الإسهام النسبي لمهارات الاستذكار وقلق الاختبار والاتجاه نحوه في التنبؤ بالأداء الأكاديمي لتلاميذ المرحلة الابتدائية متفاوتي التحصيل

د./ محمد حسين سعيد حسين

مدرس علم النفس التربوي كلية التربية-

جامعة بني سويف

ملخص :

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على:

١- مهارات الاستذكار (التركيز- إدارة الوقت- تدوين الملاحظات- القراءة- الدافعية- إدارة الاختبار) التي يستخدمها تلاميذ المرحلة الابتدائية متفاوتي التحصيل (مرتفع- متوسط- منخفض).

٢- العلاقة بين مهارات الاستذكار وكل من قلق الاختبار والاتجاه نحوه ومستوى الأداء الأكاديمي لدى هؤلاء التلاميذ .

٣- الإسهام النسبي لكل من مهارات الاستذكار وقلق الاختبار والاتجاه نحوه في التنبؤ بالأداء الأكاديمي لدى هؤلاء التلاميذ.

وتكونت عينة الدراسة من (٨٣) تلميذًا وتلميذة بالصف الخامس الابتدائي بمحافظة بنى سويف، كما اشتملت أدوات الدراسة على: استبيانة مهارات الاستذكار والدراسة إعداد الباحث، ومقياس قلق الاختبار إعداد الباحث ومقياس الاتجاه نحو الاختبار إعداد الباحث، بالإضافة إلى نتائج هؤلاء التلاميذ في نهاية العام الدراسي ٢٠٠٥م-٢٠٠٦م. وباستخدام التكرارات والنسب المئوية، واختبار كروسكال-واليز، واختبار مان-ويتني، ومعامل الارتباط لبيرسون، وتحليل الانحدار المتعدد التدريجي، أظهرت نتائج الدراسة ما يلي:

١- عدم اختلاف مهارات الاستذكار (التركيز-إدارة الوقت-تدوين الملاحظات-القراءة-الدافعية-إدارة الاختبار) التي يستخدمها تلاميذ المرحلة الابتدائية باختلاف مستوى التحصيل (منخفض-متوسط-مرتفع) في بعض المهارات الفرعية لكل مهارة أساسية من مهارات الاستذكار، بينما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بينهم في البعض الآخر من المهارات الفرعية لمهارات الاستذكار الأساسية، وكانت هذه الفروق لصالح التلاميذ مرتفعي التحصيل.

٢- وجود علاقة دالة وسالبة بين بعض مهارات الاستذكار وقلق الاختبار لدى هؤلاء التلاميذ.

٣- وجود علاقة دالة وموجبة بين بعض مهارات الاستذكار والاتجاه نحو الاختبار لدى هؤلاء التلاميذ.

٤-وجود علاقة دالة وموجبة بين بعض مهارات الاستذكار والأداء الأكاديمي لدى هؤلاء التلاميذ.

٥- العوامل التي يمكن أن تسهم في التنبؤ بالأداء الأكاديمي لتلاميذ المرحلة الابتدائية منخفضي التحصيل هي على الترتيب: مهارة تدوين الملاحظات ثم الاتجاه نحو الاختبار، وبالنسبة لمتوسطي التحصيل: الدافعية ثم مهارة إدارة الاختبار ، ثم مهارة إدارة الوقت ، ثم الاتجاه نحو الاختبار ثم مهارة القراءة، وبالنسبة لمرتفعي التحصيل: قلق الاختبار ثم مهارة القراءة ثم مهارة إدارة الاختبار، وبالنسبة للعينة الكلية: مهارة القراءة ، ثم مهارة إدارة الاختبار ثم مهارة تدوين الملاحظات.

الإسهام النسبي لمهارات الاستذكار وقلق الاختبار والاتجاه نحوه في التنبؤ بالأداء الأكاديمي لتلاميذ المرحلة الابتدائية متفاوتي التحصيل

د./ محمد حسين سعيد حسين
مدرس علم النفس التربوي كلية التربية-جامعة بني سويف

مقدمة:

يعتبر التحصيل الدراسي هدفاً يسعى إليه الطلاب في جميع المراحل التعليمية، لأن الإنجاز فيه يترتب عليه كثير من الأمور كبناء الشخصية وتطورها، أو تحقيق الذات أو الشعور بالرضا والسعادة الشخصية، أو تأكيد الذات والثقة بالنفس أو الإحساس بالسيطرة أو إشباع الحاجة للاستكشاف. وقد أجريت العديد من الدراسات والبحوث لاكتشاف العوامل الميسرة للحصول على درجات تحصيلية مرتفعة، والتعرف على العوامل المعوقة لذلك بغرض التخلص منها فيما بعد، وأخذ الباحثون في ذلك اتجاهين؛ اتجاه تناول المتغيرات البيئية، والاتجاه الآخر ركز على المتغيرات المرتبطة بشخصية المتعلم. (زين بن حسن ردادي، ٢٠٠٢: ١٧١)*. وتحتاج الدراسة الناجحة بجانب القدرات الملائمة لنوع الدراسة إلى توافر عادات ومهارات استذكار لدى التلاميذ، قد لا يكون متاح اكتسابها وتنميتها بالشكل المناسب في مراحل التعليم المختلفة، وقد يؤدي عدم معرفة التلاميذ لهذه المهارات إلى تعثرهم في الدراسة (محمد كامل عبدالموجود، ١٩٩٦). وثمة علاقة بين التحصيل الدراسي وهذه المهارات؛ فالاستذكار بطريقة جيدة يؤدى إلى مزيد من الاستذكار، واكتساب المعرفة وبالتالي مداومة النجاح الدراسي، أما إتباع المتعلم لطرق غير جيدة قد يدفع به إلى البعد عن حقائق المادة الدراسية، وبالتالي فشل الاكتساب الجيد للمعرفة.

(حمدي على الفرماوى، ٢٠٠٢)

ويؤكد محمد نبيه بدير (١٩٩٠: ١٤٥) على أن عملية الاستذكار ليست بالبسيطة كما يظن البعض، ولكنها معقدة حيث تتدخل فيها مجموعة كبيرة من العوامل الاجتماعية والأسرية، بجانب العوامل النفسية والعقلية والتربوية والإدارية والجسمية وما إلى ذلك، ومن أهم العوامل مقدار ما يتمتع به الطالب من الجو الأسرى الصحي الهادئ والمشجع والخالي من الخصام والصراع، وظروف السكن والإقامة ومقدار تفرغه للدراسة وعدم تكلفته بأعباء خارجية. ومن جهة أخرى تعد عملية الاستذكار كما يرى مصطفى حسيب ومحمد عبداللطيف (١٩٩٦) من عمليات التعلم الهامة التي لا غنى عنها للتلاميذ في أي مجال من مجالات الدراسة المختلفة، حيث إنها ملازمة للمتعلم منذ بداية تعلمه إلى نهايته، لما لها من أثر كبير على مستوى تحصيله الدراسي واكتسابه للمعلومات، ويتوقف هذا على الطريقة أو الأسلوب المتبع في هذه العملية، بالإضافة إلى قدرة الفرد على الاستيعاب والتحصيل.

---

* يشير الرقم الأول إلى سنة نشر المرجع، ويشير الرقم الثاني إلى رقم الصفحة في المرجع.

ومن العوامل الهامة أيضا والتي يمكن أن تؤثر على التحصيل الدراسي بجانب مهارات الاستذكار؛ قلق الاختبار والذي يمثل مشكلة حقيقية تواجه كثير من التلاميذ، وهو مصدر أرق ليس للتلاميذ فقط ولكن قد يمتد أثره إلى الأسرة والإدارة المدرسية، بل والمجتمع كله. وقد أثبتت كثير من الدراسات (Sewitch, ١٩٨٤؛ أشرف عبد القادر، ١٩٩٠؛ محمود عمر، ١٩٩٤؛ Baldwin, ٢٠٠١؛ Bandalos and others, ٢٠٠٣) أن ارتفاع قلق الاختبار لدى التلاميذ يؤثر تأثيرا سالبا على تحصيلهم الدراسي.

ويساعدنا الفهم الجيد لقلق الاختبار على زيادة التحصيل الدراسي لدى التلاميذ، ويساعدهم بالتالي على أن يكملوا دراستهم وتزداد مشاركتهم في بناء المجتمع. فقد يوجد قلق الاختبار بدرجة مرتفعة فيؤثر في حسن أداء الفرد للاختبار ويسمى حينئذ بالقلق المعطل أو المعوق، بينما يعتبر المستوى المعتدل منه أمرا طبيعيا فلا يؤثر كثيرا على أداء التلميذ في الاختبار ويسمى القلق الميسر، وينزع الأفراد الذين لديهم قلق اختبار عال إلى تقييم موقف الاختبار على أنه تهديد شخصي لهم، وهم في مواقف الاختبار غالبا ما يكونون متوترين, خائفين, فضلاً عن التمركز السلبي للمعرفة المضطربة وذلك نتيجة خبرتهم السابقة والتي تؤثر على انتباههم, وتتداخل مع تركيزهم أثناء الامتحانات. (نبيل د زايد، ٢٠٠٣: ١٦٩-١٧٠) ومن ثمّ فالنتائج التي ينتهي إليها قلق الاختبار تختلف من تلميذ إلي آخر؛ فأحيانا تكون إيجابية حين يدفع التلميذ إلى الدراسة لكي يواجه قلقه، ولكن في أغلب الأحيان تكون سلبية، حيث تؤثر سلبا في القدرة على التركيز واستدعاء المعلومات من الذاكرة، وهذا كله يسهم إلى درجة كبيرة في خفض مستوى الأداء الأكاديمي للتلميذ. (مصطفى علوش، ٢٠٠٢: ٢٠)

كما تعد الاتجاهات بمثابة مؤشرات نتوقع في ضوئها سلوكا معينا مميزا للفرد في مواقف لاحقة، فاتجاه التلميذ نحو الكتب المدرسية ربما يؤثر في قدرته على تعلم القراءة، واتجاهه نحو المدرسة وبرامجها ربما يؤثر في سلوكه وقدرته على التعلم في المدرسة، واتجاه الفرد نحو المؤسسة التي يعمل بها، والمشرفين على العمل والآلات التي يستخدمها يؤثر في جودة أدائه؛ فكما أن الفرد ربما يميل إلى أنشطة معينة؛ أي: يفضل ممارستها؛ كذلك ربما يكون لديه اتجاه إيجابي أو سلبي بدرجة ما نحو مؤسسات، أو مجموعات من الأفراد، أو شخصيات، أو موضوعات، أو ممارسات، أو عادات، أو مفاهيم، أو أفكار معينة (صلاح علام، ٢٠٠٠: ٥١٤). وكذلك بالنسب لاتجاه الفرد نحو الاختبار، فقد يؤثر هذا الاتجاه على أداء الفرد في الاختبار وبالتالي يؤثر على مستوى أدائه الأكاديمي.

يتضح مما سبق أنه بجانب العوامل العقلية التي يمكن أن تؤثر على مستوى تحصيل التلاميذ، فإنه توجد مهارات الاستذكار وقلق الاختبار والاتجاه نحوه والتي يمكن أن تسهم بطريقة أو بأخرى في التنبؤ بالتحصيل الدراسي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية متفاوتي التحصيل.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

١- التعرف على مهارات الاستذكار (التركيز- إدارة الوقت- تدوين الملاحظات- القراءة- الدافعية- إدارة الاختبار) التي يستخدمها تلاميذ المرحلة الابتدائية متفاوتي التحصيل.

٢- التعرف على العلاقة بين مهارات الاستذكار وكل من قلق الاختبار والاتجاه نحوه ومستوى الأداء الأكاديمي لتلاميذ المرحلة الابتدائية متفاوتي التحصيل.

٣- التعرف على الإسهام النسبي لكل من مهارات الاستذكار وقلق الاختبار والاتجاه نحوه في التنبؤ بالأداء الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية متفاوتي التحصيل.

مشكلة الدراسة:

يؤكد هوفر (Hoover, ١٩٨٩, p.٤٧٢) على أن مهارات الاستذكار تعد بمثابة عناصر ضرورية في أي مرحلة تعليمية لأي تلميذ، حيث إن الاستخدام الفعال لهذه المهارات يتيح للطلاب اكتساب وتسجيل وتنظيم وتذكر واستخدام المعلومات بشكل فعال ذا معنى. ولكي يكون الأفراد ناجحين أكاديميًا ومهنيًا، فلابد وأن يمتلكوا مهارات التعلم الأساسية؛ القراءة والكتابة والحساب، وهذا ما أكده بركل (Burkle, ١٩٨٩).

وعلى الرغم من أهمية مهارات الدراسة والاستذكار، إلا أنه من الملاحظ أن معظم المدارس لا تهتم بالتخطيط لتدريس هذه المهارات، وربما ينهي التلاميذ المرحلة الثانوية وحتى الجامعة بدون عادات أو مهارات دراسية منظمة، هذا بالإضافة إلى أن التلاميذ منخفضي التحصيل غالبًا ما يتم وضعهم على أنهم متعلمين غير أكفاء (Pressley & Lavin, ١٩٨٧) والتفسير الشائع لتدني مستوى تحصيل هؤلاء التلاميذ يكمن في أنهم يقضون وقتًا قليلاً في الاستذكار، حيث يقضون ساعات قليلة في المدرسة، ويكرسون وقتًا أقل بعد المدرسة للأنشطة الأكاديمية، إذ أن الأكثر ارتباطًا بالتحصيل الدراسي هي الواجبات المدرسية (Chen & Stevenson, ١٩٨٩, p. ٥٥١). كما يوجد كثير من التلاميذ يفتقدون المهارات الدراسية، كما يفتقدون القدرة على إدراك العلاقة بين أدائهم الأكاديمي المنخفض وتلك المهارات الدراسية. (Hunker, ١٩٩٩, p.١)

ويؤكد كوبر (Cooper, ١٩٨٩) على أهمية وقيمة مهارات الاستذكار وضرورة الاعتناء بها، حيث إن لها تأثير ايجابي على الأداء الأكاديمي، ولكن تختلف تلك التأثيرات بشكل كبير باختلاف المرحلة التعليمية (p. ٨٨). ويذكر كل من كرستين ومارفي (Christen & Murphy, ١٩٩٥) أنه على الرغم من ضرورة الاهتمام بالمهارات الدراسية في عملية التعلم، إلا أنه لم يكن هناك اهتمام بتلك المهارات الدراسية بشكل كاف في حجرات الدراسة حيث إن كثيرًا من المعلمين لم يهتموا بإكساب التلاميذ تلك المهارات الدراسية لأنهم افترضوا أن التلاميذ اكتسبوها خلال السنوات الماضية أو في المراحل السابقة (Sedita, ١٩٩٥) ومثل هذا الافتراض أدى إلى اكتساب التلاميذ لمهارات دراسية غير كافية وغير كفء أيضًا، ولذا درس هؤلاء التلاميذ المناهج

بدون تأسيس أكاديمي مناسب لكي يكونوا ناجحين والمشكلة أن كثيرًا من المعلمين والمديرين غير مدركين لكيفية إكساب التلاميذ تلك المهارات الدراسية (Ornstein, ١٩٩٤).

وعلى الرغم من أهمية هذا المدخل الذي يركز على ضرورة وأهمية تنمية هذه المهارات لدى التلاميذ، فإنه لا بد كخطوة سابقة أن نعرف مستواها عند التلاميذ بصفة عامة، وتلاميذ المرحلة الابتدائية متفاوتي التحصيل بصفة خاصة. فالنتائج غير المرضية للتلاميذ التي ترجع إلى مهارات الاستذكار غير الفعالة لهم أو عدم قدرتهم على إنجاز المهام التعليمية، تؤدي إلى إحباط المعلمين، وينشأ هذا الإحباط عندما يطلب من التلاميذ أن يقوموا بأداء مهمة مكلفين بها بدون توضيح كيفية الاستذكار بالكفاءة التي توفر وقت وجهد التلاميذ، (McCoy, ١٩٩٧, p.١) ويشير لوك (Lock, ١٩٨١) إلى أن التلاميذ ذوي الأداء المنخفض في المدرسة ليسوا بالضرورة تلاميذ ذوي ذكاء منخفض، فيمكن أن يكونوا منخفضي التحصيل لأنهم ببساطة لا يفهمون كيفية تنظيم ما يتعلمونه. ويؤكد ذلك لطفي فطيم (١٩٨٩) حين يشير إلى أنه لا يرجع حصول بعض الطلاب في الجامعات والمدارس على درجات منخفضة في الامتحانات بالضرورة إلى ضعف قدراتهم العقلية أو نقص في مستوى ذكائهم أو قصور في بعض متغيرات شخصياتهم، إنما قد يرجع أيضا إلى افتقارهم لمهارات الاستذكار الجيدة.

وكذلك فعلى الرغم من الاهتمام المتزايد بمهارات الاستذكار في علاقتها بالقلق والتحصيل إلا أنه من الملاحظ أن هذه الدراسات والبحوث السابقة قد ركزت على المرحلة الثانوية والمرحلة الجامعية، (Kirkland & Hollandsworth, ١٩٧٩; Jiao & Ounwuegbuzie , ٢٠٠٠; Cassady, ٢٠٠٤). ويشير بركل (Burkle, ١٩٨٩) إلى أنه على الرغم من تزايد أهمية مهارات الدراسة بالنسبة لتعليم التلاميذ والنجاح والتحصيل الأكاديمي، إلا أن البحث حول مهارات الدراسة لا يزال يعاني من نقص شديد. كما أظهرت نتائج دراسة يودزيلا (Udziela, ١٩٩٦) الحاجة لمزيد من البحث في مرحلة المدارس المتوسطة والمراحل الابتدائية التي تبدأ فيها مهارات الدراسة لدى التلاميذ في النمو وتحتاج فيها لمزيد من الجهد من أجل مضاعفتها. واتساقا مع كل ما سبق فإنه يمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالية في التساؤلات التالية:

السؤال الأول:

هل يختلف استخدام مهارات الاستذكار باختلاف مستوى تحصيل تلاميذ المرحلة الابتدائية (مرتفع- متوسط- منخفض)؟

السؤال الثاني:

هل توجد علاقة بين مهارات الاستذكار (التركيز- إدارة الوقت- تدوين الملاحظات- القراءة- الدافعية- إدارة الاختبار) وقلق الاختبار والاتجاه نحوه لتلاميذ المرحلة الابتدائية متفاوتي التحصيل؟

السؤال الثالث:

هل يختلف الإسهام النسبي لكل من مهارات الاستذكار (التركيز- إدارة الوقت- تدوين الملاحظات- القراءة- الدافعية- إدارة الاختبار) وقلق الاختبار والاتجاه نحوه في التنبؤ بالأداء الأكاديمي لتلاميذ المرحلة الابتدائية متفاوتي التحصيل؟

أهمية الدراسة:

ترجع أهمية الدراسة الحالية في كونها من الدراسات التي تهتم بالتشخيص المبكر لمهارات الاستذكار لتلاميذ المرحلة الابتدائية والتي فيها تبدأ مهارات الاستذكار لدى التلميذ في التطور والنمو (Udziela, ١٩٩٦)، ولا يقل التشخيص المبكر لمهارات الاستذكار في هذه المرحلة -من وجهة نظر الباحث- عن التشخيص المبكر للتفوق الدراسي أو الموهبة أو أي نوع من أنواع الإعاقات. حيث يمثل التلاميذ الذين لم يقوموا بأداء عملهم على أكمل وجه والذين لديهم نقص في مهارات الاستذكار مشكلة في المدارس؛ فمن الصعب أن يقوم هؤلاء التلاميذ بوظائفهم بكفء في حجرة الدراسية، كما أنه من الصعب أن يقوموا بأداء واجبهم المنزلي الملزمين به وأن يستخدموا مهارات إدارة الوقت المناسبة للاستعداد للاختبار، كما يبدي كثير من هؤلاء التلاميذ اهتمامًا ضئيلاً ودافع ذاتي غير مناسب ومستويات ترقب وتوقع منخفضة، ومن الممكن علاج هذا القصور عند هؤلاء التلاميذ باستخدام استراتيجيات وبرامج وطرق مختلفة، ولا يمكن ذلك إلا إذا تم التشخيص المبكر لهذه المهارات والتعرف على مواطن القوة والضعف فيها.

كما أن معظم الدراسات التي تناولت مهارات الاستذكار تناولتها لدى عينات في مستويات عمرية متقدمة كالمرحلة الثانوية والمرحلة الجامعية، مثل دراسة هانم عبد المقصود (١٩٩٢) و دراسة علاء الشعراوي (١٩٩٥) ودراسة جياو وأونويجنيزي (Jiao & Ounwuegbuzie, ٢٠٠٠) و دراسة يوسف العبدالله وسبيكة الخليفي (٢٠٠١) ودراسة فولك (Fulk, ٢٠٠٣) وفوقية راضي (٢٠٠٦) والنادر منها ركز على المرحلة الابتدائية مثل دراسة أودزيلا (Udziela, ١٩٩٦).

مصطلحات الدراسة:

المهارة: Skill

يعرف فؤاد أبو حطب وآمال صادق (١٩٩٦: ٣٣٠) المهارة بأنها الكفاءة والجودة في الأداء، وهي تدل على السلوك المتعلم أو المكتسب الذي يجب أن يكون موجهًا لتحقيق هدف أو غرض معين، وأن يكون هذا السلوك منظمًا بحيث يؤدي إلى تحقيق الهدف في أقصر وقت ممكن. ويعرفها جابر عبدالحميد (١٩٩٤: ٨٧) بأنها أي شيء يتعلم مع السهولة والدقة وربما يكون أداء بدنيًا أو عقليًا.

مهارات الاستذكار والدراسة: Study Skills

لقد ظهرت العديد من المفاهيم في الدراسات والبحوث السابقة ويقصد بها مهارات الاستذكار Study Skills ومنها: عادات الاستذكار Study habits (فتحي عبدالقادر، ١٩٩٥؛ علي باعباد، توفيق مرعي، ١٩٩٦؛ Onwuegbuzie & Daley, ١٩٩٨; Slate & Others, ١٩٩٨)، واستراتيجيات التعلم والاستذكار Learning and Study Strategies (محمد المري اسماعيل، ١٩٩٣؛ عثمان المنيع، ١٩٩٦؛ Ince & Priest, ١٩٩٨) كما تم تسميتها بعادات واتجاهات الاستذكار، وكذلك اتجاهات وطرق الاستذكار (جابر عبدالحميد وسليمان الخضري

الشيخ، ١٩٧٨؛ Turnbough & Christenberry, ١٩٩٧). وهذا الاختلاف اختلاف في التسمية فقط، ولكن المقصود بكل المصطلحات السابقة شيء واحد قد تختلف مكوناته أو أبعاده وفقًا لكل دراسة. ويرى الباحث أن المصطلح المناسب هو مهارات الاستذكار والدراسة؛ حيث إن بعض هذه المهارات قد يستخدمها التلاميذ في الفصل أثناء دراستهم، والبعض الآخر قد يستخدمه أثناء الاستذكار ومراجعة دروسه خارج المدرسة، إلا أنه قد تم الاقتصار في عنوان الدراسة الحالية على مهارات الاستذكار حتى لا يطول العنوان، وفيما يلي بعض التعريفات لمهارات الاستذكار والدراسة Study Skills:

ويعرفها السيد زيدان (١٩٩٠) بأنها نمط سلوكي يكتسبه الطالب خلال ممارسته المتكررة لتحصيل المعارف والمعلومات، وإتقان الخبرات والمهارات، وهذا النمط السلوكي يختلف باختلاف الأفراد، ويتباين بتباين التخصصات. وبالنسبة لاورنستين (Ornstein, ١٩٩٤) فهذه المهارات عبارة عن عمليات يحتاج التلاميذ إلى اكتسابها لكي تسهل تعلمهم وتحسن أدائهم الأكاديمي في كل المجالات. ويعرفها محسن عبدالنبي (١٩٩٦: ٢٠٥) بأنها الطرق الخاصة التي يتبعها الطالب في استيعاب المواد الدراسية التي درسها، أو التي سوف يقوم بدراستها، والتي من خلالها يلم الطالب بالحقائق، ويتفحص الآراء والإجراءات، ويحلل، وينقد، ويفسر الظواهر، ويحل المشكلات، ويبتكر أفكارًا جديدة، ويتقن وينشئ أداءات تتطلب السرعة والدقة، ويكتسب سلوكيات جديدة تفيده في مجال تخصصه.

ويشير حمدي الفرماوي (٢٠٠٢) إلى أنها أنماط السلوك أو النشاط التي يؤديها المتعلم أثناء استذكاره أو اكتسابه المعرفة، وهذه الأنماط السلوكية بالتكرار تكتسب صفة العادة ويكون لها صفة الثبات النسبي لدى المتعلم.

وفي ضوء ما تم الرجوع إليه من دراسات سابقة وإطار نظري (محمد المري إسماعيل، ١٩٩٣؛ مرزوق عبدالمجيد ، ١٩٩٣؛ فتحي عبدالقادر، ١٩٩٥؛ علي باعباد، توفيق مرعي، ١٩٩٦؛ عثمان المنيع، ١٩٩٦؛ Bass & Others, ٢٠٠٢; Jiao & Ounwuegbuzie, ٢٠٠٠; Smith & Others, ٢٠٠٠; Bausch, ٢٠٠١; Roeck, ٢٠٠١; Sedita, ١٩٩٥)، وما اتفقت عليه هذه الدراسات فإنه يمكن تحديد مهارات الاستذكار والدراسة في البحث الحالي في ستة مهارات هي: مهارة التركيز، ومهارة إدارة الوقت، ومهارة القراءة، ومهارة الدافعية للاستذكار، ومهارة تدوين الملاحظات، ومهارة أخذ الاختبار، وفيما يلي عرض لكل مهارة من هذه المهارات:

١- مهارة التركيز: Concentration Skill

يعتبر الانتباه أو التركيز من أكثر المشاكل التي تواجه كثيرًا من الطلاب أثناء دراستهم واستذكارهم، فمن الملاحظ أن كثيرًا من الطلاب يضيعون ساعات طويلة ولكن بدون انتباه أو تركيز لما يدرسون، وبعض هؤلاء الطلاب يدرى أنها مشكلة ويحاول حلها، ولكن أغلبهم لا يشعر بأنها مشكلة وتعاودهم عادة عدم التركيز والنتيجة تكون الفشل أو التأخر في الدراسة.

ويحدد أنور رياض (٢٠٠٠: ٩٢-٩٦) العديد من العوامل التي تؤثر على التركيز سواء سلبًا أو إيجابًا ومنها ما يعتبر من المشتتات الداخلية والتي تتضمن المشكلات الشخصية، وسوء التنظيم، وتوارد الأفكار الناجمة عن المشكلات اليومية وعدم الميل أو الرغبة لموضوع التعلم والشعور بالقلق والضيق، والصورة المشوهة عن الذات والعصبية والتوتر، والاكتئاب، والضوضاء. كما تتضمن هذه العوامل مجموعة من المشتتات الخارجية والتي توجد في البيئة مثل التليفزيون، والراديو، والمسجلات، والأصدقاء، وأعضاء الأسرة. ويرى أنور رياض (١٩٩٦: ٩١) أن التركيز عملية انتقائية تتطلب توجيهًا إراديًا، بحيث تبقى المثيرات المنتقاة في بؤرة الشعور وتقاوم المثيرات التي تشتت الانتباه. كما يعتبر التركيز تراكم للطاقة العقلية وتوجيهها نحو فكرة معينة أو إلى أحد محتويات الذاكرة أو إلى موضوع معين.

وتشير تلك المهارة إلى تركيز الانتباه مع الوعي، أو أنها القدرة على تركيز الانتباه في فكرة أو في مفهوم أو في مشكلة واحدة، مع مصاحبة الوعي لهذا الانتباه. (Luckie & Smethurst, ١٩٩٨, ٧٠). وإجرائيًا يعرفها الباحث بأنها الدرجة التي يحصل عليها التلميذ في مهارة التركيز والتي هي أحد أبعاد مقياس مهارات الاستذكار المستخدم في هذه الدراسة.

٢- مهارة الدافعية للاستذكار: Motivation Skill

تلعب الدوافع دورًا أساسيًا في توجيه الأنشطة والممارسات التي يقوم بها التلاميذ، كما أنها تقوم بنفس الدور في المجال التربوي حيث إنها تؤثر على أداء التلاميذ كما يقاس بالاختبارات التحصيلية. ويرى جابر عبدالحميد (١٩٩٢: ١٠) أن هناك علاقة وثيقة بين التركيز والدافعية، حيث يؤدى التركيز الجيد إلى متابعة العقل لعمله ومحافظته على مستوى عال من الاهتمام أو الميل، وتجاهل جميع المشتتات، كما أن الدافعية الجيدة تنتج عن توافر أسباب واضحة لدى الفرد وعن رغبته في التعلم بحيث يعمل أفضل ما في وسعه في هذا المجال – كما أن الدافعية القوية تساعد على التركيز، والتركيز الجيد يساعد على دافعية جيدة.

وتشير الدافعية للاستذكار والدراسة إلى المثابرة من أجل تحقيق هدف معين من خلال حث النفس على مواجهة صعوبات الاستذكار والدراسة وبذل الجهد من أجل التغلب على هذه الصعوبات. وإجرائيًا يعرفها الباحث بأنها الدرجة التي يحصل عليها التلميذ في مهارة الدافعية للاستذكار والدراسة والتي هي أحد أبعاد مقياس مهارات الاستذكار والدراسة المستخدم في هذا البحث.

٣- مهارة إدارة الوقت: Time Management Skill

تعد مهارة إدارة الوقت مفتاح النجاح في الحياة بشكل عام والدراسة والاستذكار بشكل خاص. ومن ثم يجب أن تتصدر هذه المهارة اهتمامات الناس بمختلف أنواعهم وأجناسهم وأعمارهم وأفكارهم.

وقد يرجع تأخر تحصيل الطالب الذي يتمتع بقدرات عليا إلي عدم قدرته على الاستفادة من وقته، وهو ما يجعل من مهارة إدارة الوقت نقطة تمييز فاصلة بين مجموعة من الطلاب

يتمتعون بقدرات عقلية واحدة أو متقاربة. فعلى الرغم من اشتراكهم في القدرات العقلية أو السمات الشخصية إلا أن أكثرهم مهارة في إدارة الوقت سيكون أكثرهم تحصيلاً وتفوقاً. لكن هذه المهارة ترتكز على أسس مهمة يجب توافرها فيمن يتسم بها، وأهم هذه الأسس أن يحترم قيمة الوقت فيكون دائم الإحساس به، ومن ثم يتكون لديه الدافع القوي لإدارة الوقت على النحو الأمثل. وذلك الدافع الذي يعينه على المشقة المصاحبة لإدارة الوقت، وبه تتحول هذه المشقة إلي متعه محببة إلي قلبه فيتعود عليها ويلتزم بها، إذ أن إدارة الوقت "هي جزء من إدارة الذات وترويضها" (أنور رياض عبدالرحيم، ٢٠٠٠: ٦٢).

ولإدارة وقت الاستذكار بفاعلية يجب معرفة أولاً ما نمتلكه من وقت مخصص للاستذكار، وكم من هذا الوقت نحتاج إليه لإتمام الاستذكار، مع عدم إغفال الأحداث الطارئة، والاسترخاء وأوقات الراحة، وما تستهلكه من وقت في أثناء الاستذكار (Cottrell, ١٩٩٩, ٦٤). وإجرائيًا يعرفها الباحث بأنها الدرجة التي يحصل عليها التلميذ في مهارة إدارة الوقت والتي هي أحد أبعاد مقياس مهارات الاستذكار المستخدم في هذه الدراسة.

٤- مهارة القراءة: Reading Skill

تعتبر القراءة أهم مجالات النشاط اللغوي في حياة الفرد والجماعة وأهم أدوات اكتساب المعرفة والثقافة والاتصال، ثم إنها من أهم وسائل الرقي والنمو الاجتماعي والعلمي. ويرى علي مدكور (٢٠٠٠: ١٠٧- ١٠٨) أن القراءة تعني النظر والاستبصار، والنظر يعني رؤية الرموز المطبوعة بالعين مع تدبرها والتفكير فيها، والاستبصار هو الفهم والتحليل والتفسير والتطبيق والنقد والتقويم عن طريق استخدام كل قوى الإدراك الظاهرة والباطنة عند التلميذ التي منحها له الخالق.

وإجرائيًا يعرفها الباحث بأنها الدرجة التي يحصل عليها التلميذ في مهارة القراءة والتي هي أحد أبعاد مقياس مهارات الاستذكار والدراسة المستخدم في هذا البحث.

٥- مهارة تدوين الملاحظات: Take Notes Skill

يساعد تدوين الملاحظات، كما يذكر جابر عبدالحميد (١٩٩٢: ١٥٦) في التركيز، وبالتالي تحقيق أفضل تعلم، كما يساعد على التذكر والمراجعة والتركيز على النقاط الهامة حتى يسهل الرجوع إليها فيما بعد، كما أن ذلك يمكن التلميذ من أن يكون لديه سجل بأهم النقاط أو التوضيحات الإضافية التي لا يستطيع أن يحتفظ بها في عقله.

ويقصد بها ما يستخلصه القارئ للنص أو المستمع لمحاضرة أو درس، وبطريقته الخاصة، بحيث يسهل عليه تذكر غالبية المعلومات للنص أو الدرس، وهي تعد من المهارات الضرورية للاستذكار حيث إن المتعلم لن يستطيع بأي حال من الأحوال حفظ الكتاب كاملاً، أو تذكر المحاضرة أو الدرس كاملا – في حين أن الملاحظات بأسلوبه وبكلماته وتنظيمه الخاص من الآليات التي تساعده على تذكر أكبر قدر من المعلومات.

وإجرائيًا يعرفها الباحث بأنها الدرجة التي يحصل عليها التلميذ في مهارة تدوين الملاحظات والتي هي أحد أبعاد مقياس مهارات الاستذكار المستخدم في هذه الدراسة.

٦- **مهارة إدارة الاختبار**: Test Management

مع بذل الطلاب الجهد في الاستذكار للدروس والتنظيم، وإتباع كافة المهارات والاستراتيجيات، والمراجعة والتجهيز للاختبار، من المحتمل أن يواجهوا بعض المشكلات والصعوبات في تناول الاختبار الحقيقي، حيث إن الموقف الاختباري يمثل ضغطاً وتوتراً لدى الطلاب. (Herrman & Others, ١٩٩٦, ٢٠٧) وتعد المراجعة من أهم مهارات الاستذكار التي تعيد الحيوية والنشاط للمعلومات التي تم استذكارها وتخزينها في الذاكرة وتجهيزها للامتحان. وهي نشاط يحتاج إلى دافعية وتركيز للنشاط العقلي للقيام به، كما يتطلب الابتكارية وتفاعل آليات ومهارات الاستذكار، كما يحتاج إلى درجة عالية من الدافعية، وإدارة جيدة للوقت، والعمل الجيد والفعال مع الآخرين، والقدرة على الاختيار والتفكير الناقد والتحليلي. (Herrman, & Others, ١٩٩٦, ٢٠٧) فالتلاميذ الذين لديهم معلومات عن الأسئلة التي ستوجه لهم في نهاية دراستهم كانت نتيجة اختباراتهم أفضل من نتيجة التلاميذ الذين لم تكن لديهم تلك المعلومات. (Kras & Others, ١٩٩٧, p.١)

ولا يقصد الباحث بمصطلح إدارة الاختبار الإعداد له من قبل المتخصصين والإداريين وتطبيقه وتصحيحه ... إلخ، وإنما يقصد به قدرة التلاميذ على الاستعداد الجيد للامتحان من خلال المراجعة الجيدة للدروس وحل الأسئلة المختلفة في نهاية كل درس ...إلخ، وكل ما هو مرتبط بالاستعداد الجيد لموقف الاختبار أو الامتحان. وإجرائيا يعرفها الباحث بأنها الدرجة التي يحصل عليها التلميذ في مهارة إدارة الاختبار والتي هي أحد أبعاد مقياس مهارات الاستذكار المستخدم في هذه الدراسة.

قلق الاختبار: Test Anxiety

يعرفه علي شعيب (١٩٨٨) بأنه حاله من الاضطراب الانفعالي مصحوب بقدر من التوتر والتهيج العاطفي السلبي وهي تصاحب أداء التلاميذ في موقف الاختبار ويميل التلميذ الذي يرتفع لديه معدل قلق الاختبار إلى إدراك موقف الاختبار على أنه يمثل خطر يهدده شخصيًا، ويعانى من تشتت الانتباه نظرًا لتدخل الاهتمام الذي يوليه الشخص لذاته من جهة وتركيزه المعرفي أثناء الاختبار من جهة أخرى، ويعمل هذا التداخل على تشويه الأداء نفسه وتدنيه. وقلق الاختبار نوع من القلق المرتبط بمواقف الاختبار بحيث تثير هذه المواقف في الفرد شعورا بالخوف والانزعاج عند مواجهة الاختبارات. (نبيل محمد زايد، ٢٠٠٣: ١٦٩)

ويعرف قلق الاختبار إجرائيا بأنه الدرجة التي يحصل عليها التلميذ في مقياس قلق الاختبار المستخدم في هذه الدراسة.

الاتجاه نحو الاختبار: Attitude Toward Test

يرتبط قياس الاتجاه بدراسة المنظور الشخصي للفرد، وهذا يشمل الطريقة التي يفكر بها الفرد، والطريقة التي يشعر بها ويعبر بها عن انفعالاته بالنسبة إلى فكرة أو شخص أو شيء ما؛ فالاتجاهات هي التقييم المفضل أو التقييم غير المفضل لدى الفرد للشيء المستهدف (فاطمة فرير،

١٩٩٨: ١٠ ــ ١١). ويعرفه محمود منسي (١٩٩١: ٢٠٧).بأنه مجموع استجابات القبول أو الرفض إزاء موضوع ما أو موقف معين أو أي شيء في البيئة التي تثير هذه الاستجابات.

ويعرف الباحث الاتجاه نحو الاختبار بأنه الطريقة التي يفكر بها التلميذ، والطريقة التي يشعر بها ويعبر بها عن انفعالاته بالنسبة للاختبارات التي يمر بها. ويعرف الاتجاه نحو الاختبار إجرائيا بأنه الدرجة التي يحصل عليها التلميذ في مقياس الاتجاه نحو الاختبار المستخدم في هذه الدراسة.

الأداء الأكاديمي: Academic Performance

مدى استيعاب الطلاب لما تعلموه من خبرات معرفية ومهارية في مجموعة المقررات الدراسية التي قاموا بدراستها، ويشار إليه في الدراسة الحالية بالدرجة الكلية التي حصل عليها التلميذ في جميع المواد الدراسية (المجموع الكلى) التي قام بدراستها في العام الدراسي ٢٠٠٥م/٢٠٠٦م.

التلاميذ متفاوتو التحصيل:

يقصد بهم التلاميذ مرتفعي ومتوسطي ومنخفضي التحصيل، ويتم تصنيف التلاميذ إلى هذه المستويات التحصيلية على النحو التالي:

مرتفعو التحصيل: وهم التلاميذ الذين يحصلون على درجات أعلى من أو تساوي الإرباعي الأعلى للمجموع الكلي لدرجاتهم في نهاية العام الدراسي.

منخفضو التحصيل: وهم التلاميذ الذين يحصلون على درجات أقل من أو تساوي الإرباعي الأدنى للمجموع الكلي لدرجاتهم في نهاية العام الدراسي.

متوسطو التحصيل: وهم التلاميذ الذين يحصلون على درجات أعلى من الارباعي الأدنى وأقل من الارباعي الأعلى للمجموع الكلي لدرجاتهم في نهاية العام الدراسي.

الدراسات السابقة:

وجد كيركلاند وهولاند سورث (Kirkland & Hollandsworth, ١٩٧٩) أن مهارات أخذ الاختبار الفعالة وقلق الاختبار يسهم بشكل دال إحصائيا في التنبؤ بمتوسط الدرجات الصفية لدى عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية والذين بلغ عددهم (٩٩) تلميذا وتلميذة. كما أظهرت نتائج دراسة هايدن وماكلفن (Hayden & Mclaughlin, ١٩٨٧) وجود علاقة دالة وموجبة بين الدرجات الصفية لثماني من الطلاب ذوي صعوبات التعلم وبين مهارات الاستذكار لديهم. وأشارت نتائج دراسة لطفي محمد فطيم (١٩٨٩) إلى وجود علاقة ارتباطية دالة بين الدرجات على أبعاد مهارات الاستذكار والمعدلات التراكمية للطلاب والطالبات بجامعة البحرين. وأظهرت نتائج دراسة محمد بدير (١٩٩٠) على (٢٦٨) طالبا وطالبة من طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية جامعة المنصورة أنه يوجد تأثير دال إحصائيا لعادات الاستذكار على التحصيل الدراسي.

وعلى (٢٢٢) طالبا وطالبة بالفرقة الرابعة من كلية التربية جامعة الزقازيق، أسفرت نتائج دراسة هانم عبد المقصود (١٩٩٢) عن وجود تأثير دال إحصائيا للتفاعل بين الجنس

والتخصص (علمي وأدبي) على عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة. كما توصلت دراسة سليمان الخضري وأنور رياض (١٩٩٣) على (١٥٩) طالبًا بالصف الثاني من المرحلة الإعدادية بمدينة الدوحة بقطر، إلى أنه توجد علاقة دالة بين مهارات التعلم والاستذكار ومكونات الدافعية للتعلم وبين التحصيل الدراسي، كما أن متغيرات مهارات التعلم والاستذكار والدافعية والذكاء استطاعت تفسير ٨٤,١% من التباين في التحصيل الدراسي. كما أكد برون (Brown, ١٩٩٢) على وجود نقص وعجز في مهارات الاستذكار لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة والذين بلغ عددهم (١١٢) تلميذا وتلميذة. كما توصل لوباي (Lobay, ١٩٩٣) على عينة مكونة من (٩٩) تلميذا في مدارس المرحلة المتوسطة إلى وجود علاقة دالة إحصائيا بين مهارات الاستذكار والتحصيل الدراسي. وأكدت نتائج دراسة ماكورتر (McWhorter, ١٩٩٣) على أن مهارات الاستذكار لها تأثير ايجابي على أداء الطلاب بعد المرحلة الثانوية. وتختلف درجة الزيادة في الأداء تبعا لاختلاف المادة ودرجة صعوبتها.

وأشارت جيرسي (Girsay, ١٩٩٤) في دراستها عن متغيرات بيئة المدرسة التي تؤثر على التحصيل الأكاديمي للتلاميذ في فرنسا، إلى ارتفاع مهارات الدراسة لدى البنات عن البنين، كما أنه توجد علاقة دالة وموجبة بين مهارات الدراسة والتحصيل. وتوصلت دراسة علاء الشعراوي (١٩٩٥) على عينة مكونة من (٤٢٢) طالبا وطالبة بالصف الثاني من المرحلة الثانوية إلى وجود علاقة دالة إحصائيا بين درجات قلق الاختبار وكل من عادات الاستذكار والأسلوب المفضل في التعلم. كما يوجد تأثير دال للتفاعل بين عادات الاستذكار والأسلوب المفضل في التعلم على درجة القلق لدى أفراد العينة. كما أشارت نتائج دراسة فتحي عبدالقادر (١٩٩٥) على (١٤٨) طالبًا وطالبة في التخصصات العلمية والأدبية بكلية التربية جامعة الزقازيق إلى أنه لا يوجد تأثير للتفاعل الثلاثي بين الاستراتيجيات المعرفية والجنس والتخصص على درجة عادات الاستذكار. كما وجد علي باعباد وتوفيق مرعي (١٩٩٦) على (٢٠٦) من طلاب وطالبات كلية التربية في جامعة صنعاء، تدني في مستوى عادات الاستذكار لدى عينة الدراسة. ووجد سوانسون وهاول (Swanson & Howell, ١٩٩٦) علاقة ايجابية بين قلق الاختبار والتداخل المعرفي وعلاقة سلبية بين قلق الاختبار ومهارات الدراسة لـ ٨٢ مراهق ذوي صعوبات التعلم.

وأظهرت نتائج دراسة أودزيلا (Udziela, ١٩٩٦) على ١٨١ طالب بالصف السادس من مقاطعة شيكاغو عن أن تدريس مهارات الدراسة للتلاميذ لم يكن له أي تأثير على التحصيل الأكاديمي. وتوصلت نتائج دراسة الشناوي عبدالمنعم الشناوي (١٩٩٨) على (١٥٩) طالبًا وطالبة بكلية التربية بالزقازيق، إلى أنه توجد علاقة دالة بين التحصيل الدراسي وكل من عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة. وأظهرت نتائج دراسة جياو وأونويجنيزي (Jiao & Ounwuegbuzie, ٢٠٠٠) على (١٣٣) طالبا متخرجًا من الجامعات الأمريكية، أن استجابات التلاميذ لـ ٦٢,٩% من (٦٣) عبارة لمهارات الدراسة كانت مناسبة، وتمثلت نواحي القصور في مهارات الدراسة في جوانب تدوين الملاحظات ومهارات القراءة، وقد أدى تحليل الانحدار إلى

تحديد ثماني مهارات دراسية تنبئ بمستويات قلق المكتبة. وبينت نتائج دراسة سميث وآخرين (Smith & Others, ٢٠٠٠) نقص في مهارات الدراسة لدى (٩١) تلميذا وتلميذة بالمرحلة المتوسطة وذلك بالنسبة لمهارات تدوين الملاحظات ومهارات اجتياز الاختبار ومهارات إدارة الوقت وعدم إتمام الواجب المنزلي.

وتوصلت دراسة يوسف العبدالله وسبيكة الخليفي (٢٠٠١) على (٢٤٢) طالبة قطرية, بجامعة قطر إلى أن الأداء الأكاديمي ارتبط بشكل إيجابي بعادات الاستذكار, كما أن الأداء الأكاديمي قد تم التنبؤ به من خلال دافعية الإنجاز, وعادات الاستذكار, ومتغيرات والاتجاه نحو الدراسة. وتوصلت دراسة بالدوين (Baldwin, ٢٠٠١) على عينة مكونة من (٦٩) طالبا بالجامعة، إلى أنه لم تكن استراتيجيات الدراسة وقلق الاختبار منبآت ذات دلالة بالأداء على الاختبار. وأظهرت نتائج دراسة روك (Roeck, ٢٠٠١) على طلاب التربية الخاصة والطلاب المعرضين لخطر صعوبات التعلم وغيرهم من الحاصلين على درجات منخفضة في الامتحانات، أن العديد من هؤلاء التلاميذ يعانون من قصور دال إحصائيا في مهارات الدراسة. وفي دراسة باس وآخرين (Bass & other, ٢٠٠٢) على طلاب الصفوف السابع والثامن والتاسع في المدارس العامة (ثلاث مدارس متوسطة ومدرسة ثانوية) أظهر تحليل البيانات أن التلاميذ شعروا بالقلق وكانوا غير مهيئين للاختبارات ومراجعة الاستراتيجيات التدريسية.

وباستخدام معاملات الارتباط الرباعية أظهرت نتائج دراسة ويمس وآخرين (Weems & others, ٢٠٠٢) التي أجريت على (١٥٨) تلميذا وجود علاقة بين الأبعاد المتعددة لإدراك الذات ومهارات الدراسة ووجهة الضبط. وقام فولك (Fulk , ٢٠٠٣) بدراسة اهتمامات تلاميذ ومعلمي المرحلة الثانوية حول الأداء الأكاديمي لطلاب الصف التاسع الجدد. وأكدت النتائج أن الجوانب الأساسية لاهتمامات المعلمين تمثلت في إدارة الوقت ، الدافعية، الواجب المنزلي. وتمثلت أهم اهتمامات التلاميذ الرئيسية في عادات الدراسة، التنظيم الذاتي وقلق الاختبار. كما أظهرت نتائج دراسة مختار السيد وعادل غنايم (٢٠٠٤) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب الفرقة الأولى وطالبات الفرقة الرابعة في عادات الاستذكار والاتجاه نحو الدراسة لصالح طلاب الفرقة الأولى وذلك على عينة مكونة من (١٨٥) طالبا و(١٦٠) طالبة بجامعة الأزهر. وأشارت نتائج دراسة كاسادي (Cassady, ٢٠٠٤) على (١٢٤) تلميذا إلى أن التلاميذ ذوي قلق الاختبار المرتفع قد أظهروا مهارات دراسة منخفضة وقاموا بإعداد ملاحظات اختبار أقل فاعلية، كما أن أداء المجموعات المرتفعة القلق على الاختبار أظهروا مستويات أعلى من الانفعالية. وتوصلت نتائج دراسة فوقية راضي (٢٠٠٦) على (٢٥٨) طالبا بالدبلوم الخاص بتربية المنصورة إلى وجود علاقة دالة وسالبة بين قلق الإحصاء وبعض عادات الاستذكار.كما أشارت نتائج دراسة روجرز وهلام (Rogers & Hallam, ٢٠٠٦) إلى أن مرتفعي التحصيل كانت استراتيجيات الدراسة لديهم أفضل من مرتفعات التحصيل. فالأولاد يحققوا مستويات أعلى في مهارات الاستذكار

بينما يقوموا بواجبات أقل. وتوصلت دراسة سبادا وآخرين (Spada & others, ٢٠٠٦) على (١٠٩) طالبًا بالمرحلة الجامعية إلى وجود علاقة سالبة بين قلق الاختبار ومهارات الاستذكار.

تعقيب على الدراسات السابقة:

يتضح من خلال عرض الدراسات السابقة أهمية مهارات الاستذكار وقلق الاختبار في التنبؤ بالتحصيل الدراسي، وعلى الرغم من ذلك إلا أنه يلاحظ أن معظم هذه الدراسات أجنبية (Kirkland & Hollandsworth, ١٩٧٩; Lobay, ١٩٩٣; Rogers & Hallam, ٢٠٠٦)، والقليل منها دراسات عربية (لطفي محمد فطيم، ١٩٨٩؛ يوسف العبدالله وسبيكة الخليفي، ٢٠٠١)، كما أن معظم هذه الدراسات ركزت على طلاب الجامعة (Jiao & Ounwuegbuzie, ٢٠٠٠; Baldwin, ٢٠٠١; Spada & others, ٢٠٠٦)، والقليل منها ركز على تلاميذ المرحلة الابتدائية (Girsay, ١٩٩٤; Udziela, ١٩٩٦) على الرغم من أهمية هذه المرحلة في تكوين وبناء مهارات استذكار جيدة. كما أشارت نتائج العديد من الدراسات إلى وجود نقص في مهارات الاستذكار لدى الطلاب (Smith & Others, ٢٠٠٠; Roeck, ٢٠٠١)، كما أن العلاقة بين مهارات الاستذكار وقلق الاختبار كانت سالبة (Cassady, ٢٠٠٤; Spada & others, ٢٠٠٦). ويلاحظ أيضًا ندرة الدراسات التي اهتمت ببحث الفروق بين التلاميذ متفاوتي التحصيل في مهارات الاستذكار بصفة عامة، وتلاميذ المرحلة الابتدائية بصفة خاصة (Rogers & Hallam, ٢٠٠٦).

فروض الدراسة:

في ضوء ما سبق فإنه يمكن صياغة فروض الدراسة على النحو التالي:

الفرض الأول:

يختلف استخدام مهارات الاستذكار (التركيز- إدارة الوقت- تدوين الملاحظات- القراءة- الدافعية- إدارة الاختبار) باختلاف مستوى تحصيل تلاميذ المرحلة الابتدائية (مرتفع- متوسط- منخفض).

الفرض الثاني:

توجد علاقة دالة وسالبة بين مهارات الاستذكار وقلق الاختبار لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية متفاوتي التحصيل.

الفرض الثالث:

توجد علاقة دالة وموجبة بين مهارات الاستذكار والاتجاه نحو الاختبار لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية متفاوتي التحصيل.

الفرض الرابع:

يختلف الإسهام النسبي لكل من مهارات الاستذكار وقلق الاختبار والاتجاه نحوه في التنبؤ بالأداء الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية متفاوتي التحصيل.

إجراءات الدراسة:

أولا: منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي التنبؤي وذلك لملاءمته لطبيعة وأهداف الدراسة التي تحاول الكشف عن مهارات الاستذكار التي يستخدمها كل من التلاميذ مرتفعي ومتوسطي ومنخفضي التحصيل، ومدى إسهام هذه المهارات-مع كل من قلق الاختبار والاتجاه نحوه- في التنبؤ بأدائهم الأكاديمي.

ثانيا: عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من مجموعة من تلاميذ المرحلة الابتدائية بمحافظة بنى سويف، والذين بلغ عددهم (٨٣) تلميذا وتلميذة بالصف الخامس الابتدائي بمدرستي منيل هاني وكوم الرمل بمركز اهناسيا، بمتوسط أعمار (١١,٠٣) للذكور، و(١١,٠٧) للإناث، وانحراف معياري (٢,٦٩) للذكور، و(٣,١٢) للإناث. ويوضح الجدول التالي توزيع أفراد هذه العينة وفقا لمستوى التحصيل والجنس.

جدول (١)

توزيع عينة الدراسة وفقا لمستوى التحصيل والجنس

الجنس	مستوى التحصيل			المجموع
	منخفض	متوسط	مرتفع	
ذكور	١٤	١٤	٥	٣٣
إناث	١٧	١٦	١٧	٥٠
المجموع	٣١	٣٠	٢٢	٨٣

ثالثا: أدوات الدراسة:

تم استخدام الأدوات التالية في الدراسة الحالية:

١- استبانة مهارات الاستذكار والدراسة إعداد الباحث (ملحق ١).

٢- مقياس قلق الاختبار إعداد الباحث (ملحق ٢).

٣- مقياس الاتجاه نحو الاختبار إعداد الباحث (ملحق ٣)

٤- نتائج التلاميذ في نهاية العام الدراسي ٢٠٠٥م-٢٠٠٦م.

وفيما يلي وصف لأدوات الدراسة بشيء من التفصيل:

١- استبانة مهارات الاستذكار والدراسة إعداد الباحث.

تكونت الاستبانه في صورتها النهائية من (٥١) عبارة موزعة على (٦) أبعاد على النحو التالي:

البعد الأول: التركيز Concentration ويتكون من (١٣) عبارة.

البعد الثاني: إدارة الوقت Time Management ويتكون من (٧) عبارات.

البعد الثالث: تدوين الملاحظات Take Notes ويتكون من (٦) عبارات.

البعد الرابع: القراءة Reading ويتكون من (٧) عبارات.

البعد الخامس: الدافعية Motivation ويتكون من (٥) عبارات.

البعد السادس: إدارة الاختبار Test Management ويتكون من (١٣) عبارة.

وجميع مفردات الأبعاد السابقة تم صياغتها في ضوء مقياس ليكرت ثلاثي – ليسهل على التلاميذ الاختيار من بينها – والذي تتطلب الإجابة عنه اختيار واحد من الاختيارات التالية (دائمًا، أحيانًا، لا مطلقًا) وكل اختيار من هذه الاختيارات تأخذ الدرجات (٣، ٢، ١) على التوالي في حالة العبارات الموجبة والدرجات (١، ٢، ٣) في حالة العبارات السالبة.

خطوات إعداد استبانة مهارات الاستذكار:

مر بناء الاستبانة بالخطوات التالية:

– في ضوء الدراسات السابقة (محمد المري إسماعيل، ١٩٩٣؛ مرزوق عبدالمجيد ، ١٩٩٣؛ فتحي عبدالقادر، ١٩٩٥؛ علي باعباد، توفيق مرعي، ١٩٩٦؛ عثمان المنيع، ١٩٩٦؛ Bass & Others, ٢٠٠٢; Jiao & Ounwuegbuzie , ٢٠٠٠; Smith & Others, ٢٠٠٠; Bausch, ٢٠٠١; Roeck, ٢٠٠١; Sedita, ١٩٩٥;) والأدوات التي تم استخدامها فيها، تم صياغة مفردات المقياس في صورته الأولية والتي تكونت من (٧٥) عبارة موزعة على النحو التالي:

البعد الأول: التركيز ويتكون من (١٧) عبارة.

البعد الثاني: إدارة الوقت ويتكون من (١٠) عبارات.

البعد الثالث: تدوين الملاحظات ويتكون من (٨) عبارات.

البعد الرابع: القراءة ويتكون من (١٠) عبارات.

البعد الخامس: الدافعية ويتكون من (٨) عبارات.

البعد السادس: إدارة الاختبار ويتكون من (١٦) عبارة.

– تم عرض الاستبانة في صورتها السابقة، على مجموعة من المحكمين الذين بلغ عددهم (٨) محكمين (ملحق ١٨)، وذلك بهدف التعرف على: مدى ملائمة عبارات الاستبانة للهدف منها، ومدى وضوح وسلامة صياغة كل عبارة من عبارات الاستبانة. وبحساب نسب اتفاق المحكمين على عبارات المقياس، وجد أن نسبة الاتفاق على مدى ملائمة عبارات الاستبانة للهدف منها تراوحت بين ٨٧,٥% إلى ١٠٠%، وكذلك بالنسبة لوضوح وسلامة صياغة كل عبارة من عبارات الاستبانة.

– تم عمل التعديلات التي أشار بها بعض المحكمين، والتي اقتصرت على إعادة الصياغة لبعض كلمات الاستبانة، أو عباراتها.

– تم تطبيق الاستبانة بصورتها السابقة على عينة استطلاعية (ن=٦٢) لتقدير الثبات والصدق على النحو التالي:

ثبات الاستبانة:

تم تقدير ثبات الاستبانة باستخدام طريقة ألفا لكرونباخ، ويوضح الجدول التالي قيم معاملات الثبات لأبعاد الاستبانة.

جدول (٢)

قيم معاملات ثبات أبعاد استبانة مهارات الاستذكار بطريقة ألفا لكرونباخ

الأبعاد	قيمة معامل الثبات	العبارات التي تم حذفها
التركيز	٠,٩٣	بعد حذف العبارات ١، ٣، ٧، ١٥
إدارة الوقت	٠,٨٩	بعد حذف العبارات ٢، ٦، ٩
تدوين الملاحظات	٠,٨٨	بعد حذف العبارات ٣، ٤
القراءة	٠,٩٠	بعد حذف العبارات ١، ٢، ٣
الدافعية	٠,٩١	بعد حذف العبارات ١، ٤، ٥
إدارة الاختبار	٠,٨٩	بعد حذف العبارات ١، ٢، ٥

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات ثبات أبعاد الاستبانة جيدة، فقد تراوحت بين ٠,٨٨ إلى ٠,٩٣، وذلك بعد حذف بعض العبارات من كل بُعد.

كما تم تقدير معامل الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه وقد تراوحت قيم هذه المعاملات بين ٠,٥٩، إلى ٠,٦٥ للبعد الأول، و٠,٥٥ إلى ٠,٦٩ للبعد الثاني، وبين ٠,٥١ إلى ٠,٦٦ للبعد الثالث، و٠,٣٩ و٠,٨٨ للبعد الرابع، وبين ٠,٤١ إلى ٠,٨٧ للبعد الخامس، وبين ٠,٤٩ إلى ٠,٨٧ للبعد السادس. وجميعها دال عند مستوى دلالة ٠,٠١ (ملحق ١٦). كما تم تقدير معامل ارتباط الدرجة الكلية لكل بعد بالدرجة الكلية للمقياس ويوضح الجدول التالي تلك النتائج.

جدول (٣)

معاملات الارتباط بين درجة كل بعد لاستبانة مهارات الاستذكار والدرجة الكلية للاستبانة (ن=٦٢)

الأبعاد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	مستوى الدلالة
التركيز	٠,٨٦	٠,٠١
إدارة الوقت	٠,٦٧	٠,٠١
تدوين الملاحظات	٠,٣٩	٠,٠١
القراءة	٠,٨٥	٠,٠١
الدافعية	٠,٥٥	٠,٠١
إدارة الاختبار	٠,٧٣	٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١.

صدق الاستبانة:

تم حساب صدق الاستبانة عن طريق المحك الخارجي، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط للدرجة الكلية على الاستبانة والدرجة الكلية لاستبانة عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة لجابر عبدالحميد وسليمان الخضري الشيخ، ١٩٧٨ (٠,٨٩) وهي دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١.

٢- مقياس قلق الاختبار إعداد الباحث

تكون المقياس في صورته النهائية من جزأين؛ الجزء الأول اشتمل على (٢٠) عبارة من نوع ليكرت ثلاثي والتي تتطلب الإجابة عنها اختيار واحد من الاختيارات (دائمًا- أحيانًا- لا مطلقًا) وكل اختيار من هذه الاختيارات تأخذ الدرجات (٣، ٢، ١) على التوالي في حالة العبارات الموجبة والدرجات (١، ٢، ٣) في حالة العبارات السالبة. أما الجزء الثاني فقد اشتمل على (١٤) كلمة، وكل كلمة تمثل صفة من الصفات أمامها سبعة فراغات وعلى التلميذ أن يضع علامة (x) في الفراغ الذي يشعر أنه يعبر عن إحساسه نحو الاختبار وتأخذ هذه الفراغات التدريج من (١) إلى (٧).

خطوات إعداد مقياس قلق الاختبار:

مر بناء المقياس بالخطوات التالية:

- في ضوء الدراسات السابقة (محمد المري إسماعيل، ١٩٩٣؛ عثمان المنيع، ١٩٩٦؛ Watson (Bass & Others, ٢٠٠٢; & Others, ٢٠٠٣ والأدوات التي تم استخدامها فيها، تم صياغة مفردات المقياس في صورته الأولية والتي تكونت من (٤٦) عبارة موزعة على بعدين كل بعد يتكون من (٢٣) مفردة.

- تم عرض المقياس في صورته السابقة، على مجموعة من المحكمين والذين بلغ عددهم (٨) محكمين (ملحق ١٨)، وذلك بهدف التعرف على: مدى ملائمة عبارات المقياس للهدف منه، ومدى وضوح وسلامة صياغة كل عبارة من عبارات المقياس. وبحساب نسب اتفاق المحكمين على عبارات المقياس، وجد أن نسبة الاتفاق على مدى ملائمة عبارات المقياس للهدف منه تراوحت بين ٧٥% إلى ١٠٠%، وكذلك بالنسبة لوضوح وسلامة صياغة كل عبارة من عبارات المقياس فقد تراوحت بين ٨٧,٥% إلى ١٠٠%.

- تم عمل التعديلات التي أشار بها بعض المحكمين، والتي اقتصرت على إعادة الصياغة لبعض كلمات المقياس، أو عباراته.

- تم تطبيق المقياس بصورته السابقة على عينة استطلاعية (ن=٦٢) لتقدير الثبات والصدق على النحو التالي:

ثبات المقياس:

تم تقدير ثبات المقياس باستخدام طريقة ألفا لكرونباخ، ويوضح الجدول التالي قيم معاملات الثبات لأبعاد المقياس.

جدول (٤)

قيم معاملات ثبات أبعاد مقياس قلق الاختبار بطريقة ألفا لكرونباخ

الأبعاد	قيمة معامل الثبات	العبارات التي تم حذفها
الأول	٠,٩٣	بعد حذف المفردات ١، ٧، ٨، ١٢، ١٣، ١٤، ١٦، ١٧، ٢٢
الثاني	٠,٩١	بعد حذف العبارات ٩، ١١، ١٢

يتضح من الجدول السابق أن قيمة معاملي ثبات بعدي المقياس جيدتين، فقد كانت (٠,٩٣) للبعد الأول بعد حذف بعض عبارات هذا البعد، و(٠,٩١) للبعد الثاني بعد حذف بعض عبارات هذا البعد.

كما تم تقدير معامل الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للجزء الذي تنتمي إليه وقد تراوحت قيم هذه المعاملات بين (٠,٦٣)، إلى (٠,٨٩) للجزء الأول، و(٠,٤٩) إلى (٠,٧١) للجزء الثاني. وجميعها دال عند مستوى دلالة (٠,٠١)، (ملحق ١٧).

كما تم تقدير معامل ارتباط الدرجة الكلية لكل جزء بالدرجة الكلية للمقياس ويوضح الجدول التالي تلك النتائج.

جدول (٥)

معاملات الارتباط بين درجة كل جزء لمقياس قلق الاختبار والدرجة الكلية للمقياس (ن=٦٢)

الأبعاد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	مستوى الدلالة
الأول	٠,٦٩	٠,٠١
الثاني	٠,٦٧	٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن قيمة معاملي الارتباط بين درجة كل بعد من بعدي المقياس والدرجة الكلية له دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١).

صدق المقياس:

تم حساب صدق المقياس عن طريق صدق المحك الخارجي باعتبار كل جزء من أجزاء المقياس محك للجزء الآخر، وقد بلغت قيمة معامل الارتباط بين الجزأين (٠,٥٣) وهي دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١)، كما بلغت قيمة معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للمقياس ككل والدرجة الكلية لمقياس قلق الاختبار والذي أعده نبيل الزهار ودنيس هوسفر (١٩٨٥) (٠,٧٨) وهي قيمة مرتفعة ودالة عند مستوى دلالة (٠,٠١).

٣- مقياس الاتجاه نحو الاختبار إعداد الباحث

تكون المقياس في صورته النهائية من (٧) عبارات من نوع ليكرت ثلاثي والتي تتطلب الإجابة عنه اختيار واحد من الاختيارات (دائما-أحيانا- لا مطلقا) وكل اختيار من هذه الاختيارات

تأخذ الدرجات (٣، ٢، ١) على التوالي في حالة العبارات الموجبة والدرجات (١، ٢، ٣) في حالة العبارات السالبة.

خطوات إعداد مقياس الاتجاه نحو الاختبار:

مر بناء المقياس بالخطوات التالية:

- في ضوء الدراسات السابقة (محمد المري إسماعيل، ١٩٩٣؛ عثمان المنيع، ١٩٩٦؛ Watson (Bass & Others, ٢٠٠٢; & Others, ٢٠٠٣ والأدوات التي تم استخدامها فيها، تم صياغة مفردات المقياس في صورته الأولية والتي تكونت من (١٠) عبارات.
- تم عرض المقياس في صورته السابقة، على مجموعة من المحكمين والذين بلغ عددهم (٨) محكمين (ملحق ١٨)، وذلك بهدف التعرف على: مدى ملائمة عبارات المقياس للهدف منه، ومدى وضوح وسلامة صياغة كل عبارة من عبارات المقياس. وبحساب نسب اتفاق المحكمين على عبارات المقياس، وجد أن نسبة الاتفاق على مدى ملائمة عبارات المقياس للهدف منه تراوحت بين ٨٧,٥% إلى ١٠٠%، وكذلك بالنسبة لوضوح وسلامة صياغة كل عبارة من عبارات المقياس.
- تم عمل التعديلات التي أشار بها بعض المحكمين، والتي اقتصرت على إعادة الصياغة لبعض كلمات المقياس، أو عباراته.
- تم تطبيق المقياس بصورته السابقة على عينة استطلاعية (ن=٦٢) لتقدير الثبات والصدق على النحو التالي:

ثبات المقياس:

تم تقدير ثبات المقياس باستخدام طريقة ألفا لكرونباخ، حيث بلغت قيمة معامل ثبات المقياس بهذه الطريقة ٠,٨٠ بعد استبعاد العبارات رقم ٤، ٩، ١٠. كما تم تقدير معامل الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس والجدول التالي يبين نتائج ذلك.

جدول (٦)

معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية لمقياس الاتجاه نحو الاختبار (ن=٦٢)

المفردة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	مستوى الدلالة
١	٠,٤٣	٠,٠١
٢	٠,٦٠	٠,٠١
٣	٠,٤٥	٠,٠١
٤	٠,٥٢	٠,٠١
٥	٠,٦٧	٠,٠١
٦	٠,٤٣	٠,٠١
٧	٠,٧١	٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١.

صدق المقياس:

تم استخدام صدق المحك حيث بلغت قيمة معامل الارتباط بين درجات التلاميذ على المقياس، ودرجاتهم على مقياس الاتجاه نحو التقييم الحقيقي (محمد حسين سعيد، ٢٠٠٦) (٠,٧٩) وهي قيمة مرتفعة ودالة عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠٠١).

٤- خطوات الدراسة:

للإجابة عن تساؤلات الدراسة والتحقق من فروضها تم القيام بالعديد من الخطوات على النحو التالي:

- مراجعة الإطار النظري والدراسات السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة.
- إعداد أدوات الدراسة (استبيان مهارات الاستذكار والدراسة- مقياس قلق الاختبار- مقياس الاتجاه نحو الاختبار) والتأكد من الصدق والثبات لها.
- تطبيق أدوات الدراسة على عينة الدراسة الأساسية.
- تصنيف التلاميذ تبعًا لدرجاتهم في نهاية العام الدراسي ٢٠٠٥-٢٠٠٦م إلى مرتفعي ومتوسطي ومنخفضي التحصيل في ضوء ارباعيات الدرجات؛ حيث تم تصنيف التلاميذ الذين حصلوا على درجات أقل من أو تساوي الارباعي الأدنى (٢١٣,١٣) على أنهم منخفضي التحصيل، وتصنيف التلاميذ الذين حصلوا على درجات أعلى من أو تساوي الارباعي الأعلى (٢٧٦,٣٨) على أنهم مرتفعي التحصيل، وتصنيف التلاميذ الذين حصلوا على درجات أعلى من الارباعي الأدنى (٢١٣,١٣) وأقل من الارباعي الأعلى (٢٧٦,٣٨) على أنهم متوسطي التحصيل.
- جمع وتبويب البيانات وتحليلها بالأساليب الإحصائية المناسبة.
- التوصل إلى نتائج البحث ومناقشتها وكتابة التوصيات والبحوث المقترحة.

المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة واختبار صحة الفروض تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

١- التكرارات والنسب المئوية Frequencies & Percentages.

٢- اختبار كروسكال واليز Kruskal-Wallis

٣- اختبار مان-ويتني Mann-Whitney

٤- معامل الارتباط لبيرسون Pearson Correlation

٥- تحليل الانحدار المتعدد التدريجي Stepwise Regression

وقد تمت جميع التحليلات الإحصائية باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS (Ver.١٠).

نتائج الدراسة:

١- لاختبار صحة الفرض الأول الذي ينص على أنه: تختلف مهارات الاستذكار التي يستخدمها تلاميذ المرحلة الابتدائية باختلاف مستوى التحصيل (منخفض- متوسط- مرتفع)، تم استخدام اختبار كروسكال-واليز ومان-ويتني على النحو التالي:

أولا: بالنسبة لمهارة التركيز:

يوضح الجدول التالي نتائج اختبار كروسكال-واليز لاختلاف مهارات التركيز باختلاف مستوى التحصيل:

جدول (٧)

نتائج اختبار كروسكال-واليز لاختلاف مهارات التركيز باختلاف مستوى التحصيل

المهارة	رتبة المتوسط			قيمة كا٢	مستوى الدلالة
	منخفض (٣١)	متوسط (٣٠)	مرتفع (٢٢)		
١	٢٨,٠٣	٤١,٨٣	٦١,٩١	٢٨,٧٥٣	٠,٠٠٠
٢	٢٥,١٠	٤٢,٢٠	٦٥,٥٥	٤١,٣٤٤	٠,٠٠٠
٣	٤٣,٥٨	٤٢,٣٥	٣٩,٣٠	٠,٤٧٩	٠,٧٨٧
٤	٣٩,٨٥	٣٤,٥٢	٥٥,٢٣	١٢,٠٩	٠,٠٠٢
٥	٣٥,٩٠	٤٤,٤٢	٤٧,٣٠	٤,٧٨٨	٠,٠٩١
٦	٣٧,٩٤	٤٣,٢٨	٤٥,٩٨	٢,٠٧١	٠,٣٥٥
٧	٢٦,٩٨	٥٠,٥٠	٥١,٥٧	٢١,٧٤	٠,٠٠٠
٨	٣٩,٤٠	٤٣,١٢	٤٤,١٤	٠,٨٤٠	٠,٦٥٧
٩	٣١,١٦	٤٤,٣٧	٥٤,٠٥	١٤,٢٣	٠,٠٠١
١٠	٢٨,٣٩	٤٧,٣٥	٥٣,٨٩	١٨,٨٨	٠,٠٠٠
١١	٣٠,٣٧	٥٠,٣٣	٤٧,٠٢	١٤,٩٨٩	٠,٠٠١
١٢	٢٦,١٥	٥٢,٨٢	٤٩,٥٩	٢٧,٥٩	٠,٠٠٠
١٣	٣٢,٠٣	٤٥,٣٣	٥١,٥٠	١٧,٢٥٣	٠,٠٠٠

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

١- عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ متفاوتي التحصيل (منخفض- متوسط- مرتفع) في مهارات التركيز رقم ٣، ٥، ٦، ٨ وهي على الترتيب:

- أشتت بسهولة أثناء أداء الواجب
- أنسى واجبي في المنزل بعد القيام به ولا أخذه للمدرسة
- أقضي وقتا طويلاً في محاولة حل سؤال ما في الواجب
- أذهب للمدرسة دون حل الواجب المطلوب

وبالرجوع إلى تكرارات هؤلاء التلاميذ متفاوتي التحصيل على استجاباتهم على هذه العبارات (انظر ملحق ٤)، وجد أن:

- هؤلاء التلاميذ غالبا ما يشتتوا بسهولة أثناء أدائهم الواجب.
- كما أنهم دائما ما يأخذوا الواجب معهم للمدرسة عندما يقومون بحلها، إلا أن ذلك لا يحدث إلا أحيانا.
- كما أنهم لا يستغرقون وقتًا طويلاً أمام المشكلات التي قد يقابلونها أثناء حل الواجب.

٢- وجود فروق دالة إحصائيًا بين التلاميذ متفاوتي التحصيل (منخفض- متوسط- مرتفع) في مهارات التركيز رقم ١، ٢، ٤، ٧، ٩، ١٠، ١١، ١٢، ١٣ وهي على الترتيب:

- استذكر في مكان هادئ أستطيع التركيز فيه
- أقوم بأداء الواجب أثناء مشاهدة التلفزيون
- يجب أن يتم تذكيري بأداء الواجب
- أعاني من عدم التركيز أثناء عمل الواجب
- أنسى الجزء المخصص للواجب
- أتحرك كثيرًا أثناء المذاكرة
- أقوم بحل الواجب على منضدة أو ترابيزة
- أقوم بحل الواجب أثناء استلقائي على السرير أو الأرض
- اجمع كل الأدوات اللازمة قبل أداء الواجب.

وبالرجوع إلى تكرارات هؤلاء التلاميذ متفاوتي التحصيل على استجاباتهم على هذه العبارات، ونتائج اختبار مان-ويتني (انظر ملحق ٥)، وجد أن:

- دائمًا ما يقوم التلاميذ منخفضي التحصيل بحل الواجب دون مراعاة للمكان الذي يساعدهم على التركيز، فهم دائمًا ما يقومون بحل الواجب أثناء مشاهدة التلفزيون، في حين أن التلاميذ متوسطي التحصيل أحيانًا ما يفعلون ذلك أثناء مشاهدتهم للتلفزيون، أما التلاميذ مرتفعي التحصيل فإنهم يراعون المكان الذي يساعدهم على التركيز، فهم يركزون ويبتعدون عن المشتتات كمشاهدة التلفزيون.
- كما أن التلاميذ منخفضي التحصيل لا يتم تذكيرهم بأداء الواجب، وبالنسبة للتلاميذ متوسطي التحصيل فإنهم أحيانا ما يجب تذكيرهم، أما مرتفعي التحصيل فإنهم ليسوا في حاجة لأن يتم تذكيرهم، فلديهم الرغبة والدافعية الداخلية لأداء الواجب.
- كما أنه دائمًا ما يعاني منخفضي التحصيل من عدم التركيز أثناء عمل الواجب الدراسي، أما متوسطي التحصيل فأحيانًا ما يعانون من ذلك، في حين أن مرتفعي التحصيل لا يعانون من عدم التركيز أثناء أداء الواجب الدراسي.
- كما أن عينة الدراسة من التلاميذ متفاوتي التحصيل لا تنس الجزء المخصص للواجب إلا أنهم قد لا يقومون بأدائه.

- كما أن منخفضي التحصيل دائمًا ما يتحركون كثيرًا أثناء عمل الواجب، إن قاموا بإنجازها، في حين أنه أحيانًا ما يفعل ذلك متوسطي التحصيل، أما مرتفعي التحصيل فهم لا يقومون بذلك.
- كما أن منخفضي التحصيل يقومون بحل الواجب وهم مستلقون على الأرض أو السرير دون استخدام منضدة أو ترابيزة، في حين أن مرتفعي ومتوسطي التحصيل دائمًا ما يقومون بأداء الواجب في مكان مخصص لذلك على منضدة أو ترابيزة.

ثانيًا: بالنسبة لمهارة إدارة الوقت:

يوضح الجدول التالي نتائج اختبار كروسكال-واليز لاختلاف مهارات إدارة الوقت باختلاف مستوى التحصيل:

جدول (٨)

نتائج اختبار كروسكال-واليز لاختلاف مهارات إدارة الوقت باختلاف مستوى التحصيل

المهارة	رتبة المتوسط			قيمة كا^2	مستوى الدلالة
	منخفض (٣١)	متوسط (٣٠)	مرتفع (٢٢)		
١	٢٨,٠٥	٤٣,٤٥	٥٩,٦٨	٢٥,٧٣	٠,٠٠٠
٢	٣٠,٤٥	٥١,٦٢	٤٥,١٦	١٤,١٤	٠,٠٠١
٣	٣٥,٨٩	٤٠,٧٢	٥٢,٣٦	٧,٣٤	٠,٠٢٥
٤	٤٠,١٥	٤١,٧٧	٤٤,٩٣	٠,٦١٧	٠,٧٣٥
٥	٢٩,٣٥	٤٧,٨٣	٥١,٨٦	١٦,٧٧	٠,٠٠٠
٦	٣٢,٨٧	٤٥,٧٥	٤٩,٧٥	٨,٥٨٢	٠,٠١٤
٧	٣٧,٣٧	٤١,٣٣	٤٩,٤٣	٤,١٩	٠,١٢٣

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

١- عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين التلاميذ متفاوتي التحصيل (منخفض- متوسط- مرتفع) في مهارات إدارة الوقت رقم ٤، ٧ وهي على الترتيب:

- اعمل جدول زمني للاستذكار كل يوم
- أقوم بحل الواجبات المدرسية تقريبًا في نفس الوقت كل يوم أو ليلة.

وبالرجوع إلى تكرارات هؤلاء التلاميذ متفاوتي التحصيل على استجاباتهم على هذه العبارات (انظر ملحق ٦)، وجد أن:

- التلاميذ متفاوتي التحصيل (مرتفع- متوسط- منخفض) لا يقومون بعمل جدول زمني يساعدهم على الاستذكار وتنظيم أوقاتهم.
- كما أنهم أحيانًا ما يقومون بحل الواجب في نفس الوقت تقريبًا كل يوم.

٢- وجود فروق دالة إحصائيًا بين التلاميذ متفاوتي التحصيل (منخفض- متوسط- مرتفع) في مهارات إدارة الوقت رقم ١، ٢، ٣، ٥، ٦، وهي على الترتيب:

- أضع أولوية للمذاكرة ثم الاسترخاء والاستراحة ثم النوم.
- اقضي وقتًا طويلاً في استذكار بعض المواد والبعض الآخر ليس لدى الوقت الكافي له.
- استذكر أكثر الدروس صعوبة أولاً حيث يكون العقل والجسم في حالة انتباه ويقظة.
- استغل أي وقت فراغ في المدرسة لأداء الواجب الدراسي.
- انهي الواجبات المطلوبة مني في الوقت المحدد.

وبالرجوع إلى تكرارات هؤلاء التلاميذ متفاوتي التحصيل على استجاباتهم على هذه العبارات ونتائج اختبار مان-ويتني (انظر ملحق ٧)، وجد أن:

- التلاميذ منخفضي التحصيل ليس لديهم القدرة على تنظيم أوقاتهم من حيث الوقت المخصص للأنشطة اليومية التي يمارسونها كالراحة والنوم وأداء الواجب، في حين أن التلاميذ مرتفعي ومتوسطي التحصيل يقومون بذلك.
- كما أن منخفضي التحصيل يضيعون الوقت في استذكار بعض المواد والبعض الآخر ليس لديهم الوقت الكافي له، وغالبًا ما يفعل مرتفعي ومتوسطي التحصيل ذلك.
- كما أن منخفضي التحصيل غالبًا ما يستذكرون المواد الأكثر صعوبة أولاً إذا قاموا بعمل الواجب، بينما مرتفعي ومتوسطي التحصيل دائمًا ما يفعلون ذلك.
- كما أن منخفضي التحصيل لا يقومون باستغلال وقت فراغهم في المدرسة الاستغلال المناسب، في حين أن متوسطي التحصيل غالبًا ما يقومون بذلك، بينما مرتفعي التحصيل دائمًا ما يفعلون ذلك.
- كما أن منخفضي التحصيل لا يقومون بعمل الواجب وتسليمه في الوقت المحدد، بينما مرتفعي ومتوسطي التحصيل ينجزونه في الوقت المحدد.

ثالثًا: بالنسبة لمهارة تدوين الملاحظات:

يوضح الجدول التالي نتائج اختبار كروسكال-واليز لاختلاف مهارات تدوين الملاحظات باختلاف مستوى التحصيل:

جدول (٩)

نتائج اختبار كروسكال-واليز لاختلاف مهارات تدوين الملاحظات باختلاف مستوى التحصيل

المهارة	رتبة المتوسط			قيمة كا^2	مستوى الدلالة
	منخفض (٣١)	متوسط (٣٠)	مرتفع (٢٢)		
١	٤٠,٥٥	٤٢,٤٥	٤٣,٤٣	٠,٢٤٣	٠,٨٨٥
٢	٣٧,٦٣	٤٠,٤٣	٥٠,٣٠	٤,٤٣	٠,١٠٩
٣	٣٢,٩٤	٤٢,٧٣	٥٣,٧٧	١١,٢٣	٠,٠٠٤
٤	٤٠,٤٠	٤٠,١٠	٤٦,٨٤	١,٨١٣	٠,٤٠٤
٥	٣٦,٩٧	٤٤,١٠	٤٦,٢٣	٢,٨٣	٠,٢٤٣
٦	٣٩,٢٧	٤٤,٠٣	٤٣,٠٧	٠,٩٥٤	٠,٦٢١

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

١- عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين التلاميذ متفاوتي التحصيل (منخفض- متوسط- مرتفع) في مهارات تدوين الملاحظات رقم ١، ٢، ٤، ٥، ٦ وهي على الترتيب:

- لو كنت متأكدًا من أنني سوف أتذكر شيئًا ما، فلا اكتبه في ملاحظاتي.
- عند اخذي ملاحظاتي في الفصل اختصر في العبارات.
- أدون ملاحظاتي للمواد المختلفة في نفس الكراسة.
- احتفظ بمفكرة خاصة أو كراسة لتدوين الكلمات الجديدة وشرح معانيها.
- عند عمل الواجب أقوم بكتابة الأسئلة التي سوف اسألها المعلم في اليوم التالي.

وبالرجوع إلى تكرارات هؤلاء التلاميذ متفاوتي التحصيل على استجاباتهم على هذه العبارات (انظر ملحق ٨)، وجد أن:

- التلاميذ متفاوتي التحصيل لا يقومون بتدوين ملاحظاتهم حول الأشياء المختلفة.
- كما أن التلاميذ متوسطي ومنخفضي التحصيل لا يقومون بتدوين ملاحظاتهم باختصار العبارات والجمل، في حين أن مرتفعي التحصيل أحيانًا ما يفعلون ذلك.
- كما أن متفاوتي التحصيل لا يقومون بتدوين ملاحظاتهم للمواد المختلفة ولا يحتفظون بمفكرة أو كراسة لتدوين الكلمات الجديدة وشرح معانيها، كما أنهم لا يقومون بتدوين الأسئلة التي سوف يسألون عنها المعلم في اليوم التالي للمذاكرة.

٢- وجود فروق دالة إحصائيًا بين التلاميذ متفاوتي التحصيل (منخفض- متوسط- مرتفع) في مهارة تدوين الملاحظات رقم ٣ وهي:

- بمجرد ما تنتهي الحصة أدون ملاحظاتي على الدرس.

وبالرجوع إلى تكرارات هؤلاء التلاميذ متفاوتي التحصيل على استجاباتهم على هذه العبارة ونتائج اختبار مان-ويتني (انظر ملحق ٩)، وجد أن: التلاميذ متوسطي ومنخفضي التحصيل لا يقومون بتدوين ملاحظاتهم بعد نهاية الحصة الدراسية، في حين أن مرتفعي التحصيل أحيانًا ما يفعلون ذلك.

رابعًا: بالنسبة لمهارة القراءة:

يوضح الجدول التالي نتائج اختبار كروسكال-واليز لاختلاف مهارات القراءة باختلاف مستوى التحصيل:

جدول (١٠)

نتائج اختبار كروسكال-واليز لاختلاف مهارات القراءة باختلاف مستوى التحصيل

المهارة	رتبة المتوسط			قيمة كا٢	مستوى الدلالة
	منخفض (٣١)	متوسط (٣٠)	مرتفع (٢٢)		
١	٣٠,٥٨	٤٢,٦٣	٥٧,٢٣	١٧,٧٦	٠,٠٠٠
٢	٣٣,٢٩	٤٤,٦٧	٥٠,٦٤	٨,١٩	٠,٠١٧
٣	٣٧,٦٠	٤٥,٣٢	٤٣,٦٨	١,٩٤٣	٠,٣٧٩
٤	٣٧,٢٩	٤٣,٧٧	٤٦,٢٣	٢,٣٨٨	٠,٣٠٣
٥	٢٦,٧٤	٤٧,٦٧	٥٥,٧٧	٢٤,١٦٥	٠,٠٠٠
٦	٢٥,٦٦	٥٢,٣٣	٥٠,٩٣	٢٦,٩٥	٠,٠٠٠
٧	٢٥,١٥	٥٢,٠٥	٥٢,٠٥	٢٨,٧٩	٠,٠٠٠

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

١- عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين التلاميذ متفاوتي التحصيل (منخفض- متوسط- مرتفع) في مهارات القراءة رقم ٣، ٤ وهي على الترتيب:

- اكتشف أني قرأت صفحات كثيرة بدون أن أعرف ماذا يوجد بها.
- أقرأ المادة أكثر من مرة عندما لا أفهمها من المرة الأولى.

وبالرجوع إلى تكرارات هؤلاء التلاميذ متفاوتي التحصيل على استجاباتهم على هذه العبارات (انظر ملحق ١٠)، وجد أن:

- التلاميذ منخفضي التحصيل دائمًا ما يكتشفون أنهم قرءوا صفحات كثيرة بدون أن يعرفوا ماذا يوجد بها، أما التلاميذ متوسطي التحصيل فغالبًا ما يحدث لهم ذلك، في حين أن مرتفعي التحصيل لا يحدث هذا معهم.
- كما أن التلاميذ مرتفعي التحصيل دائمًا ما يعيدون قراءة ما لم يفهموه أكثر من مرة، في حين أن منخفضي ومتوسطي التحصيل أحيانًا ما يفعلون ذلك.

٢- وجود فروق دالة إحصائيًا بين التلاميذ متفاوتي التحصيل (منخفض- متوسط- مرتفع) في مهارات القراءة رقم ١، ٢، ٥، ٦، ٧ وهي على الترتيب:

- اقرأ العناوين الرئيسية للفصل في الكتاب قبل أن أبدأ قراءته بالتفصيل لأخذ فكرة عامة عن الموضوع.
- أقوم بوضع أسئلة قليلة وقائمة بالمصطلحات الرئيسية لتركيز انتباهي أثناء القراءة.
- أحاول أن احدد النقاط الهامة أثناء القراءة.
- أشعر برضا عن سرعتي في القراءة.
- أتذكر معظم ما أقرؤه لأنني أفهم وأركز جيدًا فيه.

وبالرجوع إلى تكرارات هؤلاء التلاميذ متفاوتي التحصيل على استجاباتهم على هذه العبارات ونتائج اختبار مان-ويتني (انظر ملحق ١١)، وجد أن:

- التلاميذ مرتفعي التحصيل دائمًا ما يقرءون العناوين الرئيسية للفصل في الكتاب قبل أن يبدءوا قراءته بالتفصيل لأخذ فكرة عامة عن الموضوع، وغالبًا ما يفعل ذلك متوسطي التحصيل، بينما لا يقوم بذلك مطلقًا منخفضي التحصيل.
- التلاميذ مرتفعي التحصيل دائمًا ما يحاولون تحديد النقاط الهامة أثناء القراءة، وغالبًا ما يفعل ذلك متوسطي التحصيل، بينما لا يقوم بذلك مطلقًا التلاميذ منخفضي التحصيل.
- التلاميذ مرتفعي ومتوسطي التحصيل دائمًا ما يشعرون برضا عن سرعة قراءتهم، أما منخفضي التحصيل فإنهم لا يشعرون بهذا.
- كما أن التلاميذ مرتفعي ومتوسطي التحصيل دائمًا ما يتذكرون معظم ما يقرءونه لفهمهم له وتركيزهم جيدا فيه، أما منخفضي التحصيل فلا يستطيعون ذلك.

خامساً: بالنسبة لمهارة الدافعية:

يوضح الجدول التالي نتائج اختبار كروسكال-واليز لاختلاف مهارات الدافعية باختلاف مستوى التحصيل:

جدول (١١)

نتائج اختبار كروسكال-واليز لاختلاف مهارات الدافعية باختلاف مستوى التحصيل

العبارات	رتبة المتوسط			قيمة كا٢	مستوى الدلالة
	منخفض (٣١)	متوسط (٣٠)	مرتفع (٢٢)		
١	٢٧,٠٣	٥٣,٠٣	٤٨,٠٥	٢٢,٢٢	٠,٠٠٠
٢	٣٤,٥٤	٤١,٠٠	٥٤,٠٠	١٣,٥٩	.٠٠١
٣	٣٩,٦٥	٤٣,٦٠	٤٣,١٤	٠,٨٥٣	٠,٦٥٣
٤	٤٤,٤٧	٣٧,٨٥	٤٤,١٨	١,٦٤٦	٠,٤٣٩
٥	٣٨,٦٩	٤١,٣٣	٤٧,٥٧	٢,١٣٧	٠,٣٤٤

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

١- عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين التلاميذ متفاوتي التحصيل (منخفض- متوسط- مرتفع) في مهارات الدافعية رقم ٣، ٤، ٥ وهي على الترتيب:

- عندما لا افهم الواجب اتركه ولا أحله
- الأنشطة أو الرياضة أهم بالنسبة لي من أداء الواجب
- أشعر أن الواجب غير مهم لأنه لا يتم إعطاء درجات عليه

وبالرجوع إلى تكرارات هؤلاء التلاميذ متفاوتي التحصيل على استجاباتهم على هذه العبارات (انظر ملحق ١٢)، وجد أن:

- التلاميذ متفاوتي التحصيل عندما لا يفهموا الواجب لا يتركوه، وإنما قد يطلبون المساعدة من الآخرين، كما أنه غالبًا ما تكون الأنشطة أو الرياضة أهم بالنسبة للتلاميذ منخفضي التحصيل من أداء الواجب، في حين أن التلاميذ متوسطي ومرتفعي التحصيل يشعرون العكس، كما أن التلاميذ منخفضي التحصيل يشعرون أن الواجب غير مهم لأنه لا يتم إعطاء درجات عليه، في حين يرى التلاميذ متوسطي ومرتفعي التحصيل غير ذلك.

٢- وجود فروق دالة إحصائيًا بين التلاميذ متفاوتي التحصيل (منخفض- متوسط- مرتفع) في مهارات الدافعية رقم ١، ٢ وهما:

- أكون مستعدًا للمشاركة داخل الفصل بحماس
- أتطلع إلى الالتحاق بالجامعة.

وبالرجوع إلى تكرارات هؤلاء التلاميذ متفاوتي التحصيل على استجاباتهم على هذه العبارات ونتائج اختبار مان-ويتني (انظر ملحق ١٣)، وجد أن:

- التلاميذ مرتفعي التحصيل دائمًا ما يكونون أكثر استعدادًا للمشاركة داخل الفصل من التلاميذ متوسطي ومنخفضي التحصيل، كما أنهم أكثر تطلعًا للالتحاق بالجامعة من التلاميذ متوسطي ومنخفضي التحصيل.

سادسًا: بالنسبة لمهارة إدارة الاختبار:

يوضح الجدول التالي نتائج اختبار كروسكال-واليز لاختلاف مهارات أخذ الاختبار باختلاف مستوى التحصيل:

جدول (٨٢)

نتائج اختبار كروسكال-واليز لاختلاف مهارات إدارة الاختبار باختلاف مستوى التحصيل

المهارة	رتبة المتوسط			قيمة كا٢	مستوى الدلالة
	منخفض (٣١)	متوسط (٣٠)	مرتفع (٢٢)		
١	٢٦,٩٠	٤٩,٠٠	٥٣,٧٣	٢٥,٩٩	٠,٠٠٠
٢	٣٥,٨٩	٥٠,٠٨	٣٩,٥٩	٦,٨٣	٠,٠٣٣
٣	٣٨,٦٥	٤٢,٢٢	٤٦,٤٣	١,٦٣	٠,٤٤٢
٤	٢٣,٢٩	٤٤,٨٠	٦٤,٥٥	٤٣,٨٣	٠,٠٠٠
٥	٣٩,٢٩	٤٣,٧٥	٤٣,٤٣	٠,٧٤١	٠,٦٩٠
٦	٣٣,١٣	٣٩,٣٣	٥٨,١٤	١٧,١١	٠,٠٠٠
٧	٣٦,٤٥	٣٦,٨٠	٥٦,٩١	١٤,٩٣٧	٠,٠٠١
٨	٢٧,٤٤	٤٤,٠٧	٥٩,٧٠	٢٧,٣٧	٠,٠٠٠
٩	٣٤,٢١	٤٤,٩٢	٤٩,٠٠	٦,٤١	٠,٠٤١
١٠	٣٩,٥٣	٣٨,٤٣	٥٠,٣٤	٤,٢٤	٠,١٢٠
١١	٣٣,٦١	٤١,٠٧	٥٥,٠٩	١١,٧٨	٠,٠٠٣
١٢	٣٠,٤٢	٤٣,٨٥	٥٥,٨٠	١٦,٦٢	٠,٠٠٠
١٣	٣٢,٧٤	٤٤,١٣	٥٢,١٤	١٠,٣٩	٠,٠٠٦

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

١- عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين التلاميذ متفاوتي التحصيل (منخفض- متوسط- مرتفع) في مهارات إدارة الاختبار رقم ٣، ٥، ١٠ وهي على الترتيب:

- أراجع ملاحظاتي التي كتبتها قبل ذهابي للامتحان.
- أجاوب عن الأسئلة الموجودة بنهاية الفصل
- أنظم وقتي أثناء الإجابة وفقًا لكل سؤال.

وبالرجوع إلى تكرارات هؤلاء التلاميذ متفاوتي التحصيل على استجاباتهم على هذه العبارات (انظر ملحق ١٤)، وجد أن:

- دائمًا ما يقوم التلاميذ متفاوتو التحصيل بمراجعة ما يأخذونه قبل الامتحان، كما أنهم يجيبون عن الأسئلة الموجودة بنهاية الفصل،
- كما أن مرتفعي التحصيل أحيانًا ما يقومون بتنظيم الوقت أثناء الإجابة وفقًا لكل سؤال، في حين أن منخفضي ومتوسطي التحصيل لا يفعلون ذلك.

٢- وجود فروق دالة إحصائيًا بين التلاميذ متفاوتي التحصيل (منخفض- متوسط- مرتفع) في مهارات إدارة الاختبار رقم ١، ٢، ٤، ٦، ٧، ٨، ٩، ١١، ١٢، ١٣ وهي على الترتيب:

- أحاول أن أفكر في الأسئلة المحتمل أن تأتي في الامتحان وأحاول الإجابة عنها
- أكون هادئًا واثقًا من نفسي أثناء الامتحان.
- أذاكر وقت قليل خلال العديد من الأيام، ولا انتظر حتى آخر دقيقة قبل الامتحان
- أراجع الجداول والرسوم البيانية والتوضيحات للمعلومات الهامة قبل الامتحان
- أنظر إلى الاختبار بأكمله بصورة عامة قبل بداية الإجابة
- أقرأ تعليمات الاختبار بدقة
- أبدأ بالأسئلة السهلة عند الإجابة
- ابحث عن الكلمات الأساسية في كل سؤال.
- لا اترك أسئلة دون إجابة.
- أراجع إجابتي بعد الانتهاء من الاختبار

وبالرجوع إلى تكرارات هؤلاء التلاميذ متفاوتي التحصيل على استجاباتهم على هذه العبارات ونتائج اختبار مان-ويتني (انظر ملحق ١٥)، وجد أن:

- التلاميذ مرتفعي ومتوسطي التحصيل دائمًا ما يحاولون التفكير في الأسئلة المحتمل أن تأتي في الامتحان محاولين الإجابة عنها، في حين أنه أحيانًا ما يفعل التلاميذ منخفضي التحصيل ذلك.
- غالبًا ما يكون التلاميذ مرتفعي ومنخفضي التحصيل هادئين أثناء الامتحان، في حين أن العاديين دائمًا ما يكونون كذلك.
- كما أن التلاميذ مرتفعي التحصيل دائمًا ما يذاكرون وقت قليل خلال العديد من الأيام، ولا ينتظرون حتى آخر دقيقة قبل الامتحان، في حين أن التلاميذ متوسطي التحصيل أحيانًا ما يفعلون ذلك، في حين أن منخفضي التحصيل لا يفعلون ذلك مطلقا.
- كما أن مرتفعي التحصيل دائمًا ما يقومون بمراجعة الجداول والرسوم البيانية والتوضيحات للمعلومات الهامة قبل الامتحان، في حين أن متوسطي ومنخفضي التحصيل أحيانًا ما يفعلون ذلك.
- كما أن مرتفعي التحصيل دائمًا ما ينظرون إلى الاختبار بأكمله بصورة عامة قبل بداية الإجابة في حين أن متوسطي ومنخفضي التحصيل أحيانًا ما يفعلون ذلك.

- كما أن مرتفعي ومتوسطي التحصيل دائمًا ما يقرءون تعليمات الاختبار بدقة، في حين أن منخفضي التحصيل لا يفعلون ذلك.
- كما أن مرتفعي ومتوسطي التحصيل دائمًا ما يبدءون بالأسئلة السهلة عند الإجابة في حين أن منخفضي التحصيل غالبًا ما يفعلون ذلك.
- كما أن مرتفعي التحصيل أحيانًا ما يبحثون عن الكلمات الأساسية في كل سؤال، في حين أن منخفضي ومتوسطي التحصيل لا يفعلون ذلك.
- كما أن مرتفعي ومتوسطي التحصيل لا يتركون أسئلة دون إجابة، في حين أن منخفضي التحصيل يفعلون ذلك.
- كما أن مرتفعي ومتوسطي التحصيل يراجعون إجاباتهم بعد الانتهاء من الاختبار، في حين أن منخفضي التحصيل لا يفعلون ذلك.

٢- لاختبار صحة الفرض الثاني الذي ينص على أنه : توجد علاقة دالة وسالبة بين مهارات الاستذكار (التركيز- إدارة الوقت- تدوين الملاحظات- القراءة- الدافعية- إدارة الاختبار) وقلق الاختبار لتلاميذ المرحلة الابتدائية متفاوتي التحصيل. تم استخدام معامل ارتباط بيرسون والجدول التالي يبين نتائج ذلك.

جدول (١٣)

قيم معاملات ارتباط بيرسون بين مهارات الاستذكار وقلق الاختبار لتلاميذ المرحلة الابتدائية متفاوتي التحصيل

مهارات الاستذكار	قلق الاختبار					
	منخفضي التحصيل (ن=٣١)		متوسطي التحصيل (ن=٣٠)		مرتفعي التحصيل (ن=٢٢)	
	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
التركيز	-.٤٦٥	.٠٠٨	.٠٨٢	.٦٦٦	-.٣٣٦	.١٢٦
إدارة الوقت	-.٤٤٦	.٠١٢	.٢٦٥	.١٥٧	-.٣٠٨	.١٦٣
تدوين الملاحظات	-.٦٨٤	.٠٠٠	-.٤١٣	.٠٢٣	-.١٩٦	.٣٨٢
القراءة	-.٢٧٠	.١٤٢	.٠٧٠	.٧١٤	-.٢٩٤	.١٨٥
الدافعية	-.٤٣٩	.٠١٤	-.٠٤٩	.٧٩٥	-.٢١٧	.٣٣٢
إدارة الاختبار	.١١٣	.٥٤٥	-.٤٩٨	.٠٠٥	-.٤٢٧	.٠٤٨

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- وجود علاقة دالة وسالبة بين مهارات الاستذكار (التركيز- إدارة الوقت- تدوين الملاحظات- الدافعية) وقلق الاختبار لتلاميذ المرحلة الابتدائية منخفضي التحصيل.

- وجود علاقة دالة وسالبة بين مهارات الاستذكار (تدوين الملاحظات- إدارة الاختبار) وقلق الاختبار لتلاميذ المرحلة الابتدائية متوسطي التحصيل.
- وجود علاقة دالة وسالبة بين مهارات الاستذكار (إدارة الاختبار) وقلق الاختبار لتلاميذ المرحلة الابتدائية مرتفعي التحصيل.

٣- لاختبار صحة الفرض الثالث الذي ينص على أنه: توجد علاقة دالة وموجبة بين مهارات الاستذكار (التركيز- إدارة الوقت- تدوين الملاحظات- القراءة- الدافعية- إدارة الاختبار) والاتجاه نحو الاختبار لتلاميذ المرحلة الابتدائية متفاوتي التحصيل. تم استخدام معامل ارتباط بيرسون والجدول التالي يبين نتائج ذلك.

جدول (١٤)

قيم معاملات ارتباط بيرسون بين مهارات الاستذكار والاتجاه نحو الاختبار لتلاميذ المرحلة الابتدائية متفاوتي التحصيل

مهارات الاستذكار	الاتجاه نحو الاختبار					
	منخفضي التحصيل (ن=٣١)		متوسطي التحصيل (ن=٣٠)		مرتفعي التحصيل (ن=٢٢)	
	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	معامل الإرتباط	مستوى الدلالة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
التركيز	.٢٢٧	.٢١٩	.١١٩	.٥٣٣	.١٠٩	.٦٣٠
إدارة الوقت	.٣٢١	.٠٧٨	.٠٨٧	.٦٤٩	.٤٤١	.٠٤٠
تدوين الملاحظات	.٥٤١	.٠٠٢	.٢٣٦	.٢٠٩	.٤٢٥	.٠٤٩
القراءة	.٤٠٣	.٠٢٥	.٢٥٩	.١٦٦	.٣٨٣	.٠٧٩
الدافعية	.٣٢٢	.٠٧٨	.٥٣٤	.٠٠٢	.٢٨٥	.١٩٨
إدارة الاختبار	-.١٤٠	.٤٥٣	.٢٥٨	.١٦٨	.٢٨٠	.٢٠٧

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- وجود علاقة دالة وموجبة بين مهارات الاستذكار (تدوين الملاحظات- القراءة) والاتجاه نحو الاختبار لتلاميذ المرحلة الابتدائية منخفضي التحصيل.
- وجود علاقة دالة وموجبة بين مهارات الاستذكار (الدافعية) والاتجاه نحو الاختبار لتلاميذ المرحلة الابتدائية متوسطي التحصيل.
- وجود علاقة دالة وموجبة بين مهارات الاستذكار (إدارة الوقت وتدوين الملاحظات) والاتجاه نحو الاختبار لتلاميذ المرحلة الابتدائية مرتفعي التحصيل.

٤- لاختبار صحة الفرض الرابع الذي ينص على: توجد علاقة دالة وموجبة بين مهارات الاستذكار (التركيز- إدارة الوقت- تدوين الملاحظات- القراءة- الدافعية- إدارة الاختبار) والأداء الأكاديمي لتلاميذ المرحلة الابتدائية متفاوتي التحصيل. تم استخدام معامل ارتباط بيرسون والجدول التالي يبين نتائج ذلك.

جدول (١٥)

قيم معاملات ارتباط بيرسون بين مهارات الاستذكار والأداء الأكاديمي لتلاميذ المرحلة الابتدائية متفاوتي التحصيل

مهارات الاستذكار	مستوى التحصيل					
	منخفضي التحصيل (ن=٣١)		متوسطي التحصيل (ن=٣٠)		مرتفعي التحصيل (ن=٢٢)	
	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
التركيز	.١٨١	.٣٣١	.٢٨١	.١٣٣	.٠٠٧	.٩٧٤
إدارة الوقت	.٤٠٢	.٠٢٥	.٤٣٣	.٠١٧	.٠٥١	.٨٢٢
تدوين الملاحظات	.٦٦٥	.٠٠٠	.٠٢١	.٩١٢	.٢٤٦	.٢٦٩
القراءة	.١٤٠	.٤٥١	.٣٨٦	.٠٣٥	.٤٣٩	.٠٤١
الدافعية	.٢٣٠	.٢١٤	.٧٧٢	.٠٠٠	.٢٢٩	.٣٠٥
إدارة الاختبار	.٠٨٠	.٦٦٩	.٥٤٤	.٠٠٢	.٤٣٠	.٠٤٦

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- وجود علاقة دالة وموجبة بين مهارات الاستذكار (إدارة الوقت- تدوين الملاحظات) والأداء الأكاديمي لتلاميذ المرحلة الابتدائية منخفضي التحصيل.
- وجود علاقة دالة وموجبة بين مهارات الاستذكار (إدارة الوقت- القراءة-الدافعية- إدارة الاختبار) والأداء الأكاديمي لتلاميذ المرحلة الابتدائية متوسطي التحصيل.
- وجود علاقة دالة وموجبة بين مهارات الاستذكار (القراءة- إدارة الاختبار) والأداء الأكاديمي لتلاميذ المرحلة الابتدائية مرتفعي التحصيل.

كما يوضح الجدول التالي نتائج العلاقة بين الأداء الأكاديمي للعينة الكلية ومهارات الاستذكار:

جدول (١٦)

قيم معاملات ارتباط بيرسون بين مهارات الاستذكار والأداء الأكاديمي لتلاميذ المرحلة الابتدائية (ن=٨٣)

مهارات الاستذكار	معامل الارتباط بالتحصيل	مستوى الدلالة
التركيز	.٦١٢	أقل من ٠,٠٠١
إدارة الوقت	.٤٦٠	أقل من ٠,٠٠١
تدوين الملاحظات	.٤٣٤	أقل من ٠,٠٠١
القراءة	.٦٧٩	أقل من ٠,٠٠١
الدافعية	.٣٠٠	.٠٠٦
إدارة الاختبار	.٦٢٠	أقل من ٠,٠٠١

يتضح من الجدول السابق وجود علاقة دالة وموجبة بين مهارات الاستذكار (التركيز- إدارة الوقت- تدوين الملاحظات- القراءة- الدافعية- إدارة الاختبار) والأداء الأكاديمي لتلاميذ المرحلة الابتدائية (العينة الكلية).

٥- لاختبار صحة الفرض الخامس الذي ينص على: يختلف الإسهام النسبي لكل من مهارات الاستذكار (التركيز- إدارة الوقت- تدوين الملاحظات- القراءة- الدافعية- إدارة الاختبار) وقلق الاختبار والاتجاه نحوه في التنبؤ بالأداء الأكاديمي لتلاميذ المرحلة الابتدائية متفاوتي التحصيل. تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد التدريجي على النحو التالي:

أولا: بالنسبة لمنخفضي التحصيل:

يوضح الجدول التالي نتائج تحليل الانحدار المتعدد التدريجي للإسهام النسبي لكل من مهارات الاستذكار (التركيز- إدارة الوقت- تدوين الملاحظات- القراءة- الدافعية- إدارة الاختبار) وقلق الاختبار والاتجاه نحوه في التنبؤ بالأداء الأكاديمي لتلاميذ المرحلة الابتدائية منخفضي التحصيل.

جدول (١٧)

نتائج تحليل الانحدار المتعدد التدريجي للإسهام النسبي لمهارات الاستذكار وقلق الاختبار والاتجاه نحوه في التنبؤ بالأداء الأكاديمي لتلاميذ المرحلة الابتدائية منخفضي التحصيل.

العوامل المستقلة	R	R^2	التغير في R^2	"ف"*	B	Beta	"ت"**
١- تدوين الملاحظات	.٦٦٥	.٤٤٣	.٤٤٣	٢٣,٠٣	١,٥٢٩	.٨٦٩	٥,٧١٧
٢-الاتجاه نحو الاختبار	.٧٣٧	.٥٤٣	.١٠٠	١٦,٦٠	-.٢٨٢	-.٣٧٦	٢,٤٧٤

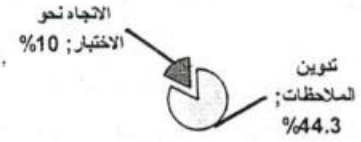
* جميع قيم "ف" دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٥.

** جميع قيم "ت" دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٥.

يتضح من الجدول السابق أن العوامل التي يمكن أن تسهم في التنبؤ بالأداء الأكاديمي لتلاميذ المرحلة الابتدائية منخفضي التحصيل هي على الترتيب: مهارة تدوين الملاحظات والتي فسرت ما قيمته (٤٤,٣٠%) من التباين في الأداء الأكاديمي، ثم الاتجاه نحو الاختبار والذي فسر ما قيمته (١٠,٠٠%) من التباين في الأداء الأكاديمي. كما يمكن صياغة معادلة التنبؤ بالأداء الأكاديمي لتلاميذ المرحلة الابتدائية منخفضي التحصيل من مهارات الاستذكار وقلق الاختبار والاتجاه نحوه على النحو التالي:

الأداء الأكاديمي = ١,٥٢٩ مهارة تدوين الملاحظات – ٠,٢٨٢ الاتجاه نحو الاختبار – ٠,٣١٩.

ويوضح الشكل التالي نسب إسهام كل من مهارة تدوين الملاحظات والاتجاه نحو الاختبار في التنبؤ بالأداء الأكاديمي للتلاميذ منخفضي التحصيل.



شكل (١)

نسب إسهام المتغيرات المستقلة (مهارة تدوين الملاحظات والاتجاه نحو الاختبار) في التنبؤ بالمتغير التابع (الأداء الأكاديمي) للتلاميذ منخفضي التحصيل

ثانيًا: بالنسبة لمتوسطي التحصيل:

يوضح الجدول التالي نتائج تحليل الانحدار المتعدد التدريجي للإسهام النسبي لكل من مهارات الاستذكار (التركيز-إدارة الوقت-تدوين الملاحظات-القراءة-الدافعية-إدارة الاختبار) وقلق الاختبار والاتجاه نحوه في التنبؤ بالأداء الأكاديمي لتلاميذ المرحلة الابتدائية متوسطي التحصيل.

جدول (١٨)

نتائج تحليل الانحدار المتعدد التدريجي للإسهام النسبي لمهارات الاستذكار وقلق الاختبار والاتجاه نحوه في التنبؤ بالأداء الأكاديمي لتلاميذ المرحلة الابتدائية متوسطي التحصيل.

العوامل المستقلة	R	R^2	التغير في R^2	"ف"*	B	Beta	"ت"**
١- الدافعية	.٧٧٢	.٥٩٦	.٥٩٦	٤١,٢٩	-.٤٤٥	-.٤٥٠	٣,٦٥٢
٢- إدارة الاختبار	.٨٥٣	.٧٢٨	.١٣٢	٣٦,١٦	.٢٥٨	.٦٦٣	٧,٠٧٥
٣-الاتجاه نحو الاختبار	.٨٨٠	.٧٧٤	.٠٤٦	٢٩,٧٤	-.٥٠٤	-.٤٤٦	٤,٦٢٨
٤- إدارة الوقت	.٩٢٢	.٨٥٠	.٠٧٦	٣٥,٤٨	.٣٨٠	.٥٤٢	٤,٣٠٨
٥- القراءة	.٩٣٦	.٨٧٦	.٠٢٦	٣٤,٠٥	-.٣٠٦	-.٢٧٢	٢,٢٥٨

* جميع قيم "ف" دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٥.

** جميع قيم "ت" دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٥.

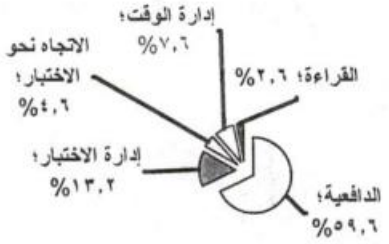
يتضح من الجدول السابق أن العوامل التي يمكن أن تسهم في التنبؤ بالأداء الأكاديمي لتلاميذ المرحلة الابتدائية متوسطي التحصيل هي على الترتيب: الدافعية والتي فسرت ما قيمته (٥٩,٦٠%) من التباين في الأداء الأكاديمي، ثم مهارة إدارة الاختبار والتي فسرت ما قيمته (١٣,٢٠%) من التباين في الأداء الأكاديمي، ثم مهارة إدارة الوقت والتي فسرت ما قيمته (٧,٦٠%) من التباين في الأداء الأكاديمي، ثم الاتجاه نحو الاختبار والذي فسر ما قيمته

(٤,٦٠%) من التباين في الأداء الأكاديمي، ثم مهارة القراءة والتي فسرت ما قيمته (٢,٦٠%) من التباين في الأداء الأكاديمي.

كما يمكن صياغة معادلة التنبؤ بالأداء الأكاديمي لتلاميذ المرحلة الابتدائية متوسطي التحصيل من مهارات الاستذكار (التركيز- إدارة الوقت- تدوين الملاحظات- القراءة- الدافعية- إدارة الاختبار) وقلق الاختبار والاتجاه نحوه على النحو التالي:

الأداء الأكاديمي = ٢٣,٥٦ -٠,٤٤٥ الدافعية + ٠,٢٥٨ مهارة إدارة الاختبار - ٠,٥٠٤ الاتجاه نحو الاختبار + ٠,٣٨٠ إدارة الوقت - ٠,٣٠٦ مهارة القراءة.

ويوضح الشكل التالي نسب إسهام كل من الدافعية ومهارة القراءة ومهارة إدارة الاختبار ومهارة إدارة الوقت والاتجاه نحو الاختبار في التنبؤ بالأداء الأكاديمي للتلاميذ متوسطي التحصيل.



شكل (٢)

نسب إسهام المتغيرات المستقلة (الدافعية ومهارة القراءة ومهارة إدارة الاختبار ومهارة إدارة الوقت والاتجاه نحو الاختبار) في التنبؤ بالمتغير التابع (الأداء الأكاديمي) للتلاميذ متوسطي التحصيل

ثالثا: بالنسبة لمرتفعي التحصيل:

يوضح الجدول التالي نتائج تحليل الانحدار المتعدد التدريجي للإسهام النسبي لكل من مهارات الاستذكار (التركيز- إدارة الوقت- تدوين الملاحظات- القراءة- الدافعية- إدارة الاختبار) وقلق الاختبار والاتجاه نحوه في التنبؤ بالأداء الأكاديمي لتلاميذ المرحلة الابتدائية مرتفعي التحصيل.

جدول (١٩)

نتائج تحليل الانحدار المتعدد التدريجي للإسهام النسبي لمهارات الاستذكار وقلق الاختبار والاتجاه نحوه في التنبؤ بالأداء الأكاديمي لتلاميذ المرحلة الابتدائية مرتفعي التحصيل.

العوامل المستقلة	R	R^2	التغير في R^2	"ف"*	B	Beta	"ت"**
١- القراءة	.٤٣٩	.١٩٣	.١٩٣	٤,٧٧	.٤٤٩	.٦٧٨	٤,١١٢
٢- قلق الاختبار	.٦٨٤	.٤٦٨	.٢٧٥	٨,٣٥	٠,٠٠٤	.٤١٣	٢,٣٨٩
٣- إدارة الاختبار	.٧٥٨	.٥٧٥	.١٠٧	٨,١٢	-.٢٠٨	-.٣٧١	٢,١٣٢

* جميع قيم "ف" دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٥.

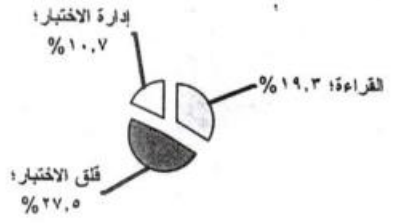
** جميع قيم "ت" دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٥.

يتضح من الجدول السابق أن العوامل التي يمكن أن تسهم في التنبؤ بالأداء الأكاديمي لتلاميذ المرحلة الابتدائية مرتفعي التحصيل هي على الترتيب: قلق الاختبار والذي فسر ما قيمته (٢٧,٥٠%) من التباين في الأداء الأكاديمي. ثم مهارة القراءة والتي فسرت ما قيمته (١٩,٣٠%) من التباين في الأداء الأكاديمي، ثم مهارة إدارة الاختبار والتي فسرت ما قيمته (١٠,٧٠%) من التباين في الأداء الأكاديمي.

كما يمكن صياغة معادلة التنبؤ بالأداء الأكاديمي لتلاميذ المرحلة الابتدائية مرتفعي التحصيل من مهارات الاستذكار وقلق الاختبار والاتجاه نحوه على النحو التالي:

الأداء الأكاديمي = ٢٠,٩٠ + ٠,٤٥ مهارة القراءة + ٠,٠٠٤ قلق الاختبار – ٠,٢٠٨ مهارة أخذ الاختبار.

ويوضح الشكل التالي نسب إسهام كل من مهارة القراءة ومهارة إدارة الاختبار وقلق الاختبار في التنبؤ بالأداء الأكاديمي للتلاميذ مرتفعي التحصيل.



شكل (٣)

نسب إسهام المتغيرات المستقلة (مهارة القراءة ومهارة أخذ الاختبار وقلق الاختبار) في التنبؤ بالمتغير التابع (الأداء الأكاديمي) للتلاميذ مرتفعي التحصيل

رابعا: بالنسبة للعينة الكلية:

يوضح الجدول التالي نتائج تحليل الانحدار المتعدد التدريجي للإسهام النسبي لكل من مهارات الاستذكار (التركيز– إدارة الوقت– تدوين الملاحظات– القراءة– الدافعية– إدارة الاختبار) وقلق الاختبار والاتجاه نحوه في التنبؤ بالأداء الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

جدول (٢٠)

نتائج تحليل الانحدار المتعدد التدريجي للإسهام النسبي لمهارات الاستذكار وقلق الاختبار والاتجاه نحوه في التنبؤ بالأداء الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية (العينة الكلية)

العوامل المستقلة	R	R^2	التغير في R^2	"ف"*	B	Beta	"ت"**
١– القراءة	.٦٧٩	.٤٦١	.٤٦١	٦٩,١٨	.٧٨٣	.٣٨٧	٥,٨٧٠
٢– تدوين الملاحظات	.٧٦٥	.٥٨٥	.١٢٥	٥٦,٤٥	١,٠٧٩	.٣٥٦	٥,٩٨٣
٣– إدارة الاختبار	.٨٥٣	.٧٢٨	.١٤٣	٧٠,٥٥	.٥٠٧	.٤٣١	٦,٥٣٥
٤– قلق الاختبار	.٨٧٥	.٧٦٥	.٠٣٧	٦٣,٥٥	.١٢٨	.٢٠٥	٣,٥٠٦

* جميع قيم "ف" دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٥.

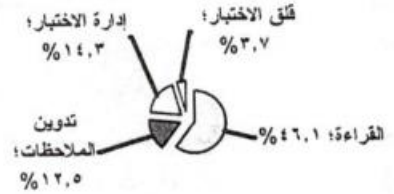
** جميع قيم "ت" دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٥.

يتضح من الجدول السابق أن العوامل التي يمكن أن تسهم في التنبؤ بالأداء الأكاديمي لتلاميذ المرحلة الابتدائية (العينة الكلية) هي على الترتيب: مهارة القراءة والتي فسرت ما قيمته (٤٦,١%) من التباين في الأداء الأكاديمي لتلاميذ المرحلة الابتدائية، ثم مهارة إدارة الاختبار والتي فسرت ما قيمته (١٤,٣٠%) من التباين في الأداء الأكاديمي لتلاميذ المرحلة الابتدائية. ثم مهارة تدوين الملاحظات والتي فسرت ما قيمته (١٢,٥٠%) من التباين في الأداء الأكاديمي لتلاميذ المرحلة الابتدائية. ثم قلق الاختبار والذي فسر ما قيمته (٣,٧٠%) من التباين في الأداء الأكاديمي لتلاميذ المرحلة الابتدائية.

ويمكن صياغة معادلة التنبؤ بالأداء الأكاديمي لتلاميذ المرحلة الابتدائية من مهارات الاستذكار (التركيز- إدارة الوقت- تدوين الملاحظات- القراءة- الدافعية- إدارة الاختبار) وقلق الاختبار والاتجاه نحوه على النحو التالي:

الأداء الأكاديمي = -٢٤,١٧ + ٠,٧٨ مهارة القراءة + ١,٠٨ مهارة تدوين الملاحظات+ ٠,٥١ مهارة أخذ الاختبار + ٠,١٣ قلق الاختبار.

ويوضح الشكل التالي نسب إسهام كل من مهارة القراءة وتدوين الملاحظات ومهارة أخذ الاختبار وقلق الاختبار في التنبؤ بالأداء الأكاديمي للعينة الكلية.



شكل (٤)

نسب إسهام المتغيرات المستقلة (مهارة القراءة وتدوين الملاحظات ومهارة أخذ الاختبار وقلق الاختبار) في التنبؤ بالمتغير التابع (الأداء الأكاديمي) للعينة الكلية

مناقشة وتفسير نتائج الدراسة

لقد أظهرت نتائج الدراسة الحالية ما يلي:

١- عدم اختلاف مهارات الاستذكار (التركيز- إدارة الوقت- تدوين الملاحظات- القراءة- الدافعية- إدارة الاختبار) التي يستخدمها تلاميذ المرحلة الابتدائية باختلاف مستوى التحصيل (منخفض- متوسط- مرتفع) وهذا بالنسبة لبعض المهارات الفرعية لكل مهارة أساسية من مهارات الاستذكار، حيث أظهرت عينة الدراسة من تلاميذ المرحلة الابتدائية متفاوتي التحصيل تدني في كثير من المهارات الفرعية لمهارات الاستذكار الأساسية. بينما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ متفاوتي التحصيل في البعض الآخر من المهارات الفرعية لمهارات الاستذكار

الأساسية، وكانت هذه الفروق لصالح التلاميذ مرتفعي التحصيل، وعلى الرغم من وجود هذه الفروق لصالح عينة مرتفعي التحصيل إلا أن نسب من تتوفر هذه المهارات لديهم لا تتجاوز ٦٠% (أنظر ملاحق الدراسة ٣-١٥)، أي أنه لم تكن هذه المهارات متوفرة لدى نسبة كبيرة من مرتفعي التحصيل أيضًا، بل اقتصرت على نسبة منخفضة منهم. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة والتي أظهرت تدني في مستوى مهارات الاستذكار لدى التلاميذ في المراحل المختلفة، مثل دراسة براون (Brown, ١٩٩٢) و دراسة على باعباد (١٩٩٦) ودراسة جياو وأونويجنيزي (Jiao & Ounwuegbuzie, ٢٠٠٠) ودراسة سميث وآخرين (Smith & Others, ٢٠٠٠) والتي بينت نتائجها وجود نقص وعجز في مهارات الاستذكار لدى التلاميذ في المراحل التعليمية المختلفة. و دراسة روك (Roeck, ٢٠٠١) التي أظهرت أن العديد من التلاميذ منخفضي التحصيل وذوي صعوبات التعلم يعانون من قصور دال إحصائيًا في مهارات الدراسة.

وقد يرجع ذلك إلى كثرة الأعباء والواجبات التي يكلف بها التلاميذ مع قلة الوقت المتاح لهم لإنجاز ذلك، فقد وُجد أن التلاميذ يستغرقون كثيرًا من الوقت في أداء الواجب المنزلي كل ليلة، والذي يجب توزيعه بين اللعب والراحة والأنشطة الأخرى (Hinchey, ١٩٩٦) وعندما ينشغل التلاميذ في تلك الأنشطة مرتين أو ثلاثة أو أربع مرات أسبوعيًا تكون مهمة أداء الواجب المنزلي مرهقة بالنسبة لهم (Corno, ١٩٩٦) وتقل دافعيتهم بشكل أوتوماتيكي عند قضائهم الوقت في أداء الواجب المنزلي (Black, ١٩٩٦; Cooper, ١٩٨٩) وإذا طُلب منهم قضاء كثير من الوقت فيه فإنهم سوف يصابون بالملل (Cooper, ١٩٨٩) فقد يجبر التلاميذ على أداء واجبات منزلية أكثر من طاقتهم بخمس أو ست مرات في الليلة الواحدة.

كما يعتبر نقص فهم التلاميذ لمحتوى المقرر التعليمي سبب آخر لضعف مهارات الاستذكار والدراسة لدى التلاميذ، حيث يشعر بعض التلاميذ أن الواجب المنزلي عبارة عن مهمة معقدة ولن يساعدهم في فهم المادة التعليمية فهمًا كاملاً، والتي لم يتمكنوا بالفعل من فهمها في حجرة الدراسة، ولا يستطيعون إتمام العمل الفردي ولو فعلوه ستكون مجهوداتهم قليلة جدا أو ضعيفة لكي يجتازوا الاختبارات بنجاح (Hinchey, ١٩٩٦). كما يمكن أن يؤثر المحتوى الدراسي وعدم تركيزه على تنمية مهارات الاستذكار والدراسة إلى ضعف هذه المهارات لدى التلاميذ، بالإضافة إلى عدم وعي المعلمين بالطرق المناسبة التي يستطيعون استخدامها عند التدريس لتنمية هذه المهارات.

وقد يرجع ذلك أيضًا إلى ما أشار إليه محمد نبيه (١٩٩٠) من أن مقدار ما يتمتع به الطالب من الجو الأسرى الصحي الهادئ والمشجع والخالي من الخصام والصراع، وظروف السكن والإقامة ومقدار تفرغه للدراسة وعدم تكلفته بأعباء خارجية، يمكن أن يؤثر على مهارات الاستذكار والدراسة.

٢- وجود علاقة دالة وسالبة بين بعض مهارات الاستذكار (التركيز- إدارة الوقت- تدوين الملاحظات- القراءة- الدافعية- إدارة الاختبار) وقلق الاختبار لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية

متفاوتي التحصيل (منخفضي- متوسطي- مرتفعي). وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة مثل دراسة علاء الشعراوي (١٩٩٥) ودراسة سوانسون وهاول (Swanson & Howell, ١٩٩٦) الذي وجد علاقة سالبة بين قلق الاختبار ومهارات الدراسة للمراهقين ذوي صعوبات التعلم دراسة كاسادي (Cassady, ٢٠٠٤) ودراسة فوقية راضي (٢٠٠٦) ودراسة سبادا وآخرين (Spada & others, ٢٠٠٦) التي أشارت إلى وجود علاقة دالة وسالبة إحصائيا بين درجات قلق الاختبار وعادات الاستذكار.

٣- وجود علاقة دالة وموجبة بين بعض مهارات الاستذكار (التركيز- إدارة الوقت- تدوين الملاحظات- القراءة- الدافعية- إدارة الاختبار) والاتجاه نحو الاختبار لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية متفاوتي التحصيل (منخفضي-متوسطي-مرتفعي) وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة مثل دراسة الشناوي (١٩٩٨) ودراسة يوسف العبدالله وسبيكة الخليفي (٢٠٠١).

وقد يرجع ذلك إلى أن التلاميذ ممن يمتلكون مهارات استذكار جيدة يستطيعوا تنظيم أوقاتهم، ولديهم الدافعية التي تجعلهم يثابرون في سبيل تحصيل المعرفة والمعلومات، ومن ثم يستطيعون التركيز فيما يحصلونه، وبالتالي لا يجدون صعوبة في استدعاء هذه المعلومات عند الامتحان، فلا يمثل لهم موقف الاختبار أي تهديد أو ترويع، بل يشعرون بدافعية واتجاهات ايجابية نحو الاختبارات والأداء عليها. ويؤكد هذا هنكر (Hunker, ١٩٩٩, p.١) الذي يشير إلى أنه من الطبيعي لولد عمره ثلاثة عشر عامًا أن يستمتع باللعب أكثر من استمتاعه بالدراسة واجتيازه الاختبار، فالاختلاف بين التلميذ الجيد والتلميذ غير الجيد هو أن التلميذ الجيد سيفضل الدراسة أكثر من اللعب، وسيقوم بتنظيم وقته وسيتجه نحو تحقيق هدفه بشكل جيد بينما التلميذ غير الجيد سوف يقوم بإرضاء رغبته ويميل إلى اللعب، ولن يقوم بربط اتخاذه هذا القرار بدرجته السيئة في الاختبار. ومن الصعب أن يقوم هؤلاء التلاميذ بوظائفهم بكفء في حجرة الدراسية، وأن يقوموا بأداء واجبهم المنزلي الملزمين به وأن يستخدموا مهارات إدارة الوقت المناسبة للاستعداد للاختبار، كما يبدي كثير من هؤلاء التلاميذ اهتمام ضئيل ودافع ذاتي غير مناسب، وكل ذلك من شأنه أن يؤثر على مستوى قلق الاختبار والاتجاه نحوه لهؤلاء التلاميذ.

٤- وجود علاقة دالة وموجبة بين بعض مهارات الاستذكار (التركيز- إدارة الوقت- تدوين الملاحظات- القراءة- الدافعية- إدارة الاختبار) والأداء الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية متفاوتي التحصيل (منخفضي- متوسطي- مرتفعي).

٥- أن العوامل التي يمكن أن تسهم في التنبؤ بالأداء الأكاديمي لتلاميذ المرحلة الابتدائية منخفضي التحصيل هي على الترتيب: مهارة تدوين الملاحظات ثم الاتجاه نحو الاختبار، وبالنسبة لمتوسطي التحصيل: الدافعية ثم مهارة إدارة الاختبار ، ثم مهارة إدارة الوقت ، ثم الاتجاه نحو الاختبار ثم مهارة القراءة، وبالنسبة لمرتفعي التحصيل: قلق الاختبار ثم مهارة القراءة ثم مهارة إدارة الاختبار، وبالنسبة للعينة الكلية: مهارة القراءة ، ثم مهارة إدارة الاختبار ثم مهارة تدوين الملاحظات.

وتتفق هذه النتائج مع دراسة كيركلاند وهولاند سورث (Kirkland & Hollandsworth, ١٩٧٩) أن مهارات أخذ الاختبار الفعالة وقلق الاختبار يسهم بشكل دال إحصائيًا في التنبؤ بمتوسط الدرجات الصفية ودراسة هايدن وماكلفن (Hayden & Mclaughlin, ١٩٨٧) ودراسة لطفي فطيم (١٩٨٩) ودراسة محمد بدير (١٩٩٠) ودراسة لوباي (Lobay, ١٩٩٣) ودراسة ماكورتر (McWhorter, ١٩٩٣) ودراسة جيرسي (Girsay, ١٩٩٤) ودراسة الشناوي عبدالمنعم الشناوي (١٩٩٨) التي أشارت نتائجها إلى وجود علاقة دالة بين الدرجات على أبعاد مهارات الاستذكار والتحصيل. ودراسة سليمان الخضري وأنور رياض (١٩٩٣) التي بينت نتائجها أن مهارات التعلم والاستذكار والدافعية والذكاء استطاعت تفسير ٨٤,١% من التباين في التحصيل الدراسي ودراسة يوسف العبدالله وسبيكة الخليفي (٢٠٠١) والتي أظهرت أنه يمكن التنبؤ بالتحصيل الدراسي من خلال دافعية الإنجاز، وعادات الاستذكار، والاتجاهات نحو الدراسة.

وقد يرجع ذلك إلى ما أشار إليه لوك (Lock, ١٩٨١) من أن التلاميذ ذوي الأداء الجيد في المدرسة يعرفون كيفية تنظيم المعلومات التي يتعلمونها، كما أن المهارات التنظيمية ومهارات الدراسة هي أساس ومحور نجاح التلاميذ. ويؤكد كل من (Luckie & Smethurst, ١٩٩٨, ٦) على أن أي خلل في أية مهارة من مهارات الاستذكار يؤثر حتما على الناتج النهائي، وهو التحصيل الدراسي، وذلك حسب الوزن أو الإسهام النسبي لتلك المهارة فيه، فالاستخدام الجيد لهذه المهارات كما أشار هوفر (Hoover, ١٩٨٩, p.٤٧٢) يتيح للتلاميذ اكتساب وتسجيل وتنظيم وتذكر واستخدام المعلومات بشكل فعال ذا معنى والذي من الممكن أن يؤثر على أدائهم الأكاديمي.

ومن الملاحظ على نتائج التنبؤ اختلاف نسب إسهام مهارات الاستذكار والدراسة في التنبؤ بالأداء الأكاديمي لتلاميذ متفاوتي التحصيل، وأكثر ما تكون نسب الإسهام كانت بالنسبة لعينة متوسطي التحصيل، وكان المتوقع أن تكون بالنسبة لعينة مرتفعي التحصيل، ويرى الباحث أنه قد تختلف هذه النتيجة بعد تنمية هذه المهارات لدى هؤلاء التلاميذ. كما يلاحظ أن العوامل المهمة بالنسبة للتنبؤ بالأداء الأكاديمي لدى مرتفعي التحصيل هي قلق الاختبار والقراءة وإدارة الاختبار، وتتفق هذه النتيجة مع طبيعة ثقافة المجتمع الذي نعيش فيه من تشجيعه للشهادات والحصول على الدرجات المرتفعة بغض النظر عن مدى تمكن المتعلم من المحتوى العلمي الذي يدرسه، الأمر الذي أدى إلى انتشار ظاهرة الدروس الخصوصية، وتدريب المعلمين لتلاميذهم على الاختبارات وكيفية الإجابة عنها، بغض النظر عن فهمهم للمقرر الدراسي، ومن ثم يمثل الاختبار والدرجة عليه أهمية كبيرة بالنسبة للتلاميذ مرتفعي التحصيل والذي ظهر واضحًا في معادلة التنبؤ بأدائهم الأكاديمي.

التوصيات:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الحالية فإنه يمكن تقديم مجموعة التوصيات التالية:

١- على المعلمين تقدير كم ومقدار الواجب المنزلي الذي يجب أن يكلف به التلاميذ من حيث مناسبته لوقت وجهد التلاميذ، فالواجب ليس هدفه معاقبة التلاميذ والتحكم فيهم، وإنما هدفه تحقيق الإثراء الأكاديمي لهم.

٢- عمل دورات تدريبية للمعلمين حول كيفية تدريس تلاميذهم لمهارات الاستذكار.

٣- على المهتمين بتصميم وإعداد المناهج الدراسية مراعاة مهارات الاستذكار فيها، وفقا لكل مرحلة دراسية بصفة عامة، والمرحلة الابتدائية بصفة خاصة.

٤- عمل البرامج الإرشادية اللازمة للوالدين، لبيان الدور الهام لهم في مساعدة الطفل على النمو بصورة سليمة بصفة عامة، ودورهم في تنمية مهارات الاستذكار والدراسة لأطفالهم بصفة خاصة.

البحوث المقترحة:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية فإنه يمكن القيام بالعديد من البحوث والدراسات والتي منها:

١- البحث في مهارات الاستذكار والدراسة لتلاميذ الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية والمرحلة الإعدادية، ومعرفة علاقتها بالمتغيرات الاجتماعية والاقتصادية للأسرة.

٢- عمل دراسات للتعرف على مهارات الاستذكار لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

٣- عمل دراسات للتعرف على مهارات الاستذكار لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا.

٤- عمل البرامج التدريبية المناسبة لتنمية مهارات الاستذكار عند التلاميذ متفاوتي التحصيل (مرتفع- متوسط- منخفض)، فليس كل التلاميذ مرتفعي التحصيل يمتلكون مهارات الاستذكار والدراسة الجيدة.

٥- دراسة المتغيرات الأخرى التي تؤثر مع مهارات الاستذكار على الأداء الأكاديمي والتي لم تتناولها الدراسة الحالية مثل حجم الفصل، ومشاركة الآباء، ومفهوم الذات.

٦- التعرف على شكل معادلة التنبؤ بالأداء الأكاديمي للتلاميذ متفاوتي التحصيل من مهارات الاستذكار وقلق الاختبار والاتجاه نحوه، بعد تنمية مهارات الاستذكار لدى هؤلاء التلاميذ.

المراجـــع

أولا: المراجع العربية:

١- أشرف أحمد عبد القادر (١٩٩٠). دراسة العلاقة بين مستوى القلق والدافع للإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، مجلة كلية التربية، جامعة بنها، أغسطس، ١-٢٥.

٢- أنور رياض عبد الرحيم (١٩٩٦). مهارات التعلم والاستذكار. قطر: دار الشرق للطباعة والنشر والتوزيع.

٣- أنور رياض عبد الرحيم (٢٠٠٠). مهارات التعلم والاستذكار. ط٢، الدوحة: دار الثقافة.

٤- جابر عبد الحميد جابر (١٩٩٢). مهارات طالب الجامعة. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

٥- جابر عبدالحميد جابر (١٩٩٤). سيكولوجية التعلم ونظريات التعلم. القاهرة: مكتبة دار النهضة العربية.

٦- جابر عبدالحميد جابر وسليمان الخضري الشيخ (١٩٧٨). كراسة تعليمات مقياس عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة. القاهرة: دار النهضة العربية.

٧- حمدي علي الفرماوي (٢٠٠٢). أبعاد عادات الاستذكار في حالة تكرار سلوك الغش لدى طلاب الجامعة، المجلة المصرية للدراسات النفسية، العدد ٣٤، المجلد الثاني عشر، ١٨٩-٢١٣.

٨- زين بن حسن ردادى (٢٠٠٢). المعتقدات الدافعية واستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم في علاقتهما بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ مدارس مناران المدينة المنورة، مجلة كلية التربية بالزقازيق، العدد ٤١، ١٧١-٢٣٤ .

٩- سليمان الخضري وأنور رياض (١٩٩٣). مهارات التعلم والاستذكار وعلاقتهما بالتحصيل والذكاء ودافعية التعلم. قطر: مركز البحوث التربوية، جامعة قطر.

١٠- السيد عبد القادر زيدان (١٩٩٠) عادات الاستذكار في علاقتها بالتخصص ومستوى التحصيل الدراسي في الثانوية العامة لعينة من طلاب كلية التربية جامعة الملك سعود. بحوث المؤتمر السنوي السادس لعلم النفس في مصر، القاهرة: الجمعية المصرية للدراسات النفسية، ٤٦-٧٢.

١١- الشناوي عبدالمنعم الشناوي (١٩٩٨) دراسات في علم النفس التربوي. القاهرة: دار النهضة العربية.

١٢- صلاح الدين محمود علام (٢٠٠٠). القياس والتقويم التربوي والنفسي أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة. القاهرة: دار الفكر العربي.

١٣- عثمان بن عبدالعزيز المنيع (١٩٩٦). العلاقة بين استراتيجيات التعلم والدراسة وكل من التخصص والمستوى الدراسي لدى طلبة كليات إعداد المعلمين والمعلمات بالرياض، مجلة كلية التربية بالزقازيق، العدد ٢٦، ٣٣٩-٣٦٢.

١٤- علاء محمود جاد الشعراوي (١٩٩٥). عادات الاستذكار والأسلوب المفضل في التعلم وعلاقتهما بقلق الاختبار لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد ٢٩، ٧٦-١٠٢.

١٥- علي أحمد مدكور (٢٠٠٠). تدريس فنون اللغة العربية. القاهرة: دار الفكر العربي.

١٦- علي محمود علي شعيب (١٩٨٨). قائمة قلق الاختبارات لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية، بالمملكة العربية السعودية، مجلة رسالة الخليج العربي، العدد الخامس والعشرون، ٩٥-١١٨.

١٧- علي هود باعباد، توفيق أحمد مرعي (١٩٩٦). تقييم طلبة جامعة صنعاء لاستراتيجيات تعلمهم لمقررات الجامعة. مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد الحادي والثلاثون، ١٩٩ - ٢٢٧.

١٨- فؤاد أبو حطب وآمال صادق (١٩٩٦). علم النفس التربوي. ط٥. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

١٩- فاطمة حلمي حسن فرير (١٩٩٨). الجنس وكل من الخبرة السابقة والخبرة المباشرة والتحصيل الدراسي وعلاقتها بقلق الكمبيوتر والاتجاه نحوه، المجلة المصرية للدراسات النفسية، العدد (١٨)، المجلد الثامن، ١٢٧-١٧٠.

٢٠- فتحي عبدالحميد عبدالقادر (١٩٩٥). الإستراتيجيات المعرفية المستخدمة في تعلم المهارات وعلاقتها بعادات الاستذكار لدى طلاب كلية التربية جامعة الزقازيق. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد ٤٨، ٢٥٩-٢٧٩.

٢١- فوقية محمد محمد راضي (٢٠٠٦). قلق الإحصاء وعلاقته بأساليب التعلم وعادات الاستذكار لدى طلاب الجامعة، العدد ٥٠، المجلد السادس عشر، ٢٤٥-٣٠٧.

٢٢- لطفي محمد فطيم (١٩٨٩). العلاقة بين عادات الاستذكار والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة وطالبات الجامعة بالبحرين، المجلة التربوية، العدد ٣٦، ٢٠-٤٨.

٢٣- محسن محمد عبد النبي (١٩٩٦). مهارات التعلم والاستذكار للمتفوقين عقليا والعاديين من طلاب المرحلة الثانوية. المؤتمر السنوي الثاني لقسم علم النفس التربوي، كلية التربية، جامعة المنصورة، ١٩٩-٢٢٣

٢٤- محمد حسين سعيد حسين (٢٠٠٦). الاتجاه نحو التقييم الحقيقي ومعوقات تطبيقه كمدخل لتطوير التقويم في المنظومة التعليمية، المجلة المصرية للدراسات النفسية، العدد ٥٢، المجلد السادس عشر، ٢٥٩-٢٩٤.

٢٥- محمد المري إسماعيل (١٩٩٣). استراتيجيات التعلم وعلاقتها بالتروي-الاندفاع لدى طلبة كلية التربية-جامعة الزقازيق، مجلة دراسات تربوية، الجزء (٥٠)، المجلد الثامن، ٢٢٧-٢٦٩

٢٦- محمد كامل عبد الموجود (١٩٩٦). الاتجاه نحو الحاسوب بعد دراسة مقرر فيه لدى عينة من طلاب كلية التربية- جامعة المنيا – في ضوء متغيري وجهة الضبط والجنس "دراسة سيكومترية"، المؤتمر العلمي الثالث، مجلد (٢)، كلية التربية، جامعة المنيا، الفترة من ١٤ إلى ١٥ مايو، ٤٠٥-٤٣٣.

٢٧- محمد نبيه بدير (١٩٩٠). عادات الاستذكار وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلاب وطالبات الجامعة. مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد ١٤، الجزء الثاني، ١٣٩-١٥٧

٢٨- محمود أحمد عمر (١٩٩٤). تنظيم الوقت في علاقته بالقلق والتوجهات الدافعية: دراسة استطلاعية في سيكولوجية الوقت، المجلة المصرية للدراسات النفسية، العدد ٢٥، المجلد الثامن، ٧٩-١١٢.

٢٩- محمود عبد الحليم منسي (١٩٩١). علم النفس التربوي للمعلمين. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

٣٠- مختار عبد الجواد السيد وعادل صلاح محمد غنايم (٢٠٠٤). القيم الاجتماعية والخلقية والدينية وعلاقتها بعادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة في إطار المناخ التربوي الجامعي لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة الأزهر-تفهناالأشراف، مجلة كلية التربية، العدد الأول، المجلد الأول، ٣٣٩-٤١٩.

٣١- مرزوق عبدالمجيد مرزوق (١٩٩٣). مكونات الدافعية واستراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم المرتبطة بالأداء الأكاديمي للطالب داخل الفصل المدرسي، مجلة كلية التربية، جامعة الإسكندرية، المجلد السادس، العدد الأول، ٩١ – ١٣٠.

٣٢- مصطفى حسيب محمد، محمد عبداللطيف أحمد (١٩٩٦). طرق الاستذكار والاتجاهات الدراسية وعلاقتها ببعض العوامل البيئية والأسرية. مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، العدد١٢، الجزء الثاني، ٣٦-٥٩

٣٣- مصطفى علوش (٢٠٠٢). الخوف من الامتحان. مجلة تشرين الأسبوعي، ٣٠ كانون أول، دمشق، سوريا.

٣٤- نبيل الزهار ودنيس هوسفر (١٩٨٥). قائمة قلق الاختبار "كراسة التعليمات". القاهرة: مطابع الناشر العربي.

٣٥- نبيل محمد زايد (٢٠٠٣). الدافعية والتعلم. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

٣٦- هانم محمد عبدالمقصود (١٩٩٢). مستوى التطلع وعلاقته بعادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة. مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد ١٨، ٦٦-٩٣

٣٧- يوسف محمد العبدالله وسبيكة الخليفي (٢٠٠١). أثر كل من الاتجاهات نحو الدراسة ودافعية الإنجاز، وعادات الاستذكار على الأداء الأكاديمي لدى عينة من طالبات جامعة قطر، العدد ٦٠، المجلد ١٥، ٢٠-٥٤.

ثانيا: المراجع الأجنبية:

٣٨- Baldwin, C. (٢٠٠١). Achievement Goals and Exam Performance: An Exploration of The Role of Study Strategies and Anticipatory Test Anxiety. Dissertation Abstracts international, Vol . ٦٢ (٢-A): ٤٥٥.

٣٩- Bandalos, D. & Finney, S. & Geske, J. (٢٠٠٣). A Model of Statistics Performance Based on Achievement Goal Theory. Journal of Educational Psychology, ٩٥, ٣،٦٠٤ – ٦١٦.

٤٠- Bass, J. & Burroughs, M. & Gallion, R. & Hodel, J. (٢٠٠٢). Investigation Ways to Reduce Student Anxiety during Testing. MA. Saint Xavier University & IRI Skylight. Chicago, Illinois.

٤١- Bausch, A. (٢٠٠١). A Study of Students' Lack of Study and Organizational Skills with Middle School and High school Students. MA. Saint Xavier University & Skylight Professional Development. Chicago, Illinois.

٤٢- Black, S. (١٩٩٦). The Truth about Homework. The American School Board Journal,٢٢, ٤٨-٥١.

٤٣- Brown, E. (١٩٩٢). Faculty and Student Perception of Study Skills Utilization. Masters Abstracts. ٣١٤, p. ١٠٠.

٤٤- Burkle, C. (١٩٨٩). The Study Skills Program. Level One. National Association of Secondary School Principals, p. ٣١٦.

٤٥- Cassady, C. (٢٠٠٤). The Influence of Cognitive Test Anxiety Across the Learning-Testing Cycle. Learning and Instruction, ١٤, ٦, ٥٦٩-٥٩٢.

٤٦- Chen, C.[1] & Stevenson, H. (١٩٨٩). Homework: A cross-cultural Examination. Child Development, ٦٠, ٥٥١-٥٦١.

٤٧- Christen, W. & Murphy, T. (١٩٩٥). Learning How to Learn: How Important Study Skills? NASSP Bulletin,٤٥, ٨٢-٨٨.

٤٨- Cooper, H. (١٩٨٩). Homework. New York: Longman.

٤٩- Corno, L. (١٩٩٦). Homework is a Complicated thing. Educational Researcher, ٢٥, ٨, ٢٧-٣٠.

٥٠- Cottrel, S. (١٩٩٩). The Study Skills Handbook. London: Macmillan Press Ltd.

٥١- Fulk, M. (٢٠٠٣). Concerns About Ninth-Grade Students' Poor Academic Performance: One School's Action Plan.. American Secondary Education, v٣١ n٢ p٨-٢٦.

٥٢- Girsay, A. (١٩٩٤). Effective and Less Effective Junior Schools in France: A Longitudinal Study on the School Environment Variables Influencing the Students Academic Achievement. Study Skills and Socio-Affective Development. ERIC ED ٣٨٠ ٨٦٤.

٥٣- Hayden, K. & McLaughlin, T. (١٩٨٧). Effects of a Study Skills Curriculum with Rural High School Learning Disabled Students. Techniques, ٣, ٣, ١٦٢-١٧١.

٥٤- Herrman, D. & Raybeck, D. & Gutman, D. (١٩٩٦). Improving Student Memory. Toronto: Hogrefe & Huber publishers.

٥٥- Hinchey, P. (١٩٩٦). Why Kids say they don't do Homework. The Cleaning House, ٩٦, ٤, ٢٤٢-٢٤٥.

٥٦- Hoover, J. (١٩٨٩). Implementing a Study Skills Program in the Classroom. Academic Therapy, ٢٤, ٤٧١-٤٧٦.

٥٧- Hunker, P. (١٩٩٩). Parents' Role in Helping, Setting Goals. The Washington Times,١٢, ١-٢.

٥٨- Ince, E. & Priest, R.(١٩٩٨) Changes in LASSI Scores among Reading and Study Skills Students at the U.S Military Academy. Research and Teaching developmental Education,١٤،٢, ١٩-٢٦.

٥٩- Jiao, Q. & Ounwuegbuzie, A. (٢٠٠٠). Library Anxiety: The Role of Study Habits. Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association (MSERA). Bowling Green, (November ١٥-١٧).

٦٠- Kirkland, K. & Hollandsworth, G.(١٩٧٩). Test Anxiety, Study Skills, and Academic Performance. Journal of College Student Personnel, ٢٠،٥, ٤٣١-٤٣٥.

٦١- Kras, J. & Strand, B. & Abendroth–Smith, J. & Mathesius, P. (١٩٩٧). Teaching Study Skills through Classroom Activities. Journal of Physical Education,٤٥, ١-٦.

٦٢- Lobay, E. (١٩٩٣). Middle School Study Skills: The Correlation Between Binder Skills and Academic Achievement. Masters Abstracts, Vol. ٣٠, No ٤: pg. ٨٤.

٦٣- Lock, C. (١٩٨١). Study Skills. West Lafayette, IN: Delta Pi.

٦٤- Luckie, W. & Smethurst W. (١٩٩٨). Study Power: Study skills to Improve Your learning and Your Grades. Cambridge, USA: Bookline Books.

٦٥- McCoy, J. (١٩٩٧). Learning Skills: Tips, Tricks and Habits Help Students Wade through Large Volumes of Facts and Figures. The Dallas Morning News,٩٧, ١-٤.

٦٦- McWhorter, J. (١٩٩٣). The Effects of Postsecondary Learning Strategy use on Performance. Dissertation Abstract International. ٥٤ ٦A. p.٢٠٦٩.

٦٧- Onwuegbuzie, A. & Daley, C. (١٩٩٨). Study Skills of Undergraduates as a Function of Açademic Locus of Control, Self-Precipitin, and Social Interdependence. Psychological Reports, ٨٣, ٢, ٥٩٥- ٥٩٨.

٦٨- Ornstein, A. (١٩٩٤). Homework, Studying and Note-Taking: Essential Skills for students. NASSP Bulletin, ٧٨, ٥٨-٧٠.

٦٩- Pressley, M. & Lavin, J. (١٩٨٧). Elaborative Learning Strategies for the Inefficient Learner. Handbook of Cognitive, Social and Neuropsychological Aspects of Learning Disabilities, Hillsadale, N.J.

٧٠- Roeck, G. (٢٠٠١). Improving Organizational/Study Skills in High School Students. MA. Saint Xavier University & Skylight Professional Development. Chicago, Illinois.

٧١- Rogers, L. & Hallam, S. (٢٠٠٦). Gender Differences in Approaches to Studying for the GCSE Among High-Achieving Pupils. Educational Studies, ٣٢, ١, ٥٩-٧١.

٧٢- Sedita, J. (١٩٩٥). A Call for More Study Skills Instruction. Paper presented at the International Conference of the Learning Disabilities Association. Orlando, FL, (March ١-٤).

٧٣- Sewitch, T. (١٩٨٤). Multi-Method Assessment of Test Anxiety an Actual Course Examination, Dissertation Abstracts International, vol.٤٦, no.٢, p.٦٦٠.

٧٤- Slate, J. & Jones, C. & Harlan, E. (١٩٩٨). Study Skills of Students at a Post Secondary Vocational- Technical Institute. Journal of Industrial Teacher Education, ٣٥, ٢, ٥٧-٧٠.

٧٥- Smith, M. & Tesk, R. & Gossmeyer, M. (٢٠٠٠). Improving Student Achievement through the Enhancement of Study Skills. MA. Saint Xavier University & IRI Skylight. Chicago, Illinois.

٧٦- Spada, M. & Nikcevic, V. & Moneta, B. & Ireson, J. (٢٠٠٦). Meta-cognition as a Mediator of the Effect of Test Anxiety on a Surface Approach to Studying. Educational Psychology,٢٦, ٥, ٦١٥-٦٢٤.

٧٧- Swanson, S. & Howell, C. (١٩٩٦). Test Anxiety in Adolescents with Learning Disabilities and Behavior Disorders. Exceptional Children, ٦٢, ٥, ٣٨٩-٣٩٧.

٧٨- Turnbough, R. & Christenberry, N. (١٩٩٧). Study Skills Measurement: Choosing the Most Appropriate Instrument, Available at: http://orders.com / members/sp.cfm? AN= ٤١٦٢٠٧.

٧٩- Udziela, T. (١٩٩٦). Effects of Formal Study Skills Training on Sixth Grade Reading Achievement. ERIC Document No. ED ٣٩٣٠٩١.

٨٠- Watson, F. & Lang, T, & Kromry, J. & Ferron, J. & Hess, M. & Hogarty, K. (٢٠٠٣). An Assessment Blueprint for EncStat: A statistics Anxiety Investigation Program. Paper presented at the Annual Meeting of the American educational Research Association. Chicago, Illinois. (April ٢١-٢٥).

٨١- Weems, H. & Onwuegbuzie, J.& Lustig, D. (٢٠٠٢). Profiles of Respondents Who Respond Inconsistently to Positively- and Negatively-Worded Items on Rating Scales. ED٤٧١٥٤٤.

Relative Contribution of Study Skills, Test Anxiety, and attitude towards Test on the Predictability of Academic Performance of Primary School Pupils of Varied Achievement Levels

By

Mohamed Hussein Said Hussein,
PhD, Lecturer of Educational Psychology,
FoE, Beni suef University

Abstract

This study aimed at ١) recognizing the study skills (e.g. Concentration, Time management, Note-taking, Motivational reading, Test Administration) used by primary students who have varying degrees of achievement ability (high – middle – low); ٢) recognizing the relationship between study skills, test anxiety, attitude to tests and academic performance in those students; and ٣) identifying the relative contribution of any of such factors (study skills, test anxiety, attitude to tests) in predicting academic performance of the subjects. The sample consisted of ٨٣ students of both genders of the fifth grade in Beni Suef. A Study Skills Inventory, A Test Anxiety Scale, and a Test Attitude Scale, were developed and administrated by the researcher. The final year grades were acquired by the end of the academic year ٢٠٠٥-٢٠٠٦. Using frequencies, percentages, the Kruscal-Wallis Test , Mann-Whitney test, the Pearson Product Moment Correlation Coefficient, the Multivariate Regression Analysis, statistical treatment bore out the following findings: ١) there are no statistical differences in the study skills (e.g. Concentration, Time management, Note-taking, Motivational reading, Test Administration) used by primary students who have varying degrees of achievement ability (high – middle – low), attributable to achievement ability, in some subskills, but in others, significant differences were found to the good of high-achieving students; ٢) a significant, negative correlation was detected between some basic study skills and test anxiety in the subjects of the study; ٣) a significant, positive correlation was detected between some basic study skills and test attitudes in the subjects of the study; and a significant, positive correlation was detected between some basic study skills and academic performance in the subjects of the study. ٤) Factors of achievement predictability for lower achievers have been identified as in the following order: note-taking, test attitude; factors of achievement predictability for middle achievers have been identified as in the following order: motivation, test management, then time management, and finally test attitudes; factors of achievement predictability for higher achievers have been identified as in the following order: test anxiety, and then test management; and factors of achievement predictability for the whole sample are reading skills, test management, and then note-taking.