وجود تناسباً عكسياً بين قلق الاختبار ومستوى التحصيل عند الأفراد، وأن الإناث يتميزون بدرجة أعلى من قلق الاختبار مقارنة بالذكور، ويوجد فروق دالة إحصائياً تعزى للتفاعل الثنائي بين متغيري الجنس، والعمر

ممثلاً في الصف الدراسي على درجات قلق الاختبار، في حين لا يوجد فروق دالة تعزى للتفاعلات الثنائية بين كل من الجنس والتحصيل الدراسي، والعمر، والتحصيل الدراسي، وللتفاعل بين كل من الجنس و العمر والتحصيل الدراسي.

• دراسة شاير (Shayer, 1994)، أظهرت أن تطوراً ذهنياً قد حدث بنسبة (8%)، كما أن تقديم برنامج التسريع في الصفين (7، 8) يحدث تطوراً ذهنياً أكثر لدى الإناث من الذكور، بينما إذ قدم البرنامج في الصفين (8، 9) فإنه يحدث تطوراً ذهنياً لدى الذكور أكثر من الإناث.

• دراسة لتقييم المشروع في كوريا في (Adey, P. and Shayer, M. 1994)، أظهرت وجود فروق دالة إحصائية في درجات الذكور في المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبارات: النمو المعرفي لبياجيه، ومصفوفات رافن، والاختبار الكوري العام لصالح المجموعة التجريبية. ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الذكور في المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار التحصيلي في العلوم.

• دراسة لتقييم المشروع في مدرسة باركسيد في مقاطعة كامبردج ( Adey, P. And Shayer, M.1994)، توصلت أن مقدار التأثير لبرنامج تسريع التفكير الذهني من خلال تعليم العلوم والرياضيات على مستويات النمو المعرفي لطلبة مدرسة باركسيد 60% مقارنة مع المستوى الوطني.

• دراسة (العمران، 1995)، التي اعتبرت أهم منبئات دافعية الإنجاز لدى أفراد العينة هي: العمر، والجنس (ذكر، أنثى)، والمرحلة الدراسية، والمنطقة الجغرافية، وترتيب الطفل الولادي في الأسرة.

• دراسة (دعباس، 1995)، أظهرت وجود ارتباط سالب بين قلق الاختبار والتحصيل، وفروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الاختبار لكل من: الجنس ولصالح الإناث،

وللتخصص الدراسي (أدبي، علمي)، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل تعزى إلى قلق الاختبار.

• دراسة (كامل والصافي، 1995)، أظهرت وجود تأثير رئيس دال لحالة القلق وأسلوب التعلم عند ( $\alpha = 0.01$ )، والتفاعل بينهما عند ( $\alpha = 0.01$ ) على التحصيل الدراسي في مواد التخصص، وكانت الفروق لصالح الطلاب ذوي المستوى المتوسط من حالة القلق، والذين يفضلون استخدام النمط المتكامل في التعلم والتفكير، بينما لا يوجد فروق دالة في مستوى تحصيل مقررات الجامعة والكلية ترجع إلى الأسلوب المفضل في التعلم أو حالة القلق أو التفاعل بينهما.

• (الحموري، 1995)، وأظهرت أن المجموعة التجريبية انخفضت إلى مستوى جديد من قلق الاختبار بعد تعرضها للمعالجة، وبقيت محتفظة بهذا المستوى فيما بعد على فترة المتابعة التي استمرت لمدة شهر، بينما بدأت المجموعة الضابطة بمستوى مرتفع من قلق الاختبار وبقيت محتفظة بهذا المستوى المرتفع من قلق الاختبار على مدى مرحلتي المعالجة والمتابعة.

• (القحماوي، 1995)، أظهرت النتائج أنه لا يوجد ارتباط دال بين درجة الذكاء ودرجة الشعور بقلق الاختبار عند أفراد العينة ككل بغض النظر عن الجنس والتخصص الأكاديمي، وللجنس، والتخصص الأكاديمي على درجة الشعور بقلق الاختبار.

• دراسة شاير (Shayer, 1997)، أثبتت وجود تأثير لبرنامج تسريع التفكير الذهني من خلال تعليم العلوم والرياضيات على تحصيل الطلبة على المدى البعيد.

• دراسة (عبده، 1997)، أظهرت وجود فروق دالة إحصائية في أداء طلبة المجموعة التجريبية على مقياس مفهوم دافع الإنجاز القبلي والبعدي، وكان الفارق لصالح البعدي، وعلى مقاييس: الطموح، التحمل، المثابرة، توجه العمل، والنجاح وال فشل، الدافعية الأكاديمية، وكان الفارق لصالح المجموعة التجريبية، في حين لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء المجموعتين على مقاييس الاستقلالية، الكفاءة والضغط

الخارجي للإنجاز، ولا يوجد فروق دالة إحصائياً في أداء طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على مقاييس دافعية الإنجاز تعزى للجنس.

- (العجمي، 1999)، أظهرت أن أكثر من ثلثي أفراد العينة الكلية يعانون من درجة قلق متوسطة تجاه الاختبارات، بينما يعاني الثلث الباقي من القلق المرتفع، وأنه يوجد علاقة ارتباط سلبية وذات دلالة بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي.
- دراسة ادي (Adey, 1999)، توصلت إلى وجود تأثير لبرنامج تسريع التفكير الذهني من خلال تعليم العلوم والرياضيات على التطور الذهني، والتحصيل الأكاديمي للطلبة.
- دراسة (جابر، 1999)، بينت وجود دلالة إحصائية بين أبعاد مقياس دافع الإنجاز تعزى لمتغير الجنس.
- دراسة (وزارة التربية والتعليم، 2000)، أظهرت تطوراً ذهنياً لدى الطلبة بمهارات التفكير، وتطوراً مهنيماً لدى المعلمين المشاركين في البرنامج.
- دراسة (أبو عقل، 2000)، أظهرت وجود فروق دالة إحصائياً لكل من: التحصيل العلمي عند طلبة الصف التاسع الأساسي، واتجاهاتهم، ومفهوم ذاتهم نحو مادة العلوم، ومعلمها بين الطريقتين التقليدية، والتدريب العقلي وكان الفارق لصالح المجموعة التي تعلمت باستخدام إستراتيجية التدريب العقلي، وللجنس لصالح الإناث، ولا يوجد فروق بين متوسطات التحصيل العلمي والاتجاهات، ومفهوم الذات تعزى للزمن.
- دراسة (ادبي، 2001)، أظهرت أنه لا يوجد ارتباط دال إحصائياً بين قدرات التفكير الابتكاري من جانب، ومتغيري الانفعالية، وقلق الاختبار من جانب آخر، كما جاء الارتباط سلباً ودالاً إحصائياً بين متغيري الأصالة، والقدرة الابتكاري من جانب، ومتغير الاضطراب من جانب آخر، وجاء متوسط الاضطراب أكثر ارتفاعاً لدى منخفضي الابتكارية عند مقارنتهم بمرتفعي الابتكارية.

• دراسة (عبده، 2002)، يوجد فروق دالة إحصائياً بين المتوسطات الحسابية لعلامات مجموعات طلبة الصف التاسع على مقياس دافع الإنجاز الآني والمؤجل تعزى لكل من: طريقة التعلم، وكان الفارق لصالح الاستراتيجية التفاضلية، والجنس وكان الفارق لصالح الإناث، وفروق بين المتوسطات الحسابية لعلامات مجموعات طلبة الصف التاسع على المقاييس الفرعية لمكونات دافع الإنجاز الآني والمؤجل التالية: الطموح الأكاديمي، والتوجه للنجاح، والتوجه للعمل، والحاجة للتحصيل، والحافز المعرفي.

• (الزيود، 2002)، أظهرت أنه يوجد فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط المجموعة التجريبية، ومتوسط المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.05$ ) وهذا يعني أن البرنامج الإرشادي الذي تم إعداده في هذه الدراسة أدى إلى تخفيض قلق الاختبار لدى طلبة المجموعة التجريبية.

• (عبده، 2003)، أظهرت أنه يوجد فروق دالة إحصائياً لكل من: طريقة التعليم، وكان الفارق لصالح النشاطات اللامنهجية، والجنس، وكان الفارق لصالح الإناث على كل من: التحصيل العلمي للطلبة، ودافع إنجازهم، وقلق الاختبار الآني والمؤجل لديهم.  
يتضح من خلال ما تقدم من دراسات أنها أتفقت مع ما يلي:

يعتبر استخدام أساليب حديثة في التعليم من العوامل المهمة في التحصيل الدراسي، وزيادة الدافعية، وتعزيز مفهوم الذات العام، والتخفيض من مستوى قلق الاختبار لدى الطلبة.

## تعليق على الدراسات السابقة:

يتبين من الدراسات السابقة قلة الدراسات العربية التي تناولت أثر برنامج تسريع التفكير الذهني من خلال تعليم العلوم والرياضيات على الطلبة، كما لا يوجد دراسات في أثر البرنامج على دافع الإنجاز، ومفهوم الذات، وقلق الاختبار لديهم، ولذا، جاءت هذه الدراسة لتؤكد الأثر الإيجابي لبرنامج تسريع التفكير الذهني من خلال تعليم العلوم على تحصيل الطلبة، وتبين أثر دافع الإنجاز، ومفهوم الذات، وقلق الاختبار لديهم.

## الفصل الرابع

### الطريقة والإجراءات

1:4 منهج الدراسة

2:4 مجتمع الدراسة

3:4 عينة الدراسة

4:4 أدوات الدراسة

1:4:4 اختبار المعرفة القبليّة

2:4:4 تحليل المادة التعليمية

3:4:4 اختبار المعرفة البعدية

4:4:4 مقياس دافع الإنجاز

5:4:4 مقياس مفهوم الذات

6:4:4 مقياس قلق الاختبار

5:4 إجراءات الدراسة

6:4 تصميم الدراسة

7:4 المعالجة الإحصائية

## الفصل الرابع

### الطريقة والاجراءات

يشتمل هذا الفصل على وصف المنهج المتبع في هذه الدراسة، ومجتمعها، وعينتها، وأدواتها، وصدقها، وثباتها، وإجراءات تنفيذها، وتصميمها، ومعالجتها الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات واستخلاص النتائج.

#### 4:1 منهج الدراسة:

استخدمت هذه الدراسة المنهج التجريبي لاستقصاء أثر استخدام نموذج تسريع التعليم في العلوم على التحصيل العلمي، ودافع الإنجاز، ومفهوم الذات، وقلق الاختبار لدى طلبة الصف السابع الأساسي باستخدام الضبط التجريبي، لمجموعتين، إحداهما ضابطة تعلمت بالطريقة التقليدية، والأخرى تجريبية تعلمت نفس المحتوى باستخدام نموذج تسريع التعليم لتوضيح أثر المتغيرات المستقلة في المجموعتين عبده (1999ب: 162).

#### 4:2 مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف السابع الأساسي في المدارس الحكومية التابعة لمديرية تربية وتعليم محافظة قلقيلية في فلسطين، في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (2006/2005)، وقد بلغ عدد مدارس مجتمع الدراسة (47) مدرسة، منها (8) مدارس للذكور، و(16) مدرسة للإناث، و(23) مختلطة، وتشتمل هذه المدارس على (72) شعبة دراسية للصف السابع الأساسي، منها (19) شعبة للذكور، و(28) للإناث، و(25) مختلط. وقد بلغ عدد الطلبة من هذه الشعب (2466) طالبا وطالبة، منهم (775) طالبا، و(933) طالبة. ويبين الجدول (5) توزيع أفراد مجتمع الدراسة تبعاً لعدد المدارس، وعدد الشعب، والجنس، وعدد الطلبة.

**الجدول (5):** توزيع أفراد مجتمع الدراسة تبعاً لعدد المدارس، عدد الشعب، الجنس، وعدد الطلبة والمتوسط الحسابي لعدد الطلبة في الشعبة الواحدة.

الجنس	عدد المدارس	عدد الشعب	عدد الطلبة	متوسط الحسابي لعدد الطلبة في الشعبة الواحدة
ذكور	8	19	775	40.79
إناث	16	28	933	33.32
مختلط	23	25	-	30.32
المجموع	47	72	2466	34.25

\* قسم التخطيط والإحصاء / مديرية تربية وتعليم مدينة قلقيلية للعام الدراسي (2006/2005).

#### 3:4 عينة الدراسة:

تألفت عينة الدراسة من (137) طالباً وطالبة (5.5%) من مجتمع الدراسة، من طلبة الصف السابع الأساسي، موزعين على (4) شعب، مكونة من مجموعتين ضابطة، وتجريبية. وتبنت الباحثة ما اتفق عليه التربويون من أن الحد الأدنى لعدد أفراد العينة في الدراسة التجريبية لكل مجموعة، يساوي متوسط عدد الطلبة في الصف الدراسي في الظروف الطبيعية صدقاً وثباتاً (عبده، 1998:25). لذا، تم الحصول على أعداد الطلبة من قسم التخطيط والإحصاء في مديرية تربية وتعليم محافظة قلقيلية، وتم حساب المتوسط الحسابي لعدد الطلبة في الشعبة الواحدة عامة (34)، وللذكور (40.8)، وللإناث (33)، وهو ما يعادل الحد الأدنى لعدد أفراد العينة في المجموعة الواحدة للدراسات التجريبية، وعليه تم اختيار المجموعة الضابطة، واشتملت كلاً من شعبة الذكور على<sup>(1)</sup> (39) طالباً، وشعبة الإناث على (42) طالبة، واشتملت المجموعة التجريبية على كل من: شعبة الذكور (31) طالباً، وشعبة الإناث (25) طالبة. وقد توزع أفراد عينة الدراسة على أربع مدارس

من محافظة قلقيلية، هي: مدرسة ذكور عزون الثانوية، مدرسة بنات فاطمة غزال الأساسية، مدرسة ذكور كفر تلت الثانوية، مدرسة بنات كفر تلت الثانوية.

<sup>(1)</sup> يجوز أن يكون حجم العينة (25) فأعلى لتحقيق أحد افتراضات تحليل التباين وتكون نتائجه متمتعاً بصدق مقبول (عبده، 2003)

وتم اختيار العينات بالطريقة القصدية, إذ اختيرت المدارس التي يوجد فيها مختبرات علمية تحتوي على الأدوات والمواد التي تحتاجها فعاليات الدراسة, ولإبداء الإدارة, والمعلمين المعنيين فيها ترحيباً وتعاوناً بتطبيق الدراسة, وقد تم اختيار هذه الشعب (الضابطة والتجريبية) في هذه المدارس بطريقة عشوائية. ويوضح الجدول (6) توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً للجنس, المجموعة, الشعب, وعدد الطلبة.

**الجدول (6):** توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً للجنس, والمجموعة, والشعب, وعدد الطلبة

المجموعة	الجنس	المدرسة	عدد الشعب	عدد الطلبة
الضابطة	ذكور	مدرسة ذكور عزون الثانوية	1	39
	إناث	مدرسة بنات فاطمة غزال الأساسية	1	42
التجريبية	ذكور	مدرسة ذكور كفر ثلث الثانوية	1	31
	إناث	مدرسة بنات كفر ثلث الثانوية	1	25
المجموع			4	137

صححت أوراق الاختبارات كاملة, وجمعت نتائج الطلبة في اختبار التحصيل الآني والمؤجل, ورصدت في جداول خاصة, من أجل التحليل الإحصائي والإجابة عن أسئلة الدراسة.

#### 4:4 أدوات الدراسة

أعدت ست أدوات في هذه الدراسة, هي: اختبار المعرفة القبلية, والمادة التعليمية, واختبار المعرفة البعدية, واستخدام مقياس دافع الإنجاز المعد من (عبده ورداد, 2000), واستخدام مقياس قلق الاختبار المعد من (دعباس, 1995), مقياس مفهوم الذات المعد من (صوالحة, 1990) وفيما يلي وصف الأدوات الست المذكورة.

#### 1: 4:4 اختبار المعرفة القبلية

تم استخدام اختبار المعرفة القبلية المستخدم من قبل العالم السويسري جان بياجيه في تحديد نقاط القوة والضعف في آلية التفكير لدى الطلبة بين الأعمار (12-14 سنة). والذي ينطبق على طلبة الصف السابع الأساسي للتعرف على مدى تفاوت المعرفة القبلية وآلية التفكير لدى

المجموعتين الضابطة والتجريبية، للإفادة منه في المعالجة الصفية ضمن استخدام فعاليات برنامج مشروع تسريع التفكير في هذه الدراسة.

#### 4: 1: 1: 4 وصف اختبار المعرفة القبليّة

يتألف هذا الاختبار من (15) فقرة (الملحق 2)، اختيار من متعدد، يتم عرض السؤال بشكل عملي على الطلبة، وبعدها يقومون باختيار الإجابة الصحيحة، وتتعلق جميعها بمفاهيم الثبات والكتلة والحجم والكثافة. وتم تطبيق الاختبار على أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية قبيل البدء بإجراءات المعالجة الصفية للتحقق من تكافؤ المجموعتين في المعرفة السابقة القبليّة وآلية التفكير المتعلقة بمادة العلوم. ويبين الجدول (7) نتائج تحليل التباين الأحادي للتكافؤ بين المجموعتين الضابطة والتجريبية على اختبار المعرفة القبليّة.

**الجدول (7):** نتائج تحليل التباين الأحادي للتكافؤ بين المجموعتين الضابطة والتجريبية على اختبار المعرفة القبليّة

مصدر التباين	مجموع المربعات (SS)	عدد درجات الحرية (df)	متوسط مجموع المربعات (MSS)	"ف" المحسوبة (F)
بين المجموعات (SSB)	2.154	1	2.154	0.397
داخل المجموعات (SSW)	732.123	135	5.423	
الكلّي (SST)	734.277	136		

قيمة ف الجدولية = 6.63

يتضح من الجدول (7)، أن قيمة "ف" المحسوبة هي (0.397)، وهي أقل من قيمتها الجدولية (6.63)، أي أنه لا يوجد فروق دالة إحصائية على مستوى ( $\alpha = 0.01$ ) بين أفراد المجموعتين قبيل تطبيق التجربة بمعنى أن المجموعتين متكافئتان.

#### 4: 1: 2 صدق اختبار المعرفة القبليّة:

تمّ التحقق من صدق اختبار المعرفة القبليّة بالخطوات التالية: عرض على لجنة من المحكمين المتخصصين في مادة العلوم، وأساليب التدريس، ومشرفي العلوم على مستوى الوطن، ومعلمين ومعلمات ممن يدرسون مادة العلوم للصف السابع الأساسي في الميدان، والمشرف على الرسالة، وبعد وضع ملاحظاتهم، تمّ تطبيقه على عدد من شعب الصف السابع الأساسي على مستوى الوطن، وعليه اعتمد كاختبار قبلي لبرنامج تسريع تعليم العلوم، ويبيّن الملحق (1) أسماء أعضاء لجنة التحكيم لأدوات الدراسة.

#### 4: 1: 4: 3 ثبات اختبار المعرفة القبليّة:

تم التحقق من ثبات اختبار المعرفة القبليّة باستخدام معادلة كودر ريتشاردسون (20) التالي

عبده (1999أ: 296)

$$M_t = \frac{N}{(N-1)} \left( \frac{\sum_{r=1}^N b_r(1-b_r)}{E_s^2} - 1 \right) \dots\dots\dots (1-4)$$

حيث:

(م ت) معامل ثبات الاختبار.

(ن) عدد فقرات الاختبار.

(ب ر) تمثل نسبة المفحوصين الذين أجابوا على الفقرة إجابة صحيحة.

(ر) إجابة صحيحة.

(ع<sup>2</sup> س) يبين تباين علامات المفحوصين على الاختبار ككل.

وبلغت قيمة معامل ثبات اختبار المعرفة القبليّة بهذه الطريقة (0.90) على عينة الدراسة.

وهذه القيمة ضمن معامل الثبات المقبول لأغراض الدراسة (90%) فأعلى حسب ما أتفق عليه

أخصائيو القياس والتقويم للاختبارات التحصيلية. (عبده، 1999).

#### 4: 1: 4: 4: 4 غربلة فقرات المعرفة القبليّة:

1: 4: 1: 4: 4 معامل الصعوبة:

تم حساب معامل الصعوبة لكل فقرة من فقرات الاختبار بناء على عينة الدراسة، وفقاً

للمعادلة التالية عبده (1999 أ: 285):

$$\text{معامل الصعوبة (م ص)} = \frac{S'_q}{S_q} \times 100\% \dots\dots\dots (2-4)$$

حيث:

(س) المتوسط الحسابي لعلامات الطلبة على السؤال.

(س ق) العلامة القصوى للسؤال.

(م ص) معامل الصعوبة.

وتراوح معامل صعوبة فقرات الاختبار بناء على عينة الدراسة بين (25.5-70.8), وبمتوسط حسابي (51.3). ويعتبر معامل الصعوبة مقبولاً كلما اقترب المتوسط الحسابي من (50%), ومعامل الصعوبة ما بين (35%-65%).

**4 : 1 : 4 : 2 معامل التمييز**

تم حساب معامل تمييز فقرات الاختبار بناء على عينة الدراسة, وفقاً للمعادلة التالية:

**عبده (1999 أ: 286):**

$$\text{معامل التمييز (م ت)} = \frac{N_c - N_d}{N} \times 100\% \dots\dots\dots (4 - 3)$$

حيث:

(ن ع) عدد الإجابات الصحيحة في المجموعة العليا المؤلفة من أعلى (27%) من الطلبة على العلامة الكلية للاختبار بعد ترتيب الأوراق تنازلياً.

(ن د) عدد الإجابات الصحيحة في المجموعة الدنيا المؤلفة من أعلى (27%) من الطلبة على العلامة الكلية للاختبار بعد ترتيب الأوراق تنازلياً.

(ن) عدد أفراد إحدى المجموعتين.

وتراوحت قيمة معامل تمييز فقرات الاختبار بناءً على عينة الدراسة بين (45.9-73) وبمتوسط حسابي (58.4)، ويعتبر معامل التمييز مقبولاً إذا كان (35%) فأعلى. ويبين الملحق (3) معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات اختبار المعرفة القبليّة بناءً على عينة الدراسة.

#### 5: 1: 4: 4 نموذج إجابة اختبار المعرفة القبليّة:

وضع نموذج الإجابة باعتباره أداة من أدوات الدراسة، وعرض على لجنة المحكمين حيث أبدوا اتفاقاً تاماً على ما ورد فيه. ويبين الملحق (4) نموذج الإجابة الصحيحة لاختبار المعرفة القبليّة.

#### 2: 4: 4 المادة التعليمية:

#### 1: 2: 4: 4 وصف المادة التعليمية:

استخدمت الباحثة (7) فعاليات من كتاب مشروع تسريع تعليم العلوم، والمعتمد من وزارة التربية والتعليم العالي لهذا المشروع، منها (6) فعاليات في محتوى الفيزياء، و(1) فعالية في محتوى الأحياء. وصممت الباحثة (5) فعاليات منها فعاليتين في محتوى الأحياء، و(3) فعاليات في محتوى الكيمياء. وبذا يكون عدد الفعاليات المستخدمة (12) فعالية، موزعة تبعاً لنسب محتوى الفيزياء والكيمياء والأحياء في منهاج العلوم للصف السابع الأساسي، والمعتمد من وزارة التربية والتعليم العالي، إذ تبلغ نسبة وحدات الفيزياء فيه (50%)، ووحدات الكيمياء (25%)، ووحدات الأحياء (25%).

#### 2: 2: 4: 4 صدق المادة التعليمية:

للتحقق من صدق المادة التعليمية المصممة وفق برنامج تسريع التعليم من خلال تعليم العلوم، تم إتباع الخطوات الآتية:

- عرضت المادة التعليمية على لجنة من المحكمين المتخصصين في مجال أساليب التدريس، والفيزياء، والكيمياء، والأحياء في جامعة النجاح الوطنية، والمشرف على الرسالة، ومشرفي

الفيزياء، والكيمياء في مكتب التربية والتعليم في محافظة قلقيلية، ومشرفين تربويين من مكتب تربية بيت لحم والخليل، حيث طلب منهم إبداء الرأي في مدى سلامة البناء العلمي للمادة التعليمية، التوافق مع برنامج تسريع التعليم، زود كل منهم بنسخة عن المادة التعليمية المصممة.

- المادة التعليمية المعتمدة من وزارة التربية والتعليم مطبقة حالياً في الميدان، وبذا اعتبرت جميع هذه الشعب كعينة استطلاعية للبرنامج.

#### 4: 2: 3 ثبات المادة التعليمية

تم التحقق من ثبات المادة التعليمية بطريقتين، (عده، 1999 أ: 233)، هما:

#### 4: 2: 1: 3 الثبات عبر الأشخاص:

تم التحقق من ثبات المادة التعليمية المعدة وفق برنامج تسريع تعليم العلوم عبر الأشخاص من خلال عرضها على لجنة من المحكمين المتخصصين في مجال أساليب التدريس، والفيزياء، والكيمياء، والأحياء في جامعة النجاح الوطنية، والمشرف على الرسالة، ومشرفي الفيزياء، والكيمياء في مكتب التربية والتعليم في محافظة قلقيلية، ومشرفين تربويين من مكتب تربية بيت لحم والخليل، إذ طلب منهم إبداء الرأي في مدى سلامة البنية العلمية للمادة التعليمية، والتوافق مع برنامج تسريع التعليم، ومدى ملاءمتها للمرحلة العمرية الصف السابع الأساسي، وأخذت ملاحظاتهم، وتم مناقشة من أبدى اعتراضاً على بعض النقاط، إذ وضحت لهم وجهة نظر الباحثة والمشرف على الرسالة، وفي النهاية تم بالإجماع الاتفاق التام على تطابق المادة التعليمية وفق استخدام برنامج تسريع تعليم العلوم.

#### 4: 2: 2: 3 الثبات عبر الزمن:

تم التحقق من ثبات المادة التعليمية المعدة والمعتمدة من وزارة التربية والتعليم العالي وفق المنحى التفسيري عبر الزمن، من خلال مراجعة المادة كل عام من قبل لجنة تحكيم المادة ومعلمين آخرين قاموا بتطبيقها في الميدان. أما المادة التعليمية التي قامت الباحثة بإعدادها فقد تم

مراجعتها بعد إعدادها مباشرة, وبعد شهر من إعدادها من قبل المشرف على الرسالة, إذ قورنت الملاحظات الموضوعة حولها في الحالتين, وتبين وجود تطابق بين طريقة المادة التعليمية المعدة ومعايير نموذج تسريع تعليم العلوم.

#### 4: 4: 3 اختبار المعرفة البعدية:

تم استخدام اختبار المعرفة البعدية المستخدم من قبل العالم السويسري بياجيه في تحديد مدى إفادة طلبة برنامج تسريع التعليم للطلبة بين الأعمار (12-14 سنة)، المعد لطلبة الصف السابع الأساسي.

#### 4: 4: 3: 1 وصف اختبار المعرفة البعدية:

يتألف هذا الاختبار من (15) فقرة (الملحق 5)، جميعها من نوع اختيار من متعدد، إذ يتم عرض السؤال بشكل عملي على الطلبة، وبعدها يختار الطالب الإجابة الصحيحة، تم احتساب علامة كل سؤال، وحددت مدة الاختبار (45) دقيقة، والتي تمثلت بالمتوسط الحسابي للزمن المستغرق من أفراد المجموعتين في الميدان في الإجابة عنه. وشملت جميع فقرات الاختبار العلاقة بين المسافة والكتلة، والعلاقة بين الوزن ومقدار الارتفاع أو الانخفاض عن الأرض.

#### 4: 4: 3: 2 صدق اختبار المعرفة البعدية:

تم التحقق من صدق اختبار المعرفة البعدية من خلال عرضه على لجنة من المحكمين المتخصصين في مادة العلوم، وأساليب التدريس، ومشرفي العلوم على مستوى الوطن، ومعلمين ومعلمات ممن يدرسون مادة العلوم للصف السابع الأساسي في الميدان، والمشرف على الرسالة، وبعد وضع ملاحظاتهم، تم تطبيقه على عدد من شعب الصف السابع الأساسي على مستوى الوطن، وعليه اعتمد كاختبار بعدي لبرنامج تسريع تعليم العلوم، ويبين الملحق (1) أسماء أعضاء لجنة التحكيم لأدوات الدراسة.

#### 4: 3: 3: 3 ثبات اختبار المعرفة البعدية:

وتم التحقق من ثبات اختبار المعرفة القبالية باستخدام معادلة كودر ريتشاردسون

(20) التالية عبده (1999: 296)

$$r_{\text{ت}} = \frac{n}{(n-1)} \left( 1 - \frac{\sum_{r=1}^n b_r(1-b_r)}{c^2} \right) \quad (4-1)$$

حيث:

(م ت) معامل ثبات الاختبار.

(ن) عدد فقرات الاختبار.

(ب ر) تمثل نسبة المفحوصين الذين أجابوا على الفقرة إجابة صحيحة.

(ر) إجابة صحيحة.

(ع<sup>2</sup> س) يبين تباين علامات المفحوصين على الاختبار ككل.

وبلغت قيمة معامل ثبات اختبار المعرفة القبالية بهذه الطريقة (0.91) على عينة الدراسة.



(ن د) عدد الإجابات الصحيحة في المجموعة الدنيا المؤلفة من أعلى (27%) من

الطلبة على العلامة الكلية للاختبار بعد ترتيب الأوراق تنازلياً.

(ن) عدد أفراد إحدى المجموعتين.

وتراوحت قيمة معامل تمييز فقرات الاختبار بناءً على عينة الدراسة بين (43.4-75.7), وبمتوسط حسابي (61.7), ويبين الملحق (6) معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات اختبار المعرفة البعدي بناءً على عينة الدراسة.

**2:4:4:3 نموذج إجابة اختبار المعرفة البعدي:**

وضع نموذج الإجابة باعتباره أداة من أدوات الدراسة, وعرض على لجنة المحكمين إذ أبدوا اتفاقاً تاماً على ما ورد فيه. ويبين الملحق (7) نموذج الإجابة الصحيحة لاختبار المعرفة البعدي.

**4:4:4 مقياس دافع الإنجاز:**

**4:4:4:1 وصف مقياس دافع الإنجاز**

استخدمت الباحثة مقياس دافع الإنجاز المعد من قبل عبده ورداد (2000) لأغراض الدراسة, لاستقصاء أثر استخدام برنامج تسريع تعليم العلوم على الأبعاد التسعة لدافع الإنجاز لدى طلبة الصف السابع الأساسي, إذ تغطي جوانبه المختلفة, وهي على التوالي: مستوى الطموح الأكاديمي, والتوجه للنجاح, والتوجه للعمل, والحاجة للتحصيل, الحافز للمعرفة, وإعلاء الأنا, والحاجة إلى الانتماء, والنزعة الوصلية-الانتهازية, والاستقرار العاطفي. الملحق (8).

واعتمد في تصميم وتطوير المقياس على كل من مقاييس لين (1969), راي- لين (1980) عبد القادر (1982), الأعرس ورفاقها المشار إليهم في النابلسي (1982, 1986), حمدان (1988: 102-107), وحمدان (1990: 129-131).

ويتألف المقياس من (69) فقرة، وعند تصحيح المقياس يعطى الطالب ثلاث علامات على الموقف الإيجابي لكل فقرة، وعلامتان على الموقف الحيادي، وعلامة واحدة للموقف السلبي وبذا تكون العلامة القصوى (207) علامات، والعلامة الدنيا (69) علامة. والجدول (8) يبين توزيع فقرات مقياس دافع الإنجاز على أبعاده التسعة عبده ورداد (2000).

**الجدول (8):** توزيع فقرات مقياس دافع الإنجاز على أبعاده التسعة

الرمز	البعد	عدد الفقرات	الرمز	البعد	عدد الفقرات
A	مستوى الطموح الأكاديمي	8	F	إعلاء الأنا	7
B	التوجه للنجاح	7	G	الحاجة إلى الانتماء	7
C	التوجه للعمل	7	H	النزعة الوصلية-الانتهازية	7
D	التوجه للتحصيل	9	I	الاستقرار العاطفي	9
E	الحافز المعرفي	8			

وطبق مقياس دافع الإنجاز على أفراد عينة الدراسة ثلاث مرات كانت على النحو التالي:

**الأولى:** قبيل تنفيذ التجربة مباشرة للتأكد من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في دافع الإنجاز.

**الثانية:** بعد الانتهاء من تنفيذ التجربة، بهدف قياس دافع الإنجاز الآني للطلبة، وأثر استخدام برنامج تسريع تعليم العلوم على المجموعة التجريبية.

**الثالثة:** بعد مرور حوالي أسبوعين من موعد المرة الثانية، لقياس دافع الإنجاز المؤجل (الاحتفاظ)، للتعرف على مدى أثر استخدام برنامج تسريع تعليم العلوم على دافع الإنجاز. ويبين

الجدول (9) نتائج تحليل التباين الأحادي للتحقق من تكافؤ المجموعتين الضابطة والتجريبية في دافع الإنجاز القبلي.

**الجدول (9):** نتائج تحليل التباين الأحادي للتكافؤ بين المجموعتين الضابطة والتجريبية لمقياس دافع الإنجاز قبل تطبيق التجربة

مصدر التباين	مجموع المربعات (SS)	عدد درجات الحرية (df)	متوسط مجموع المربعات (MSS)	"ف" المحسوبة (F)
بين المجموعات (SSB)	37.246	1	37.246	0.164
داخل المجموعات (SSW)	330744.345	135	227.736	
الكلية (SST)	30781.591	136		

قيمة ف الجدولية = 6.63

يتضح من الجدول (9)، أن قيمة "ف" المحسوبة هي (0.164)، وهي أقل من قيمتها الجدولية (6.63)، أي أنه لا يوجد فروق دالة إحصائية على مستوى ( $\alpha = 0.01$ ) بين أفراد المجموعتين قبيل تطبيق التجربة بمعنى، أن المجموعتين متكافئتان.

#### 2:4:4:4 صدق مقياس دافع الإنجاز:

للتحقق من صدق هذا المقياس، تم عرضه على لجنة محكمين متخصصين في مجالات أساليب التدريس، وتربويين في مكتب التربية والتعليم، وجامعة القدس المفتوحة في محافظة قلقيلية، إذ طلب منهم إبداء الرأي، وتدوين ملاحظاتهم حول وضوح فقرات المقياس، وملاءمتها للمرحلة النمائية لطلبة مستوى الصف السابع الأساسي، وبعدها عن الغموض والتعقيد، وقدرة الفقرة على قياس الهدف الذي وضعت من أجله، ودقة الصياغة اللغوية وبساطتها، وعدم الإطالة فيها، ووضوح المعنى، وسلامة البناء، وتوزيع الفقرات السالبة والموجبة.

وفي ضوء ملاحظات وأراء لجنة التحكيم، وملاحظات الميدان حول تطبيق المقياس على عينة من طلبة الصف السابع الأساسي في محافظة قلقيلية، اتفق المحكمين على دقة هذا المقياس لقياس الهدف الذي وضع من أجله، وضع المقياس وإجاباته في صورته النهائية (الملحقان (8)، (9)).



#### 3:4:4:4 ثبات مقياس دافع الإنجاز:

حسب معامل ثبات مقياس دافع الإنجاز, باستخدام معادلة كرونباخ ألفا الآتية عبده (1999)

أ: (301)

$$م\ ث = \frac{ن}{(ن-1)} \left( 1 - \frac{\sum_{س} ع_{س}^2}{\sum_{ك} ع_{ك}^2} \right) \dots\dots\dots (1-4)$$

حيث:

(م ث) معامل الثبات.

(ن) عدد الأجزاء التي ينقسم إليها المقياس.

(ع<sup>2</sup> س) تباين الجزء (س) من أجزاء المقياس.

(ع<sup>2</sup> ك) تباين المقياس كله.

(∑ ع<sup>2</sup> س) مجموع تباينات الأجزاء كلها.

وبلغت قيمة معامل الثبات لدافع الإنجاز القبلي (0.91), ودافع الإنجاز الآني (0.94), ودافع الإنجاز المؤجل (0.90). وهي ضمن معاملات الثبات المقبولة, إذ تبلغ 90% فأعلى.

#### 5:4:4:4 مقياس مفهوم الذات العام:

استخدم مقياس مفهوم الذات لقياس مفهوم الذات العام لدى طلبة الصف السابع الأساسي

#### 1:5:4:4 وصف مقياس مفهوم الذات العام:

استخدم مقياس مفهوم الذات الذي طوره (صوالحة, 1990) لقياس مفهوم الذات العام لدى الطلبة من ذوي الأعمار (12-14) سنة, ويتكون هذا المقياس من (90) فقرة موزعة في أربعة

أبعاد: (17) فقرة منها تتعلق بمفهوم الذات الأكاديمي, و(14) فقرة منها تتعلق بمفهوم الذات الجسمي, و(22) فقرة منها تتعلق بمفهوم الذات الاجتماعي, و(19) فقرة منها تتعلق بمفهوم الذات النفسي, و(18) فقرة منها مستثناة.

وطور هذا المقياس لبيئات البيئة الأردنية والتي هي شديدة الصلة بالبيئة الفلسطينية, ويقاس هذا المقياس مفهوم الذات كما يتصوره الطالب بنفسه بثلاث درجات, هي: لا ينطبق علي أبداً, ينطبق علي أحياناً, ينطبق علي دائماً, ويبين الملحق (10) مقياس مفهوم الذات العام.

وطبق مقياس مفهوم الذات على أفراد عينة الدراسة ثلاث مرات على النحو التالي:

الأولى: قبيل تنفيذ التجربة مباشرة للتأكد من تكافؤ مجموعتي الدراسة في مفهوم الذات.

الثانية: بعد الانتهاء من تنفيذ التجربة, بهدف قياس مفهوم الذات الآني للطلبة وأثر استخدام برنامج تسريع التعليم من خلال تعليم العلوم على مجموعة الدراسة التجريبية.

الثالثة: بعد مرور حوالي أسبوعين من موعد التطبيق الثاني, لقياس مفهوم الذات المؤجل على المجموعتين الضابطة والتجريبية.

#### **2:5:4:4 صدق مقياس مفهوم الذات العام:**

تحقق صالحة من صدق مقياس مفهوم الذات بعرضه على أربعة من المختصين في علم النفس التربوي, والإرشاد والتوجيه التربوي, ممن يحملون درجة الدكتوراه في التربية, وأخذ بأرائهم وملاحظاتهم حول: مدى انتماء كل عبارة إلى المجال الذي وزعت عليه, وصياغة الفقرات وإجراء التعديلات الملائمة, وعرض المقياس المطور على مختص في اللغة العربية لإجراء التصويبات اللغوية لكل عبارة من عباراته.

وطبق صوالحه المقياس على عينة عشوائية مؤلفة من (1084) طالباً وطالبة تتراوح أعمارهم ما بين (12-14) سنة, واستخدمت الرزمة الإحصائية (SPSS) من أجل الوصف الإحصائي, وتحليل النتائج, إضافة لاستخراج صدق كل عبارة, وأن تكون العبارة قادرة على

التمييز بين الفئتين الدنيا والعليا بأدائها على المقياس, وحذفت كل عبارة معامل تمييزها يقل عن (0.30) باستخدام أسلوب التحليل العاملي للعبارات التي كان معامل ارتباطها مع المقياس (0.30) فأكثر, وكان عدد الفقرات المناسبة (72) فقرة, توزعت على المجالات الأربعة لمفهوم الذات, وهي: الجسمي, والاجتماعي, والنفسي, والأكاديمي.

#### 3:5:4:4 ثبات مقياس مفهوم الذات العام:

بعد أن حددت الفقرات التي تتمتع بدرجة عالية من الصدق، وبعد تحديد البناء العامي للعبارة، تم استخراج معامل الثبات باستخدام معادلة (كرونباخ ألفا) كمؤشر للاتساق الداخلي لكل مجال من مجالات مفهوم الذات الأربعة، وللمقياس ككل، وقد دلت النتائج على تمتع المقياس عامة بمعامل ثبات مرتفع (0.94). ويبين الجدول (10) قيمة معامل ثبات كل مجال من مجالات مقياس مفهوم الذات، وعدد العبارات فيه، ومعامل ارتباطه مع المقياس الكلي (صوالحه، 1990:134).

**جدول (10):** قيمة معامل ثبات كل مجال من مجالات مقياس مفهوم الذات، وعدد العبارات فيه ومعامل ارتباطه مع المقياس الكلي

الرقم	المجال	معامل الثبات	عدد العبارات	معامل الارتباط مع المقياس
1	الجسمي	0.95	14	0.81
2	الاجتماعي	0.87	22	0.84
3	النفسي	0.85	19	0.85
4	الأكاديمي	0.81	17	0.80
	الكل	0.94	72	

يتبين من الجدول (10) أن جميع معاملات ارتباط المجالات على المقياس ذات دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.01$ )

#### 4:5:4:4 نموذج توزيع فقرات مقياس مفهوم الذات العام على أبعاده:

عرض المقياس على ثلاثة من محكمين متخصصين في مجال علم النفس وأساليب التدريس من حملة الدكتوراه في هذه المجالات، وطلب منهم إبداء الرأي حول إيجابية وسلبية الفقرات، وتحديد المجال الذي تنتمي إليه الفقرات: الجسمي، والاجتماعي، والنفسي، والأكاديمي، وبعد أخذ الردود وتحليلها، تبين اتفاق تام حول إيجابية وسلبية الفقرات، وتم استثناء (18) فقرة تضاربت الآراء حول انتمائها، أو نصح بحذفها لعدم ملاءمتها أو لتكرارها، أما باقي الفقرات (72) فقرة توزعت على المجالات الأربعة بصورة مطابقة لما أشار إليه صوالحه (1990) والمحكمين، وتم

وضع نموذج لتصحيح الفقرات من حيث: إيجابيتها، وسلبيتها، وانتمائها، كما هو موضح في الملحق (11).

وصححت استجابات عينة الدراسة على مقياس مفهوم الذات العام على النحو التالي: أعطيت الاستجابات للفقرات الموجبة الأوزان التالية: لا ينطبق علي أبداً (1)، ينطبق علي أحياناً (2)، وينطبق علي دائماً (3). أما الفقرات السالبة فقد أعطيت الاستجابات عليها الأوزان التالية: لا ينطبق علي أبداً (3)، ينطبق علي أحياناً (2)، وينطبق علي دائماً (1).

#### 4:4:5 تكافؤ المجموعات على مقياس مفهوم الذات العام:

طبق مقياس مفهوم الذات العام على أفراد عينة الدراسة للمجموعتين التجريبية والضابطة قبيل البدء بإجراء التجربة بهدف التحقق من تكافؤ المجموعتين في أرائهم على المقياس، واستخدم تحليل التباين الأحادي للتحقق من تكافؤ مجموعتي الدراسة الضابطة والتجريبية على مقياس مفهوم الذات العام.

ويبين الجدول (11) نتائج تحليل التباين الأحادي للتكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس مفهوم الذات العام لعينة الدراسة النهائية.

**الجدول (11):** نتائج تحليل التباين الأحادي للتكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس مفهوم الذات العام لعينة الدراسة النهائية

مصدر التباين	مجموع المربعات (SS)	عدد درجات الحرية (df)	متوسط مجموع المربعات (MSS)	"ف" المحسوبة (F)
بين المجموعات (SSB)	3596.412	1	3596.412	5.981
داخل المجموعات (SSW)	81178.303	135	601.321	
الكلي (SST)	84774.715	136		

قيمة ف الجدولية = 6.63

يتضح من الجدول (11)، أن قيمة "ف" المحسوبة هي (5.981)، وهي أقل من قيمتها الجدولية (6.63)، أي أنه لا يوجد فروق ذات دلالة على مستوى ( $\alpha = 0.01$ ) بين أفراد المجموعتين قبيل تطبيق التجربة بمعنى أن المجموعتين متكافئتان.

#### 6:4:4 مقياس قلق الاختبار:

#### 1:6:4:4 وصف مقياس قلق الاختبار:

طور مقياس قلق الاختبار من قبل عباس (1995)، واستخدم في هذه الدراسة لاستقصاء أثر استخدام برنامج تسريع التعليم من خلال تعليم العلوم على قلق الاختبار لدى طلبة الصف السابع الأساسي الملحق (12). واعتمدت عباس (1995) في إعداد وتطوير المقياس على:

- الأدب التربوي المتعلق بقلق الاختبار، والمتصل بموضوع الدراسة على النحو التالي:

1- دراسة أعراض القلق، والصفات التي يتصف بها الطلبة القلقون والتي حددت للتعرف على الطلبة القلقين.

2- الاستعانة بكثير من البحوث والدراسات والدوريات العربية والأجنبية، والتي تطرقت لقلق الاختبار، وأثره في التحصيل الدراسي، والصفات التي يتصف بها الطلبة القلقون، والإفادة من تلك البحوث والدراسات في استخلاص بعض الأعراض.

3- أخذ آراء بعض الطلبة في الأعراض التي تتناهم خلال فترة تقديم الاختبارات.

4- الاستعانة بعدد من المقاييس المقننة والتي تحمل شهرة عالمية، وتتصف بدرجة عالية من الثبات، وعدد من المقاييس التي استخدمت في البحوث والدراسات في البيئات العربية ومن هذه المقاييس:

#### 1- مقياس ساراسون المعرب لقلق الاختبار (Sarason Test Anxiety):

يعتبر المقياس الأصلي لساراسون (Sarason, 1952) من أفضل المقاييس القلق المدرسي، وهو مكون من (37) فقرة، وهو يتمتع بدرجة مقبولة من الصدق والثبات في البيئة الأمريكية، إذ بلغت درجة الصدق له (20%)، والثبات (91%)، وقامت عباس (1995) باستخدام صورة معربة لمقياس قلق الاختبار لساراسون الذي قام أبو صبحة (1974) بترجمته وتعديله ليناسب

البيئة الأردنية، وتألفت صورته المعربة من (30) فقرة من نوع الصواب والخطأ. وبلغت درجة ثباته (66%)، ودرجة صدقه (24%) أبو صبحة (1974) في عباس (1995).

واستخدمت عباس (1995) صورة معربة لمقياس قلق الاختبار لساراسون الذي قام عودة (1988) بترجمته وتعديله ليناسب البيئة الأردنية، من قبل أربعة مختصين في القياس والتقويم التربوي، وتألفت صورته المعربة من (33) فقرة، وبلغت درجة ثباته (81%)، ودرجة صدقه (73%) عودة (1988) في (عباس، 1995).

## 2- مقياس سوين المعرب لقلق الاختبار ( The Suinn Test Anxiety Behavior ) :(Scale)

يعتبر المقياس الأصلي لسوين من مقاييس التقرير الذاتي لطلبة الكليات والمرحلة الثانوية، ويتكون من (50) فقرة لكل منها خمس بدائل، ويتمتع بدرجة مقبولة من الصدق والثبات في البيئة الأمريكية، حيث بلغت درجة صدقه (60%)، وثباته (80%)

وقد قامت عباس (1995) باستخدام صورة معربة لمقياس قلق الاختبار لسوين، والذي قامت بترجمته وتعديله الزغل (1983) ليناسب البيئة الأردنية، وبلغ عدد فقرات الصورة المعربة (40) فقرة يشير كل منها إلى موقف من المواقف المتوقع إن تسبب الاضطراب أو القلق من الاختبار لدى الطلبة، وبلغت درجة ثباته (0.90) في البيئة الأردنية النصيرات (1995).

## 3- مقياس قلق الاختبار:

تألف المقياس المعد من قبل عباس (1995)، والمستخدم في هذه الدراسة من (40) فقرة تمثل (33) فقرة منها الأعراض النفسية، و(7) فقرات الأعراض الجسمية، وهي من نوع مقياس ليكرت، إذ يعطي الطالب فرصة تحدد درجة موافقته على الفقرة- بين عدة درجات تتكون من خمسة (احتمالات): دائماً، غالباً أحياناً، نادراً، أبداً. وتعكس الإجابة دائماً درجة عالية من قلق الاختبار، والإجابة أبداً تعكس درجة منخفضة من قلق الاختبار، وعند تصحيح المقاس أعطت خمس علامات عن كل فقرة تمثل الموقف (دائماً) وأربع علامات عن كل فقرة تمثل الموقف

(غالباً) وثلاث علامات عن كل فقرة تمثل الموقف (أحياناً), وعلامتان عن كل فقرة تمثل الموقف (نادراً), وعلامة واحدة عن كل فقرة تمثل الموقف (أبداً), وبذلك تكون العلامة القصوى هي (200) علامة, وعلامته الدنيا (40) علامة, الملحق (13).

ويتم وضع الطالب ضمن احد مجموعات ثلاثة تبعاً لدرجة قلق الاختبار التي يعاني منها طبقاً للدرجة الكلية التي يحصل عليها في المقياس كله, حيث يعتبر الطالبة: منخفض القلق إذا حصل على درجة تتراوح ما بين (40) إلى أقل من (95), ومتوسط القلق إذ حصل على درجة تتراوح ما بين (95) إلى أقل من (115), ومرتفع القلق إذا حصل على درجة تتراوح ما بين (115) إلى أقل من (200).

وطبق مقياس قلق الاختبار على أفراد عينة الدراسة ثلاث مرات على النحو التالي:

الأولى: قبيل تنفيذ التجربة مباشرة للتأكد من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في قلق الاختبار.

الثانية: بعد الانتهاء من تنفيذ التجربة, بهدف قياس قلق الاختبار الآني للطلبة, وأثر استخدام برنامج تسريع تعليم العلوم لمجموعة التجريبية.

الثالثة: بعد مرور حوالي أسبوعين من موعد التطبيق الثاني, لقياس قلق الاختبار المؤجل على المجموعتين الضابطة والتجريبية. ويبين الجدول (12) نتائج تحليل التباين الأحادي للتحقق من التكافؤ بين المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس قلق الاختبار.

**الجدول (12):** نتائج تحليل التباين الأحادي للتحقق من التكافؤ بين المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس قلق الاختبار

مصدر التباين	مجموع المربعات (SS)	عدد درجات الحرية (df)	متوسط مجموع المربعات (MSS)	"ف" المحسوبة (F)
بين المجموعات (SSB)	1.295	1	1.295	0.003
داخل المجموعات (SSW)	56902.442	135	421.500	
الكلي (SST)	56903.737	136		

قيمة ف الجدولية = 6.63

يتضح من الجدول (12)، أن قيمة "ف" المحسوبة هي (0.003)، وهي أقل من قيمتها الجدولية (6.63)، أي أنه لا يوجد فروق دالة إحصائية على مستوى ( $\alpha = 0.01$ ) بين أفراد المجموعتين قبيل تطبيق التجربة، بمعنى أن المجموعتين متكافئتان.

#### 2:6:4:4 صدق مقياس قلق الاختبار:

اعتمدت عباس (1995) في تقدير صدق المقياس على ما يعرف صدق المحكمين, إذ عرض المقياس في صورته الأولى على ستة محكمين متخصصين في كلية التربية, واستطلعت آراء عدد من طلبة الصف الثاني الثانوي الذين تميزوا بقلق شديد من الاختبارات, إذ أبدى هؤلاء الطلبة ملاحظاتهم حول الفقرات, وفي ضوء آراء ومقترحات المحكمين والطلبة, أجريت التعديلات المناسبة, وأقرروا بصدقه بعد إجراء التعديلات التي أشاروا بها, وبذا أصبح ملائماً للتطبيق.

#### 3:6:4:4 ثبات مقياس قلق الاختبار:

تم التحقق من ثبات مقياس قلق الاختبار بناء على عينة الدراسة, إذ حسب ثبات مقياس قلق الاختبار في هذه الدراسة باستخدام معادلة (كرونباخ ألفا) وبلغت قيمته (0.90) بناء على عينة الدراسة.

#### 5:4 إجراءات الدراسة:

اتبع في هذه الدراسة الخطوات التالية: عبده, (1999 ب: 113)

- اختارت الباحثة والمشرف على الدراسة (7) فعاليات من كتاب تسريع العلوم, والمعتمد من وزارة التربية والتعليم العالي في برنامج تسريع التعليم من خلال تعليم العلوم, والمطبق على طلبة صفوف السادس, والسابع, والثامن, منها (6) فعاليات فيزياء, وفعالية أحياء.
- أعدت الباحثة والمشرف على الدراسة (7) فعاليات منها (4) فعاليات في الكيمياء, و(3) فعاليات في الأحياء, وفق برنامج تسريع التعليم, طبق منها (3) فعاليات في الكيمياء, و(2) فعالية في الأحياء.
- عرضت الفعاليات على متخصصين في الفيزياء, والكيمياء, والأحياء, في جامعة النجاح الوطنية, وعلى مشرفين تربويين في مكتب تربية وتعليم قلقيلية, لإبداء ملاحظاتهم حول سلامة المحتوى, وأخذت ملاحظاتهم بعين الاعتبار, وعدلت الفعاليات لتنسجم مع اقتراحاتهم, إذ أصبحت في صورتها النهائية.
- قامت الباحثة والمشرف على الدراسة باعتماد اختبار المعرفة القبلي, واختبار المعرفة البعدي, المعتمد من وزارة التربية والتعليم العالي, والخاص ببرنامج تسريع التعليم من خلال تعليم العلوم.
- قيام المشرف على الدراسة بالتنسيق مع كلية الدراسات العليا بجامعة النجاح الوطنية لتوجيه كتاب إلى وزارة التربية والتعليم العالي لتطبيق الدراسة.
- قامت الباحثة بزيارة مدارس عينة الدراسة بعد موافقة وزارة التربية والتعليم العالي على تطبيق الدراسة, وقبيل البدء بالتجربة لتوضيح أهداف الدراسة لإدارة المدرسة ومعلمي العلوم فيها.

- حددت الشعب التجريبية والضابطة في المدارس الأربع بطريقة عشوائية، بحضور (مدير / مديرة المدرسة، معلم / معلمة) العلوم فيها.
- طبقت أدوات الدراسة على عينة استطلاعية من مدارس محافظة قلقيلية.
- طبق الاختبار القبلي على أفراد العينة الاستطلاعية والضابطة والتجريبية قبيل بدء التجربة من أجل التأكد من تكافؤ المجموعتين، ولمعرفة مدى تفاوت المعرفة لديهم، والتي تعمل إن وجدت كمتغير دخيل يحول دون عزو الفروق الإحصائية إلى المتغير التجريبي.
- طبق اختبار المعرفة البعدي على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة، بهدف التحقق من سلامة ثبات الفقرات ووضوحها، وتدوين استفسارات الطلبة، وتحديد زمن الاختبار، واستخراج معاملي الصعوبة والتميز لكل فقرة من فقرات الاختبار لغربلتها، وحساب معامل ثباته.
- طبق كل من مقياس دافع الإنجاز، ومفهوم الذات، وقلق الاختبار على كل من المجموعتين الضابطة والتجريبية للتأكد من تكافؤ المجموعتين في دافع إنجازهما، ومفهوم الذات، وقلق الاختبار لديهم ضمن المقياس.
- طبقت الدراسة في شهر شباط من الفصل الدراسي الثاني للعام (2006/2005) إذ تم البدء في تنفيذ فعاليات البرنامج بتاريخ (2006/2/17)، وانتهى بتاريخ (2006/3/20)، وتم الالتزام بالحصص الصفية التي اتفق عليها مع مديري المدارس بمعدل (4) حصص أسبوعياً لكل شعبة، ولمدة (4) أسابيع، إذ بلغ مجموع الحصص المعطاة (16) حصة صفية، وقامت الباحثة بنفسها بتنفيذ هذه الحصص للمجموعتين الضابطة والتجريبية، حرصاً منها على سلامة ودقة تنفيذ هذه الدراسة، واستبعاد احتمال تدخل أثر المعلم كمتغير دخيل في التجربة.

- طبقت أدوات الدراسة الآتية على طلبة عينة الدراسة المكونة من المجموعتين الضابطة والتجريبية، بعد الانتهاء من تنفيذ الفعاليات مباشرة بتاريخ (2006/3/21)، ولغاية تاريخ (2006/3/24)، على التوالي لقياس تحصيل الطلبة، ودافع الإنجاز، ومفهوم الذات، وقلق الاختبار لديهم.

- طبقت أدوات الدراسة المؤجلة على طلبة عينة الدراسة المكونة من المجموعتين الضابطة والتجريبية، بعد الانتهاء من تنفيذ الفعاليات بأسبوعين، إذ بدأت بتاريخ (2006/4/3)، ولغاية تاريخ (2006/4/7) على التوالي لقياس قدرة الطلبة على الاحتفاظ بالتعلم، ودافع الإنجاز، ومفهوم الذات، وقلق الاختبار لديهم.

- صححت الإجابات وتم فرزها على اختبار المعرفة العلمي الآتي والمؤجلة بناء على مفتاح الإجابة النموذجية، وأعطيت كل فقرة علامة واحدة فقط الملحق (5).

- صححت أوراق الاختبارات والمقاييس كاملة، وجمعت نتائج الطلبة في اختبار المعرفة الآتي والمؤجل، ورصدت في جداول خاصة، من أجل التحليل الإحصائي والإجابة عن أسئلة الدراسة.

#### 6:4 تصميم الدراسة:

صممت هذه الدراسة بهدف التعرف إلى أثر استخدام نموذج تسريع التعليم في العلوم على التحصيل العلمي، ودافع الإنجاز، ومفهوم الذات، وقلق الاختبار لدى طلبة الصف السابع الأساسي، وقد شملت هذه الدراسة مجموعة من المتغيرات، هي:

#### (1) المتغيرات المستقلة:

- طريقة التدريس: ولها مستويان (التقليدية، ونموذج تسريع التعليم).
- الزمن: وله مستويان (أني، مؤجل).

## (2) المتغير المعدل:

\* الجنس: وله مستويان: (ذكور، وإناث).

## (3) المتغيرات التابعة:

- التحصيل العلمي: درجة الطالب في اختبار المعرفة العلمي الذي اعتمده الباحث في دراسته.
- دافع الإنجاز: وله تسع مستويات, هي: مستوى الطموح الأكاديمي, والتوجه للنجاح, والتوجه للعمل, والحاجة للتحصيل, والحافز المعرفي. وإعلاء الأنا, والحاجة إلى الانتماء, والنزعة الوصلية- الانتهازية, والاستقرار العاطفي.
- مفهوم الذات: وله أربعة مستويات, هي: مفهوم الذات الأكاديمي, والاجتماعي, والنفسي, والجسمي.

\* قلق الاختبار: يعتبر الطالب منخفض القلق إذا حصل على درجة تتراوح ما بين (40) إلى أقل من (95), ومتوسط القلق إذ حصل على درجة تتراوح ما بين (95) إلى أقل من (115), ومرتفع القلق إذا حصل على درجة تتراوح ما بين (115) إلى أقل من (200).

## (4) المتغيرات المضبوطة:

تم ضبط عدد من المتغيرات, هي:

- الصف: وهو الصف السابع الأساسي.
- أسلوب المعلم: إذ قامت الباحثة بتطبيق الدراسة على مجموعات البحث.
- المادة الدراسية: وهي مجموعة فعاليات من كتاب تسريع العلوم والمعتمد من وزارة التربية والتعليم العالي, ومجموعة أخرى قامت الباحثة والمشرف على الرسالة بتصميمها.

- المتغير الاجتماعي الثقافي: حيث كانت العينة من نفس البيئة ونفس المستوى الاجتماعي.

#### 7:4 المعالجة الإحصائية:

استخدمت في هذه الدراسة المعالجات الإحصائية الآتية:

- \* المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
- \* تحليل التباين الأحادي للتأكد من تكافؤ مجموعات الدراسة قبيل تطبيق إجراءاتها.
- \* اختبار (ت) للأزواج لتقصي وجود الفرق بين علامات الطلبة في اختبار المعرفة الآني والمؤجل لدى كل من المجموعتين الضابطة والتجريبية.
- \* اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لتقصي وجود فرق بين علامات الطلبة في متغيرات الدراسة بين المجموعتين التجريبية والضابطة.
- \* تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة (MANOVA) بطريقة هوتلنج لمعرفة أثر نموذج تسريع تعليم العلوم والجنس على المتغيرات التابعة في الدراسة.

## الفصل الخامس

### نتائج الدراسة

#### 1:5 الوصف الإحصائي لنتائج الدراسة

1:1:5 الوصف الإحصائي لنتائج الطلبة في اختبار المعرفة العلمي

2:1:5 الوصف الإحصائي لنتائج الطلبة المتعلقة بدافع الإنجاز

3:1:5 الوصف الإحصائي لنتائج الطلبة المتعلقة بمستويات دافع

#### الإنجاز الآني والمؤجل

4:1:5 الوصف الإحصائي لنتائج الطلبة المتعلقة بمفهوم الذات

5:1:5 الوصف الإحصائي لنتائج الطلبة المتعلقة بمستويات مفهوم

#### الذات الآني والمؤجل

6:1:5 الوصف الإحصائي لنتائج الطلبة المتعلقة بقلق الاختبار

#### 2:5 التحليل الإحصائي لنتائج الدراسة

1:2:5 التحليل الإحصائي لنتائج الطلبة في اختبار المعرفة العلمي

2:2:5 التحليل الإحصائي لنتائج الطلبة المتعلقة بمقياس دافع الإنجاز

4:2:5 التحليل الإحصائي لنتائج الطلبة المتعلقة بمفهوم الذات

5:2:5 التحليل الإحصائي لنتائج الطلبة المتعلقة بمستويات مفهوم

#### الذات الآني والمؤجل

6:2:5 التحليل الإحصائي لنتائج الطلبة المتعلقة بقلق الاختبار

3:5 النتائج العامة للدراسة

4:5 مناقشة عامة

5:5 التوصيات

## الفصل الخامس

### نتائج الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء أثر استخدام نموذج تسريع التعليم من خلال تعليم العلوم على التحصيل الآني والمؤجل، ودافع الإنجاز، ومفهوم الذات، وقلق الاختبار، في فعاليات في الفيزياء، والكيمياء، والأحياء، لدى طلبة الصف السابع الأساسي في المدارس الحكومية التابعة لمديرية تربية وتعليم محافظة قلقيلية.

ولتحقيق هدف الدراسة، استخدم اختبار معرفة قبلية للتأكد من تكافؤ مجموعتي عينة الدراسة التجريبية والضابطة قبل تطبيق الدراسة، واختبار المعرفة البعدي لقياس تحصيل الطلبة الآني والمؤجل (الاحتفاظ بالتعلم) بعد تطبيقها، و"مقياس دافع الإنجاز"، للتأكد من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في دافع إنجازهم قبل تطبيقها، وقياس دافع الإنجاز الفوري والمؤجل للطلبة بعد تطبيقها، و"مقياس مفهوم الذات"، للتأكد من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في مفهوم ذاتهم قبل تطبيقها، وقياس مفهوم الذات الفوري والمؤجل للطلبة بعد تطبيقها، و"مقياس قلق الاختبار"، للتأكد من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في قلق الاختبار لديهم قبل تطبيقها، وقياس قلق الاختبار لديهم الفوري والمؤجل للطلبة بعد تطبيقها، وفيما يلي عرض لنتائج هذه الدراسة:

#### 1:5 الوصف الإحصائي لنتائج الدراسة:

يقسم الوصف الإحصائي لنتائج هذه الدراسة إلى ستة أقسام رئيسية، هي:

#### 1:1:5 الوصف الإحصائي لنتائج الطلبة في اختبار المعرفة العلمي

قسم الوصف الإحصائي لنتائج الطلبة على اختبار المعرفة العلمي الآني، والمؤجل إلى

ثلاثة أقسام هي:

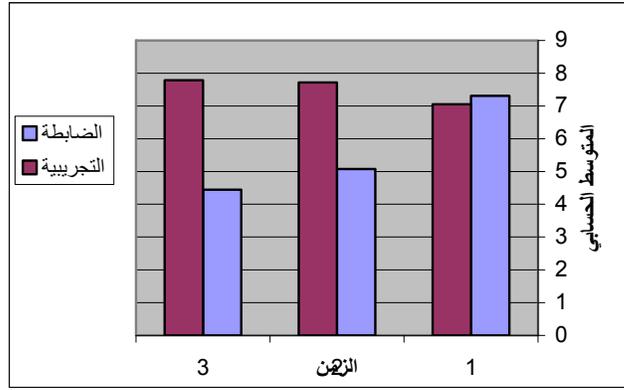
## 5:1:1:1 الوصف الإحصائي لنتائج الطلبة في الاختبار العلمي القبلي والآني والمؤجل للضابطة والتجريبية

قيس التحصيل المعرفي القبلي، والآني، والمؤجل، لجميع أفراد عينة الدراسة، وجمعت العلامات التي حصلوا عليها، واستخرجت إحصائياتها الوصفية المتمثلة بالمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار المعرفة القبلي، والآني، والمؤجل. ويبين الجدول (13) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار المعرفة القبلي، والآني، والمؤجل.

**الجدول (13):** المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات طلبة التجريبية والضابطة على اختبار المعرفة القبلي، والآني، والمؤجل

الزمن	الإحصائي	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة
القبلي	المتوسط الحسابي	7.0536	7.3086
	الانحراف المعياري	2.42277	2.26187
	عدد الطلبة	56	81
الآني	المتوسط الحسابي	7.7143	5.0741
	الانحراف المعياري	4.03040	2.15510
	عدد الطلبة	56	81
مؤجل	المتوسط الحسابي	7.7857	4.4444
	الانحراف المعياري	3.51997	2.24165
	عدد الطلبة	56	81

ويبين الشكل (1) المتوسطات الحسابية لعلامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار المعرفة القبلي، والآني، والمؤجل.



**الشكل (1):** المتوسطات الحسابية لعلامات طلبة التجريبية والضابطة على اختبار المعرفة القبلي، والآني والمؤجل

أظهر الجدول (13) والشكل (1) والذي يمثل بياناته بيانياً، تكافؤ طلبة المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على اختبار المعرفة العلمي القبلي بوضوح، وأن المتوسطات الحسابية لعلامات طلبة المجموعة التجريبية على اختبار المعرفة الآني والمؤجل أعلى من المتوسطات الحسابية لعلامات نظرائهم طلبة المجموعة الضابطة، ويلاحظ أيضاً تقارب المتوسطات الحسابية للمجموعة التجريبية في الاختبار الآني والمؤجل مما يدل على احتفاظ الطلبة بالمادة المتعلمة خلال الفترة الفاصلة بين التطبيقين، بينما يوجد انخفاض قليل في المتوسطات الحسابية للمجموعة الضابطة في الاختبار الآني والمؤجل مما يدل على تذبذب احتفاظ الطلبة بالمادة المتعلمة خلال الفترة الفاصلة بين التطبيقين. ويلاحظ من الجدول أن الانحراف المعياري الآني للمجموعة التجريبية أعلى بصورة واضحة منه للقبلي، بينما كانت قيمته متقاربة للمجموعة الضابطة، مما يدل على أن طلبة التجريبية كانوا أقل تجانساً من الضابطة.

## 2:1:1:5 الوصف الإحصائي لنتائج الطلبة في اختبار المعرفة العلمي الآني للضابطة والتجريبية

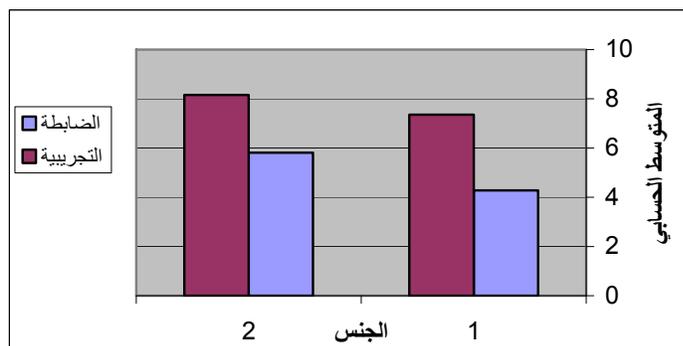
قيس التحصيل المعرفي الآني، لجميع أفراد عينة الدراسة، وجمعت العلامات التي حصلوا عليها، واستخرجت إحصائياتها الوصفية المتمثلة بالمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار المعرفة الآني. ويبين

الجدول (14) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار المعرفة الآني.

الجدول (14): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات طلبة التجريبية والضابطة على اختبار المعرفة الآني.

المجموعة الضابطة	المجموعة التجريبية	الإحصائي	الجنس
4.2821	7.3548	المتوسط الحسابي	ذكر
1.93239	4.08696	الانحراف المعياري	
39	31	عدد الطلبة	
5.8095	8.1600	المتوسط الحسابي	انثى
2.10965	3.99667	الانحراف المعياري	
42	25	عدد الطلبة	

وبين الشكل (2) المتوسطات الحسابية لعلامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار الآني.



الشكل (2): المتوسطات الحسابية لعلامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار الآني.

أظهر الجدول (14) والشكل (2) والذي يمثل بياناته بيانياً، أن المتوسطات الحسابية لعلامات الإناث في المجموعة التجريبية على اختبار المعرفة العلمي الآني أعلى من المتوسطات الحسابية لعلامات الذكور في المجموعة نفسها في الاختبار الآني، وأن المتوسطات الحسابية لعلامات الذكور، والإناث في المجموعة التجريبية على اختبار المعرفة العلمي الآني أعلى من المتوسطات الحسابية لعلامات الذكور والإناث في المجموعة الضابطة في الاختبار الآني، ويلاحظ أيضاً تقارب الانحراف المعياري للذكور والإناث في المجموعة التجريبية، بينما قيمته

للإناث أعلى منه للذكور في المجموعة الضابطة، مما يدل على تجانس الذكور والإناث في  
التجريبية أكثر من الضابطة.

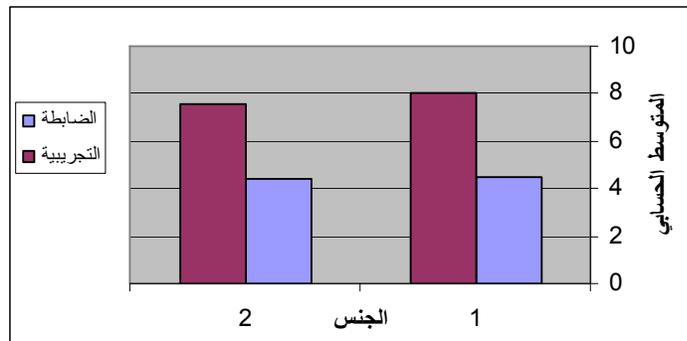
### 3:1:1:5 الوصف الإحصائي لنتائج الطلبة في الاختبار العلمي المؤجل للضابطة والتجريبية

قيس التحصيل المعرفي المؤجل، لجميع أفراد عينة الدراسة، وجمعت العلامات التي حصلوا عليها، واستخرجت إحصائياتها الوصفية المتمثلة بالمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار المعرفة الآني. ويبين الجدول (15) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار المعرفة المؤجل.

**الجدول (15):** المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات طلبة التجريبية والضابطة على اختبار المعرفة المؤجل.

الجنس	الإحصائي	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة
ذكر	المتوسط الحسابي	8.0000	4.4615
	الانحراف المعياري	4.17931	2.33786
	عدد الطلبة	31	39
أنثى	المتوسط الحسابي	7.5200	4.4286
	الانحراف المعياري	4.01165	2.17685
	عدد الطلبة	25	42

ويبين الشكل (3) المتوسطات الحسابية لعلامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار المعرفة المؤجل.



**الشكل (3):** المتوسطات الحسابية لعلامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار المعرفة المؤجل.

أظهر الجدول (15) والشكل (3) والذي يمثل بياناته بيانياً، أن المتوسطات الحسابية لعلامات الذكور في المجموعة التجريبية على اختبار المعرفة العلمي المؤجل أعلى من

المتوسطات الحسابية لعلامات الإناث في المجموعة نفسها في الاختبار المؤجل, مما يدل على احتفاظ الذكور للمادة المتعلمة أكثر من الإناث في نفس المجموعة, وأن المتوسطات الحسابية لعلامات الذكور, والإناث في المجموعة التجريبية على اختبار المعرفة العلمي المؤجل أعلى من المتوسطات الحسابية لعلامات الذكور والإناث في المجموعة الضابطة في الاختبار المؤجل, مما يدل على احتفاظ الذكور والإناث في المجموعة التجريبية بالمادة المتعلمة أكثر من نظرائهم في المجموعة الضابطة, ولا يوجد فرق في المتوسطات الحسابية بين الذكور والإناث على الاختبار المعرفي المؤجل في المجموعة الضابطة. ويلاحظ من الجدول أنه لا يوجد فرق في الانحراف المعياري بين الذكور والإناث في المجموعتين التجريبية والضابطة مما يدل على تجانسهما في الاختبار المؤجل.

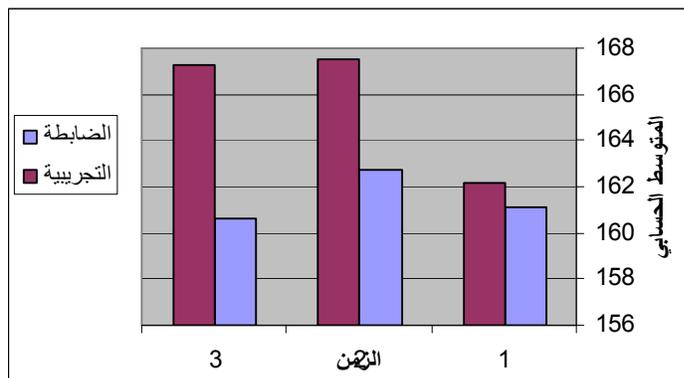
### 2:1:5 الوصف الإحصائي لنتائج الطلبة المتعلقة بدافع الإنجاز

قيس دافع الإنجاز القبلي, والآني, والمؤجل, لجميع أفراد عينة الدراسة, وجمعت العلامات التي حصلوا عليها, واستخرجت إحصائياتها الوصفية المتمثلة بالمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس دافع الإنجاز القبلي, والآني, والمؤجل. ويبين الجدول (16) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس دافع الإنجاز القبلي, والآني, والمؤجل.

**الجدول (16):** المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس دافع الإنجاز القبلي، والآني، والمؤجل

الزمن	الإحصائي	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة
القبلي	المتوسط الحسابي	162.1964	161.1358
	الانحراف المعياري	17.5514	13.13464
	عدد الطلبة	56	81
الآني	المتوسط الحسابي	167.4821	162.6914
	الانحراف المعياري	21.65346	11.95475
	عدد الطلبة	56	81
مؤجل	المتوسط الحسابي	167.2679	160.5926
	الانحراف المعياري	19.62234	11.88568
	عدد الطلبة	56	81

ويبين الشكل (4) المتوسطات الحسابية لعلامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس دافع الإنجاز القبلي، والآني، والمؤجل.



**الشكل (4):** المتوسطات الحسابية لعلامات طلبة التجريبية والضابطة على مقياس دافع الإنجاز القبلي، والآني، والمؤجل.

أظهر الجدول (16) والشكل (4) والذي يمثل بياناته بيانياً، تكافؤ طلبة المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس دافع الإنجاز القبلي بوضوح، وأن المتوسطات الحسابية لعلامات طلبة المجموعة التجريبية على مقياس دافع الإنجاز الآني والمؤجل أعلى من المتوسطات الحسابية لعلامات نظرائهم طلبة المجموعة الضابطة، ويلاحظ أيضاً تقارب المتوسطات الحسابية للمجموعة التجريبية في مقياس دافع الإنجاز الآني والمؤجل مما يدل على احتفاظ الطلبة بدافع إنجازهم خلال الفترة الفاصلة بين التطبيقين، بينما يوجد انخفاض قليل في المتوسطات الحسابية للمجموعة الضابطة

في مقياس دافع الإنجاز المؤجل عن الآني مما يدل على تذبذب احتفاظ الطلبة بدافع إنجازهم خلال الفترة الفاصلة بين التطبيقين. ويلاحظ من الجدول أن الانحراف المعياري الآني للمجموعة التجريبية أعلى بصورة واضحة منه للقبلي، بينما كانت قيمته متقاربة للمجموعة الضابطة، مما يدل على أن طلبة التجريبية كانوا أقل تجانساً من الضابطة.

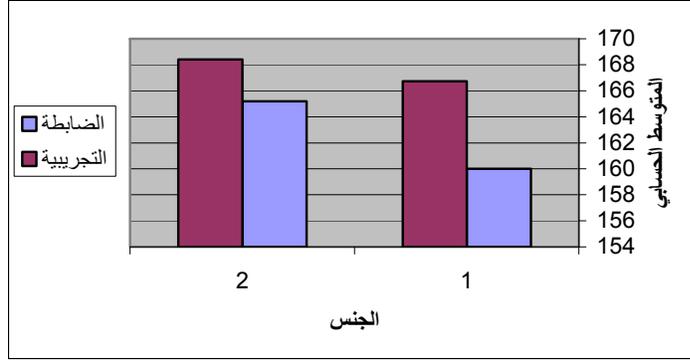
### 1:2:1:5 الوصف الإحصائي لنتائج الطلبة المتعلقة بدافع الإنجاز الآني:

قيس دافع الإنجاز الآني لجميع أفراد عينة الدراسة، وجمعت العلامات التي حصلوا عليها، واستخرجت إحصائياتها الوصفية المتمثلة بالمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على دافع الإنجاز الآني. ويبين الجدول (17) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس دافع الإنجاز الآني.

**الجدول (17):** المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات طلبة التجريبية والضابطة على مقياس دافع الإنجاز الآني.

الجنس	الإحصائي	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة
ذكر	المتوسط الحسابي	166.7419	160.0000
	الانحراف المعياري	20.87577	11.49599
	عدد الطلبة	31	39
أنثى	المتوسط الحسابي	168.4000	165.1905
	الانحراف المعياري	22.98188	11.96181
	عدد الطلبة	25	42

ويبين الشكل (5) المتوسطات الحسابية لعلامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على دافع الإنجاز الآني.



**الشكل (5):** المتوسطات الحسابية لعلامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على دافع الإنجاز الآني.

أظهر الجدول (17) والشكل (5) والذي يمثل بياناته بياضياً، أن المتوسطات الحسابية لعلامات الإناث في المجموعة التجريبية على مقياس دافع الإنجاز الآني أعلى من المتوسطات الحسابية لعلامات الذكور في المجموعة نفسها في دافع الإنجاز الآني، وأن المتوسطات الحسابية لعلامات الذكور، والإناث في المجموعة التجريبية على مقياس دافع الإنجاز الآني أعلى من المتوسطات الحسابية لعلامات الذكور والإناث في المجموعة الضابطة في مقياس دافع الإنجاز الآني، وأن المتوسطات الحسابية لعلامات الإناث في المجموعة الضابطة على مقياس دافع الإنجاز الآني أعلى من المتوسطات الحسابية لعلامات الذكور في المجموعة نفسها في دافع الإنجاز الآني. ويلاحظ من الجدول أن الانحراف المعياري لإناث المجموعة التجريبية أعلى بصورة واضحة منه للذكور، بينما كانت قيمته متقاربة للمجموعة الضابطة، مما يدل على أن طالبات التجريبية أقل تجانساً من الذكور.

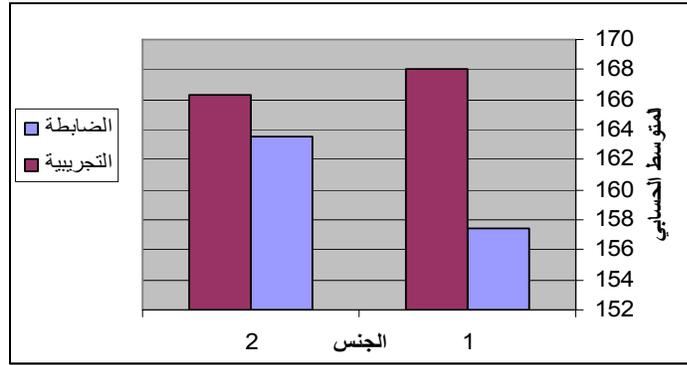
### 2:2:1:5 الوصف الإحصائي لنتائج الطلبة في دافع الإنجاز المؤجل للضابطة والتجريبية:

قيس دافع الإنجاز المؤجل لجميع أفراد عينة الدراسة، وجمعت العلامات التي حصلوا عليها، واستخرجت إحصائياتها الوصفية المتمثلة بالمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس دافع الإنجاز المؤجل. ويبين الجدول (18) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس دافع الإنجاز المؤجل.

**الجدول (18):** المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات طلبة التجريبية والضابطة على دافع الإنجاز المؤجل.

الجنس	الإحصائي	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة
ذكر	المتوسط الحسابي	168.0645	157.3846
	الانحراف المعياري	18.87845	11.33605
	عدد الطلبة	31	39
أنثى	المتوسط الحسابي	166.2800	163.5714
	الانحراف المعياري	20.85769	11.73309
	عدد الطلبة	25	42

ويبين الشكل (6) المتوسطات الحسابية لعلامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على دافع الإنجاز المؤجل.



**الشكل (6):** المتوسطات الحسابية لعلامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على دافع الإنجاز المؤجل.

أظهر الجدول (18) والشكل (6) والذي يمثل بياناته بيانياً، أن المتوسطات الحسابية لعلامات الذكور في المجموعة التجريبية على مقياس دافع الإنجاز المؤجل أعلى من المتوسطات الحسابية لعلامات الإناث في المجموعة نفسها في مقياس دافع الإنجاز المؤجل، مما يدل على احتفاظ الذكور بدافع إنجازهم أكثر من الإناث في نفس المجموعة، وأن المتوسطات الحسابية لعلامات الذكور، والإناث في المجموعة التجريبية على مقياس دافع الإنجاز المؤجل أعلى من المتوسطات الحسابية لعلامات الذكور والإناث في المجموعة الضابطة في مقياس دافع الإنجاز المؤجل، مما يدل على احتفاظ الذكور والإناث في المجموعة التجريبية بدافع إنجازهم أكثر من

نظرائهم في المجموعة الضابطة، وأن المتوسطات الحسابية لعلامات الإناث في المجموعة الضابطة على مقياس دافع الإنجاز المؤجل أعلى من المتوسطات الحسابية لعلامات الذكور في المجموعة نفسها في مقياس دافع الإنجاز المؤجل. ويلاحظ من الجدول أن الانحراف المعياري لإناث المجموعة التجريبية أعلى بصورة واضحة منه للذكور، بينما كانت قيمته متقاربة للمجموعة الضابطة، مما يدل على أن طالبات التجريبية أقل تجانساً من الذكور.

### 3:1:5 الوصف الإحصائي لنتائج الطلبة المتعلقة بمستويات دافع الإنجاز الآني والمؤجل:

قيست أبعاد مستويات دافع الإنجاز الآني والمؤجل المختلفة، وهي على التوالي: مستوى الطموح الأكاديمي، التوجه للنجاح، التوجه للعمل، الحاجة للتحصيل، الحافز المعرفي، إعلاء الأنا، الحاجة إلى الانتماء، النزعة الوصلية- الانتهازية، الاستقرار العاطفي، وجمعت علامات الطلبة على كل بعد من هذه الأبعاد، واستخرجت إحصائياتها الوصفية المتمثلة في متوسطاتها الحسابية والانحرافات المعيارية وفيما يلي عرض تفصيلي لأثر الزمن على كل بعد من أبعاد دافع الإنجاز نحو نموذج تسريع التعليم في العلوم.

### 1:3:1:5 الوصف الإحصائي لنتائج الطلبة المتعلقة بمستويات دافع الإنجاز الآني:

قسم الوصف الإحصائي لنتائج الطلبة المتعلقة بمستويات دافع الإنجاز الآني إلى تسعة أقسام فرعية هي:

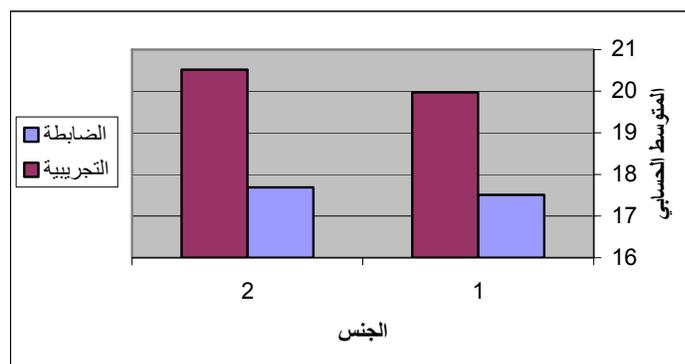
### 1:1:3:1:5 الوصف الإحصائي لنتائج الطلبة المتعلقة بدافع "الإنجاز للطموح الأكاديمي" الآني:

قيس دافع الإنجاز للطموح الأكاديمي الآني لجميع أفراد عينة الدراسة، وجمعت العلامات التي حصلوا عليها على فقرات مقياس دافع "الإنجاز للطموح الأكاديمي" الآني، واستخرجت إحصائياتها الوصفية المتمثلة بمتوسطاتها الحسابية وانحرافات المعيارية. ويبين الجدول (19) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على فقرات "دافع الإنجاز للطموح الأكاديمي" الآني.

**الجدول (19):** المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على فقرات "دافع الإنجاز للطموح الأكاديمي" الآني.

الجنس	الإحصائي	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة
ذكر	المتوسط الحسابي	19.9677	17.5128
	الانحراف المعياري	2.42847	2.07582
	عدد الطلبة	31	39
أنثى	المتوسط الحسابي	20.5200	17.6905
	الانحراف المعياري	2.45153	1.85430
	عدد الطلبة	25	42

ويبين الشكل (7) المتوسطات الحسابية لعلامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على دافع الإنجاز للطموح الأكاديمي الآني.



الشكل (7) المتوسطات الحسابية لعلامات طلبة التجريبية والضابطة على دافع الإنجاز للطموح الأكاديمي الآني.

أظهر الجدول (19) والشكل (7) والذي يمثل بياناته بياضياً، أن المتوسطات الحسابية لعلامات الإناث في المجموعة التجريبية على مقياس دافع الإنجاز الآني أعلى من المتوسطات الحسابية لعلامات الذكور في المجموعة نفسها في دافع الإنجاز الآني، وأن المتوسطات الحسابية لعلامات الذكور، والإناث في المجموعة التجريبية على مقياس دافع الإنجاز الآني أعلى من المتوسطات الحسابية لعلامات الذكور والإناث في المجموعة الضابطة في مقياس دافع الإنجاز الآني، ولا يوجد فرق بين المتوسطات الحسابية لعلامات الإناث والذكور في المجموعة الضابطة على مقياس دافع الإنجاز الآني. ويلاحظ من الجدول أنه لا يوجد فرق في الانحراف المعياري بين الذكور والإناث في المجموعتين التجريبية والضابطة مما يدل على تجانسهما في دافع الإنجاز للطموح الأكاديمي الآني.

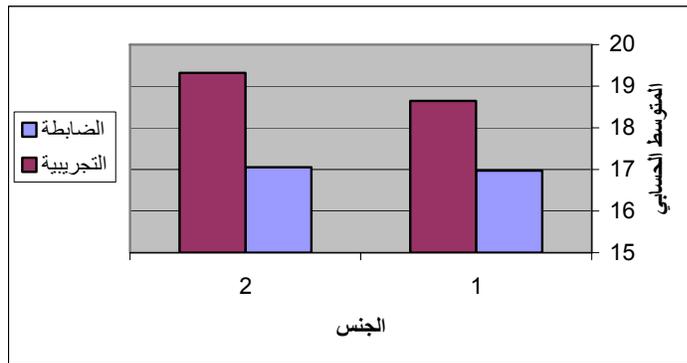
## 2:1:3:1:5 الوصف الإحصائي لنتائج الطلبة المتعلقة بدافع "إنجاز التوجه للنجاح" الآني

قيس دافع الإنجاز للتوجه للنجاح الآني لجميع أفراد عينة الدراسة، وجمعت العلامات التي حصلوا عليها على فقرات مقياس دافع "الإنجاز للتوجه للنجاح" الآني، واستخرجت إحصائياتها الوصفية المتمثلة بمتوسطاتها الحسابية وانحرافات المعيارية. ويبين الجدول (20) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على فقرات "دافع الإنجاز للتوجه للنجاح" الآني.

**الجدول (20):** المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على فقرات "دافع الإنجاز للتوجه للنجاح" الآني.

الجنس	الإحصائي	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة
ذكر	المتوسط الحسابي	18.6452	16.9744
	الانحراف المعياري	2.05829	1.81350
	عدد الطلبة	31	39
أنثى	المتوسط الحسابي	19.3200	17.0476
	الانحراف المعياري	1.99416	1.68135
	عدد الطلبة	25	42

ويبين الشكل (8) المتوسطات الحسابية لعلامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على دافع الإنجاز للتوجه للنجاح الآني.



**الشكل (8)** المتوسطات الحسابية لعلامات طلبة التجريبية والضابطة على دافع الإنجاز للتوجه للنجاح الآني

أظهر الجدول (20) والشكل (8) والذي يمثل بياناته بيانياً، أن المتوسطات الحسابية لعلامات الإناث في المجموعة التجريبية على مقياس دافع الإنجاز الآني أعلى من المتوسطات الحسابية لعلامات الذكور في المجموعة نفسها في دافع الإنجاز الآني، وأن المتوسطات الحسابية لعلامات الذكور، والإناث في المجموعة التجريبية على مقياس دافع الإنجاز الآني أعلى من المتوسطات الحسابية لعلامات الذكور والإناث في المجموعة الضابطة في مقياس دافع الإنجاز الآني، وأن المتوسطات الحسابية لعلامات الإناث في المجموعة الضابطة على مقياس دافع الإنجاز الآني أعلى من المتوسطات الحسابية لعلامات الذكور في المجموعة نفسها في دافع الإنجاز الآني. ويلاحظ من الجدول أنه لا يوجد فرق في الانحراف المعياري بين الذكور والإناث في المجموعتين التجريبية والضابطة مما يدل على تجانسهما في دافع الإنجاز للتوجه للنجاح الآني.

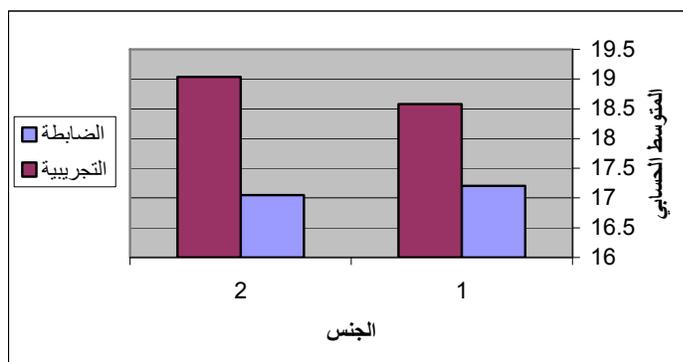
### 3:1:3:1:5 الوصف الإحصائي لنتائج الطلبة المتعلقة بدافع "إنجاز التوجه للعمل" الآني:

قيس دافع الإنجاز للتوجه للعمل الآني لجميع أفراد عينة الدراسة، وجمعت العلامات التي حصلوا عليها على فقرات مقياس دافع "الإنجاز للتوجه للعمل" الآني، واستخرجت إحصائياتها الوصفية المتمثلة بمتوسطاتها الحسابية وانحرافات المعيارية. ويبين الجدول (21) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على فقرات "دافع الإنجاز للتوجه للعمل" الآني.

**الجدول (21):** المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على فقرات "دافع الإنجاز للتوجه للعمل" الآني.

الجنس	الإحصائي	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة
ذكر	المتوسط الحسابي	18.5806	17.2051
	الانحراف المعياري	1.78464	1.21784
	عدد الطلبة	31	39
أنثى	المتوسط الحسابي	19.03600	17.0476
	الانحراف المعياري	1.84572	1.37845
	عدد الطلبة	25	42

وبين الشكل (9) المتوسطات الحسابية لعلامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على دافع الإنجاز للتوجه للعمل الآني.



الشكل (9): المتوسطات الحسابية لعلامات طلبة التجريبية والضابطة على دافع الإنجاز للتوجه للعمل الآني.

أظهر الجدول (21) والشكل (9) والذي يمثل بياناته بيانياً، أن المتوسطات الحسابية لعلامات الإناث في المجموعة التجريبية على مقياس دافع الإنجاز الآني أعلى من المتوسطات الحسابية لعلامات الذكور في المجموعة نفسها في دافع الإنجاز الآني، وأن المتوسطات الحسابية لعلامات الذكور، والإناث في المجموعة التجريبية على مقياس دافع الإنجاز الآني أعلى من المتوسطات الحسابية لعلامات الذكور والإناث في المجموعة الضابطة في مقياس دافع الإنجاز الآني، وأن المتوسطات الحسابية لعلامات الإناث في المجموعة الضابطة على مقياس دافع الإنجاز الآني أعلى من المتوسطات الحسابية لعلامات الذكور في المجموعة نفسها في دافع الإنجاز الآني. ويلاحظ من الجدول أنه لا يوجد فرق في الانحراف المعياري بين الذكور والإناث في المجموعتين التجريبية والضابطة مما يدل على تجانسهما في دافع الإنجاز للتوجه للعمل الآني.

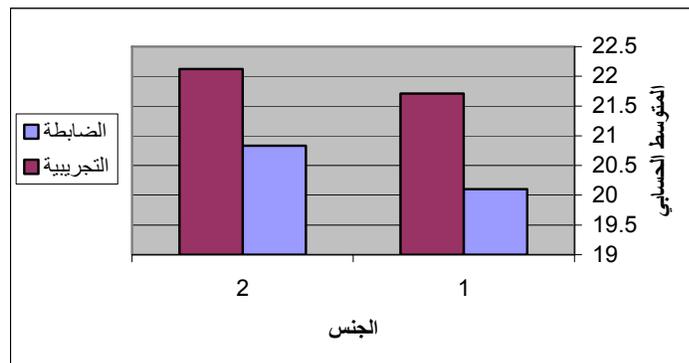
#### 4:1:3:1:5 الوصف الإحصائي لنتائج الطلبة المتعلقة بدافع "إنجاز الحاجة للتحصيل" الآني:

قيس دافع الإنجاز للحاجة للتحصيل الآني لجميع أفراد عينة الدراسة، وجمعت العلامات التي حصلوا عليها على فقرات مقياس دافع "الإنجاز للحاجة للتحصيل" الآني، واستخرجت إحصائياتها الوصفية المتمثلة بمتوسطاتها الحسابية وانحرافات المعيارية. ويبين الجدول (22) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على فقرات "دافع الإنجاز للحاجة للتحصيل" الآني.

**الجدول (22):** المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات طلبة التجريبية والضابطة على فقرات "دافع الإنجاز للحاجة للتحصيل" الآني.

الجنس	الإحصائي	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة
ذكر	المتوسط الحسابي	21.7097	20.1026
	الانحراف المعياري	3.18532	2.53185
	عدد الطلبة	31	39
أنثى	المتوسط الحسابي	22.1200	20.8333
	الانحراف المعياري	3.30807	2.37791
	عدد الطلبة	25	42

ويبين الشكل (10) المتوسطات الحسابية لعلامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على دافع الإنجاز للحاجة للتحصيل الآني.



**الشكل (10):** المتوسطات الحسابية لعلامات طلبة التجريبية والضابطة على دافع الإنجاز للحاجة للتحصيل الآني

أظهر الجدول (22) والشكل (10) والذي يمثل بياناته بيانياً، أن المتوسطات الحسابية لعلامات الإناث في المجموعة التجريبية على مقياس دافع الإنجاز الآني أعلى من المتوسطات الحسابية لعلامات الذكور في المجموعة نفسها في دافع الإنجاز الآني، وأن المتوسطات الحسابية لعلامات الذكور، والإناث في المجموعة التجريبية على مقياس دافع الإنجاز الآني أعلى من المتوسطات الحسابية لعلامات الذكور والإناث في المجموعة الضابطة في مقياس دافع الإنجاز الآني، ولا يوجد فرق بين المتوسطات الحسابية لعلامات الذكور والإناث في المجموعة الضابطة على مقياس دافع الإنجاز الآني. ويلاحظ من الجدول أنه لا يوجد فرق في الانحراف المعياري بين الذكور والإناث في المجموعتين التجريبية والضابطة مما يدل على تجانسهما في دافع إنجاز الحاجة للتحصيل الآني.

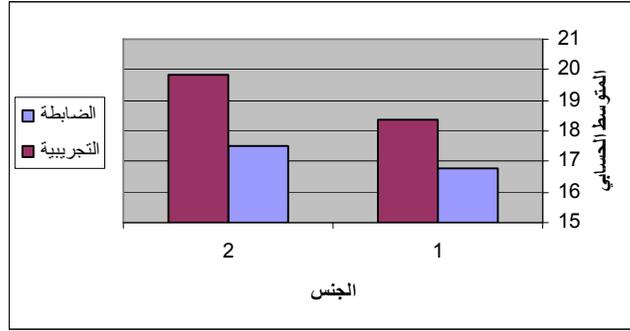
### 5:1:3:1:5 الوصف الإحصائي لنتائج الطلبة المتعلقة بدافع "إنجاز الحافز المعرفي" الآني:

قيس دافع الإنجاز للحافز المعرفي الآني لجميع أفراد عينة الدراسة، وجمعت العلامات التي حصلوا عليها على فقرات مقياس دافع "الإنجاز للحافز المعرفي" الآني، واستخرجت إحصائياتها الوصفية المتمثلة بمتوسطاتها الحسابية وانحرافات المعيارية. ويبين الجدول (23) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على فقرات "دافع الإنجاز للحافز المعرفي" الآني.

**الجدول (23):** المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على فقرات "دافع الإنجاز للحافز المعرفي" الآني.

الجنس	الإحصائي	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة
ذكر	المتوسط الحسابي	18.3548	16.7949
	الانحراف المعياري	2.66519	1.08044
	عدد الطلبة	31	39
أنثى	المتوسط الحسابي	19.8400	17.5000
	الانحراف المعياري	3.10483	1.41852
	عدد الطلبة	25	42

ويبين الشكل (11) المتوسطات الحسابية لعلامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على دافع الإنجاز للحافز المعرفي الآني.



**الشكل (11):** المتوسطات الحسابية لعلامات طلبة التجريبية والضابطة على دافع الإنجاز للحافز المعرفي الآني.

أظهر الجدول (23) والشكل (11) والذي يمثل بياناته بيانياً، أن المتوسطات الحسابية لعلامات الإناث في المجموعة التجريبية على مقياس دافع الإنجاز الآني أعلى من المتوسطات الحسابية لعلامات الذكور في المجموعة نفسها في دافع الإنجاز الآني، وأن المتوسطات الحسابية لعلامات الذكور، والإناث في المجموعة التجريبية على مقياس دافع الإنجاز الآني أعلى من المتوسطات الحسابية لعلامات الذكور والإناث في المجموعة الضابطة في مقياس دافع الإنجاز الآني، وأن المتوسطات الحسابية لعلامات الإناث في المجموعة الضابطة على مقياس دافع الإنجاز الآني أعلى من المتوسطات الحسابية لعلامات الذكور في المجموعة نفسها في دافع الإنجاز الآني. ويلاحظ من الجدول أنه لا يوجد فرق في الانحراف المعياري بين الذكور والإناث في المجموعتين التجريبية والضابطة مما يدل على تجانسهما في دافع الإنجاز للحافز المعرفي الآني.

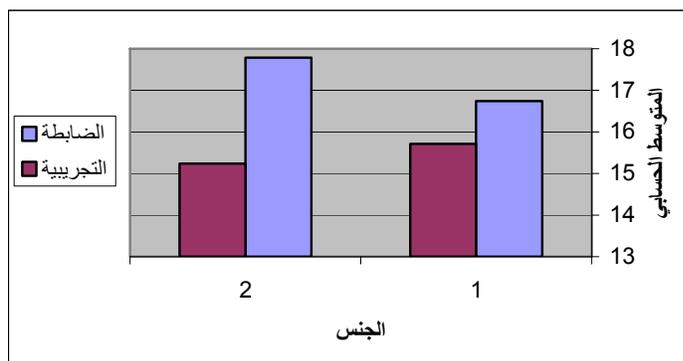
#### 6:1:3:1:5 الوصف الإحصائي لنتائج الطلبة المتعلقة بدافع "إنجاز إعلاء الأنا" الآني:

قيس دافع الإنجاز إعلاء الأنا الآني لجميع أفراد عينة الدراسة، وجمعت العلامات التي حصلوا عليها على فقرات مقياس دافع "الإنجاز إعلاء الأنا" الآني، واستخرجت إحصائياتها الوصفية المتمثلة بمتوسطاتها الحسابية وانحرافاتها المعيارية. ويبين الجدول (24) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على فقرات "دافع الإنجاز إعلاء الأنا" الآني.

**الجدول (24):** المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على فقرات "دافع الإنجاز إعلاء الأنا" الآتي.

الجنس	الإحصائي	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة
ذكر	المتوسط الحسابي	15.7097	16.7436
	الانحراف المعياري	2.72266	1.37109
	عدد الطلبة	31	39
أنثى	المتوسط الحسابي	15.2400	17.7857
	الانحراف المعياري	2.87634	1.50666
	عدد الطلبة	25	42

وبين الشكل (12) المتوسطات الحسابية لعلامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على دافع الإنجاز إعلاء الأنا الآتي.



**الشكل (12):** المتوسطات الحسابية لعلامات طلبة التجريبية والضابطة على دافع الإنجاز إعلاء الأنا الآتي.

أظهر الجدول (24) والشكل (12) والذي يمثل بياناته بيانياً، أنه لا يوجد فرق بين المتوسطات الحسابية لعلامات الذكور والإناث في المجموعة التجريبية على مقياس دافع الإنجاز الآتي، وأن المتوسطات الحسابية لعلامات الذكور والإناث في المجموعة الضابطة على مقياس دافع الإنجاز الآتي أعلى من المتوسطات الحسابية لعلامات الذكور والإناث في المجموعة التجريبية في مقياس دافع الإنجاز الآتي، وأن المتوسطات الحسابية لعلامات الإناث في المجموعة الضابطة على مقياس دافع الإنجاز الآتي أعلى من المتوسطات الحسابية لعلامات الذكور في المجموعة الضابطة على مقياس دافع الإنجاز الآتي. ويلاحظ من الجدول أنه لا يوجد فرق في

الانحراف المعياري بين الذكور والإناث في المجموعتين التجريبية والضابطة مما يدل على  
تجانسهما في دافع الإنجاز إعلاء الأنا الآتي.

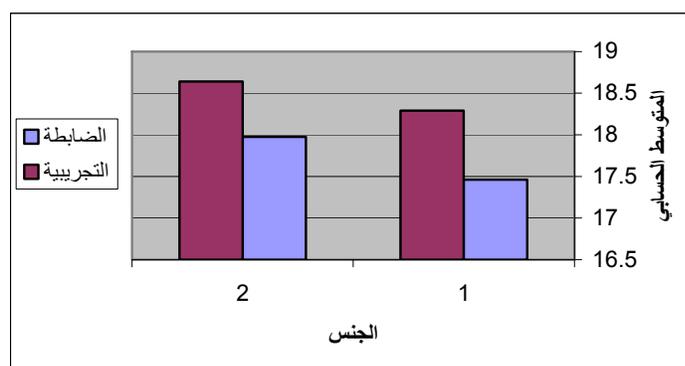
### 7:1:3:1:5 الوصف الإحصائي لنتائج الطلبة المتعلقة بدافع "إنجاز الحاجة للانتماء" الآني:

قيس دافع الإنجاز للحاجة للانتماء الآني لجميع أفراد عينة الدراسة, وجمعت العلامات التي حصلوا عليها على فقرات مقياس دافع "الإنجاز للحاجة للانتماء" الآني, واستخرجت إحصائياتها الوصفية المتمثلة بمتوسطاتها الحسابية وانحرافات المعيارية. ويبين الجدول (25) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على فقرات "دافع الإنجاز للحاجة للانتماء" الآني.

**الجدول (25):** المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على فقرات "دافع الإنجاز للحاجة للانتماء" الآني.

الجنس	الإحصائي	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة
نكر	المتوسط الحسابي	18.2903	17.4615
	الانحراف المعياري	1.79246	1.42987
	عدد الطلبة	31	39
أنثى	المتوسط الحسابي	18.6400	17.9762
	الانحراف المعياري	1.89033	1.9935
	عدد الطلبة	25	42

ويبين الشكل (13) المتوسطات الحسابية لعلامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على دافع الإنجاز للحاجة للانتماء الآني.



**الشكل (13):** المتوسطات الحسابية لعلامات طلبة التجريبية والضابطة على دافع الإنجاز للحاجة للانتماء الآني

أظهر الجدول (25) والشكل (13) والذي يمثل بياناته بيانياً، أنه لا يوجد فرق بين المتوسطات الحسابية لعلامات الذكور والإناث في المجموعة التجريبية على مقياس دافع الإنجاز الآني، وأن المتوسطات الحسابية لعلامات الذكور، والإناث في المجموعة التجريبية على مقياس دافع الإنجاز الآني أعلى من المتوسطات الحسابية لعلامات الذكور والإناث في المجموعة الضابطة في مقياس دافع الإنجاز الآني، وأنه لا يوجد فرق بين المتوسطات الحسابية لعلامات الذكور والإناث في المجموعة الضابطة على مقياس دافع الإنجاز الآني. ويلاحظ من الجدول أنه لا يوجد فرق في الانحراف المعياري بين الذكور والإناث في المجموعتين التجريبية والضابطة مما يدل على تجانسهما في دافع الإنجاز للحاجة للانتماء الآني.

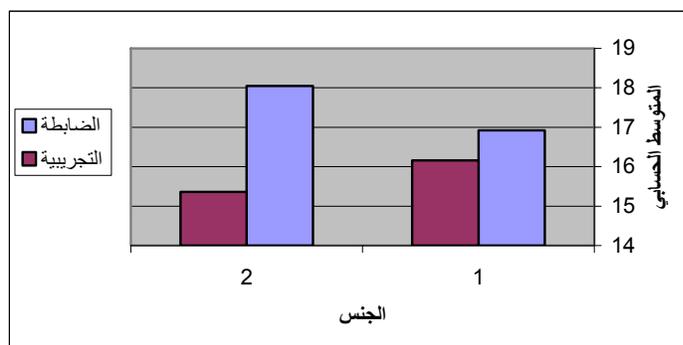
### 8:1:3:1:5 الوصف الإحصائي لنتائج الطلبة المتعلقة بدافع "إنجاز النزعة الوصلية - الانتهازية" الآني:

قيس دافع الإنجاز للنزعة الوصلية - الانتهازية " الآني لجميع أفراد عينة الدراسة، وجمعت العلامات التي حصلوا عليها على فقرات مقياس دافع "الإنجاز للنزعة الوصلية - الانتهازية" الآني، واستخرجت إحصائياتها الوصفية المتمثلة بمتوسطاتها الحسابية وانحرافات المعيارية. ويبين الجدول (26) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على فقرات "دافع الإنجاز للنزعة الوصلية - الانتهازية" الآني.

**الجدول (26):** المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على فقرات "دافع الإنجاز للنزعة الوصلية - الانتهازية" الآني.

الجنس	الإحصائي	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة
ذكر	المتوسط الحسابي	16.1613	16.9231
	الانحراف المعياري	2.93366	1.62844
	عدد الطلبة	31	39
أنثى	المتوسط الحسابي	15.3600	18.0476
	الانحراف المعياري	3.38969	1.30575
	عدد الطلبة	25	42

وبين الشكل (14) المتوسطات الحسابية لعلامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على دافع الإنجاز للنزعة الوصلية - الانتهازية الآني.



**الشكل (14):** المتوسطات الحسابية لعلامات طلبة التجريبية والضابطة على دافع الإنجاز للنزعة الوصلية - الانتهازية الآني.

أظهر الجدول (26) والشكل (14) والذي يمثل بياناته بيانياً، أن المتوسطات الحسابية لعلامات الذكور في المجموعة التجريبية على مقياس دافع الإنجاز الآني أعلى من المتوسطات الحسابية لعلامات الإناث في المجموعة نفسها في دافع الإنجاز الآني، وأن المتوسطات الحسابية لعلامات الإناث في المجموعة الضابطة على مقياس دافع الإنجاز الآني أعلى من المتوسطات الحسابية لعلامات الذكور في المجموعة نفسها، وفي المجموعة التجريبية في مقياس دافع الإنجاز الآني. ويلاحظ من الجدول أنه لا يوجد فرق في الانحراف المعياري بين الذكور والإناث في المجموعتين التجريبية والضابطة مما يدل على تجانسهما في دافع الإنجاز للنزعة الوصلية-الانتهازية الآني.

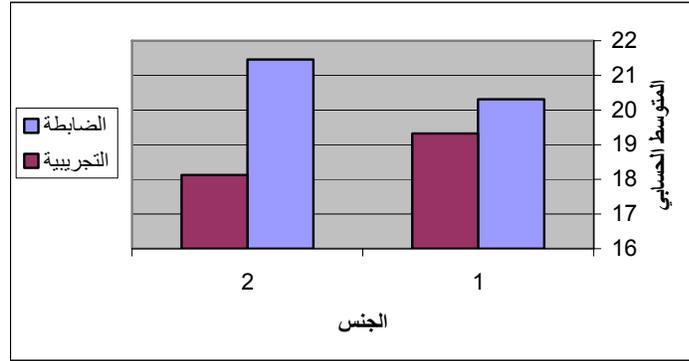
### 9:1:3:1:5 الوصف الإحصائي لنتائج الطلبة المتعلقة بدافع "إنجاز الاستقرار العاطفي" الآني:

قيس دافع الإنجاز الاستقرار العاطفي الآني لجميع أفراد عينة الدراسة, وجمعت العلامات التي حصلوا عليها على فقرات مقياس دافع "الإنجاز الاستقرار العاطفي" الآني, واستخرجت إحصائياتها الوصفية المتمثلة بمتوسطاتها الحسابية وانحرافات المعيارية. ويبين الجدول (27) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على فقرات "دافع الإنجاز الاستقرار العاطفي" الآني.

**الجدول (27):** لمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على فقرات "دافع الإنجاز الاستقرار العاطفي" الآتي.

الجنس	الإحصائي	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة
ذكر	المتوسط الحسابي	19.3226	20.3077
	الانحراف المعياري	3.07015	1.97556
	عدد الطلبة	31	39
أنثى	المتوسط الحسابي	18.1200	21.4524
	الانحراف المعياري	3.12677	1.59576
	عدد الطلبة	25	42

وبين الشكل (15) المتوسطات الحسابية لعلامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على دافع الإنجاز الاستقرار العاطفي الآتي.



**الشكل (15)** المتوسطات الحسابية لعلامات طلبة التجريبية والضابطة على دافع الإنجاز الاستقرار العاطفي الآتي.

أظهر الجدول (27) والشكل (15) والذي يمثل بياناته بيانياً، أن المتوسطات الحسابية لعلامات الذكور في المجموعة التجريبية على مقياس دافع الإنجاز الآتي أعلى من المتوسطات الحسابية لعلامات الإناث في المجموعة نفسها في دافع الإنجاز الآتي، وأن المتوسطات الحسابية لعلامات الذكور، والإناث في المجموعة الضابطة على مقياس دافع الإنجاز الآتي أعلى من المتوسطات الحسابية لعلامات الذكور والإناث في المجموعة التجريبية في مقياس دافع الإنجاز الآتي، وأن المتوسطات الحسابية لعلامات الإناث في المجموعة الضابطة على مقياس دافع الإنجاز الآتي أعلى من المتوسطات الحسابية لعلامات الذكور في المجموعة نفسها في دافع

الإنتاج الآني. ويلاحظ من الجدول أنه لا يوجد فرق في الانحراف المعياري بين الذكور والإناث في المجموعتين التجريبية والضابطة مما يدل على تجانسهما في دافع الإنتاج والاستقرار العاطفي الآني.

### 2:3:1:5 الوصف الإحصائي لنتائج الطلبة المتعلقة بمستويات دافع الإنتاج المؤجل:

قسم الوصف الإحصائي لنتائج الطلبة المتعلقة بمستويات دافع الإنتاج المؤجل إلى تسعة أقسام فرعية هي:

### 1:2:3:1:5 الوصف الإحصائي لنتائج الطلبة المتعلقة بدافع "الإنتاج للطموح الأكاديمي" المؤجل:

قيس دافع الإنتاج للطموح الأكاديمي المؤجل لجميع أفراد عينة الدراسة، وجمعت العلامات التي حصلوا عليها على فقرات مقياس دافع "الإنتاج للطموح الأكاديمي" المؤجل، واستخرجت إحصائياتها الوصفية المتمثلة بمتوسطاتها الحسابية وانحرافاتها المعيارية. ويبين الجدول (28) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على فقرات "دافع الإنتاج للطموح الأكاديمي" المؤجل.

الجدول (28): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على فقرات "دافع الإنتاج للطموح الأكاديمي" المؤجل.

الجنس	الإحصائي	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة
ذكر	المتوسط الحسابي	20.0968	17.6410
	الانحراف المعياري	2.13471	2.73849
	عدد الطلبة	31	39
أنثى	المتوسط الحسابي	20.0800	17.4762
	الانحراف المعياري	2.03961	1.72836
	عدد الطلبة	25	42

ويبين الشكل (16) المتوسطات الحسابية لعلامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على دافع الإنتاج للطموح الأكاديمي المؤجل.



**الشكل (16):** المتوسطات الحسابية لعلامات طلبة التجريبية والضابطة على دافع الإنجاز للطموح الأكاديمي المؤجل.

أظهر الجدول (28) والشكل (16) والذي يمثل بياناته بيانياً، أنه لا يوجد فرق بين المتوسطات الحسابية لعلامات الذكور والإناث في المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس دافع الإنجاز المؤجل، وان المتوسطات الحسابية لعلامات الذكور والإناث في المجموعة التجريبية أعلى من المتوسطات الحسابية لعلامات الذكور، والإناث في المجموعة الضابطة على مقياس دافع الإنجاز المؤجل. ويلاحظ من الجدول أن الانحراف المعياري لإناث المجموعة الضابطة أعلى منه للذكور بقليل، بينما كانت قيمته متقاربة للمجموعة التجريبية، مما يدل على أن طالبات الضابطة أقل تجانساً من الذكور.

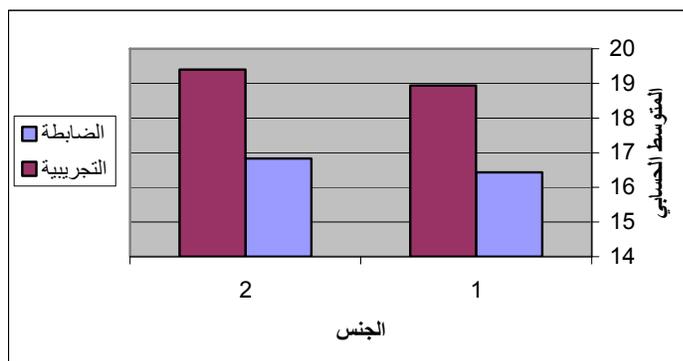
### 2:2:3:1:5 الوصف الإحصائي لنتائج الطلبة المتعلقة بدافع "إنجاز التوجه للنجاح" المؤجل:

قيس دافع الإنجاز للتوجه للنجاح المؤجل لجميع أفراد عينة الدراسة، وجمعت العلامات التي حصلوا عليها على فقرات مقياس دافع "الإنجاز للتوجه للنجاح" المؤجل، واستخرجت إحصائياتها الوصفية المتمثلة بمتوسطاتها الحسابية وانحرافاتها المعيارية. ويبين الجدول (29) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على فقرات "دافع الإنجاز للتوجه للنجاح" المؤجل.

**الجدول (29):** المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على فقرات "دافع الإنجاز للتوجه للنجاح" المؤجل.

الجنس	الإحصائي	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة
ذكر	المتوسط الحسابي	18.9355	16.4359
	الانحراف المعياري	1.76891	1.56936
	عدد الطلبة	31	39
أنثى	المتوسط الحسابي	19.400	16.8333
	الانحراف المعياري	1.70783	1.44689
	عدد الطلبة	25	42

ويبين الشكل (17) المتوسطات الحسابية لعلامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على دافع الإنجاز للتوجه للنجاح المؤجل.



**الشكل (17):** المتوسطات الحسابية لعلامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على دافع الإنجاز للتوجه للنجاح المؤجل.

أظهر الجدول (29) والشكل (17) والذي يمثل بياناته بيانياً، أن المتوسطات الحسابية لعلامات الإناث في المجموعة التجريبية على مقياس دافع الإنجاز المؤجل أعلى من المتوسطات الحسابية لعلامات الذكور في المجموعة نفسها في دافع الإنجاز المؤجل، وأن المتوسطات الحسابية لعلامات الذكور، والإناث في المجموعة التجريبية على مقياس دافع الإنجاز المؤجل أعلى من المتوسطات الحسابية لعلامات الذكور والإناث في المجموعة الضابطة في مقياس دافع الإنجاز المؤجل، وأنه لا يوجد فرق بين المتوسطات الحسابية لعلامات الذكور والإناث في المجموعة الضابطة على مقياس دافع الإنجاز المؤجل. ويلاحظ من الجدول أنه لا يوجد فرق في

الانحراف المعياري بين الذكور والإناث في المجموعتين التجريبية والضابطة مما يدل على تجانسهما في دافع الإنجاز للتوجه للنجاح المؤجل.

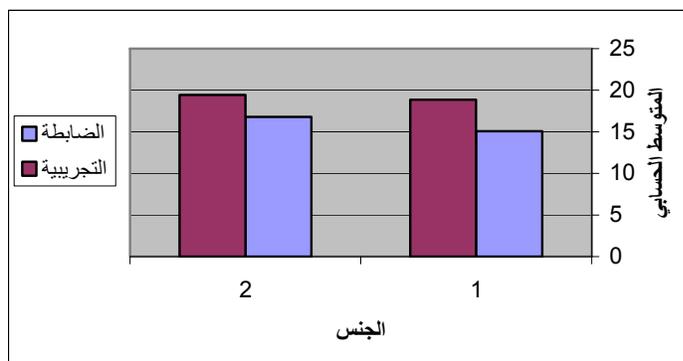
### 3:2:3:1:5 الوصف الإحصائي لنتائج الطلبة المتعلقة بدافع "إنجاز التوجه للعمل" المؤجل:

قيس دافع الإنجاز للتوجه للعمل المؤجل لجميع أفراد عينة الدراسة، وجمعت العلامات التي حصلوا عليها على فقرات مقياس دافع "الإنجاز للتوجه للعمل" المؤجل، واستخرجت إحصائياتها الوصفية المتمثلة بمتوسطاتها الحسابية وانحرافات المعيارية. ويبين الجدول (30) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على فقرات "دافع الإنجاز للتوجه للعمل" المؤجل.

**الجدول (30):** المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على فقرات "دافع الإنجاز للتوجه للعمل" المؤجل.

الجنس	الإحصائي	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة
ذكر	المتوسط الحسابي	18.8387	15.06710
	الانحراف المعياري	1.52964	0.84253
	عدد الطلبة	31	39
أنثى	المتوسط الحسابي	19.4400	16.7857
	الانحراف المعياري	1.66032	1.31661
	عدد الطلبة	25	42

ويبين الشكل (18) المتوسطات الحسابية لعلامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على دافع الإنجاز للتوجه للعمل المؤجل.



**الشكل (18):** المتوسطات الحسابية لعلامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على دافع الإنجاز للتوجه للعمل المؤجل.

أظهر الجدول (30) والشكل (18) والذي يمثل بياناته بيانياً، أن المتوسطات الحسابية لعلامات الإناث في المجموعة التجريبية على مقياس دافع الإنجاز المؤجل أعلى من المتوسطات الحسابية لعلامات الذكور في المجموعة نفسها في دافع الإنجاز المؤجل، وأن المتوسطات الحسابية لعلامات الذكور، والإناث في المجموعة التجريبية على مقياس دافع الإنجاز المؤجل أعلى من المتوسطات الحسابية لعلامات الذكور والإناث في المجموعة الضابطة في مقياس دافع الإنجاز المؤجل، وأن المتوسطات الحسابية لعلامات الإناث في المجموعة الضابطة على مقياس دافع الإنجاز المؤجل أعلى من المتوسطات الحسابية لعلامات الذكور في المجموعة الضابطة على مقياس دافع الإنجاز المؤجل. ويلاحظ من الجدول أنه لا يوجد فرق في الانحراف المعياري بين الذكور والإناث في المجموعتين التجريبية والضابطة مما يدل على تجانسهما في دافع الإنجاز للتوجه للعمل المؤجل.

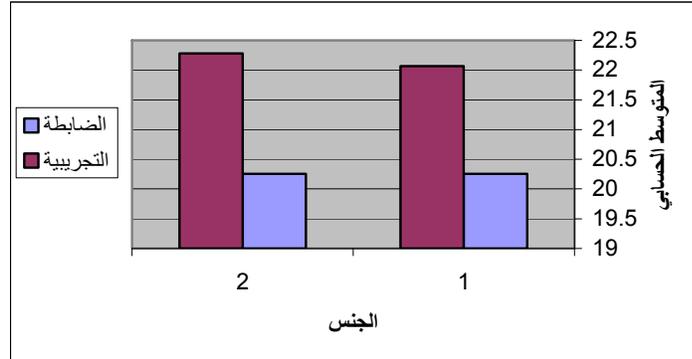
#### 4:2:3:1:5 الوصف الإحصائي لنتائج الطلبة المتعلقة بدافع "إنجاز الحاجة للتحصيل" المؤجل:

قيس دافع الإنجاز للحاجة للتحصيل المؤجل لجميع أفراد عينة الدراسة، وجمعت العلامات التي حصلوا عليها على فقرات مقياس دافع "الإنجاز للحاجة للتحصيل" المؤجل، واستخرجت إحصائياتها الوصفية المتمثلة بمتوسطاتها الحسابية وانحرافات المعيارية. ويبين الجدول (31) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على فقرات "دافع الإنجاز للحاجة للتحصيل" المؤجل.

**الجدول (31):** المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على فقرات "دافع الإنجاز للحاجة للتحصيل" المؤجل.

الجنس	الإحصائي	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة
ذكر	المتوسط الحسابي	22.0645	20.2564
	الانحراف المعياري	2.69488	1.96974
	عدد الطلبة	31	39
أنثى	المتوسط الحسابي	22.2800	20.2564
	الانحراف المعياري	2.76164	1.88598
	عدد الطلبة	25	42

وبين الشكل (19) المتوسطات الحسابية لعلامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على دافع الإنجاز للحاجة للتحصيل المؤجل.



**الشكل (19):** المتوسطات الحسابية لعلامات طلبة التجريبية والضابطة على دافع الإنجاز للحاجة للتحصيل المؤجل.

أظهر الجدول (31) والشكل (19) والذي يمثل بياناته بيانياً، أنه لا يوجد فرق بين المتوسطات الحسابية لعلامات الذكور والإناث في المجموعتين التجريبية، والضابطة على مقياس دافع الإنجاز المؤجل وأن المتوسطات الحسابية لعلامات الذكور، والإناث في المجموعة التجريبية على مقياس دافع الإنجاز المؤجل أعلى من المتوسطات الحسابية لعلامات الذكور والإناث في المجموعة الضابطة في مقياس دافع الإنجاز المؤجل. ويلاحظ من الجدول أنه لا يوجد فرق في الانحراف المعياري بين الذكور والإناث في المجموعتين التجريبية والضابطة مما يدل على تجانسهما في دافع الإنجاز للحاجة للتحصيل المؤجل.

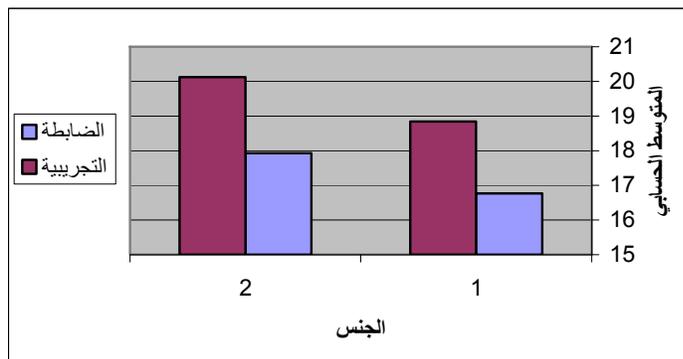
#### 5:2:3:1:5 الوصف الإحصائي لنتائج الطلبة المتعلقة بدافع "إنجاز الحافز المعرفي" المؤجل:

قيس دافع الإنجاز للحافز المعرفي المؤجل لجميع أفراد عينة الدراسة، وجمعت العلامات التي حصلوا عليها على فقرات مقياس دافع "الإنجاز للحافز المعرفي" المؤجل، واستخرجت إحصائياتها الوصفية المتمثلة بمتوسطاتها الحسابية وانحرافاتها المعيارية. ويبين الجدول (32) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على فقرات "دافع الإنجاز للحافز المعرفي" المؤجل.

**الجدول (32):** المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على فقرات "دافع الإنجاز للحافز المعرفي" المؤجل.

الجنس	الإحصائي	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة
ذكر	المتوسط الحسابي	18.8387	16.7692
	الانحراف المعياري	2.54423	1.01207
	عدد الطلبة	31	39
أنثى	المتوسط الحسابي	20.1200	17.9286
	الانحراف المعياري	2.04781	1.40370
	عدد الطلبة	25	42

ويبين الشكل (20) المتوسطات الحسابية لعلامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على دافع الإنجاز للحافز المعرفي المؤجل.



**الشكل (20):** المتوسطات الحسابية لعلامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على دافع الإنجاز للحافز المعرفي المؤجل.

أظهر الجدول (32) والشكل (20) والذي يمثل بياناته بيانياً، أن المتوسطات الحسابية لعلامات الإناث في المجموعة التجريبية على مقياس دافع الإنجاز المؤجل أعلى من المتوسطات الحسابية لعلامات الذكور في المجموعة نفسها في دافع الإنجاز المؤجل، وأن المتوسطات الحسابية لعلامات الذكور، والإناث في المجموعة التجريبية على مقياس دافع الإنجاز المؤجل أعلى من المتوسطات الحسابية لعلامات الذكور والإناث في المجموعة الضابطة في مقياس دافع الإنجاز المؤجل، وأن المتوسطات الحسابية لعلامات الإناث في المجموعة الضابطة على مقياس دافع الإنجاز المؤجل أعلى من المتوسطات الحسابية لعلامات الذكور في المجموعة نفسها في

دافع الإنجاز المؤجل. ويلاحظ من الجدول أنه لا يوجد فرق في الانحراف المعياري بين الذكور والإناث في المجموعتين التجريبية والضابطة مما يدل على تجانسهما في دافع الإنجاز للحافز المعرفي المؤجل.

#### 6:2:3:1:5 الوصف الإحصائي لنتائج الطلبة المتعلقة بدافع "إنجاز إعلاء الأنا" المؤجل:

قيس دافع الإنجاز إعلاء الأنا المؤجل لجميع أفراد عينة الدراسة، وجمعت العلامات التي حصلوا عليها على فقرات مقياس دافع "الإنجاز إعلاء الأنا" المؤجل، واستخرجت إحصائياتها الوصفية المتمثلة بمتوسطاتها الحسابية وانحرافات المعيارية. ويبين الجدول (33) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على فقرات "دافع الإنجاز إعلاء الأنا" المؤجل.

الجدول (33): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على فقرات "دافع الإنجاز إعلاء الأنا" المؤجل.

الجنس	الإحصائي	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة
ذكر	المتوسط الحسابي	15.7742	16.4615
	الانحراف المعياري	2.62944	1.41135
	عدد الطلبة	31	39
أنثى	المتوسط الحسابي	15.000	17.4762
	الانحراف المعياري	2.66145	1.51799
	عدد الطلبة	25	42

ويبين الشكل (21) المتوسطات الحسابية لعلامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على دافع الإنجاز إعلاء الأنا المؤجل.



**الشكل (21):** المتوسطات الحسابية لعلامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على دافع الإنجاز إعلاء الأنا المؤجل.

أظهر الجدول (33) والشكل (21) والذي يمثل بياناته بيانياً، أنه لا يوجد فرق بين المتوسطات الحسابية لعلامات الذكور والإناث في المجموعة التجريبية على مقياس دافع الإنجاز المؤجل، وأن المتوسطات الحسابية لعلامات الذكور والإناث في المجموعة الضابطة على مقياس دافع الإنجاز المؤجل أعلى من المتوسطات الحسابية لعلامات الذكور والإناث في المجموعة التجريبية في مقياس دافع الإنجاز المؤجل، وأن المتوسطات الحسابية لعلامات الإناث في المجموعة الضابطة على مقياس دافع الإنجاز المؤجل أعلى من المتوسطات الحسابية لعلامات الذكور في المجموعة نفسها في دافع الإنجاز المؤجل.. ويلاحظ من الجدول أنه لا يوجد فرق في الانحراف المعياري بين الذكور والإناث في المجموعتين التجريبية والضابطة مما يدل على تجانسهما في دافع الإنجاز إعلاء الأنا المؤجل.

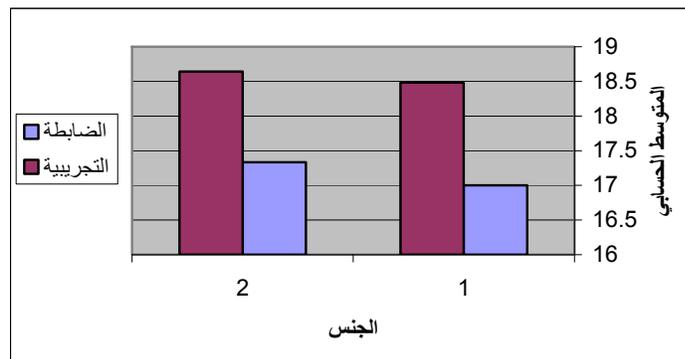
#### 7:2:3:1:5 الوصف الإحصائي لنتائج الطلبة المتعلقة بدافع "إنجاز الحاجة للانتماء" المؤجل:

قيس دافع الإنجاز للحاجة للانتماء المؤجل لجميع أفراد عينة الدراسة، وجمعت العلامات التي حصلوا عليها على فقرات مقياس دافع "الإنجاز للحاجة للانتماء" المؤجل، واستخرجت إحصائياتها الوصفية المتمثلة بمتوسطاتها الحسابية وانحرافاتها المعيارية. ويبين الجدول (34) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على فقرات "دافع الإنجاز للحاجة للانتماء" المؤجل.

**الجدول (34):** المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على فقرات "دافع الإنجاز للحاجة للانتماء" المؤجل.

الجنس	الإحصائي	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة
ذكر	المتوسط الحسابي	18.4839	17.0000
	الانحراف المعياري	1.74873	1.2733
	عدد الطلبة	31	39
أنثى	المتوسط الحسابي	18.6400	17.3333
	الانحراف المعياري	1.93391	1.16172
	عدد الطلبة	25	42

ويبين الشكل (22) المتوسطات الحسابية لعلامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على دافع الإنجاز للحاجة للانتماء المؤجل.



**الشكل (22):** المتوسطات الحسابية لعلامات طلبة التجريبية والضابطة على دافع الإنجاز للحاجة للانتماء المؤجل.

أظهر الجدول (34) والشكل (22) والذي يمثل بياناته بيانياً، أنه لا يوجد فرق بين المتوسطات الحسابية لعلامات الذكور والإناث في المجموعة التجريبية على مقياس دافع الإنجاز المؤجل، وأن المتوسطات الحسابية لعلامات الذكور، والإناث في المجموعة التجريبية على مقياس دافع الإنجاز المؤجل أعلى من المتوسطات الحسابية لعلامات الذكور والإناث في المجموعة الضابطة في مقياس دافع الإنجاز المؤجل، وأنه لا يوجد فرق بين المتوسطات الحسابية لعلامات الذكور والإناث في المجموعة الضابطة على مقياس دافع الإنجاز المؤجل. ويلاحظ من الجدول أنه لا يوجد فرق في الانحراف المعياري بين الذكور والإناث في

المجموعتين التجريبية والضابطة مما يدل على تجانسهما في دافع الإنجاز للحاجة للانتماء المؤجل.

**8:2:3:1:5 الوصف الإحصائي لنتائج الطلبة المتعلقة بدافع "إنجاز النزعة الوصلية - الانتهازية" المؤجل:**

قيس دافع الإنجاز للنزعة الوصلية - الانتهازية " المؤجل لجميع أفراد عينة الدراسة, وجمعت العلامات التي حصلوا عليها على فقرات مقياس دافع "الإنجاز للنزعة الوصلية - الانتهازية" المؤجل, واستخرجت إحصائياتها الوصفية المتمثلة بمتوسطاتها الحسابية وانحرافات المعيارية. ويبين الجدول (35) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على فقرات "دافع الإنجاز للنزعة الوصلية - الانتهازية" المؤجل.

**الجدول (35):** المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على فقرات "دافع الإنجاز للنزعة الوصلية - الانتهازية" المؤجل.

الجنس	الإحصائي	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة
ذكر	المتوسط الحسابي	16.1935	16.9231
	الانحراف المعياري	2.74978	1.73788
	عدد الطلبة	31	39
أنثى	المتوسط الحسابي	15.000	17.7143
	الانحراف المعياري	3.16282	1.61254
	عدد الطلبة	25	42

ويبين الشكل (23) المتوسطات الحسابية لعلامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على دافع الإنجاز للنزعة الوصلية - الانتهازية المؤجل.



**الشكل (23)** المتوسطات الحسابية لعلامات طلبة التجريبية والضابطة على دافع الإنجاز للنزعة الوصلية - الانتهازية المؤجل

أظهر الجدول (35) والشكل (23) والذي يمثل بياناته بيانياً، أن المتوسطات الحسابية لعلامات الذكور في المجموعة التجريبية على مقياس دافع الإنجاز المؤجل أعلى من المتوسطات الحسابية لعلامات الإناث في المجموعة نفسها في دافع الإنجاز المؤجل، وأن المتوسطات الحسابية لعلامات الإناث في المجموعة الضابطة على مقياس دافع الإنجاز المؤجل أعلى من المتوسطات الحسابية لعلامات الذكور في المجموعة نفسها، وفي المجموعة التجريبية في مقياس دافع الإنجاز المؤجل. ويلاحظ من الجدول أنه لا يوجد فرق في الانحراف المعياري بين الذكور والإناث في المجموعتين التجريبية والضابطة مما يدل على تجانسهما في دافع الإنجاز للنزعة الوصلية-الانتهازية المؤجل.

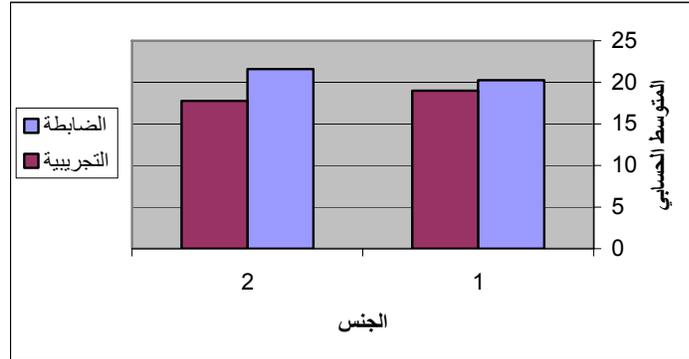
#### 9:2:3:1:5 الوصف الإحصائي لنتائج الطلبة المتعلقة بدافع "إنجاز الاستقرار العاطفي" المؤجل:

قيس دافع الإنجاز الاستقرار العاطفي المؤجل لجميع أفراد عينة الدراسة، وجمعت العلامات التي حصلوا عليها على فقرات مقياس دافع "الإنجاز الاستقرار العاطفي" المؤجل، واستخرجت إحصائياتها الوصفية المتمثلة بمتوسطاتها الحسابية وانحرافاتها المعيارية. ويبين الجدول (36) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على فقرات "دافع الإنجاز الاستقرار العاطفي" المؤجل.

**الجدول (36):** المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على فقرات "دافع الإنجاز الاستقرار العاطفي" المؤجل.

الجنس	الإحصائي	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة
ذكر	المتوسط الحسابي	19.000	20.2564
	الانحراف المعياري	2.92119	2.20905
	عدد الطلبة	31	39
أنثى	المتوسط الحسابي	17.7600	21.5952
	الانحراف المعياري	2.91947	2.24216
	عدد الطلبة	25	42

ويبين الشكل (24) المتوسطات الحسابية لعلامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على دافع الإنجاز الاستقرار العاطفي المؤجل.



**الشكل (24)** المتوسطات الحسابية لعلامات طلبة التجريبية والضابطة على دافع الإنجاز الاستقرار العاطفي المؤجل.

أظهر الجدول (36) والشكل (24) والذي يمثل بياناته بيانياً، أن المتوسطات الحسابية لعلامات الذكور في المجموعة التجريبية على مقياس دافع الإنجاز المؤجل أعلى من المتوسطات الحسابية لعلامات الإناث في المجموعة نفسها في دافع الإنجاز المؤجل، وأن المتوسطات الحسابية لعلامات الذكور، والإناث في المجموعة الضابطة على مقياس دافع الإنجاز المؤجل أعلى من المتوسطات الحسابية لعلامات الذكور والإناث في المجموعة التجريبية في مقياس دافع الإنجاز المؤجل، وأن المتوسطات الحسابية لعلامات الإناث في المجموعة الضابطة على مقياس دافع الإنجاز المؤجل أعلى من المتوسطات الحسابية لعلامات الذكور في المجموعة نفسها في

دافع الإنجاز المؤجل. ويلاحظ من الجدول أنه لا يوجد فرق في الانحراف المعياري بين الذكور والإناث في المجموعتين التجريبية والضابطة مما يدل على تجانسهما في دافع الإنجاز الاستقرار العاطفي المؤجل.

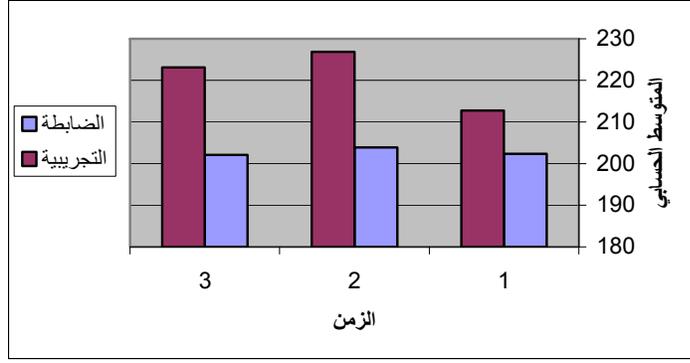
#### 4:1:5 الوصف الإحصائي لنتائج الطلبة المتعلقة بمفهوم الذات الآني والمؤجل:

قيس مفهوم الذات القبلي، والآني، والمؤجل، لجميع أفراد عينة الدراسة، وجمعت العلامات التي حصلوا عليها، واستخرجت إحصائياتها الوصفية المتمثلة بالمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس مفهوم الذات القبلي، والآني، والمؤجل. ويبين الجدول (37) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس مفهوم الذات القبلي، والآني، والمؤجل.

**الجدول (37):** المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس مفهوم الذات القبلي، والآني، والمؤجل

الزمن	الإحصائي	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة
القبلي	المتوسط الحسابي	212.7679	202.3457
	الانحراف المعياري	28.29262	21.55004
	عدد الطلبة	56	81
الآني	المتوسط الحسابي	226.8214	203.8889
	الانحراف المعياري	20.60724	23.32863
	عدد الطلبة	56	81
مؤجل	المتوسط الحسابي	223.1071	202.0617
	الانحراف المعياري	21.94346	20.86525
	عدد الطلبة	56	81

ويبين الشكل (25) المتوسطات الحسابية لعلامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس مفهوم الذات القبلي، والآني، والمؤجل.



**الشكل (25):** المتوسطات الحسابية لعلامات طلبة التجريبية والضابطة على مقياس مفهوم الذات القبلي، والآني، والمؤجل

أظهر الجدول (37) والشكل (25) والذي يمثل بياناته بيانياً، أن المتوسطات الحسابية للمجموعة التجريبية أعلى بقليل من المجموعة الضابطة على مقياس مفهوم الذات القبلي، إلا أن المتوسطات الحسابية لعلامات طلبة المجموعة التجريبية على مقياس مفهوم الذات الآني والمؤجل أعلى من المتوسطات الحسابية لعلامات نظرائهم طلبة المجموعة الضابطة بكثير، حيث يلاحظ تحسن واضح في مفهوم الذات لدى المجموعة التجريبية، إلا أن المجموعة الضابطة لم يحدث لديها تغيير في مفهوم الذات ويلاحظ أيضاً تقارب المتوسطات الحسابية للمجموعة التجريبية في مفهوم الذات الآني والمؤجل مما يدل على احتفاظ الطلبة بمفهوم ذاتهم خلال الفترة الفاصلة بين التطبيقين، بينما لا يلاحظ تغيير في المتوسطات الحسابية للمجموعة الضابطة في مقياس مفهوم الذات المؤجل. ويلاحظ من الجدول أن الانحراف المعياري القبلي للمجموعة التجريبية أعلى بصورة واضحة منه للآني، بينما كانت قيمته متقاربة للمجموعة الضابطة، مما يدل على أن طلبة التجريبية كانوا أقل تجانساً من الضابطة.

#### **1:4:1:5 الوصف الإحصائي لنتائج الطلبة المتعلقة بمفهوم الذات الآني:**

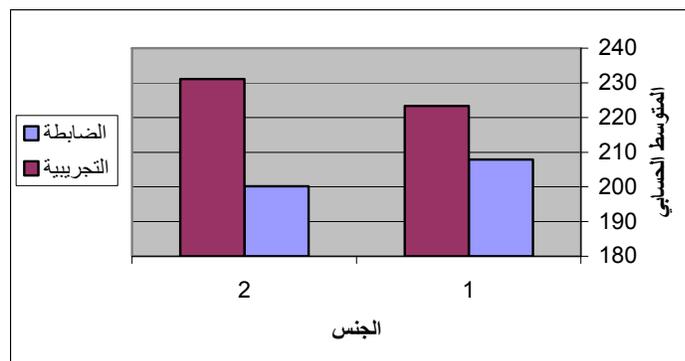
قيس مفهوم الذات الآني لجميع أفراد عينة الدراسة، وجمعت العلامات التي حصلوا عليها، واستخرجت إحصائياتها الوصفية المتمثلة بالمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على مفهوم الذات الآني. ويبين الجدول (38) المتوسطات

الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس مفهوم الذات الآني.

**الجدول (38):** المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس مفهوم الذات الآني.

المجموعة الضابطة	المجموعة التجريبية	الإحصائي	الجنس
207.8974	223.3548	المتوسط الحسابي	ذكر
19.33200	20.86392	الانحراف المعياري	
39	31	عدد الطلبة	
200.1667	231.1200	المتوسط الحسابي	أنثى
26.19246	19.85640	الانحراف المعياري	
42	25	عدد الطلبة	

وبين الشكل (26) المتوسطات الحسابية لعلامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على مفهوم الذات الآني.



**الشكل (26):** المتوسطات الحسابية لعلامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على مفهوم الذات الآني.

أظهر الجدول (38) والشكل (26) والذي يمثل بياناته بيانياً، أن المتوسطات الحسابية لعلامات الإناث في المجموعة التجريبية على مقياس مفهوم الذات الآني أعلى من المتوسطات الحسابية لعلامات الذكور في المجموعة نفسها في مفهوم الذات الآني، وأن المتوسطات الحسابية لعلامات الذكور، والإناث في المجموعة التجريبية على مقياس مفهوم الذات الآني أعلى من المتوسطات الحسابية لعلامات الذكور والإناث في المجموعة الضابطة في مقياس مفهوم الذات

الآني، وأن المتوسطات الحسابية لعلامات الإناث في المجموعة الضابطة على مقياس مفهوم الذات الآني أقل من المتوسطات الحسابية لعلامات الذكور في المجموعة نفسها في مفهوم الذات الآني. ويلاحظ من الجدول أن الانحراف المعياري لإناث المجموعة الضابطة أعلى منه للذكور، بينما كانت قيمته متقاربة للمجموعة التجريبية، مما يدل على أن طالبات الضابطة أقل تجانساً من الذكور.

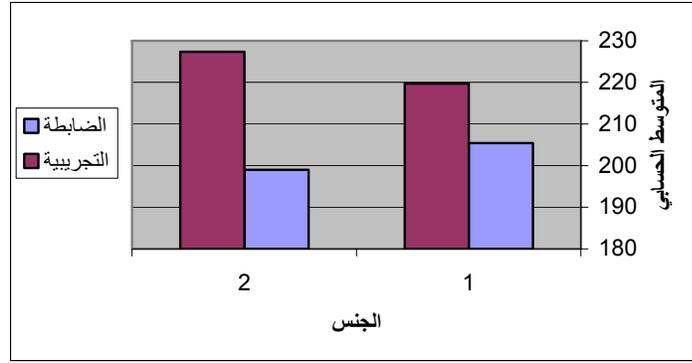
#### 2:4:1:5 الوصف الإحصائي لنتائج الطلبة المتعلقة بمفهوم الذات المؤجل:

قيس مفهوم الذات المؤجل لجميع أفراد عينة الدراسة، وجمعت العلامات التي حصلوا عليها، واستخرجت إحصائياتها الوصفية المتمثلة بالمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس مفهوم الذات المؤجل. ويبين الجدول (39) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس مفهوم الذات المؤجل.

**الجدول (39):** المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على مفهوم الذات المؤجل.

الجنس	الإحصائي	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة
ذكر	المتوسط الحسابي	219.6774	205.3846
	الانحراف المعياري	22.61620	19.17868
	عدد الطلبة	31	39
أنثى	المتوسط الحسابي	227.3600	198.9762
	الانحراف المعياري	20.73821	22.09788
	عدد الطلبة	25	42

ويبين الشكل (27) المتوسطات الحسابية لعلامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على مفهوم الذات المؤجل.



**الشكل (27)** المتوسطات الحسابية لعلامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على مفهوم الذات المؤجل.

أظهر الجدول (39) والشكل (27) والذي يمثل بياناته بيانياً، أن المتوسطات الحسابية لعلامات الإناث في المجموعة التجريبية على مقياس مفهوم الذات المؤجل أعلى من المتوسطات الحسابية لعلامات الذكور في المجموعة نفسها في مقياس مفهوم الذات المؤجل، مما يدل على احتفاظ الإناث بمفهوم ذاتهم أكثر من الذكور في نفس المجموعة، وأن المتوسطات الحسابية لعلامات الذكور، والإناث في المجموعة التجريبية على مقياس مفهوم الذات المؤجل أعلى من المتوسطات الحسابية لعلامات الذكور والإناث في المجموعة الضابطة في مقياس مفهوم الذات المؤجل، مما يدل على احتفاظ الذكور والإناث في المجموعة التجريبية بمفهوم ذاتهم أكثر من نظرائهم في المجموعة الضابطة، وأن المتوسطات الحسابية لعلامات الذكور في المجموعة الضابطة على مقياس مفهوم الذات المؤجل أعلى من المتوسطات الحسابية لعلامات الإناث في المجموعة نفسها في مقياس مفهوم الذات المؤجل. ويلاحظ من الجدول أن الانحراف المعياري لإناث المجموعة الضابطة أعلى منه للذكور بقليل، بينما كانت قيمته متقاربة للمجموعة التجريبية، مما يدل على أن طالبات الضابطة أقل تجانساً من الذكور.

### 5:1:5 الوصف الإحصائي لنتائج الطلبة المتعلقة بمستويات مفهوم الذات الآني والمؤجل

قيست أبعاد مستويات مفهوم الذات الآني والمؤجل المختلفة، وهي على التوالي: مفهوم الذات الأكاديمي، ومفهوم الذات الجسمي، ومفهوم الذات الاجتماعي، ومفهوم الذات النفسي، وجمعت علامات الطلبة على كل بعد من هذه الأبعاد، واستخرجت إحصائياتها الوصفية المتمثلة في

متوسطاتها الحسابية والانحرافات المعيارية وفيما يلي عرض تفصيلي لأثر الزمن على كل بعد من أبعاد مفهوم الذات نحو نموذج تسريع التعليم في العلوم.

### 1:5:1:5 الوصف الإحصائي لنتائج الطلبة المتعلقة بمستويات مفهوم الذات الآني

قسم الوصف الإحصائي لنتائج الطلبة المتعلقة بمستويات مفهوم الذات الآني إلى أربعة أقسام فرعية هي:

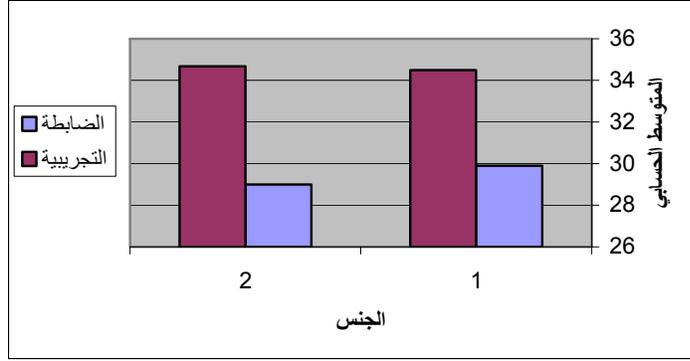
### 1:1:5:1:5 الوصف الإحصائي لنتائج الطلبة المتعلقة بمفهوم الذات "الأكاديمي" الآني

قيس مفهوم الذات الأكاديمي الآني لجميع أفراد عينة الدراسة، وجمعت العلامات التي حصلوا عليها على فقرات مقياس " مفهوم الذات الأكاديمي" الآني، واستخرجت إحصائياتها الوصفية المتمثلة بمتوسطاتها الحسابية وانحرافات المعيارية. ويبين الجدول (40) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على فقرات "مفهوم الذات الأكاديمي" الآني.

**الجدول (40):** المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على فقرات "مفهوم الذات الأكاديمي" الآني.

الجنس	الإحصائي	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة
ذكر	المتوسط الحسابي	34.4839	29.8974
	الانحراف المعياري	7.75401	6.94260
	عدد الطلبة	31	39
أنثى	المتوسط الحسابي	34.6800	29.000
	الانحراف المعياري	5.96322	7.33518
	عدد الطلبة	25	42

ويبين الشكل (28) المتوسطات الحسابية لعلامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على مفهوم الذات الأكاديمي الآني.



**الشكل (28):** المتوسطات الحسابية لعلامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على مفهوم الذات الأكاديمي الآني.

أظهر الجدول (40) والشكل (28) والذي يمثل بياناته بيانياً، أنه لا يوجد فرق بين المتوسطات الحسابية لعلامات الذكور والإناث في المجموعتين التجريبية، والضابطة على مقياس مفهوم الذات "الأكاديمي" الآني، وأن المتوسطات الحسابية لعلامات الذكور، والإناث في المجموعة التجريبية على مقياس مفهوم الذات "الأكاديمي" الآني أعلى من المتوسطات الحسابية لعلامات الذكور والإناث في المجموعة الضابطة في مقياس مفهوم الذات "الأكاديمي" الآني. ويلاحظ من الجدول أنه لا يوجد فرق في الانحراف المعياري بين الذكور والإناث في المجموعتين التجريبية والضابطة مما يدل على تجانسهما في مفهوم الذات الأكاديمي الآني.

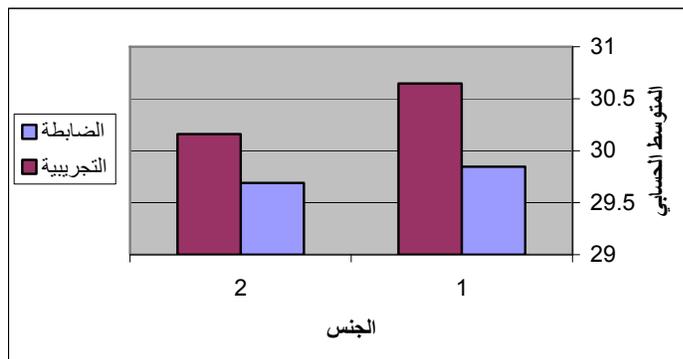
## 2:1:5:1:5 الوصف الإحصائي لنتائج الطلبة المتعلقة بمفهوم الذات "الجسمي" الآني

قيس مفهوم الذات الجسمي الآني لجميع أفراد عينة الدراسة, وجمعت العلامات التي حصلوا عليها على فقرات مقياس " مفهوم الذات الجسمي " الآني, واستخرجت إحصائياتها الوصفية المتمثلة بمتوسطاتها الحسابية وانحرافات المعيارية. ويبين الجدول (41) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على فقرات "مفهوم الذات الجسمي" الآني.

**الجدول (41):** المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على فقرات "مفهوم الذات الجسمي" الآتي.

الجنس	الإحصائي	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة
ذكر	المتوسط الحسابي	30.6452	29.8462
	الانحراف المعياري	6.42157	5.52763
	عدد الطلبة	31	39
أنثى	المتوسط الحسابي	30.1600	29.6905
	الانحراف المعياري	7.05738	6.62401
	عدد الطلبة	25	42

وبين الشكل (29) المتوسطات الحسابية لعلامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على مفهوم الذات الجسمي الآتي.



**الشكل (29):** المتوسطات الحسابية لعلامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على مفهوم الذات الجسمي الآتي.

أظهر الجدول (41) والشكل (29) والذي يمثل بياناته بيانياً، أنه لا يوجد فرق بين المتوسطات الحسابية لعلامات الذكور والإناث في المجموعتين التجريبية، والضابطة على مقياس مفهوم الذات "الجسمي" الآتي، وأن المتوسطات الحسابية لعلامات الذكور، والإناث في المجموعة التجريبية على مقياس مفهوم الذات "الجسمي" الآتي أعلى من المتوسطات الحسابية لعلامات الذكور والإناث في المجموعة الضابطة في مقياس مفهوم الذات "الجسمي" الآتي. ويلاحظ من الجدول أنه لا يوجد فرق في الانحراف المعياري بين الذكور والإناث في المجموعتين التجريبية والضابطة مما يدل على تجانسهما في مفهوم الذات الجسمي الآتي.

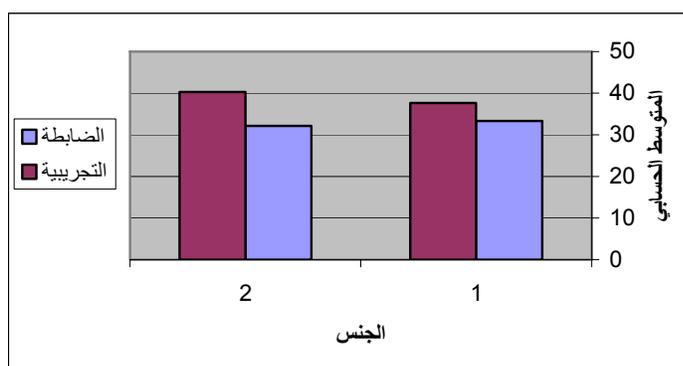
### 3:1:5:1:5 الوصف الإحصائي لنتائج الطلبة المتعلقة بمفهوم الذات "الاجتماعي" الآني

قيس مفهوم الذات الاجتماعي الآني لجميع أفراد عينة الدراسة، وجمعت العلامات التي حصلوا عليها على فقرات مقياس " مفهوم الذات الاجتماعي " الآني، واستخرجت إحصائياتها الوصفية المتمثلة بمتوسطاتها الحسابية وانحرافات المعيارية. ويبين الجدول (42) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على فقرات "مفهوم الذات الاجتماعي" الآني.

**الجدول (42):** المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على فقرات "مفهوم الذات الاجتماعي" الآني.

الجنس	الإحصائي	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة
ذكر	المتوسط الحسابي	37.6452	33.3333
	الانحراف المعياري	10.23246	10.48892
	عدد الطلبة	31	39
أنثى	المتوسط الحسابي	40.2800	32.1667
	الانحراف المعياري	11.20461	9.18885
	عدد الطلبة	25	42

ويبين الشكل (30) المتوسطات الحسابية لعلامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على مفهوم الذات الاجتماعي الآني.



**الشكل (30):** المتوسطات الحسابية لعلامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على مفهوم الذات الاجتماعي الآني.

أظهر الجدول (42) والشكل (30) والذي يمثل بياناته بيانياً، أن المتوسطات الحسابية لعلامات الإناث في المجموعة التجريبية على مقياس مفهوم الذات "الاجتماعي" الآني أعلى من المتوسطات الحسابية لعلامات الذكور في المجموعة نفسها في مفهوم الذات "الاجتماعي" الآني، وأن المتوسطات الحسابية لعلامات الذكور، والإناث في المجموعة التجريبية على مقياس مفهوم الذات "الاجتماعي" الآني أعلى من المتوسطات الحسابية لعلامات الذكور والضابطة في مقياس مفهوم الذات "الاجتماعي" الآني، وأن المتوسطات الحسابية لعلامات الذكور في المجموعة الضابطة في مقياس مفهوم الذات "الاجتماعي" الآني أعلى من المتوسطات الحسابية لعلامات الإناث في المجموعة الضابطة على مقياس مفهوم الذات "الاجتماعي" الآني. ويلاحظ من الجدول أنه لا يوجد فرق في الانحراف المعياري بين الذكور والإناث في المجموعتين التجريبية والضابطة مما يدل على تجانسهما في مفهوم الذات الاجتماعي الآني.

#### 4:1:5:1:5 الوصف الإحصائي لنتائج الطلبة المتعلقة بمفهوم الذات "النفسي" الآني

قيس مفهوم الذات النفسي الآني لجميع أفراد عينة الدراسة، وجمعت العلامات التي حصلوا عليها على فقرات مقياس " مفهوم الذات النفسي " الآني، واستخرجت إحصائياتها الوصفية المتمثلة بمتوسطاتها الحسابية وانحرافات المعيارية. ويبين الجدول (43) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على فقرات "مفهوم الذات النفسي" الآني.

**الجدول (43):** المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على فقرات "مفهوم الذات النفسي" الآني.

الجنس	الإحصائي	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة
ذكر	المتوسط الحسابي	32.8710	33.8974
	الانحراف المعياري	7.28808	7.38703
	عدد الطلبة	31	39
أنثى	المتوسط الحسابي	39.4400	32.0238
	الانحراف المعياري	9.07414	6.71543
	عدد الطلبة	25	42

وبين الشكل (31) المتوسطات الحسابية لعلامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على مفهوم الذات النفسي الآني.



**الشكل (31):** المتوسطات الحسابية لعلامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على مفهوم الذات النفسي الآني.

أظهر الجدول (43) والشكل (31) والذي يمثل بياناته بيانياً، أن المتوسطات الحسابية لعلامات الإناث في المجموعة التجريبية على مقياس مفهوم الذات "النفسي" الآني أعلى من المتوسطات الحسابية لعلامات الذكور في المجموعة نفسها في مفهوم الذات "النفسي" الآني، وأن المتوسطات الحسابية لعلامات الذكور، والإناث في المجموعة التجريبية على مقياس مفهوم الذات "النفسي" الآني أعلى من المتوسطات الحسابية لعلامات الذكور والإناث في المجموعة الضابطة على مقياس مفهوم الذات "النفسي" الآني، وأن المتوسطات الحسابية لعلامات الذكور في المجموعة الضابطة على مقياس مفهوم الذات "النفسي" الآني أعلى من المتوسطات الحسابية لعلامات الإناث في المجموعة نفسها في مفهوم الذات "النفسي" الآني. ويلاحظ من الجدول أن الانحراف المعياري لإناث المجموعة التجريبية أعلى منه للذكور بقليل، بينما كانت قيمته متقاربة للمجموعة الضابطة، مما يدل على أن طالبات التجريبية أقل تجانساً من الذكور.

#### 2:5:1:5 الوصف الإحصائي لنتائج الطلبة المتعلقة بمستويات مفهوم الذات المؤجل

قسم الوصف الإحصائي لنتائج الطلبة المتعلقة بمستويات مفهوم الذات المؤجل إلى أربعة

أقسام فرعية هي:

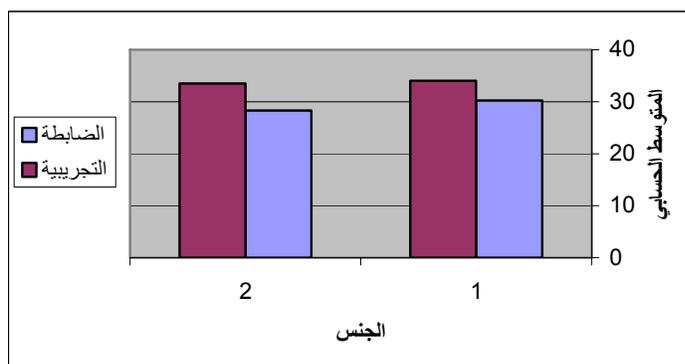
## 1:2:5:1:5 الوصف الإحصائي لنتائج الطلبة المتعلقة بمفهوم الذات "الأكاديمي" المؤجل

قيس مفهوم الذات الأكاديمي المؤجل لجميع أفراد عينة الدراسة، وجمعت العلامات التي حصلوا عليها على فقرات مقياس " مفهوم الذات الأكاديمي" المؤجل، واستخرجت إحصائياتها الوصفية المتمثلة بمتوسطاتها الحسابية وانحرافات المعيارية. ويبين الجدول (44) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على فقرات "مفهوم الذات الأكاديمي" المؤجل.

**الجدول (44):** المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على فقرات "مفهوم الذات الأكاديمي" المؤجل.

الجنس	الإحصائي	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة
ذكر	المتوسط الحسابي	34.000	30.2051
	الانحراف المعياري	7.60263	6.52194
	عدد الطلبة	31	39
أنثى	المتوسط الحسابي	33.5200	28.3095
	الانحراف المعياري	6.03545	6.70452
	عدد الطلبة	25	42

ويبين الشكل (32) المتوسطات الحسابية لعلامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على مفهوم الذات الأكاديمي المؤجل.



**الشكل (32):** المتوسطات الحسابية لعلامات طلبة التجريبية والضابطة على مفهوم الذات الأكاديمي المؤجل.

أظهر الجدول (44) والشكل (32) والذي يمثل بياناته بيانياً، أن المتوسطات الحسابية لعلامات الذكور في المجموعة التجريبية على مقياس مفهوم الذات "الأكاديمي" المؤجل أعلى من المتوسطات الحسابية لعلامات الإناث في المجموعة نفسها في مفهوم الذات "الأكاديمي" المؤجل، وأن المتوسطات الحسابية لعلامات الذكور، والإناث في المجموعة التجريبية على مقياس مفهوم الذات "الأكاديمي" المؤجل أعلى من المتوسطات الحسابية لعلامات الذكور والإناث في المجموعة الضابطة في مقياس مفهوم الذات "الأكاديمي" المؤجل، وأن المتوسطات الحسابية لعلامات الذكور في المجموعة الضابطة أعلى من المتوسطات الحسابية لعلامات الإناث في المجموعة نفسها في مفهوم الذات "الأكاديمي" المؤجل. ويلاحظ من الجدول أن الانحراف المعياري لذكور المجموعة التجريبية أعلى منه للإناث بقليل، بينما كانت قيمته متقاربة للمجموعة الضابطة، مما يدل على أن ذكور المجموعة أقل تجريبية أقل تجانساً من الذكور.

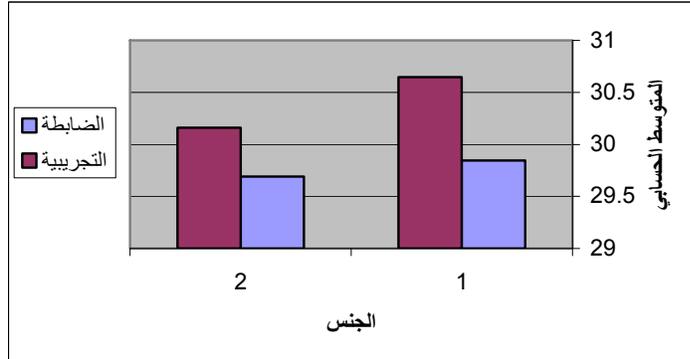
#### 2:2:5:1:5 الوصف الإحصائي لنتائج الطلبة المتعلقة بمفهوم الذات "الجسمي" المؤجل

قيس مفهوم الذات الجسمي المؤجل لجميع أفراد عينة الدراسة، وجمعت العلامات التي حصلوا عليها على فقرات مقياس " مفهوم الذات الجسمي " المؤجل، واستخرجت إحصائياتها الوصفية المتمثلة بمتوسطاتها الحسابية وانحرافات المعيارية. ويبين الجدول (45) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على فقرات "مفهوم الذات الجسمي" المؤجل.

**الجدول (45):** المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على فقرات "مفهوم الذات الجسمي" المؤجل.

الجنس	الإحصائي	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة
ذكر	المتوسط الحسابي	30.6452	29.8462
	الانحراف المعياري	6.45157	5.52763
	عدد الطلبة	31	39
أنثى	المتوسط الحسابي	30.1600	29.6905
	الانحراف المعياري	7.05738	6.62401
	عدد الطلبة	25	42

وبين الشكل (33) المتوسطات الحسابية لعلامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على مفهوم الذات الجسمي المؤجل.



**الشكل (33):** المتوسطات الحسابية لعلامات طلبة التجريبية والضابطة على مفهوم الذات الجسمي المؤجل

أظهر الجدول (45) والشكل (33) والذي يمثل بياناته بيانياً، أنه لا يوجد فرق بين المتوسطات الحسابية لعلامات الذكور والإناث في المجموعتين التجريبية، والضابطة على مقياس مفهوم الذات "الجسمي" المؤجل، وأن المتوسطات الحسابية لعلامات الذكور، والإناث في المجموعة التجريبية على مقياس مفهوم الذات "الجسمي" المؤجل أعلى من المتوسطات الحسابية لعلامات الذكور والإناث في المجموعة الضابطة في مقياس مفهوم الذات "الجسمي" المؤجل. ويلاحظ من الجدول أنه لا يوجد فرق في الانحراف المعياري بين الذكور والإناث في المجموعتين التجريبية والضابطة مما يدل على تجانسهما في مفهوم الذات الجسمي المؤجل.

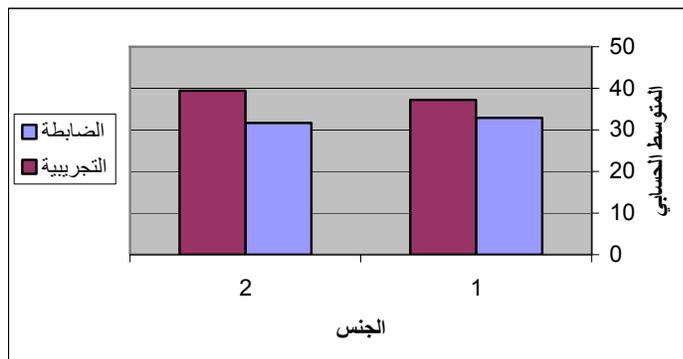
### 3:2:5:1:5 الوصف الإحصائي لنتائج الطلبة المتعلقة بمفهوم الذات "الاجتماعي" المؤجل

قيس مفهوم الذات الاجتماعي المؤجل لجميع أفراد عينة الدراسة، وجمعت العلامات التي حصلوا عليها على فقرات مقياس " مفهوم الذات الاجتماعي " المؤجل، واستخرجت إحصائياتها الوصفية المتمثلة بمتوسطاتها الحسابية وانحرافات المعيارية. ويبين الجدول (46) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على فقرات "مفهوم الذات الاجتماعي" المؤجل.

**الجدول (46):** المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على فقرات "مفهوم الذات الاجتماعي" المؤجل.

الجنس	الإحصائي	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة
ذكر	المتوسط الحسابي	37.1613	32.8462
	الانحراف المعياري	9.94685	9.98825
	عدد الطلبة	31	39
أنثى	المتوسط الحسابي	39.4400	31.6190
	الانحراف المعياري	11.33975	8.71487
	عدد الطلبة	25	42

ويبين الشكل (34) المتوسطات الحسابية لعلامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على مفهوم الذات الاجتماعي المؤجل.



**الشكل (34):** المتوسطات الحسابية لعلامات طلبة التجريبية والضابطة على مفهوم الذات الاجتماعي المؤجل

أظهر الجدول (46) والشكل (34) والذي يمثل بياناته بيانياً، أن المتوسطات الحسابية لعلامات الإناث في المجموعة التجريبية على مقياس مفهوم الذات "الاجتماعي" المؤجل أعلى من المتوسطات الحسابية لعلامات الذكور في المجموعة نفسها في مفهوم الذات "الاجتماعي" المؤجل، وأن المتوسطات الحسابية لعلامات الذكور، والإناث في المجموعة التجريبية على مقياس مفهوم الذات "الاجتماعي" المؤجل أعلى من المتوسطات الحسابية لعلامات الذكور والإناث في المجموعة الضابطة في مقياس مفهوم الذات "الاجتماعي" المؤجل، وأن المتوسطات الحسابية لعلامات الذكور في المجموعة الضابطة على مقياس مفهوم الذات "الاجتماعي" المؤجل

أعلى من المتوسطات الحسابية لعلامات الإناث في المجموعة نفسها في مفهوم الذات "الاجتماعي" المؤجل. ويلاحظ من الجدول أنه لا يوجد فرق في الانحراف المعياري بين الذكور والإناث في المجموعتين التجريبية والضابطة مما يدل على تجانسهما في مفهوم الذات الاجتماعي المؤجل.

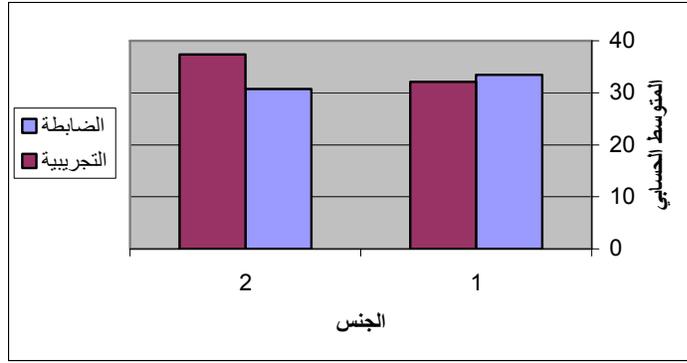
#### 4:2:5:1:5 الوصف الإحصائي لنتائج الطلبة المتعلقة بمفهوم الذات "النفسي" المؤجل

قيس مفهوم الذات النفسي المؤجل لجميع أفراد عينة الدراسة، وجمعت العلامات التي حصلوا عليها على فقرات مقياس " مفهوم الذات النفسي " المؤجل، واستخرجت إحصائياتها الوصفية المتمثلة بمتوسطاتها الحسابية وانحرافاتها المعيارية. ويبين الجدول (47) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على فقرات "مفهوم الذات النفسي" المؤجل.

**الجدول (47):** المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على فقرات "مفهوم الذات النفسي" المؤجل.

الجنس	الإحصائي	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة
ذكر	المتوسط الحسابي	32.0968	33.4615
	الانحراف المعياري	6.97307	7.33358
	عدد الطلبة	31	39
أنثى	المتوسط الحسابي	37.3600	30.7619
	الانحراف المعياري	9.24608	7.3236
	عدد الطلبة	25	42

ويبين الشكل (35) المتوسطات الحسابية لعلامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على مفهوم الذات النفسي المؤجل.



**الشكل (35):** المتوسطات الحسابية لعلامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على مفهوم الذات النفسي المؤجل

أظهر الجدول (47) والشكل (35) والذي يمثل بياناته بيانياً، أن المتوسطات الحسابية لعلامات الإناث في المجموعة التجريبية على مقياس مفهوم الذات "النفسي" المؤجل أعلى من المتوسطات الحسابية لعلامات الذكور في المجموعة نفسها في مفهوم الذات "النفسي" المؤجل، وأن المتوسطات الحسابية لعلامات الذكور، والإناث في المجموعة التجريبية على مقياس مفهوم الذات "النفسي" المؤجل أعلى من المتوسطات الحسابية لعلامات الذكور والإناث في المجموعة الضابطة في مقياس مفهوم الذات "النفسي" المؤجل، وأن المتوسطات الحسابية لعلامات الذكور في المجموعة الضابطة على مقياس مفهوم الذات "النفسي" المؤجل أعلى من المتوسطات الحسابية لعلامات الإناث في المجموعة نفسها في مفهوم الذات "النفسي" المؤجل. ويلاحظ من الجدول أن الانحراف المعياري لإناث المجموعة التجريبية أعلى منه للذكور بقليل، بينما كانت قيمته متقاربة للمجموعة الضابطة، مما يدل على أن طالبات التجريبية أقل تجانساً من الذكور.

#### 6:1:5 الوصف الإحصائي لنتائج الطلبة المتعلقة بقلق الاختبار الآني والمؤجل:

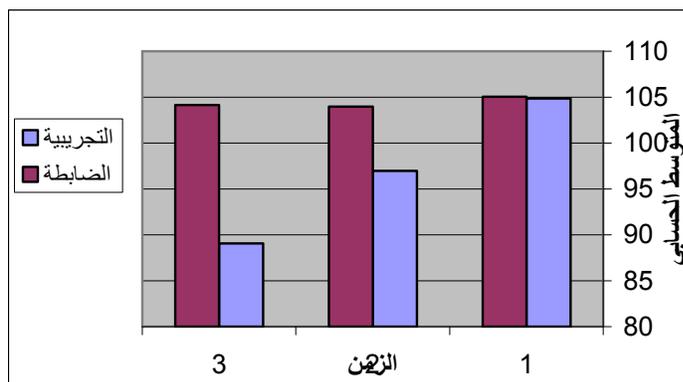
قيس قلق الاختبار القبلي، والآني، والمؤجل، لجميع أفراد عينة الدراسة، وجمعت العلامات التي حصلوا عليها، واستخرجت إحصائياتها الوصفية المتمثلة بالمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس قلق الاختبار القبلي،

والآني، والمؤجل. ويبين الجدول (48) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس قلق الاختبار القبلي، والآني، والمؤجل.

**الجدول (48):** المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس قلق الاختبار القبلي، والآني، والمؤجل

المجموعة الضابطة	المجموعة التجريبية	الإحصائي	الزمن
105.0370	104.8393	المتوسط الحسابي	القبلي
18.02529	23.70637	الانحراف المعياري	
81	56	عدد الطلبة	
103.9877	96.9821	المتوسط الحسابي	الآني
17.680	22.135	الانحراف المعياري	
81	56	عدد الطلبة	
104.1235	89.0714	المتوسط الحسابي	مؤجل
20.06576	22.77866	الانحراف المعياري	
81	56	عدد الطلبة	

ويبين الشكل (36) المتوسطات الحسابية لعلامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس قلق الاختبار القبلي، والآني، والمؤجل.



**الشكل (36):** المتوسطات الحسابية لعلامات طلبة التجريبية والضابطة على مقياس قلق الاختبار القبلي، والآني، والمؤجل

أظهر الجدول (48) والشكل (36) والذي يمثل بياناته بيانياً، أن المتوسطات الحسابية للمجموعة التجريبية أقل بقليل من المجموعة الضابطة على مقياس قلق الاختبار القبلي، إلا أن

المتوسطات الحسابية لعلامات طلبة المجموعة التجريبية على مقياس قلق الاختبار الآني والمؤجل أقل من المتوسطات الحسابية لعلامات نظرائهم طلبة المجموعة الضابطة بكثير، حيث يلاحظ تحسن واضح في قلق الاختبار لدى المجموعة التجريبية، إلا أن المجموعة الضابطة لم يحدث لديها تغيير في قلق الاختبار ويلاحظ أيضا تقارب المتوسطات الحسابية للمجموعة التجريبية في قلق الاختبار الآني والمؤجل مما يدل على احتفاظ الطلبة بقلق الاختبار خلال الفترة الفاصلة بين التطبيقين، بينما لا يلاحظ تغيير في المتوسطات الحسابية للمجموعة الضابطة في مقياس قلق الاختبار المؤجل. ويلاحظ من الجدول أن الانحراف المعياري القبلي، والآني في كل من المجموعتين التجريبية والضابطة متقاربة، مما يدل على تجانس الطلبة في المجموعتين على مقياس قلق الاختبار.

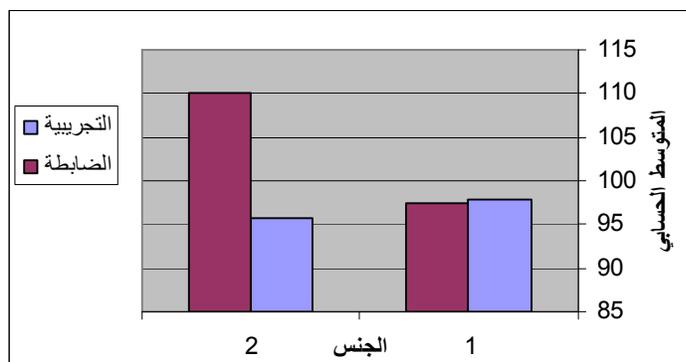
#### 5:1:6:1 الوصف الإحصائي لنتائج الطلبة المتعلقة بقلق الاختبار الآني:

قيس قلق الاختبار الآني لجميع أفراد عينة الدراسة، وجمعت العلامات التي حصلوا عليها، واستخرجت إحصائياتها الوصفية المتمثلة بالمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على قلق الاختبار الآني. ويبين الجدول (49) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس قلق الاختبار الآني.

**الجدول (49):** المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس قلق الاختبار الآني.

الجنس	الإحصائي	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة
ذكر	المتوسط الحسابي	97.9355	97.3846
	الانحراف المعياري	24.9425	16.7561
	عدد الطلبة	31	39
أنثى	المتوسط الحسابي	95.8000	110.119
	الانحراف المعياري	18.5090	16.4230
	عدد الطلبة	25	42

وبين الشكل (37) المتوسطات الحسابية لعلامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على قلق الاختبار الآني.



الشكل (37): المتوسطات الحسابية لعلامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على قلق الاختبار الآني.

أظهر الجدول (49) والشكل (37) والذي يمثل بياناته بيانياً، أن المتوسطات الحسابية لعلامات الذكور في المجموعة التجريبية على مقياس قلق الاختبار الآني أعلى من المتوسطات الحسابية لعلامات الإناث في المجموعة نفسها في قلق الاختبار الآني، وأن المتوسطات الحسابية لعلامات الإناث في المجموعة التجريبية على مقياس قلق الاختبار الآني أقل من المتوسطات الحسابية لعلامات الإناث في المجموعة الضابطة في مقياس قلق الاختبار الآني، وأن المتوسطات الحسابية لعلامات الإناث في المجموعة الضابطة على مقياس قلق الاختبار الآني أعلى من المتوسطات الحسابية لعلامات الذكور في المجموعة نفسها في قلق الاختبار الآني. ويلاحظ من الجدول أن الانحراف المعياري لذكور المجموعة التجريبية أعلى منه للإناث، بينما كانت قيمته متقاربة للمجموعة الضابطة، مما يدل على أن ذكور المجموعة التجريبية أقل تجانساً من إناثها.

#### 2:6:1:5 الوصف الإحصائي لنتائج الطلبة المتعلقة بقلق الاختبار المؤجل:

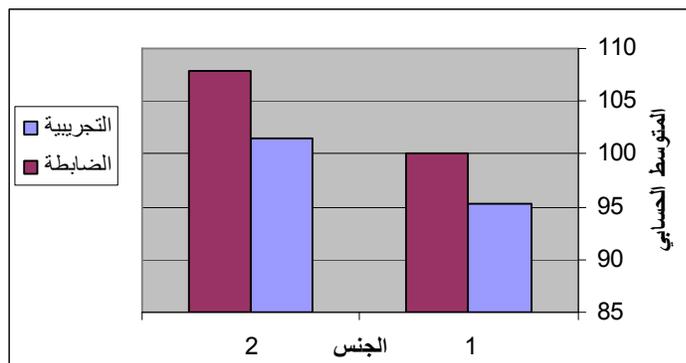
قيس قلق الاختبار المؤجل لجميع أفراد عينة الدراسة، وجمعت العلامات التي حصلوا عليها، واستخرجت إحصائياتها الوصفية المتمثلة بالمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس قلق الاختبار المؤجل. وبين

الجدول (50) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس قلق الاختبار المؤجل.

الجدول (50): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على قلق الاختبار المؤجل.

المجموعة الضابطة	المجموعة التجريبية	الإحصائي	الجنس
100.1026	95.3226	المتوسط الحسابي	ذكر
23.4013	25.2499	الانحراف المعياري	
39	31	عدد الطلبة	
107.8571	101.4800	المتوسط الحسابي	أنثى
15.76129	19.2421	الانحراف المعياري	
42	25	عدد الطلبة	

ويبين الشكل (38) المتوسطات الحسابية لعلامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على مفهوم الذات المؤجل.



الشكل (38): المتوسطات الحسابية لعلامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على قلق الاختبار المؤجل.

أظهر الجدول (50) والشكل (38) والذي يمثل بياناته بيانياً، أن المتوسطات الحسابية لعلامات الإناث في المجموعة التجريبية على مقياس قلق الاختبار المؤجل أعلى من المتوسطات الحسابية لعلامات الذكور في المجموعة نفسها في مقياس قلق الاختبار المؤجل، مما يدل على احتفاظ الإناث بقلق الاختبار أكثر من الذكور في نفس المجموعة، وأن المتوسطات الحسابية

لعلامات الذكور، والإناث في المجموعة التجريبية على مقياس قلق الاختبار المؤجل أقل من المتوسطات الحسابية لعلامات الذكور والإناث في المجموعة الضابطة في مقياس قلق الاختبار المؤجل، مما يدل على احتفاظ الذكور والإناث في المجموعة التجريبية بقلق الاختبار أكثر من نظرائهم في المجموعة الضابطة، وأن المتوسطات الحسابية لعلامات الإناث في المجموعة الضابطة على مقياس قلق الاختبار المؤجل أعلى من المتوسطات الحسابية لعلامات الذكور في المجموعة نفسها في مقياس قلق الاختبار المؤجل. ويلاحظ من الجدول أن الانحراف المعياري لذكور المجموعتين التجريبية والضابطة أعلى منه لإناث المجموعتين بصورة واضحة، مما يدل على أن ذكور المجموعتين التجريبية والضابطة أقل تجانساً من إناثها.

## 5: 2 التحليل الإحصائي لنتائج الدراسة:

استخدم برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية ( Statistical Packages for Social Sciences ) (SPSS) لدراسة أثر المعالجة على المتغيرات التابعة، ولفحص أثر طريقة التعليم، والجنس على كل من: التحصيل المعرفي العلمي، ودافع الإنجاز، ومفهوم الذات، وقلق الاختبار لدى طلبة الصف السابع الأساسي، واستخدم تحليل الاختبارات متعدد المتغيرات، إذ استخلص منها بيانات تحليل التباين متعدد المتغيرات ( $T^2$  Hotelling). ويبين الجدول (50) ملخص نتائج تحليل التباين متعدد المتغيرات ( $T^2$  Hotelling) لعلامات الطلبة على اختبار التحصيل العلمي، ومقياس دافع الإنجاز، ومقياس مفهوم الذات، ومقياس قلق الاختبار الآني.

**الجدول (51):** ملخص نتائج تحليل التباين متعدد المتغيرات لعلامات الطلبة على اختبار التحصيل العلمي، ومقياس دافع الإنجاز، ومقياس مفهوم الذات، ومقياس قلق الاختبار الآني.

الدلالة الإحصائية	درجات الحرية الخطأ	درجات الحرية المفترضة	" ف " الحقيقية	Hotelling $T^2$	مصدر التباين
*0.000	130.00	4.000	7782.823	239.471	التفاعل بين المتغيرات التابعة
*0.000	130.00	4.000	11.832	0.364	طريقة التعليم (A)
0.061	130.00	4.000	2.314	0.071	الجنس (B)
0.023	130.00	4.000	2.0947	0.091	تفاعل (A×B)

• ذات دلالة إحصائية على مستوى ( $\alpha=0.01$ )

أظهر الجدول (51) النتائج التالية على مستوى الدلالة ( $\alpha=0.01$ ):

- يوجد فروق دالة إحصائية لكل من طريقة التعليم، والجنس على المتغيرات التابعة، وهي: التحصيل العلمي، ودافع الإنجاز، ومفهوم الذات، وقلق الاختبار.
- لا يوجد فروق دالة إحصائية للتفاعل الثنائي بين طريقة التعليم والجنس على المتغيرات التابعة، وهي: التحصيل العلمي، ودافع الإنجاز، ومفهوم الذات، وقلق الاختبار.
- يوجد فروق دالة إحصائية لطريقة التعليم على التفاعل بين المتغيرات التابعة، وهي: التحصيل العلمي، ودافع الإنجاز، ومفهوم الذات، وقلق الاختبار.
- لا يوجد فروق دالة إحصائية للجنس على التفاعل بين المتغيرات التابعة، وهي: التحصيل العلمي، ودافع الإنجاز، ومفهوم الذات، وقلق الاختبار.

ولمعرفة أثر هذه الفروق تبع ذلك تحليل التباين ( Test of Between-Subject Effects)، وبناء عليه قسم التحليل الإحصائي ومناقشة نتائج هذه الدراسة إلى أربعة أقسام رئيسية، وفيما يلي التحليل الإحصائي، ومناقشة النتائج المتعلقة بكل فرضية من فرضيات الدراسة.

### 1:2:5 التحليل الإحصائي الخاص بالسؤال الرئيس الأول الآتي:

ما أثر طريقة التعليم بنموذج تسريع التعليم في تعليم العلوم في كل من: التحصيل المعرفي العلمي، ودافع الإنجاز، ومفهوم الذات، وقلق الاختبار على طلبة الصف السابع الأساسي؟

حاول هذا البند اختبار الفرضيات الصفرية الآتية على مستوى الدلالة ( $\alpha=0.01$ ):

\* **الفرضية الأولى:** لا يوجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات تحصيل طلبة الصف السابع الأساسي الذين تعلموا العلوم بنموذج تسريع التعليم والذين تعلموا العلوم بالطريقة التقليدية.

\* **الفرضية الثانية:** لا يوجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات دافع إنجاز طلبة الصف السابع الأساسي الذين تعلموا العلوم بنموذج تسريع التعليم والذين تعلموا العلوم بالطريقة التقليدية.

\* **الفرضية الثالثة:** لا يوجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات مفهوم الذات لدى طلبة الصف السابع الأساسي الذين تعلموا العلوم بنموذج تسريع التعليم والذين تعلموا العلوم بالطريقة التقليدية.

\* **الفرضية الرابعة:** لا يوجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات قلق الاختبار لدى طلبة الصف السابع الأساسي الذين تعلموا العلوم بنموذج تسريع التعليم والذين تعلموا العلوم بالطريقة التقليدية.

ومن أجل معرفة أثر المتغير المستقل طريقة التعليم على المتغيرات التابعة للدراسة، وهي: التحصيل العلمي، ودافع الإنجاز، ومفهوم الذات، وقلق الاختبار، استخدم تحليل التباين متعدد المتغيرات (Test of Between-Subject Effects)، ويبين الجدول (52) ملخص نتائج تحليل التباين متعدد المتغيرات (Test of Between-Subject Effects) على متغيرات الدراسة التابعة، وهي: التحصيل العلمي، ودافع الإنجاز، ومفهوم الذات، وقلق الاختبار.

**الجدول (52):** ملخص نتائج تحليل التباين متعدد المتغيرات لعلامات الطلبة على اختبار التحصيل العلمي، ومقياس دافع الإنجاز، ومقياس مفهوم الذات، ومقياس قلق الاختبار الآتي.

المتغيرات	مجموع المربعات	عدد درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	" ف " المحسوبة	مستوى الدلالة
التحصيل العلمي	241.657	1	241.657	26.588	*0.000
دافع الإنجاز	813.677	1	813.677	2.954	0.088
مفهوم الذات	17697.650	1	17697.650	36.295	*0.000
قلق الاختبار	1557.513	1	1557.513	4.261	0.041

• ذات دلالة إحصائية على مستوى ( $\alpha=0.01$ )

أظهر الجدول (52) النتائج الآتية:

## 1:1:2:5 النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى ومناقشتها:

أظهرت النتائج أنه يوجد فروق دالة إحصائية على مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.01$ ) في تحصيل طلبة الصف السابع الأساسي الذين تعلموا العلوم بنموذج تسريع التعليم والذين تعلموا العلوم بالطريقة التقليدية، إذ إن مستوى الدلالة كما يتضح من الجدول (0.0001)، وهي أقل من مستوى دلالة الدراسة (0.01)، مما يعني رفض الفرضية الصفرية الأولى وقبول الفرضية البديلة، وتمثل هذه النتيجة إجابة السؤال الفرعي الأول من أسئلة الدراسة.

واستخدم اختبار (Independent groups T- test) لمجموعتين مستقلتين كاختبار بعدي لمقارنة متوسطي علامات المجموعتين التجريبية والضابطة، ويبين الجدول (53) ملخص نتائج اختبار (t-test) لمجموعتين مستقلتين للمقارنة بين متوسطي علامات المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار التحصيل العلمي الآني

**الجدول (53):** ملخص نتائج اختبار (t-test) لمجموعتين مستقلتين للمقارنة بين متوسطي علامات المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار التحصيل العلمي الآني

المتغير الإحصائي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	df	t المحسوبة	مستوى الدلالة
ضابطة	5.0741	2.15510	135	4.963	*0.0001
تجريبية	7.7143	4.03040			

• ذات دلالة إحصائية على مستوى ( $\alpha = 0.01$ )

أظهر الجدول (53) فروق دالة إحصائية بين متوسطي علامات الطلبة، حيث مستوى الدلالة كما في الجدول (0.0001)، وهي أقل من مستوى دلالة الدراسة (0.01)، مما يعني وجود فروق دالة إحصائية، وحيث أن متوسط تحصيل طلبة المجموعة التجريبية أعلى من متوسط تحصيل طلبة المجموعة الضابطة فإن الفارق يكون لصالح المجموعة التجريبية.

وتعزى هذه النتيجة إلى: استخدام طلبة المجموعة التجريبية التجربة العملية في التوصل للمعلومة، بالمقابل استخدم الأسلوب التقني مع المجموعة الضابطة في إيصال المعلومة العلمية،

وتوضيح المفاهيم وتركيزها في البنى المعرفية لطلبة المجموعة التجريبية من خلال ربطها بمحتوى علمي سابق، والتدرج بها من السهل إلى الصعب، واستخدام مستويات عليا في التفكير مثل التحليل والتركيب والتقويم، والتركيز على ربط المعلومة العلمية بحياة الطلبة اليومية، من خلال الممارسة النظرية أو العملية لها، وإعطاءهم فرصة المشاركة الفاعلة في التوصل للمعلومة من خلال إجراء التجارب، والاستنتاج، والاستنباط، والعصف الذهني (بعيداً عن الخجل) وتصحيح الطلبة أخطاءهم بأنفسهم، إذ تقع عملية التعلم على عاتق المتعلم وليس المعلم، فالمعلم هنا هو موجه، ومنظم لعملية التعلم بطريق غير مباشر خصوصاً أثناء تنفيذ أوراق العمل.

وتتفق هذه الدراسة مع كثير من الدراسات والبحوث السابقة، مثل دراسة شاير (Adey & Shayer, 1994) والتي بينت وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات العلوم لفئة الذكور (12 سنة فأكثر) والإناث (11 سنة فأكثر) لصالح المجموعة التجريبية، ودراسة شاير (Shayer, 1997) الذي وجد أثر للبرنامج على تحصيل الطلبة على المدى البعيد، ودراسة ادي (Adey, 1999) التي أشارت إلى وجود تأثير للبرنامج في التحصيل الأكاديمي للطلبة، ودراسة وزارة التربية والتعليم العالي (2000)، التي بينت حدوث تطور في التفكير لدى الطلبة الذين طبق عليهم مشروع التسريع.

## 5:2:1:2:5 النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية ومناقشتها:

أظهرت النتائج أنه لا يوجد فروق دالة إحصائية على مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.01$ ) في دافع إنجاز طلبة الصف السابع الأساسي الذين تعلموا العلوم بنموذج تسريع التعليم والذين تعلموا العلوم بالطريقة التقليدية، إذ إن مستوى الدلالة كما يتضح من الجدول (0.088)، وهي أعلى من مستوى دلالة الدراسة (0.01)، مما يعني قبول الفرضية الصفرية الثانية ورفض الفرضية البديلة، وتمثل هذه النتيجة إجابة السؤال الفرعي الثاني من أسئلة الدراسة.

وتعزى نتيجة هذه الفرضية إلى: طبيعة موقع محافظة قلقيلية وقربها من الخط الأخضر، ونتيجة الحصار والوضع الاقتصادي والاجتماعي والنفسي، مما دفع الطلبة إلى التسرب، وعدم الإقبال على التعلم، وبطبيعة عمل الباحثة في مجال الإشراف التربوي في مديرية التربية

والتعليم في محافظة قلقيلية، قامت بإجراء نقاشات مسحية لدى زملائها المشرفين التربويين، وعينة من مديري المدارس ومعلميها في المحافظة، مما عزز إثبات صحة هذه الفرضية.

وتتفق هذه الدراسة مع دراسة عبد المقصود (1991)، وتعارض دراسة عبده (1997).

### 3:1:2:5 النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة ومناقشتها:

أظهرت النتائج أنه يوجد فروق دالة إحصائية على مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.01$ ) في مفهوم الذات لدى طلبة الصف السابع الأساسي الذين تعلموا العلوم بنموذج تسريع التعليم والذين تعلموا العلوم بالطريقة التقليدية، إذ إن مستوى الدلالة كما يتضح من الجدول (0.000)، وهي أقل من مستوى دلالة الدراسة (0.01)، مما يعني رفض الفرضية الصفرية الثالثة وقبول الفرضية البديلة، وتمثل هذه النتيجة إجابة السؤال الفرعي الثالث من أسئلة الدراسة.

واستخدم اختبار (Independent groups T- test) لمجموعتين مستقلتين كاختبار بعدي لمقارنة متوسطي علامات المجموعتين التجريبية والضابطة، ويبين الجدول (54) ملخص نتائج اختبار (t-test) لمجموعتين مستقلتين للمقارنة بين متوسطي علامات المجموعتين التجريبية والضابطة على مفهوم الذات الآني.

**الجدول (54):** ملخص نتائج اختبار (t-test) لمجموعتين مستقلتين للمقارنة بين متوسطي علامات المجموعتين التجريبية والضابطة على مفهوم الذات الآني

المتغير الإحصائي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	df	t المحسوبة	مستوى الدلالة
ضابطة	203.8889	23.32863	135	5.928	*0.0001
تجريبية	226.82214	20.60724			

• ذات دلالة إحصائية على مستوى ( $\alpha = 0.01$ )

أظهر الجدول (54) فروق دالة إحصائية بين متوسطي علامات الطلبة، حيث مستوى الدلالة كما في الجدول (0.0001)، وهي أقل من مستوى دلالة الدراسة (0.01)، مما يعني وجود فروق دالة إحصائية، وحيث إن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية أكبر منه للمجموعة الضابطة فإن الفارق لصالح المجموعة التجريبية أي استخدام نموذج تسريع تعليم العلوم.

وتعزى هذه النتيجة إلى: تركيز نموذج تسريع تعليم العلوم على العمل في مجموعات مما يعطي الطلبة فرصة التعاون، والانسجام، والتحدث مع أقرانهم دون خوف أو خجل، واعتمادهم على أنفسهم في التوصل إلى المعلومات مما يعزز ثقتهم بها، وإعطاءهم فرصة تصحيح أخطائهم وأخطاء زملائهم الطلبة مما يمنحهم فرصة التعبير بالشكل السليم.

وتتفق هذه الدراسة مع دراسة (الفاخوري, 1992) حيث أظهرت وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات أداء المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس مفهوم الذات الأكاديمي، وكان الفارق لصالح المجموعة التجريبية، وأيضاً وجود فروق دالة إحصائية في تحصيل الطلاب بالعلوم تعزى إلى طريقة التدريس، وكان الفارق لصالح المجموعة التجريبية، ودراسة خوج ورفاقه (1985)، ودراسة (أبو عقل 2000)، وتعارض دراسة (عطا، 1985) التي بينت عدم وجود دلالة إحصائية بين مفهوم الذات العام وطريقة التدريس.

#### 2:2:5 التحليل الإحصائي لنتائج مستويات مفهوم الذات:

ولمعرفة أي مستويات مفهوم الذات الآني كان ذا دلالة إحصائية استخدم تحليل التباين متعدد المتغيرات (Test of Between-Subject Effects)، ويبين الجدول (55) ملخص نتائج تحليل التباين متعدد المتغيرات على مستويات مفهوم الذات الآني، وهي: مفهوم الذات الأكاديمي، ومفهوم الذات الاجتماعي، ومفهوم الذات النفسي، ومفهوم الذات الجسمي.

**الجدول (55):** ملخص نتائج تحليل التباين متعدد المتغيرات لعلامات الطلبة على مستويات مفهوم الذات الآني، وهي: مفهوم الذات الأكاديمي، ومفهوم الذات الاجتماعي، ومفهوم الذات النفسي، ومفهوم الذات الجسمي.

المتغيرات	مجموع المربعات	عدد درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	" ف " المحسوبة	مستوى الدلالة
الأكاديمي	866.000	1	866.000	17.204	*0.000
الاجتماعي	1268.477	1	1268.477	12.228	*0.001
النفسي	335.461	1	335.461	5.955	0.016
الجسمي	13.222	1	13.222	0.326	0.569

• ذات دلالة إحصائية على مستوى  $(\alpha=0.01)$

أظهر الجدول (55) النتائج الآتية:

## 5:2:2:1 التحليل الإحصائي لنتائج الطلبة المتعلقة بفهوم الذات الأكاديمي:

أظهرت النتائج أنه يوجد فروق دالة إحصائية على مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.01$ ) في مفهوم الذات الأكاديمي لدى طلبة الصف السابع الأساسي الذين تعلموا العلوم بنموذج تسريع التعليم والذين تعلموا العلوم بالطريقة التقليدية، إذ إن مستوى الدلالة كما يتضح من الجدول (0.000)، وهي أقل من مستوى دلالة الدراسة (0.01).

واستخدم اختبار (Independent groups T- test) لمجموعتين مستقلتين كاختبار بعدي لمقارنة متوسطي علامات المجموعتين التجريبية والضابطة، ويبين الجدول (56) ملخص نتائج اختبار (t-test) لمجموعتين مستقلتين للمقارنة بين متوسطي علامات المجموعتين التجريبية والضابطة على مفهوم الذات الأكاديمي الآتي.

**الجدول (56):** ملخص نتائج اختبار (t-test) لمجموعتين مستقلتين للمقارنة بين متوسطي علامات المجموعتين التجريبية والضابطة على مفهوم الذات الأكاديمي الآتي

المتغير الإحصائي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	df	t المحسوبة	مستوى الدلالة
ضابطة	29.4321	7.1185	135	4.194	*0.0001
تجريبية	34.57	6.9514			

• ذات دلالة إحصائية على مستوى ( $\alpha = 0.01$ )

أظهر الجدول (56) فروق دالة إحصائية بين متوسطي علامات الطلبة، حيث مستوى الدلالة كما في الجدول (0.0001)، وهي أقل من مستوى دلالة الدراسة (0.01)، مما يعني وجود فروق دالة إحصائية، وحيث إن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية أكبر منه للمجموعة الضابطة فإن الفارق لصالح المجموعة التجريبية أي استخدام نموذج تسريع تعليم العلوم.

وتتفق هذه الدراسة مع دراسة عبده (1997).

## 2:2:2:5 التحليل الإحصائي لنتائج الطلبة المتعلقة بفهوم الذات الاجتماعي:

أظهرت النتائج أنه يوجد فروق دالة إحصائية على مستوى الدلالة ( $\alpha=0.01$ ) في مفهوم الذات الاجتماعي لدى طلبة الصف السابع الأساسي الذين تعلموا العلوم بنموذج تسريع التعليم والذين تعلموا العلوم بالطريقة التقليدية، إذ إن مستوى الدلالة كما يتضح من الجدول (0.000)، وهي أقل من مستوى دلالة الدراسة (0.01).

واستخدم اختبار (Independent groups T- test) لمجموعتين مستقلتين كاختبار بعدي لمقارنة متوسطي علامات المجموعتين التجريبية والضابطة، ويبين الجدول (57) ملخص نتائج اختبار (t-test) لمجموعتين مستقلتين للمقارنة بين متوسطي علامات المجموعتين التجريبية والضابطة على مفهوم الذات الاجتماعي الآتي.

**الجدول (57):** ملخص نتائج اختبار (t-test) لمجموعتين مستقلتين للمقارنة بين متوسطي علامات المجموعتين التجريبية والضابطة على مفهوم الذات الاجتماعي الآتي

المتغير الإحصائي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	df	t المحسوبة	مستوى الدلالة
ضابطة	32.7284	9.79159	135	3.453	*0.001
تجريبية	38.8214	10.66022			

• ذات دلالة إحصائية على مستوى ( $\alpha=0.01$ )

أظهر الجدول (57) فروق دالة إحصائية بين متوسطي علامات الطلبة، حيث مستوى الدلالة كما في الجدول (0.001)، وهي أقل من مستوى دلالة الدراسة (0.01)، مما يعني وجود فروق دالة إحصائية، وحيث إن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية أكبر منه للمجموعة الضابطة فإن الفارق لصالح المجموعة التجريبية أي استخدام نموذج تسريع تعليم العلوم.

وتتفق هذه مع كل من دراسة عبده (1997)، والفاخوري (1992)، وتعارض دراسة عطا (1985).

### 3:2:2:5 التحليل الإحصائي لنتائج الطلبة المتعلقة بفهوم الذات النفسي:

أظهرت النتائج أنه لا يوجد فروق دالة إحصائية على مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.01$ ) في مفهوم الذات النفسي لدى طلبة الصف السابع الأساسي الذين تعلموا العلوم بنموذج تسريع التعليم والذين تعلموا العلوم بالطريقة التقليدية، إذ إن مستوى الدلالة كما يتضح من الجدول (0.016)، وهي أكبر من مستوى دلالة الدراسة (0.01).

تتفق هذه الدراسة دراسة عطا (1985)، وتعارض كل من دراسة عبده (1997) ودراسة الفاخوري (1992).

### 4:2:2:5 التحليل الإحصائي لنتائج الطلبة المتعلقة بفهوم الذات الجسمي:

أظهرت النتائج أنه لا يوجد فروق دالة إحصائية على مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.01$ ) في مفهوم الذات الجسمي لدى طلبة الصف السابع الأساسي الذين تعلموا العلوم بنموذج تسريع التعليم والذين تعلموا العلوم بالطريقة التقليدية، إذ إن مستوى الدلالة كما يتضح من الجدول (0.569)، وهي أكبر من مستوى دلالة الدراسة (0.01).

وتتفق هذه الدراسة مع كل من دراسة عبده (1997)، ودراسة عطا (1985)، وتعارض دراسة الفاخوري (1992).

### 4:1:2:5 النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة ومناقشتها:

أظهرت النتائج أنه لا يوجد فروق دالة إحصائية على مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.01$ ) في قلق الاختبار لدى طلبة الصف السابع الأساسي الذين تعلموا العلوم بنموذج تسريع التعليم والذين تعلموا العلوم بالطريقة التقليدية، إذ أن مستوى الدلالة كما يتضح من الجدول (0.041)، وهي أعلى من مستوى دلالة الدراسة (0.01)، مما يعني قبول الفرضية الصفرية الرابعة ورفض الفرضية البديلة، وتمثل هذه النتيجة إجابة السؤال الفرعي الرابع من أسئلة الدراسة.

وتعزى هذه النتيجة إلى: نسبة الرسوب المنخفضة، والتي تبلغ (0.05) والمعتمدة من وزارة التربية والتعليم العالي، مما قلل من قلق الاختبار لدى معظم الطلبة، وقبول الجامعات الطلبة ذوي المعدلات المنخفضة في كليات وتخصصات عديدة، مما منحهم فرصة الحصول على الشهادة الجامعية الأولى.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (دعباس, 1995) حيث أظهرت عدم وجود دلالة إحصائية بين التحصيل العلمي وقلق الاختبار، وبين طريقة التدريس وقلق الاختبار، ودراسة (أديبي, 2001) التي أظهرت عدم وجود ارتباط دال إحصائياً بين قلق الاختبار وقدرات التفكير الابتكاري، وتعارض دراسة كل من (كامل والصافي, 1995)، ودراسة (الحموري, 1995)، ودراسة (عبده, 2003).

بينما دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.05$ )، لأن مستوى الدلالة المحسوبة (0.041)، وهي أقل من مستوى الدلالة (0.05)، وتعزى هذه النتيجة إلى أن طلبة المجموعة التجريبية كان لديهم تمكن من المعلومة العلمية؛ لأنهم حصلوا عليها بأنفسهم من خلال الاستنتاج، والنقاش، والإجابة على أوراق العمل، وإجراء التجارب، مما عزز ثقتهم بأنفسهم وقلل من مستوى قلق الاختبار لديهم.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من (كامل والصافي, 1995)، ودراسة (الحموري, 1995)، ودراسة (عبده, 2003).

### 3:2:5 التحليل الإحصائي الخاص بالسؤال الرئيس الثاني الآتي:

ما أثر الجنس في متغيرات الدراسة التابعة وهي: التحصيل المعرفي العلمي، ودافع الإنجاز، ومفهوم الذات، وقلق الاختبار على طلبة الصف السابع الأساسي؟

حاول هذا البند اختبار الفرضيات الصفرية التالية على مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.01$ ):

\* **الفرضية الخامسة:** لا يوجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات تحصيل طلبة الصف السابع الأساسي في مادة العلوم تعزى إلى الجنس.

\* **الفرضية السادسة:** لا يوجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات دافع إنجاز طلبة الصف السابع الأساسي نحو مادة العلوم تعزى إلى الجنس.

\* **الفرضية السابعة:** لا يوجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات مفهوم الذات لدى طلبة الصف السابع الأساسي في مادة العلوم تعزى إلى الجنس.

\* **الفرضية الثامنة:** لا يوجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات قلق الاختبار لدى طلبة الصف السابع الأساسي في مادة العلوم تعزى إلى الجنس.

استخدم تحليل التباين متعدد المتغيرات ( $T^2$  Hotelling), لمعرفة أثر الجنس على التحصيل المعرفي العلمي, ودافع الإنجاز, ومفهوم الذات, وقلق الاختبار على طلبة الصف السابع الأساسي وبيين الجدول (58) ملخص نتائج أثر الجنس على متغيرات الدراسة التابعة وهي: التحصيل المعرفي العلمي, ودافع الإنجاز, ومفهوم الذات, وقلق الاختبار على طلبة الصف السابع الأساسي.

**الجدول (58):** ملخص نتائج تحليل التباين متعدد المتغيرات لعلامات الطلبة على اختبار التحصيل العلمي, ومقياس دافع الإنجاز, ومقياس مفهوم الذات, ومقياس قلق الاختبار الآتي.

المتغيرات	مجموع المربعات	عدد درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	" ف " المحسوبة	مستوى الدلالة
التحصيل العلمي	44.707	1	44.707	4.919	0.028
دافع الإنجاز	385.367	1	385.367	1.399	0.239
مفهوم الذات	9.718	1	9.718	0.000	0.996
قلق الاختبار	923.005	1	923.005	2.525	0.114

• ذات دلالة إحصائية على مستوى ( $\alpha=0.01$ )

أظهر الجدول (58) النتائج الآتية:

### 5:2:3:1 النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة ومناقشتها:

أظهرت النتائج أنه لا يوجد فروق دالة إحصائية في تحصيل طلبة الصف السابع الأساسي في مادة العلوم تعزى للجنس، إذ أن مستوى الدلالة كما يتضح من الجدول (0.028)، وهي أكبر من مستوى دلالة الدراسة (0.01) وتمثل هذه النتيجة إجابة السؤال الفرعي الخامس من أسئلة الدراسة.

وتعزى هذه النتيجة إلى أن: طلبة المجموعة التجريبية ذكوراً، وإناثاً شاركوا مشاركة فاعلة في التوصل إلى المعلومات العلمية، من خلال إجراء التجارب، والحوار والنقاش، وتصحيح إجاباتهم، وربط المعلومات في بناهم المعرفية بشكل منظم ومتسلسل، وربطها بحياتهم اليومية، وممارستهم لبعض الأنشطة نظرياً أو عملياً، ساهم في تساوي فرص الفهم والاستيعاب وتركيز المعلومات وفهمها، إذ إن المتعلم هنا يحصل على المعلومات من خلال عملية التعلم النشط الفعال، وطلبة المجموعة الضابطة ذكوراً، وإناثاً تلقوا المعلومات بطريقة تلقينية دون المشاركة الفاعلة في الوصول إليها أو الممارسة النشطة لهذه المعلومة، وبالتالي احتاجت إلى جهد أكبر منهم في حفظها، واستذكارها، والحصول على نفس المستوى من التحصيل.

بينما دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.05$ )، لأن مستوى الدلالة المحسوبة (0.028)، وهي أقل من مستوى الدلالة (0.05)، وتعزى هذه النتيجة إلى أن طلبة المجموعة التجريبية توصلوا للمعلومة العلمية بأنفسهم من خلال الاستنتاج، والنقاش، والإجابة على أوراق العمل، وإجراء التجارب، مما عزز ثقتهم بأنفسهم ومكنهم من المعلومة العلمية أكثر من طلبة المجموعة الضابطة التي حصلت على المعلومة العلمية بأسلوب تلقيني.

### 5:2:3:2 النتائج المتعلقة بالفرضية السادسة ومناقشتها:

أظهرت النتائج أنه لا يوجد فروق دالة إحصائية في دافع إنجاز طلبة الصف السابع الأساسي نحو مادة العلوم تعزى إلى الجنس، إذ أن مستوى الدلالة كما يتضح من الجدول

(0.239)، وهي أكبر من مستوى دلالة الدراسة (0.01)، وتمثل هذه النتيجة إجابة السؤال الفرعي السادس من أسئلة الدراسة.

وتعزى نتيجة هذه الفرضية إلى أن: طلبة كل من المجموعتين التجريبية والضابطة يواجهون نفس أنواع المعاناة، والظروف الاجتماعية والاقتصادية والنفسية، والحصار، مما ولد لديهم العديد من الاحباطات وعدم الإقبال على التعلم من أجل الحصول على المادة من خلال فرص أخرى غير الدراسة.

اتفقت هذه الدراسة مع دراسة عبده (1997)، وتعارض كل من دراسة جابر (1999)، ودراسة عبده (2003).

### 3:3:2:5 النتائج المتعلقة بالفرضية السابعة ومناقشتها:

أظهرت النتائج أنه لا يوجد فروق دالة إحصائية في مفهوم الذات لدى طلبة الصف السابع الأساسي في مادة العلوم تعزى إلى الجنس، إذ أن مستوى الدلالة كما يتضح من الجدول (0.996)، وهي أكبر من مستوى دلالة الدراسة (0.01)، وتمثل هذه النتيجة إجابة السؤال الفرعي السابع من أسئلة الدراسة.

وتعزى نتيجة هذه الفرضية إلى أن: طلبة المجموعة التجريبية ذكوراً وإناثاً تساووا في فرص المشاركة الفاعلة في التوصل إلى المعلومة العلمية خلال مناقشة إجابات زملائهم، ومنحهم فرصة إجراء التجارب، والعمل في مجموعات، وتفسير أوراق العمل المطلوبة في تنفيذ الأنشطة، وطلبة المجموعة الضابطة تلقوا المعلومات بشكل تقليدي، ولم يكن لديهم دور كبير في التحليل والتفسير والتوصل إلى المعلومة العلمية وربطها بخبراتهم السابقة.

وتعارض هذه الدراسة دراسة أبو عقل (2000).

#### 5:2:3:4 النتائج المتعلقة بالفرضية الثامنة ومناقشتها:

أظهرت النتائج أنه لا يوجد فروق دالة إحصائية في قلق الاختبار لدى طلبة الصف السابع الأساسي في مادة العلوم تعزى إلى الجنس، إذ أن مستوى الدلالة كما يتضح من الجدول (0.114)، وهي أكبر من مستوى دلالة الدراسة (0.01)، وتمثل هذه النتيجة إجابة السؤال الفرعي الثامن من أسئلة الدراسة.

وتعزى نتيجة هذه الفرضية إلى أن: طلبة المجموعة التجريبية ذكوراً وإناثاً كان لديهم تمكن من المعلومة العلمية؛ لأنهم حصلوا عليها بأنفسهم من خلال الاستنتاج، والنقاش، والإجابة على أوراق العمل، وإجراء التجارب، مما قلل من مستوى قلق الاختبار لديهم، وطلبة المجموعة الضابطة ذكوراً وإناثاً كان الاعتماد في حفظ المعلومة واستيعابها على دراستهم وجهدهم الذاتي، إضافة إلى أن المجموعتين تلقت المعلومات من الباحثة مما كان له الأثر في خفض مستوى قلق الاختبار لديهم.

وتتفق هذه الدراسة مع دراسة القحماوي (1995)، وتعارض دراسة صالح (1994).

#### 5:2:4 التحليل الإحصائي الخاص بالسؤال الرئيس الثالث الآتي:

ما أثر التفاعل بين طريقة التعليم، والجنس على متغيرات الدراسة التابعة وهي: التحصيل المعرفي العلمي، ودافع الإنجاز، ومفهوم الذات، وقلق الاختبار على طلبة الصف السابع الأساسي؟

حاول هذا البند اختبار الفرضيات الصفرية التالية على مستوى الدلالة ( $\alpha=0.01$ ):

\* **الفرضية التاسعة:** لا يوجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات تحصيل طلبة الصف السابع الأساسي في مادة العلوم من برنامج تسريع التعليم تعزى إلى التفاعل بين طريقة التعليم والجنس.

\* **الفرضية العاشرة:** لا يوجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات دافع الإنجاز لدى طلبة الصف السابع الأساسي في مادة العلوم من برنامج تسريع التعليم تعزى إلى التفاعل بين طريقة التعليم والجنس.

\*الفرضية الحادية عشرة: لا يوجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات مفهوم الذات لدى طلبة الصف السابع الأساسي نحو مادة العلوم تعزى للتفاعل بين طريقة التعليم والجنس.

• الفرضية الثانية عشرة: لا يوجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات قلق الاختبار لدى طلبة الصف السابع الأساسي في مادة العلوم تعزى للتفاعل بين طريقة التعليم والجنس.

استخدم تحليل التباين متعدد المتغيرات (Test of Between-Subject Effects) لمعرفة أثر التفاعل بين طريقة التعليم والجنس على متغيرات الدراسة التابعة وهي: التحصيل المعرفي العلمي، ودافع الإنجاز، ومفهوم الذات، وقلق الاختبار على طلبة الصف السابع الأساسي، وتبين الجداول (59)، و(60)، و(61)، و(62) ملخص نتائج أثر التفاعل بين طريقة التعليم والجنس على متغيرات الدراسة التابعة وهي: التحصيل المعرفي العلمي، ودافع الإنجاز، ومفهوم الذات، وقلق الاختبار على طلبة الصف السابع الأساسي.

الجدول (59): ملخص نتائج تحليل التباين متعدد المتغيرات لعلامات الطلبة على اختبار التحصيل العلمي الأني تبعاً لمتغيرات طريقة التعليم، والجنس، والتفاعل بينهما.

مصدر التباين	مجموع المربعات	عدد درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	"ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
طريقة التعليم (A)	241.657	1	241.657	26.588	*0.000
الجنس (B)	44.707	1	44.707	4.919	0.028
تفاعل (A x B)	4.287	1	4.287	0.472	0.493
الخطأ	1208.830	133	9.089		
المجموع الكلي	1495.781	136			

• ذات دلالة إحصائية على مستوى ( $\alpha=0.01$ )

**الجدول (60):** ملخص نتائج تحليل التباين متعدد المتغيرات لعلامات الطلبة على دافع الإنجاز الآتي تبعاً لمتغيرات طريقة التعليم، والجنس، والتفاعل بينهما.

مصدر التباين	مجموع المربعات	عدد درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	"ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
طريقة التعليم (A)	813.677	1	813.677	2.954	0.088
الجنس (B)	385.367	1	385.367	1.399	0.239
تفاعل (A x B)	102.523	1	102.523	0.372	0.543
الخطأ	36638.412	133	275.477		
المجموع الكلي	37981.182	136			

• ذات دلالة إحصائية على مستوى ( $\alpha=0.01$ )

**الجدول (61):** ملخص نتائج تحليل التباين متعدد المتغيرات لعلامات الطلبة على مفهوم الذات الآتي تبعاً لمتغيرات طريقة التعليم، والجنس، والتفاعل بينهما.

مصدر التباين	مجموع المربعات	عدد درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	"ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
طريقة التعليم (A)	17697.650	1	17697.650	36.295	*0.000
الجنس (B)	9.718	1	9.718	0.000	0.996
تفاعل (A x B)	1972.941	1	1972.941	0.372	0.046
الخطأ	64851.160	133	487.603		
المجموع الكلي	84306.540	136			

• ذات دلالة إحصائية على مستوى ( $\alpha=0.01$ )

**الجدول (62):** ملخص نتائج تحليل التباين متعدد المتغيرات لعلامات الطلبة على قلق الاختبار الآتي تبعاً لمتغيرات طريقة التعليم، والجنس، والتفاعل بينهما.

مصدر التباين	مجموع المربعات	عدد درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	"ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
طريقة التعليم (A)	1557.513	1	1557.513	4.261	0.041
الجنس (B)	923.005	1	923.005	2.525	0.114
تفاعل (A x B)	1816.752	1	1816.752	4.970	0.027
الخطأ	48613.506	133	365.515		
المجموع الكلي	53580.891	136			

• ذات دلالة إحصائية على مستوى ( $\alpha=0.01$ )

أظهرت الجداول (59)، و(60)، و(61)، و(62) النتائج الآتية:

### 1:4:2:5 النتائج المتعلقة بالفرضية التاسعة ومناقشتها:

أظهرت النتائج أنه لا يوجد فروق دالة إحصائية في تحصيل طلبة الصف السابع الأساسي في مادة العلوم من برنامج تسريع التعليم تعزى إلى التفاعل بين طريقة التعليم والجنس، حيث أن مستوى الدلالة للتفاعل (0.493)، وهي أعلى من مستوى دلالة الدراسة (0.01).

يتضح من الجدول (59)، أنه لا يوجد أثر للتفاعل بين طريقة التعليم والجنس في تحصيل الطلبة، مما يؤدي إلى قبول الفرضية الصفيرية التاسعة، ورفض الفرضية البديلة، أي عدم وجود تداخل بين المتغيرين المستقلين، وإنما أثرا بشكل مستقل على التحصيل العلمي للطلبة، وتمثل هذه النتيجة إجابة السؤال الفرعي التاسع من أسئلة الدراسة.

وتتفق هذه الدراسة مع دراسة صالح (1994).

### 2:4:2:5 النتائج المتعلقة بالفرضية العاشرة ومناقشتها:

أظهرت النتائج أنه لا يوجد فروق دالة إحصائية في دافع الإنجاز لدى طلبة الصف السابع الأساسي في مادة العلوم من برنامج تسريع التعليم تعزى إلى التفاعل بين طريقة التعليم والجنس، إذ إن مستوى الدلالة (0.543)، وهي أعلى من مستوى دلالة الدراسة (0.01).

يتضح من الجدول (60)، أنه لا يوجد أثر للتفاعل بين طريقة التعليم والجنس في دافع الإنجاز، مما يؤدي إلى قبول الفرضية الصفيرية العاشرة، ورفض الفرضية البديلة، أي عدم وجود تداخل بين المتغيرين المستقلين، وإنما أثرا بشكل مستقل على دافع الإنجاز، وتمثل هذه النتيجة إجابة السؤال الفرعي العاشر من أسئلة الدراسة

### • 3:4:2:5 النتائج المتعلقة بالفرضية الحادية عشرة ومناقشتها:

أظهرت النتائج أنه لا يوجد فروق دالة إحصائية في مفهوم الذات لدى طلبة الصف السابع الأساسي في مادة العلوم تعزى إلى التفاعل بين طريقة التعليم والجنس، إذ إن مستوى الدلالة (0.046)، وهي أعلى من مستوى دلالة الدراسة (0.01).

يتضح من الجدول (61) عدم وجود أثر للتفاعل بين طريقة التعليم والجنس على مفهوم الذات، مما يؤدي إلى قبول الفرضية الصفرية الحادية عشرة، ورفض الفرضية البديلة، أي عدم وجود تداخل بين المتغيرين المستقلين الطريقة والجنس على مفهوم الذات، وتمثل هذه النتيجة إجابة السؤال الفرعي الحادي عشر من أسئلة الدراسة.

وتتفق هذه الدراسة مع كل من دراسة يعقوب ورفيقه (1985).

#### 4:4:2:5 النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية عشرة ومناقشتها:

أظهرت النتائج أنه لا يوجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات قلق الاختبار لدى طلبة الصف السابع الأساسي في مادة العلوم تعزى إلى التفاعل بين طريقة التعليم والجنس، إذ إن مستوى الدلالة (0.027)، وهي أعلى من مستوى دلالة الدراسة (0.01).

يتضح من الجدول (62)، أنه لا يوجد أثر للتفاعل بين طريقة التعليم والجنس على قلق الاختبار، مما يؤدي إلى قبول الفرضية الصفرية الثانية عشرة، ورفض الفرضية البديلة، أي عدم وجود تداخل بين المتغيرين المستقلين، وإنما أثرا بشكل مستقل عن الآخر على قلق الاختبار، وتمثل هذه النتيجة إجابة السؤال الفرعي الثاني عشر من أسئلة الدراسة.

وتتفق هذه الدراسة مع دراسة صالح (1994).

#### 5:2:5 التحليل الإحصائي الخاص بالسؤال الرئيس الرابع الآتي:

ما أثر الزمن على متغيرات الدراسة التابعة وهي: التحصيل المعرفي العلمي، ودافع الإنجاز، ومفهوم الذات، وقلق الاختبار على طلبة الصف السابع الأساسي للمجموعتين التجريبيية، والضابطة؟

حاول هذا البند اختبار الفرضيات الصفرية التالية على مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.01$ ):

\* **الفرضية الثالثة عشرة:** لا يوجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات تحصيل طلبة الصف السابع الأساسي في اختبار المعرفة البعدي الآني، ومتوسطات تحصيلهم في اختبار المعرفة البعدي المؤجل.

\* **الفرضية الرابعة عشرة:** لا يوجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة بين متوسطات دافع الإنجاز الآني لدى طلبة الصف السابع الأساسي، ومتوسطات دافع إنجازهم المؤجل.

\* **الفرضية الخامسة عشرة:** لا يوجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة بين متوسطات مفهوم الذات الآتي لدى طلبة الصف السابع الأساسي، ومتوسطات مفهوم ذاتهم المؤجل.

• **الفرضية السادسة عشرة:** لا يوجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة بين متوسطات قلق الاختبار الآتي لدى طلبة الصف السابع الأساسي ومتوسطات قلق الاختبار المؤجل.

ويبين الجدولان (63)، (64) ملخص نتائج أثر الزمن على متغيرات الدراسة التابعة وهي: التحصيل المعرفي العلمي، ودافع الإنجاز، ومفهوم الذات، وقلق الاختبار على طلبة الصف السابع الأساسي للمجموعتين التجريبية، والضابطة.

**الجدول (63):** ملخص نتائج أثر الزمن في متغيرات الدراسة التابعة وهي: التحصيل المعرفي العلمي، ودافع الإنجاز، ومفهوم الذات، وقلق الاختبار على طلبة الصف السابع الأساسي للمجموعة التجريبية

المتغيرات	الزمن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	df	t المحسوبة	مستوى الدلالة
التحصيل	آني	7.7143	4.03040	55	0.184	0.855
	مؤجل	7.7857	4.07527			
دافع الإنجاز	آني	167.4821	21.65346	55	0.193	0.847
	مؤجل	167.2679	19.62234			
مفهوم الذات	آني	226.8214	20.60724	55	3.106	*0.003
	مؤجل	223.1071	21.94346			
قلق الاختبار	آني	96.9821	22.13553	55	1.057	0.295
	مؤجل	98.0714	22.77866			

• ذات دلالة إحصائية على مستوى ( $\alpha=0.01$ )

**الجدول (64):** ملخص نتائج أثر الزمن في متغيرات الدراسة التابعة وهي: التحصيل المعرفي العلمي، ودافع الإنجاز، ومفهوم الذات، وقلق الاختبار على طلبة الصف السابع الأساسي للمجموعة الضابطة

المتغيرات	الزمن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	df	t المحسوبة	مستوى الدلالة
التحصيل	آني	5.0741	2.1551	80	2.476	0.015
	مؤجل	4.4444	2.24165			
دافع	آني	162.6914	11.65475	80	6.156	*0.000

			11.88568	160.5926	مؤجل	الإجاز
0.200	1.291	80	23.32863	203.8889	آني	مفهوم
			20.86525	202.0617	مؤجل	الذات
0.918	0.103	80	17.68014	103.9877	آني	قلق
			20.6576	104.1236	مؤجل	الاختبار

• ذات دلالة إحصائية على مستوى  $(\alpha=0.01)$

أظهر الجدولان (63)، و(64) النتائج الآتية:

### 1:5:2:5 النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة عشرة ومناقشتها:

أظهرت النتائج أنه لا يوجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات تحصيل طلبة الصف السابع الأساسي في اختبار المعرفة البعدي الآني، ومتوسطات تحصيلهم في اختبار المعرفة البعدي المؤجل، إذ إن مستوى الدلالة للمجموعة التجريبية (0.855)، وللمجموعة الضابطة (0.015)، والنتيجتان أعلى من مستوى دلالة الدراسة (0.01)، وتمثل هذه النتيجة إجابة السؤال الفرعي الثالث عشر من أسئلة الدراسة.

يتضح من الجدولين (63)، و(64)، أن المتوسط الحسابي للتحصيل المعرفي العلمي المؤجل للمجموعة التجريبية مساو تقريباً للتحصيل المعرفي العلمي الآني، وتعزي الباحثة ذلك إلى أن الطلبة الذين درسوا بنموذج تسريع التعليم ركزوا على خبراتهم، وربطهم للمعلومة العلمية بحياتهم اليومية، مما عزز لديهم التحصيل العلمي، والترابط المنطقي، واكسابهم تعلم ذي معنى، واحتفاظهم بالمادة العلمية، بينما المتوسط الحسابي للتحصيل المعرفي المؤجل للمجموعة الضابطة أقل من المتوسط الحسابي للتحصيل المعرفي الآني، مما يؤكد عدم قدرتهم على الاحتفاظ بالمعلومة العلمية لفترة زمنية بسبب الأسلوب التقليدي المستخدم في الحصول على المعلومة العلمية.

وتعارض هذه الدراسة دراسة الزيود (2002).

### 2:5:2:5 النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة عشرة ومناقشتها:

أظهرت النتائج أنه لا يوجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة بين متوسطات دافع الإنجاز الآني لدى طلبة الصف السابع الأساسي، ومتوسطات دافع إنجازهم المؤجل، إذ إن مستوى الدلالة للمجموعة التجريبية (0.847)، وهي أعلى من مستوى دلالة الدراسة (0.01)، وتمثل هذه النتيجة إجابة السؤال الفرعي الرابع عشر من أسئلة الدراسة.

يتضح من الجدول (63) أن المتوسط الحسابي لدافع الإنجاز الآني مساو تقريباً لمتوسط دافع الإنجاز المؤجل، مما يوضح احتفاظ طلبة المجموعة التجريبية بدافع إنجازهم على المدى البعيد. بينما مستوى الدلالة للمجموعة الضابطة (0.0001)، وهي أقل من دلالة الدراسة (0.01).

تعارض هذه الدراسة دراسة عبده (2002)، ودراسة عبده (2003)،

ويتضح من الجدول (64) أن المتوسط الحسابي لدافع الإنجاز الآني أعلى من المتوسط الحسابي لدافع الإنجاز المؤجل، أي أن دافع إنجازهم ينخفض بمرور الزمن باستخدام الطريقة التقليدية.

### 3:5:2:5 النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة عشرة ومناقشتها:

أظهرت النتائج أنه يوجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة بين متوسطات مفهوم الذات الآني لدى طلبة الصف السابع الأساسي، ومتوسطات مفهوم ذاتهم المؤجل، إذ إن مستوى الدلالة للمجموعة التجريبية (0.003)، وهي أقل من دلالة الدراسة (0.01)، بينما مستوى الدلالة للمجموعة الضابطة (0.2)، وهي أعلى من مستوى دلالة الدراسة (0.01)، وتمثل هذه النتيجة إجابة السؤال الفرعي الخامس عشر من أسئلة الدراسة.

ويتضح من الجدولين (63)، و(64) أن المتوسط الحسابي لمفهوم الذات الآني في المجموعة الضابطة مساو تقريباً لمتوسط مفهوم ذاتهم المؤجل، بينما المتوسط الحسابي الآني في

المجموعة التجريبية أعلى من المتوسط الحسابي المؤجل، ولمعرفة أي مستويات مفهوم الذات انخفض بمرور الزمن للمجموعة التجريبية تم إجراء تحليل إحصائي لها.

## 6:2:5 التحليل الإحصائي لنتائج الطلبة المتعلقة بمستويات مفهوم الذات الآني والمؤجل:

استخدم اختبار (ت) للأزواج (Paired sample T- test) لتحليل نتائج الطلبة المتعلقة

بمستويات مفهوم الذات الآني والمؤجل، ويبين الجدول (65) ملخص نتائج أثر الزمن على مستويات مفهوم الذات.

**الجدول (65):** ملخص نتائج اختبار (ت) للأزواج للمقارنة بين علامات الطلبة في مستويات مفهوم الذات الآني، والمؤجل للمجموعة التجريبية

المتغيرات	الزمن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفرق بين المتوسطين	df	t المحسوبة	مستوى الدلالة
الأكاديمي	آني	34.5714	6.9514	0.7857	55	4.288	*0.0001
	مؤجل	33.7857	6.8906				
الاجتماعي	آني	38.8214	10.66022	0.6429	55	3.785	*0.0001
	مؤجل	38.1786	10.55394				
النفسي	آني	35.8036	8.704	1.3571	55	6.092	*0.0001
	مؤجل	34.4464	8.414				
الجسمي	آني	30.4286	6.65475	0.000	55	لا يوجد الفرق بين المتوسطين 0.00	لا يوجد الفرق بين المتوسطين 0.00
	مؤجل	30.4286	6.65475				

\* ذات دلالة إحصائية على مستوى ( $\alpha = 0.01$ )

## 1:6:2:5 التحليل الإحصائي لنتائج الطلبة المتعلقة بفهوم الذات الأكاديمي:

أظهرت النتائج أنه يوجد فروق دالة احصائياً عند مستوى الدلالة (0.01) بين متوسطات مفهوم الذات الآني الأكاديمي لدى طلبة الصف السابع الأساسي، ومتوسطات مفهوم ذاتهم المؤجل. إذ إن مستوى الدلالة لمفهوم الذات الأكاديمي (0.0001)، وهي أقل من دلالة الدراسة (0.01).

ويتضح من الجدول (65) أن الفرق في المتوسط الحسابي بين الآني والمؤجل لصالح الآني، ولكن بفارق بسيط مما يدل على احتفاظ طلبة المجموعة التجريبية بمفهوم ذاتهم الأكاديمي بمرور الزمن، وتعتقد الباحثة أن ذلك يعود إلى الأسلوب المستخدم مع المجموعة التجريبية، إذ إن ربط المعلومة مع حياة الطلبة اليومية وإعطائهم فرصة الاعتماد على النفس في التوصل إلى المعلومة عزز جانب المفهوم الأكاديمي لديهم.

## 2:6:2:5 التحليل الإحصائي لنتائج الطلبة المتعلقة بفهوم الذات الاجتماعي:

أظهرت النتائج أنه يوجد فروق دالة احصائياً عند مستوى الدلالة (0.01) بين متوسطات مفهوم الذات الآني الاجتماعي لدى طلبة الصف السابع الأساسي، ومتوسطات مفهوم ذاتهم المؤجل. إذ أن مستوى الدلالة لمفهوم الذات الاجتماعي (0.0001)، وهي أقل من دلالة الدراسة (0.01).

ويتضح من الجدول (65) أن الفرق في المتوسط الحسابي بين الآني والمؤجل لصالح الآني، ولكن بفارق بسيط مما يدل على احتفاظ طلبة المجموعة التجريبية بمفهوم ذاتهم الاجتماعي بمرور الزمن، وتعتقد الباحثة أن ذلك يعود إلى الأسلوب المستخدم مع المجموعة التجريبية، إذ إن العمل في مجموعات، وانسجام الطلبة فيما بينهم في التوصل إلى المعلومة، ومنحهم فرصة مناقشة إجابات زملاءهم، والتعبير السليم عن الإجابة الصحيحة، وإجراء التجارب بأنفسهم عزز مفهوم الجانب الاجتماعي لديهم.

### 3:6:2:5 التحليل الإحصائي لنتائج الطلبة المتعلقة بفهوم الذات النفسي:

أظهرت النتائج أنه يوجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01) بين متوسطات مفهوم الذات الآني النفسي لدى طلبة الصف السابع الأساسي، ومتوسطات مفهوم ذاتهم المؤجل. إذ إن مستوى الدلالة لمفهوم الذات النفسي (0.0001)، وهي أقل من دلالة الدراسة (0.01).

ويتضح من الجدول (65) أن الفرق في المتوسط الحسابي بين الآني والمؤجل لصالح الآني، ولكن بفارق بسيط مما يدل على احتفاظ طلبة المجموعة التجريبية بمفهوم ذاتهم النفسي بمرور الزمن، وتعتقد الباحثة أن ذلك يعود إلى الأسلوب المستخدم مع المجموعة التجريبية، إذ أن إعطاء الطلبة حرية التعبير دون خوف، أو قلق من الإجابة الخاطئة، وتعزيز الطلبة مع مراعاة الفروق الفردية بينهم عزز مفهوم الذات النفسي لديهم.

### 4:6:2:5 التحليل الإحصائي لنتائج الطلبة المتعلقة بفهوم الذات الجسمي:

أظهرت النتائج أنه لا يوجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01) بين متوسطات مفهوم الذات الآني الجسمي لدى طلبة الصف السابع الأساسي، ومتوسطات مفهوم ذاتهم المؤجل، إذ أنه لا يوجد فرق بين المتوسطات الحسابية بين مفهوم الذات الآني، والمؤجل.

### 4:5:2:5 النتائج المتعلقة بالفرضية السادسة عشرة ومناقشتها:

أظهرت النتائج أنه لا يوجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة بين متوسطات قلق الاختبار الآني لدى طلبة الصف السابع الأساسي ومتوسطات قلق الاختبار المؤجل، إذ إن مستوى الدلالة للمجموعة التجريبية (0.295)، وللمجموعة الضابطة (0.918)، والنتيجتان أعلى من مستوى دلالة الدراسة (0.01).

يتضح من الجدولين (63)، و(64)، أن المتوسط الحسابي الآني في المجموعتين التجريبية والضابطة متقارب مع المتوسط الحسابي المؤجل لهما. مما يظهر أن الطلبة في المجموعتين لم يؤثر الزمن في مستوى قلق الاختبار لديهم.

## 7:5 النتائج العامة للدراسة

أظهرت الدراسة النتائج العامة الآتية عند مستوى الدلالة ( $\alpha=0.01$ ):

- يوجد فروق دالة إحصائية في تحصيل ومفهوم ذات طلبة الصف السابع الأساسي الذين تعلموا العلوم بنموذج تسريع التعليم والذين تعلموا العلوم بالطريقة التقليدية، بينما لا يوجد فروق دالة إحصائية في دافع الإنجاز، وقلق الاختبار لدى طلبة الصف السابع الأساسي الذين تعلموا العلوم بنموذج تسريع التعليم والذين تعلموا العلوم بالطريقة التقليدية، في حين كان قلق الاختبار دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ( $\alpha=0.05$ ).
- لا يوجد فروق دالة إحصائية في التحصيل، ودافع الإنجاز، ومفهوم الذات، وقلق الاختبار لدى طلبة الصف السابع الأساسي في مادة العلوم تعزى للجنس، في حين كان التحصيل دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ( $\alpha=0.05$ ).
- لا يوجد فروق دالة إحصائية في تحصيل، ودافع الإنجاز، ومفهوم الذات، وقلق الاختبار لدى طلبة الصف السابع الأساسي في مادة العلوم من برنامج تسريع التعليم تعزى إلى التفاعل بين طريقة التعليم والجنس.
- لا يوجد فروق دالة إحصائية في تحصيل، ودافع الإنجاز، وقلق الاختبار لدى طلبة الصف السابع الأساسي في اختبار المعرفة البعدي الآني، ومتوسطات تحصيلهم في اختبار المعرفة البعدي المؤجل، بينما يوجد فروق دالة إحصائية في مفهوم الذات الآني لدى طلبة الصف السابع الأساسي، ومتوسطات مفهوم ذاتهم المؤجل.
- يوجد فروق دالة إحصائية في مفهوم الذات الأكاديمي، ومفهوم الذات الاجتماعي لدى طلبة الصف السابع الأساسي الذين تعلموا العلوم بنموذج تسريع التعليم والذين تعلموا العلوم بالطريقة التقليدية، بينما لا يوجد فروق دالة إحصائية في مفهوم الذات النفسي، ومفهوم الذات الجسمي.

## 8:5 التوصيات:

انطلاقاً من نتائج الدراسة وأهميتها المتمثلة في منح الطلبة فرصة الحصول على المعلومة العلمية بأنفسهم، من خلال نموذج تسريع التعليم في تعليم العلوم، فإنها توصي بما يلي:

### 1:8:5 توصيات للباحثين:

توصي هذه الدراسة الباحثين بما يلي:

- إجراء المزيد من البحوث والدراسات على نموذج تسريع تعليم العلوم على مراحل السادس والثامن والتاسع، والذين تقع أعمارهم بين (12-15) سنة وهم ضمن نظرية بياجيه التي يقوم على أساسها نموذج التسريع.
- إجراء المزيد من البحوث والدراسات على نموذج تسريع التعليم في تعليم العلوم في محافظات أخرى من الوطن، وبعيدة عن الخط الأخضر.
- إجراء المزيد من البحوث والدراسات عن أسباب تدني دافعية الإنجاز لدى الطلبة للتعلم في ظل ظروف الانتفاضة الراهنة.
- إجراء المزيد من البحوث والدراسات التي يتم فيها إعداد المادة التعليمية بأسلوب نموذج تسريع التعليم، وتقديمها للطلبة لتكون المرجع الأساسي بدل الكتاب المدرسي، بعد أن يكون الطلبة قد تدربوا على آلية استخدام أوراق العمل وإجراء التجارب واستخلاص النتائج.

### 2:8:5 مقترحات إلى الجهات المختصة في وزارة التربية والتعليم العالي:

نقسم التوصيات للجهات المختصة في وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية إلى:

### 1:2:8:5 واضعي المناهج ومطورها:

- تبني استراتيجيات تعليمية حديثة كاستراتيجية نموذج تسريع التعليم، من أجل اكساب الطلبة المفهوم العلمي السليم، وتنمية روح البحث العلمي، والتحليل، والتركيب، والتقويم.

- إعادة النظر في كيفية تقديم المادة العلمية، وتنظيمها بحيث تلائم جميع مستويات الطلبة المعرفية والعقلية.

### 2:2:8:5 قسم التدريب والإشراف التربوي:

توصي الدراسة قسم التدريب والإشراف التربوي، بما يلي:

- الاستمرار في عقد الاختبارات الوطنية لاستقصاء البنية المعرفية، المفاهيمية، لدى المعلمين والطلبة على حد سواء على فترات محددة، من أجل الوقوف على مخزونهم المعرفي، وقدرتهم على توظيف ما تعلموه داخل غرفة الصف بحياتهم اليومية، وباستخدام تقنيات مطورة للكشف عن مدى تماسك بنيتهم المفاهيمية.
- الاستمرار في عقد دورات تدريبية للمعلمين في أثناء الخدمة على استخدام تقنيات حديثة في التعليم، وتزويدهم بنشرات وأوراق عمل، وبحوث تمثل الاتجاهات الحديثة في تعليم المفاهيم العلمية وطرق إيصالها للطلبة.

### 3:2:8:5 المعلمين:

توصي هذه الدراسة المعلمين عامة بإتباع الآتي:

- \* التركيز على الأساليب التي يعتمد فيها الطلبة على أنفسهم في التوصل إلى المعلومة العلمية مع استخدام مستويات التفكير العليا: من تحليل، وتركيب، وتقويم.
- \* ربط المحتوى التعليمي مع خبرات الطلبة السابقة، والتسلسل المنطقي من السهل إلى الصعب.
- ربط المعلومة العلمية بحياة الطلبة اليومية، وممارستها نظرياً، وعملياً داخل غرفة الصف وخارجه
- \* الابتعاد ما أمكن عن أسلوب المحاضرة في تدريس العلوم.
- \* تفعيل دور المختبر، والتجربة العملية في إيصال المعلومة العلمية.

## قائمة المراجع

المراجع العربية

المراجع الأجنبية

## قائمة المراجع العربية

القرآن الكريم.

ادبي، عباس عبد (2000)، قدرات التفكير الابتكاري في علاقاتها بعادات الاستذكار وقلق الاختبار لدى طلاب التعليم الثانوي والجامعي، مجلة العلوم التربوية والنفسية، مجلد (2) العدد (3) سبتمبر (78-116).

أبو دلاخ، نائلة سلمان عوض: أثر استخدام استراتيجية خرائط الدائرة المفاهيمية على التحصيل العلمي ودافع الإنجاز وقلق الاختبار الآني والمؤجل لطلبة الصف التاسع في الكيمياء وعلوم الأرض في المدارس الحكومية في قباطية. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة النجاح الوطنية. نابلس- فلسطين، (2003).

أبو زعرور، رنا حمد الله درويش: أثر استخدام التعليم بمساعدة الحاسوب بلغة فيجوال بيسك على التحصيل في الرياضيات ودافع الإنجاز الآني والمؤجل لطلبة الصف السابع الأساسي في مدينة نابلس. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة النجاح. نابلس - فلسطين، (2003).

أبو زينة، فريد، والزغل، إيمان (1984)، أثر قلق الاختبار وترتيب فقراته حسب درجة صعوبتها على تحصيل الصف التاسع في مبحث الرياضيات، مجلة دراسات في العلوم الاجتماعية والتربية، الجامعة الأردنية، عمان، مجلد (11)، عدد (6)، كانون أول.

أبو ناهية، صلاح الدين (1991)، أسس التعلم ونظرياته، دار النهضة العربية، القاهرة- مصر.

بركات، لبنه عبد الكريم (2000)، أثر استخدام أسلوب التعليم الزمري على التحصيل الآني والمؤجل لطلبة الصف الخامس الأساسي في مادة العلوم العامة واتجاهاتهم نحوها في محافظة طولكرم، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس - فلسطين.

توق، محي الدين، وعدس، عبد الرحمن (1990): أساسيات علم النفس التربوي، عمان، مركز الكتب الأردني.

الحامد، محمد بن معجب (1996). قياس دافعية الإجاز الدراسي على البيئة السعودية، رسالة الخليج العربي، 6 (58)، 131-165.

الحريقي، سعد بن محمد، وموسى، رشاد علي (1995)، اتجاه طلاب وطالبات المرحلة المتوسطة والثانوية في الريف والحضر نحو العلوم وعلاقته بالتحصيل العلمي في مادة العلوم في منطقة الإحساء في المملكة العربية السعودية، مجلة رسالة الخليج العربي، العدد (54)، 64-15.

حسين، محمد عطا (1985). مفهوم الذات وعلاقته بالكفاية والتحصيل الدراسي والتخصص في المرحلة الثانوية (علمي، أدبي)، رسالة الخليج العربي، 5(10)، 282-352.

الحموري، فراس أحمد (1995)، أثر العلاج بالقراءة في تخفيف قلق الامتحان، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد - الأردن.

الحوامدة، مصطفى (1998). أثر الجنس وأنواع التعليم الثانوي في مفهوم الذات لدى الطلبة الملتحقين في جامعة جرش، مجلة جرش للبحوث والدراسات، المجلد (2) العدد (2)، جامعة جرش، الأردن.

خوج، عبد الله محمد، الصياد، عبد العاطي وشامي، محمد أنصار، (1985) نمذجة العلاقة السببية بين التحصيل الدراسي ومفهوم الذات والمساعد العائلية وتقبل الأقران في البيئة السعودية، رسالة الخليج العربي، العدد (15) السنة الخامس، 35-71.

الخولي، محمد، علي (1997) المهارات الأساسية، ط4، دار الفلاح للنشر والتوزيع، صويلح - الأردن.

دعاء، دجاني، مركز القطان للبحث والتطوير التربوي، مجلة رؤى تربوية، رام الله، فلسطين، ع11، 12 أيلول، 2003.

دعباس، رنا محمد (1995)، أثر قلق الامتحان في التحصيل الدراسي العام لدى طلبة الصف الثاني الثانوي في المدارس الحكومية في مدن نابلس، طولكرم قلقيلية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس- فلسطين.

رداد، أيمن داود (2000)، أثر استخدام استراتيجيات التغيير المفاهيمي على دافع إنجاز طلبة الصف التاسع الأساسي في مادة علم الحياة وتحصيلهم الآني والمؤجل فيها في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم محافظة طولكرم، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

الرفاعي، نعيم (1987)، الصحة النفسية دراسة في سيكولوجية التكيف، ط7، دمشق، جامعة دمشق.

الزغلول، عماد (2003)، نظريات التعلم، دار الشروق للنشر والتوزيع، رام الله، فلسطين.

زيتون، عايش (1996)، أساليب تدريس العلوم، ط2، عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع.

زيتون، كمال عبد الحميد (2000)، تدريس العلوم من منظور البنائية، المكتب العلمي للكمبيوتر والنشر والتوزيع، الاسكندرية.

زيتون، كمال عبد الحميد (2002)، تدريس العلوم للفهم، ط1، عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة، القاهرة.

الزيود، نادر فهمي، وهندي، صالح ذياب، (1989) التعلم والتعليم الصفي، ط2، عمان، دار الفكر للنشر والتوزيع.

سوريال، لطفي: توفير الدافعية للتعلم، معهد التربية، الرئاسة العامة لوكالة الغوث، عمان، الأردن، (1989).

صالح، عبد الرحمن إسماعيل (1994)، قلق الامتحان وعلاقته بالتحصيل الدراسي والجنس والعمر لدى طلبة المدارس الثانوية في محافظة الزرقاء، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان – الأردن.

صوالحة، محمد أحمد الصالح (1990)، علاقة مستوى مفهوم الذات وشكل التغذية الراجعة  
بفاعلية تعلم مفاهيم علمية لدى طلبة الصف الثاني الإعدادي، رسالة دكتوراة غير  
منشورة، جامعة عين شمس، مصر.

عاقل، فاخر (1985)، علم النفس التربوي، ط 10، دار العلم للنشر، بيروت — لبنان.

العاني، طارق علي، والجميلي، أكرم جاسم (2000)، طرائق التدريس والتدريب المهني، ط1،  
المركز العربي للتدريب المهني وإعداد المدربين.

عبد، شحادة مصطفى (اتصالات خاصة،،1997) أثر استخدام الخرائط المفاهيمية على مفهوم  
الذات ودافعية الإنجاز لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في مدينة جنين، جامعة النجاح  
الوطنية، نابلس، فلسطين.

عبد، شحادة مصطفى (1998ب)، مبادئ الإحصاء الوصفي والحيوي والتطبيقي وتطبيقات من  
البيئة الفلسطينية، ط1، دار الفاروق للثقافة والنشر، نابلس.

عبد، شحادة مصطفى، (1999ب)، أساسيات البحث العلمي في العلوم التربوية والاجتماعية،  
دار الفاروق للثقافة والنشر، نابلس، فلسطين.

عبد، شحادة مصطفى، (1999ب) مناهج البحث العلمي في العلوم التربوية والاجتماعية  
والنواحي الفنية في كتابة تقريره، دار الفاروق للثقافة والنشر، نابلس- فلسطين.

عبد، شحادة مصطفى (2002)، محاضرات مساق أساليب علوم الماجستير، جامعة النجاح  
الوطنية، نابلس، فلسطين.

عبد، شحادة مصطفى (2005)، محاضرات مساق أساليب علوم الماجستير، جامعة النجاح  
الوطنية، نابلس، فلسطين.

عبد، شحادة مصطفى (2005)، مبادئ الإحصاء الوصفي في العلوم التربوية والاجتماعية  
والإنسانية، دار الفاروق للثقافة والنشر نابلس، فلسطين

عبد العزيز، صالح، وعبد المجيد، عبد العزيز (1973)، التربية وطرق التدريس ج1، دار المعارف بمصر - القاهرة.

عبد المقصود، هانم علي (1991)، الأسلوب المعرفي (الاعتماد/الاستقلال) عن المجال الإدراكي وعلاقته بالدافع للإنجاز، السعودية، رسالة الخليج العربي، عدد (39)، (39-42).

العجمي، مها محمد (1999)، العلاقة بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي لدى طالبات كلية التربية للبنات بالإحساء (الأرقام الأدبية)، مجلة رسالة الخليج العربي مجلد (20)، العدد (72)، (15-51).

عدس، عبد الرحمن (1998)، علم النفس التربوي، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع - عمان الأردن.

عدس، عبد الرحمن، توق، محي الدين (1998)، المدخل إلى علم النفس، دار الفكر لطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

عطا، موسى عطا موسى (2000)، أثر استخدام المنحنى البيئي على التحصيل الآني والمؤجل ومفهوم الذات لدى طلبة الصف التاسع الأساسي لمادة علم الحياة في محافظة نابلس، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

العمران جيهان أبو رشاد (1995)، دافعية الإجاز وعلاقتها بالتحصيل الدراسي وبعض المتغيرات الديموغرافية لدى عينة من الطلبة في المرحلتين الابتدائية والإعدادية لدولة البحرين دراسات العلوم الإنسانية، (22أ)، مجلد 6

العمرية، صلاح الدين (2005)، طرق تدريس العلوم، ط1، مكتبة المجتمع العربي للنشر، عمان - الأردن.

علياء، هاشم عامر، وهندي، صالح زياب (1984)، علم النفس التربوي دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان.

العياصرة، أحمد حسين (1992)، أثر استخدام استراتيجيات تغير المفاهيم في اكتساب طلاب الصف الأول الثانوي العلمي الفهم العلمي السليم لمفهوم القوة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد - الأردن.

الفاخوري، جميل خالد (1992)، أثر التعليم التعاوني في التحصيل ومفهوم الذات لدى طلاب الصف التاسع، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد.

فرح، عدنان، والعنوم، عدنان والعلي، ناصر (1993)، قلق الاختبار والأفكار العقلانية واللاعقلانية، مجلة علم النفس، العدد (26)، (26-32).

القرعان، عبد الجليل (1992)، قلق الاختبار ومفهوم الذات وعلاقتها بتحصيل طلبة الصف الثاني الثانوي العلمي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد - الأردن.

قطامي، نابغة، (1992)، أساسيات علم النفس المدرسي، دار الشروق، عمان، الأردن.

قطامي، نابغة، ويوسف (1998)، نماذج التدريس الصفي، دار الشروق، عمان، الأردن.

قطامي، يوسف (1998)، سيكولوجية التعلم والتعليم الصفي، دار الشروق، عمان، الأردن.

كامل، مصطفى محمد، والصافي، عبد الله طه (1995)، تأثير التفاعل بين أسلوب التعلم والتفكير وحالة القلق على التحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب الجامعة، مجلة جامعة الملك سعود، المجلد (7)، (275-312)، الرياض.

كراجة، عبد القادر (1997)، سيكولوجية التعلم الصفي، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان.

كوبران، عبد الوهاب عوض (2001)، مدخل إلى طرائق التدريس، ط3، دار الكتاب الجامعي، العين.

اللقاني، أحمد حسين، وأبو سنيينة، عودة عبد الجواد (1995)، التعلم والتعليم الصفي، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان.

اللقاني، أحمد حسين (1989)، المناهج بين النظرية والتطبيق، ط3، عالم الكتب، القاهرة- مصر.

مرعي، توفيق احمد، والحيلة، محمد محمود (2002)، طرائق التدريس العامة، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان- الأردن.

مسلم، إبراهيم أحمد (1994)، الجديد في أساليب التدريس: حل المشكلات تنمية الإبداع، تسريع التفكير العلمي، دار البشير للنشر والتوزيع، عمان- الأردن

المشهوراوي، إبراهيم عبد الكريم (1995)، أثر طريقة الاكتشاف في التحصيل وتنمية التفكير الإبداعي عن طريق تعلم الرياضيات، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القديس يوسف، بيروت- لبنان.

معوض، ليلي ابراهيم (1989)، أثر استخدام طريقتين في التدريس على تنمية المفاهيم العلمية والتفكير العلمي لدى تلاميذ الصف السابع الأساسي، رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة، جمهورية مصر العربية.

المغربي، نبيل أمين حسن: أثر مشروع تسريع التفكير الذهني على بعض المتغيرات المعرفية والوجدانية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في فلسطين. (رسالة دكتوراة غير منشورة). جامعة الدول العربية، المنظمة العربية للتربية والعلوم والثقافة والدراسات العربية، قسم الدراسات التربوية-القاهرة (2006).

المقرم، سعد خليفة (2001)، طرق تدريس العلوم المبادئ والأهداف، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان- الأردن.

النايلسي، نظام سبع، (1982) دراسة علاقة مستويات دافعية الإنجاز بالأداء العلمي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة، جمهورية مصر العربية.

النايلسي، نظام سبع، (1986) مكونات دافعية الإنجاز وعلاقتها بأسلوب حل المشكلات، دراسة عملية، رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة طنطا، جمهورية مصر العربية.

نشواتي، عبد الحميد (1996)، علم النفس التربوي ط 3، عمان، دار الفرقان للنشر والتوزيع.

نصيرات، ياسمين (1988)، تطوير مقياس للقلق المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في

الأردن، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد -الأردن.

هيربرت ويلبرج -بربرا بريسيسن، روبرت مارزانو -فرانسيس سكراج -براك روسنثلين -

جوزيف جنثر - آن براون، جوزيف كمبيون -جارلس تيرى -روبرت انز -باري بيير -

روبرت سترنبرج-جيمس كييف، ترجمة الدكتور عبد العزيز بن عبد الوهاب البايطين،

مكتب التربية العربي لدول الخليج الرياض (1995).

وزارة التربية والتعليم العالي، (1999) مادة تدريبية لتدريب المعلمين على مشروع تسريع

التفكير من خلال تدريس العلوم والرياضيات، رام الله - فلسطين.

وزارة التربية والتعليم العالي، (2000) دراسة بحثية حول أثر مشروع تسريع التفكير من

خلال تدريس العلوم والرياضيات على النمو المهني للمعلمين ومستويات التفكير لدى

طلبة المشروع، رام الله - فلسطين.

وزارة التربية والتعليم العالي، (2002) مادة تدريبية لتدريب المعلمين على مشروع تسريع

التفكير من خلال تدريس العلوم والرياضيات، رام الله - فلسطين.

وزارة التربية والتعليم العالي، (2000) محتوى مادة القياس والتقويم لتدريب المعلمين رام الله

- فلسطين.

وزارة التربية والتعليم العالي، (2000) تسريع التفكير الذهني من خلال تدريس العلوم

والرياضيات، رام الله - فلسطين.

## المراجع الأجنبية

Adey, Philip, (1999). **The Science of Thinking & Science for thinking Adscription of Cognitive Acceleration through Science Education (Case)**. International Bureau of Education. Geneva.

Adey, Philip, Shayer, Michael, Yates, Carolyn, (1995): **Thinking Science, The curriculum materials of the Cognitive Acceleration through Science Education (Case) project, Technicians Guide**, Kings College London, School of Education.

Adey, Philip, Shayer, Michael, Yates, Carolyn, (1995): **Thinking Science, The curriculum materials of the Cognitive Acceleration through Science Education (Case) project**, Pupil Materials, Kings College London, School of Education.

**American Association for the Advancement of sciences** (1993), Bench marks for Science Literacy, Project 2061, New Your.

Davis Elizebeth, A (1996). **Metacognitive Scaffolding to Foster Scientific Explanation**, The ERIC Database, Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (New York, NY, April 8-12).

Driver, R. & Easley, J. (1978). **Pupils of Paradigms of Literature Related to Concept Development in Adolescent Science Students**, Studies in Science Education, V01.5, pp.61-84

Driver, Rosalind (1997), **Young Peoples Images of Science**, Open University Press, Buckingham Philadelphia.

Fefteenth Annual Conference of the **Cognitive Science Society** in W.Kintsch (1993). **Instructional Explanations In History and Mathematics**. By Gaea Leinhardt, Learning Research and Development Center, University of Pittsburgh, Pittsburgh, PA15260, U.S.A.

<http://www.gulfnet.ws/vb/showthread.php?s&=threadid=4791>.

Nussbawm ,J. (1989).**class room conceptual change Philosophical Perspective**. International Journal of Science Education ,Vol ,11,special Issue ,530-540.

Shayer, Michael, (1997). **The Long Term Effects of Cognitive Acceleration on Pupils Achievement**. Paper Presented at Annual Meeting of the American Educational Research Association.

Shayer, Michael, (1999). **Cognitive Acceleration through Science Education its Effects & Scope**. International Journal of Science Education. Vol. 21.No.8, P883-902.

Smith ,E.et.al.(1993).**Teaching strategies Associated with Conceptual change learning in science** ,Journal of Research in science Teaching ,30(2) , 111-126.

Trumbel, D (1988) **The Irrelevance of cognitive science to pedagogy  
absence of context** Cornell University I thaca New york (Pp.490-494)

Wandersee, T.K.(1987) **Drawing Concept Circles New way to Teach  
and Test students.**Journal of science –Activities , 24n4. p9-20.

## الملحقات

### الملحق (1)

أسماء السادة أعضاء لجنة التحكيم للمادة التعليمية وخطتها الزمنية وأدواتها التشخيصية  
والتحصيلية

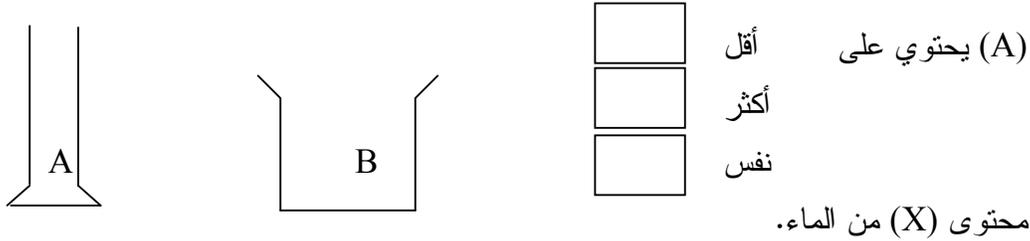
- 1 الدكتور شحادة مصطفى عبده / المشرف على الرسالة / تخصص أساليب تدريس العلوم / قسم أساليب التدريس / جامعة النجاح الوطنية.
- 2 الدكتور كمال رشيد / تخصص فيزياء / جامعة النجاح الوطنية.
- 3 الدكتور شريف مسامح / تخصص فيزياء / جامعة النجاح الوطنية.
- 4 الدكتور حكمت هلال / تخصص كيمياء / جامعة النجاح الوطنية.
- 5 الدكتور محمد السبوع / تخصص كيمياء / جامعة النجاح الوطنية.
- 6 الدكتور عوني أبو حجلة / تخصص أحياء / جامعة النجاح الوطنية.
- 7 الدكتور سامي يعيش / تخصص أحياء / جامعة النجاح الوطنية.
- 8 الأستاذ زاهر عطوة / مدير دائرة التدريب / وزارة التربية والتعليم العالي / رام الله / فلسطين
- 9 الدكتور ماجد دراس / رئيس قسم الإشراف / بيت لحم / فلسطين.
- 10 الدكتور علي قشمر / تخصص أساليب تدريس علوم / قسم أساليب التدريس / جامعة القدس المفتوحة.
- 11 أمل صوفان / مشرفة الرياضيات / نابلس / فلسطين.
- 12 نايف الطيبي / مشرف الرياضيات / الخليل / فلسطين.
- 13 الأستاذ خضر عودة / رئيس قسم الإشراف / قلقيلية / فلسطين.
- 14 الأستاذ سفيان صويلح / مشرف الفيزياء / قلقيلية / فلسطين.
- 15 الأستاذ عبد الله عيد / مشرف الكيمياء / قلقيلية / فلسطين.
- 16 الأستاذ سلامة عودة / مشرف اللغة العربية / قلقيلية / فلسطين.
- 17 الأستاذ عصام صلاح / مشرف الجغرافيا / قلقيلية / فلسطين.
- 18 معلمون ومعلمات مشاركون في مشروع تسريع التفكير الذهني من خلال تدريس العلوم / فلسطين.

## الملحق (2)

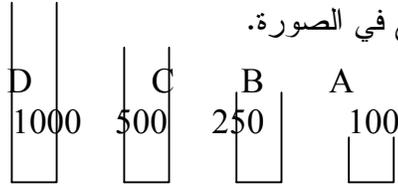
### امتحان العلوم التشخيصي القبلي

اليوم والتاريخ:	_____	الاسم:	_____
الصف:	_____	المدرسة:	_____
تاريخ الولادة:	_____		

1. (A) دورق سعته (100سم<sup>3</sup>) و (X) دورق سعته (250سم<sup>3</sup> - 1) (A) دورق سعته (100سم<sup>3</sup>) و (X) دورق سعته (250سم<sup>3</sup>) املاً (A) بكامل سعته بالماء، واسكب محتوى (A) في (X). املاً (A) بالماء مرة أخرى بكامل سعته ضع (A) و (X) كما يظهر في الصورة.



2- املاً (A) بكامل سعته كما يبدو في الصورة، اسكب محتوى (A) في (D)، (C)، (B). املاً (A) مرة أخرى، ضعهم متجاورين كما يظهر الوضع في الصورة.



هل تحتوي هذه الأنابيب على نفس الكمية من الماء؟  
نعم   
لا

إذا كانت الإجابة "لا" أيهم يحتوي أكثر قدر من الماء؟  
A   
B   
C   
D

3- قبل بدء التجربة وحضور التلاميذ حضر ما يلي: ضع زيت قلي بحيث يغطي دورق (100سم<sup>3</sup>) وقم بتحضير البشار بالطريقة المعروفة أو بإحضاره جاهزاً، تستطيع أن تلاحظ وجود فرق بين حبة البشار وحبة الذرة، تستطيع أن تسمع صوت حب الذرة إذا سقط على الطاولة.


■ حبة البشار لديها أقل

أكثر

نفس

كمية الذرة التي تحتويها حبة الذرة غير المقلية.

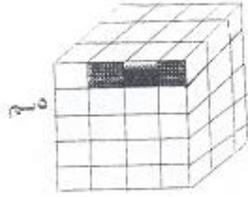

■ حبة البشار تزن أقل

أكثر

نفس

مقارنة مع حبة الذرة.

2. لديك (12) مجسماً طول كل منها (1) سم. رتبها بحيث يكون سطحها العلوي مستطيل. ثم أضف (4) طبقات أخرى مشابهة للطبقة الأصلية، كم مجسماً يلزمك لإكمال هذا المجسم؟.....



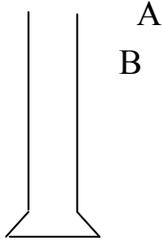
ما هو حجم هذا المجسم الطيني بالسم<sup>3</sup>؟

الإجابة: \_\_\_\_\_.

3. املاً دورقاً سعته 1000 سم<sup>3</sup> بالماء وضع المجسم الطيني أمام الدورق أو خلفه. ما هو حجم الماء الذي سيسكب من الدورق في حالة وضع المجسم في الدورق؟

\_\_\_\_\_.

- 6- أحضر دورقاً واملأه بالماء، وثبت مجسم الطين بخيط واجعله ينزل في الدورق وسجل إجابتك.



تلاحظ أن الماء يفيض عند وصول المجسم إلى النقطة (A).

لو نقل المجسم إلى النقطة (B) فإن كمية الماء التي ستفيض:


أقل

أكثر

نفس

لو نزل المجسم إلى النقطة (C) فإن كمية الماء التي ستفيض:

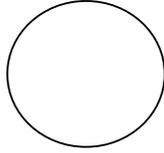
أقل
أكثر
نفس

7- املاً دورقاً سعة (1000سم<sup>3</sup>) بكمية من الماء مقدارها (500سم<sup>3</sup>) لو أنزل مجسم الطين بحيث يكون تحت السطح مباشرة، فماذا ستكون قراءة الحجم الجديد بالسلم<sup>3</sup>؟

\_\_\_\_\_.

8- قم بتشكيل مجسم الطين ليصبح كرة، فما سيكون حجم الماء الجديد في الدورق إذا قمت بتكرار ما فعلته في السؤال رقم (7).

هل سيكون الماء الجديد؟



أقل
أكثر
نفس

9- قم بتشكيل الكرة لتصبح اسطوانة؟ وأعد تكرار ما فعلته في السؤال (7).

هل سيكون مستوى الماء الجديد.

أقل



أقل
أكثر
نفس

10- أعد تشكيل مجسم الطين بأبعاد 5\*4\*3سم<sup>3</sup>، وأحضر مجسماً من مادة النحاس لنفس الأبعاد. قارن بين وزنها باستخدام اليدين.

املاً دورقاً سعته 1000سم<sup>3</sup>.

لو نزل مجسم المعدن في الدورق فإن كمية الماء التي تفيض:

أقل
أكثر
نفس

لماذا؟

11- أعد تشكيل الطين لتصبح على هيئة قرص بقطر 10سم، املاً نصف الحوض

بالماء.

ماذا تعتقد؟

هل هذا القرص

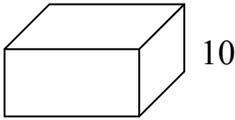
يطفو

يغوص

12- أحضر صندوقاً يمكن إهمال وزنه بأبعاد (10\*10\*10)سم كما في الصورة وصندوقاً

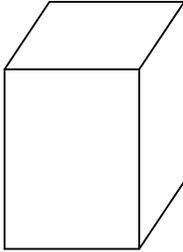
10

مماثلاً له ولكن بارتفاع 20سم كما في الصورة.



أ. الصندوق الأول مملوء بمادة (سائل تنظيف) وزنه 1500جم.

الصندوق الثاني مملوء بماء وزن 2000جم.



يطفو

هل الصندوق الأول

يغوص

علل إجابتك:

ب. عندما يفرغ هذا الصندوق ويعاد ملؤه بالكحول يزن 850جم.

يطفو

يغوص

علل إجابتك:

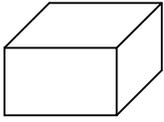
13- أ) كيف استطاع أرخميدس أن يقيس حجم التاج القديم والجديد ويقارن بينهما في وعاء

لقياس الحجم.

ب) أرخميدس قام بوزن كلا التاجين ووجد أن الجديد والأكبر يزن أكثر من القديم بالرغم من أن

التاج الجديد يحتوي على بعض المعادن الخفيفة، كيف استطاع أن يثبت ذلك؟

14- (B) ، (A) مجسمان من نفس المادة (النحاس) مثلاً، انظر الصورة.

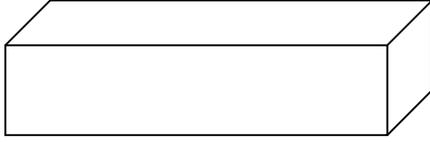


B

(A) يزن 60 جم، وحجمه 20 سم<sup>3</sup>.

(B) يزن 6 جم، فما هو حجمه؟

\_\_\_\_\_ سم<sup>3</sup> .



A

علل إجابتك:

\_\_\_\_\_

### الملحق (3)

جدول معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات اختبار المعرفة القبلي

بناء على عينة الدراسة (137)

معامل التمييز	معامل الصعوبة	رقم الفقرة
%48.6	%70.8	1
%45.9	%65.7	2
%56.8	%64.2	3
%51.4	%58.4	4
%54	%47.4	5
%54	%40.1	6
%48.7	%51.1	7
%56.8	%70.8	8
%64.9	%67.2	9
%73	%49.6	10
%56.8	%51.1	11
%64.9	%43.8	12
%62.2	%36.5	13
%67.6	%25.5	14
%70.3	%27	15

ملحق (4)

الإجابات الصحيحة لاختبار العلوم القبلي

رقم السؤال	الإجابة
1	نفس الكمية
2	نعم
3A	نفس الكمية
3B	نفس الكمية
4	60سم؟ (لا تسجل علامة)
5	60سم؟ (لا تهتم بالوحدات)
6	نفس الكمية، نفس الكمية شرط الإجابتان معا
7	560
8	نفس المقدار
9	نفس المقدار
10	نفس المقدار، مع وجود إجابة تدل على الفهم
11	يغوص
12	للحصول على علامة السؤال يجب أن تكون جميع الإجابات صحيحة يغوص، مع وجود بعض الحسابات أو محاولة ربط الحجم بالكتلة كتابة يطفو، مع وجود بعض الحسابات أو محاولة ربط الحجم بالكتلة كتابة
13A	إما بوضع التاج في مخبار مدرج أو وعاء أسطواناني لقياس ارتفاع الماء. أو بقياس كمية الماء المزاح من وعاء مملوء بالماء بعد وضع التاج بداخله
13B	امسح بأي تفسير يدل على فهم العلاقة أو النسبة بين الحجم والكتلة. أو لنفس حجم التاج أي معدن آخر مضاف سيقبل من كتلة التاج فيما لو كان من الذهب الخالص.
14	40سم؟ مع وجود تفسير

ملحق (5)  
اختبار المعرفة البعدي

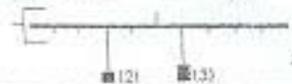
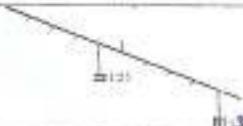
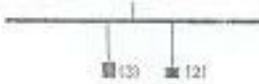
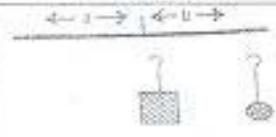
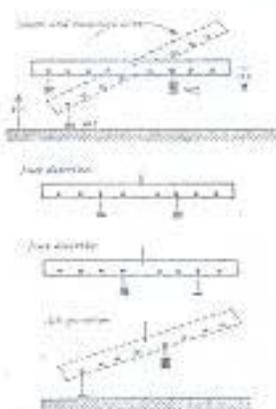


الاسم:	الصف:	المدرسة:
الجنس:	تاريخ الولادة:	التاريخ:

الاتزان في الميزان



-1		التخمين:	الإجابة:
-2		تعليل الإجابة	
-3	لو أضيفت كتلة مقدارها 100 غم إلى الكتلة 400 غم، فمما مقدار الكتلة التي يجب إضافتها إلى الكتلة 200 غم للحفاظ على اتزان الذراع	المحاولة الأولى:	المحاولة الثانية:
-4	إذا ما زحبت الكتلة 400 غم إلى الثقب الثاني (2)، في أي ثقب يجب تعليق كتلة 200 غم؟	المحاولة الأولى:	المحاولة الثانية:
-5	مما مقدار الكتلة التي يجب تعليقها في المكان المشار إليه ليتزن الذراع؟		الإجابة:
-6	أعد حالة الاتزان لهذا الذراع بتحريك الكتل.		التخمين:
			الإجابة:

التفسير:	ماذا يحدث:	تحريك كتلتين في السؤال السابق لقباً واحداً 
بدون تغيير مكان التعليق، أعد ترتيب هذه الكتل ليعاد للميزان اتزان		A 
الإجابة: ..... وحدة	الكتلتان في حالة اتزان، فإذا تم تحريك الكتلة الثالثة (3) لقباً ووحدة واحدة، كم يجب أن أحرك الكتلة الثانية (2) للحفاظ على الاتزان؟	9 
كم هي القل من الأخرى؟	أي الكتلتين أثقل؟	10 الكتلتان في حالة اتزان 
		11 هل تستطيع أن تكتب القانون العام الذي يربط بين الوزن والمسافة لحدوث الاتزان في الميزان:
	العلاقة بين مقدار الارتفاع والانخفاض للأوزان	12 إن انخفاض وحيوط كتلة (400 غم) إلى أسفل مسافة (10 سم) يؤدي إلى ارتفاع كتلة (200 غم) إلى أعلى مسافة (20 سم). في الشكل المجاور كتلة معلقة ترتفع إلى أعلى (3 سم)، بينما تنخفض الكتلة الأخرى مسافة (3 سم). وفي حالة كتلة مقدارها (300 غم) ترتفع (6 سم)، بتأثير وحيوط كتلة مقدارها (100 غم) مسافة (18 سم). عالم المسافة التي ستنزل فيها كتلة مقدارها (400 غم) ترتفع كتلة مقدارها (100 غم) مسافة (20 سم)؟ الجواب: ..... سم
ما التفسير الذي يمكنك به لتعليق: "الأوزان الخفيفة يمكنها رفع أوزان ثقيلة" وتتنز معها؟ يمكنك استخدام الرموز إن شئت، الوزن الأول والثاني (أ، ب) والارتفاع (ف، أ) على الترتيب.		13

(6) الملحق

جدول معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات اختبار المعرفة الآتي

بناء على عينة الدراسة (137)

معامل التمييز	معامل الصعوبة	رقم الفقرة
%43.2	%62	1
%45.9	%39.4	2
%59.5	%54	3
%59.5	%59.1	4
%59.5	%48.9	5
%59.5	%41.6	6
%67.7	%56.2	7
%67.6	%40.1	8
%70.2	%24	9
%56.8	%40.1	10
%64.9	%56.2	11
%64.9	%56.9	12
%62.2	%54.7	13
%67.6	%58.4	14
%75.7	%40.9	15

ملحق (7)  
نموذج إجابة الاختبار البعدي

الإجابة	رقم السؤال
تتمثل الإجابات	1 و 2
50 غم	3 (المحاولة الأولى)
50 غم	3 (المحاولة الثانية)
4	4 (المحاولة الأولى)
تتمثل الإجابة	4 (المحاولة الثانية)
أ أو 3	5
	6
	7
	8
اسمح بالإجابات الكمية، مثل: بما أن الكتلة رقم 2 - أحاف 1 1/2 من كتلة رقم 3 - يجب أن يكون بعدنا الخفيف - أو المسافة من الثقب 2 X كتلة 2 = المسافة من ثقب 1 X كتلة 3	9
	10
1 1/2	11
	10 + 11
1 1/2 أو 50% يجب أن يكون الفرعان صحيحين لأخذ علامة السؤال)	12
التسوية بين الأوزان يجب أن تناسب عكسيا مع النسبة بين المسافات - أو أية معادلة رمزية ذات معنى، مع وضوح بمعنى الرموز - لا تقبل أحادية مثل: الوزن الثقيل يجب أن يكون قريبا من منتصف الذراع -	13
5 سم	14
و 1 X ف 1 = 2 X ف 2 حيث أن و = الوزن ف = المسافة أو يمكن للوزن الخفيف أن يرفع وزلا أثقل منه باعتماده على موقعه أو بعده أو أي تفسير يتعلق بمقدار الشغل المتبادل	15

## ملحق (8)

### مقياس دافع الإنجاز

#### كراسة الأسئلة

- هذا المقياس يتكون من مجموعة من العبارات المتعلقة بحاجتك أو رغبتك في الإنجاز أو التحصيل. ليست فيها إجابات صحيحة أو أخرى خاطئة لأنها مجرد وجهة نظر تعبر عن دافعك أو حاجتك الفعلية كما تظهر في تصرفك اليومي العادي حول الموضوعات التي تثيرها هذه العبارات.

- كل ما في الأمر أن تكون متأكدا من أن استجابتك على العبارة تعكس واقعك الفعلي بشكل صادق

- رجاء أن تقرأ/يكل عبارة جيدا فإذا وجدتها تنطبق عليك أو توافق/ي عليها تماما فضع/ي علامة (x) أمام رقم هذه العبارة في ورقة الإجابة وأسفل كلمة (نعم)، وإذا وجدتها لا تنطبق عليك أو لا توافق عليها تماما، فضع/ي علامة (x) أسفل كلمة (لا) وأمام رقم هذه العبارة في ورقة الإجابة

- أما إذا كنت/ي مترددا بين (نعم) و (لا)، أي تنطبق عليك العبارة إلى حد ما أو تمثل حاجتك تمثيلا تاما فضع/ي علامة (x) أسفل عبارة أحيانا أمام العبارة في ورقة الإجابة

- رجاء لا تكتب/ي أي علامة على هذه الكراسة

- تأكد/ي من أن أجابتك في ورقة الإجابة أمام رقم السؤال.

- لا تترك/ي أي عبارة دون أن تضع أمامها علامة (x) في ورقة الإجابة.

ملاحظة: 1- رجاء لا تكتب/ي أي شيء أو أي علامة على هذه الكراسة.

2- تأكد/ي من إجابتك في ورقة الإجابة أمام رقم السؤال.

3- لا تترك/ي أي من العبارات دون أن تضع/ي أمامها علامة (x) في ورقة الإجابة

التي تعبر عن حاجتك أو رغبتك الفعلية.

مثال:

العبارة	نعم	أحيانا	لا
أحب مدرستي كثيرا	x		

فإن فعلا أحبها أضع علامة (x) أسفل كلمة نعم

شكرا لحسن تعاونكم

الباحثة: أمل أبو حجلة

استبانة مقياس دافع الإنجاز

لا	أحياناً	نعم	A
			1. أتوق باستمرار لتحقيق الأفضل في أدائي الدراسي
			2. أشعر أن دراستي الحالية أقل من مستوى أمنياتي الأكاديمية
			3. أحب أن أكون في مركز الصدارة في التحصيل الدراسي
			4. أضع خطط لمستقبلي الأكاديمي باستمرار
			5. اعتمد كل الفرص المتاحة للتفوق في المادة الدراسية
			6. ينتابني القلق والانزعاج لعدم تحصيلي مستوى علمي عالٍ
			7. أتجنب منافسة الأقران الآخرين في الصف
			8. ابذل قصارى جهدي لأكون أفضل من الآخرين في دراستي
			B
			9. نجاحات الآخرين تشعرني بالضالة أحياناً
			10. أشعر بالتوتر والحسد عند نجاح الآخرين الدراسي
			11. أحب بناء علاقات إيجابية مع المتفوقين أكاديمياً
			12. تفتقر همتي عند ذم الآخرين للدراسة والتقليل من شأنها
			13. اعتقد أن النجاح الأكاديمي غالباً ما يكون مسألة حظ
			14. أشغل نفسي بعمل آخر عندما أجد العمل الذي أقوم به تكثفه الصعوبات
			15. أعمل على تحقيق النجاح الدراسي فعلاً بدلاً من ممارسة أحلام اليقظة
			C
			16. أقدر قيمة المحاولة أكثر من النجاح فيها
			17. أسخر كل ما أستطيع لتلافي فشل محتمل
			18. أشعر بالملل والتعب بعد فترة قصيرة من بداية أي عمل
			19. قلما أتممت عملاً حتى نهايته تماماً
			20. أقوم بواجباتي الدراسية مباشرة بدلاً من تأجيلها

			أقبل العمل الأكاديمي المطلوب مني كما هو وبدون شكاوى وتذمر	21
			أصمم أكثر على النجاح عند احتمال الفشل	22
				D
			أميل إلى الاستزادة من التحصيل الدراسي للحصول على مركز اجتماعي رفيع	23
			أميل إلى الاستزادة من التحصيل الدراسي للحصول على مستوى اقتصادي أفضل	24
			أجتهد بجد حتى أصل إلى مستوى تحصيل أكاديمي أعلى	25
			أعتقد أن نجاحي الدراسي مسألة مصيرية	26
			أفضي ساعات طويلة في دراستي دون شعور بالملل أو الإجهاد	27
			يرتفع إنجازي عند الخوف من الفشل	28
			أثق بنجاحي من المادة الدراسية	29
			أشعر بحياء من معلمي عندما أحصل على نتيجة غير مرضية لما يظنه حقيقة بي	30
			أشعر أن النجاح في التحصيل الدراسي يكسبني الاحترام والتقدير	31
				E
			أحب الاستمرار في حل المشكلة التي تعترضني حتى وإن كان الأمل ضعيف في حلها	32
			استمتع بمحاولة حل مشكلات دراسية يعتبرها بعض الطلبة مستحيلة	33
			أميل لإرجاء الواجبات المدرسية إلى وقت آخر قد لا يكون مناسباً	34
			أناقش مع الآخرين مواطن الغموض في المادة الدراسية بغية توضيحها	35
			أفضل الاعتماد على نفسي في القيام بواجباتي المدرسية	36
			أملك اهتمامات ورغبات تحصيلية متنوعة	37

			تفتت همتي عندما تواجهني مشكلات أثناء قيامي بواجباتي الدراسية	38
			أبدأ واجباتي مع مواعيدها دون تأخير	39
				F
			أثق بنفسي وقدراتي على التحصيل	40
			أشعر بالفخر والاعتزاز لمثابرتي في الدراسة	41
			يستمتع الآخرون عادة لأفكاري واقتراحاتي	42
			تراودني كثيراً أفكار باني سأصبح ذا شأن في المستقبل	43
			أشعر بضعف قيمتي بين الأقران	44
			يدفعني الفشل لبذل جهداً أكبر لتغيير نظرة الآخرين عني	45
			تحترم الأسرة عادة مشاعري ورغباتي	46
				G
			أبذل قصارى جهدي للحصول على علامات مرتفعة حتى أكون مقبولاً من رفاقي	47
			أسعد كثيراً إذا حققت نجاحاً في علاماتي مع زملاء الدراسة	48
			أتعامل إيجابياً مع الأقران والمعلمين العاملين بالمدرسة	49
			أشعر أن أبواي راضيان عن تحصيلي الدراسي	50
			يحفزني التقدير الاجتماعي لكل عمل أكاديمي أقوم به	51
			أشعر باضطراب عندما أخفق في تحقيق صداقات ناجحة	52
			استمتع بوجود ضمن مجموعة من الأفراد لهم نفس مستوى تحصيلي الأكاديمي	53
				H
			أتحايل على رفاقي حتى احصل منهم على ما أريد	54
			أفضل العمل لوحدتي حتى أتحمم بتنفيذ المسؤوليات على هواي	55
			استغل غفلة المعلم وانشغاله للتخلص من بعض المسؤوليات الموكلة لي	56
			أقوم بأي شيء يطلبه المعلم حتى أتجنب عقابه	57
			أعتقد بصحة المثل القائل "إن لم تكن ذنباً أكلتك الذئاب"	58

			أرى من الفائدة مداراة المعلم حتى أحصل على التقدير الذي أريده	59
			أتعطل بواجباتي الدراسية عندما تطلب العائلة مني القيام بعمل ما	60
				I
			أشعر بالملل والكسل عند جلوسي للدراسة	61
			أحافظ على دفاتري مرتبة ونظيفة من تلقاء نفسي	62
			تنهار عزيمتي نتيجة عدم تشجيع الآخرين لي	63
			انظر كثيراً لما في يدي زميلي	64
			أتحرك باستمرار أثناء جلوسي على مقعد الدراسة	65
			أحب أن يشاركني الآخرين أعمالهم	66
			أشعر بالغضب لأنفه الأسباب	67
			ينتابني القلق والخوف من أي شيء يواجهني	68
			أتردد من إبداء وجهة نظري أمام زملائي ومعلمي في الحصة الدراسية حتى وإن كان رأي صائباً	69

ملحق (9)

نموذج الإجابة لمقياس دافع الإنجاز

D	المستوى الرقم	C	المستوى الرقم	B	المستوى الرقم	A	المستوى الرقم	
نعم	23	نعم	16	لا	9	نعم	1	
نعم	24	نعم	17	لا	10	نعم	2	
نعم	25	لا	18	نعم	11	نعم	3	
نعم	26	لا	19	لا	12	نعم	4	
نعم	27	نعم	20	لا	13	نعم	5	
نعم	28	نعم	21	لا	14	نعم	6	
نعم	29	نعم	22	نعم	15	لا	7	
نعم	30					نعم	8	
نعم	31							
H	المستوى الرقم	G	المستوى الرقم	F	المستوى الرقم	E	المستوى الرقم	
لا	54	نعم	47	نعم	40	نعم	32	
لا	55	نعم	48	نعم	41	نعم	33	
لا	56	نعم	49	نعم	42	لا	34	
لا	57	نعم	50	نعم	43	نعم	35	
لا	58	نعم	51	لا	44	نعم	36	
لا	59	نعم	52	نعم	45	نعم	37	
لا	60	نعم	53	نعم	46	لا	38	
						نعم	39	
			<b>I</b>					المستوى الرقم
		لا	67	لا	64	لا	61	
		لا	68	لا	65	نعم	62	
		لا	69	لا	66	لا	63	

• الدرجات الكاملة للاختبار حسب الإجابات الصحيحة كما يلي:

$$207 = 3 \times 9 + 3 \times 7 + 3 \times 7 + 3 \times 7 + 3 \times 8 + 3 \times 9 + 3 \times 7 + 3 \times 7 + 3 \times 8$$

## ملحق (10) مقياس مفهوم الذات كراسة الأسئلة

- هذا المقياس يتكون من مجموعة من العبارات المتعلقة بمدى فهمك لذاتك وبالتالي كيفية تعاملك مع نفسك ومع الآخرين. ليست فيها إجابات صحيحة أو أخرى خاطئة لأنها مجرد وجهة نظر تعبر عن دافعك أو حاجتك الفعلية كما تظهر في تصرفك اليومي العادي حول الموضوعات التي تثيرها هذه العبارات.

- كل ما في الأمر أن تكون متأكدا من أن استجابتك على العبارة تعكس واقعك الفعلي بشكل صادق

- رجاء أن تقرأ/يكل عبارة جيدا فإذا وجدتتها تنطبق عليك أو توافق/ي عليها تماما فضع/ي علامة (×) أمام رقم هذه العبارة في ورقة الإجابة وأسفل كلمة (نعم)، وإذا وجدتتها لا تنطبق عليك أو لا توافق عليها تماما، فضع/ي علامة (×) أسفل كلمة (لا) وأمام رقم هذه العبارة في ورقة الإجابة

- أما إذا كنت/ي مترددا بين (نعم) و(لا)، أي تنطبق عليك العبارة إلى حد ما أو تمثل حاجتك تمثيلا تاما فضع/ي علامة (×) أسفل عبارة أحيانا أمام العبارة في ورقة الإجابة

- رجاء لا تكتب/ي أي علامة على هذه الكراسة

- تأكد/ي من أن أجابتك في ورقة الإجابة أمام رقم السؤال.

- لا تترك/ي أي عبارة دون أن تضع أمامها علامة (×) في ورقة الإجابة.

ملاحظة: 1- رجاء لا تكتب/ي أي شيء أو أي علامة على هذه الكراسة.

2- تأكد/ي من إجابتك في ورقة الإجابة أمام رقم السؤال.

3- لا تترك/ي أي من العبارات دون أن تضع/ي أمامها علامة (×) في ورقة الإجابة

التي تعبر عن حاجتك أو رغبتك الفعلية.

مثال:

العبارة	نعم	أحيانا	لا
أحب أسرتي كثيرا	×		

فإن فعلا أحبها أضع علامة (×) أسفل كلمة نعم

شكرا لحسن تعاونكم

الباحثة: أمل أبو حجلة

## استبانة مقياس مفهوم الذات

ضع إشارة (x) تحت الدرجة التي تنطبق عليك مقابل كل عبارة من العبارات الآتية:

الرقم	العبارة	لا ينطبق علي أبداً	ينطبق علي أحياناً	ينطبق علي دائماً
1.	جسمي سليم من أية أمراض			
2.	أنا مغرور بشكلي			
3.	أنا سعيد مع أفراد أسرتي			
4.	أعتدي على زملائي في المدرسة			
5.	أستطيع فهم التجارب العلمية			
6.	أشعر بالغيرة الزائدة من زملائي			
7.	لدي عدد كبير من الأصدقاء			
8.	أنسى ما أتعلم بسرعة			
9.	أحب أسرتي			
10.	أخجل من القراءة بصوت مرتفع أمام زملائي			
11.	أسمع الأصوات بشكل مناسب			
12.	أنا شخص حزين			
13.	احترم الكبار في السن			
14.	لدي صعوبة في نطق الكلام			
15.	أنا غير راض عن حجم جسمي			
16.	أنا مجتهد في دروسي			
17.	أميل إلى عدم الاختلاط بالناس			
18.	أستطيع فهم الخرائط الجغرافية			
19.	أشعر بضعف في رؤيتي للأشياء			
20.	أعطف على الصغار في السن			
21.	أشعر أنني بحاجة إلى الإرشاد			
22.	عيناي جميلتان			
23.	أغضب لأبسط الأمور			

			أَتقن المهارات الأساسية في الرياضيات	<b>.24</b>
			أنا غير راض عن طول قامتي	<b>.25</b>
			أفتخر بأفراد أسرتي	<b>.26</b>
			أقلد أبي في كل ما يفعل	<b>.27</b>
			أشعر بالاستقرار النفسي	<b>.28</b>
			أشعر أنني مريض	<b>.29</b>
			أقوم بتحضير يومي لدروسي	<b>.30</b>
			أتضايق من أداء تمارين جسمية	<b>.31</b>
			أستطيع التفاهم مع الآخرين	<b>.32</b>
			أجد صعوبة في فهم الأشكال الهندسية	<b>.33</b>
			لدي شخصية قوية وجريئة	<b>.34</b>
			أشعر بضعف في بعض الدروس	<b>.35</b>
			لدي مهارة عالية في الرسم والأعمال الفنية	<b>.36</b>
			أكره أن يزورني أحد	<b>.37</b>
			أتحدث بلطف مع الآخرين	<b>.38</b>
			جسمي يتعب بسرعة	<b>.39</b>
			أنا شخص صريح	<b>.40</b>
			أذكر زملائي بأخطائهم	<b>.41</b>
			أعتبر نفسي واسع المعرفة	<b>.42</b>
			أنا شخص مغرور	<b>.43</b>
			أنتذكر الأرقام والكلمات بسرعة	<b>.44</b>
			أحس بعدم أهميتي بين أهلي	<b>.45</b>
			يثير وجهي السرور عند الآخرين	<b>.46</b>
			أبكي بسبب وبدون سبب	<b>.47</b>
			أستطيع إجراء العمليات الحسابية بسهولة	<b>.48</b>
			أتمنى أن يكون وجهي أكثر جمالاً	<b>.49</b>
			أستطيع التحكم برغباتي	<b>.50</b>
			أتشاجر مع أفراد أسرتي	<b>.51</b>
			أكتب بدون أخطاء إملائية	<b>.52</b>

			أرغب أن يكون شكل جسمي أفضل	53.
			أسعى لبناء علاقة ايجابية مع الآخرين	54.
			أشعر بضعف في تطبيق قواعد اللغة العربية	55.
			أنا محبوب من قبل أهلي	56.
			أنا غير مطمئن على مستقبلي	57.
			أهتم بنظافة شعري	58.
			أجد صعوبة في فهم القصص والروايات	59.
			أنا شخص صبور	60.
			أحسن أن زملائي يغارون مني	61.
			أستطيع تكوين كلمات من أحرف متناثرة	62.
			أشعر أنني أكره أقاربي	63.
			أشارك الناس في أفراحهم وأحزانهم	64.
			لون شعري ليس جميلاً كما أرغب	65.
			أشارك في الاحتفالات المدرسية	66.
			أكره جميع المواد الدراسية	67.
			مظهري جميل كما أرغب	68.
			أنا متشائم في حياتي	69.
			لون عيني جميل كما أرغب	70.
			أكره أن اجلس مع الآخرين	71.
			أستطيع فهم التعبيرات اللغوية	72.
			أعتبر نفسي فاشلاً في حياتي	73.
			أأذوق الطعام جيداً	74.
			تصيبني حالة قلق أثناء النوم	75.
			أتعاون مع زملائي في المدرسة	76.
			تبدو أعضاء جسمي غير متناسبة	77.
			أشعر براحة البال	78.
			أنادي الآخرين بما يكرهون من ألقابهم	79.

			أنا شخص مطيع لوالدي	<b>.80</b>
			أجد صعوبة في التعبير عن أفكاري	<b>.81</b>
			يعتبرني زملائي صادقاً وأميناً	<b>.82</b>
			أهتم بالبحث عن أخطاء الآخرين	<b>.83</b>
			أشارك في إعداد مجلات الحائط في المدرسة	<b>.84</b>
			يعتدي علي زملائي في المدرسة	<b>.85</b>
			لون وجهي جميل كما أُرغب	<b>.86</b>
			أدائي لواجباتي المدرسية غير مناسب	<b>.87</b>
			أنا شخص واثق من أفعالي وتصرفاتي	<b>.88</b>
			أمارس الغش في الامتحانات	<b>.89</b>
			أتعاون مع أفراد أسرتي	<b>.90</b>

## ملحق (11)

### نموذج الإجابة لمقياس مفهوم الذات

الرقم	العبرة	العبرة (+ أو -)	المجال
1	جسمي سليم من أية أمراض	+	جسمي
2	أنا مغرور بشكلي	-	مستثناة
3	أنا سعيد مع أفراد أسرتي	+	اجتماعي
4	أعتدي على زملائي في المدرسة	-	اجتماعي
5	أستطيع فهم التجارب العلمية	+	أكاديمي
6	أشعر بالغيرة الزائدة من زملائي	-	نفسي
7	لدي عدد كبير من الأصدقاء	+	اجتماعي
8	أنسى ما أتعلم بسرعة	-	أكاديمي
9	أحب أسرتي	+	اجتماعي
10	أحجل من القراءة بصوت مرتفع أمام زملائي	-	مستثناة
11	أسمع الأصوات بشكل مناسب	+	جسمي
12	أنا شخص حزين	-	نفسي
13	أحترم الكبار في السن	+	اجتماعي
14	لدي صعوبة في نطق الكلام	-	نفسي
15	أنا غير راض عن حجم جسمي	-	مستثناة
16	أنا مجتهد في دروسي	+	أكاديمي
17	أميل إلى عدم الاختلاط بالناس	-	اجتماعي
18	أستطيع فهم الخرائط الجغرافية	+	أكاديمي
19	أشعر بضعف في رؤيتي للأشياء	-	جسمي
20	أعطف على الصغار في السن	+	اجتماعي
21	أشعر أنني بحاجة إلى الإرشاد	-	مستثناة
22	عيناى جميلتان	+	جسمي
23	أغضب لأبسط الأمور	-	نفسي
24	أتقن المهارات الأساسية في الرياضيات	+	أكاديمي

جسمي	-	أنا غير راض عن طول قامتي	25
اجتماعي	+	أفتخر بأفراد أسرتي	26
اجتماعي	-	أفقد أبي في كل ما يفعل	27
نفسي	+	أشعر بالاستقرار النفسي	28
مستثناة	-	أشعر أنني مريض	29
أكاديمي	+	أقوم بتحضير يومي لدروسي	30
مستثناة	-	أضايق من أداء تمارين جسمية	31
اجتماعي	+	أستطيع التفاهم مع الآخرين	32
أكاديمي	-	أجد صعوبة في فهم الأشكال الهندسية	33
مستثناة	+	لدي شخصية قوية وجريئة	34
أكاديمي	-	أشعر بضعف في بعض الدروس	35
أكاديمي	+	لدي مهارة عالية في الرسم والأعمال الفنية	36
اجتماعي	-	أكره أن يزورني أحد	37
اجتماعي	+	أتحدث بلطف مع الآخرين	38
جسمي	-	جسمي يتعب بسرعة	39
اجتماعي	+	أنا شخص صريح	40
اجتماعي	+	أذكر زملائي بأخطائهم	41
مستثناة	+	أعتبر نفسي واسع المعرفة	42
نفسي	-	أنا شخص مغرور	43
أكاديمي	+	أتذكر الأرقام والكلمات بسرعة	44
مستثناة	-	أحس بعدم أهميتي بين أهلي	45
نفسي	+	يثير وجهي السرور عند الآخرين	46
نفسي	-	أبكي بسبب وبدون سبب	47
أكاديمي	+	أستطيع إجراء العمليات الحسابية بسهولة	48
جسمي	-	أتمنى أن يكون وجهي أكثر جمالاً	49
نفسي	+	أستطيع التحكم برغباتي	50
اجتماعي	-	أتشاجر مع أفراد أسرتي	51
أكاديمي	+	أكتب بدون أخطاء إملائية	52
مستثناة	-	أرغب أن يكون شكل جسمي أفضل	53

اجتماعي	+	أسعى لبناء علاقة ايجابية مع الآخرين	54
مستثناة	-	أشعر بضعف في تطبيق قواعد اللغة العربية	55
اجتماعي	+	أنا محبوب من قبل أهلي	56
نفسي	-	أنا غير مطمئن على مستقبلي	57
جسمي	+	أهتم بنظافة شعري	58
أكاديمي	-	أجد صعوبة في فهم القصص والروايات	59
نفسي	+	أنا شخص صبور	60
نفسي	-	أحسن أن زملائي يغارون مني	61
أكاديمي	+	أستطيع تكوين كلمات من أحرف متنافرة	62
مستثناة	-	أشعر أنني أكره أقاربي	63
اجتماعي	+	أشارك الناس في أفراحهم وأحزانهم	64
جسمي	-	لون شعري ليس جميلاً كما أرغب	65
اجتماعي	+	أشارك في الاحتفالات المدرسية	66
نفسي	-	أكره جميع المواد الدراسية	67
جسمي	+	مظهري جميل كما أرغب	68
نفسي	-	أنا متشائم في حياتي	69
جسمي	+	لون عيني جميل كما أرغب	70
مستثناة	-	أكره أن اجلس مع الآخرين	71
أكاديمي	+	أستطيع فهم التعبيرات اللغوية	72
نفسي	-	أعتبر نفسي فاشلاً في حياتي	73
جسمي	+	أذوق الطعام جيداً	74
	-	تصيبني حالة قلق أثناء النوم	75
اجتماعي	+	أتعاون مع زملائي في المدرسة	76
جسمي	-	تبدو أعضاء جسمي غير متناسبة	77
نفسي	+	أشعر براحة البال	78
نفسي	-	أنادي الآخرين بما يكرهون من ألقابهم	79
اجتماعي	+	أنا شخص مطيع لوالدي	80
أكاديمي	-	أجد صعوبة في التعبير عن أفكارني	81

مستثناة	+	يعتبرني زملائي صادقا وأميناً	82
مستثناة	-	أهتم بالبحث عن أخطاء الآخرين	83
مستثناة	+	أشارك في إعداد مجلات الحائط في المدرسة	84
مستثناة	-	يعتدي علي زملائي في المدرسة	85
جسمي	+	لون وجهي جميل كما أرغب	86
أكاديمي	-	أدائي لواجباتي المدرسية غير مناسب	87
مستثناة	+	أنا شخص واثق من أفعالي وتصرفاتي	88
نفسي	-	أمارس الغش في الامتحانات	89
اجتماعي	+	أتعاون مع أفراد أسرتي	90

عدد الفقرات (+) = 46

عدد الفقرات (-) = 44

عدد الفقرات للمجال الجسمي = 14

عدد الفقرات للمجال الاجتماعي = 22

عدد الفقرات للمجال الأكاديمي = 17

عدد الفقرات للمجال النفسي = 19

عدد الفقرات للمجال المستثناة = 18

مجموع الفقرات = 90

## ملحق (12) مقياس قلق الاختبار كراسة الأسئلة

- هذا المقياس يتكون من مجموعة من العبارات المتعلقة بحالتك النفسية قبل وأثناء وبعد تقديم الاختبار. ليست فيها إجابات صحيحة أو أخرى خاطئة لأنها مجرد وجهة نظر تعبر عن دافعك أو حاجتك الفعلية كما تظهر في تصرفك اليومي العادي حول الموضوعات التي تثيرها هذه العبارات.

- كل ما في الأمر أن تكون متأكدا من أن استجابتك على العبارة تعكس واقعك الفعلي بشكل صادق.

- رجاء أن تقرأ/يكل عبارة جيدا فإذا وجدتتها تنطبق عليك أو توافق/ي عليها تماما فضع/ي علامة (×) أمام رقم هذه العبارة في ورقة الإجابة وأسفل كلمة (نعم)، وإذا وجدتتها لا تنطبق عليك أو لا توافق عليها تماما، فضع/ي علامة (×) أسفل كلمة (لا) وأمام رقم هذه العبارة في ورقة الإجابة.

- أما إذا كنت/ي مترددا بين (نعم) و(لا)، أي تنطبق عليك العبارة إلى حد ما أو تمثل حاجتك تمثيلا تاما فضع/ي علامة (×) أسفل عبارة أحيانا أمام العبارة في ورقة الإجابة.

- رجاء لا تكتب/ي أي علامة على هذه الكراسة.

- تأكد/ي من أن أجابتك في ورقة الإجابة أمام رقم السؤال.

- لا تترك/ي أي عبارة دون أن تضع أمامها علامة (×) في ورقة الإجابة.

ملاحظة: 1- رجاء لا تكتب/ي أي شيء أو أي علامة على هذه الكراسة.

2- تأكد/ي من إجابتك في ورقة الإجابة أمام رقم السؤال.

3- لا تترك/ي أي من العبارات دون أن تضع/ي أمامها علامة (×) في ورقة الإجابة

التي تعبر عن حاجتك أو رغبتك الفعلية.

مثال:

العبارة	نعم	أحيانا	لا
لا أحب الاختبارات	×		

فإن فعلا أحبها أضع علامة (×) أسفل كلمة نعم

شكرا لحسن تعاونكم

الباحثة: أمل أبو حجلة

## استبانة مقياس قلق الاختبار

الرقم	الفقرة	درجة الموافقة على الفقرة				
		دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
1.	خلال الاختبار أجد نفسي مشغولاً بمدى تفوق أقراني علي					
2.	يتصبب عرقي عندما أتقدم لأداء الاختبار					
3.	أثناء تقديم الاختبار أجد نفسي أفكر بأشياء لا علاقة لها بالمادة التي أقدم الاختبار فيها					
4.	يتملكني شعور بالذعر عندما اضطر لاختبار مفاجئ					
5.	أشعر بخوف شديد عند رؤيتي سؤالاً من أسئلة الاختبار لا أستطيع الإجابة عنه					
6.	أثناء الاختبار أفكر في الرسوب والفشل فيه					
7.	أشعر بالغثيان وفقدان الشهية في الساعات التي تسبق الاختبار					
8.	أثناء الاختبار أجد نفسي أفكر فيما إذا كنت سأنجح أم لا					
9.	حصولي على علامة عالية في اختبار ما لا يزيد من ثقتي في الاختبار القادم					
10.	أشعر بضيق شديد عند مناقشة مادة الاختبار مع زملائي قبل الدخول إلى قاعة الاختبار					
11.	لا أتمتع بالنوم العميق ليلة الاختبار					
12.	قلبي ينبض بسرعة أثناء الاختبار					
13.	بعد تقديم اختبار ما أشعر أن باستطاعتي أن أقدمه بشكل أفضل مما قدمته فعلاً					
14.	أشعر بالكآبة بعد تقديم الاختبار					
15.	بصيصني شعور بالارتباك وعدم الارتياح قبل الدخول إلى قاعة الاختبار					
16.	أشعر بشرود الذهن وضعف التركيز أثناء الاختبار					

					17. أشعر بتوتر واضطراب شديد أثناء تأديتي للاختبار
					18. أشعر بضيق شديد عند الاستماع إلى إجابات زملائي بعدا للاختبار
					19. خلال الاختبار أشعر بالخوف الشديد بحيث أنسى معلومات كنت أعرفها
					20. أشعر بالآم كلما أقترب موعد الاختبار
					21. أشعر بعدم الارتياح قبل أن أسلم ورقة الإجابة عن الاختبار
					22. أكون قلقاً جداً عند مراجعة مادة الاختبار ليلة الاختبار
					23. أشعر بتوتر شديد قبل استلام ورقة أسئلة الاختبار
					24. احتاج إلى قراءة أسئلة الاختبار عدة مرات حتى فهمها
					25. كلما بذلت جهداً أكبر في التحضير للاختبار ارتبكت أكثر
					26. بعد انتهاء الاختبار أحاول أن أسيطر على قلقي ولكن لا أتمكن من ذلك على الفور
					27. أود لو أن الاختبارات لا ترعجني بالدرجة التي أشعر بها عادة
					28. اعتقد أن أدائي في الاختبارات يكون أفضل إذا استطعت أن أدمها دون أن أتقيد بوقت محدد
					29. تفكيري في العلامة التي سأحصل عليها يؤثر على دراستي وأدائي في الاختبار
					30. أثناء الاختبار أقع في كثير من الأخطاء بسبب الخوف الشديد
					31. أشعر بخوف شديد عند تأديتي لاختبارات المهمة
					32. اعتقد أنني سوف أتعلم أكثر لو لم يكن هناك اختبارات

					33. ترتعش يدي أثناء أداء الاختبار
					34. تفكيري في أن إجاباتي قد تكون ضعيفة يؤثر على أدائي في الاختبار
					35. أشعر بالحاجة لحشو دماغي بالمعلومات قبل الاختبار
					36. أشعر بخوف شديد قبل إعادة ورقة الإجابة عن الاختبار إلي
					37. أشعر بعصبية شديدة تجاه الاختبار حتى لو كنت على استعداد تام لأدائه
					قبل الاختبار ينتابني بالشعور بأنني لا أستطيع الإجابة على أسئلة الاختبار
					38. مجرد التفكير في الاختبار يصيبني بضيق الصدر
					39. أخشى الاختبارات خوفاً من الحصول على درجات متدنية

### ملحق (13)

#### نموذج الإجابة لمقياس قلق الاختبار

الإجابة	الرقم	الإجابة	الرقم	الإجابة	الرقم	الإجابة	الرقم
لا	31	نعم	21	نعم	11	نعم	1
نعم	32	نعم	22	نعم	12	نعم	2
نعم	33	نعم	23	نعم	13	نعم	3
نعم	34	نعم	24	نعم	14	نعم	4
لا	35	نعم	25	نعم	15	نعم	5
نعم	36	نعم	26	نعم	16	نعم	6
نعم	37	نعم	27	نعم	17	نعم	7
نعم	38	نعم	28	نعم	18	نعم	8
نعم	39	نعم	29	نعم	19	نعم	9
لا	40	نعم	30	نعم	20	نعم	10

الملحق (14)  
المادة التعليمية

## الملحق (15)

عينة من إجابات الطلبة على

\* اختبار المعرفة القبليّة

\* اختبار التحصيل العلمي (الآني والمؤجل)

\* مقياس الدافع للإجاز (القبلي، الآني، المؤجل)

\* مقياس مفهوم الذات (القبلي، الآني، المؤجل)

\* مقياس قلق الاختبار (القبلي، الآني، المؤجل)

## الملحق (16)

علامات طلبة عينة الدراسة على اختبارات

\* المعرفة القبلية

\* التحصيل العلمي (الآني والمؤجل)

\* مقياس الدافع للإنجاز (القبلي، الآني، المؤجل)

\* مقياس مفهوم الذات (القبلي، الآني، المؤجل)

\* مقياس قلق الاختبار (القبلي، الآني، المؤجل)

**An- Najah National University  
Faculty of Graduate studies**

**The effect of Teaching science acceleration Model on  
achievement and Motivation for achievement self concept and  
test anxiety on Students of the Seventh Grade in  
Qalqilia Governorate**

**By  
Amal A. Shareef Abu Hejleh**

**Supervisor  
Dr. Shehadeh M. Hbdo**

*Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of  
Master of Educational Science in Methods of Teaching Science, Faculty  
of Graduate Studies at An-Najah National University, Nablus, Palestine.*

**2007**

**The effect of Teaching science acceleration Model on achievement and Motivation for achievement self concept and test anxiety on Students of the Seventh Grade in Qalqilia Governorate**

**By  
Amal A. Shareef Abu Hejleh  
Supervisor  
Dr. Shehadeh M.Hbdo**

**Abstract**

This study sought to identify the effect of teaching science acceleration model on the achievement, motivation for achievement, self concept and test anxiety among seventh grade Pupils in Qalqilia District through answering the following four questions:-

**First:** What is the effect of the teaching method of science teaching acceleration upon each of: the cognitive science achievement, motivation for achievement, self concept and test anxiety among seventh grade students?

**Second:** What is the effect of gender upon the secondary variables of the study which are: the cognitive science achievement, the motivation for achievement, self concept and test anxiety among seventh grade students?

**Third:** What is the effect of relationship between the teaching method and gender on the study variables which are: The cognitive science achievement, motivation for achievement, self concept, and test anxiety among seventh grade students?

**Forth:** What is the effect of time upon the study variables which are: the cognitive science achievement, motivation for achievement self concept and text anxiety among seventh grade student?

To answer the questions of the study, the researcher administered a questionnaire to a random sample consisting of (137) seventh grade male and female students at government schools in Qalqilia District, distributed at four sections in four different schools (two for boys and two for girls). Two sections, chosen randomly one for boys and the other for girls (31 boys and 25 girls) and both represented the experimental sections. They were taught by using the acceleration method in teaching science. The other two sections were a comparison group. They were taught by using traditional method of teaching. The comparison (control) group included (81) students of both sexes: (39 males and 42 females).

The researcher used a prior knowledge test prepared for the project of thought acceleration through teaching science to check the equivalence of the two group's juries tested the reliability of the test. Its validity was calculated by using Gauder Richardson equation (20) and its value was (0.90).

The researcher used a scientific achievement test prepared for the project of thought acceleration through teaching science. Juries tested the reliability of the test. Its validity was calculated by using guider Richardson equation (20) and its value was (0.91).

The researched used six physics activities from the book ' motivation mental thinking' through which is adapted by the ministry of education and higher education, through teaching science, the researcher with the supervisor prepared three activities in chemistry and three activities in biology. The reliability of the scientific content was checked by a number of juries in physics, chemistry and biology at An-Najah National University.

The motivation for achievement scale was developed to measure the students' motivation for achievement, self concept, and test anxiety. Equivalence of the two groups was checked by using the one way analysis of variance, the validity of the motivation for achievement was (0.94) and for self concept (0.94) while test anxiety was (0.90).

The prior test was adopted to be used in the seventh grade to check the equivalence of the groups of study: the experimental and the comparison. Then the temporary test was administered to the two study groups directly after completion of the study of the activities of teaching acceleration of science model. To find out the effect of using teaching acceleration model on student' direct achievement. Two weeks after administration of the temporary test and in order to identify the effectiveness of using the acceleration teaching as a teaching method in student' retention of some concepts pertinent to the physics, chemistry and biology, the delayed test was administered to the student. It was the temporary test it self.

Data was analyzed by using (SPSS) Statistic program through: one way analysis, Hotling method, Multivariate test analysis (MANOVA), Test of Between – Subjects Effects analysis, and Paired samples (t-test) to test the study hypothesis.

**Finding at ( $\alpha = 0.01$ ):-**

- it was found that there were statistically significant differences among the averages of the seventh grader' scientific achievement, and self concept among these who were taught science using the education acceleration and those who were taught science using the traditional method, while there was no statistically significant differences for

motivation for achievement, and test anxiety, where as test anxiety was statistically significant differences at ( $\alpha = 0.05$ ).

- There were no statistically significant differences between the averages of seventh graders' achievement, motivation for achievement, self concept, and test anxiety, in science due to gender (sex) among the students, where as achievement was statistically significant differences at ( $\alpha = 0.05$ ).
- There were no statistically significant differences between seventh grader achievement, motivation for achievement, self concept, and test anxiety in science course using acceleration education program due to interaction between the teaching method and gender.
- There were no statistically significant difference between the average of seventh grader achievement, motivation for achievement, and test anxiety in the temporary posterior cognitive test and the average of their achievement, motivation for achievement, and test anxiety in the delayed posterior cognitive test, where as There were statistically significant differences in their self concept.
- There were statistically significant difference in academic, and social self concept among the seventh grader, where as There were no statistically significant differences in their psychological, and physical self concept.

Based on the findings, the researcher recommends to on the conceptual organization of knowledge, and concentrate on learning of concepts, by using meaningful learning strategies such as concept circle diagrams, education acceleration model, and its relation with achievement motive of

students, self concepts, and test anxiety, and other personal characteristics. And its effect on other subjects as geography, language to make benefit wider spread.

The researcher also recommends that the ministry of education and specifically the department of training and supervision should all focus on practical experiment and work sheets while preparing the new curricula and should also concentrate on the procedures. That encourage student to depend on themselves to get the scientific data using the highest levels of thinking from analysis, to reconstruction, to evaluation.