أثر إستراتيجية التنبؤ القرائي في تحصيل قواعد اللغة العربية عند طلاب الرابع الإعدادي وتنمية دافعيتهم للإنجاز

م. باسم محمد مهيدي المحلاوي

المديرية العامة لتربية الأنبار

Basimmohmed69@gamil.com

الملخص:

هدف البحث إلى تعرّف (**أثر إستراتيجية التنبؤ القرائي في تحصيل قواعد اللغة العربية عند طلاب الرابع الإعدادي وتنمية دافعيتهم للإنجاز**)، اختار الباحث عشوائياً مدرسة إعدادية الزيتون للبنين، وبلغت العينة (٧٠) طالباً من طلاب الرابع الإعدادي الفرع العلمي، مثّل (٣٦) طالباً المجموعة التجريبية، و(٣٤) طالباً المجموعة الضابطة، وقد أعدّ الباحث خططاً على وفق إستراتيجية التنبؤ القرائي في تدريس المجموعة التجريبية، وخططاً على وفق الطريقة الاعتيادية في تدريس المجموعة الضابطة، كما أعدّ اختباراً للتحصيل من (٣٦) فقرة، ومقياساً لدافعية الانجاز من (٢٦) فقرة ذات أربع بدائل (تنطبق عليّ بدرجة كبيرة ، تنطبق عليّ بدرجة متوسطة، تنطبق عليّ بدرجة قليلة، لا تنطبق عليّ)، وقد تحقق الباحث من صدقهما وثباتهما، وبعد الانتهاء من تنفيذ التجربة، طبقهما الباحث على طلاب المجموعتين وقد أظهرت النتائج أن طلاب المجموعة التجريبية تفوقوا في التحصيل ودافعية الانجاز على طلاب المجموعة الضابطة، كما أن هناك تنمية في دافعية الانجاز لدى طلاب المجموعة التجريبية، وقد قدم الباحث مجموعة من التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: (إستراتيجية التنبؤ القرائي، التحصيل، دافعية الإنجاز).

The Effect Of The Reading Prediction Strategy On The Achievement Of Arabic Grammar Rules Among Fourth-Year Middle School Students And The Development Of Their Motivation To Achieve

lecturer. BASIM MOHAMMED MHAIDI AL-MAHLAWI
General Directorate of Education Anbar
Basimmohmed69@gamil.com

Abstract:

The aim of the research was to identify (The Effect Of The Reading Prediction Strategy On The Achievement Of Arabic Grammar Rules Among Fourth-Year Middle School Students And The Development Of Their Motivation To Achieve). The researcher randomly selected Al-Zeitoun Preparatory School for Boys, and the sample amounted to (70) students from the fourth-year middle school science branch. (36) students represented the experimental group, and (34) students represented the control group. The researcher prepared plans according to the reading prediction strategy to teach the students of the experimental group, and plans according to the usual method to teach the students of the control group. He also prepared an achievement test of (36) paragraphs, and a measure of achievement motivation of (26) paragraphs with four alternatives (applies to me to a great extent, applies to me to a medium extent, applies to me to a small extent, does not apply to me), The researcher verified their validity and reliability. After completing the experiment, the researcher applied them to the students of the two groups. The results showed that the students of the experimental group outperformed the students of the control group in achievement and achievement motivation. There was also a development in achievement motivation among the students of the experimental group. The researcher presented a set of recommendations and suggestions.

Keywords: (Reading Prediction Strategy, Achievement, Achievement Motivation.)

مشكلة البحث:

يرى كل من يهتم باللغة العربية أن واقع تدريس القواعد النَّحوية لا يسير على الوجه المرضي، إذ غالباً ما تتسم الطرائق التَّدريسيَّة بالطابع التَّقليديّ من حيث إلقاء الدروس على الطلبة، وهم سلبيون منفعلون لا ايجابيون فاعلون في أحيان كثيرة، ومهمتهم الاستماع، ومهمة المدرس سرد الحقائق والأحكام، فهي تعّودهم المحاكاة العمياء، والاعتماد على الغير، وتضعف فيهم روح الابداع والابتكار وإبداء الرأي (عطية،٢٠١٠: ٢٤٨).

فطرائق التدريس التقليدية تنبع من الفلسفة التقليدية للتربية التي تعتقد إنّ الطلبة غير قادرين على البحث عن المعرفة بنفسهم، وتسعى هذه الفلسفة إلى تزويدهم بقدر من المعارف لاعتمادها، على أنّ المعارف لها قيمة في حدّ ذاتها، وعلى الطلبة أن يستقبلوا هذه المعارف والمعلومات التي يرسلها المدرّس إليهم دون البحث فيها أو التفكير، مما يفقدهم روح البحث والرغبة في التعليم وخفض دافعيتهم للإنجاز الدراسي ويقلل من إمكانية توظيفهم لهذه المعلومات في حياتهم العامة مما يؤثر في تحصيلهم (زاير وآخرون، ٢٠١٤: ٧٩-٨٠).

ولاحظ الباحث من طريق خبرته في تدريس اللغة العربية أن هناك تدنياً واضحاً وكبيراً في مستوى الطلاب في هذه المادة وجاءت هذه الملاحظة عن طريق عمله في التدريس، وكما لاحظ أن هناك طلاب يتذمرون من دروس اللغة العربية ولا يحبذونها، وأكّد ذلك عدد من المشرفين الاختصاصيين الذين رأوا تدنياً واضحاً في النسب المئوية للنجاح في المدارس في مادة اللغة العربية مقارنةً مع المواد الدراسية الأخرى مما أعطى للباحث الدافعية في البحث عن أسباب هذا النفور والضعف الذي قد يرجع في بعض جوانبه إلى استخدام طرائق تدريس تقليدية من قبل المدرسين في شرح الموضوعات للطلبة الذي قد يسبب الملل وعدم بقاء المعلومات وثباتها لفترات طويلة في ذاكرتهم، فيتركز دورهم على تلقي المعلومات فقط، الأمر الذي قد يضعف من دافعيتهم للإنجاز، لذا أراد الباحث أن يستخدم إستراتيجية التنبؤ القرائي في التدريس التي قد تؤدي إلى جعل دروس اللغة العربية من الدروس المحببة إلى نفوس الطلاب، وقد تساعدهم في تحسين تحصيلهم في القواعد وتنمية دافعيتهم للإنجاز، وعليه تتحدد مشكلة البحث في التساؤل الآتي:

ما أثر إستراتيجية التنبؤ القرائي في تحصيل قواعد اللغة العربية عند طلاب الرابع الإعدادي وتنمية دافعيتهم للإنجاز ؟

أهمية البحث:

إن اللغة العربية من أهم وسائل الارتباط الروحي وتقوية المحبة وتوحيد الكلمة بين أبناء العروبة ماضياً وحاضراً فضلاً عن كونها لغة الثقافة والعلم إذ تستوعب كل ثقافات الأمم القديمة وأن تذيب في بوتقتها مساهمات تلك الأمم كلها في بناء السلم الحضاري وتطبعه بطابعها وترسي بذلك قواعد الحضارة الحديثة فضلاً عن جمالها الفني ومتانتها ويكفي أن يكون البيان العربي هو المظهر اللغوي والمعجزة الإلهية المستمدة من القرآن الكريم. (إسماعيل،٢٠٢١: ١٦).

ولكي نحافظ على اللغة العربية وسلامتها يجب دراسة قواعدها، لنقرأ بصورة فصيحة ونكتب بصورة صحيحة، فللقواعد علاقة وطيدة بصحة الفهم ولذا فإن تطبيقه في الكلام يعد تمريناً في تحليل الكلام والتفكير بمنطقيته وسلامته (الضامن ويعقوب، ١٩٩٨: ٥٨).

وتعد قواعد اللغة العربية من أهم فروع اللغة العربية الأخرى التي يدرسها الطلبة، فمن طريقها نقوّم ألسنة الطلاب، وتعصمهم من الخطأ في كلامهم وكتابتهم، وتزيد من دقتهم في صياغة أساليبهم واستعمالهم الصحيح للألفاظ والجمل والعبارات، فهي تنمي الثروة اللغوية وتصقل الذوق الأدبي (يعقوب،١٩٩٨: ٤١).

وعليه فتدريس اللغة العربية يحتاج إلى أسلوب مشوقٍ جذّاب يزيد من دافعية الطلبة إلى تعلمها بدلاً من التبرم والضيق من النحو وصعوبته (زايد ورمان،٢٠١٤: ١٢).

وقد لاحظ المربون أن الطلبة يتفاوتون في مستوى تحصيلهم الدراسي حتى عندما تتساوى كل الظروف، فقد يتعلمون على أيدي المدرسين أنفسهم وفي المدارس نفسها، لكن يتعلم بعضهم أكثر من الآخرين، ويهتم بعضهم بالمادة الدراسية، في حين يهتم الآخرون بأمور أخرى، وقد افترض العلماء وجود عوامل عديدة تؤدي إلى هذا التفاوت ومن أهمها الدافعية (الراوي،٢٠٢٣: ١٣٥).

وتعد دراسة الدوافع من أهم موضوعات علم النفس لأنها تأخذ في الحسبان القوى الخفية في سلوك الفرد التي تدفعه إلى الحركة والنشاط والفعالية في جميع اطوار حياته، وما يرغب فيه ويبه وما يتجنبه وينأى عنه أو يتحمس له وما يُثير فيه أي اهتمام (الزغول والهنداوي، ٢٠١٩: ٢٩٣).

وقد أثبتت عديد من الدراسات أن الدافع للإنجاز مصدر لإحداث تغيير كبير في تحصيل المتعلمين، كما أنه مصدر لاختلاف المختلفين، وقد يغير الدافع متعلماً فاشلاً فيجعله متفوقاً، وقد يكون الافتقار إلى الدافع سبباً في رسوب متعلم ذكي، في حين يجعل متعلماً آخر أقل مقدرة منه تؤدي العمل بنجاح (باهي وشبلي،١٩٩٨: ٤١).

إن تعزيز دافع الانجاز وتوضيح أهدافه وإحداث تغيير في الظروف المادية للموقف التعليمي، وإثارة الدهشة وخفض مستوى توترهم النفسي يجعلهم يسعون لتحقيق حالة التوازن للدافع بخبرتهم وأبنيتهم المعرفية في ممارسة اساليب وإستراتيجيات أخرى، كأن يعدلوا أو يغيروا من استراتيجياتهم، أو يكتشفوا عمليات وأفكار جديدة مما يؤدي إلى بناء وتنظيم الخبرات تنظيماً ذاتياً مما يؤدي للتكيف المؤدي للتطور المعرفي (الرابغي،٢٠١٥ :١٥٤).

ويتأثر الإنجاز الدراسي بعوامل، منها: عوامل مدرسية، عوامل أسرية، العوامل المدرسية، الاستعداد العقلي، الدوافع والقلق، وبينت نتائج دراسات: يتوقف نجاح الطلبة في الدراسة على دافعيته نحو الدراسة، فكلما كانت دافعيته أقوى كان اندفاعه نحو الإنجاز أعلى، فالدافعية تبرز أهميتها في تعلم الطالب، ومن ثم انجازه الدراسي من طريق استثارة سلوكه التعليمي وتعزيزه المستمر (خليفة، ٢٠٠٠: ٦٣).

ويرى الباحث مما سبق أن الأنشطة التي يقوم بها الطالب لا يمكن أن تتحقق ما لم يكن لديه دوافع تسيره، وأن نجاحه في الدراسة يتوقف على دافعيته التي يمتلكها نحو الإنجاز الدراسي، فبدون هذه الدافعية العالية نحو الإنجاز

الدراسي تخفق عملية التدريس في تحقيق هدف من اهدافها، ثم يضيع الوقت والجهد والمال، فلا يقتصر دافع الانجاز الدراسي على دافع الطالب في النمو العلمي والرغبة في التطور، وأن يستمر في طلب العلم وتعلمه.

وتزيد البيئة الثرية المشوقة من دافعية الانجاز للمتعلم لاكتساب المعرفة والمعلومات التي تحملها المثيرات، فإن إثراء الموقف التعليمي بعدداً من الأنشطة الهادفة التي يؤديها المتعلم بنفسه يمكن أن تثير خلايا الخ البشري لاستقبال المعلومات، فيطرأ عليه تغيرات تزيد من عملية تجهيز المعلومات ومعالجة المعلومات وتنمي القدرات والمهارات العقلية لإنتاج تفكير سليم، كما أن نوعية الإثارة ومدى مناسبتها لخصائص المتعلم النفسية والعقلية في تقديم المعلومات للمخ البشري يؤثر في سرعة نشاط الوصلة العصبية (سرايا، ٢٠٠٧: ٢٠٩).

وعليه أراد الباحث اختيار إستراتيجية تدريس وتجريبها في تدريس قواعد اللغة العربية تهتم بالتفاعل بين المدرس والطالب، وتتيح فرص المشاركة لهم في مواقف التعلم، ويكون لهم دور ايجابي في تنفيذ الأنشطة التعليمية، من حيث طرح الأسئلة ومناقشتها وإبداء الملاحظات، والمساهمة في المحاورة مع الزملاء ومع المدرس بمقدار ما تسمح به قدراتهم، وبالقدر الذي يتيحهُ المدرس لهم من الحرية.

وقد تزايد الاهتمام باستراتيجيات ما وراء المعرفة في العقد الأخير من القرن الماضي لدورها الكبير في تنمية التفكير واكساب المعلومات وتخزينها ومن ثم توظيفها، وينسجم هذا مع الاتجاهات التربوية الحديثة الذي يرّكز على التساؤل والفهم (الأحمدي،٢٠١٢: ١٢٢).

وتعد إستراتيجية التنبؤ القرائي إحدى استراتيجيات ما وراء المعرفة التي تحسّن قدرة الطلاب على الفهم المعرفي عن طريق اكتشافهم للأفكار والحلول بأنفسهم وعمل صلات قوية بين المعرفة الجديدة والسابقة التي يمتلكونها، مما يساعد في تحقيق الفهم، وإعطاء معنى للتعلم الجديد، وهذا بدوره يولّد لديهم شعوراً بالرضا والرغبة في مواصلة العلم ويفسح لهم المجال لاكتشاف أفكار جديدة بأنفسهم (بهلول،٢٠٠٤: ١٨٨).

وتساعد هذه الاستراتيجية في تبادل الأفكار، وأن يضع كل طالب بوضع أسئلة عن الموضوع الدراسي قبل دراسته وفي أثناءه وبعده، فهذه الأسئلة تساعدهم على بناء معرفتهم بأنفسهم، وتزيد من شعورهم بمسؤولية تعلمهم، وتفاعلهم بإيجابية كبيرة، مما يساعدهم في خزن المعلومات في ذاكرتهم بعيدة المدى، ويكون توظيفها سهلاً في المستقبل (عفانة والخزندار،٢٠١٤: ١٤٠).

وتهدف إستراتيجية التنبؤ القرائي إلى إثارة وعي الطالب بعمليات تفكيره، ومن أمثلة التساؤلات: إن أتساءل ماذا أفعل؟، ولماذا أفعل؟ فهي تعد نوعاً من التفكير بصوت عال، وتساعد الطالب في تأمل نتاجات تفكيره ومراجعة خططه، وخطوات عمله، وإتقان مهارة الاستماع للآخرين (بدير،٢٠١٨: ١٩٥).

وتساعد إستراتيجية التنبؤ القرائي الطلاب على تنظيم المعرفة الخاصة بهم، والتركيز والتخطيط والتنظيم والتقويم لمدى تقدمهم في الأداء (قطامي،٢٠١٣: ٦١٨).

وتجعل إستراتيجية التنبؤ القرائي الطالب في حوار مستمر تحفزّه في زيادة الألفاظ والذخيرة اللغوية التي تعينه في حال وجّه له أسئلة أو مشكلة ما، فالطالب الذي يتعلم على وفق هذا النحو يكون أكثر نشاط وتفاعل، فيراجع نفسه ليتأكد من فهم ما قرأه، ويطرح أسئلة ذاتية تساعده في الاندماج الجيد لمراقبة فهمه لاسيما عندما يواجه صعوبات في استيعابه للنصوص (زاير وداخل،٢٠١٣: ٣٩٠).

ويرى الباحث أنه يمكن لمدرس اللغة العربية توجيه أسئلة إلى طلابه، ومن طريق عملهم التعاوني ومشاركتهم في الحوار يطلب منهم الإجابات ثم استعراض وجهات نظرهم عن الموضوع ليساعدهم وبصورة نشطة في بناء معرفتهم، وهكذا يمكن في عملية تدريسه توظيف إستراتيجية التنبؤ القرائي، فالطالب الذي يوجه مجموعة من الأسئلة سيوجه انتباهه وتركيزه إلى المعلومات التي تشكّل إجابات لتلك الأسئلة.

مما سبق يرى الباحث أهمية الأخذ بالاستراتيجيات الحديثة التي تستند إلى ما وراء المعرفة في تدريس اللغة العربية، وعليه أختار إستراتيجية التنبؤ القرائي في تدريس قواعد اللغة العربية لطلاب الرابع الإعدادي لمعرفة أثرها في تحصيلهم وتنمية دافعيتهم للإنجاز، فضلاً عن ذلك تتجلى أهمية البحث في الآتي:

١. استجابته للاتجاهات العالمية والمحلية التربوية المعاصرة التي دعت بضرورة الاهتمام باستراتيجيات ما وراء المعرفة، وهذا ما أثار الباحث بالتفكير باستراتيجية التنبؤ القرائي .
٢. أهمية اللغة العربية بوصفها لغة القرآن الكريم الذي نظم للناس حياتهم، ولغة السنة النبوية الشريفة، فهي لغة الفصاحة والبيان والإبداع، وهي أوسع اللغات مذهباً وأدقها تصويراً، فضلاً عن أنها لغة أهل الجنة والأمة العربية.
٣. أهمية الدراسة الإعدادية "الرابع الإعدادي" كونها تكون بين الدراستين المتوسطة والجامعية.
٤. الإفادة من نتائجه لمساعدة مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في التدريس بأكثر من إستراتيجية.

هدف البحث:

يهدف البحث إلى معرفة أثر إستراتيجية التنبؤ القرائي في تحصيل قواعد اللغة العربية عند طلاب الرابع الإعدادي وتنمية دافعيتهم للإنجاز .

فرضيات البحث: صيغت الفرضيات الصفرية الآتية:

١. ليس هناك فرق دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الذين يدرسون قواعد اللغة العربية باستراتيجية التنبؤ القرائي ودرجات المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية في اختبار التحصيل.
٢. ليس هناك فرق دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الذين يدرسون قواعد اللغة العربية باستراتيجية التنبؤ القرائي ودرجات المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية في مقياس دافعية الانجاز البعدي.

٣. ليس هناك فرق دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الذين يدرسون قواعد اللغة العربية باستراتيجية التنبؤ القرائي في مقياس دافعية الانجاز القبلي والبعدي.

حدود البحث: اقتصر البحث على:

١. **الحدود البشرية:** عينة من طلاب الرابع الإعدادي العلمي.

٢. **الحدود الزمانية:** الكورس الأول للعام الدراسي ٢٠٢٢- ٢٠٢٣ .

٣. **الحدود المكانية:** المدارس الإعدادية والثانوية في مدينة الرمادي.

٤. **الحدود الموضوعية:** عدد من موضوعات كتاب قواعد اللغة العربية (الفعل الماضي، الفعل المضارع (رفعه، نصبه، جزمه)، بناء الفعل المضارع، فعل الأمر، التعدي واللزوم، إسناد الفعل الناقص إلى الضمائر، المفعول به).

تحديد المصطلحات:

١. **أثر:** عُرّف بأنه:

* القدرة على تحقيق النتائج أو الانطباعات المنتجة على عقل المفحوص وحسب التصميم أو الطريقة المتبعة، وهو الشيء الذي ينتج بين انطباع معين أو يدعم التصميم المجرب (American Dictionary,2010,p10).
* القدرة على إظهار نتيجة متوقعة على سلوك الطلبة نتيجة تعرضهم لطريقة تدريس أو برنامج تعليمي (بدوي،٢٠١١: ١٨٦).

ويعرّفه الباحث إجرائياً: النتيجة التي يتوقع أن تغير مستوى التحصيل الدراسي لطلاب الرابع الإعدادي (المجموعة التجريبية) بعد تدريسهم قواعد اللغة العربية باستراتيجية التنبؤ القرائي، ويقاس بمعادلة مربع إيتا (η^2).

٢. **إستراتيجية التنبؤ القرائي Reading prediction Strategy : عُرّفت بأنها:**

* الطريقة التي يتواصل فيها المدرس مع الطالب عن طريق توجيه سؤال حول ما الذي يعرفه حول عنوان ما، وما الذي يتوقع أن يتعلمه من النص الجديد (قطامي،٢٠١٣: ٦١٩).
* إستراتيجية ما وراء المعرفة تقوم على مساعدة المتعلمين في استخلاص فكرة رئيسة، وتكوين أسئلة عنها وعلى غرارها في ثلاث مراحل: ما قبل التعلم، وفي أثناء التعلم، وما بعد التعلم (الهياجنة والتل،٢٠١٧: ٤٥٥).

ويعرّفها الباحث إجرائياً: بأنها مجموعة الإجراءات والأنشطة التي يختارها الباحث ويخطط لها لمساعدة طلاب الخامس الأدبي (المجموعة التجريبية) على توليد أسئلة عند دراستهم قواعد اللغة العربية، فيعمل على جمع المعلومات وربط بينها للإجابة على الأسئلة التي طرحها على نفسه فيتمكن من طريقها على فهم المادة واستيعابها وقدرته على إثارة التفكير وتتم على مراحل ثلاث هي: مرحلة ما قبل التعلم، ومرحلة أثناء التعلم، ومرحلة ما بعد التعلم.

٣. التحصيل : عرّف بأنه:

* محصلة ما تم استيعابه من المتعلم في دراسته لمختلف المعلومات العلمية في المادة الدراسية وذلك بقياسه بالدرجة التي يحصل عليها في الاختبارات الشفوية أو التحصيلية (الزهيري،٢٠١٨: ٤٧٧).

ويعرفه الباحث إجرائياً: هو محصلة ما تعلّمه طلاب الرابع الإعدادي من موضوعات قواعد اللغة العربية التي درسوها في مدة محددة، وقياس ذلك بعد إجابتهم عن فقرات اختبار التحصيل المعد لهذا الغرض.

٤. دافعية الإنجاز: عرّف بأنه:

* دافع بشري معقد ومركب، يتسم بالطموح والمتعة في المنافسة، وتفضيل المخاطرة، والحرص على تحقيق الأشياء الصعبة وبأقصى سرعة (بني يونس، ٢٠١٢: ١٧٥) .

ويعرفه الباحث إجرائياً: الدرجة الكلية التي يحصل عليها طلاب الرابع الإعدادي بعد إجاباتهم على فقرات مقياس دافعية الإنجاز الذي أعدّه الباحث لهذا الغرض.

إطار نظري:

١. إستراتيجية التنبؤ القرائي:

اقترح ونغ (Wong,1985) هذه الاستراتيجية، وقد تعددت تسمياتها، فهناك من يطلق عليها التأمل الذاتي، والتقدير الذاتي، وتقوم هذه الاستراتيجية على استجواب الطالب لنفسه عن طريق طرح أسئلة عديدة على نفسه في أثناء معالجة المعلومات، مما يجعله أكثر اندماجاً مع المعلومات التي يتعلمها، فيكون على وعي بعمليات تفكيره، كما تساعده هذه الأسئلة على الاستيعاب الدقيق والفهم القائم على توليد أفكار وبناء علاقات بين أجزاء المادة (عطية،٢٠١٦: ٢٤٥).

وتتضمن هذه الاستراتيجية مهمات عديدة لعمل أي نشاط تعليمي، فمثلاً قبل النشاط يجب وضع الخطط والتعليمات وصياغة الأهداف وتحديد الوقت، وعلى الطلبة التعبير عن مدى تقدمهم في عملية التدريس والتفكير، وأن يحددوا موقعهم بالنسبة للاستراتيجية المحددة، وأن يحددوا البدائل ليكونوا على وعي أكثر بسلوكياتهم وهذا في أثناء النشاط، وبعد أن ينتهوا من النشاط عليهم إجراء تقييم الأداء والتعرف على مدى الإفادة من المعرفة والقواعد المقدمة لهم، وهل توجد بدائل أفضل للمستقبل (العتوم وآخرون،٢٠١٧: ٣١٦).

وتقوم هذه الاستراتيجية على تدريب الطلاب على استنتاج الفكرة الرئيسة التي يصوغون على أساسها الأسئلة، ثم تكوين أسئلة عن الفكرة ذاتها، وإعادة صياغة أسئلة أخرى على غرارها، وتتضمن نوعين من الأسئلة:

١. **الأسئلة الموجهة:** هي عبارة عن رؤوس أسئلة يحددها المدرس لهم، ويكملونها، ويولدون أسئلة تماثلها.

٢. **الأسئلة غير الموجهة (المفتوحة):** هي الأسئلة التي يصوغها الطالب قبل عملية التدريس أو فيها أو بعدها، إذ تساعد هذه الأسئلة الطالب على فهم المادة المراد تدريسها، ومعرفة الهدف منها.

(العفون وجليل،٢٠١٣،ص٥٦).

أدوار المدرس في إستراتيجية التنبؤ القرائي :

من أدوار المدرس في هذه الاستراتيجية:

١. توضيح مفهوم التنبؤ القرائي لطلابه وأهميته في تنمية فهمهم القرائي.

٢. توجيه طلابه على القراءة وتقديم أسئلة كثيرة.

٣. تذكير طلابه بمسألة تقديم الأسئلة بصورة متسلسلة ومتتابعة.

٤. التركيز على أن تكون الأسئلة المقدمة منطقية ومناسبة لعملية القراءة.

٥. توجيه الطلاب على التفكير بتأمل في صياغة أسئلة ذاتية.

٦. ضرورة تدريب المدرس للطلاب في كيفية تقديم الأسئلة، والتدريب على التوقف في أثناء القراءة، وصياغة أسئلة بالاستعانة برؤوس الأسئلة المفتوحة: من، أين، ماذا، كيف، لماذا، متى.

٧. تذكير الطلاب بأهمية التنويع في الأسئلة الذاتية (أبو رياش،٢٠٠٧: ٣٧٩).

٨. تحليل وتصنيف استجابات الطلاب الناتجة عن التنبؤ القرائي للإفادة منها في المواقف المختلفة، إذ تعد تلك الاستجابات المعالجة المستمرة للمعلومات وخلاصة التفكير في الموضوع المطروح (عفانة والجيش،٢٠٠٩: ١٧٤).

أدوار الطالب في إستراتيجية التنبؤ القرائي :

من الأدوار التي يقوم بها الطالب في هذه الاستراتيجية هي:

١. يحدد أهم ما يجب تعلمه وتذكره، ويركز انتباهه وجهده على ما حدده.

٢. يستعمل معلوماته السابقة في فهم ما يقرأ وما يخرج به من استدلالات وعلاقات.

٣. يحاول أن يتصور أمثلة للأفكار التي يقرؤها، ويحاول أن يخرج بتطبيقات عملية للموضوع.

٤. يسأل نفسه أسئلة يحاول الإجابة عليها وهو يقرأ.

٥. يصرّ على بذل الجهد لفهم ما قد يصادفه من صعوبات في أثناء التعلم (العجرش،٢٠١٣،ص١٢٨).

مراحل إستراتيجية التنبؤ القرائي:

يتم التدريس فيها على وفق مراحل ثلاثة هي::

أولاً: مرحلة ما قبل القراءة (مرحلة ما قبل التعلم) (التخطيط): يقوم المدرس بعرض الموضوع المراد دراسته على طلابه، وتدريبهم على التنبؤ القرائي بحيث يقدم كل طالب أسئلة لنفسه بغرض تنشيط عملياته المعرفية قبل البدء بالدرس، ومن هذه الأسئلة:

١. ما الهدف الذي أسعى لتحقيقه ؟ لغرض إيجاد نقطة للتركيز التي تساعد الذاكرة للبدء في التفكير.

٢. لماذا أقوم بفعل هذا ؟ لإيجاد هدف يساعد على التفكير.

٣. لماذا يمكن اعتبار الفعل الذي أقوم به مهماً ؟ لمعرفة سبب عمليات التفكير.

٤. كيف يتم وصل المعلومة بما تم معرفته ؟ لمعرفة وربط المعلومة السابقة بالجديدة.

(أمبو سعيدي والبلوشي،٢٠١٥: ٤٢٩).

إن الغرض من طرح هذه الأسئلة هو استرجاع ما لدى الطالب من معارف سابقة حول الموضوع الذي يراد دراسته والربط بينها وبين المعارف الجديدة لغرض تشكيل بنية الطالب المعرفية، وأن طرح الأسئلة أو مساءلة الذات قبل التعلم تؤدي إلى توجه عقلي لدى الطالب يؤدي إلى توجيه تفكيره في عملية التعلم ومعالجة المعلومات التي يتضمنها الموضوع (عطية،٢٠١٦: ١٩٠).

ثانياً: مرحلة القراءة (مرحلة التعلم) (المراقبة والتحكم):

فيها يساعد المدرس طلابه على متابعة أدائهم القرائي من طريق توجيه أسئلة لأنفسهم، وهي:

١. ماذا يجب أن أتذكر من المعلومات ؟ وذلك لاسترجاع معلوماتي السابقة.

٢. ماذا يجب أن أوجه من أسئلة ؟ للتعرف على جوانب الموضوع غير المعلومة.

٣. هل أضع خطة لفهم الموضوع وتعلمه ؟ لتصميم طريقة أو أسلوب للتعلم.

٤. ما أفكار الموضوع الرئيسة ؟ لإثارة اهتمامي نحو الموضوع.

إن إجابة الطالب عن هذه الأسئلة تساعده على تنظيم المعلومات وترتيبها ثم تذكرها، وإنتاج أفكار أخرى جديدة مما تجعل من الطالب التفكير في خطوات تساعده على حل مشكلة من مختلف جوانبها مما يجعلها أسهل في الحل.

وفيها يتضح للطالب الأمور التي يحتاجها أو الغامضة أو غير المفهومة عن الموضوع الذي تتم دراسته، وللقيام بالأنشطة يجب أن يحدد المواد والأدوات المطلوبة، وأن يوضح الخطوات التي سيتبعها، وأن يتذكر القواعد المهمة، وأن يحدد الأهداف التي تم وضعها المدرس، فهذه الإرشادات تساعد الطالب على الاحتفاظ بها في ذهنه، وتساعده لتقييم أداءه بعد الدرس (الرويثي،٢٠٠٩: ٤٨).

ثالثاً: مرحلة ما بعد القراءة (التعلم) (التقييم): أي تقييم التعلم الذي تم التوصل إليه، وأن أسئلة الطلبة تساعد على تقييم النتائج، والتعرف على مدى إمكانية توظيف المعلومات والأفكار التي تم التوصل إليها في مواقف جديدة قد تواجه الطلبة، ومن هذه الأسئلة:

١. كيف كان عملي في السؤال ؟ للتعرف على تقييم تقدمي.

٢. هل هناك حاجة لحل السؤال مرة أخرى ؟ لغرض المتابعة والتأكد من ذلك.

٣. هل الذي تعلمته كان ضمن توقعاتي ؟

٤. هل يمكن تقديم إجابة عن السؤال بطريقة أخرى ؟

٥. هل هذا ما كنت أريده ؟

٦. كيف يمكنني التحقق من صحة الجواب ؟

٧. هل يمكن تعميم إجابتي عن السؤال لمسائل أخرى ؟ للتعرّف على التطبيق الصحيح لمواقف أخرى بغية ربط معلوماتي الجديدة بمعلومات مستقبلية.

أن إجابة الطالب عن الأسئلة هذه تمكّنه من تحليل المعلومات التي توصل إليها ثم تقييمها، وكيفية تطبيقها، فضلاً عن إمكانية دمج معلوماته السابقة بالجديدة فيصبح تعلمه ذا معنى، فيكون استيعابه أفضل للمادة المدروسة (عطية،٢٠٠٩: ٢٤٧).

٢. مفهوم دافعية الإنجاز:

أن مصطلح الدافع للإنجاز يعود إلى عالم النفس الفريد ادلر، ورأى أن حاجة الانجاز دافع تعويض للفرد مستمد من خبراته للطفولة، وكورت ليفين الذي ذكر دافع الانجاز ضمن مفهومه للطموح (الغامدي،٢٠١٥: ٩٨).

وأول من قدّم مفهوم الحاجة للإنجاز هنري موراي (H.Murray,1983) فعرضه بصورة دقيقة بوصفه مكوناً مهماً من مكونات الشخصية، وذلك في دراسته (استكشافات في الشخصية) التي عرض فيها العديد من الحاجات النفسية، كان من بينها الحاجة للإنجاز (خليفة ،٢٠٠٠: ٨٨).

وعلى الرغم من المدى البعيد الذي ذهبت إليه الكثير من الدراسات والبحوث لمفهوم الإنجاز ودافعية الإنجاز، وانتشار هذا المفهوم على نطاق واسع في التراث النفسي، إلا أن تعريفه لم يخرج عن نسق (موراي) للحاجات النفسية (بني يونس، ٢٠١٢: ٨٠).

وينشأ دافع الإنجاز من حاجات مثل: السعي وراء التفوق، وتحقيق الأهداف السامية أو النجاح في المهام الصعبة، وهذا الدافع ليس ضروريًا بدرجةٍ واضحة للاستمرار في الحياة، وليست له أصول فيزيولوجية واضحة لدى الإنسان، فإذا كان اهتمام الفرد على إشباع قدراته وإمكانياته، فإن دافع الإنجاز قد يصنف على أنه دافع للتطور، وإذا كان يركز على المنافسة بين الأفراد فيعد دافعاً اجتماعياً (دافيدوف ،١٩٨٣: ٤٦٤-٤٦٦).

نظريات دافعية الإنجاز:

أن نظريات دافعية الإنجاز تعددت حسب الأطر النظرية التي انطلق منها كل باحث، ومنها:

١. **نظرية موراي:** تعد من أولى النظريات التي أدخلت مفهوم الحاجة للإنجاز في التراث النفسي، إذ عرّفها على أنها رغبة الفرد في تحقيق الأشياء التي يراها الآخرون صعبة والتغلب على العقبات، وسرعة في أدائه واستقلاليته، وسيطرته على البيئة، ووصوله لمعايير الامتياز، وتفوقه على ذاته، ومنافسته للآخرين وتفوقه عليهم، وتتمثل حاجة الإنجاز في مظاهر عديدة منها:

أ. السعي وبذل الجهد للفرد من أجل القيام بأعمال صعبة.

ب. تناول الفرد للفكرة وتنظيمها باستقلالية وسرعة.

ج. أن يتخطى الفرد العقبات التي تواجهه ويتفوق على نفسه.

د. تقدير الفرد لذاته عن طريق ممارسته الجيدة والناجحة لإمكانياته وقدراته.

هـ. أن ينافس الفرد الآخرين والتفوق عليهم (بني يونس ،٢٠١٢: ٨٠).

وقد سمّى موراي الحاجة للإنجاز بـ (إرادة القوى) في أحيان كثيرة، وتكون تحت الحاجة للتفوق، ويمكن تحديد طريقة الإشباع لحاجة الفرد للإنجاز على وفق نوعية ميله واهتمامه، كأن تكون حاجة الفرد للإنجاز العقلي في رغبته في تفوقه العقلي، في حين إذا كانت حاجته للإنجاز في المجال الجسمي فتكون رغبته في التفوق الرياضي (الهلول،٢٠١١: ١٦٩).

٢. **نظرية مكليلاند:** اقتفى مكليلاند خطى موراي في تطوير نظرية الدافعية، وكانت لدافعية الإنجاز مكانةً كبيرةً في نظريته، إذ يرى أن هذا الميل الدافعي يشير إلى استجابات توقع الأهداف الايجابية أو السلبية التي تُستثار في المواقف التي تتضمن سعياً وفق مستوى معين من الامتياز والتفوق، وحيث يُقيّم الأداء على أنه نجاح أو فشل، وكان استعماله لمفهوم دافع الإنجاز مشابهاً في مدلوله لموراي، كونه يرى أنه افتراض لشعور الفرد بتفوقه بالأداء وذلك بتنافسه في مواقف تهدف للنجاح وتجنب الفشل (الشريفي، ٢٠١٢: ٤٢).

أن أساس النظرية ينطلق من رغبة الفرد في أن يكتشف دافعية انجازه عند رؤية الأفراد وهم ينجزون أعمالهم، كون الأفراد يختلفون في مستوى مثابرتهم لتحقيق أهدافهم وشعورهم بالسعادة نتيجة انجازهم للأهداف المحددة (عياصرة،٢٠٠٦: ١٠٥).

وقد افترض مكليلاند وزملاؤه، أن دافع الإنجاز يتطور لدى بعض الأشخاص أكثر من غيرهم، وذلك لأن نتائج أدائهم لا تتعارض مع تجاربهم السابقة وبذلك لا تترك تأثيرات سلبية عليهم، وأشاروا إلى وجود ارتباط بين خبرات الفرد السابقة والجديدة وما سوف يحققه الفرد من نتائج، فإذا اتسمت المواقف المنجزة بالإيجابية فسيميل الفرد للأداء والانهماك في سلوكياته المنجزة، وإذا فشل وتكونت لديه خبرات سلبية فسينشأ لديه دافع لتفادي الفشل (شحادة،٢٠١٢: ١٩).

وافترض مكليلاند أن دافعية الإنجاز هي ظاهرة نمائية تزداد وضوحًا بتطور العمر، وأن الأشخاص يختلفون فيما بينهم من حيث سعيهم نحو الإنجاز وتحقيق الأهداف، فمنهم من ينجز بدافع النجاح والإنجاز نفسه، ومنهم من ينجز بدافع تجنب الفشل المصاحب لعدم الإنجاز، لذلك يختلف الأشخاص بتوجهاتهم، فهم إما متوجهون نحو دافع النجاح والإنجاز وإما متوجهون نحو تجنب الفشل والقلق المصاحب لعدم الإنجاز (بني يونس، ٢٠١٢: ٨١).

وذكر مكليلاند أن الأفراد المنجزين مستعدون للتعلم بدرجةٍ أسرع، وتبني أعلى مستويات الطموح، والميل نحو إدراك العالم من مختلف الزوايا، وأوضح أن النمو الاقتصادي للأمم يعتمد على الأداء الناجح للدور المحدد والملزم، إذ يعتمد نجاح المجتمع وتقدمه على عدد الأفراد الذين ينجذبون إلى الوظيفة المحددة والملزمة حيث تحمل المسؤولية والاستقلالية في الأداء (خليفة، ٢٠٠٠: ١١٠-١١١).

٣. **نظرية أتكنسون:** تميز أتكنسون بأنه قد أسس نظريته معتمداً على نظرية الشخصية وعلم النفس التجريبي، وركز على معالجة المتغيرات تجريبياً، ووضع نظرية دافعية الإنجاز في إطار منحنى (التوقع–القيمة)، وأشار إلى اعتقاد الفرد ودوره في النتائج التي سيحصل عليها، ووضح دور الصراع بين الحاجة للإنجاز والنجاح، والخوف من الفشل (الغامدي، ٢٠١٥: ١١١).

وافترض أتكنسون أن دافعية الإنجاز لا تؤثر في السلوك في أيّة مهمة أو موقف روتيني إلّا حينما يقدم ذلك الموقف نوعاً من التحدي الشخصي، إذ يرى أن التحدي يكون في المواقف ذات الصعوبة المتوسطة، أو التي لا تتجاوز نسبة احتمال نجاحها (٥٠%) لقلة اليقين بنتائج الأداء فيها لتساوي احتمال النجاح بالفشل، فقد يميل الأفراد من ذوي التوجه الإنجازي المرتفع لأداء المهام متوسطة الصعوبة، في حين يحدث العكس مع الأفراد ذوي التوجه الإنجازي المنخفض، الذين يتغلب لديهم دافع تحاشي الفشل على دافع النجاح إذ يبتعدون عن المهام متوسطة الصعوبة ويميلون لأداء المهام السهلة جدًا والمهام الصعبة جدًا (الجميلي، ٢٠٠٨: ٥٤).

وقد فسّر أتكنسون ذلك بأن الأفراد ذوي التوجه الإنجازي المرتفع لديهم إدراك في أن نجاحهم في المهمات السهلة جداً لا يجعلهم يشعرون بالفخر، في حين تتيح المهمات الصعبة فرصة ضئيلة للنجاح، ولأنهم واقعيون فإنهم يتجنبون تلك المهام على الرغم من رغبتهم في النجاح فيها، ولا يجدون أمامهم فقط المهمات ذات الصعوبة المتوسطة، وتمثل تحدياً لهم يشعرون بعده بالفخر والاعتزاز بالنجاح، وفي المقابل فإن الأفراد ذوي التوجه الإنجازي المنخفض يميلون لأداء المهام السهلة جدًا والتي يبدو احتمال الفشل فيها ضئيلاً جدًا، وينخرطون أيضًا في المهام الصعبة جدًا، إذ تبدو إمكانية الفشل فيها متوقعة إلى حدٍ كبير، ولكن في الوقت نفسه عندما يحصل الفشل فإنه يستثير قدراً أقل من الخجل، وربما ميلاً للاستحسان من الآخرين لقيامهم بهذه المهام الصعبة (الحمداني ، ٢٠٠٥: ٥٤).

٤. **نظرية العزو السببية:**

تنطلق نظرية العزو في تفسير الدافعية من تساؤلاتنا عن أسباب نجاحنا وفشلنا، وكيفية تعليلنا لسلوكنا وسلوك الآخرين في مختلف مواقف الحياة، وتعرفنا على الأسباب الكامنة وراءه، وتفترض هذه النظرية أن الناس يبحثون عن المعلومات التي تشكل أسبابًا لسلوكهم، وأن عملية تحديد الأسباب بالعودة إلى أنظمة تعمل على تحقيق الراحة والتوازن لدى الشخص، ذلك إن الناس لا يضعون أسبابًا عشوائيةً لسلوكهم، بل إن هنالك تفسيرات منطقية لها، كما تفترض أن كل شخص مدفوع بطبيعته لأن يجد أسبابًا مبرراً لما يدور حوله من أحداث (أبو غزال ، ٢٠٠٧: ٩٣).

ويعد عالم النفس هايدر من مؤسسي هذه النظرية، إذ قدّم تطويرًا علميًا لنظرية روتر(Rotter,1954) التي تعزو الدافعية إلى أسباب داخلية أو خارجية وتفسرها على أساس موقع الضبط – بأن أدخل بُعداً آخر للسببية وهو ما يسمى بالقصدية، فقد أكد هايدر (Heider) أن سلوك الفرد لا يكون بسبب قوى داخلية أو خارجية، إذا لم يقصد الفرد أو ينوي تحقيق هدف محدد (الازيرجاوي ،١٩٩١: ٨٥).

ويرى هايدر أن الأشخاص يقومون بعزو أسباب النجاح والفشل الذي يواجهونه في المواقف المختلفة إما لعوامل داخلية تتعلق بهم مثل الجهد والقدرة أو لعوامل خارجية مثل الحظ وصعوبة أو سهولة المهمة. (قطامي ، ٢٠٠٥: ١٨٥).

أما العالم الأمريكي وينر (Weiner,1974) فقد قام بتطوير نظرية العزو بشكل واسع، وهو يفترض أن شعور الشخص بالنجاح أو الفشل لا يرجع إلى النظام الانفعالي البسيط بل إلى المعارف المنظمة والمنسقة من المعتقدات والأفكار لأنها هي سبب النجاح أو الفشل. وكذلك فهو يشير إلى أن ردود الأفعال للفشل تعتمد على مستوى دافعية الإنجاز لدى الشخص، فعندما تكون هذه الدافعية مرتفعة يزداد الأداء عند الفشل وعندما تكون منخفضة يقل مستوى الأداء، وقد يُعزى ذلك إلى اختلاف إدراك الشخص لأسباب فشله أو نجاحه. (الجلالي ، ٢٠١١: ٢٢٥).

وتؤكد هذه النظرية على أن الأشخاص الذين تتوفر لديهم درجة عالية من الدافع للوصول للنجاح بالمقارنة مع الدافع لتفادي الفشل يعزون النجاح إلى عوامل داخلية، كالقدرة والجهد، وأنهم يشعرون بالفخر فيما يحققونه من إنجازات ويترتب عليه خبرات ايجابية تشجعهم مستقبلاً على الدخول في مواقف إنجاز أخرى، في حين يعزون فشلهم إلى نقص الجهد، أما الأشخاص الذين يرتفع لديهم الدافع لتجنب الفشل مقارنة بالدافع لبلوغ النجاح فإنهم يعزون النجاح لأسباب خارجية كالحظ أو سهولة المهمة، وهم بذلك لا يشعرون بالفخر الشخصي، في حين يعزون فشلهم إلى نقص القدرة لديهم (الجلالي، ٢٠١١: ٢٢٥).

دراسات سابقة:

أولاً: دراسات تناولت إستراتيجية التنبؤ القرائي:

١. **العبيدي والعدواني (٢٠١٩):** هدفت إلى معرفة (أثر إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية التفكير الاستدلالي لدى طلاب الصف الأول المتوسط في مادة القرآن الكريم والتربية الإسلامية)، تألفت العينة من (٧٠) طالب، مثل (٣٥) طالباً المجموعة التجريبية، و(٣٥) طالباً المجموعة الضابطة، أعدّ الباحثان اختباراً للتفكير الاستدلالي من (٣٢) فقرة موضوعية ذات ثلاث بدائل، وبعد تطبيق الاختبار على العينة، بينت النتائج: أن طلاب المجموعة التجريبية تفوقا على طلاب المجموعة الضابطة في اختبار التفكير الاستدلالي، وهناك تنمية لطلاب المجموعة التجريبية في التفكير الاستدلالي (العبيدي والعدواني، ٢٠١٩ :٢٠٩- ٢٤٨).

٢. **حسن (٢٠٢٢):** هدفت إلى الكشف عن أثر إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات التفكير الابتكاري لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة قواعد اللغة العربية، تألفت العينة من (٦٦) طالبة من متوسطة الأنوار للبنات في الرصافة الأولى، بواقع (٣٢) طالبة في المجموعة التجريبية، و(٣٤) طالبة في المجموعة الضابطة، تبنت الباحثة اختبار (سيد محمد خير الله) للتفكير الابتكاري وقد تحققت من صدقه وثباته، وقد بينت النتائج: أن طالبات المجموعة التجريبية تفوقنّ على طالبات المجموعة الضابطة في اختبار التفكير الابتكاري. (حسن،٢٠٢٢: ٥٣٣-٥٦٩).

ثانياً: دراسات تناولت دافعية الانجاز:

١. **دراسة البندر (٢٠١٦):** هدفت إلى التعرف على (دافعية الانجاز لدى طلبة المرحلة الإعدادية ول تخصصي الأحيائي والتطبيقي "دراسة مقارنة")، تكونت العينة من (٢٠٠) طالب وطالبة، وقد أعدّت الباحثة مقياساً من (٤٠) فقرة ذات بدائل (أوافق بشدة، أوافق، لا أوافق، لا أوافق بشدة)، وقد تحققت من صدقه الظاهري والبنائي ومن ثباته، وبينت نتائج الدراسة، أن طلبة الفرعين (الأحيائي والتطبيقي) يتمتعون بدافعية للإنجاز، وتوجد فروق دالة إحصائياً بين طلبة الفرعين وفق متغير (النوع) لصالح الإناث، وقد عرضت جملة من التوصيات والمقترحات.(البدر،٢٠١٦: ٤٠٨-٤٣٣).

٢. **دراسة حميد (٢٠٢٢):** هدفت إلى معرفة (الاخفاق المعرفي وعلاقته بدافع الإنجاز لدى الطلبة الراسبين في الصف السادس الإعدادي)، وتكونت عينة البحث من (٢٠٠) طالب وطالبة من الطلبة الراسبين في الصف السادس الإعدادي، تكون المقياس من (٢٥) فقرة ذات بدائل (موافق جداً، موافق، موافق إلى حد ما، غير موافق)، وقد تحققت الباحثة من خصائص المقياس السيكومترية، وقد بيت نتائج الدراسة أن العينة لديهم خفض في دافعية الانجاز، وهناك علاقة ارتباطية عكسية بين الاخفاق المعرفية ودافعية الانجاز، وهناك فروق في دافعية الانجاز على وفق (النوع والتخصص) لصالح الإناث والفرع العلمي.(حميد،٢٠٢٢: ٤٩٠-٥٢٠).

منهجية البحث والتصميم التجريبي:

اتبع الباحث خطوات منهج البحث التجريبي الذي يقصد به التحكم في جميع المتغيرات الداخلة في إطار البحث باستثناء عامل واحد وذلك للتعرّف على قوته واتجاهاته ومحاولة تطويقه والتحكم فيه (المغربي،٢٠١١: ١١٠)،أما التصميم التجريبي فهو التخطيط الدقيق لعملية إثبات الفروض واتخاذ إجراءات متكاملة لعملية التجريب (عبد الرحمن وزنكنة، ٢٠٠٧: ٤٧٧)، ويساعد في الحصول على إجابات لأسئلة البحث، والسيطرة على المتغيرات التجريبية والدخيلة (عبد الرحمن والصافي، ٢٠٠٥ : ١٢٢)، واختار الباحث التصميم التجريبي ذو الضبط الجزئي لمجموعتين متكافئتين، كما يوضحه الشكل (١):

المجموعة	متغيرات التكافؤ الإحصائي بين المجموعتين	المتغير المستقل	المتغير التابع	الاختبار البعدي
التجريبية	* العُمر الزمني * درجة اللغة العربية للعام السابق * درجة مقياس دافعية الانجاز * التحصيل الدراسي للوالدين	إستراتيجية التنبؤ القرائي	* التحصيل * دافعية الانجاز	* اختبار التحصيل * مقياس دافعية الانجاز
الضابطة		----------		

الشكل (١) التصميم التجريبي للبحث

مجتمع البحث وعينته:

يعد تحديد مجتمع البحث من الخطوات المنهجية المهمة في البحوث التربوية، وهي تتطلب دقة بالغة، إذ يتوقف عليها إجراء البحث (الدراسة) وتصميم أدواته وكفاية نتائجه، وأن المجتمع هو كل المفردات التي يدرسها الباحث التي تكون موضوع مشكلة البحث (محمد ، ٢٠٠١ :١٤٨).

يتكون مجتمع البحث من طلاب الرابع الإعدادي في المدارس الاعدادية والثانوية الفرع العلمي في مركز مدينة الرمادي للعام الدراسي ٢٠٢٢-٢٠٢٣، وقد اختير عشوائياً مدرسة ثانوية الرمادي للبنين وفيها شعبتين للرابع العلمي، واختار الباحث شعبة (أ) ليمثل طلابها المجموعة التجريبية البالغ عددهم (٣٨) ، وشعبة (ب) ليمثل طلابها المجموعة الضابطة البالغ عددهم (٣٦)، وأُستبعد إحصائياً (٤) طلاب راسبين من المجموعتين، وبذلك أصبح عددهم في المجموعة التجريبية (٣٦)، وفي المجموعة الضابطة (٣٤).

التكافؤ الإحصائي بين طلاب المجموعتين:

أجرى الباحث تكافؤ إحصائي بين طلاب المجموعتين في بعض المتغيرات التي يعتقد أنها لها تأثيراً في نتائج بحثه، منها:

١. **العُمر الزمني محسوباً بالأشهر:** تم الحصول على البيانات المتعلقة بالعُمر من سجلات المدرسة.
٢. **درجة اللغة العربية للعام السابق:** هي الدرجة النهائية التي حصل عليها الطلاب في العام الدراسي (٢٠٢١-٢٠٢٢)، وتم الحصول عليها من إدارة المدرسة.
٣. **درجة مقياس دافعية الانجاز:** بعد إعداد المقياس المتألف من (٢٦) فقرة ذات البدائل (تنطبق عليّ بدرجة كبيرة ، تنطبق عليّ بدرجة متوسطة، تنطبق عليّ بدرجة قليلة، لا تنطبق عليّ)، والتأكد من خصائصه السيكومترية تم تطبيقه على العينة.

وقد تم حساب الوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل متغير، ولحساب دلالة الفروق تم استخدام الاختبار التائي لعينيتين مستقلتين كما في جدول (١):

جدول (١) نتائج الاختبار التائي لإجراء التكافؤ في المتغيرات

المتغيرات	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت		مستوى الدلالة ٠,٠٥
						المحسوبة	الجدولية	
العُمر الزمني	التجريبية	٣٦	١٩٢,٢	٨,٢٥	٦٨	٠,٢٢٨	٢,٠٠	غير دالة
	الضابطة	٣٤	١٩٢,٦٤	٧,٨٤				
درجة اللغة العربية للعام السابق	التجريبية	٣٦	٦٢,٤٤	٦,٣٠		٠,٥٠٨		غير دالة
	الضابطة	٣٤	٦٣,١٢	٤,٧٤				

درجة مقياس دافعية الانجاز	التجريبية	٣٦	٦٥,٣٩	٥,٧١		٠,٥٣٤		غير دالة
	الضابطة	٣٤	٦٦,١٤	٦,٠٤				

٤. التحصيل الدراسي للوالدين:

هو آخر شهادة حصل عليها الوالدان (الآباء، والأمهات) لأفراد عينة البحث، وقد تبين تكافؤ طلاب المجموعتين، والجدول (٢) يوضح ذلك.

جدول (٢) قيمة مربع كاي للتحصيل الدراسي للوالدين

المتغير	المجموعة	عدد العينة	متوسطة فما دون	إعدادية	دبلوم	بكالوريوس فما فوق	درجة الحرية	قيمة مربع كاي		مستوى الدلالة ٠,٠٥
								المحسوبة	الجدولية	
تحصيل الآباء	التجريبية	٣٦	٦	١٠	٧	١٣	٣	٠,٢٣٩	٧,٨١	غير دال
	الضابطة	٣٤	٧	٩	٧	١١				
تحصيل الأمهات	التجريبية	٣٦	١٠	٨	٨	١٠		٠,١٧٤		غير دال
	الضابطة	٣٤	٩	٧	٩	٩				

المادة الدراسية: اعتمد الباحث على الكتاب مادة اللغة العربية، وحددت الموضوعات التي يمكن تدريسها في الكورس الأول وهي: (الفعل الماضي، الفعل المضارع (رفعه، نصبه، جزمه)، بناء الفعل المضارع، فعل الأمر، التعدي واللزوم، إسناد الفعل الناقص إلى الضمائر، المفعول به).

المدرس: لكي نضمن عدم تأثر نتائج التجربة بهذا العامل، درّس الباحث طلاب المجموعتين.

مستلزمات البحث: لتنفيذ التجربة تطلب تهيئة مستلزمات هي:

* **تحليل موضوعات محتوى المادة:** بعد تحديد المادة تم تحليل محتوى الموضوعات من حيث عدد الصفحات وعدد الدروس لتدريس كل موضوع.
* **الأغراض السلوكية:** عن طريق تحديد المادة وتحليلها تم صياغة (٤٦) غرضاً سلوكياً حسب تصنيف مستوى بلوم للمجال المعرفي بمستوياته (التذكر، الاستيعاب، التطبيق)، ثم تم عرضها على السادة المحكمين، وقد اتفقوا بنسبة أكثر (٨٧,٥%) على صلاحيتها.

إعداد الخطط التدريسية: إن الخطط الدراسية هي مجموعة إجراءات يتخذها المدرس في تحقيق أهداف تعليمه (مرعي والحيلة،٢٠١٧: ٣١٥)، وقد أعدّ الباحث لكل درس خطة تدريس، أي بواقع (١٠) خطط للمجموعة التجريبية وكذلك للمجموعة الضابطة، وقد تحقق من صلاحيتها بعد عرضها على ذوي التخصص في تدريس اللغة العربية، وقد اتفقوا على صلاحيتها بنسبة أكثر من (٨٥%).

أداتا البحث:

١. اختبار التحصيل: بنى الباحث اختباراً من (٣٦) فقرة موضوعية بعد أن اعتمد على الخريطة الاختبارية التي أعدّها.

صدق الاختبار: هو أن يقيس الاختبار الصفة التي وضع من أجل قياسها (شحاته،٢٠١٢: ١٤٧)، وعمد الباحث إلى عرض الاختبار على السادة المحكمين للتحقق من صدقه الظاهري، وقد اتفقوا على صلاحيته، وإلى عمل الخريطة الاختبارية للتحقق من صدق المحتوى.

التجربة الاستطلاعية لاختبار التحصيل: الهدف من هذا الإجراء هو التأكد من فهم الطلاب لفقرات الاختبار، وتحديد متوسط الوقت المستغرق للإجابة عنه، وعليه تم تطبيق الاختبار على عينة من (٢٠) طالباً من طلاب الرابع العلمي، وقد اتضح للباحث أن الفقرات واضحة، وأن متوسط الوقت بلغ (٣٠) دقيقة.

عينة التحليل الإحصائي للفقرات: تم تطبيق الاختبار على عينة من (١٣٠) طالب اختيروا عشوائياً من (٣) مدارس، وذلك لتحليل فقرات الاختبار إحصائياً، وبعدها صحّح الباحث الإجابات ثم رتبها تنازلياً، واختار نسبة (٢٧%) من أعلى الدرجات ومن أدناها، أي (٣٥) لكل مجموعة، وتم حساب:

* **صعوبة الفقرة:** أن معامل الصعوبة لفقرات الاختبار تراوح بين (٠,٢٨-٠,٦٧)، وهو ضمن المدى المقبول، إذ تعد فقرات الاختبار صالحة للتطبيق جيدة إذا كان مستوى صعوبتها (٠,٢٠-٠,٨٠) (Bloom,1981:66).
* **تمييز الفقرة:** عند حساب القوة التمييزية للفقرات تراوحت بين (٠,٤٢-٠,٦٩)، وهو ضمن المستوى الجيد، فإذا كان تمييز الفقرة (٢٠% فأكثر) يعد جيد (Brown,1981:104).
* **فعالية المموهات:** بعد أن استخرج الباحث لكل فقرة فعالية المموهات كانت النتائج سالبة، وهذا يعني أنها موهت عدد من الطلاب ضعاف المستوى الأمر الذي يدل على فعاليتها.

ثبات الاختبار: استخدم الباحث معادلة كيودر ريتشاردسون 20 لحساب الثبات، وقد بلغ (٠,٧٦) وهو مؤشر إحصائي جيد للثبات، فالثبات يعد جيداً إذا كانت قيمته (٠,٧٠) فأكثر (عودة،١٩٩٨: ٢٧).

٢. مقياس دافعية الانجاز: بعد أن أطلع الباحث على أدبيات الموضوع ودراسات تناولت في طياتها دافعية الانجاز، والتشاور مع مجموعة تدريسيين متخصصين في العلوم التربوية والنفسية بشأن إعداد مقياساً لدافعية الانجاز، أعدّ مقياساً من (٢٦) فقرة ذات أربعة بدائل (تنطبق عليّ بدرجة كبيرة ، تنطبق عليّ بدرجة متوسطة، تنطبق عليّ بدرجة قليلة، لا تنطبق عليّ)، وتعطى الدرجات (٤، ٣، ٢، ١).

صدق المقياس الظاهري: لغرض التحقق من صلاحية فقرات المقياس عرضه الباحث على مجموعة من المختصين في العلوم التربوية والنفسية بلغ عددهم (١٤)، وقد اتفقوا بنسبة (٨٥% فأكثر) على صلاحية (٢٤) فقرة مع تعديلات طفيفة في صياغة بعض منها، واستبعاد فقرتين لعدم الاتفاق عليهما.

تطبيق المقياس استطلاعياً: يستهدف هذا الإجراء التأكد من فهم فقرات المقياس ومدى وضوح تعليمات الإجابة عنه ومعدل الوقت الذي يحتاجونه للإجابة عنه، وقد اختار الباحث عشوائياً (٢٠) طالباً ثم طبق عليهم المقياس، واتضح له فهمهم للفقرات وتعليمات الإجابة، وأن معدل وقت الإجابة كان (٢٠) دقيقة.

تحليل فقرات المقياس إحصائياً: طبق الباحث المقياس على عينة عشوائية من (١٦٠) طالباً، لكي تحلل الفقرات إحصائياً، ثم قام بتصحيحها ثم ترتيب الدرجات تنازلياً، وقد اختار نسبة (٢٧%) من الدرجات العليا، و(٢٧%) من الدرجات الدنيا، أي في كل مجموعة (٤٣) طالباً، ثم حسب:

القوة التمييزية لفقرات المقياس: لحساب القوة التمييزية لكل فقرة استخدم اختبار (t) لعينتين مستقلتين، وقد وكانت القيم المحسوبة تراوحت بين (٣,٥٤- ١٠,٩٢) وهي أعلى من قيمة (t) الجدولية (١,٩٨) عند مستوى (٠,٠٥) وعليه تعد الفقرات مميزة.

صدق بناء المقياس: تم التحقق منه بعد حساب:

* **القوة التمييزية لفقرات المقياس.**
* **علاقة ارتباط درجة كل فقرة بالدرجة الكلية للمقياس:** استخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون لإيجاد العلاقة بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس، وتراوحت القيم المحسوبة بين (٠,٣٨- ٠,٦٤)، وعند المقارنة بقيمة معامل الارتباط الجدولية البالغة (٠,١٨٣) مستوى دلالة (٠,٠٥) تبين أنها دالة إحصائياً.

ثبات المقياس: تحقق الباحث من ثبات المقياس عن طريق معامل ألفا كرونباخ وقد بلغ (٠,٨٣) وهو معامل ارتباط قوي (الأسدي وفارس،٢٠١٤: ٢٥٤).

الوسائل الإحصائية: اعتمد الباحث على الحقيبة الإحصائية (SPSS.25) في تحليل بيانات البحث.

عرض النتائج ومناقشتها:

١. **الفرضية الصفرية الأولى:** أراد الباحث أن يتحقق من الفرضية بعد أن استخرج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات المجموعتين، وللكشف عن الفرق بين المتوسطين استخدم الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، والجدول (٣) يوضح ذلك:

جدول (٣) نتائج اختبار التحصيل لطلاب المجموعتين

المجموعة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)		مستوى الدلالة ٠,٠٥
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٦	٢٨,٣٤	٤,٢١	٦٨	٦,٣٩	٢,٠٠	دالة
الضابطة	٣٤	٢١,٢٦	٥,٠٤				

بينت النتائج تفوق طلاب المجموعة التجريبية في التحصيل، ويعزى ذلك إلى أن إستراتيجية التنبؤ القرائي ساعدت في تمحور عملية التدريس على الطلاب وزيادة مشاركتهم الحيوية والفعّالة في درس قواعد اللغة العربية وإكسابهم للمعرفة بصورة ذات معنى، كما ساعدتهم هذه الاستراتيجية على تقديم الأسئلة الذاتية على أنفسهم قبل قراءة الموضوع وفي أثناء دراسته وبعده على فحص ومراقبة تعلمهم بشكل مستمر، وبذلك فقد أصبحوا على إدراك ووعي لما يقرؤون، ولماذا يقرؤون، وإلى أي مستوى نجحوا في تحقيق استيعاب الموضوع، كما أنها لا تتطلب الإجابة عن حلول كل الأسئلة التي تطرح مرة واحدة، بل الإجابة عن كل سؤال على حدة مما يمكن الطلاب من فهم موضوع الدرس، وهذا ما أدى إلى زيادة تحصيلهم مقارنة بتحصيل طلاب المجموعة الضابطة، وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة العبيدي والعدواني (٢٠١٩)، ودراسة حسن (٢٠٢٢).

٢. **الفرضية الصفرية الثانية:** تم استخراج الوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات طلاب المجموعتين على مقياس دافعية الانجاز، ولمعرفة دلالة الفرق بين المتوسطين استخدم الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، كما موضح في الجدول (٤):

جدول (٤) نتائج مقياس دافعية الانجاز البعدي لطلاب المجموعتين

المجموعة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)		مستوى الدلالة ٠,٠٥
					المحسوبة	الجولية	
التجريبية	٣٦	٧٦,٣٦	٦,٤٢	٦٨	٥,٣٣	٢,٠٠	دالة
الضابطة	٣٤	٦٨,٢٤	٦,٣١				

اتضح من الجدول أن هناك فرق دال إحصائي في مقياس دافعية الانجاز لمصلحة طلاب المجموعة التجريبية، ويعزى ذلك إلى أن إستراتيجية التنبؤ القرائي ساعدت في إضافة أسلوباً لم يعهدهُ الطلاب من قبل، فالتدريس في مجموعات تعاونية ساعدتهم على إضفاء جو من الحيوية والتشويق بين الطلاب من حيث هناك طالب يسأل ويُجيب

ويُحلل ويُعّقب على تحليله، ويؤدي هذا إلى إثارة التفكير التبادلي فيما بينهم واكتشاف الحقائق والمعلومات بأنفسهم، وتنظيمها وترتيبها وتصنيفها في البنية المعرفية، فهذه البيئة المشوقة ساعدتهم على زيادة دافعيتهم للإنجاز مقارنة بطلاب المجموعة الضابطة.

حساب قيمة أثر إستراتيجية التنبؤ القرائي ومقدار الحجم في التحصيل ودافعية الإنجاز:

طبّق الباحث معادلة مربع إيتا η^2 التابعة للاختبار التائي t-test للتعرّف على قيمة ومقدار حجم الأثر لاستراتيجية التنبؤ القرائي في التحصيل ودافعية الانجاز ، كما في جدول (٦):

جدول (٦) حجم الأثر ومقداره لاستراتيجية التنبؤ القرائي في التحصيل ودافعية الانجاز

المتغير المستقل	المتغيرين التابعين	القيمة التائية المحسوبة	درجة الحرية	قيمة مربع إيتا η^2	مقدار حجم التأثير
إستراتيجية التنبؤ القرائي	التحصيل	٦,٣٩	٦٨	٠,٣٧٥	كبير
	دافعية الإنجاز	٥,٣٣		٠,٢٩٥	

يتبين من الجدول أن قيمة مربع إيتا لمتغير التحصيل بلغت (٠,٣٧٥)، في حين بلغت (٠,٢٩٥) لمتغير دافعية الانجاز، وهما ذات تأثير كبير على وفق معيار عفانة (٢٠٠٠) الموضح في جدول (٦):

جدول (٦) معيار حجم الأثر

الوسيلة	القيم ومقدار حجم الأثر		
مربع إيتا η^2	٠,٠١ – ٠,٠٦	٠,٠٦ – ٠,١٤	٠,١٤ وأكثر
	صغير	متوسط	كبيرة

٣. الفرضية الصفرية الثالثة: تم استخراج الوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات المجموعة التجريبية قبل التجربة وبعدها، وللكشف عن دلالة التنمية أُستخدم الاختبار التائي لعينتين مترابطتين كما يوضح في الجدول (٨):

جدول (٨) نتائج مقياس دافعية الانجاز القبلي والبعدي القبلي والبعدي لطلاب المجموعة التجريبية

المجموعة	عدد الطلاب	المتوسط الحسابي القبلي	المتوسط الحسابي البعدي	الفرق بين المتوسطين	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة ٠,٠٥
							المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٦	٦٥,٣٩	٧٦,٣٦	١٠,٩٧	٥,٤٩	٣٥	١١,٩٨٩	١,٦٩٧	دالة

اتضح من الجدول أن هناك تنمية في مقياس دافعية الانجاز لطلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا باستراتيجية التنبؤ القرائي، وذلك لمساهمة الاستراتيجية بمرونة وسهولة التعامل مع نص الموضوع المقروء مما عزز ثقة الطلاب بأنفسهم، وبالتالي زيادة قدرتهم على صياغة الأسئلة في أذهانهم والقيام بعملية مسح للنص قبل قراءته،

فأصبحوا أكثر قدرة على ربط المتضمنة في النص، وتحليلها إلى أفكار رئيسة وثانوية زادت من استيعابهم للموضوع الدراسي الأمر الذي إلى تنمية دافعيتهم للإنجاز، كذلك ساعدت هذه الاستراتيجية على تعديل أفكار الطلاب وإثرائها، تم إنتاج فكرة جديدة تساعدهم بحرية على التقصي عن الحقيقة والبحث عن الإجابة، ثم وضع فرضيات عدة تتصف بالثراء العقلي والجدية، وبذلك أصبحت لهم قدرة على مواجهة المشكلات بعقلية متفتحة وأذهان متوقدة أسهم في تنمية دافعيتهم للإنجاز.

الاستنتاجات:

يمكن أن نخلص للاستنتاجات الآتية:

١. ساعدت الاستراتيجية الطلاب على العمل في مجموعات تعاونية مما أدى إلى التقليل خجلهم وخمولهم وتدريبهم على المحادثة الجيدة ومعرفة آدابها، وتبادلهم لآرائهم وأفكارهم من طريق الحوار.

٢. وجهت هذه الاستراتيجية من طريق خطواتها الطلاب على البحث والاستقصاء لاكتشاف أفكار جديدة، وتُثير روح المنافسة بينهم.

٣. إن توظيف هذه الاستراتيجية في التدريس زاد من شعور الطلاب بأهمية الموضوعات الدراسية، وذلك من طريق طرح التساؤلات وإثارتها ومشاركتهم الايجابية في أثناء الدرس وهذا عزّز من ثقتهم بأنفسهم ويساعدهم في التغلب على صعوبة المادة وجفافها واستمتاعهم بدراسة الموضوع.

٤. تشّد هذه الاستراتيجية من انتباه لطلاب وزادت من تركيزهم طيلة وقت الدرس.

التوصيات:

يوصي الباحث بالآتي:

١. تدريب مدرسي اللغة العربية ومدرساتها على توظيف إستراتيجية التنبؤ القرائي في التدريس من قبل مدربين مختصين في طرائق التدريس.

٢. أن تكون هذه الاستراتيجية ضمن مفردات مادة طرائق التدريس التي تُدّرس لطلبة السنة الثالثة في قسم اللغة العربية في كليات التربية.

٣. توجيه المشرفين الاختصاصين للغة العربية في أثناء زياراتهم الإشرافية لمدارس التعليم العام على أهمية تطبيق مدرسي اللغة العربية هذه الاستراتيجية في تدريسهم.

المقرحات:

يقترح الباحث إجراء دراسات:

١. أثر إستراتيجية التنبؤ القرائي في تنمية التفكير التأملي لدى طلاب الرابع الإعدادي في قواعد اللغة العربية.

٢. تدريس الأدب والنصوص باستراتيجية التنبؤ القرائي وأثره في تحصيل طلاب الرابع الإعدادي وتنمية اتجاهاتهم نحوها.

المصادر :

١. أبو رياش، حسين محمد (٢٠٠٧)، التعليم المعرفي، عمان، دار المسيرة النشر.

٢. أبو غزال، معاوية، (٢٠٠٧):العلاقة بين ما وراء الذاكرة و دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، المجلد الثالث، العدد الأول، جامعة اليرموك،، إربد، الأردن.

٣. الأحمدي، مريم محمد عايد (٢٠١٢)، فاعلية استخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية بعض مهارات القراءة الإبداعية وأثره على التفكير فوق المعرفي لدى طالبات المرحلة المتوسطة، المجلة الدولية للأبحاث التربوية، جامعة الأمارات العربية المتحدة، العدد (٣٢)، ص١٢١-١٥٢.

٤. الأزيرجاوي، فاضل محسن، (١٩٩١)، أسس علم النفس التربوي، دار الكتب للطباعة والنشر، الموصل.

٥. الأسدي، سعيد جاسم وفارس، سندس عزيز (٢٠١٤)، الأساليب الإحصائية في البحوث للعلوم التربوية والنفسية والاجتماعية والإدارية والعلمية، عمان، دار صفاء للنشر.

٦. إسماعيل، باليغ حمدي (٢٠٢١)، المرجع في تدريس اللغة العربية "النظرية التطبيق"، القاهرة، مؤسسة وكالة الصحافة العربية.

٧. أمبو سعيدي، عبد الله بن خميس، والبلوشي، سليمان بن محمد (٢٠١٥)، طرائق تدريس العلوم (مفاهيم وتطبيقات عملية)، ط٣، عمان، دار المسيرة للنشر.

٨. باهي، مصطفى، وشبلي، أمينة (١٩٩٨)، الدافعية نظريات وتطبيقات، القاهرة، مركز الكتاب للنشر.

٩. البدر، زينة شهيد علي (٢٠١٦)، دافعية الانجاز لدى طلبة المرحلة الإعدادية ول تخصصي الأحيائي والتطبيقي "دراسة مقارنة")، مجلة الفتح، جامعة ديالى، العدد (٦٨)، كانون الأول: ٤٠٨-٤٣٣.

١٠. بدوي، عبد الرحمن (٢٠١١)، مناهج البحث العلمي، القاهرة، مركز عبد الرحمن بدوي.

١١. بدير، كريمان محمد (٢٠١٨)، التعلم النشط، ط٢، عمان، دار المسيرة للنشر.

١٢. بني يونس، محمد محمود، (٢٠١٢)، سيكولوجية الدافعية والانفعالات، عمان، دار المسيرة للنشر.

١٣. بهلول، إبراهيم أحمد (٢٠٠٤)، اتجاهات حديثة في إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تعليم القراءة، مجلة القراءة والمعرفة، العدد (٣٠).

١٤. الجلالي، لمعان مصطفى (٢٠١١)، التحصيل الدراسي، عمان، دار المسيرة للنشر.

١٥. الجميلي، خالد أحمد جاسم حندة (٢٠٠٨): إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي وعلاقتها بدافع الإنجاز الدراسي لدى الطلبة، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة تكريت.

١٦. حسن، زينة عبد الأمير (٢٠٢٢)، أثر إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات التفكير الابتكاري لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة قواعد اللغة العربية، مجلة أبحاث الذكاء، كلية التربية الأساسية، الجامعة المستنصرية، العدد (٣٣)، المجلد (١٦): ٥٣٣-٥٦٩.

١٧. الحمداني، إبراهيم إسماعيل (٢٠٠٥)، اتجاهات طلبة الجامعة نحو اختصاصاتهم الدراسية وعلاقتها بالإنجاز الدراسي، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة تكريت.

١٨. حميد، أميرة مزهر (٢٠٢٢)، الاخفاق المعرفي وعلاقته بدافع الإنجاز لدى الطلبة الراسبين في الصف السادس الإعدادي، مجلة ديالى للبحوث الإنسانية، العدد (٩١): ٤٩٠-٥٢٠.

١٩. خليفة، عبد اللطيف محمد (٢٠٠٠)، الدافعية للإنجاز، القاهرة، دار غريب للنشر.

٢٠. دافيدوف، لندا. ل، (١٩٨٣): مدخل علم النفس، ترجمة سيد الطواب، وآخرون، مراجعة فؤاد أبو حطب، الطبعة الرابعة ، القاهرة، الدار الدولية للنشر.

٢١. الرابغي، خالد محمد محمود (٢٠١٥): عادات العقل ودافعية الانجاز، عمان، مركز ديبونو لتعليم التفكير.

٢٢. الراوي، مروة صلاح يحيى (٢٠٢٣)، علم النفس المدرسي، عمان، مكتبة المجتمع العربي للنشر.

٢٣. الرويثي، إيمان محمد أحمد (٢٠٠٩)، رؤية جديدة في التعلم والتدريس من منظور التفكير فوق المعرفي، دار الفكر للنشر، عمان.

٢٤. زايد، فهد خليل، ورمان، محمد صلاح (٢٠١٤)، فن تدريس اللغة العربية، عمان، دار الإعصار للنشر.

٢٥. زاير، سعد علي وآخرون (٢٠١٤)، طرائق التدريس العامة، عمّان، دار صفا للنشر.

٢٦. الزغول، عماد عبد الرحيم، والهنداوي، علي فالح (٢٠١٩)، مدخل إلى علم النفس، عمان، دار المسيرة للنشر.

٢٧. الزهيري، حيدر عبد الكريم (٢٠١٨)، اتجاهات حديثة في تعليم الرياضيات، (الجزء الثاني)، عمان، مكتبة المجتمع العربي للنشر.

٢٨. زاير، سعد علي، وداخل، سماء تركي (٢٠١٣)، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، بغداد، دار المرتضى للنشر.

٢٩. زيتون، كمال عبد الحميد (٢٠٠٨)، تصميم البرامج التعليمية بفكر البنائية، القاهرة، عالم الكتب للنشر.

٣٠. سرايا، عادل (٢٠٠٧)، تكنولوجيا التعلم المفرد وتنمية الأفكار، عمان، دار وائل للنشر.

٣١. شحاته، سامية سمير (٢٠١٢)، دروس في القياس النفسي، القاهرة، أميترك للطباعة والنشر.

٣٢. شحادة، أسماء محمد (٢٠١٢)، الاغتراب النفسي وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدى المعاقين بصرياً في محافظة غزة، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

٣٣. الشريفي، ميادة عبد خزعل (٢٠١٢)، إدارة المعرفة وعلاقتها بالدافعية نحو الإنجاز الأكاديمي لدى تدريسي الجامعة، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة المستنصرية، بغداد.

٣٤. الضامن، أرحام، ويعقوب، حسين (١٩٩٨)، ملخص دراسة الاخطاء اللغوية الشائعة بين طالبات السنة الاولى بكلية العلوم التربوية – رام الله، مجلة المعلم / الطالب، العدد(٢)، عمان: ٥٨-٦٣.

٣٥. طعيمة، رشدي أحمد، والناقة، محمود كامل (٢٠٠٩)، اللغة العربية والتفاهم العالمي "المبادئ والآليات"، عمان، دار المسيرة للنشر.

٣٦. عبد الرحمن، أنور حسين، وزنكنة، عدنان (٢٠٠٧)، الانماط المنهجية وتطبيقاتها في العلوم الانسانية والتطبيقية ، بغداد، دار الوفاق للنشر.

٣٧. عبد الرحمن، أنور حسين، والصافي، فلاح (٢٠٠٥)، مناهج البحث بين النظرية والتطبيق، كربلاء المقدسة، التأميم للطباعة والنشر.

٣٨. العبيدي، فائزة أحمد جاسم، والعدواني، سليمان عبد الله محمود (٢٠١٩)، أثر إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية التفكير الاستدلالي لدى طلاب الصف الأول المتوسط في مادة القرآن الكريم والتربية الإسلامية، مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، المجلد (١٥)، العدد (٤): ٢٠٩-٢٤٨.

٣٩. العتوم، عدنان يوسف وآخرون (٢٠١٧)، تنمية مهارات التفكير(نماذج نظرية وتطبيقات عملية)، عمان، دار المسيرة للنشر.

٤٠. العجرش، حيدر فالح (٢٠١٣)، إستراتيجيات وطرائق معاصرة في تدريس التاريخ، عمان، دار الرضوان للنشر.

٤١. عطية، محسن علي (٢٠٠٩)، الجودة الشاملة والجديد في التدريس، عمان، دار صفاء للنشر.

٤٢. عطية، محسن علي (٢٠١٦)، استراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم المقروء، عمان، دار المناهج للنشر.

٤٣. عفانة، عزو إسماعيل (٢٠٠٠)، حجم التأثير واستخداماته في الكشف عن مصداقية النتائج في البحث التربوية والنفسية، مجلة البحوث والدراسات التربوية الفلسطينية، العدد (٣): ٢٩-٥٨.

٤٤. عفانة، عزو إسماعيل، والجيش، يوسف إبراهيم (٢٠٠٩)، التدريس والتعلم بالدماغ ذي الجانبين، عمان، دار الثقافة للنشر.

٤٥. عفانة، عزو إسماعيل، والخزندار، نائلة نجيب (٢٠١٤)، التدريس الصفي بالذكاءات المتعددة، عمان، دار المسيرة للنشر.

٤٦. العفون، نادية حسين، وجليل، وسن ماهر (٢٠١٣)، التعلم المعرفي وإستراتيجيات معالجة المعلومات، عمان، دار المناهج للنشر.

٤٧. عودة ، أحمد سليمان (١٩٩٨)، القياس والتقويم في العملية التربوية، عمان، دار الأمل للنشر.

٤٨. عياصرة، علي أحمد عبد الرحمن (٢٠٠٦)،القيادة والدافعية في الإدارة التربوية،عمان،دار الحامد للنشر.

٤٩. الغامدي، غرم الله عبد الرزاق صالح (٢٠٠٩)، التفكير العقلاني والتفكير غير العقلاني ومفهوم الذات ودافعية الإنجاز لدى عينة من المراهقين المتفوقين دراسياً والعاديين بمدنيتي مكة المكرمة وجدة، أطروحة دكتوراه (غير منشورة) ،كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

٥٠. قطامي، يوسف (٢٠٠٥)، علم النفس التربوي والتفكير، عمان، مكتبة الفلاح ودار حنين للنشر.

٥١. قطامي، يوسف (٢٠١٣)، إستراتيجيات التعلم والتعليم المعرفية، عمان، دار المسيرة للنشر.

٥٢. محمد، شفيق (٢٠٠١)، البحث العلمي والخطوات المنهجية في إعداد البحوث الاجتماعية، الإسكندرية، المكتبة الجامعية.

٥٣. مرعي، توفيق أحمد، والحيلة، محمد محمود (٢٠١٧) طرائق التدريس العامة، عمان، دار المسيرة للنشر.

٥٤. المغربي، كامل محمد (٢٠١١)، أساليب البحث العلمي، ط٤، عمان، دار الثقافة للنشر.

٥٥. الهلول، إسماعيل (٢٠١١)، أثر استخدام البرمجة اللغوية العصبية في تنمية دافعية إنجاز المعلم الفلسطيني، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، العدد الثاني والعشرون، فلسطين.

٥٦. الهياجنة، صوفيا فيصل، والتل، شادية أحمد (٢٠١٧)، فاعلية استراتيجيتي التساؤل الذاتي وتنال القمر في تنمية الاستيعاب القرائي وما وراء الاستيعاب القرائي، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، الجامعة الإسلامية، غزة، العدد (٤)، المجلد (٢٥): ٤٤٦-٤٧١.

٥٧. يعقوب، حسين (١٩٩٨)، مستوى اتقان طلبة الصف السادس لمهارة الفهم والاستيعاب القرائي في المدارس التابعة لوكالة الغوث الدولية في الدول المضيفة "، مجلة المعلم/الطالب، العدد(٢):٤١-٤٨.

58. American Heritage Dictionary of the Engle Language,4th edition Copyright (2010), by Houghton Mifflin Harcourt pulishing company, published by Houghton Mifflin Harcourt.

59. Bloom etal,s(1981): Hand book on for mative summative Evaluation of student Learning, Mac,and Grow Hill New York

60. Brown ,Frederick G,(1981).Measuring classroom Achievement Holt Rinehart and win ston , no, NewYork.