جامعة سعد دحلب البليدة

كليةالعلوم الاجتماعيةو العلوم الإنسانية

قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا.

مذكرة ماجستير

تخصص علوم التربية التعليمية ومشكلات التعلم.

أثر إستراتيجية التعليم التعاوني على زيادة الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثانية متوسط

من طرف :

أمزيان بهية

أمام اللجنة المشكلة من :

بوعافية نبيلة أستاذة محاضرة (أ) جامعة سعد دحلب البليدة رئيسا

محي الدين عبد العزيزأستاذ التعليم العالي جامعة سعد دحلبالبليدةمشرفا ومقررا

بن يعقوب نعيمة أستاذة محاضرة (أ) جامعة سعد دحلب البليدة عضوا مناقشا

لحرش محمد أستاذ محاضر(أ) جامعة الجزائر 2 عضو مناقشا

البليدة، جويلية 2013

الملخص

يهدف البحث إلى التعرف على فاعلية إستراتجية التعليم التعاوني على زيادة الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم المتوسط , وعلى ضوء أهداف البحث تم صياغة فرضياته كما يلي.

1) قد توجد فروق بين متوسطي درجات التلاميذ في القياس القبلي و القياس البعدي لمستوى الدافعية للتعلم لصالح القياس البعدي.
2) قد توجد فروق بين متوسطي درجات الذكور و الاناث في مستوى الدافعية للتعلم في القياس القبلي.
3) قد توجد فروق بين متوسطي درجات الذكور و الإناث في مستوى الدافعية للتعلم في القياس البعدي.
4) نتوقع وجود فروق بين متوسطي درجات التلاميذ السنة الثانية من التعليم المتوسط و متوسطي درجات التلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط في الدافعية للتعلم.

لتحقيق فروض البحث و الإجابة عن الأسئلة وتحقيقا لأهدافه, استخدمت الباحثة المنهج الشبه التجريبي ,ذ و التطبيق القبلي و البعدي لنفس الأفراد و قد شملت عينة البحث (88) تلميذ و تلميذة مستوى السنة الثانية من التعليم المتوسط، أما أدوات جمع البيانات المعتمد عليها تتمثل في اختبار الدافعية للتعلم و نتائج التحصيل الدراسي.

لتحليل نتائج البحث إحصائيا تم استخدام اختبار "ت " لعينتين متشابهتين لقياس الفروق بين القياس القبلي و القياس البعدي لاختبار الدافعية للتعلم واختبار "ت" لعينتين متجانستين لتقدير الفروق بين أفراد العينة وفق متغيري الجنس و المستوى الدراسي وقد أسفر البحث على النتائج التالية :

1) توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) بين متوسطي درجات التلاميذ في القياس القبلي و القياس البعدي لمستوى الدافعية للتعلم لصالح القياس البعدي
2) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور و الاناث في مستوى الدافعية للتعلم في القياس القبلي.
3) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور و الاناث في مستوى الدافعية للتعلم في القياس البعدي.
4) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ السنة الثانية من التعليم المتوسط و متوسطي درجات التلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط في الدافعية للتعلم.

على ضوء نتائج البحث قدمنا مجموعة من التوصيات والاقتراحات لترك المجال مفتوح أمام الباحثين لإجراء المزيد من البحوث و الدراسات لها علاقة بمتغيرات البحث الحالي.

شـكـر

الحمد لله الذي وفقني على إنجاز هذا العمل المتواضع و اتقدم بالشكر الجزيل

إلى الأستاذ المشرف: **الدكتور محي الدين عبد العزيز** الذي شجعني و

ساعدني بنصائحه و إرشاداته في إنجاز هذه المذكرة كما أتقدم بجزيل الشكر

إلى مدير وأساتذة مؤسسة لخضر الفيلالي بالبليدة ،

دون أن أنسى أساتذة جامعة سعد دحلب البليدة و أساتذة جامعة سطيف

و كل من ساعدني من قريب أو من بعيد.

قائمة الأشكال

الرقم		الصفحة
شكل رقم (1)	يوضح أنواع التفاعلات داخل مجموعات تعليم التعاوني	70
شكل رقم (2)	يوضح هرم الحاجات عند ماسلو	98
شكل رقم (3)	يوضح دور الدافعية في إطار تحديد الهدف	103
شكل رقم (4)	يوضح التصميم التجريبي المعتمد في البحث	121
شكل رقم (5)	يوضح وضعية جلوس التلاميذ	126

الفهرس

ملخص
شكر
قائمة الجداول والأشكال
الفهرس

مقدمة 12

الفصل الأول: الفصل التمهيدي

1- الإشكالية 15
2- الفرضيات 19
3- أهمية البحث 19
4- أسباب اختيار موضوع لبحث.....19
5- أهداف البحث 20
6- حدود البحث 20
7- تحديد المصطلحات 21

الفصل الثاني: الدراسات السابقة

- تمهيد 24
1- الدراسات العربية المتعلقة بإستراتيجية التعليم التعاوني 24
2- الدراسات الأجنبية المتعلقة بإستراتيجية التعليم التعاوني 36
3- الدراسات العربية المتعلقة بالدافعية للتعلم 39
4- الدراسات الأجنبية المتعلقة بالدافعية للتعلم.....53
5- تعقيب 57
الخلاصة 58

الفصل الثالث:إستراتيجية التعليم التعاوني

- تمهيد.....60
1- مفهوم الإستراتيجية 60
2- مواصفات الإستراتيجية التعليمية الجيدة 61
3- عوامل اختيار الإستراتيجية التعليمية 62
4- الأسس التي تقوم عليها إستراتيجيات التعليم الحديثة 63
5- الخلفية التاريخية عن نشأة التعلم التعاوني 63
6- مفهوم إستراتيجية التعليم التعاوني.....66
7- تعاريف إستراتيجية التعليم التعاوني 66
8- عناصر إستراتيجية التعليم التعاوني.....69
9- إستراتيجيات التعليم التعاوني 72
9-1)-إستراتجية البحث الجماعي.....72
9-2)-إستراتجية الفرق الطلابية وفقا لأقسام التحصيل.....73
9-3)-إستراتيجية التعليم التعاوني الإتقاني: 74
9-4)-إستراتجية فكر زاوج شارك.....74
9-5)-استراتيجية تكامل المعلومات المجزأةالتعاوني(الصورالمقطوعة)...75
9-6) - إستراتجية التعلم معا.....76
9-7)- إستراتجية التعاون من أجل التعاون.....77
10- دور المعلم في إستراتيجية التعليم التعاوني 78
11- دور المتعلم من خلال إستراتيجية التعليم التعاوني.....79
12- خطوات تنفيذ إستراتيجية التعليم التعاوني.....80
13- مبادئ إستراتيجية التعليم التعاوني 81
14- أهداف إستراتيجية التعليم التعاوني.....82
15- خصائص التعليم التعاوني.....83
16- فوائد التعليم التعاوني.....83
17- الصعوبات التي تواجه تطبيق التعليم التعاوني.....85
- الخلاصة 87

الفصل الرابع: الدافعية و الدافعية للتعلم

- تمهيد 88

1- مفهوم الدافعية 88
2- المفاهيم المرتبطة بمفهوم الدافعية.....90
3- تصنيف الدوافع 92
4- تاريخ الاهتمام بموضوع الدافعية 94
5- النظريات المفسرة للدافعية.....96
5-1- النظريةالانسانية.....96
5-2- النظرية المعرفية 98
5-3- نظرية التنافر المعرفي 99
5-4- نظرية العزو 100
5-5- نظرية التوقع.....101
5-6- نظرية الأهداف 102
5-7- نموذج فيو"viau" 104
6- الدافعية للتعلم 104
6-1- مفهوم التعلم 104
6-2- مفهوم الدافعية للتعلم 105
7- علاقة الدافعية بالتعلم 107
8- مكونات الدافعية للتعلم 108
9- طرق استثارة الدافعية للتعلم 110
10- مؤشرات الدافعية للتعلم 112
11- أهمية الدافعية من الوجهة التربوية و التعليمية 113
12- عوامل تدني الدافعية للتعلم.....114
- الخلاصة 115

الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للبحث و أدواته

- تمهيد.....116
1- الدراسة الاستطلاعية.....116
2- منهج البحث 119
2-1- التصميم التجريبي 120
3- ضبط المتغيرات 121
4- مجتمع البحث و العينة 122
4-1- مجتمع البحث 122
4-2- عينة البحث 122
5- مكان إجراء البحث 123
6- أدوات البحث 123
7- اجراءات تنفيذ إستراتيجية التعليم التعاوني 125

8- أمثلة ونماذج حول المهام و الأنشطة المقدمة للتلاميذ في ظل التدريس بإستراتيجية التعليم التعاوني 127
9- الملاحظات المسجلة أثناء التدريس بإستراتيجية التعليم التعاوني.....131
10- الأساليب الإحصائية.....133
- الخلاصة 133

الفصل السادس: عرض نتائج البحث حسب الفرضيات و مناقشتها

- تمهيد.....134
1- عرض نتائج البحث حسب الفرضيات.....134
1-1 عرض نتائج البحث حسب الفرضية الإجرائية الاولى.....134
2-1 عرض نتائج البحث حسب الفرضية الإجرائية الثانية 135
3-1 عرض نتائج البحث حسب الفرضية الإجرائية الثالثة 136
4-1 عرض نتائج البحث حسب الفرضية الإجرائية الرابعة 137
2- مناقشة نتائج البحث حسب الفرضيات.....137
1-2 مناقشة النتائج حسب الفرضية الإجرائية الاولى.....137
2-2 مناقشة النتائج حسب الفرضيتين الثانية و الثالثة 140
3-2 مناقشة النتائج حسب الفرضية الرابعة 142
3- الاستنتاج العام 143
4- التوصيات و الاقتراحات.....145
الخاتمة 147
المراجع.
الملاحق

مقدمة

في اطار التغيرات السريعة التي شملت مختلف المجالات في الآونة الاخيرة بسبب التقدم الحاصل في المجال العلمي، أصبح من الضروري تغيير النمط التقليدي في عملية التعليم و تطويره بهدف التلاؤم مع ما يستجد من تطورات مذهلة تتطلب ممن يعايشها القدرة على التكيف و الانفتاح، و القدرة على تجديد المعارف و تحصيل المعلومات و الابداع و حل المشكلات، مما يؤدي الى اعداد و تشكيل الفرد الواعي القادر على التكيف مع محيطه و التمرن في كيفية مواجهة تغيرات هذا العصر و متطلباته.

لقد كان مما افرزه التقدم و التطور العلمي و التكنولوجي في مختلف الميادين و بالأخص ميدان العلوم و المعارف المختلفة، زيادة الحاجة الى استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة من شانها توفير بيئة مدرسية ملائمة لعملية التعليم و التعلم.

تعد إستراتيجية التعليم التعاوني إحدى استراتيجيات التدريس الحديثة التي تعتمد في جوهرها على تقسيم تلاميذ الصف الدراسي الى مجموعات صغيرة، تتراوح ما بين ثلاثة إلى اربعة تلاميذ لتحقيق هدف تعليمي محدود ومشترك، يتم تحقيقه من خلال التعاون بين هؤلاء التلاميذ، و التفاعل المعزز و الاعتماد الايجابي المتبادل، و من خصائصها التأكيد على إيجابية المتعلم و فاعليته اضافة الى امكانية استخدامها في كافة التخصصات و جميع الموضوعات و في كل المراحل الدراسية، و قد ازداد الاهتمام بها من طرف التربويين و القائمين على العملية التعليمية كما ازدادت الحاجة الى استخدامها في عصرنا الحالي نضرا لإسهاماتها في تحقيق المخرجات التعليمية و الاهداف التربوية المرغوب فيها بالإضافة الى دورها في ايجاد الرغبة لدى التلاميذ للتعلم و الدافعية له، و زيادة التحصيل الدراسي و الاعتراف بدورهم الايجابي في عملية التعليم و التعلم، و تعزيز مشاركتهم في مختلف الانشطة التعليمية، و لعل هذا من شانه خلق جو تعليمي يساعد على الفهم و الاستيعاب و الابتعاد عن عملية التلقين و الحفظ الالي.

نضرا لكون استراتيجية التعليم التعاوني احدى الاستراتيجيات التدريسية الحديثة التي جاءت بها الحركة التربوية المعاصرة و التي اكدت معظم الدراسات صلاحيتها لجميع المراحل الدراسية و كافة المواد التعليمية، فإن هذا البحث محاولة منا للكشف عن أثرها في زيادة الدافعية للتعلم باعتبارها احدى غايات التعليم و اهدافه، و عاملا هاما من عوامل النجاح المدرسي. لذا يهدف البحث الحالي إلى معرفة مدى فعالية استراتيجية التعليم التعاوني على زيادة الدافعية للتعلم لدى

تلاميذ السنة الثانية متوسط. و بصفة عامة جاء البحث منضما في ستة فصول اساسية حيث خصص الفصل الاول للاطار العام للبحث، و يتضمن الاشكالية و فرضيات البحث، كما يتناول هذا الفصل كذلك اهمية البحث و اسباب اختيار هذا الموضوع، اضافة الى اهدافه و حدوده، و المفاهيم الاساسية المتعلقة بمتغيرات البحث و تعريفها اجرائيا.

أما الفصل الثاني، فقد خصص للدراسات السابقة التي لها علاقة بمتغيرات البحث الحالي، حيث تضمن الدراسات المتعلقة باستراتيجية التعليم التعاوني و الدراسات المتعلقة بالدافعية للتعلم.

أما الفصل الثالث تطرقنا من خلاله إلى تحديد المفاهيم المختلفة لمصطلح الاستراتيجية و مكوناتها بشكل اكثر تفصيلا، و قد كان تركيزنا من خلال البحث الحالي على التعلم التعاوني كاستراتيجية تدريسية حديثة، لذلك تطرقنا إلى الأسس التي تقوم عليها هذه الاستراتجيات كما تناولنا الخلفية التاريخية للتعلم التعاوني ، و مع وجود استراتيجيات متعددة له تطرقنا الى تحديد خطوات كل استراتيجية على حدا، كما تناولنا ايضا استراتيجية التعليم التعاوني و خطواتها و مزاياها و عوائق استخدامها.

و في الفصل الرابع، انصب اهتمامنا على الدافعية للتعلم، و لتوضيح هذا المفهوم بصفة عامة، تم عرض تعاريف الدافعية بشكل عام، و اهم المفاهيم المرتبطة بها و تاريخ الاهتمام بهذا الموضوع، و كذا التصنيفات المختلفة للدوافع، اضافة الى النظريات المفسرة للدافعية من جوانب مختلفة، كما تطرقنا الى الدافعية للتعلم من خلال تعاريفها و مكوناتها و طرق استثارتها و مؤشراتها و أهميتها من الوجهة التربوية و التعليمية ، كما تناولنا ظاهرة تدني الدافعية للتعلم من خلال مفهومها و اسبابها.

جاء الفصل الخامس محددا لمنهجية البحث من حيث عرض اجراءات الدراسة الاستطلاعية و نتائجها، إضافة الى المنهج المتبع و خطواته، العينة و خصائصها من حيث السن، الجنس، و المستوى الدراسي، ادوات البحث المعتمد عليها، اضافة الى الخطوات الاجرائية لتنفيذ استراتيجية التعليم التعاوني، و بعض الامثلة حول مهام و انشطة التلاميذ في الصف الدراسي، كما تطرقنا من خلاله الى الاساليب الاحصائية المعتمد عليها لاختبار فروض البحث.

أما الفصل السادس و الاخير اشتمل على عرض النتائج المتحصل عليها حسب فرضيات البحث و مناقشتها في اطار تفسيرها و التطرق الى الدراسات المؤيدة و المعارضة لها، اضافة الى تقديم استنتاج عام و مجموعة من التوصيات.

و على ضوء نتائج البحث اقترحنا مجموعة من الدراسات لترك المجال مفتوح امام الباحثين المهتمين بالعملية التعليمية لإجراء المزيد من البحوث حول فعالية استراتيجية التعليم التعاوني كاستراتيجية تدريس حديثة، او استراتيجيات تدريس اخرى لا تقل اهمية.

يمكن الاستفادة عما أسفرت عنه من نتائج يكون لها الدور في تحديث التعليم في بلادنا و تحسين العملية التعليمية - التعلمية و التخفيف من مشكلاتها، وفي اخر البحث عرضنا قائمة المراجع و الملاحق المعتمد عليها.

الفصل 1

الإطار النظري لإشكالية البحث

تمهيد:

يتناول الفصل الحالي إشكالية البحث وفرضياته وأهمية البحث وأهدافه ودوافع اختياره وحدوده كما يتناول المفاهيم الأساسية للبحث من خلال التطرق إلى مفهوم الإستراتيجية ومفهوم كل من إستراتيجية التعليم التعاوني ، وبما أننا نسعى من خلال البحث الحالي إلى مقارنة درجات الدافعية للتعلم لدى التلاميذ باختلاف طريقة تدريسهم لذلك لا بد من التطرق إلى تحديد مفهوم طريقة التدريس العادية ومفهوم إستراتيجية التعلم التعاوني و الدافعية بصفة عامة ثم الدافعية للتعلم وأخيراً تعريف مفاهيم البحث إجرائيا.

1)- الإشكالية:

شهدت السنوات الأخيرة اتساعاً في الفجوة بين احتياجات المتعلمين التعليمية والتربوية وقدرات المعلمين المهنية على مواكبة التغيرات الحضارية السريعة بحيث ازدادت الحاجة إلى توظيف الوسائل والاستراتيجيات التعليمية الحديثة ومع ذلك تكشف لنا الملاحظة الميدانية لواقع التعليم في المنظومة التربوية الوطنية عن قضية في غاية الأهمية، حيث أن الاتجاه التربوي السائد في العديد من المؤسسات التربوية لا يزال يعتمد على طرق التلقين والتعليم التقليدية أي اعتماد التعليم على نقل المعلومات من جانب المعلمين عن طريق الإلقاء وعلى الحفظ والاستذكار من قبل المتعلمين وبذلك انحصر دور المتعلم في العملية التعليمية قائم على الإصغاء والحفظ لما يقدم له من معلومات ثم إصدار القرار على نجاحه عن طريق التقويم النهائي القائم على الاختبارات التي تقيس الجانب المعرفي دون الجوانب الأخرى وبذلك أصبح التعلم آلياً ونتج عن ذلك عدم قدرة المدرسة على مسايرة ومواكبة التغيرات الحاصلة في المجتمع.

ولمواجهة تحديات هذا العصر ومسايرة التطور العلمي والتكنولوجي في مختلف المجالات الاقتصادية والاجتماعية والعلمية والتقنية والتربوية ، أصبح من الضروري الاهتمام بالعملية التعليمية للرقي بعملية التعليم إلى أفضل مستوياتها ولعل هذا يتوقف على تجاوز كل ما هو تقليدي والتغلب على نمطية الأساليب العادية في التعليم، من هذا المنطلق ظهرت الحاجة إلى استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة التي من بين اهتماماتها جعل المتعلم محور العملية التعليمة وتنمية شخصيته

المتكاملة جسمياً وعقلياً وانفعالياً واجتماعياً وتغيير دوره من متلقي سلبي إلى دور نشط وحيوي باحث عن المعلومة ومنتج لها واستخدامها بالكيفية المناسبة يؤدي إلى تحقيق الأهداف التربوية والمخرجات التعليمية وذلك في ظل مناخ تعليمي تعلمي وفي حدود المدخلات المادية والمعنوية والبشرية المتاحة ومن بين استراتيجيات التدريس الحديثة التي جاءت بها الحركة التربوية المعاصرة إستراتيجية التعليم التعاوني التي حظيت باهتمام التربويين بالبحث و الدراسة و التجريب ولاقت قبولاً لدى القائمين على العملية التعليمية ، تعتمد في جوهرها على تقسيم المتعلمين إلى مجموعات صغيرة يعملون معا في جو من التعاون لتنفيذ المهام و تحقيق الأهداف المسطرة أثناء العملية التعليمية التعلمية.

يرى (فراس محمود مصطفى [1]) أن التعليم التعاوني يمثل إحدى إستراتيجية التدريس الحديثة التي تعتمد على أسلوب العمل الجماعي و ذلك من خلال تقسيم تلاميذ الصف

الدراسي إلى عدد من المجموعات الصغيرة و كل مجموعة تعمل ضمن إطارها من خلال تقديم الآراء و المفاهيم و المعلومات، و يتاح لهم المناقشة فيما بينهم و تبادل الآراء و المعلومات وصولا إلى رأي يتفق عليه ضمن إطار المجموعة الواحدة، على أن يكون التعامل منضما و منسقا و مبنيا على احترام الآراء و تقبل الرأي الأخر و يكون دور المعلم مرشدا.

بينما يرى جونسون و جونسون 1991(johnsonjohnson) أن التعلم التعاوني إستراتيجية تدريس تتضمن وجود مجموعة صغيرة من الطلاب يعملون سوياً بهدف تطوير الخبرة التعليمية لكل عضو فيها إلى أقصى حد ممكن ،والتدريس بإستراتيجية التعليم التعاوني يعطي للمتعلم أهمية كبيرة تجعله محور العملية التعليمية وقد توالت الدراسات حولها وأكدت معظمها على فعالياتها لما حققته من أنماط تعليمية متميزة أهمها تحصيل دراسي أعلى وتذكر لمدة أطول وتطوير عمليات التفكير العليا وزيادة الدافعية نحو التعلم وتنمية قدرات المتعلم كتحسين المهارات اللغوية.

و أشار (اكيبو كولا)(Okubo kola)إلى أن أهمية التعليم التعاوني تتمثل في الميزة الاقتصادية حيث يتفاعل عدد كبير من المتعلمين في مجموعات صغيرة، هذا من جهة و من جهة أخرى انه يساعد المعلم في التغلب على الإعداد الكبيرة من التلاميذ في الفصل الدراسي. [2] ص 109 .

وقد أكدت معظم الدراسات أهمية إستراتيجية التعليم التعاوني في التحصيل الدراسي في جميع المواد التعليمية، و ملاءمتها لمختلف المراحل الدراسية ، بدئا برياض الأطفال إلى غاية مرحلة التعليم العالي. كما اتجهت البحوث إلى استخدام التعليم التعاوني في زيادة الدافعية للتعلم ومن بين هذه البحوث بحث "كوردر" (Corder 1999) الذي كشف عن فاعلية أسلوب التعلم التعاوني في زيادة الدافعية الأكاديمية، وبحث كل من "أسروف و سولداتو" (Issrof, soldato, 2002)الذي كشف عن أهمية دراسة الكمبيوتر عن طريق أسلوب التعلم التعاوني والذي من خلاله أثيرت دافعية الاستطلاع وازداد التحدي للمهام والثقة بالنفس والنهوض بتوقعات فاعلية الذات عند المتدربين،ومن جانب آخر فإن «واتسون "وزملاؤه(Watson, 1994)من خلال مشروع تعلم تعاوني لنمو الطفل دراسياً يوضحون أن تنمية الدافعية الداخلية أي غير المرتبطة بالمكافآت أو مجرد المنافسة هو هدف مهم من أهداف التعلم التعاوني .

ولا شك أن التربية الحديثة تركز على أهمية وجود غرض واضح يدفع التلاميذ نحو التعلم عن طريق إتاحة الفرصة أمامهم للمشاركة في اختيار الموضوعات وتنفيذ الخطط وتقسيم العمل، وكلما كان الهدف الذي يسعى إليه المتعلم قابلاً للتحقيق وملائماً لإمكاناته ازدادت فاعلية هذا الهدف وأثره في تحقيق التعلم الذي يحتاج كأي سلوك إلى إثارة الدافعية وتوجيهها، والدافعية للتعلم على وجه الخصوص تشتق من الدافعية العامة للإنسان وقد أطلق عليها مصطلحات أخرى منها :الدافعية الأكاديمية والدافعية للنجاح والدافعية المدرسية، وبصفة عامة يشير من خلال مفهومها بأنها مقدار المعنى و القيمة التي يعطيها المتعلم للمهمات الأكاديمية، او هي عبارة عن المشاركة النوعية بالتعلم و الالتزام بالعمليات التعليمية على المدى الطويل. [3] ص 314.

أما بالنسبة لأهميتها يذكر «بلقيس مرعي"(1984)بأن الدافعية تشكل بالنسبة للمتعلم والمعلم غاية ووسيلة، فهي كغاية تشكل إحدى غايات التعليم وأهدافه لأننا نريد أن يكون تلاميذنا مهتمين ومستمعين بما يتعلمون وبكيف يتعلمون، هذا من ناحية ومن الناحية الأخرى فإن تنمية الميول والاهتمامات والاتجاهات تعتبر من أهداف التربية وغايتها المستهدفة كنتاجات للتعليم والتعلم، كما أكد علماء النفس على الدور الفعال الذي تلعبه الدافعية في نجاح عملية التدريس و تنفيذها، و يرى كيلر (1987,Killer)أن من بين الأسباب الرئيسية التي تكمن وراء فشل عملية التدريس هو غياب الدافعية لدى المتعلمين نحوى التعلم، كما يرى أن غياب الدافعية لديهم ربما تعزى إلى عوامل كجهل المدرسين لأهمية الدافعية في عملية التعلم، أو لعدم قدرتهم على إثارة الدافعية لدى التلاميذ. [4] ص 107.

و في المقابل يوضح (هيوت Huitt 2001) أهمية استثارة المعلم للدافعية في الفصل الدراسي بما يؤدي إلى إقبال التلاميذ على المنهج لما فيه من تحقيق و إشباع حاجاتهم و زيادة النمو المعرفي لديهم.

أما فيما يخص علاقة الدافعية بالتعلم يتفق اغلب الباحثين و علماء النفس المعرفيين أن الدافعية إحدى الشروط الضرورية لتحقيق التعلم وبدونها لا يمكن أن يحدث، وهذا ما أكدته دراسة كل من "ثور ندايك و نوتان (Thorndike et Nuttin 1980)" و"كارول"(Carrol 1960)و" مونلي"(Monly 1982)،أثبتت أن الدافعية هي التي تضمن التعلم الجيد للتلميذ كونها تؤدي دوراً فعالاً من خلال إثارة انتباه المتعلم والمحافظة على دوامه طيلة فترة التعلم ، ورغم تعدد منطلقات التفكير في علاقة الدافعية بالتعلم تبقى الحقيقة في أن هناك اتفاقاً على علاقة الدافعية بالتعلم وتشير "روزنثال" (Rosenthal 1990)من خلال هذه العلاقة عند مقارنتها بين نوعين من المتعلمين، المتعلم الإيجابي و المتعلم السلبي، حيث يتصف الأول بدرجة عالية من الدافعية الذاتية و القدرة على تحمل المسؤولية و الحيوية بينما يتصف النوع الثاني من المتعلمين بتلقي ما يملى عليهم من دون ان يكون لهم دور في تكوينهم التربوي. [5] ص 77.

لقد أورد "فارنهام و"ديجوري" (Fernheim et Diggory 1972)، أن هناك سبع سمات للشخصية تلعب دورا مهما في حجرة الدراسة و هي المثابرة، المكافأة، القلق، النمو، الإيجابية ، تقدير الذات وأخيراً الدافعية ، ويعتبر الدافع للتعلم خلال سنوات الدراسة واحداً من الدوافع المهمة التي توجه سلوك الفرد نحو تحقيق التقبل في المواقف التي تتطلب التفوق ولذا لا يكون من الغريب أن يصبح الدافع للتعلم قوة مسيطرة على حياة التلميذ . [6]ص40.

وقد قام "ستوينوف"(Stoynoff, 1977) بدراسة حول العوامل المرتبطة بدافعية الإنجاز الأكاديمي، أظهرت الدراسة أن ذوي الدافعية المرتفعة اتجهوا في خدمة المجتمع بفاعلية أكبر من الطلبة الأقل دافعية وأن الطلبة ذوي الدافعية المرتفعة يقضون وقتاً أكبر في الدراسة ويبقون في المحاضرة إلى نهايتها وكانوا أفضل في أداء الامتحانات واختيار الأفكار من المقالات المكتوبة والمنطوقة مقارنة بذوي الدافعية المنخفضة. [7]ص 24.

كما قام "دورمودي" (Dormody, 1990)بدراسة لتحديد دافعية التلاميذ نحو المشاركة وشعورهم بالرضا خلال النشاطات الجماعية لحل المشكلات، وقد أشارت نتائج الدراسات على أن أبعاد الدافعية الاستقلالية والتخصص والانتماء كانتا مرتفعة خلال الأنشطة الجماعية لحل المشكلات ، وتعد الدافعية للتعلم إحدى القضايا المهمة التي تعنى بالتلاميذ في الموقف الصفي،إذ أن التسرب من المدرسة وتدني التحصيل والاتجاهات السلبية نحو التعلم وانتشار المشكلات السلوكية في الصف هي من مؤشرات تدني الدافعية للتعلم، وتعتبر في حقيقة الأمر إحدى المشكلات التي تتعرض لها العملية التعليمية حسب آراء علماء النفس والتربية وهي كظاهرة عرفت انتشاراً واسعا خاصة في مرحلة التعليم المتوسط،لهذا جاء تركيزنا من خلال هذا البحث على هذه المرحلة، وخصوصياتها تعتبر كعامل من عوامل انخفاض دافعية التلاميذ للتعلم كونهم في هذا السن يعيشون فترة المراهقة وهي فترة التوتر النفسي والتقلب الانفعالي، وبما أن إستراتيجية التعليم التعاوني كما أشار "سلافين" (Slavine, 1991) صالحة لجميع المراحل وكافة التخصصات والمواضيع فقد تكون أحد الحلول لهذه المشكلة، ومن هذا المنطلق تحددت المشكلة الرئيسية للبحث في معرفة مدى فعالية إستراتيجية التعليم التعاوني في زيادة الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم المتوسط ويتحدد التساؤل الرئيسي للبحث الحالي فيما يلي:

- ما مدى فعالية إستراتيجية التعليم التعاوني في زيادة الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم المتوسط ؟

وتندرج تحت هذا التساؤل الرئيسي أسئلة فرعية تمثلت فيما يلي:

- هل توجد فروق بين متوسطي درجات التلاميذ في القياس القبلي والبعدي لاختبار الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثانية متوسط ؟

- هل توجد فروق بين متوسطي درجات الذكور والإناث في القياس القبلي والبعدي لاختبار الدافعية للتعلم؟

-هل تختلف درجات الدافعية للتعلم باختلاف المستوى الدراسي؟

2)- فروض البحث :

2-1) قد توجد فروق بين متوسطي درجات التلاميذ في القياس القبلي و القياس البعدي لمستوى الدافعية للتعلم لصالح القياس البعدي.

2-2) قد توجد فروق بين متوسطي درجات الذكور و الإناث في مستوى الدافعية للتعلم في القياس القبلي.

3-2) قد توجد فروق بين متوسطي درجات الذكور و الإناث في مستوى الدافعية للتعلم في القياس البعدي.

4-2) نتوقع وجود فروق بين متوسطي درجات التلاميذ مستوى السنة الثانية متوسط و متوسطي درجات تلاميذ مستوى السنة الرابعة متوسط في الدافعية للتعلم.

3)-أهمية البحث:

تتجلى أهمية البحث الحالي من خلال هدفه المتمثل في الكشف عن فعالية إستراتيجية التعليم التعاوني في تنمية الدافعية للتعلم ، فإثارة الدافعية لدى المتعلم وتنميتها داخل الفصل الدراسي يعتبر عامل أساسي من عوامل النجاح المدرسي وحدوث التعلم بالكيفية المناسبة هذا من ناحية ومن ناحية أخرى استخدام وتجريب استراتيجيات التدريس الحديثة كإستراتيجية التعليم التعاوني أمر على قدر كبير من الأهمية خاصة عندما يتعلق الأمر بمعرفة مدى مراعاتها لخصائص المتعلمين والكشف عن فوائدها أمر مهم بالنسبة للمعلم والمتعلم وواضع المنهج.

يمثل البحث الحالي استجابة للإصلاحات الأخيرة للمنظومة التربوية الوطنية والمتمثلة في التدريس بالمقاربة بالكفاءات التي من بين اهتماماتها جعل المتعلم محور العملية التعليمية التعليمة .

يعتبر هذا البحث مهم لأنه يحمل توجهات أكثر حداثة في موضوع الدافعية أي التعليم التعاوني والدافعية للتعلم .

- مسايرة الاتجاهات الحديثة في التدريس وتجريب استراتيجيات تدريس قد تؤدي إلى نتائج إيجابية في العملية التعليمية .

- الاستفادة من إستراتيجية التدريس بالمجموعات داخل الفصل حسب ما تسفر عنه النتائج .

- مساهمة البحث في توضيح الرؤية لدى أعضاء هيئة التدريس حول أهمية تنمية الدافعية للتعلم لدى التلاميذ.

4)- أسباب اختيار الموضوع:

من دواعي قيامنا بهذا البحث ظهور الحاجة إلى استخدام استراتيجيات تدريس حديثة تهتم بتوفير البيئة المناسبة لنشاط المتعلم ، وللتخفيف من مشكلة سلبية التلاميذ في الصف كمظهر من مظاهر تدني الدافعية للتعلم ، وبما أن إستراتيجية التعليم التعاوني تعتبر إحدى استراتيجيات التعليم الحديثة قد تكون أحد الحلول لهذه المشكلة.

- أهمية موضوع الدافعية للتعلم من الناحية النفسية والتربوية ولحاجة الموضوع لمزيد من البحوث خاصة بعد أن أصبحت مشكلة تدني الدافعية للتعلم محور الاهتمام لدى المهتمين بالعملية التعليمية وأولياء الأمور ، وعلى هذا الأساس أصبحت هذه الظاهرة لا بدمن التخفيف منها وفي زيارتنا الميدانية لمسنا وجود هذه المشكلة عند التلاميذ وبشكل واسع وكبير خاصة في مرحلة التعليم المتوسط.

- لفت انتباه الأساتذة إلى التنويع في استراتيجيات التدريس كأمر ضروري للمحافظة على انتباه المتعلمين وإثارة دافعتيهم للتعلم في قاعة التدريس .

- لفت انتباه الأساتذة إلى أهمية إستراتيجية التعليم التعاوني في رفع كفاءة التدريس والاستفادة منه مستقبلاً

- قلة البحوث والدراسات المتعلقة بموضوع الدافعية للتعلم في البيئة المحلية, فيلاحظ انه على الرغم من التسليم بوجود عنصر الدافعية و ما له من دور في العملية التعليمية التعلمية و ما حضي به من بحوث و دراسات إلا أن هناك قلة من الدراسات عن الدافعية في مجال العمل المدرسي بصفة عامة و كيفية استثارة الدافعية لدى المتعلمين و تنميتها بصفة خاصة.

5)- أهداف البحث:

نسعى من خلال هذا البحث إلى تحقيق الأهداف التالية:

- التعرف على فعالية إستراتيجية التعليم التعاوني في زيادة الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثانية متوسط

- يهدف إلى معرفة الفروق بين الجنسين في الدافعية للتعلم.

- يهدف إلى معرفة الفروق في الدافعية للتعلم حسب المستوى الدراسي(السنة الثانية متوسط , السنة الرابعة متوسط).

6)-حدود البحث:

- الحدود الزمنية: تم تطبيق إجراءات البحث الحالي ابتداء من شهر جانفي للعام الدراسي 2012.

- الحدود المكانية: تم تطبيق إجراءات البحث في متوسطة "لخضر الفيلالي" ، بولاية البليدة.

-الحدود البشرية: اقتصر تطبيق إستراتيجية التعليم التعاوني على مجموعة من تلاميذ وتلميذات السنة الثانية متوسط.

7)-تحديد المصطلحات:

7-1)- مفهوم الإستراتيجية:

-جاء مصطلح الإستراتيجية كنعت عربي للكلمة الإنجليزية strategy والتي بدورها مشتقة من كلمتين إغريقيتين هما: « again» وتعني يقود « stratus »وتعني الجيش وهي بذلك تعني الجنرالية أو قيادة الجيش أو بصفة عامة علم القيادة العسكرية في حالة صراع مع العدو، ومن هذه الجذور اتّخذ هذا المصطلح معنى أوسع وأشمل بحيث أصبحت الاستراتيجية كمفهوم اصطلاحي تشير إلى خطة محكمة للوصول إلى هدف محدد. [8]ص68.

- يقصد بالإستراتيجية كمفهوم اصطلاحي المنحى والإجراءات والمناورات والتكتيكات والطريقة والأساليب التي يتبعها المعلم للوصول إلى مخرجات أو نواتج تعلم محددة منها ما هو عقلي معرفي أو ذاتي نفسي أو اجتماعي أو نفسي حركي أو مجرد الحصول على معلومات .[9]ص79.

- يقصد بالإستراتيجية أيضاً مجموعة من الإجراءات والممارسات التي يتبعها المعلم داخل الصف للوصول إلى مخرجات في ضوء الأهداف التي وضعها وهي تتضمن مجموعة من الأساليب والوسائل والأنشطة وأساليب التقويم التي تساعد على تحقيق الأهداف وهي كذلك خطة منظمة يمكن تعديلها ومتابعتها ،هدفها تحسين أداء الفرد أثناء التعلم. [10]ص19.

- يعرف "فؤاد سليمان قلادة"(1997) الإستراتيجية بأنها خطة عامة تغطي أهدافها حقبة زمنية غير محددة وتكون صعبة القياس وهو مصطلح عسكري المنشأ وصار مستخدماً في العلوم التربوية والإنسانية ، ووظيفة الإستراتيجية الهامة هي رسم السياسات العامة للمهام أو المهمة ولا تأخذ في حساباتها العوامل والمتغيرات التي تتضمنها المواقف خلال التخطيط أو التنفيذ . [11] ص24.

يرى "كوكوني وديفيزوهندرسين"(Coconny, Davis, henderson1997) :

أن الإستراتيجية مجموعة متسلسلة ومتتابعة من تحركات المعلم ، حيث يقصد بتحركات المعلم كل الأفعال والأنشطة التي يقوم بها المعلم في الغرفة الصفية من تمهيد وتقديم ومناقشة ورسم توضيحي وتفسير للمصطلحات الصعبة أو الجديدة وتبرير استنتاجي أو عملي وتدريب على تمارين وتطبيق على مسائل وغير ذلك . [12] ص 48.

و تعرف إجرائيا في هذا البحث كما يلي :

الإستراتيجية عبارة عن مجموعة متجانسة و متتابعة من الخطوات يمكن للمعلم ترجمتها إلى طرق تدريس تتلاءم مع خصائص المتعلم في كل الجوانب ، و طبيعة المقرر الدراسي و الإمكانات المتوفرة و ذلك لتحقيق هدف أو مجموعة من الأهداف التعليمية المحددة مسبقا.

7-2)- مفهوم إستراتيجية التعليم التعاوني:

يرى "صلاح الدين خضر"(1998) أن استراتيجية التعليم التعاوني عبارة عن خطة يضعها المعلم حيث يتم فيها تقسيم التلاميذ إلى جماعات صغيرة تضم مختلف المستويات التحصيلية للتلاميذ مع تعيين أحد التلاميذ في الجماعة قائداً لها ويشارك أعضاء الجماعة في استيعاب المفاهيم والتعميمات وتعليم المهارات ويحصلون على المساعدة من بعضهم البعض مباشرة ، ويقتصر دور المعلم في هذا التنظيم على الإشراف العام على بعض الجماعات وإجراء الاختبارات القصيرة ، وتقديم التغذية الراجعة للجماعة كافة عند الحاجة وتقديم التعزيز بشكل ايجابي. [13] ص 14 .

ترى« مكنمي1994 mcenmey » أن التعلم التعاوني إستراتيجية تدريس تتمحور حول الطالب، حيث يعمل الطلاب ضمن مجموعات صغيرة غير متجانسة لتحقيق هدف تعليمي أو إنجاز مهمة مشتركة.

يعرف « كرستسن » christison1990 التعلم التعاوني بأنه إستراتيجية صفية تستخدم لزيادة الدافعية والانتباه لدى الطلبة ومساعدتهم على تنمية مفهوم إيجابي لهم وللطلاب الآخرين وتزويدهم بالوسائل اللازمة للتفكير الناقد وحل المشكلات وتشجيع المشاركة لاكتساب المهارات . [1] ص55.

أما إجرائيا هي مجموعة من الإجراءات و الخطوات التدريسية القائمة على تقسيم تلاميذ السنة الثانية متوسط إلى مجموعات صغيرة غير متجانسة من حيث التحصيل، تضم كل مجموعة أربعة أعضاء يمارسون مهام تعليمية في مادة الفيزياء و التعاون فيما بينهم للإجابة على التساؤلات المطروحة و انجاز المهام و يقتصر دور المعلم أثناء التدريس على تحديد الأهداف و تفقد المجموعات و تقديم المساعدة عند الحاجة و تقييم مجموعات التعلم و مكافئتها.

7-3)- مفهوم طريقة التدريس العادية(الإلقاء):

تعرف بأنها من أوائل الطرق المستخدمة في التدريس منذ وقت طويل وقد وصفها البعض بأنها من الطرائق والأساليب التدريسية المتبعة في التدريس عموماً تعتمد على المعلم الذي ينقل المعلومات بصورة لفظية شفهية ، ولهذه الطريقة تسميات عدة ، فتسمى الطريقة التفسيرية أو الطريقة التقليدية أو الإخبارية أو المحاضرة ، وتقوم على مبدأ الإلقاء المباشر والشرح أو التوضيح أو العرض النظري للمادة من جانب المعلم ، أما المتعلم فهو مستمع لما يلقيه من مادة تعليمية[14] ص 92.

يعرّفها «أحمد حسين اللّقاني" بأنها تلك الطرق التي تعتمد على المحاضرة في تقديم محتوى دراسي معين وتتسم بالتلقين من جانب المعلم والحفظ واستظهار المعلومات من جانب الطلاب وهي مرتبطة بالمفهوم القديم للمنهج الذي ارتبطت به تنظيمات منهجية كمنهج المواد الدراسية المنفصلة ، وأن المعرفة أساس العملية التعليمية وهدفها الرئيسي. [15] ص 195 .

7-4)مفهوم الدافعية:

يشار إلى مفهوم الدافع في اللغة اللاتينية بكلمة (movere) ويشار إليه في اللغة الانجليزية بكلمة (motive) ويعني يحرك وهو عبارة عن أي شيء مادي أو مثالي يعمل على تحفيز و توجيه الأداء والتصرفات، أي أن كلمة دافع مأخوذة من الفعل الثلاثي دفع أي حرك الشيء من مكان إلى مكان آخر وفي اتجاه معين وعندما نقول بأن الذي دفع الشخص للقيام بسلوك معين ، فإننا نعني أن شيئاً ما،هو الذي حركه وهذا المحرك هو ما نقصد به الدافع ، فكلمة الدافع على وزن فاعل ، لذا فإن فاعل السلوك هو هذا الدافع فهو الذي يحول السلوك إلى فعل وعليه فأي سلوك يقوم به الإنسان يحتاج إلى تفعيل. [16] ص 42.

و الدافع اصطلاح عام و شامل له كلمات كثيرة تحمل معناه منها : الحافز، الباعث، الرغبة، الميل، الحاجة، النزعة، الغرض، القصد، النية، و التوقع، و هو حالة أو قوى داخلية، باطنية، جسمية

أو نفسية تثير السلوك في ظروف معينة و توصله حتى ينتهي إلى غاية معينة، وهو قوى لا نلاحظها مباشرة بل نستنتجها من الاتجاه العام للسلوك الصادر عنها. [17] ص 66 .

تعرف الدافعية اصطلاحا بأنها تلك القوة الداخلية الذاتية التي تحرك سلوك الفرد و توجهه لتحقيق غاية معينه يشعر بالحاجة إليها أو بأهميتها المادية أو المعنوية بالنسبة له، و تمتاز هذه القوى المحركة بعوامل تنبع من الفرد نفسه (حاجاته و خصائصه، ميوله و اهتماماته، أو من البيئة المادية أو النفسية المحيطة به من الأشياء و الأشخاص و الموضوعات و الأفكار و الأدوات). [18]ص227.

5-7) مفهوم الدافعية للتعلم:

- الدافعية للتعلم تشير إلى حالة داخلية في المتعلم تدفعه إلى الانتباه إلى الموقف التعليمي والقيام بنشاط موجه والاستمرار في هذا النشاط حتى يتحقق التعلم كهدف للمتعلم. [19]ص92.

- ترى «قطامي نايفة"(1999)أن الدافعية للتعلم هي حالة داخلية تحرك أفكار ومعارف المتعلم وبناءه المعرفي ووعيه وانتباهه وتلحّ عليه لمواصلة أو لاستمرار الأداء وذلك للوصول إلى حالة التوازن معرفية معينة وتمثل بناء المتعلم المعرفية.

- يرى «سلامة ونجاتي"(1998) بأنها عوامل داخلية تستثير سلوك الإنسان وتوجهه وتحقق فيه التكامل ، ونحن لا نملك أن نلاحظه ملاحظة مباشرة، وإنما نستدل عليها من السلوك أو نفترض وجوده حتى يمكننا تفسير سلوكه.

- ويعرفها «ابو جادر"(2000) بأنها حالة داخلية تدفع الطالب للانتباه إلى الموقف التعليمي ، والقيام بنشاط موجه ، والاستمرار في هذا النشاط حتى يتحقق التعلم كهدف للمتعلم. [20]ص256)

تعرّف الدافعية إجرائياً في هذا البحث بأنها الإحساس الإيجابي من قبل تلميذ السنة الثانية متوسط نحو التعلم ويقاس من خلال الدرجة الكلية التي يحصل عليها عند الإجابة على بنود المقياس الخاص بالدافعية للتعلم الذي صمّم لهذا الغرض.

الفصل 2
الدراسات السابقة

تمهيد:

للدراسات السابقة دور مهم في ميدان البحث العلمي نظرا لفوائدها وأهميتها البالغة في تجنب البحث العشوائي ومساعدة الباحثين في كل مراحل البحث ، فهي بمثابة الضوء الذي ينير الطريق للباحث من ناحية الاستفادة من المنهجية المتبعة من خلالها وقد انصب اهتمامنا من خلال هذا الفصل على الدراسات السابقة ذات العلاقة الوطيدة بهذا البحث وبما أن محور الدراسة الحالية يتمثل في متغيرين أساسين هما: إستراتيجية التعليم التعاوني والدافعية للتعلم لذلك يتم عرض الدراسات السابقة بتقسيمها إلى محورين اثنين ، الأول خاص بالتعلم التعاوني والمحور الآخر خاص بالدافعية للتعلم وحصولنا على هذه الدراسات كان وفق هذين المتغيرين ، ومن خلال هذا الفصل يتم عرض البعض منها وذلك بالإشارة إلى اسم الباحث وتاريخ ومكان إجراء البحث وفروضه ، ووصف مختصر لعينة البحث وأدواته ، وملخص لأهم النتائج التي تم التوصل إليها.

1)- الدراسات العربية المتعلقة بإستراتيجية التعليم التعاوني:

- الدراسة الأولى :

دراسة عينات محمود علي نجلة 1996 تحت عنوان:

أثر إستراتجية التعلم التعاوني في تحصيل الطالب الجامعي[21]ص438.

يهدف الباحث في هذه الدراسة إلى تجريب استخدام إستراتجية التعلم التعاوني على الطالب الجامعي و قياس أثرها على كل من تحصيله و اتجاهاته.

ولتحقيق هدف البحث قام الباحث باختبار الفروض التالية:

- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية و طلاب المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي.

- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية و طلاب المجموعة الضابطة في اختبار اتجاهات الطلاب نحو التعلم التعاوني. كما قام الباحث بتنفيذ إجراءات الدراسة على عينة شملت 67 طالبا و طالبة ، تم تقسيم الطلبة إلى مجموعتين متماثلتين من حيث المستوى العلمي و تكونت المجموعة التجريبية من 35 طالبا و المجموعة الضابطة من 32 طالبا وطالبة.

أما أدوات جمع البيانات التي اعتمد عليها الباحث تتمثل في اختبار تحصيلي لمحتوى عناصر بناء المنهج واختبار لقياس اتجاهات الطالب نحو استخدامه لإستراتيجية التعلم التعاوني.

و من أهم النتائج المتوصل إليها من خلال هذه الدراسة وجود فروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي و الاتجاه نحو التعلم التعاوني لصالح المجموعة التجريبية.

إن النتيجة التي أسفرت عنها هذه الدراسة تؤكد أن استخدام إستراتجية التعلم التعاوني أتاحت الفرصة للطالب الاعتماد على نفسه و إثبات وجوده بين زملائه أو مشاركته لهم في عمليات التفكير و الفحص والتحليل و المناقشة و إبداء الرأي و فهم وتلخيص المعلومات و استخدام أكثر مرجع مما رفع من مستوى التحصيل لدى المجموعة التجريبية.

- <u>الدراسة الثانية:</u>

دراسة فتيحة سليمان عبد العزيز 1997، [22]ص573.

قامت فتيحة سليمان عبد العزيز بدراسة عام 1997 تحت عنوان :

فعالية إستراتجية التعلم التعاوني على التحصيل الدراسي في مادة الجغرافيا لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي .

لقد قامت الباحثة بالتحقق من صحة الفرض التالي:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي في وحدة الجغرافيا لصالح المجموعة التجريبية .
- وقد التزمت الباحثة في إجراء هذا البحث بعينة من تلاميذ الصف الأول الإعدادي للعام الدراسي 1997، تدريس وحدة الجغرافيا الطبيعية ضمن مقرر الجغرافيا للصف الأول الإعدادي، قياس مستوى تحصيل التلاميذ للمعلومات والحقائق و المفاهيم المتضمنة في الوحدة المختارة.

وتتمثل أدوات البحث في الاختبار التحصيلي لوحدة الجغرافيا من إعداد الباحثة.

أما عينة البحث تراوح عدد أفرادها 80 تلميذة تم تقسيمهن إلى 40 تلميذة تمثل المجموعة التجريبية و 40 تلميذة تمثل المجموعة الضابطة.

وقد أسفرت الدراسة على نتيجة مفادها ارتفاع مستوى تحصيل تلميذات المجموعة التجريبية الآتي درسن بإستراتيجية التعلم التعاوني واستيعابهن للمعلومات والحقائق و المهارات و التعميمات المتضمنة في وحدة الجغرافيا أفضل مما حققته الطرائق التقليدية.

- الدراسة الثالثة :

دراسة سمية عبد الحميد أحمد و نجاح السعدي المرسي(1997). [21] ص 26 .

قامت سمية عبد الحميد أحمد و نجاح السعدي المرسي عام (1997) بدراسة تحت عنوان:

فعالية استخدام التعلم التعاوني في تنمية التفكير العلمي و التحصيل في مادة العلوم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، و تقوم هذه الدراسة على اختبار الفروض التالية:

1-لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات التلاميذ على اختبار التحصيل ترجع إلى طريقة التدريس.

2- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات التلاميذ على اختبار التحصيل ترجع إلى اثر جنس التلاميذ.

3- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات التلاميذ على اختبار التحصيل ترجع إلى اثر التفاعل بين طريقة التدريس وجنس التلاميذ.

4- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات التلاميذ على مقياس التفكير العلمي ترجع إلى طريقة التدريس.

5- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات التلاميذ على مقياس التفكير العلمي ترجع إلى أثر جنس التلاميذ.

6- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات التلاميذ على مقياس التفكير العلمي ترجع إلى أثر التفاعل بين طريقة التدريس و جنس التلاميذ.

أما أدوات جمع البيانات التي اعتمد عليها الباحث تتمثل في الاختبار التحصيلي و مقياس التفكير العلمي من إعداد الباحثان، و قد تكونت عينة الدراسة من221 تلميذ و تلميذة، أما النتائج التي أسفرت عنها الدراسة فهي كما يلي:

1- يوجد تأثير دال إحصائيا عند مستوى 0.01 بين المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة في درجات التحصيل في مادة العلوم لصالح المجموعة التجريبية.

2- يوجد تأثير دال إحصائيا عند مستوى 0.01 بين الذكور والإناث في درجات التحصيل الدراسي البعدي لصالح المجموعة الإناث.

3- يوجد تأثير دال إحصائيا عند مستوى 0.01 للتفاعل بين طريقة التدريس و عامل الجنس على التحصيل الدراسي في مادة العلوم للمرحلة الابتدائية.

4- توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى 0.01 بين المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة في التفكير العلمي لصالح المجموعة التجريبية.

5- توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى 0.01 بين الذكور و الإناث في التفكير العلمي البعدي لصالح الإناث.

6- يوجد تأثير دال إحصائيا عند مستوى 0.01 بين طريقة التدريس و عامل الجنس في التفكير العلمي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

وتم تحليل النتائج باستخدام التباين ثنائي الاتجاه و اختبار"ت".

- <u>الدراسة الرابعة :</u>

دراسة محمد سليمان محمد عبد السيد 1999:تحت عنوان :

أثر استخدام إستراتيجيتين من استراتيجيات التعلم التعاوني في تنمية الفهم القرائي لدى طلاب شعبة اللغة الانكليزية بكليات التربية[21]ص438.

لقد كان هدف الباحث من خلال هذه الدراسة هو الكشف عن أثر إستخدام استراتيجية تقسيم الطلاب الى مجموعات حسب تحصيلهم و إستراتيجية لنتعلم معا في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الفرقة الأولى شعبة اللغة الانكليزية بكلية التربية بجامعة الأزهر .

وقد قام الباحث بصياغة فروض بحثه كما يلي:

1-توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 في الفهم القرائي بين متوسط درجات مجموعات تقسيم الطلاب حسب تحصيلهم و طلاب المجموعة الضابطة لصالح طلاب مجموعة تقسيم إلى مجموعات حسب تحصيلهم.

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 في الفهم القرائي بين متوسط درجات مجموعة لنتعلم معا و طلاب المجموعة الضابطة لصالح طلاب مجموعة لنتعلم معا.

3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 في الفهم القرائي بين متوسط درجات مجموعات تقسيم الطلاب حسب تحصيلهم و طلاب مجموعة لنتعلم معا.

تكونت عينة الدراسة من 120طالبا تم اختيارهم بشكل عشوائي ، كما قام الباحث باستخدام اختبار في الفهم القرائي ثم تطبيقه تطبيقا قبليا و بعديا من إعداد الباحث.

و توصل الباحث من خلال هذه الدراسة إلى النتائج التالية:

1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب مجموعة تقسيم الطلاب إلى مجموعات حسب تحصيلهم في الفهم القرائي.

2-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب مجموعة تقسيم الطلاب إلى مجموعات حسب تحصيلهم و طلاب مجموعة لنتعلم معا في الفهم القرائي .

3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب مجموعة لنتعلم معا، و متوسط درجات المجموعة الضابطة لصالح طلاب مجموعة لنتعلم معا في الفهم القرائي.

- الدراسة الخامسة :

دراسة عفاف محمد(1999) تحت عنوان:

فاعلية استخدام أسلوب التعلم التعاوني في تدريس الفلسفة لطلاب الصف الثالث ثانوي على التحصيل الدراسي و تنمية بعض القيم الخلقية. [21]ص224.

ولتحقيق أهداف البحث قامت الباحثة باختبار الفروض التالية:

1-توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات الطالبات في المجموعة التجريبية و متوسط درجات المجموعة الضابطة على اختبار التحصيل المعد للوحدة موضوع الدراسة لصالح المجموعة التجريبية.

2-توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات الطالبات في المجموعة التجريبية و متوسط درجات المجموعة الضابطة على مقياس الوعي لبعض القيم الخلقية (الصدق، التعاون، الصداقة) لصالح المجموعة التجريبية.

3- توجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اكتساب القيم الخلقية الثلاث (الصدق، التعاون،الصداقة).

قامت الباحثة باختيار عينة البحث من مدرسة الورديان الثانوية بنات الصف الثالث ثانوي وعددهن 70 طالبة، كما اعتمدت الباحثة على أداة اختبار التحصيل في الفلسفة، مقياس الوعي ببعض القيم الخلقية.

و قد توصلت الباحثة من خلال الدراسة إلى مجموعة من النتائج:

-وجدت فروق دالة إحصائيا بين المجموعة التجريبية (إستراتيجية التعلم التعاوني) و المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي لصالح المجموعة التجريبية، مما يشير إلى تفوق طالبات المجموعة التجريبية باستخدام إستراتجية التعلم التعاوني على المجموعة الضابطة، وفي مقياس الوعي لبعض القيم الخلقية (الصدق التعاون، الصداقة)و قد تفوقت المجموعة التعاونية على الضابطة.

- كما وجدت علاقة ارتباطيه موجبة دالة بين كل من التحصيل الدراسي و اكتساب القيم الخلقية لدى الطالبات، كما وجدت فروق دالة بين المجموعة الضابطة و التجريبية في تنمية القيم الثلاث وهي(الصدق، التعاون، الصداقة)لصالح المجموعة التجريبية.

- الدراسة السادسة :

دراسة أمال ربيع كامل (1999) تحت عنوان:

فعالية إستراتيجية جيكسو Jigsaw القائمة على التعلم التعاوني في اكتساب الطلاب المعلمين بعض المفاهيم البيولوجية المتطلبة لتدريس العلوم. [22] ص 418 .

لقد كان هدف الباحثة من خلال هذه الدراسة هو قياس فعالية إستراتيجية جيكسو Jigsaw و التي لم يتم تجريبها علي الصعيد العربي في اكتساب الطلاب المعلمين شعبتي الفيزياء و بعض المفاهيم البيولوجية المتطلبة لتدريس العلوم في المرحلة الإعدادية .

و قد جاءت فروض البحث كما يلي:

1-المستوى العام لبعض المفاهيم البيولوجية المتطلبة لدى الطلاب المعلمين اقل من حد الكفاية المطلوب وهو (75) من الدرجة الكلية لاختبار المستوى العام لبعض المفاهيم البيولوجية.

2-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب الفصل الدراسي شعبتي الفيزياء(عينة الدراسة)في التطبيق القبلي(قبل استخدام إستراتيجية جيكسو) ومتوسطات درجاتهم في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لبعض المفاهيم البيولوجية المتطلبة (10 مفاهيم) لصالح التطبيق البعدي.

3 يوجد اتجاه ايجابي لدي الطلاب المعلمين (عينة البحث)نحو استخدام إستراتيجية جيكسو وذلك بعد تدريبهم عليها.

وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي في بعض مراحل هذه الدراسة الخاصة في استقراء البحوث و الدراسات وكذا في بناء بعض أدوات الدراسة، كما تم أيضا استخدام المنهج التجريبي ، عند تطبيق الاستراتيجيةالمختارة، كما تكونت عينة الدراسة من (55) طالبا معلماً.

أما بالنسبة للنتائج التي أسفرت عنها هذه الدراسة فهي كما يلي:

- تدني مستوى الطلاب المعلمين في اكتسابهم لبعض المفاهيم البيولوجية المتطلبة لتدريس العلوم بالمرحلة الإعدادية و من ناحية أخرى تشير هذه النتيجة إلى نجاح الإجراءات التي اتخذتها الباحثة لاكتساب بعض المفاهيم البيولوجية ذات المستوى المتدني (أقل من 75) والتي تساعدهم تدريس العلوم في المرحلة الإعدادية بالكفاءة المطلوبة.

- كما تشير نتائج الدراسة إلى أن متوسطات درجات الطلاب المعلمين في التطبيق البعدي على الاختبار التحصيلي لقياس مدى اكتساب المفاهيم البيولوجية تزيد عن متوسطاتهم في التطبيق القبلي بالنسبة لجميع محاور الاختبار، وللكشف عن دلالة الفروق إحصائيا وجد أنها جميعا دالة إحصائيا عند مستوى0.01مما يشير إلى فعالية إستراتيجية جيكسو في اكتساب بعض المفاهيم البيولوجية .

- هناك اتجاهات ايجابية نحو استخدام إستراتيجية جيكسو في التعلم وتدريس العلوم و هذا ما يحقق الفرض الثالث من للدراسة.

- <u>الدراسة السابعة :</u>

دراسة صلاح الدين الشريف (2000) تحت عنوان:

مدى فاعلية إستراتجية التعلم التعاوني في علاج صعوبات تعلم الرياضيات و تقدير الذات. [23] ص 107.

قام صلاح الدين الشريف بدراسة يهدف من خلالها إلى تحسين وزيادة مستوى الأداء التحصيلي لذوي صعوبات تعلم الرياضيات باستخدام إستراتيجية الفرق الطلابية وفقا لأقسام التحصيل (stad) للتعلم التعاوني وتنمية مستوى تقدير الذات لذوي صعوبات تعلم الرياضيات، وزيادة القابلية للعمل التعاوني لعينة الدراسة.

بلغت مجموعة الدراسة (129) تلميذ وتلميذة منهم (96) تلميذ وتلميذة من العاديين و (33) من ذوي صعوبات التعلم، قام الباحث بتحديدهم باستخدام التشخيص الفار قي عن طريق اختبار تحصيلي في الرياضيات.

أما أدوات الدراسة التي اعتمد عليها الباحث تتمثل في اختبار المصفوفات المتتابعة(اختبار رافن للذكاء)،مقياس وكسلر لذكاء الأطفال، اختبار تحصيلي في مادة الرياضيات، اختبار تقدير الذات (تعريب فاروق عبد الفتاح و محمد دسوقي) ومقياس القابلية للعمل التعاوني و بعد مرور شهر من إجراء التجربة أسفرت الدراسة على النتائج التالية:

- حدوث النمو المعرفي في اكتساب التلاميذ من ذوي صعوبات تعلم الرياضيات و العاديين للمهام المراد تعلمها، ومن خلال التدريب و التعلم التعاوني و التعزيز المستمر و التعلم من القرناء تمكنوا من تذليل الكثير من الصعوبات التي تعترض فهمهم الصحيح تدريجيا بمعنى أنه حدث اختفاء تدريجي للأخطاء، وإحلال استجابات صحيحة محلها مما أدى إلى بناء مستويات أعلى من الفهم نتيجة التعاون بين زملاء كل مجموعة.

- أن التلاميذ العاديين وذوي صعوبات تعلم الرياضيات من البنين والبنات قد استفادوا بنفس القدر تقريبا من جراء استخدام إستراتيجية(stad) للتعلم التعاوني التي أكسبتهم المهارات اللازمة في فهم وتذليل الصعوبات التي كانت عائقا لتعلمهم مادة الرياضيات.

- أسهمت إستراتجية التعلم التعاوني في رفع مستوى تقدير الذات لكل من التلاميذ العاديين و ذوي صعوبات التعلم.

- أسهمت إستراتجية التعلم التعاوني في زيادة القابلية للعمل التعاوني و التلاميذ سواء العاديين أو ذوي صعوبات التعلم.

-أسهمت إستراتجية التعلم التعاوني في رفع مستوى تقدير الذات لكل من التلاميذ العاديين و ذوي صعوبات التعلم.

- <u>الدراسة الثامنة :</u>

دراسة مخيمر أبو زيد محمد (2001)تحت عنوان:

- مدى فعالية استخدام إستراتجية التعلم التعاوني في تنمية الدافعية و التحصيل الدراسي والقابلية للعمل التعاوني لدى طلاب كلية التربية بصور. [21] ص 209.

يهدف الباحث من خلال الدراسة إلى تحسين و زيادة مستوى الأداء التحصيلي باستخدام إستراتيجية (Stad) القائمة على تقسيم التلاميذ إلى فرق حسب التحصيل الدراسي،تنمية مستوى الدافعية للطلاب و إثارتها.زيادة القابلية للعمل التعاوني لعينة الدراسة.

و من أجل تحقيق الأهداف قام الباحث باختبار الفروض التالية:

1- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات الطلاب في المجموعة التجريبية و متوسط درجات المجموعة الضابطة في اختبار التحصيل للوحدة موضوع الدراسة لصالح المجموعة التجريبية.

2- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات الطلاب المجموعة التجريبية و الضابطة في مقياس الدافعية المتعدد الأبعاد لصالح المجموعة التجريبية.

3 - توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات الطلاب في المجموعة التجريبية و متوسط درجات المجموعة الضابطة في مقياس القابلية للعمل التعاوني لصالح المجموعة التجريبية.

4-توجد علاقة ارتباطيه دالة بين كل من التحصيل الدراسي و الدافعية لدى طلاب عينة الدراسة.

أما بالنسبة لعينة الدراسة فقد بلغت (90) طالبا و طالبة قام الباحث باختيارهم عشوائيا وقد اعتمد الباحث على أدوات الدراسة المتمثلة في مقياس الدافعية المتعدد الأبعاد من إعداد ممدوح سليمان و تتضمن ما يلي:

مفهوم الذات الأكاديمية ، الدافعية نحو التحصيل، مفهوم الذات الاجتماعية ، موضع الضبط،مفهوم الذات الانفعالية، مفهوم الذات الجسمية،مقياس القابلية للعمل التعاوني، الاختبار التحصيلي.

- أشارت نتائج الدراسة إلى تفوق طلاب المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي و ذلك بالمقارنة بالأسلوب المعتاد في تدريس نفس الوحدة لطلاب المجموعة الضابطة، كما تفوقت المجموعة التجريبية في مقياس الدافعية المتعدد الأبعاد على المجموعة الضابطة.

و يفسر الباحث ذلك بأن إستراتجية التعلم التعاوني أدت إلى زيادة و إثارة دافعية الطلاب المجموعة التجريبية.

-تفوق المجموعة التجريبية (التعاونية)على المجموعة الضابطة في القابلية للعمل التعاوني.

- وجدت علاقة ارتباطيه موجبة بين كل من التحصيل الدراسي و الدافعية و أن إستراتجية التعلم التعاوني ساهمت في زيادة التحصيل الدراسي لدى الطلاب.

- <u>الدراسة التاسعة :</u>

دراسة عبد العزيز بن سعود 2001 تحت عنوان :

أثر استخدام التعليم التعاوني على تحصيل طلاب العلوم في المرحلة الجامعية. [21] ص 75.

لقد كان هدف الباحث من خلال هذه الدراسة معرفة أثر التعلم التعاوني على تعلم طلاب المرحلة الجامعية لمفاهيم الفيزياء وذلك عن طريق مقارنته بالأسلوب التقليدي المتبع في تنفيذ التجارب في مختبر الفيزياء.

ولتحقيق هدف البحث قام الباحث بوضع الفروض التالية:

1-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تعلم مفاهيم الفيزياء بين المجموعة التي نفذت التجارب العلمية في المختبر وفق أسلوب التعلم التعاوني، والمجموعة التي نفذت تلك التجارب وفق الأسلوب التقليدي.

2 - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تذكر مفاهيم الفيزياء بين المجموعة التي نفذت العملية في المختبر وفق الأسلوب التقليدي.

و قد اختيرت عينة الدراسة من كلية المعلمين بالرياض مكونة من 21 طالبا في المجموعة التجريبية و 21 طالبا في المجموعة الضابطة.

أما أدوات الدراسة التي اعتمد عليها الباحث تتمثل في استخدام اختبار تحصيلي في مادة الفيزياء و تم اختبار المجموعتين اختبارا قبليا وأظهرت نتيجة تحليل هذا الاختبار أن مجموعتي الدراسة متكافئة في قدراتها التحصيلية في الفيزياء وقد قسم الباحث المجموعة التجريبية إلى سبع مجموعات عمل بواقع ثلاثة طلاب في كل مجموعة ،كما تم تحديد دور لكل عضو في كل مجموعة عمل ، وتم تعريف طلاب المجموعة بالتعلم التعاوني و أهميته في حياتهم الأكاديمية و الاجتماعية، أما المجموعة الضابطة فقد نفذ الطلاب التجارب نفسها ولكن وفق الطريقة التقليدية المتبعة.

قام الباحث بتطبيق المعالجة المقترحة في هذه الدراسة 7 أسابيع أعقبها مباشرة اختبار مجموعتي الدراسة اختبارا بعديا و لم تكشف نتيجة هذا الاختبار عن فروق ذات دلالة بين تحصيل المجموعتين يمكن إرجاعها إلى استخدام أسلوب التعليم التعاوني، كما تم اختبار مجموعتي الدراسة مرة أخرى وذلك بعد مرور 4 أسابيع من الاختبار البعدي.وذلك لغرض تقويم اثر أسلوب التعلم التعاوني على التذكر، ولم يكشف اختبار التذكر عن وجود فروق ذات دلالة بين المجموعتين.

توصل الباحث من خلال هذه الدراسة إلى نتيجة مفادها انه على الرغم من أن هذه الدراسة لم تكشف عن وجود اثر ايجابي للتعلم التعاوني على التعلم والاحتفاظ إلا أن الاتجاه العام لنتائج البحوث والدراسات المتعلقة بالتعلم التعاوني تشير إلى انه أداة تدريسية فاعلة و مؤثرة.

- <u>الدراسة العاشرة :</u>

دراسة محمود بهجات محمد(2002) تحت عنوان:

-أثر استخدام التعلم التعاوني القائم على مهارات الدراسة في تنمية التحصيل الأكاديمي و مهارات التفكير العلمي لدى تلاميذ الصف الخامس ابتدائي. [24].

يهدف الباحث من خلال هذه الدراسة إلى ما يلي:

1-تحديد قائمة مهارات الدراسة التي تقوم بدور مهم في تعليم التلميذ كيف يتعلم و كيف يفكر.

2-الدمج بين خطوات مدخل الاستقصاء التعاوني، ومدخل مهارات الدراسة لتطوير مدخل جديد للتعلم التعاوني القائم على مهارات الدراسة.

3-إعادة صياغة وحدة بناء الكائن الحي المقررة على تلاميذ الصف الخامس ابتدائي، في ضوء المعايير العلمية لمدخل التعلم التعاوني القائم على مهارات الدراسة.

4- اختبار فعالية مدخل التعلم التعاوني القائم على مهارات الدراسة في تنمية مهارات التفكير العلمي لدى تلاميذ الصف الخامس ابتدائي أثناء تدريس العلوم.

5- اختبار فعالية مدخل التعلم التعاوني القائم على مهارات الدراسة في تنمية مهارات الدراسة في تنمية مهارات التفكير العلمي لدى تلاميذ الصف الخامس ابتدائي أثنا تدريس العلوم.

أما عينة البحث فقد بلغ عدد أفرادها 60تلميذ من تلاميذ الصف الخامس ابتدائي وقام الباحث بتقسيم عينة البحث إلى مجموعة تجريبية مكونة من 30تلميذ ومجموعة ضابطة مكونة من 30 تلميذ.

وقد اعتمد الباحث على مجموعة من الأدوات لجمع البيانات منها وحدة بناء الكائن الحي واختبار تحصيلي للحقائق للمفاهيم والتعميمات المتضمنة في وحدة بناء الكائن الحي من إعداد الباحث.اختبار التفكير العلمي من إعداد الباحث و تقنينه.

-توصل الباحث في نهاية هذه الدراسة إلى مجموعة من النتائج يمكن إدراجها كما يلي:

-تفوق مدخل التعلم التعاوني القائم على مهارات الدراسة على الطريقة التقليدية في تطوير التحصيل الدراسي، لدى تلاميذ الصف الخامس ابتدائي في وحدة بناء الكائن الحي.

-مدخل التعلم التعاوني القائم على مهارات الدراسة يقوم بدور مهم في تنمية التفكير العلمي و تطوير التحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصف الخامس ابتدائي .

- <u>الدراسة الحادي عشر :</u>

دراسة القويدر 2002 تحت عنوان:

أثر استخدام طريقة التعلم التعاوني باستخدام الحاسوب في اكتساب طالبات الصف الثامن أساسي لمهارة قراءة الخرائط ودافعيتهن لتعلم الجغرافيا. [1] ص 73.

أجرت القويدر دراسة في الأردن هدفت من خلالها إلى تقصي أثر استخدام طريقة التعلم التعاوني باستخدام الحاسوب في اكتساب طالبات الصف الثامن أساسي لمهارة قراءة الخرائط ودافعيتهن لتعلم الجغرافيا مقارنة بكل من إستراتجية التعلم التعاوني و الطريقة الاعتيادية و قد شملت عين الدراسة 118 طالبة مثلن بمجموعات الدراسة الثلاث تم اختيارهن بشكل عشوائي من مدرسة أم كلثوم الأساسية ، ولتحقيق أهداف الدراسة ، قامت الباحثة باستخدام برمجية تعليمية محسوبة وتطبيق اختبار تحصيلي لقياس مدى اكتساب الطالبات لمهارة قراءة الخرائط، وأداة لقياس دافعية التعلم نحو موضوعات الجغرافيا ، وأسفرت الدراسة عن النتائج مفادها و جود فروق ذات دلالة إحصائية عند 0.05في اكتساب الطالبات لمهارة قراءة الخرائط يعزي إلى طريقة التدريس لصالح الطريقة التعاونية الحاسوبية ،و وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند 0.05في اكتساب الطالبات لمهارة

قراءة الخرائط يعزي إلى الطريقة التعاونية مقارنة بالطريقة الاعتيادية ، و و جود فروق ذات دلالة إحصائية عند 0.05في اكتساب الطالبات لمهارة قراءة الخرائط يعزي إلى طريقة التدريس لصالح الطريقة التعاونية الحاسوبية مقارنة بالطريقتين التعاونية والاعتيادية.

- الدراسة الثانية عشر :

دراسة لطيفة صالح السمري 2003 تحت عنوان:

فاعلية استخدام إستراتجية التعلم التعاوني في تنمية المهارات الاجتماعية لدى طالبات كلية التربية في جامعة الملك سعود في مدينة الرياض. [25]

تمحور هدف الباحثة من خلال هذه الدراسة في محاولة التعرف على فعالية استخدام إستراتجية التعلم التعاوني في تنمية المهارات الاجتماعية لدى طالبات كلية التربية في جامعة الملك سعود في مدينة الرياض.

لقد قامت الباحثة بصياغة فروض دراستها كما يلي:

1-توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0.05)بين متوسطي درجات الطالبات في التطبيق القبلي و التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة للمهارات الاجتماعية في مهارة القيادة في اتجاه التطبيق البعدي.

2-توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0.05)بين متوسطي درجات الطالبات في التطبيق القبلي و التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة للمهارات الاجتماعية في مهارة المشاركة في اتجاه التطبيق البعدي.

3-توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0.05)بين متوسطي درجات الطالبات في التطبيق القبلي و التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة للمهارات الاجتماعية في مهارة الاتصال في اتجاه التطبيق البعدي.

4-توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0.05)بين متوسطي درجات الطالبات في التطبيق القبلي و التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة للمهارات الاجتماعية في مهارة العمل في فريق لصالح التطبيق البعدي كما تقيسها أداة البحث.

5-توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0.05)بين متوسطي درجات الطالبات في التطبيق القبلي و التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة للمهارات الاجتماعية الأربعة في اتجاه التطبيق البعدي .

وللتحقق من هذه الفروض استخدمت الباحثة المنهج التجريبي الأولي (قبل التجريبي)ذي القياس القبلي والبعدي.

أما عينة البحث بلغ عدد أفرادها 135 طالبة ولتحليل النتائج إحصائيا استخدمت الباحثة اختبار"ت"t-test لقياس الفروق بين متوسطات الدرجات في التطبيق القبلي و التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة ، وقد توصلت الباحثة من خلال هذه الدراسة الى النتائج التالية:

1- وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات الطالبات في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة في المهارات الاجتماعية في اتجاه التطبيق البعدي كما تقسيمها أداة البحث وذلك في كل من المهارات الاجتماعية على حدة (مهارة القيادة، مهارة المشاركة ، مهارة الاتصال، مهارة العمل في فريق).

2-وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات الطالبات في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة في المهارات الاجتماعية الاربعة مجتمعة في التطبيق البعدي.

- الدراسة الثالثة عشر:

دراسة صالح محمد ا لعيوني2003 تحت عنوان:

مدى تأثير استخدام أسلوب التعلم التعاوني على التحصيل في مادة العلوم والاتجاه نحوها لتلاميذ الصف السادس ابتدائي. [2]

يهدف الباحث من خلال هذه الدراسة إلى معرفة مدى تأثير استخدام أسلوب التعلم التعاوني على التحصيل في مادة العلوم والاتجاه نحوها لتلاميذ الصف السادس ابتدائي.

أما الفرضيات التي حاول الباحث اختبارها فقد جاءت كما يلي:

1-لا يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسط درجات الاختبار التحصيلي في مادة العلوم لتلاميذ الصف السادس الابتدائي الذين درسوا بأسلوب التعلم التعاوني (المجموعة التجريبية)و متوسط درجات التلاميذ الذين درسوا بالأسلوب التدريسي العادي(المجموعة الضابطة)

2-لا يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسط درجات الاتجاه نحو مادة العلوم لتلاميذ الصف السادس الابتدائي الذين درسوا بأسلوب التعلم التعاوني (المجموعة التجريبية)و متوسط درجات التلاميذ الذين درسوا بالأسلوب التدريسي العادي(المجموعة الضابطة)

لقد قام الباحث بتنفيذ إجراءات الدراسة على عينة مكونة من (109) تلميذا من أصل (118) تلميذا وهم جميعا تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمدرسة المروة الابتدائية بمدينة الرياض .

لتحقيق أهداف هذه الدراسة استخدم الباحث الأدوات التالية :

اختبار التحصيل الدراسي في مادة العلوم.

مقياس الاتجاه نحو مادة العلوم لتلاميذ الصف السادس الابتدائي من إعداد الباحث.

أما النتائج التي أسفرت عنها الدراسة يمكن إدراجها فيما يلي:

وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات الاختبار التحصيلي المكتسب في مادة العلوم لتلاميذ الصف السادس الابتدائي الذين درسوا بأسلوب التعلم التعاوني (المجموعة

التجريبية)و متوسط درجات التلاميذ الذين درسوا بالأسلوب التدريسي العادي(المجموعة الضابطة)و لصالح المجموعة التجريبية.

وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات الاتجاه المكتسب نحو مادة العلوم لتلاميذ الصف السادس الابتدائي الذين درسوا بأسلوب التعلم التعاوني (المجموعة التجريبية)و متوسط درجات الاتجاه المكتسب للتلاميذ الذين درسوا بالأسلوب التدريسي العادي (المجموعة الضابطة) و لصالح المجموعة التجريبية.يستدل من خلال ما أسفرت عنه هذه الدراسة من نتائج أن أسلوب التعلم التعاوني له أثر ايجابي على التحصيل وتنمية الاتجاه نحو مادة العلوم.

2) - الدراسات الأجنبية :

- الدراسة الرابعة عشر:

-دراسة سلافين و كارويتSlavin and Kavweit 1981 بالولايات المتحدة الأمريكية

- تحت عنوان: النتاجات المعرفية و الانفعالية عند الطلبة اللذين تعلموا بالنمط التعاوني. [26] ص 417.

- يهدف الباحثان إلى الكشف عن أثر التعلم التعاوني في المجالات المعرفية و الانفعالية عند الطلبة وقد تكونت عينة الدراسة من (456) طالبا و طالبة في الصفين الرابع و الخامس ابتدائي و قام بتدريسهم (17) معلما في خمس مدارس ابتدائية في مقاطعة ميرلاند.

- قام الباحثان بتقسيم العينة عشوائيا إلى مجموعتين تجريبية و ضابطة و طبق اختبار قبلي هو اختبار أيواIowa للمهارات الأساسية و للتأكد من التكافؤ بين المجموعتين قبل البدء بتنفيذ التجربة،و طلب من المعلمين الذين قاموا بتدريس المجموعة الضابطة القيام بذلك بالطريقة التقليدية المعتادة،أما المعلمون الذين قاموا بتدريس المجموعة التجريبية،فقد دربوا للقيام بتعليم الطلبة بشكل مجموعات تعاونية،و غطت التجربة مجالات عدة شملت تعلم اللغات،و تعلم الرياضيات و تعلم الدراسات الاجتماعية.

- و عند انتهاء التجربة تم إعطاء المجموعتين اختبارا لقياس التحصيل في المجالات السابقة و اختبار أخر من نوع ليكرت لقياس الاتجاهات.

و استخدم الباحثان تحليل التباين المصاحب لضمان تكافؤ مجموعتي التجربة، أما الأساليب الإحصائية التي اعتمد الباحثان عليها هي الانحراف المعياري و المتوسط الحسابي لكل مجموعة،و في كل مجال من المجالات السابقة في التحصيل و الاتجاهات.وأظهرت نتائج الدراسة أن المجموعة التجريبية التي تعلمت بطريقة التعلم التعاوني قد تفوقت على المجموعة الضابطة في الوسط العام على الاختبار الذي أعد ليقيس النتاجات في النواحي الانفعالية و خاصة في مجال العلاقات الاجتماعية،و مقاومة القلق،واتجاهات الطلبة نحو المدرسة و الرغبة في البقاء فيها ثم زيادة مقدرة الطالب في الاعتماد على نفسه،و اتخاذ قراراته الخاصة،أما فيما يتعلق بالنواحي المعرفية و التحصيلية، فقد تفوقت المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في المجالات التالية:

- قراءة المفردات و الجمل بشكل صحيح،التحصيل في الدراسات الاجتماعية

و يوصي الباحثان من خلال هذه الدراسة بأن هناك حاجة لتطبيق هذه الطريقة في التدريس على كافة المواد الدراسية بفروعها المختلفة، و على طول اليوم الدراسي،و ليس فقط في تجارب محددة بوقت محدد أو زمن معين،و ذلك لزيادة الثقة بفعاليتها.

- الدراسة الخامسة عشر :

دراسة هامفريز وزملاؤه Humphreyes et al 1982 تحت عنوان:

-أثر كل من التعلم التعاوني و التنافسي و الفردي على تحصيل طلبة الصف التاسع في مادة العلوم و اتجاهاتهم نحو هذه الطرق. [26] ص 308.

يهدف الباحث من خلال هذه الدراسة إلى مقارنة أثر كل من التعلم التعاوني و التنافسي و الفردي على تحصيل طلبة الصف التاسع في مادة العلوم و اتجاهاتهم نحو هذه الطرق.

قام الباحث بإجراء هذه الدراسة على عينة تتكون من(44) طالبا وطالبة تم اختبارهم عشوائيا من مدارس ولاية منيوستا الأمريكية،وكان أفراد العينة من ذوي القدرات الأكاديمية المتوسطة بناءا على النتائج التي تم الحصول عليها من اختبار مستوى الطلبة الصف التاسع ، وتم تقسيم الطلبة على ثلاث مجموعات(المجموعة التعاونية ،المجموعة التنافسية المجموعة الفردية)وشملت كل مجموعة 15 طالب.

استمرت الدراسة لستة أسابيع تناول الطلبة خلالها الوحدات الدراسية الآتية(الحرارة، الصوت،الضوء،الطاقة النووية)وتم التركيز على الأنشطة المخبرية، في نهاية كل وحدة كان الطلبة يتعرضون لاختبار تحصيلي بعدي، كما تم تغيير المعلمين بحيث يقوم كل واحد منهم بتدريس الوحدة ذاتها لكل المجموعات تم إعطاء امتحان قبلي لجميع أفراد العينة لقياس مدى استيعاب الطلبة للمفاهيم الأساسية، وقد توصل الباحث من خلال هذه الدراسة إلى ما يلي:

- تفوق مجموعات التعلم التعاوني مقارنة بمجموعات التعلم التنافسي و الفردي في كل الامتحانات التحصيلية و الامتحان البعدي،إظهار التعلم التعاوني نتائج ايجابية في مساعدة الطلبة بشكل اكبر من الطرق الأخرى في إتقان وفهم و حفظ المعلومات التي تم تدريسها.

- أوضحت نتائج مقياس الاتجاهات ، أن طلبة التعلم التعاوني عملوا على تقييم طريقة تدريسهم بشكل ايجابي أكثر من مجموعتي التعلم التنافسي و الفردي.

- الدراسة السادسة عشر :

دراسة أوكابوكولاOkabukola 1986 تحت عنوان:

- أثر استخدام التعلم التعاوني في اتجاهات الطلبة نحو العمل المخبري في مادة الأحياء. [2] ص 114.

تمثل هدف الباحث من خلال هذه الدراسة في الكشف عن فاعلية استخدام التعلم التعاوني في تحسين اتجاهات التلاميذ نحو العمل المخبري، وقد ركز الباحث على استخدام التعلم التعاوني داخل المجموعات التجريبية في الوقت الذي استخدم فيه التنافس بين المجموعات المشاركة و استمرت التجربة ستة أسابيع، وقام مراقبون بزيارات عشوائية للمجموعتين التجريبية و الضابطة للتحقق من مدى تطبيق التعلم التعاوني ضمن المجموعة التجريبية ، و التعلم التقليدي ضمن المجموعة الضابطة.

استخدم الباحث من خلال هذه الدراسة مقياس الاتجاهات نحو العمل المخبري الذي تكون من (62) فقرة لقياس وتطبيقه على المجموعتين قبل وبعد المعالجة التجريبية ، أما عينة البحث تتألف من113 تلميذ من تلامذة الصف الثالث متوسط في ولاية اندو النيجيرية بلغ متوسط أعمارهم (3إلى14 سنة) أما النتائج التي أسفرت عنها الدراسة فهي كما يلي :

- وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين التجريبية و الضابطة على مقياس الاتجاهات،و لصالح المجموعة التجريبية.
- اتجاهات الذكور نحو العمل المخبري أكثر ايجابية من اتجاهات الإناث .
- وجود فروق دالة إحصائيا على مقياس الاتجاهات بين الذكور في المجموعة التجريبية و الضابطة و بين الإناث في المجموعة التجريبية و الضابطة و لصالح المجموعة التجريبية.

على ضوء النتائج التي أسفرت عنها الدراسة أوصى الباحث بضرورة تشجيع المعلمين و خاصة معلمي العلوم على توظيف التعلم التعاوني لتحسين اتجاهات الطلبة نحو العمل المخبري.

3-الدراسات العربية المتعلقة بالدافعية للتعلم :

- الدراسة الأولى :

دراسة أحمد مهدي مصطفى إبراهيم 1987 تحت عنوان:

أثر تفاعل طريقتي التلقي والتعليم بالاكتشاف ومستوى الدافع المعرفي في تحصيل التلاميذ. [27] ص 67.

يهدف الباحث من خلال هذه الدراسة إلى معرفة مدى تأثير طريقتي التلقي والتعليم بالاكتشاف ومستوى الدافع المعرفي على التحصيل الدراسي في مادة العلوم لدى التلاميذ.

و من أجل تحقيق أهداف البحث قام الباحث باختبار الفروض التالية:

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية ترجع إلى معالجتي التعليم بالتلقي و الاكتشاف في تحصيل التلاميذ في مادة العلوم لصالح تلاميذ مجموعة التعليم بالاكتشاف

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين ذوي الدافع المعرفي المرتفع و التلاميذ ذوي الدافع المعرفي المنخفض فيما يخص التحصيل في مادة العلوم لصالح التلاميذ ذوي الدافع المعرفي المرتفع

-يوجد تفاعل دال إحصائيا بين مستوى الدافع المعرفي (مرتفع منخفض)و المعالجة (تلقي، اكتشاف) في تأثيرها على تحصيل التلاميذ في مادة العلوم.

لقد قام الباحث بتطبيق إجراءات بحثه على عينة من تلاميذ الصف التاسع أساسي بلغ حجمها 172 تلميذ قام باختيارهم عشوائيا، كما قام الباحث بضبط بعض المتغيرات منها(العمر الزمني ما بين 14و 16 سنة، مستوى التحصيل الدراسي ، المعلم والمدارس).

أما أدوات البحث التي اعتمد عليها الباحث فهي (اختبار لقياس الدافع المعرفي، اختبار تحصيلي في مادة العلوم، مواقف تعليمية في مادة العلوم معالجة بطريقة الاكتشاف والتلقي)وهي كلها من إعداد الباحث، كما تحقق من خصائصها السيكولوجية أي الصدق والثبات.

لقد أسفرت الدراسة على نتائج مفادها :

-وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح مجموعة الاكتشاف

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة الدافع المعرفي المرتفع و التلاميذ ذوي الدافع المعرفي المنخفض.

-عدم وجود تفاعل دال إحصائيا بين مستوى الدافع المعرفي (مرتفع منخفض)و المعالجتين (تلقي، اكتشاف) في تأثيرها على التحصيل الدراسي.

- <u>الدراسة الثانية:</u>

دراسة عمر العمر بدر 1987 تحت عنوان:

دراسة مسحية للدافعية لدى طلبة جامعة الكويت

قام الباحث بدراسة مسحية للدافعية المدرسية عند عينة من طلبة جامعة الكويت ، حيث حددت أهداف الدراسة في التعرف على الفروق في الدافعية للتعلم وإعلاء الذات كذا وضع الأهداف حسب مختلف التخصصات الموجودة بالجامعة ، وقد شملت عينة الدراسة 235طالب وطالبة من مختلف التخصصات، أما أدوات البحث التي اعتمد عليها الباحث تتمثل في مقياس الدافعية صمم عام 1978 من طرف كوقرم caughrem ومقياس إعلاء الذات ووضع الأهداف من إعداد الباحث، ومن أهم النتائج التي توصل إليها :

-عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين درجات طلبة الكليات النظرية والكليات العلمية في متغير إعلاء الذات ووضع الأهداف.

-وجود فروق في الدافعية للإنجاز لصالح كلية العلوم

-عدم وجود فروق دالة بين الطلبة و الطالبات في كل المقاييس المستخدمة بالرغم من أن الطالبات تميزن بدرجات نوعا ما مرتفعة في الدافعية للإنجاز والطلبة بدرجات عالية في مقياس الأهداف.

- الدراسة الثالثة :

دراسة محمد المري محمد إسماعيل 1995 تحت عنوان:

الدافع للابتكار والدافع للتعلم لدى عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية العامة في كل من مصر والكويت دراسة عبر ثقافية

يهدف الباحث من خلال هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر الفروق الثقافية في بعض جوانب الدافعية متمثلة في الدافع للابتكار و الدافع للتعلم لدى عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية العامة قوامها 515 تلميذ في كل من مصر 250 تلميذ و الكويت 225 تلميذ تراوحت أعمارهم 14 إلى 16سنة، وفي ضوء أهداف البحث قام الباحث بصياغة الفروض الصفرية كما يأتي:

-لا تختلف درجات الدافع للابتكار لدى تلاميذ المرحلة الثانوية العامة باختلاف(الجنس، الثقافة ،التفاعل بين الجنس والثقافة).

- لا تختلف درجات الدافع للتعلم لدى تلاميذ المرحلة الثانوية العامة باختلاف(الجنس، الثقافة ،التفاعل بين الجنس والثقافة).

-لا توجد علاقة بين درجات الدافع للابتكار و درجات الدافع للتعلم لدى تلاميذ المرحلة الثانوية العامة في كل من مصر والكويت .

أما أدوات البحث التي اعتمد عليها الباحث تتمثل في استبيان الدافع للابتكار حيث صمم هذا الاستبيان في الأصل جولان golanبعنوان: Creativity motive questinnare for students.

وقد أعده محمد المري 1986 بالغة العربية وتم تقنينه على البيئة المصرية ، إضافة إلى مقياس الدافع للتعلم لوانشتن وشولت Weinstein schult و توصلت الدراسة إلى ما يلي:

-لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الجنسين في درجة الدافع للابتكار.

-توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى 0.01بين التلاميذ المصريين والتلاميذ الكويتيين في درجة الدافع للابتكار لصالح التلاميذ المصريين.

-توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى 0.05 بين الذكور والإناث في درجات الدافع للتعلم لصالح الإناث.

-توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى 0.01بين التلاميذ المصريين والتلاميذ الكويتيين في درجة الدافع للتعلم لصالح التلاميذ المصريين.

لقد أثبتت هذه الدراسة أن درجات الدافع للتعلم تتأثر بالجنس والثقافة.

- الدراسة الرابعة :

دراسة شفيق فلاح علاونة 1995تحت عنوان:

إستراتيجيات التعلم المرتبطة بالدافعية وعلاقتها ببعض المتغيرات من جامعة اليرموك بالأردن . [28] ص 17.

انطلق الباحث من خلال هذه الدراسة من بحوث سابقة وملاحظات شخصية تفيد أن دافعية طلبة الجامعات للتعلم منخفضة و تدور فكرة هذه الدراسة حول دافعية طلبة جامعة البحرين للتعلم في مقررات دراسية معينة ، ثم تحديد علاقة هذه الدافعية بالاستراتجيات و المهارات التي يستعملها الطلبة في التعلم والتحفيز لهذه المقررات و كذا علاقتها بجنس الطالب و تخصصه الأكاديمي وانجازه الدراسي ممثلا في معدله التراكمي ، أما تساؤلاته الدراسية كانت كما يلي:

1-هل توجد فروق دالة إحصائيا في الدافعية للتعلم وفي استراتجيات التعلم بين الطلاب الجامعيين والطالبات الجامعيات ؟

2- هل هناك فروق دالة إحصائيا في الدافعية للتعلم وفي استراتجيات التعلم بين طلبة الكليات العلمية وطلبة الكليات الأدبية في جامعة البحرين ؟

3-هل هناك علاقة بين دافعية الطالب للتعلم والاستراتجيات التي يستخدمها في تعلم المقررات والتحفيز المسبق لها؟

4-هل هناك علاقة مستوى إنجاز الطالب ممثلا بمعدله التراكمي ودافعيته للتعلم؟

5-هل هناك علاقة بين مستوي إنجاز الطالب ممثلا بمعدله التراكمي والاستراتجيات التي يستخدمها في التعلم ؟

بالنسبة لعينة الدراسة بلغ عدد أفرادها 70 طالب وطالبة ملتحقين بكلية جامعة البحرين في العام الدراسي 1996/1995 و قد استخدم الباحث في هذه الدراسة مقياس مترجم إلى اللغة العربية قام بإعداده في الأصل بنتريبش و سميث وماكيشي1989 Pentrsh Smith Mckeachie.

يحتوي المقياس على 85 فقرة موزعة على قسمين ، القسم الأول يضم مقياس الدافعية و مقياس الاستراتجيات والقسم الثاني يضم قسم إدارة الموارد وبعد ترجمة المقياس و تأكد الباحث من دقة اللغة و سلامتها قام بتوزيعه على لعدد من الشعب الدراسية في جامعة البحرين في مختلف التخصصات منهم فئة الطلبة الملتحقين بالكليات العلمية وفئة الطلبة الملتحقين بالكليات الأدبية وكشفت نتائج هذه الدراسة أن المتغير الذي كان له أثر واضح في الفروق على مقياس الدافعية ومقياس الاستراتجيات و المقياس الكلي هو الجنس ، إذ تبين أن الطالبات كن أعلى دافعية وأكثر استخداما للاستراتجيات من الطلاب ، أما فيما يتعلق بتخصص الطالب فلم تظهر الدراسة أي فروق ذات دلالة بين طلبة التخصصات العلمية وطلبة التخصصات الأدبية ، حيث كانت متوسطات الطلبة في التخصصات العلمية والأدبية متقاربة على مقياس الدافعية ومقياس استراتيجيات التعلم و المقياس الكلي ، مما يدل أن الطلبة بشكل عام متساوون في دافعتهم للتعلم وفي الاستراتجيات التي يستخدمونها في التعلم بصرف النظر عن تخصصهم.

ومن النتائج الملفتة للنظر في رأي الباحث عدم وجود ارتباطات ذات دلالة إحصائية بين الدافعية والمعدل التراكمي أو بين استراتجيات التعلم و المعدل التراكمي.

يظهر لنا من خلال ما أسفرت عنه هذه الدراسة من نتائج أن الدافعية للتعلم لا تختلف بتخصص الطالب بينما تتأثر درجات الدافعية للتعلم باختلاف الجنس ، كما أعدت الدراسة أنه لا توجد علاقة بين الدافعية للتعلم و التحصيل الدراسي ، وتبدو هذه النتيجة غريبة مقارنة مع نتائج معظم الدراسات السابقة التي أكدت على وجود علاقة بين الدافعية للتعلم و التحصيل الدراسي.

- الدراسة الخامسة :

دراسة هالة بخش 1996 تحت عنوان:

العلاقة بين الدافعية والتحصيل في مادة العلوم لتلميذات المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية[27] ص 83.

تمثل الهدف الأساسي من الدراسة في محاولة الكشف عن الفروق بين درجات التلميذات ذوات الدافعية المنخفضة وذوات الدافعية المرتفعة في التحصيل في مادة العلوم و التعرف على العلاقة بين الدافعية والتحصيل في العلوم لدى كل من المرتفعات والمنخفضات في الدافعية، ولتحقيق هذا الهدف قام الباحث بوضع فروض دراسته كما يلي:

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات التلميذات ذوات الدافعية المنخفضة وذوات الدافعية المرتفعة في التحصيل الدراسي وذلك لصالح التلميذات ذوات الدافعية المرتفعة .

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الدافعية والتحصيل في العلوم لدى التلميذات ذوات الدافعية المنخفضة .

-يوجد ارتباط ذو دلالة إحصائية بين الدافعية والتحصيل في العلوم وذلك بالنسبة لعينة البحث ككل.

أما عينة الدراسة فقد شملت تلميذات المرحلة المتوسطة بمدينة مكة المكرمة وجدة ، وقد بلغ عدد أفرادها 260 تلميذ و من تلميذات الصف الثالث من المرحلة المتوسطة ، كما اعتمد الباحث على قائمة حاجات الدافعية كأداة للدراسة قام بتعريبها أحمد خليل ، وقد أثبتت الدراسة من خلال النتائج التي أسفرت عنها وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.01بين درجات التلميذات ذوات الدافعية المنخفضة وذوات الدافعية المرتفعة في التحصيل في العلوم وذلك لصالح التلميذات ذوات الدافعية المرتفعة.

كما بينت الدراسة أيضا وجود ارتباط دال إحصائيا بين دافعية التحصيل في العلوم لدى كل من التلميذات ذوات الدافعية المنخفضة وذوات الدافعية المرتفعة ، وكذالك وجود ارتباط ذو دلالة إحصائية بين الدافعية والتحصيل في العلوم لدى عينة البحث ككل .

- الدراسة السادسة:

دراسة محمد علي مصطفى 1998 تحت عنوان :

الدافعية المدرسية لدى طلاب كلية التربية بالعريش . [27] ص 87.

تناولت الدراسة موضوع الدافعية المدرسية لدى طلاب كلية التربية بالعريش ، وذلك حسب المتغيرات الجنس ،التخصص ،المستوى الدراسي.

ولتحقيق أهداف البحث وضع الباحث الفرضيات التالية:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة والطالبات في الدافعية للتعلم.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب الفرقة الأولى وطلاب الفرقة الرابعة في الدافعية للتعلم لصالح الفرقة الرابعة.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب القسم العلمي وطلاب القسم الأدبي في الدافعية للتعلم لصالح القسم العلمي.

أما عينة البحث فقد شملت 63 طالب في فرع العلمي، و71 طالب فرع أدبي وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار يقيس الدافعية الأكاديمية من تصميم دولي ومون Doley and Moon أما النتائج التي أسفرت عنها الدراسة يمكن تلخيصها فيما يلي:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات مجموعتي الفرقة الأولى علمي وطالبات الفرقة الأولى علمي في الدافعية للتعلم لصالح الطالبات.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة وطالبات الفرقة الأولى (تخصص علمي)وزملائهم في الفرقة الرابعة.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مجموعتي طلبة الفرقة الرابعة علمي وطالبات الفرقة الأولى في الدافعية للتعلم.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مجموعتي طلبة الفرقة الأولى علمي وطلبة الفرقة الرابعة علمي في الدافعية للتعلم.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مجموعتي طالبات الفرقة الرابعة علمي وطلبة الفرقة الرابعة أدبي في الدافعية للتعلم لصالح طلبة الفرقة الرابعة علمي.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مجموعتي طالبات الفرقة الرابعة علمي وطالبات الفرقة الرابعة أدبي في الدافعية للتعلم.

يظهر من النتائج التي أسفرت عنها الدراسة أن الدافعية للتعلم تتأثر بعامل الجنس والتخصص، لهذا يجب اخذ هذه المتغيرات بعين الاعتبار عند التفكير بالعوامل التي لها دور في استشارة الدافعية للتعلم.

- <u>الدراسة السابعة :</u>

دراسة الوناس بوعكاز 1998 بالجزائر تحت عنوان :

أثر الأهداف السلوكية على الدافعية للتعلم والتحصيل الدراسي في مادة العلوم الطبيعية، مستوى السنة الأولى ثانوي. [29].

يهدف الباحث من خلال هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر الأهداف السلوكية على الدافعية للتعلم والتحصيل الدراسي على عينة من التلاميذ السنة الأولى ثانوي والتي بلغ مجموعها 81 تلميذ عمرهم 15 سنة بإحدى مدن الجزائر(الرويبة). وقد اعتمد الباحث على المنهج التجريبي حيث تتكون المجموعة التجريبية من 41 تلميذ أجرى عليهم اختبار قبلي في التحصيل والدافعية، ثم قام بالمعالجة التجريبية أي تزويد تلاميذ هذه المجموعة بالأهداف السلوكية خلال الفصل الثاني، ثم قام بإجراء اختبار بعدي للتحصيل والدافعية. في حين تتكون المجموعة الضابطة من 40تلميذ تم تدريسهم بالطريقة التقليدية وقد تم إخضاعهم إلى اختبار قبلي للتحصيل والدافعية دون تزويدهم بالأهداف السلوكية ثم قام الباحث بإجراء اختبار بعدي.

وقد أسفرت الدراسة على نتيجة مفادها وجود علاقة ارتباطيه بين الدافعية للتعلم والتحصيل الدراسي مما يدل أن الدافعية للتعلم تؤثر على التحصيل الدراسي كما تؤثر الأهداف السلوكية على دافعية التلاميذ للتعلم، كما أكدت الدراسة على أن الأهداف السلوكية تتناسب طرديا مع الدافعية للتعلم أي كلما كانت الأهداف السلوكية واضحة للتلميذ كلما زادت ودافعيته للتعلم، كما توصل الباحث من خلال الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل في مادة العلوم الطبيعية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية.

لقد أكدت الدراسة على أن درجات الدافعية للتعلم تتأثر بمدى إدراك المتعلم للأهداف السلوكية ووضوحها كما أكدت على أهمية الدافعية للتعلم من الوجهة التعليمية من خلال مساهمتها في زيادة التحصيل الدراسي للمتعلمين .

- الدراسة الثامنة :

دراسة ماجدة حسين محمود 2002 تحت عنوان:

الدافعية العامة والتوجه القومي - دراسة مقارنة بين طلاب وطالبات الجامعة-.[30].

هدفت الباحثة من خلال هذه الدراسة إلى الكشف عن علاقة الدافعية بالتوجه القومي لدى الجنسين وتتحدد مرامي هذه المحاولة في استشراف البعد الدافعي في التوجه القومي، بمعنى التعرف على حدود توظيف الفرد لطاقاته في القضايا القومية، قامت الباحثة باختبار الفروض التالية:

- توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في الدافعية العامة لصالح الذكور.

- توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في التوجه القومي لصالح الذكور.

- يوجد ارتباط إيجابي دال إحصائيا بين الدافعية العامة والتوجه القومي لدى كل من الذكور والإناث.

- يوجد تأثير رئيسي دال إحصائيا للدافعية على التوجه القومي بغض النظر عن الجنس.

- يوجد تأثير رئيسي دال إحصائيا للنوع (ذكور-إناث) على التوجه القومي بغض النظر عن الدافعية.

- يوجد تفاعل دال إحصائيا بين الدافعية والنوع (ذكور-إناث) في تأثيره على التوجه القومي.

لقد اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي الإرتباطي المقارن ، أما عينة الدراسة تكونت من 200 طالب وطالبة من طلاب الجامعة كلية الآداب وقد روعي التماثل بين الذكور والإناث في المستوى التعليمي والاقتصادي والاجتماعي .

أما أدوات الدراسة فقد قامت الباحثة باستخدام مقياس الدافعية العامة ، صمم من طرف محي الدين أحمد حسين ، مقياس التوجه القومي من إعداد الباحثة كما قامت بحساب الخصائص السيكومترية لهذه الأدوات التي تشمل الصدق والثبات.

أما النتائج التي توصلت إليها الباحثة من خلال هذه الدراسة ممكن إدراجها فيما يلي:

بالنسبة للفرضين الأول والثاني فقد اتضح أنه لا يوجد فرق جوهري في متغير الدافعية و إن كان هناك فرق جوهري في التوجه القومي بين الجنسين لصالح الذكور.

هناك ارتباطا سالبا دالا بين الدافعية والتوجه القومي عند مستوى 0.01 لدى الذكور و هي نتيجة جاءت عكس ما ينص عليها الفرض الثالث لهذه الدراسة ، أما بالنسبة للإناث فقد كشفت الدراسة عن نتيجة تؤكد الفرض الرابع، إذا تبين وجود معامل ارتباط بين الدافعية والتوجه القومي عند مستوى (0.01) بالنسبة للإناث.

- يوجد تأثير رئيسي دال للنوع على التوجه القومي بغض النظر عن الدافعية.

- لا يوجد تفاعل دال لكل من النوع والدافعية في تأثيرها على التوجه القومي.

- توجد علاقة عكسية بين الدافعية والتوجه القومي لدى الذكور، فكلما ارتفعت الدافعية انخفض التوجه القومي و في المقابل وجدت الباحثة أن هذه النتيجة معكوسة لدى الإناث ، فكلما زادت الدافعية زاد معها التوجه القومي، وهذا يفسر وصول الفروق بيم الجنس لحد الدلالة الإحصائية في التحليل التباين.

- <u>الدراسة التاسعة :</u>

دراسة بوصلب عبد الحكيم 2002 تحت عنوان:

دافعية تعلم المواد التعليمية وعلاقتها باختيارات التوجيه نحو الشعب الدراسية. [28].

تحدد هدف الباحث من خلال الدراسة في الكشف عن العلاقة التي تربط بين دافعية التعلم في المواد التعليمية وعلاقتها باختيار التوجيه نحو الشعب الدراسية في السنة الأولى ثانوي وبالتالي معرفة مدى تأثير دافعية تعلم المادة في تحديد اختيار التلميذ في التوجيه، وقد اعتمد الباحث في هذه الدراسة على التلاميذ الأوائل باعتبار أنه حسب المناشر السارية والخاصة بالتوجيه المدرسي داخل

المنظومة التعليمية الجزائرية تمنحهم حرية الاختيار وفق رغباتهم الأولى وقد تشكلت العينة من 158 تلميذ وتلميذة موزعين في 10 ثانويات بولاية ميلة.

أما أدوات الدراسة فقد استعمل الباحث في قياس الدافعية للتعلم مقياس في 04 صور خاص بأربع مواد حيث كان له مقياس لدافعية تعلم مادة العلوم الطبيعية و مقياس لدافعية تعلم مادة الأدب العربي و مقياس لدافعية تعلم مادة الرياضيات مقياس لدافعية تعلم مادة التربية الإسلامية و اعتمد الباحث كذلك على بطاقة الرغبات الموجودة على مستوى المؤسسات التعليمية والخاصة بتلاميذ الجذوع المشتركة، وقد صاغ الباحث فرضيات بحثه كما يلي:

1-هناك علاقة ارتباط موجبة بين دافعية تعلم مادة الرياضيات لدى التلاميذ الأوائل في الجذع المشترك علوم للسنة الأولى ثانوي، أو بين اختبارات توجيههم نحو شعبة العلوم الدقيقة في السنة الثانية ثانوي.

2--هناك علاقة ارتباط موجبة بين دافعية تعلم مادة العلوم الطبيعية لدى التلاميذ الأوائل في الجذع المشترك علوم للسنة الأولى ثانوي، أو بين اختيارات توجيههم نحو شعبة العلوم الطبيعية في السنة الثانية ثانوي.

3-هناك علاقة ارتباط موجبة بين دافعية تعلم مادة التربية الإسلامية لدى التلاميذ الأوائل في الجذع المشترك آداب للسنة الأولى ثانوي، أو بين اختيارات توجيههم نحو شعبة الآداب والعلوم الشرعية في السنة الثانية ثانوي.

4-هناك علاقة ارتباط موجبة بين دافعية تعلم مادة الأدب العربي لدى التلاميذ الأوائل في الجذع المشترك آداب للسنة الأولى ثانوي، أو بين اختيارات توجيههم نحو شعبة الآداب والعلوم الإنسانية في السنة الثانية ثانوي.

أما عن النتائج التي أسفرت عنها الدراسة فقد توصلت إلى أن دافعية تعلم المواد التعليمية لا يمكنها أن تكون كعامل لوحدها في تحديد اختيار التوجيه ، ما عدا الفرضية الثانية التي أكدت عل وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين دافعية تعلم مادة العلوم الطبيعية و بين اختيار التوجيه نحو شعبة العلوم الطبيعية والحياة لدى التلاميذ الأوائل في حين ليست هناك علاقة حقيقية جوهرية بين دافعية المواد التالية،رياضيات، تربية إسلامية أدب عربي، وبين اختيار التوجيه نحو الشعب الدراسية التالية : علوم دقيقة، آداب وعلوم شرعية، علوم إنسانية.

- <u>الدراسة العاشرة :</u>

دراسة بقيعي 2004 تحت عنوان:

أثر برنامج تدريبي للمهارات فوق المعرفية في التحصيل و الدافعية للتعلم. [31].

يهدف الباحث من خلال هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر البرنامج التدريبي للمهارات فوق المعرفية في التحصيل و الدافعية للتعلم، أما عينة الدراسة فقد شملت 72 طالب من طلاب الصف العاشر أساسي في مدرسة الذكور أربد الإعدادية الخامسة وهي إحدى مدارس الغوث الدولية ،وقد قام الباحث باختيار شعبة من هذا الصف عشوائيا لتكون المجموعة الضابطة مؤلفة من 36 طالبا

واستخدمت شعبة أخرى من الصف ذات مجموعة تجريبية مكونة من 36 طالبا،قام الباحث بتطبيق اختبار التحصيل والدافعية للتعلم قبل تعرض المجموعة التجريبية لبرنامج تدريبي الذي صمم لتعليم مهارات التفكير فوق المعرفية (التخطيط والمراقبة والتقويم ثم تعرض أفراد المجموعة التجريبية إلى التدريب على هذه المهارات بواقع 18 جلسة تدريبية .

أظهرت نتائج الدراسة تكافؤ المجموعتين على الاختبار القبلي في التحصيل والدافعية بينما كشف اختبار"ت" وتحليل التباين المصاحب على الاختبار البعدي عن وجود أثر إيجابي للبرنامج التدريبي للمهارات فوق المعرفية في التحصيل و الدافعية للتعلم لدى عينة الدراسة ولصالح المجموعة التجريبية.

- <u>الدراسة الحادي عشر :</u>

دراسة عبد الرحمن عبد العزيز العبدان 2005 تحت عنوان:

دافعية طلاب الجامعة السعوديين لتعلم اللغات الأجنبية الأسيوية و الأوروبية.

يهدف الباحث من خلال هذه الدراسة إلى معرفة مدى إدراك الطلبة السعوديين للغات الأجنبية الأسيوية التركية، الفارسية، اليابانية، الأوروبية، الاسبانية الألمانية ، لأهمية الدراسة تلك اللغات ومستوى دافعيتهم نحو دراستها.

لقد شمل مجتمع الدراسة على الذكور فقط في جميع السنوات الدراسية بكلية اللغات والترجمة بجامعة الملك سعود ، أما عينة الدراسة فقد ركز الباحث من خلال هذه الدراسة على لغات آسيوية فقط و التركية والفارسية واليابانية ، وثلاث لغات أوروبية هي الإيطالية الاسبانية والألمانية، واختيار الباحث لهذه اللغات راجع لسببين ، السبب الأول الذي دعي لاختيار هذه اللغات الستة أنها تشكل عينة كبيرة من حيث الكم ضمن نطاق اللغات الأوروبية و الأسيوية في مجتمع الدراسة ، وبالتالي تخدم غرض الدراسة الحالية من حيث كونها دراسة وصفية، والسبب الثاني هو أن هذه اللغات الستة المختارة متجانسة بشكل ما من حيث تداولها و استعمالها في المملكة مقارنة باللغة الانكليزية وتليها اللغة الفرنسية مما يثير الاهتمام بدافعية تعلمها من ناحية أخرى تمثل بلدان هذه اللغات ثقافات ومستويات اقتصادية وصناعية متنوعة.

أما الأداة المستخدمة في هذه الدراسة هي استبانه من تصميم الباحث تتكون من 55 فقرة موزعة على ثلاث محاور رئيسية(محور يتعلق بقياس أهمية تعلم كل واحدة من اللغات الأجنبية ،محور يتعلق بقياس التقييم لأفراد الدراسة لدرجة أهمية الدوافع المحتملة لتلك اللغات ،محور يقيس درجة دافعية تعلم هؤلاء الأفراد لتلك اللغات.

توصل الباحث من خلال هذه الدراسة إلى نتائج وتوصيات يمكن تلخيصها في النقاط التالية :

- مع أن طلاب السعوديين يدركون أهمية دراسة اللغات الأجنبية عامة إلا أنهم يرون أن تعلم اللغات الأوروبية والآسيوية التي شملتها الدراسة ذو أهمية متوسطة.
- ازداد وعي الطلاب بأهمية اللغات التي يدرسونها بعد الانخراط في دراستها.

- ينظر الطلاب السعوديين إلى أهمية دراسة اللغات الآسيوية التي تناولتها الدراسة بدرجات متفاوتة وفقا لأبعاد محددة شملت هوايتهم الإسلامية والقومية العربية و الوطنية والسعودية والشخصية وهذا يشير إلى عدم تجانس بين أولائك الدارسين في هذا الجانب.
- اللغة اليابانية هي الأهم من حيث تلك الأبعاد السابقة في نظر الطلاب السعوديين الذين يدرسون اللغات الآسيوية المجودة في المدرسة ، ثم تأتي الفارسية بعدها بفارق شاسع ، أما التركية فلم تحقق أهمية تذكر.
- يبدو أن الطلاب السعوديين يربطون أهمية دراسة اللغتين اليابانية و الألمانية بقوة بلادهما الاقتصادية والصناعية والفارسية بحكم موقعها الجغرافي وأهميتها الإقليمية.
- تحتل الدوافع الدينية المرتبة الأولى من حيث الأهمية في دراسة اللغات الأجنبية ، تليها الدوافع المهنية الاقتصادية في المرتبة الثانية، و تأتي الدوافع التعليمية الثقافية في المرتبة الثالثة، ,أخيرا الدوافع الشخصية الاجتماعية في المرتبة الرابعة.
- هناك معاملات ارتباط لها دلالة إحصائية بين أنواع الدوافع الأربعة المذكورة سابقا مما يدل على أن الدافعية لتعلم اللغة الثانية مفهوم معقد متعدد الأوجه.
- الارتباط بين الدوافع الدينية والمهنية والاقتصادية قوي وهناك ارتباط قوي بين الدوافع التعليمية والثقافية والدوافع الشخصية الاجتماعية ، ومن خلال هذا الارتباط يشكل كل نوعين من هذه الدوافع بعدا ثنائيا موحدا لدافعية تعلم اللغات الأجنبية تنفرد به الدراسة الحالية.
- مع أن الدافع الديني يشكل عنصرا مستقلا للدافعية في هذه الدراسة ، ولكنه على ما يبدو يرتبط بقوة الدوافع الأخرى في حالة اللغات الإسلامية.

- <u>الدراسة الثانية عشر:</u>

دراسة شحروري 2006 تحت عنوان:

فاعلية برنامج تدريبي مبني على المهارات المعرفية وما وراء المعرفية والانفعالية في إثارة الدافعية للتعلم الموجه ذاتيا لدى طلبة المرحلة الثانوية بالأردن.

يهدف الباحث من خلال هذه الدراسة إلى استقصاء فاعلية برنامج تدريبي مبني على المهارات المعرفية وما وراء المعرفية والانفعالية في إثارة الدافعية للتعلم الموجه ذاتيا لدى طلبة المرحلة الثانوية بالأردن.

تكونت عينة الدراسة من 80 طالب وطالبة قام الباحث بتقسيمهم عشوائيا إلى مجموعتين تجريبية وضابطة يتوزعون في فرعين دراسيين (العلمي، الإدارة المعلوماتية) ومعدل دراسي ممتاز وجيد جدا.

استخدم الباحث مقياس الدافعية الأكاديمية للتعلم الموجه ذاتيا ، الذي يتكون من ثلاث أبعاد رئيسية (الفاعلية الأكاديمية و استخدام إستراتجيات التعلم والاستمرار في الدافعية)

وقد قام الباحث بتطبيق القياس القبلي على جميع أفراد الدراسة كما طبق البرنامج التدريبي على أفراد المجموعة التجريبية فقط وبعد الانتهاء من تطبيق البرنامج طبق القياس البعدي على جميع أفراد الدراسة مرة أخرى .

توصل الباحث من خلال هذه الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات المجموعتين التجريبية و الضابطة لصالح أفراد المجموعة التجريبية ، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات لمتغيرات الجنس والفرع والمعدل الدراسي على بعد الفاعلية الأكاديمية ، مما يعني عدم فاعلية البرنامج تبعا للمتغيرات على هذا البعد ، وبينت النتائج أيضا عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات لمتغيرات الجنس والفرع والمعدل الدراسي ، ووجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجة الفرع العلمي والإدارة المعلوماتية لصالح الفرع العلمي ، وأيضا عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات لمتغيرات الجنس والفرع والمعدل الدراسي .

- الدراسة الثالثة عشر:

دراسة فراس جورج إبراهيم 2007: تحت عنوان أثر التدريب على البرنامج المستند إلى السيمات الانفعالية السلوكية في تنمية الدافعية للتعلم. [32] ص 21.

هدفت الدراسة إلى البحث في تأثير برنامج تدريبي يستند إلى السمات الانفعالية في تنمية دافعية التعلم والكشف عن فروق أثر البرنامج التدريبي المكون من ستة أبعاد للسمات الانفعالية السلوكية في تنمية الدافعية باختلاف الجنس و المجموعة، وقد شملت الدراسة عينة بحث من تلاميذ مراهقين بلغ مجموعها 48 طالب وطالبة قام الباحث باختيارهم عشوائيا، كما قام الباحث بتقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة حيث تلقى أفراد المجموعة التجريبية 13 جلسة تجريبية مدة كل منها 50 دقيقة ، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود أثر إيجابي للبرنامج التدريبي في تنمية الدافعية للتعلم لدى عينة الدراسة لصالح المجموعة التجريبية ، كما لم تظهر الدراسة على وجود فروق لتفاعل الجنس و المجموعة على الاختبار البعدي للدافعية للتعلم بين الذكور والإناث.

أكدت هذه الدراسة أهمية البرامج التدريبية في تنمية الدافعية للتعلم .

- الدراسة الرابع عشر:

دراسة خنوش عبد القادر 2008 تحت عنوان:

دور التدريس بالكفاءات في إثارة دافعية التعلم لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط. [32].

يهدف الباحث من خلال هذه الدراسة إلى الكشف عن الفروق الموجودة بين التلاميذ في الدافعية للتعلم حسب اتجاهات الأساتذة نحو التدريس بالكفاءات واثر عامل الجنس على دافعية التعلم و الفروق في الدافعية حسب المادة (العلوم الفيزيائية، اللغة العربية)ولتحقيق أهداف البحث قام الباحث باختبار الفرضيات التالية :

توجد فروق في الدافعية للتعلم بين تلاميذ الأساتذة ذوي الاتجاه الايجابي و تلاميذ الأساتذة ذوي الاتجاه السلبي نحو التدريس بالكفاءات.

توجد فروق في الدافعية للتعلم بين الذكور والإناث في ظل التدريس بالكفاءات.

توجد فروق في الدافعية للتعلم لدى تلاميذ الأساتذة السنة الرابعة متوسط حسب المادة المدرسة العلوم الفيزيائية واللغة العربية.

أما عينة البحث فقد شملت 59 أستاذ في مرحلة التعليم المتوسط تم اختيارهم بطريقة عشوائية و269 تلميذ يدرسون في السنة الرابعة متوسط قام الباحث بانتقائهم بطريقة مقصودة وقد اعتمد الباحث في أدوات بحثه على مقياس الدافعية للتعلم من إعداد الباحث حيث قام بتصميمه انطلاقا من المقاييس الأخرى التي تقيس الدافعية للتعلم ،و يتكون الاختبار من ثلاث محاور منها: المحور الأول يتعلق بالدافعية للتعلم بشكل عام ، المحور الثاني متعلق بالدافعية للتعلم في مادة العلوم الفيزيائية، أما المحور الثالث متعلق بالدافعية للتعلم في مادة اللغة العربية إضافة إلى مقياس الاتجاهات للأساتذة نحو التدريس بالكفاءات.

كما تأكد الباحث من الخصائص السيكومترية لأدوات بحثه و المتمثلة في الصدق والثبات، ومن أجل اختبار فرضيات البحث اعتمد الباحث على مجموعة من الأساليب الإحصائية منها (النسب المئوية ،المتوسط الحسابي ،الانحراف المعياري ،معامل ارتباط برسون اختبار"ت" لعينتين مستقلتين، اختبار"ت" لعينتين متشابهتين، أما النتائج التي أسفرت عنها الدراسة هي:

- عدم وجود فروق في الدافعية للتعلم بين تلاميذ الأساتذة ذوي الاتجاه الايجابي و تلاميذ الأساتذة ذوي الاتجاه السلبي نحو التدريس بالكفاءات.

- عدم وجود فروق في الدافعية للتعلم بين الذكور والإناث في ظل التدريس بالكفاءات .

- وجود فروق في الدافعية للتعلم بين مادي اللغة العربية وهي مادة أدبية ومادة علمية هي العلوم الفيزيائية لصالح مادة العلوم الفيزيائية .

يظهر من النتائج التي أسفرت عليها الدراسة أن درجات الدافعية للتعلم لدى التلاميذ لا تتأثر باتجاهات الأساتذة نحو التدريس في إطار المقاربة بالكفاءات كما لا تتأثر الدافعية التعلم بعامل الجنس ، في حين تتأثر درجات الدافعية للتعلم باختلاف المواد التعليمية (علمية وأدبية) حيث توجد فروق في الدافعية للتعلم بين مادتي اللغة العربية ودافعية تعلم مادة العلوم الفيزيائية وكانت الفروق لصالح الفيزياء .

- الدراسة الخامسة عشر:

دراسة عصماني رشيدة 2008 بالجزائر تحت عنوان:

الدافعية للتعلم وعلاقتها بصورة المعلم لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط. [33].

هدفت الباحثة من خلال هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين دافعية التلاميذ للتعلم وصورة المعلم لديهم ، وقد شملت عينة الدراسة 235 تلميذ منهم 114 ذكور و123 إناث قامت الباحثة باختيارهم بطريقة قصدية في مرحلة التعليم المتوسط بولاية بومرداس وقد اعتمدت الباحثة على اختبار الدافعية للتعلم لقطامي ومن النتائج التي أسفرت عليها الدراسة أن التلاميذ باختلاف

مستوى الدافعية لديهم يميلون إلى المعلمين الذين يعتمدون على أسلوب المناقشة والمعاملة الديمقراطية ،وإلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث باختلاف الدافعية لديهم لأسلوب التدريس ومعاملة المعلمين لهم، كما أكدت الدراسة أن الإناث أكثر دافعية للتعلم من الذكور

وجود علاقة للدافعية للتعلم بالصورة التي يحملها التلميذ المراهق نحو مدرسيه وللأسلوب والطريقة المستخدمة من طرف المعلمين في عملية التدريس ،وجود فروق بين الذكور في الدافعية للتعلم لصالح الإناث .

يظهر من خلال النتائج التي أسفرت عنها الدراسة أن درجات الدافعية للتعلم تتأثر بالصورة التي يحصلها التلميذ نحو مدرسه كما تتأثر الدافعية للتعلم بأسلوب وإستراتجية التدريس المستخدمة من طرف المعلم إضافة إلى هذا العامل نجد عامل الجنس حيث تختلف درجات الدافعية للتعلم باختلاف الجنس.

لقد اعتبرت الباحثة من خلال هذه الدراسة الصورة التي يحملها التلميذ للمعلم هي أسلوبه في التدريس ومعاملته لهم، غير أن المقصود من صورة المعلم ملمح المعلم بصفة عامة وملمح المعلم يتعلق بمدخلاته من حيث كفاءته وقدراته وحبه للمهنة وإدراكه للأهداف التربوية و التعليمية واستراتجياته في التدريس و أسلوب تعامله مع التلاميذ وأسلوب التقويم، والدافعية للتعلم من خلال هذه الدراسة تتأثر بإستراتجية المعلم في التدريس ، أسلوب تعامله مع التلاميذ أو ربما تتأثر بالمدخلات الأخرى للمعلم.

- <u>الدراسة السادسة عشر:</u>

دراسة بن يوسف أمال 2008 تحت عنوان :

العلاقة بين إستراتيجيات التعلم و الدافعية للتعلم و أثرها على للتحصيل الدراسي. [34].

يتمثل هدف الباحثة من خلال هذه الدراسة في الكشف عن العلاقة بين الدافعية للتعلم

و إستراتيجيات التعلم و أثرها على التحصيل الدراسي لدى عينة من المراهقين المدرسين في المرحلة الثانوية, ولتحقيق هذا الهدف قامت الباحثة بصياغة فرضيات الدراسة كما يلي

- هناك تنوع في استخدام الإستراتيجيات من طرف التلاميذ

- ليس هناك فروق جنسية فيما يخص الدافعية للتعلم.

- ليس هناك فروق جنسية فيما يخص استخدام الإستراتيجيات.

- هناك علاقة إرتباطية موجبة بين درجات الدافعية للتعلم ودرجات مقياس الإستراتيجيات.

- هناك علاقة تفاعلية بين الدافعية للتعلم واستخدام الإستراتيجيات في تأثيرها على التحصيل الدراسي.

قامت الباحثة بإجراء الدراسة على عينة قوامها 150 تلميذ و تلميذة, منهم 96 إناث

و 54 ذكور مستوى السنة أولى ثانوي بولاية البليدة, وقد أسفرة الدراسة على نتائج مفادها ما يلي

- ليس هناك تنويع في استخدام الإستراتيجيات من طرف التلاميذ.
- لا توجد فروق بين الذكور والإناث في الدافعية للتعلم وفي استخدام الإستراتيجيات و التحصيل الدراسي.
- يوجد ارتباط قوي و موجب بين التحصيل الدراسي و درجات الدافعية للتعلم .

4)- الدراسات الأجنبية :

- الدراسة السابع عشر:

دراسة قوتفريد Gottfried 1985 تحت عنوان:

الدافعية الداخلية عند تلاميذ المرحلة الابتدائية و المرحلة المتوسطة من التعليم. [27] ص 91.

لقد قام الباحث بصياغة فرضيات بحثه كما يلي:

-الدافعية الداخلية مرتبطة ارتباطا ايجابيا مع التحصيل الدراسي.

-هناك علاقة ارتباطيه سالبة بين الدافعية و القلق الدراسي.

-هناك علاقة ارتباطيه موجبة بين الدافعية الداخلية وإدراك التلميذ لكفاءته .

-هناك علاقة ارتباطيه موجبة بين الدافعية الداخلية للتلميذ وإدراك التلميذ لتلك الدافعية.

لتحقيق أهداف الدراسة والتحقق من الفرضيات اعتمد الباحث على أوات جمع البيانات منها القائمة المرجعية intrisic motivation children'sacademicتهدف إلى قياس الدافعية الداخلية للتعلم، التحصيل الدراسي ، حيث اعتمد الباحث على اختبارات مقننة إضافة إلى النقاط التي تحصل عليها التلميذ خلال السنة الدراسية ، قائمة مرجعية لقياس القلق الدراسي وإدراك التلميذ لكفاءته من تصميم الباحث أما فيما يتعلق إدراك المعلمين للدافعية الداخلية لتلاميذهم قام المعلم بتوضيح مفهوم الدافعية وفق سلم يتكون من 5 نقاط (سلم ليكرت) ، حيث تعبر الدرجة 1 عن دافعية جد منخفضة و الدرجة 5 عن دافعية جد مرتفعة .

قام الباحث بتوزيع الأدوات السابقة على عينة الدراسة في الحصص الدراسية ، أما النتائج التي أسفرت عنها الدراسة تتمثل في وجود ارتباط دال ايجابيا بين الدافعية الداخلية و التحصيل الدراسي قدره r=0.24 ومع وإدراك التلميذ لكفاءته المدرسية بلغ r=0.62ارتباطا سالبا مع القلق الدراسيr=0.52 مع العلم أن تلك الارتباطات كانت كلها دالة عند مستوى دلالة 0.01.

- الدراسة الثامنة عشر :

دراسة هجزو ومارتريHughs et martray تحت عنوان:

فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية الدافعية لدى الطلاب في مرحلة ما قبل المراهقة.

أجرى هجزو و ومارتري دراسة بهدف اختبار فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية الدافعية لدى التلاميذ في مرحلة ما قبل المراهقة، وتألفت عينة الدراسة من 151 تلميذ في المرحلة الابتدائية بإحدى المدارس الحكومية بالولايات المتحدة الأمريكية كمجموعة تجريبية و200 تلميذ من نفس المدرسة كمجموعة ضابطة وقد تضمن البرنامج التدريبي نشاطات وإستراتيجيات تدريس ودروس مصممة لتنمية دافعية التلاميذ من خلال تقديمهم مفاهيم الدافعية مثل العزو السببي و الكفاءات الذاتية و المسؤولية والمثابرة، أما أدوات الدراسة التي اعتمد علها الباحثان تتمثل في اختبار العزو Attribution test، وقائمة الدافعية للمرحلة ما قبل المراهقة Preadloceentmotivation inventons

ومن نتائج الدراسة أن تلاميذ المجموعة التجريبية الذين تلقوا التدريب على البرنامج التدريبي قد حصلوا على درجات أعلى من اختبار الدافعية من تلاميذ المجموعة الضابطة الذين لم يتلقوا التدريب.

- الدراسة التاسع عشر :

دراسة ونتزل Wentzel 1993 تحت عنوان:

الدافعية للتعلم والتحصيل الدراسي في مرحلة المراهقة المبكرة ، دور الأهداف الدراسية المتعددة. [27] ص 103.

تقوم هذه الدراسة على الفرضية التالية:

التلاميذ الذين يسعون إلى تحقيق أهداف أدائية و اجتماعية ودراسية في نفس الوقت يحصلون على نتائج أحسن من أولائك الذين يسعون إلى تحقيق أهداف أدائية فقط (كهدف الانتقال فقط) أي أن التلاميذ الذين يحاولون تحقيق أهداف أدائية فقط الحصول على نقاط وإرضاء المحيط من أولياء ،أصدقاء يحصلون على نتائج أقل.

قام الباحث بإجراء بحثه على عينة تتكون من 423 تلميذ يدرسون بالسنة السادسة والسابعة من التعليم ، كان متوسط العمر 12 سنة منهم 220 ذكور و203 إناث وقد شكلت العينة 76% من مجتمع المتمدرسين في السنة السادسة والسابعة من مقاطعة تربوية بالولايات المتحدة الأمريكية وحصل الباحث على بيانات الدراسة بعد اتفاقه مع الإدارة والمعلمين باعتماده على الأدوات التالية:

- التحصيل الدراسي المتمثل في معدلات التلاميذ السنوية بالإضافة إلى اختبارات مقننة أخرى تقيس التحصيل.

- مقياس الأهداف الأدائية والتعليمية من تصميم الباحث.

- أسفرت الدراسة على نتائج تبين من خلالها أن التلاميذ الذين يسعون إلى تحقيق أهداف أدائية تعليمية في نفس الوقت يحصلون على نتائج أحسن من أولائك الذين يسعون إلى تحقيق أهداف أدائية فقط .

- الدراسة العشرون:

دراسة ونتزلwentzel 1997 تحت عنوان:

الدافعية للتعلم في مرحلة التعليم المتوسط ، دور إدراك التلاميذ للعناية التربوية للمعلم. [27] ص 95.

قام الباحث بوضع مجموعة من التساؤلات كما يلي:

- إلى أي مدى يرتبط إدراك التلميذ المراهق لعناية الأستاذ بجهده المبذول من أجل تحقيق الهداف التعليمية والأهداف الاجتماعية؟

- كيف يصف التلاميذ المراهقين المعلم الذي يقسم بالعناية و تفهم المراهق وحاجاته؟

- أما عينة البحث فقد شملت 375 تلميذ من المرحلة الثامنة من التعليم للقيام بهذا البحث وذلك من مقاطعة تربوية بالولايات المتحدة الأمريكية وقد اعتمد الباحث على مجموعة من الأدوات لجمع البيانات منها:

- مقياس الدعم الاجتماعي يقيس مدى الدعم والعناية المقدمة من طرف المعلم لتلاميذه في القسم ، قام بتطوير مقياس جونسون JohnsonوبكمانBeckmann وريتشاردRichard 1985

- القائمة المرجعية لوينبرقرWinbergerلقياس متغير الارتياح النفسي.

- مقياس كنال canal لقياس ادراك التلميذ لمدى مراقبة المعلم له.

اما بالنسبة للمجهود الدراسي فقد طرح الباحث سؤالين حول المجهود الدراسي المبذول من قبل التلميذ وذلك اعتمادا على سلم ليكرت.

-التحصيل الدراسي وذلك بالاعتماد على المعدلات السنوية في مختلف المواد الدراسية.

بعد تأكد الباحث من الخصائص السيكومترية للأدوات السابقة قام بتوزيعها على أفراد العينة خلال فترة التدريس ، وأظهرت نتائج الدراسة أن إدراك التلميذ لمدى اهتمام المعلمين ودرجة الاعتناء التي يحضون بها من طرف المعلمين، يرتبطان ايجابيا بمدى متابعة التلميذ للأهداف الاجتماعية واستعداده لبذل المجهود الدراسي المطلوب، كما ارتبط سلبيا نفس الإدراك المتعلق باعتناء المعلم باعتقاد التلاميذ لمدى مراقبة المعلم لهم والتحكم فيهم.

كما بينت نتائج الدراسة وجود فروق جنسية فيما يخص إدراك عناية الأستاذ البيداغوجي والتحصيل الدراسي وبالنسبة للنتائج المتعلقة بخصائص المعلم الذي يبدي عناية بيداغوجية مع تلاميذه، فإنه تبين بأنه معلم يفضل الأسلوب الديمقراطي ويقدم التغذية الرجعية للتلاميذ وينمي فيهم روح التعاون وتفهم الآخرين.

- الدراسة الواحد والعشرون :

دراسة راين (Ryan2001) تحت عنوان :

جماعة الأقران وأثرها على تنمية دافعية التحصيل عند التلاميذ المراهقين. [27] ص 103.

يهدف الباحث من خلال هذه الدراسة إلى معرفة أثر جماعة الأقران التي ينتمي إليها المراهق على الدافعية و التحصيل الدراسي ولتحقيق هذا الهدف قام الباحث باختبار الفرضيات التالية :

الدافعية المدرسية تختلف من جماعة الأقران إلى جماعة أخرى, خصائص جماعة الأقران التي ينتمي إليها المراهق أثر على ودافعيته خلال العام الدراسي.

أما عينة البحث فقد شملت 331 تلميذ منهم 158 ذكور و173 إناث من تلاميذ السنة السابعة قام الباحث باختيارهم بإحدى المتوسطات الريفية بالولايات المتحدة الأميركية وقد اعتمد الباحث على أدوات جمع البيانات التالية:

مقياس الدافعية حيث اعتمد في هذه الدراسة على البنود التي طورها اكسليEcceles1983من أجل التعرف على توقع التلميذ للنجاح، والتعرف على القيم التي يحملها نحو المدرسة و قد تم اللجوء إلى سلم ليكرت المكون من 5 نقاط للحصول على الإجابات.

التحصيل الدراسي حيث اعتمد الباحث على المعدلات في اللغة الانكليزية الرياضيات العلوم الطبيعية و العلوم الاجتماعية.

دافعية جماعة الأقران وخصائص التحصيل حصل الباحث على مؤشر الدافعية بالنسبة للجماعة بجمع درجات الخاصة بكل فرد والمتعلقة بالدافعية والتحصيل ثم تقسيمها على عدد الأفراد في المجموعة، أما فيما يخص كيفية تحديد مختلف جماعات الرفاق ، فقد اعتمد في ذلك على طرح أسئلة على التلاميذ حول الزملاء الذين يفضلون الجلوس معهم ، وقد تبين من النتائج المتوصل إليها بأن للسياق المميز لجماعة الأقران خصائص معينة تؤثر في مدى دافعية التلميذ لبذل الجهد الكافي ، وفي مدى حبه وكرهه للدراسة ، وبالتالي فهي مؤشر لنجاحه أو فشله المستقبلي.

- <u>الدراسة الثانية والعشرون :</u>

دراسة قرونيليك وآخرون grolnick and all . [27] ص 109.

تمثل هدف الدراسة في البحث عن أثر برنامج مصمم من أجل تحسين مستوى الدافعية للتعلم في مادة العلوم لدى عينة من تلاميذ المرحلة المتوسطة من التعليم ، وتكونت عينة الدراسة من 90 تلميذ وتلميذة يدرسون بالسنة السابعة ،وقد قام الباحثون بتوزيع التلاميذ بطريقة عشوائية على كل من العينة الضابطة والعينة التجريبية وقبل ذلك تأكد الباحثون من تجانس العينتين في خصائص معينة قد تؤثر في مصداقية النتائج مثل الجنس والعرق ونتائج التحصيل القبلية للتلاميذ في مادة العلوم وقد كشفت النتائج عن تفوق تلاميذ العينة التجريبية في مجال الانضباط والالتزام والدافعية للتعلم بعد استفادتهم من البرنامج الذي طبق خلال أسبوعين.

5)- تعقيب:

من خلال العرض السابق للدراسات السابقة يمكن رصد الاستنتاجات التالية:
أكدت معظم الدراسات السابقة تفوق إستراتيجية التعليم التعاوني في زيادة التحصيل الأكاديمي مقارنة بالطرق التقليدية في التدريس، غير أن عددا محددا منها لم يثبت الأثر الإيجابي لإستراتيجية التعليم التعاوني على التحصيل كدراسة عبد العزيز سعود العمر (2001).

أكدت نتائج الدراسات السابقة على أهمية إستراتيجية التعليم التعاوني مقارنة مع التعلم التنافسي والفردي ، إلى جانب شمول هذه الدراسات على مجالات مختلفة مثل أثر إستراتيجية التعليم التعاوني على الاتجاهات ، وتنمية التفكير العلمي والاستدلالي ومفهوم الذات ، المهارات الاجتماعية والتفاعل اللفظي غير أن أغلب هذه الدراسات انصب اهتمامها على التحصيل الدراسي.

يلاحظ إمكانية تطبيق إستراتيجية التعليم التعاوني على كافة المواد التعليمية المختلفة كالفلسفة ، العلوم الطبيعية والجغرافيا وهذا ما تؤكده دراسة عفاف محمد (1999) ودراسة فتيحة سليمان عبد العزيز .

يظهر أن هناك اختلاف وتبيان في عدد أفراد العينة ومراحلهم الدراسية و الأعمار الزمنية وهذا يفسر لنا إمكانية استخدام إستراتيجية التعليم التعاوني على مدى المراحل والمستويات التعليمية المختلفة بدأ برياض الأطفال إلى غاية مرحلة التعليم العالي، أي أن إستراتيجية التعليم التعاوني يمكن أن تستخدم مع متعلمي المرحلة الابتدائية والمتوسطة والثانوية والجامعية، وعلى الرغم من تعدد الدراسات والبحوث حول إستراتيجية التعليم التعاوني إلا أن القليل منها فقط تناول أثرها في مرحلة التعليم العالي، ولعل هذا يجعل الباب مفتوح لإجراء المزيد من الدراسات في هذه المرحلة.

يتضح من خلال هذه الدراسات أن للتعليم التعاوني إستراتيجيات متنوعة ومتعددة منها إستراتيجية تقسيم الطلاب إلى فرق حسب تحصيلهم الدراسي (s.t.a.d) إستراتيجية التعلم معا، إستراتيجية جيكسو وهناك من إهتم بتجريب إحدى هذه الإستراتيجيات وهناك من إهتم بتجريب إستراتيجيتين والمقارنة بينهما كما هو الشأن في دراسة محمد سليمان محمد عبد السيد (1999).
اتجه معظم الباحثين من خلال هذه الدراسات إلى استخدام المنهج التجريبي، ومقارنة النتائج مع الطرق التقليدية في التدريس.

يلاحظ من خلال عرض الدراسات السابقة أننا لم نجد أي دراسة تناولت فعالية إستراتيجية التعليم التعاوني على الدافعية للتعلم ، وكل ما هناك هو دراسات تناولت فعاليتها على الدافعية بصورة عامة كدراسة مخيمر أبو زيد (2011) والدافعية لتعلم المادة التعليمية كدراسة القويدر (2002) ودراسة بوصلب عبد الحكيم (2002) غير أن هذه الدراسات تبقى قريبة الصلة بموضوع الدافعية للتعلم.

أما فما يتعلق بالدراسات السابقة المتعلقة بالدافعية للتعلم يتضح لنا من خلالها اختلافات عدة من حيث العينة والمتغيرات والنتائج والمصطلحات المستعملة.
هناك اختلافات من حيث العينة أي المراحل التي تمت فيها الدراسة، فالكثير من الدراسات انصب الاهتمام فيها على المراحل الابتدائية والمتوسطة والثانوية والقليل منها بالمرحلة الجامعية رغم أنها لا تقل أهمية عن المراحل السابقة، لذلك كان من الضروري الاهتمام بالبحث والدراسة حول الدافعية للتعلم لدى طلاب الجامعة.

أما فيما يخص المتغيرات نجد ما يلي: اتجه بعض الباحثين من خلال دراساتهم إلى موضوع الدافعية للتعلم والعلاقة بينها وبين الكثير من المتغيرات أهمها التحصيل الدراسي، حيث يرى بعض الباحثين أنه مؤشر يستدل منه على زيادة مستوى الدافعية لدى الطلاب، فمن لديه دافعية قوية فتحصيله الدراسي يكون عاليا بالضرورة، ومن هذه الدراسات دراسة هالة بخش (1996) ودراسة أبو زيد محمد (2001) ودراسة بن يوسف أمال (2008) ودراسة لوناس بوعكاز(1998) ودراسة ونتزل (1993)، بينما أكدت دراسات أخرى عكس ذلك كدراسة شفيق فلاح علاونة (1995) أكدت على عدم وجود علاقة بين الدافعية للتعلم والتحصيل الدراسي.

وهناك دراسات يهدف من خلالها إلى معرفة أثر بعض المتغيرات على الدافعية كدراسة راين (2001) ودراسة الوناس بوعكاز (1988) .
هناك دراسات اهتمت بالعوامل التي يمكن أن تساهم في زيادة الدافعية للتعلم واستثارتها كدراسة خنوش عبد القادر (2008) في حين هناك دراسات اهتمت بالدافعية للتعلم من حيث علاقتها ببعض المتغيرات كدراسة عصماني رشيدة (2008) ودراسة بوصلب عبد الحكيم (2005).

بينما هناك دراسات اهتمت بالكشف عن فعالية البرامج التدريبية في إثارة وتنمية الدافعية لدى الطلاب، حيث أكدت على دور التدريب على تلك البرامج كمتطلب أساسي لتنمية الدافعية كما هو الحال في دراسة قرولنيك هجزو ومارتري (1991) ودراسة شحروري (2006) ودراسة بقيعي (2007)

اختلفت نتائج الدراسات السابقة فيما يخص الفروق بين الجنسين في الدافعية للتعلم، حيث أسفرت نتائج بعض الدراسات على وجود فروق بين الذكور والإناث في الدافعية للتعلم كدراسة محمد المري محمد إسماعيل (1995) ودراسة محمد علي مصطفى (1998) ودراسة عصماني رشيدة (2008) بينما أثبتت دراسات أخرى عكس ذلك أي لا توجد فروق بين الجنسين في الدافعية للتعلم كدراسة ماجدة حسين محمود (2002) ودراسة خنوش عبد القادر (2008) ودراسة عمر بدر (1987).

أطلق على الدافعية للتعلم من خلال الدراسات السابقة بمصطلحات أخرى منها الدافعية المدرسية كدراسة محمد علي مصطفى (1998)، الدافعية للتحصيل كدراسة راين (ryan 2001) لا توجد دراسة مباشرة تناولت أثر إستراتيجية التعليم التعاوني على الدافعية للتعلم.

الخلاصة:

تضمن الفصل الحالي على أهم وأحدث الدراسات السابقة التي لها أهمية خاصة من حيث نتائجها ومساهمتها في إثراء التراث البحثي، فما يتعلق بموضوع إستراتيجية التعليم التعاوني والدافعية للتعلم ، وأكثرها أهمية الدراسات التي اهتمت بالعوامل والمتغيرات التي يمكن أن تساهم في استثارة الدافعية للتعلم مما يمكن من تحسين العملية التعليمية - التعلمية والزيادة من فعالية دور المدرسين في تحقيق الأهداف المسطرة ، كما اتضح لنا ندرة الدراسات المتعلقة بمعرفة مدى فعالية إستراتيجيات التدريس الحديثة كإستراتيجية التعليم التعاوني أو إستراتيجيات أخرى لا تقل أهمية على الرفع من مستوى الدافعية للتعلم لدى المتعلمين مما كان دافعا للقيام بالبحث الحالي، أما أوجه الاستفادة منها تتجلى في مقارنة نتائجها مع النتائج التي يسفر عنها البحث الحالي والمنهجية المتبعة إضافة إلى التعرف على ما تم بحثه في مجال الدافعية للتعلم وإستراتيجية التعليم التعاوني.

الفصل 3

إستراتيجية التعليم التعاوني

تمهيد :

يسعى واضعي المناهج الحديثة إلى تطوير العملية التعليمية وتيسير تكيف المتعلم مع البيئة ومتطلبات هذا العصر باستخدام استراتجيات تعليم مثلي هدفها تفعيل دور المتعلم وحثه على المشاركة و مساعدة القائمين على العملية التعليمية و المعلمين على إدارة الموقف التعليمي بالكيفية المناسبة ،ومن بين إستراتيجيات التعليم الحديثة التي جاءت بها الحركة التربوية المعاصرة نجد إستراتيجية التعليم التعاوني التي أثبتت البحوث و الدراسات أثرها الايجابي في تحقيق الأهداف التعليمية ومن خصائصها إمكانية تنفيذها على جميع المستويات و في مختلف ميادين المادة التعليمية ، وقبل التعمق في الحديث عنها ، لابد من الإشارة إلى ماهية الاصطلاح لذلك يتم التطرق إلى تحديد مفهوم الإستراتجية و مكوناتها و مواصفاتها و عوامل اختيارها ثم يتم إلقاء الضوء على إستراتجية التعليم التعاوني بشكل أكثر تفصيلا .

1)- مفهوم الإستراتيجية :

الاستراتيجية هي لفظ استخدم في الحياة العسكرية وتطور دلالته فيها حتى أصبح يعني فن القيادة العسكرية في مواجهة الظروف الصعبة ثم انتقلت إلى مجالات أخرى اجتماعية و سياسية واقتصادية و تربوية. [35]ص97.

كما تشير كلمة استراتيجية إلى نمط من الأفعال والتصرفات التي تستخدم لتحقيق نتائج معينة، وهذه الأفعال والتصرفات تعمل بالتالي على وقف تحقيق نتائج غير مرغوب فيها. [36] ص62.

و هناك من يعرفها بأنها فن استخدام الوسائل لتحقيق الأهداف ، وتتضمن عند العسكريين اختيار الأساليب العملية لتحقيق الأهداف ثم وضع الخطط التنفيذية و تنسيقها و هي عند التربويين طريق العمل الذي يحدده نظام ما على مدى طويل نسبيا وصولا إلى الأهداف المرجوة و حلا لمشكلاته الأساسية و تنفيذا لسياستها. [37] ص 86.

و تذكر محبات أبو عميرة 1997 أن الإستراتجية عبارة عن مجموعة من الخطوات و الممارسات التي يتبعها المعلم داخل حجرة الدراسة بحيث تساعد في تحقيق الأهداف المقررة أو الموضوعة و تتضمن عدة عناصر من بينها تنظيم الدرس و التمهيد له بإثارة دافعية التلاميذ و تحديد الأنشطة التعليمية و تحديد الموقف المخصص لها و نوع التفاعل الذي يمكن أن يحدث داخل حجرة الدراسة و الطريقة التي يتبعها في التدريس و أسلوب التقويم . [13] ص 12.

أما مفهوم الإستراتجية التعليمية هو كل ما يتعلق بأسلوب توصيل المادة للطلبة من قبل المعلم لتحقيق هدف ما ، و ذلك يشمل كل الوسائل التي يتخذها المعلم لضبط الصف و إدارته هذا بالإضافة إلى الجو العام الذي يعيشه الطلبة و الترتيبات الفيزيقية التي تساهم في عملية تقريب الطالب للأفكار و المفاهيم المبتغاة. [38] ص 08.

و قد أشار قنديل(2000) إلى أن إستراتجية التدريس هي سياق من طرق التدريس الخاصة و العامة المتداخلة و المناسبة لأهداف الموقف التدريسي و التي يمكن من خلالها تحقيق أهداف ذلك الموقف بأقل الإمكانيات و على أجود مستوى ممكن.

بينما يحدد أبو زينة (1998) مكونات إستراتجية التدريس على أنها:

- الأهداف التدريسية.

- التحركات التي يقوم بها المعلم و ينظمها ليسير وفقها في تدريسها.

- الأمثلة والتدريبات و المسائل و الوسائل المستخدمة للوصول إلى الأهداف .

- الجو التعليمي و التنظيم الصفي للحصة.

- استجابات المتعلمين بمختلف مستوياتهم و الناتجة عن المتغيرات التي ينظمها المعلم و يخطط لها. [39] ص 127.

ويرى هاني ابراهيم العبيدي أن الإستراتجية التدريسية هي الآلية التي تشمل الأهداف التدريسية و أفعال المدرس و أنشطته في داخل الصف و الأساليب و الوسائل المصاحبة في التدريس التي يتوقف عليها نجاح العملية التعليمية.

2)- مواصفات الإستراتيجية التعليمية الجيدة :

يرى محمد محمود الحيلة أن الإستراتجية التعليمية الجيدة تتصف بالمواصفات التالية:

- أن تكون شاملة بمعنى أنها تتضمن كل المواقف والاحتمالات المتوقعة

- أن ترتبط ارتباطا واضحا بالأهداف التربوية والاجتماعية والاقتصادية.

- أن تتسم الإستراتجية التعليمية بالمرونة والقابلية و التطوير إذا دعت الحاجة.

- أن تكون عالية الكفاءة من حيث مقارنة ما تحتاجه من إمكانات عند التنفيذ مع ما تنتجه من مخرجات تعليمية . [40]ص302.

وقد تكون من سمات الإستراتيجية التدريسية الناجحة ما يلي:

- تنميتها لروح التعاون بين الطلبة.
- توليد الحماس و الإثارة عند الطلبة.
- تميزها بالمرونة
- تنظيمها للمجموعات بشكل فعال.
- مدى ملاءمتها للوقت المتاح.
- مدى مراعاتها للفروق الفردية بين الطلبة.
- مدى ما توفره من مرونة في التطبيق والمتابعة.
- مدى قدرتها على تنظيم المجموعات الطلابية بشكل مناسب للموقف التعليمي.
- مدى مساهمتها في توليد عنصر الحماس و الاستجابة لدى الطلبة. [12]ص48.

3)-عوامل اختيار الإستراتجية التعليمية :

يتوقف اختيار الإستراتجية التعليمية على عدة عوامل منها:

- المرحلة التعليمية: يتعلق اختيار الإستراتجية بالمرحلة التعليمية التي يدرس فيها المعلم مرحلة ابتدائية أو إعدادية أو ثانوية فيما يلائم مرحلة تعليمية قد لا يلائم مرحلة أخرى.

فمثلا إستراتجية التمثيل واللعب ملائمة مع تلاميذ المرحلة الأساسية لكنها لن تكون مثمرة وفعالة مع طلبة المرحلة الثانوية و الجامعية، وفي المقابل طريقة المحاضرة القائمة على الشرح الشفوي مناسبة تماما للطلبة في المرحلة الجامعية ، وقد تكون غير مناسبة إطلاقا مع تلاميذ الطور الأول من المرحلة الابتدائية .

- مستوى المتعلمين:يجب أن يراعى عند اختيار استراتجيات التدريس الفروق الفردية بين المتعلمين سواء من حيث التعلم وأساليب التفكير وطريقتهم في الحفظ والفهم ، كما تراعى اعمارهم و جنسهم وخلفياتهم الاجتماعية.

الأهداف: فكل استراتيجية تساهم في تحقيق هدف معين فالإستراتيجية المناسبة لتحقيق الأهداف في اكتساب المعارف لا تكون مجدية في تنمية التفكير العلمي وفي اكتساب مهارات يدوية أو في إكسابهم ميولا و اتجاهات و قيما .

- المستوى العلمي للدرس و طبيعة المادة العلمية : لكل درس محتوى علمي معين مراد تحقيقه ولما كانت المادة متنوعة فإنه من الضروري تنويع استراتيجيات التدريس لتتناسب و طبيعة المادة و محتواها العلمي , فالإستراتيجية التي تناسب مادة معينة قد لا تناسب مادة أخرى فمثلا إستراتيجية التعليم بالمحاضرة مناسب بشكل كبير لمادة أدبية وصفية كالتاريخ و الفلسفة ولكن قد تكون غير ملائمة لتدريس مادة مختلفة كالرياضيات أو العلوم التي تحتاج إلى إستراتيجيات الاكتشاف بدلا من طرق العرض و الإيضاح .

- النظرة الفلسفية للعملية التعليمية التعلمية : حيث يتعلق اختيار الاستراتيجية بالنظرة الفلسفية للمجتمع. [41]ص 110.

4) - الأسس التي تقوم عليها إستراتيجيات التعليم الحديثة :

تعتبر استراتيجيات التعليم الحديثة خلاصة فكر وثمرة جهد لعدد كبير من التربويين الأكفاء تقوم على الأسس التالية:

- التمييز والإتقان و استثمار موارد بشرية تتمتع بقدر عال من إتقان كفاءات التعلم الأساسية وذات اتجاهات مجتمعية إيجابية تمكنها من التكيف بمرونة مع متطلبات العصر والمنافسة بقرة وفعالية
- تحقيق النوعية، الكفاءة و الفعالية، الملائمة، الابتكار و الإبداع
- توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ،التعلم المستمر ، اللامركزية ،التمويل والاستدامة ، بناء شركات فعالة، التكامل والتنسيق ، تفعيل البحث و التطوير التربوي .
- زيادة تفاعل الطلاب الموهوبين و الطلاب الضعفاء في العمل على حد سواء
- جعل الطلاب اللامباليين متعلمون بطرق تنمي لديهم المسؤولية على إدارة شؤونهم بأنفسهم
- الحد من التصرفات غير المرغوب فيها داخل الصف و خارجه
- تطبيق منهاج متكامل قائم على النتائج
- الانتقال من التركيز على المكافآت الخارجية إلى التركيز على الرضا الذاتي في عملية التعلم

وقد تنوعت هذه الإستراتيجية لتغطي الجوانب التالية:

- التعليم و التعلم.
- زيادة دافعية الطلاب.
- تنظيم غرفة الصف.
- معالجة النشاطات.
- تحقيق تعلم ذو معنى [41]ص ،116.

5)-الخلفية التاريخية عن نشأة التعلم التعاوني :

المتتبع لمسار التعلم التعاوني عبر التاريخ يجد وضوح دوره الأساسي في حضارة الجنس البشري حيث كان الأفراد يخططون جهودهم وينسقونها وينظمونها لتحقيق غايات و أهداف مشتركة أدت إلى تقدم البشرية، كما نجد للتعلم التعاوني جذورا في الأديان السماوية.

فكرة التعلم التعاوني فكرة قديمة فقد أشار التلمود إلى فكرة التعلم التعاوني عندما ذكر فقال لكي يتعلم الفرد بشكل أفضل يجب عليه أن يحدد رفيقه الذي يعاونه في التعلم.

وتعد كتابات كونتي ليان Quintilien إحدى الكتابات الأولى التي ظهر فيها التعلم بين الجماعات التعاونية في القرن الأول الميلادي وأوضح أن التلاميذ يمكن أن يكونوا في حالة استفادة مؤثرة لو قاموا بتعليم بعضهم بعض.

و في فجر الإسلام نجد التراث الإسلامي قد حث عل التفاعل الايجابي البناء الذي يهدف إلى خير الجماعة والمجتمع ونظر القران الكريم إلى التعاون على أنه قيمة في حد ذاتها يؤدي إلى هدف

أكبر هو توحيد كلمة الأمة الإسلامية و قد قال الله تعالى بعد بسم الله الرحمن الرحيم (وتعاونوا على البر والتقوى ولا تعاونوا على الإثم والعدوان واتقوا الله إن الله شديد العقاب)صدق الله العظيم –(سورة المائدة الآية 02)

وقال أيضا (واذكروا نعمة الله عليكم إذ كنتم أعداء فألف بين قلوبكم فأصبحتم بنعمته إخوانا) صدق الله العظيم –(سورة الحجر الآية 10).

وقد عظم الرسول صلى الله عليه وسلم دور التعاون وبين أهميته الكبرى في الإسلام ونجد ذلك في قوله عليه الصلاة والسلام (الله في عون العبد مادام العبد في عون أخيه المسلم) كما حث على التعاون بين المتعلمين لذالك قال (ما اجتمع قوم في بيت من بيوت الله يتلون كتاب الله و يتدارسونه فيما بينهم إلا نزلت عليهم السكينة وغشيتهم الرحمة وحفتهم الملائكة وذكرهم الله فيمن عنده).

لذلك حرص عليه الصلاة و السلام على ممارسة المسلمين أعمالهم في جماعة نابعا لقناعته في العمل الجماعي من فوائده لقوة الأمة و تماسكها. [42] ص17.

أما في العصر الإسلامي فقد عقد الصحابة مجالس العلم وحلق الذكر و التعاون فيما بينهم على تعليم بعضهم البعض فحلقات الذكر تعتبر شكل من أشكال التعلم التعاوني في المجتمع الإسلامي ، وفي هذه الحلقات يجتمع الناس لذكر الله سبحانه وتعالى و عبادته مع تعلم بعض أمور الدين و اللغة وأصولها و يتطلب من كل فرد قراءة قدر معين و إعداده وشرحه وتوضيحه لزملائه في اللقاء المقبل.

وقد قرر جوهان أموس كومينيوس Dohannamos Comenius 1679/1592 أن الطلاب يمكن أن يستفيدوا أكثر من بعضهم البعض عندما يتعلمون مع الآخرين ويعلمونهم ويتبادلون عملية التعلم فيما بينهم.

و في نهاية القرن السابع عشر و بداية القرن الثامن عشر استخدم كل من جوزيف لونكستر Joseph Lancaster وأندروبل Andrebell جماعات التعلم التعاوني في بريطانيا على نطاق واسع ثم نقلت الفكرة إلى الولايات المتحدة الأمريكية بمدينة نيويورك عام 1806 و أطلق عليها حركة المدرسة الشعبية و تبنت إجراءات التعلم التعاوني و كان هناك تركيز قوي على التعلم التعاوني في المدارس الأمريكية في أوائل القرن التاسع عشر و من أنصار التعلم التعاوني في المدارس الأمريكية في أوائل القرن التاسع عشر الميلادي الكولونيل فرانسيس باركار Colonel Francies Parker الذي كان متحمسا لعملية التعلم التعاوني و جعله واقعيا و مثاليا.

أما التعلم التعاوني في القرن العشرين فقد بدا الاهتمام بدراسة الاعتقاد المتبادل الاجتماعي عام 1900 عندما أشار كيرت كافكا إلى أن المجموعات وحدات نشطة كاملة يختلف فيها الاعتماد المتبادل بين الأعضاء كما أكد زميله كيرت ليفين Kurt Levin أن أساس المجموعة هو الاعتماد المتبادل بين الأعضاء لتحقيق أهداف مشتركة . [25] ص18.

وفي أوائل السبعينات تم تطوير أنماط مختلفة لتطبيق التعلم التعاوني في الفصل الدراسي فمن هذه الطرق طريقة فريق العمل الطلابي التي طورها سليفان معتمدا على نظرية علم النفس كما طور

ديفيد روجرز طريق التعلم معا بناءا على نظريات علم النفس الاجتماعي كما طور جونسون أسلوب التدريس لمجموعات العمل.

و من أهم الأشخاص الذين دعموا فكرة التعلم التعاوني بطريقة غير مباشرة كان جان بياجي العالم السويسري الشهير حيث أن نظريته تؤكد أن التعلم والتطور عند الفرد ينتج من خلال التعاون الجماعي بين الأقران ، وقد أوضح بياجي أن الأطفال يكتشفون المعنى ويكونون شخصياتهم بناء على أوجه التشابه و الاختلاف بينهم و بين الأخرين حيث يعمل الطفل أثناء التفاعل ضمن مجموعة كموصل ومستلم للتعليمات والمعلومات وأن ذلك التفاعل الذي ينتج عنه كثير التفاوض والمناقشة يؤدي الى تنمية مهارة الاجتماع و تعلم كيفية الوصول الى حل وسط و هذا يساعد في غرس و تشجيع المهارة اللازمة لبناء الفرد. [43]ص،307.

وقد طور كل من ديفيد ديفيرز وكيش ادوارد David Devirs and Keith Edwards في جامعة جونز هوبكنز على يد سلافيين Slavin وزملائه برنامجا للتعليم التعاوني ، ثم تواصل الاهتمام بدراسة وتطبيق خطوات التعلم التعاوني لدى كل من سبنسر كاجان Spencer Kajan في الولايات المتحدة و جايل هيوز و زملائه في كندا و أجيل في النرويج . [25]ص18.

و قد طور أليوة أرونسون Eliot Aronson إجراءات أسلوب التعلم التعاوني المسمى بتكامل المعلومات المجزأة التعاوني jijsaw بجامعة كاليفورنيا لاستخدامه في تقويم مواد تعليمية تشجع على التعلم التعاوني.

وفي الآونة الأخيرة اهتم العلماء و الباحثون منذ سنة 1989 حتى سنة 2000 تم نشر أكثر من 550 بحثا تجريبيا في التعليم التعاوني، و التعلم التنافسي. [44]ص 39.

وفي نهاية هذه الخليفة التاريخية للتعلم التعاوني نجد أن التربويين يؤكدون على أهمية التعلم التعاوني من قبل المعلمين في معظم الدول المتقدمة و أنه مفهوم يعتمد على استراتيجيات تستهدف تطوير العمل التربوي لتحسين أداء المعلم المهني و القيادي ، ولذلك يجب التركيز على مفهوم التعاون نظريا وتطبيقيا،و ما ينطوي عليه التعلم التعاوني من ثراء في تاريخه النظري و أبحاثه وتطبيقاته الفعلية في حجرة الدراسة يجعله أكثر الأساليب التعليمية تميزا واستخداما من الأساليب التعليمية الأخرى.

6)- مفهوم إستراتيجية التعليم التعاوني :

حظيت إستراتيجية التعليم التعاوني باهتمام كبير من قبل التربويين نظرا لتأثيرها الايجابي و الفاعل في بقاء اثر التعلم لدى المتعلمين و التحصيل،من هذا المنطلق قدم الباحثون تعريفات كثيرة للتعاون و التعلم التعاوني و قبل أن نتطرق إلى تعريف التعلم التعاوني نشير إلى الفرق بين مفهومي التعلم التعاوني و التعليم التعاوني .

- **الفرق بين التعلم التعاوني و التعليم التعاوني :**

يمثل التعليم التعاوني الخطوة الأولى من الطريقة التقليدية لعمليات التعليم في معظم الأقطار العربية، وذلك من حيث مرحلتي المعرفة والإدراك للمهارات الأساسية، و من خلال التعليم الفردي داخل الحجرة الدراسية،فالتعليم داخل غرفة الصف يحتاج إلى جهد تعاوني لان التحصيل غير العادي لا يأدي من الجهود الفردية أو التنافسية للفرد المنعزل، بل يأتي من خلال العمل على شكل مجموعات تعاونية.

و التعليم التعاوني يعتبر الإطار الفعلي لترجمة مفهوم التعلم التعاوني، بما يحققه من فرص عمل و تفاعل حقيقية للطلبة أثناء الدراسة، تساعد على تحقيق المراحل المتقدمة في العملية التعليمية التعلمية ، كما يسمونه أحيانا مرحلة التدريب الميداني، وذلك لبعض التخصصات العلمية و النظرية في مراحل التعليم العالي و الثانوي بكافة تخصصاته وفروعه و مجالاته. [26]ص79.

ونظرا لأن التعليم التعاوني يزود الطلاب بفرص ممارسة المهارات أو تعلم المحتوى الذي يقدمه المعلم فإنه يمثل بذالك إضافة لتعليم المعلم [45]ص 104.

إن معظم الباحثين في ميدان التربية يستعملون كلا المفهومين في دراساتهم و يقصدون بها مفهوما واحدا و يستخدم مفهوم التعلم التعاوني كمرادف للتعليم التعاوني. [46] ص 127.

7)- تعار يف إستراتجية التعليم التعاوني :

تعددت التعريفات المعطاة لمفهوم التعليم التعاوني كما تتباين في تحديد مفهوم موحد له ونحاول فيما يلي عرض هذه التعاريف :

عرف حسين الدريني (1987) التعليم التعاوني بأنه الأسلوب الذي يستخدمه التلميذ لتحقيق أهدافه الفردية وذلك بالعمل المشترك مع زملائه أثناء سعيهم لتحقيق أهدافهم و بذلك تكون العلاقة بين أهداف التلميذ و الآخرين علاقة موجبة وبالتالي فان تحرك الفرد نحو تحقيق هدفه يسهل تحرك الأخرين نحو تحقيق أهدافهم. [44]ص21.

ويرى أحمد الصيداوي (1992) أن التعلم التعاوني عبارة عن قيام جماعة صغيرة غير متجانسة من الطلاب بالتعاون العقلي لتحقيق هدف معين في إطار أي اكتساب أكاديمي أو اجتماعي يعود عليهم كجماعة أو كأفراد بفوائد تعليمية و غير تعليمية أكثر و أحسن من مجموع أعمالهم الفردية [47] ص 96.

و يجد الشمالي (1987) بأن التعلم التعاوني هو عبارة عن تنظيم رمزي تعليمي يعمل على خلق التفاعل بين المتعلمين و يقوم على تقسيم طلبة الصف إلى مجموعات غير متجانسة يتم التعرف عليها من خلال اختبار قبلي يصمم لهذه الغاية

و برى أوسلن وكجان ouslen and kajan (1992) التعلم التعاوني بأنه نشاط تعليمي ينظم بالاعتماد على التقسيم الجماعي للمتعلمين وعلى تبادل المعلومات فيما بينهم و أن كل متعلم مسؤول عن تعلمه ويتم تحفيزه بزيادة تعلم الأخريين و بالمشاركة الفعالة معهم [48]ص 148).

عرفه كذلك حسن العارف (1996) بأنه أسلوب للتعليم يتم تحت إشراف و توجيه المعلم و يتطلب من التلاميذ تنظيم بيئة صفية مناسبة و تهيئتها بحيث تسمح لهم بالعمل و التعاون والتفاعل معا في جماعات صغيرة متحملين مسؤولية تعلمهم وتعلم زملائهم و أثناء هذا التفاعل تنمو لديهم مهارات شخصية و اجتماعية إيجابية ، تساعدهم على تعديل سلوكهم إلى الأفضل [42]ص 56).

أما جونسون جونسون سميث (Johnson Johnson smith1996) عرف التعلم التعاوني على أنه إستراتيجية تدريس تتضمن وجود مجموعة صغيرة من الطلاب يعملون سويا بهدف تطوير الخبرة التعليمية لكل عضو فيها إلى أقصى حد ممكن.

و أشارت منسورني Mensurney إلى أن التعليم التعاوني إستراتيجية تدريس تتمحور حول الطالب حيث يعمل الطلاب ضمن مجموعات غير متجانسة لتحقيق هدف تعليمي مشترك .

كما يرى الموسوي (1992) أن التعلم التعاوني إستراتيجية تعليمية منظمة و مرتبة يمكن استخدامها في أي مرحلة تعليمية وفي أغلب المواد الدراسية ويقسم الطلاب في مجموعات تعليمية تظم من أربعة إلى ستة طلاب

ويشير ستيفن (stephen 1992) إلى أن التعليم التعاوني إستراتيجية تدريسية ناجحة يتم فيها استخدام المجموعات الصغيرة و تظم كل مجموعة تلاميذ ذوي مستويات مختلفة في القدرات يمارسون أنشطة تعلم متنوعة لتحسين فهم الموضوع المراد دراسته وكل عضو عليه أن يساعد زملائه في المجموعة على التعلم و بالتالي يخلق جوا من الإنجاز و التحصيل و المتعة أثناء التعلم.

أما كارين (1993) يعرف التعلم التعاوني بأنه عمل التلاميذ في مجموعات صفية حيث يحددون المشكلة و يجمعون البيانات و يصلون إلى الحل سوية. [25]ص17.

تعرف كوثر كوجك (1997)التعلم التعاوني على أنه نموذج تعليمي يتطلب من التلاميذ العمل والتعلم فيما بينهم بما يتعلق بالمادة الدراسية و أثناء هذا التفاعل الفعال تنمو لديهم المهارات الشخصية والاجتماعية الإيجابية . [42]ص 59 .

ويعرف ارتزت (1990) ARTZT التعليم التعاوني بأنه أحد أساليب التعليم التي تتطلب من المتعلمين العمل في مجموعات صغيرة لحل مشكلة ما أو لإتمام عمل معين أو تحقيق هدف ما يشعر كل فرد من أفراد المجموعة لمسؤوليته اتجاه مجموعته . [25]ص 17.

ترى سلوى شهين (1999) التعلم التعاوني بأنه أسلوب للتعليم تعمل فيه جماعات صغيرة متعاونة من التلاميذ ذوي مستويات أداء مختلفة وذلك لتحقيق هدف مشترك ويتم تقييم كل عضو في الجماعة على أساس الناتج الجماعي ويتراوح عدد أعضاء كل جماعة ما بين ستة إلى سبعة أعضاء يعملون معا باستقلالية تامة دون تدخل من المعلم الذي يعد مرشدا أو موجها . [42] 59.

و يعد شتال 1994 SHTAL هذه الإستراتيجية من الأساليب غير المباشرة التي يتبعها المدرسون مع تلاميذهم من خلال تقسيمهم الى مجموعات عمل تعاونية، يقوم أفراد كل مجموعة بتبادل الآراء والأفكار وتقويم الآراء المطروحة واتخاذ القرارات المناسبة لفهم الموضوع مدار التناول [1]ص 55.

بينما يعد التعريف الرئيسي للتعليم التعاوني حسب سيسيل مرسير (cecil mercer 2008) نظاما تعليميا أخر يعمل فيه الأقران كل على حدة ويمثل هذا النظام مفهوما فعالا لتشجيع الاختلاط التعليمي لنجاحه مع مجموعات مختلفة من الطلاب و الطبيعة المستقلة لعملهم [45]ص 104.

- تعقيب:

من خلال التعريفات السابقة يظهر لنا اختلاف الباحثين والمهتمين في تحديد مفهومه فمنهم من عرفه على انه أسلوب تعلم و منهم من عرفه على أنه أسلوب للتعليم و منهم من يرى انه إستراتجية تعليمية و أخرى أنه تقنية، و تعاريف أخرى أنه نشاط تعليمي في حين أخرى ترى أنه طريقة ، كما يظهر لنا من خلال هذه التعريفات أنها أهملت دور المعلم باستثناء تعريف سلوى شاهين التي أشارت إلى دور المعلم في التعليم التعاوني على أنه مرشدا أو موجها، ورغم تباين واختلاف هذه التعاريف إلا أنها اتفقت على مجموعة من النقاط منها:

أن التعليم التعاوني يقوم على تنظيم الصف و تقسيم المتعلمون إلى مجموعات صغيرة غير متجانسة بحيث يكون عددها لا يقل عن اثنين ولا يزيد عن سبعة ، يعملون مع بعضهم البعض و يتفاعلون فيما بينهم بهدف إتمام المهام المكلفين بها و يتم في النهاية مكافأة أعضاء المجموعة بعد تحقيق الهدف المشترك بين أفرادها.

و على ضوء التعاريف السابقة نجد أن التعليم التعاوني يمثل إحدى استراتجيات التدريس الحديثة التي تعتمد في جوهرها على أسلوب العمل الجماعي و تقوم على جعل المتعلم محور العملية التعليمية و هذا لا يعني إلغاء دور المعلم الذي يعد مرشدا ومعززا و موجها، تعتمد على تقسم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة بحيث يتراوح عدد أفرادها بين أثنين و ستة تلاميذ غير متجانسين من حيث التحصيل لتحقيق هدف تعليمي محدد من خلال التعاون فيما بينهما و التوصل إلى قرارات متفق عليها ضمن إطار المجموعة الواحدة و هي إستراتجية يمكن استخدامها.في كافة التخصصات وجميع الموضوعات وملائمة لكل المراحل الدراسية بدءا برياض الأطفال إلى غاية المرحلة الجامعية.

لقد تناولنا التعلم التعاوني من خلال هذا البحث على أنه إستراتجية تعليمية وعلى ضوء التعاريف السابقة يمكن اقتراح التعريف التالي لهذه الإستراتجية:

التعلم التعاوني إستراتيجية تدريس حديثة لها أساليب متنوعة تقوم على جهد المعلم والمتعلم معا، تعتمد في جوهرها على تقسيم المتعلمين إلى مجموعات صغيرة غير متجانسة من حيث التحصيل الأكاديمي و القدرات يتراوح عددهم ما بين 02 إلى 04 تلاميذ، يمارسون فيما بينهم أنشطة تعليم وتعلم متنوعة لتحقيق هدف مشترك من خلال المشاركة و التفاعل و تبادل الآراء ، ويقتصر دور المعلم على المراقبة و التنظيم والتوجيه والإرشاد ومكافأة المجموعة أثناء تحقيق الأهداف التعليمية و انجاز المهام المطلوبة.

8) -عناصر إستراتيجية التعليم التعاوني :

لتوفير الظروف الملائمة للتعليم التعاوني يجب على المعلمين أن يبنوا بوضوح في كل درس العناصر الخمسة الرئيسية للتعليم التعاوني وبدونها لا يمكننا القول أنهم ينفذونها بالكيفية المناسبة، وتتمثل هذه العناصر فيما يلي:

8-1)الاعتماد المتبادل الايجابي Positive interdépendance:

يتمثل هذا العنصر في أن يشعر كل عضو في المجموعة أن عليه أن يعمل بجد لإنجاز العمل المطلوب و انجاز المهمة الموكلة للمجموعة بحيث يدرك كل عنصر أن النجاح نجاح للجميع ، وبذلك يرفع كل عضو الشعار التالي:

إما أن نسبح وننجو معا أو نغرق معا ، وينفذ هذا العنصر عندما تكون المهمة المطلوبة إلى المجموعة واضحة من حيث الأهداف ، المحتوى والمهمات الفرعية الموكلة لكل واحد، وعندما يدرك كل فرد يعتمد اعتمادا ايجابيا أي أنه يشعر بروح التآزر مع الآخرين. [49]ص218.

كما يعني الاعتماد المتبادل الايجابي أن يتحمل كل فرد من المجموعة مسؤوليتين :

الأولى أن يبذل الفرد جهدا لكي يتعلم المادة التعليمية والثانية أن يبذل جهدا في مساعدة أفراد مجموعته على التعلم ،وأن يتأكد من تحقيق ذلك التعلم، وأي جهد يقوم به أحد أفراد المجموعة سوف ينعكس أثره على بقية أفراد المجموعة، وأن هذه الجهود الفردية التي تبذل مهمة لنجاح المجموعة. [50]ص25.

8-2)- التفاعل المعزز وجها لوجه Face to face interaction :

من خلال هذا العنصر يلتزم كل فرد من المجموعة بتقديم المساعدة و التفاعل الايجابي وجها لوجه مع زميل أخر من نفس المجموعة و الاشتراك في استخدام مصادر التعلم تشجيع كل فرد لأخر و تقديم المساعدة و الدعم لبعضهم البعض،و يعتبر تفاعلا معززا وجها لوجه من خلال التزامهم الشخصي نحو بعضهم البعض لتحقيق الهدف المشترك ويتم التأكد من هذا التفاعل من خلال التفاعل اللفظي الذي يحدث بين أفراد المجموعات وتبادلهم الشرح و التوضيح والتلخيص الشفوي، ولا يعتبر التفاعل وجها لوجه غاية في حد ذاته بل هو وسيلة لتحقيق أهداف هامة مثل تطوير التفاعلات الايجابية بين الطلاب التي تؤثر ايجابا على المردود التربوي. [51]ص34.

ولكي نحصل على تفاعل وجها لوجه بين التلاميذ يجب إتباع ما يلي:
- لابد أن يكون حجم المجموعة صغيرا(يتراوح بين 2الى6 أفراد)وذلك لأن مجهودات كل فرد وإسهاماته في المجموعة تزداد مع نقص المجموعة والعكس صحيح.

فهم طبيعة أدوار كل من المعلم والتلميذ لإستراتجية التعلم التعاوني و القدرة على تنفيذ هذه الأدوار.

هناك صور من التفاعلات يتم ظهورها أثناء إستراتجية التعلم التعاوني أهمها ما يلي:

تفاعل المعلم - التلميذ:

ويبرز هذا التفاعل من خلال الدور الذي يقوم به المعلم في هذه الإستراتجية من كونه مصدرا للأفكار و الذي يعمل على توظيف مجموعات التعلم ، والتدخل للتدريس، المهارات التعاونية وتقديم المساعدة وبناء التفاعلات

تفاعل التلميذ - التلميذ:

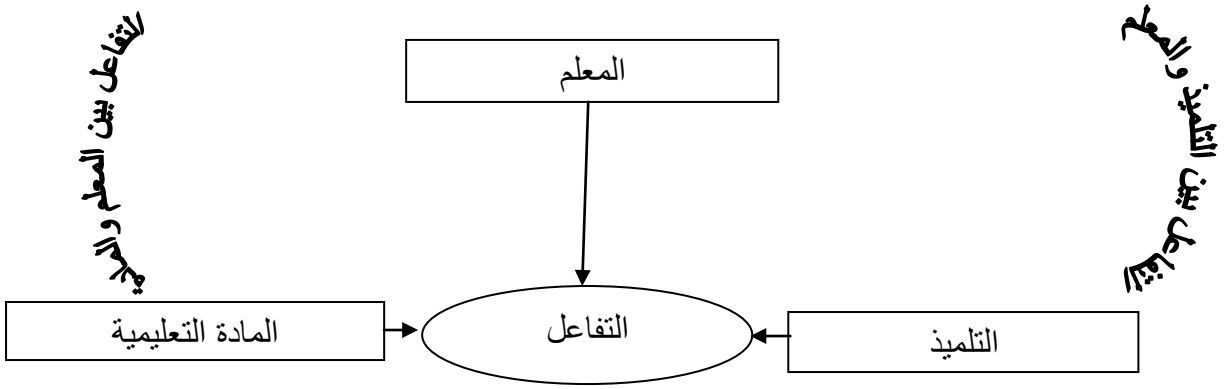
ويتحقق من خلال الاعتماد المتبادل وتبادل الأدوار و المشاركة في المسؤولية الفردية وطريقة ترتيب الفصل و تقديم التغذية الراجعة والمكافأة .

تفاعل التلميذ - المادة التعليمية:

و يتحقق ذلك من خلال مسؤولية الفرد عن تعلم نفسه من خلال تفاعله مع المادة التعليمية.

تفاعل المعلم – المادة التعليمية:

ويكون ذلك من خلال إعداد المعلم للمادة التعليمية من حيث الأهداف و تحديد الأدوات التعليمية اللازمة للعمل وشرح الموضوع للمتعلمين. [52] ص111.



التفاعل بين التلميذ والمادة التعليمية

شكل رقم 01 : أنواع التفاعلات داخل مجموعات التعليم التعاوني

3-8)- المسؤولية الفرديةindividual Accountability :

من خلال هذا العنصر كل عضو من أعضاء المجموعة مسؤول بالإسهام بنصيبه في العمل و التفاعل مع بقية أفراد المجموعة بايجابية و ليس له الحق بالتطفل على عمل الآخرين كما أن المجموعة مسؤولة على استيعاب و تحقيق أهدافها و قياس مدى نجاحها في تحقيق تلك الأهداف وتقييم جهود كل فرد من أعضائها و عند تقييم أداء كل طالب في المجموعة ثم تعاد النتائج إلى المجموعة تظهر المسؤولية الفردية. [53]ص42.

تعتبر المسؤولية الفردية المفتاح الرئيسي للتعلم التعاوني وفيها يتم تحديد دور كل فرد في المجموعة بمعنى أن يتعلم التلميذ المادة ،ثم يقوم بتدريسها لزملائه، والتأكد من تعلم أفراد المجموعة بصورة تعاونية وأن يكون قادرا على إكمال مهام شبيهة بصورة أفضل و قد حدد جونسون وجونسون

Johnson Johnson بعض المعايير للمسؤولية الفردية عند تقييم مشاركة الفرد في و اسهامه في عمل المجموعة وهي:

أ- تحديد قدر المجهود الذي يسهم به كل فرد لعمل المجموعة.

ب- تقديم التغذية الراجعة للمجموعة والأفراد.

ج - مساعدة المجموعات على تجنب المجهودات المتكررة بواسطة أفرادها.

هناك عدة طرق لتحقيق المسؤولية الفردية وهي:

- المحافظة على الحجم الصغير للمجموعة
- إعطاء اختبار فردي لكل تلميذ
- اختيار عشوائي لأحد أفراد المجموعة من خلال عرض عمل مجموعته
- تكليف بتدريس ما تعلموه لأفراد آخرين غير أفراد مجموعتهم
- تكليف المتعلمين بشرح ما تعلموه لأفراد مجموعتهم [52] ص112.
- يقوم الأساتذة بتقييم الأفراد ويناقشون النتائج مع المجموعة الطلابية إضافة إلى تقسيم الواضح للعمل في مشاريع المجموعة ، لتكريس المسؤولية الفردية ، من أجل نمو هذا النوع من الإحساس للمسؤولية اتجاه الوسائل الموجودة ويتم القيام بإجراء امتحان فردي لكل طالب,ثم طلب بشكل عفوي من الأعضاء إعطاء إجابة باسم المجموعة ثم القيام بإجراء امتحان شفوي لكل شخص مع مراقبة عمل المجموعة [54] p 307.

4-8)معالجة عمل المجموعة Group Processing:

يعرف جونسون و جونسون معالجة المجموعة بأنها انعكاس لفترة التدريس التعاوني على المجموعة ، ويظهر ذلك في مظهرين رئيسين هما:

- وصف حركات أعضاء المجموعة هل كانت مثمرة أو غير مثمرة

- تحديد أي من هذه التحركات يجب استمرارها أيها يجب تغييرها, وتتحقق معالجة المجموعة عندما يناقش أعضاء المجموعة كيف تم انجاز الأعمال المكلفين بها و الإشارة إلى العلاقات الفعالة في أعمالهم أي أنه عبارة عن عملية تقييم ذاتي من قبل أعضاء المجموعة لأدائهم في الأعمال التي كلفوا بها وذلك بغرض تحسين أدائهم في الأعمال التي سوف يقومون بها [52]،ص 114.

ينبغي على المعلمين التأكد من أن كل مجموعة من المجموعات التعاونية يناقشون مدى إجادتهم وتقدمهم في عملية تحقيق أهدافهم و الحفاظ على استمرارية علاقة عمل فعالة و العملية عبارة عن تتابع واضح للأحداث و الأعمال المؤدية إلى تحقيق أهداف معينة ، إن هذا الأسلوب في معالجة أعمال الجماعة يهدف إلى الجوانب الآتية :

- تمكين مجموعات التعلم من التركيز على استمرارية المجموعة.
- تسيير عملية التعلم للمهارات الاجتماعية.
- التأكد من تلقي الأعضاء لتغذية راجعة بشأن مشاركتهم.
- تذكير التلاميذ بالعمل على ممارسة المهارات التعاونية بشكل منتظم [55]ص291.

5-8) المهارات الاجتماعية social skills :

من خلال هذا العنصر يجب على المعلم أن يقوم بتدريس المهارات الاجتماعية بفرض تحسين نوعية التعاون ومن هذه المهارات :

مهارة القيادة و صنع القرار والاتصال و بناء الثقة و إدارة الصراعات في الجماعة و تكون هذه المهارات ضرورية وذو أهمية بالغة لنجاح مجموعات التعلم التعاوني. [56]ص228.

9) -استراتجيات التعليم التعاوني :

تشير الدراسات السابقة التي بحثت في التعليم التعاوني أن هناك عدة استراتيجيات تدريسية يتم من خلالها تنفيذ التعلم التعاوني داخل الفصل الدراسي و لقد أطلق عليها بمصطلحات أخرى منها طرق وتقنيات ونماذج وأشكال وأنماط و سنعرض فيما يلي أهم تلك الاستراتجيات وخطواتها بشيء من الإيجاز:

9-1)-إستراتجية البحث الجماعي Group Investigation (GI) :

لقد صممت كثير من الملامح الأساسية لهذه الإستراتجية على يد مثلين Thelen أكثر وطورت عل يد شاران Sharan وأعوانه و تعتبر أكثر استراتيجيات التعليم التعاوني تعقيدا و أكثرها صعوبة من حيث التطبيق فهي تتطلب معايير أكثر تقدما وبنيات أكثر تعقيدا من الطرق التي تتمركز حول المعلم كما تتطلب تدريس التلاميذ مهارات تفاعل جماعي. [57]ص90).

ومن خلال هذه الاستراتيجية يعمل المتعلمون في مجموعات صغيرة تتكون المجموعة من اثنين إلى ستة أفراد، ويتم اختيار موضوعات فرعية من وحدة يدرسها الفصل كله، تقسم الموضوعات الفرعية إلى أعمال فردية يعمل التلاميذ على تنفيذها مستخدمين أسلوب الاستفسار التعاوني ومناقشات الجماعة و التخطيط والمشروعات التعاونية و القيام بالأنشطة الضرورية اللازمة لجمع المعلومات من مصادر مختلفة داخل المدرسة وخارجها لإعداد تقارير للجماعة ويتضمن عملها اختيار الموضوع و التخطيط الجماعي وإعداد الأدوات و تقديم المشروع في صورته النهائية ، ثم تعرض المجموعة نتائج أعمالها أمام الفصل كله ويعلن المعلم مدى تقدم كل الجماعة، وفي النهاية يقدم المعلم اختبارا جماعيا يسهم فيه كل تلميذ بإجابته ثم تكافأ الجماعة ككل تبعا لمشاركة أعضائها وأعمالهم وجودة إنتاجها. [58]ص78.

وقد وصف شاران و أعوانه عام 1984 الخطوات التالية لهذه الإستراتجية:

1 -اختيار الموضوع: يختار التلاميذ موضوعات فرعية معينة داخل إطار مجال المشكلة التي يحددها المعلم، ثم ينظم التلاميذ في مجموعات موجهة للعمل في مهمة و يقسمون ما بين عضوين إلى ستة أعضاء ،ويكون تكوين الجماعة غير متجانس من الناحية الأكاديمية.

2 -التخطيط التعاوني: يخطط التلاميذ والمعلم من خلال وضعهم إجراءات و مهام وأهداف تعلم تتفق مع الموضوعات الفرعية للمشكلة التي تم انتقاؤها في الخطوة الأولى.

3 -التنفيذ: ينفذ التلاميذ الخطة التي صاغوها في الخطوة الثانية وينبغي أن تؤدي بالتلاميذ إلى أنواع مختلفة من المصادر داخل المؤسسة وخارجها ، يتابع المدرس تقدم كل جماعة ويقدم لها المساعدة حين تحتاجها.

4- **التحليل والتأليف والتركيب** : يحلل التلاميذ المعلومات التي حصلوا عليها أثناء الخطوة الثالثة مع تقويمها ثم يضعوا خطة لكيفية تلخيصها في شكل مشوق للعرض على زملائهم.

5 –عرض الناتج النهائي : تقدم بعض الجماعات أو جميعها عرضا مشوقا للصف عن الموضوعات التي درسوها وبحثوا لكي يدمجوا زملائهم بعضهم في عمل البعض الآخر ولكي يحققوا تصورا أعرض للموضوع.

6 – التقويم : يمكن أن يضم التقويم تقويما للفرد أو تقويما للجماعة أو تقويما لهما معا. [57]ص91.

9-2)-إستراتجية الفرق الطلابية وفقا لأقسام التحصيل Student teams achivment divisions S.T.A.D :

لقد طورت هذه الاستراتيجية على يد روبرت سلافين Slavin و أعوانه في جامعة جونز هوبكنز تقوم هذه الإستراتجية على تقسيم المتعلمين إلى مجموعات غير متجانسة تتكون المجموعة من أربعة إلى خمسة أعضاء، ويدرس أعضاء المجموعة الموضوع التعليمي معا ويساعد بعضهم بعضا ثم يعطي المعلم اختبارا على المادة العلمية لا يسمح لأحد منهم أن يساعد الأخر فيه تبعا لنتائج الاختبار يقسم المتعلمون مرة أخرى إلى مجموعات غير متجانسة أكاديميا و يقدم لكل مجموعة اختبار أسبوعي وتحسب درجة العضو و الفرق بين درجته في الأداء السابق واللاحق تضاف إلى المجموعة الأصلية و المجموعة الفائزة هي التي تحصل على أعلى درجة بين المجموعات. [58]ص 214.

تعتمد هذه الإستراتجية على الإجراءات التالية:

- يتم تقسيم تلاميذ الفصل إلى فرق تعلم يتكون كل فريق منها من 4 الى5 تلاميذ متفاوتين وتتكون هذه الفرق من تلاميذ متفاوتين في القدرة العقلية ومن الجنسين.
-يقدم المعلم المادة الدراسية عن طريق المحاضرة والمناقشة.
- يتم دمج تعلم كل المتعلمين بمعنى إن يعلم كل متعلم انه لن يكون تعلم قد انتهى إلا بانتهاء باقي المتعلمين.
- يؤدي المتعلمون اختبارات يعتمد الأداء فيها على الاختبارات الفردية .
-تجمع درجات الأفراد ومنها تتحدد درجة الفريق. [59]ص232).

9-3)-إستراتيجية التعليم التعاوني الاتقاني:

طورت هذه الإستراتيجية بناء على فكرة الدمج بين التعلم التعاوني و التعلم الإتقاني ومن ثم فهي تجمع مزايا هذين النوعين من التعلم و لذا فهي تعد من استراتجيات التدريس الفعالة لكونها تؤكد على قيمتي التعاون والإتقان اللذان ينادي بهما ديننا الإسلامي، وتمر عملية التخطيط للتدريس بهذه الإستراتجية على العديد من الإجراءات وهي:

- تحليل المحتوى وتنظيمه، تحديد الأهداف التدريسية ، تحديد متطلبات التعلم القبلية تحديد أساليب التعلم التعاوني المناسبة، تحديد المهام التعليمية ، تحديد عدد المجموعات وحجمها،إعداد أدوات التقويم (تقويم أولي، تقويم تشخيصي)

أما عملية تنفيذ التدريس بهذه الاستراتيجية فتشمل على الخطوات التالية:

-تطبيق التقويم الأولي.
-تنظيم وادارة الصف الدراسي.
-توزيع الأفراد على المجموعات.
-تنظيم جلوس الأفراد في المجموعات الدراسية.
-تعيين الأدوار في كل مجموعة.
-الإشارة للمهام التعليمية المطلوب انجازها و معايير النجاح في أدائها.
-ممارسة الطلاب للمهام التعليمية.
-مراقبة المعلم للطلاب وتوجهيهم و التدخل عند الحاجة.
-مناقشة جماعية لإغلاق الدرس.
-تطبيق التقويم التشخيصي وإذا بلغ الطلاب مستوى الإتقان المطلوب يتم الانتقال لدرس جديد.

9-4)-إستراتجية فكر زاوج شارك think pire shal:

لقد نمت هذه الإستراتجية في ظل التعلم التعاوني وقد طورها في البدء ليمان frank lyman وأعوانه في جامعة ماري لاند 1985 ، وهي إستراتجية فعالة في تغيير نمط الخطاب في الصف تتيح للتلاميذ وقتا أطول للتفكير والاستجابة و مساعدة الواحد الأخر[57] ص91.

تستخدم هذه الإستراتجية عقب قيام المعلم بشرح وعرض معلومات أو مهارات للطلاب، وتنظمن تلك الإستراتجية الخطوات التالية:

-التفكير في السؤال أو المشكلة التي يطرحها المعلم
-المزاوجة :يطلب المعلم في هذه الخطوة من الطلاب الانقسام إلى أزواج و المناقشة بينهم في السؤال.
-المشاركة : يطلب المعلم من الأزواج عرض الحلول التي توصلوا إليها و أفكار حول السؤال. [44] ص148).

تتمثل التحركات الإجرائية لهذه الإستراتجية فيما يلي:

أولا:التمهيد كسؤال لجميع تلاميذ الفصل، يطلب المعلم من التلاميذ حل المشكلة و لتكن حل المعادلة الرياضية س2-2س =0 يحاول التلاميذ إيجاد الحل .

ثانيا:تنفيذ إستراتجية التعليم التعاوني : يقسم المعلم إلى مجموعات صغيرة كل منها مكون من أربعة تلاميذ ويطلب المعلم محاولة الحل باستخدام القانون العام لحل معادلات من الدرجة الثانية و يكون العمل كالتالي:

التفكير فرديا:يحاول كل تلميذ أن يحل المشكلة بنفسه.

المزاوجة :كل تلميذين متقابلين يتبادلان الأفكار و يتفقان على حل واحد.

المشاركة: يتبادل فريقي المزاوجة ما توصل إليه كل فريق لتصل المجموعة كلها إلى حل خاص بها.

ثالثا:العمل مع كل الصف: يطلب المعلم من كل المجموعات أن يعرض ممثل عن ما توصلت إليه المجموعة .

أخيرا التقويم:يقدم المعلم التغذية الراجعة وتجرى مناقشة مع مجموعة الصف و يلخص طريقة الحل ثم يطلب من أحد التلاميذ أن يعرض الحل. [8]ص163.

5-9)-استراتيجية تكامل المعلومات المجزأة التعاوني (الصور المقطوعة) Jigsaw

ابتدع التربويون و علماء النفس العاملين في مدارس أوستن بولاية تكساس في السبعينات هذه الطريقة بهدف تطوير العلاقات بين الطلبة من أصول انجليزية واسبانية وزنوج للتقليل من حدة التوترات العرقية ، وبعد إتمام تجربة هذه الطريقة ، أشارت النتائج إلى أن الانجليز تعلموا بشكل جيد في صفوف ال Jigsaw في حين كان أداء الطلبة من أصل اسباني و زنجي أفضل في صفوف Jigsaw ، ولوحظ في نهاية الدراسة تكون الود والوئام بين أفراد المجموعة و غيرهم من الطلبة في الصف بدرجة قريبة مما كان عليه الحال قبل بدء الدراسة ، وباختصار أدت طريقة Jigsaw إلى إعطاء نتائج ايجابية في التحصيل والاتجاهات و لقد أطلق على هذه الطريقة اسم الـ Jigsaw لأنها تشبه تركيبة لعبة Jigsaw ، وتهدف هذه الطريقة إلى تشجيع الأطفال على التعاون والعمل الجماعي ، حيث بدأ في هذه الأثناء تحطيم الحواجز النفسية. [60]ص353.

لقد طورت هذه الطريقة و اختبرت على يد أرنسون Eliat Araonson و أعوانه في جامعة تكساس ثم تبناها سلافين وأعوانه وهي ملائمة لتعليم الدراسات الاجتماعية و الأدب و العلوم وغيرها من الميادين التي تهتم بالمفاهيم و المدركات أكثر من المهارات، وفيها يقوم كل تلميذ في المجموعة من ثلاثة إلى أربعة تلاميذ بدراسة جزء يختاره ويعرض على الباحثين ما تعلمه و يقوم كل تلميذ بالتأكد من غيره من أفراد المجموعة قد تعلم ما قدم. [55]ص280.

تعتمد هذه الاستراتيجية على تجزيء الموضوع الواحد إلى موضوعات ومهام فرعية تقدم إلى كل عضو من أعضاء الفريق الواحد ويطلب المعلم من كل متعلم تعلم جزء معين من الموضوع المراد دراسته في الموقف التعليمي وفي هذه الإستراتجية يقسم الطلاب المتعلمون إلى مجموعات متساوية تماما، ثم تقسم مادة التعلم بحسب عدد أفراد كل مجموعة بحيث يخصص لكل عضو في المجموعة جزء من الموضوع أو المادة.[61]ص265.

وتعد إستراتيجية جيكسو من طرق التعليم التعاوني المفيدة كما أشار لها واطسون و فيما يأتي توضيح لخطواتها:

-اختيار وحدة تعليمية وتقسيمها إلى وحدات جزئية.

-تشكيل مجموعات تعلم تعاونية يتراوح عددها بين 3-5 أفراد في كل مجموعة ، ويكون فيها أفراد غير متجانسين.

-تعيين جزء من المادة التعليمية لكل فرد من أفراد المجموعة الواحدة، يكون فيها خبير في هذا الجزء.

-تكليف جميع الطلاب بدراسة الموضوع كامل مع ضرورة تركيز كل فرد على الجزء الذي يخصه. [50]ص258.

6-9) - إستراتجية التعلم معا Learning together :

تم تطوير هذه الاستراتيجية من قبل Johnson and Johnson في جامعة مينوسوتا الأمريكية يتم من خلال هذه الإستراتجية تقسيم الصف إلى مجموعات و كل مجموعة تتكون من 4الى 5 أعضاء غير متجانسين ، وفيها يهدف المتعلمون لتحقيق هدف مشترك واحد حيث يقسم المتعلمون إلى فرق تساعد بعضهم بعضا في الواجبات والقيام بالمهام وفهم المادة داخل الصف وخارجه وتقدم المجموعة تقريرا عن عملها وتتنافس فيما بينهما بما تقدمه من مساعدة لأفرادها ثم تقوم المجموعات بنتائج اختبارات تحصيل وبنوعية التقارير المقدمة. [51]ص40.

تسمى إستراتيجية التعلم معا كذلك بإستراتجية المشاركة ، أي التعلم بالمشاركة و تعتمد على مفهوم التعلم التعاوني وهو مشاركة متبادلة بمعنى أن الأهداف والمهام المتبعة لتحقيقها في هذا النوع من التعلم يشارك فيها جميع الأفراد قبل البدء في تعلم المهمة و يتحمل الطلاب المسؤولية في جميع المعلومات و تحديد المهم وغير المهم منها بالنسبة لما يقومون بتعلمه، ويتم تنفيذ تلك الإستراتجية من خلال الخطوات التالية:

-تكوين مجموعات من طلاب الصف بحيث تتكون كل مجموعة من4 إلى 5 تلاميذ غير متجانسين في التحصيل.

-يعمل أفراد كل مجموعة معا لانجاز عمل واحد

-يتم مكافأة المجموعة ككل بناءا على كيفية العمل معا بصورة أفضل وتعاونهم الجماعي و كيفية انجاز وتحقيق هدف و مهمة المجموعة.

-يقوم الطلاب بعد الانتهاء من تعلمهم بأداء الاختبارات بطريقة فردية. [59]ص212.

7-9)- إستراتجية التعاون من أجل التعاون co-pco-op :

تعرف هذه الإستراتجية للعمل الجماعي في التعلم التعاوني بهذه التسمية co-pco-op المأخوذة من الفعل اللاتيني coopé rer الذي يعني أن التلاميذ يتعاونون في مجموعة بهدف تقاسم معارفهم الجديدة مع بعضهم البعض و هذه التقنية مستخدمة في العديد من المؤسسات التربوية بالولايات المتحدة في مختلف المستويات الدراسية منذ ما يزيد عن عشر سنوات، وهي مستوحاة من الفلسفة القائلة بأن هدف التربية هو توفير الشروط الملائمة لظهور وتطور الفضول و الذكاء وإمكانية التعبير لدى التلاميذ، ولمرونة هذه التقنية تستخدم في مختلف نماذج التعلم مثل التعلم الاستكشافي في تحليل حالة. [46]ص146.

لقد حدد كاجان الخطوط الإرشادية التالية لتطبيق هذه الإستراتجية في العمل الدراسي:

-المناقشة المتمركزة حول التلميذ داخل الفصل.
-توزيع التلاميذ في الفصل على المجموعات أو الفرق الطلابية.
-تطوير مهارات التعاون بين التلاميذ و بناء الفرق أو المجموعات.
- اختيار الموضوع الرئيسي الذي يتعلمه الفصل.
- اختيار الموضوعات الفرعية الصغيرة المناسبة للمجموعة.
- إعداد الموضوعات الفرعية المصغرة من قبل التلاميذ.
- تقديم الموضوعات المصغرة للتلاميذ.
- إعداد الفريق للتقديم أو العرض على التلاميذ.
- قيام كل فريق بالعرض.
- التقويم. [52]ص136.

مما سبق يظهر لنا تنوع وتعدد استراتيجيات التعليم التعاوني ، ورغم تنوعها وتعددها إلا أنها لا تغير المبادئ الأساسية له وتشترك استراتجيات التعليم التعاوني في أن التلاميذ في المواقف التعليمية يدركون أنهم جزء من جماعة العمل و يعمل التلاميذ كي يحققوا أهدافهم المشتركة، ويدركون أن أي مشكلة تواجه أي عضو في الجماعة تعتبر مشكلة الجماعة ككل، وهذا يؤدي إلى بذل جهودهم جميعا، على اعتبار أن النجاح و الإخفاق في حل المشكلة يعود إلى درجة المشاركة بينهم جميعا. [13] ص6.

يظهر أن هناك بعض الفروق بين تلك الاستراتجيات من حيث طريقة تطبيقها و الهدف المراد تحقيقها منها وعلى الرغم من وجود هذه الفروق إلا أنه لا توجد إستراتجية أفضل من أخرى ، فالنتائج المستمدة من الدراسات والبحوث السابقة أكدت فعالية هذه الاستراتجيات على التحصيل الدراسي في مختلف المواد كما أكدت فعاليتها في مجالات معرفية ومجالات أخرى مقارنة بالطرق التقليدية.

إن هذه النماذج والاستراتيجيات المتعددة للتعليم التعاوني قد اشتقت من منظورين أساسين هما: المنظور التطوري Devlopmental perspective والذي تأسس على أعمال السيكولوجيين فيجوتيسكي Piaget vygotsky وأتباعهما ويقوم على افتراض أن التفاعلات المعرفية حول التلاميذ تتمركز في مهام معرفية ملائمة ذات تأثيرات ايجابية على النمو المعرفي عندهم ، والمنظور الدافعي Motivational perspective الذي قام على أعمال لوين Lewin و دوتش Deutch وأتكنسونAtknson وسكينرSkinner ، ويقوم على افتراض أن العلاقات الشخصية المتبادلة بين التلاميذ تحت شروط تعامل ايجابية في عملية التعلم تؤثر إيجابا في كل من الدافعية والانجاز الذاتي و التعلم الأكاديمي لدى التلاميذ، وطبقا لذلك فإن هذين المنظورين ذو منطلقين مختلفين ، إذ بينما ركز المنظور التطوري على نوعية التفاعلات بين التلاميذ في أثناء نشاطاتهم التعاونية، فإن المنظور الدافعي قد ركز على بنية التعزيزات الايجابية و الأهداف في المجموعة . [62]ص139.

10)- دور المعلم في إستراتجية التعليم التعاوني

تعتمد استراتيجية التعليم التعاوني أساسا على المتعلمين بجعلهم محور العملية التعليمية ومن خلالها يتعلم التلاميذ في مجموعات صغيرة يساعد كل منهم الأخر لتحقيق هدف محدد، وهذا لا يعني إلغاء دور المعلم بل كما أشار سلافين Slavin1991 :انه يكمل دوره بإعطاء فرص للتلاميذ لمناقشة المعلومات و التدريب على ممارسة بعض المهارات الأساسية ، فدوره في الطريقة المعتادة كمصدر للمعلومات ونقلها للمتعلمين عن طريق الإلقاء تغير في ظل إستراتجية التعليم التعاوني حيث أصبح مسئولا عن إدارة الصف من خلال التنظيم والتوجيه.

يتلخص دور المعلم في التعليم التعاوني في تنفيذ خمس مجموعات أساسية من الاستراتجيات هي:

1) تحديد أهداف الدرس بشكل واضح

2) ترتيب الطلاب في مجموعات قبل بداية الدرس

3) شرح المهمة التعليمية و الهدف منها للتلاميذ

4) اثارة انتباه الطلاب في مجموعات التعليم التعاوني والتدخل في الوقت الذي يحتاج فيه الطلاب للمساعدة ، كتدخل المعلم عند إخفاق التلميذ في الإجابة عن الأسئلة الصعبة .

5) العمل على تقويم تحصيل الطالب و مساعدة الطلاب على مناقشة الكيفية المثلى التي يمكن من خلالها التعاون مع بعضهم البعض. [63]ص70.

وقد حدد ادوارد و ستون Edwards and Staun 1989/ 1990 الأدوار التالية للمعلم :

-تحديد الأهداف التعاونية و الأكاديمية.

- تحديد وتقرير عدد أفراد المجموعات.

-تعيين وتوزيع التلاميذ على المجموعات.

-توزيع المهام والمسؤوليات على أفراد المجموعة.

-تنظيم أفراد المجموعة بطريقة فعالة.

-ترتيب وتنظيم الفصل الدراسي.

-تحفيز التلاميذ على العمل داخل المجموعات.

-تقييم عملية تعلم التلاميذ و مساعدتهم. [2]ص 110.

ويشير الحريري 2001 نقلا عن جونسون و زملائه أن دور المعلم في التعليم التعاوني يتحدد في خمس مجالات أساسية وهي:

1)تحديد الأهداف التعليمية.

2)تصنيف الطلاب في مجموعات.

3)بيان الأهداف والمهام للطلاب .

4) ملاحظة مدى تفاعل الطلاب ضمن المجموعة المحددة ومحاولة تحسين المهارات الأدائية.

5) التقويم النهائي وذلك لتعريفهم بمدى تعاونهم وتحقيق للأهداف المحددة سابقا. [64] ص 31.

11)- دور المتعلم من خلال إستراتجية التعليم التعاوني:

يتمثل دور التلميذ في التعليم التعاوني في الحصول بنفسه على المعلومات والبيانات وتنظيمها، ومعالجة المعلومات المجمعة وتنظيمها و اختبارها في تنشيط الخبرات السابقة و ربطها بالخبرات و المواقف الجديدة و تحقيق التفاعل بين الطلاب في إطار العمل الجماعي التعاوني وممارسة الاستقصاء الذهني و الفردي والجماعي و بذل الجهد و مساعدة الآخرين و الإسهام بوجهات نظر تنشط مواقف الخبرة ، ومناقشة زملائه حول سلوك ودور كل منهم في تحقيق وانجاز المهمة ، والمشاركة في وضع الخطط لتحسين الأداء. [36] ص732.

يتغير دور التلميذ في إستراتجية التعليم التعاوني من المتلقي السلبي إلى دور إيجابي باحث عن المعلومة و منتج لها ، وتتعدد أدوار التلاميذ في إستراتجية التعليم التعاوني على النحو التالي:

قارئ: يقرأ الواجب بصوت عال على المجموعة

مسجل: يدون إجابات المجموعة وما يدور من نقاشات

متفقد: يتأكد من أن جميع أفراد المجموعة يفهمون عملهم و يسألهم عن الطريقة التي جرى بها توصلهم إلى الإجابة.

مقرر: يقدم أداء المجموعة لطلبة الصف ويقدم المشروعات أيضا.

مراقب: يراقب مستوى الضجيج في المجموعة و يساعد الفريق على الانشغال في مهماتهم التي يكلفون بها من خلال مراقبة الوقت و المنع من ضياعه. [12]ص65.

12)- خطوات تنفيذ إستراتيجية التعليم التعاوني:

يرى ودمان وأكرون Weidman et Akron 1996 أنه لابد من توافر شرطين لتحقيق تحصيل مرتفع ، يتمثل الشرط الأول في توافر الهدف الذي يجب أن يكون مهما لأعضاء المجموعة ، بينما يتمثل الشرط الثاني في توافر المسؤولية الجماعية في كل مجموعة ولتحقيق تعلم تعاوني فعال يجب إتباع الخطوات التالية:

- اختيار وحدة أو موضوع للدراسة يمكن تعلمه للطلبة في فترة محددة بحيث يحتوي على فقرات يستطيع الطلبة تحضيرها و يستطيع المعلم عمل اختبار فيها.
- عمل ورقم منظمة من قبل المعلم لكل وحدة تعليمية يتم فيه تقسيم الوحدة التعليمية إلى وحدات صغيرة بحيث تحتوي هذه الورقة على قائمة بالأشياء المهمة في كل فترة.
- تنظيم فقرات التعلم وفقرات الاختبار بحث تعتمد هذه الفقرات على ورقة العمل وتحتوي على الحقائق و المفاهيم والمهارات التي تؤدي إلى تنظيم بين وحدات التعلم و تقييم مخرجات الطلبة.

- تقسيم الطلبة الذين يدرسون باستخدام هذه الإستراتجية إلى مجموعات تعاونية تختلف في بعض الصفات والخصائص في التحصيل و مجموعة الخبراء في بعض استراتجيات التعليم التعاوني، حيث تتشكل المجموعات التعاونية من مجموعات أصلية غير متجانسة تحصيليا ترسل مندوبين عنها للعمل مع مندوبين من جميع المجموعات الأصلية و يشكلون مجموعة خبراء تقوم بدراسة الجزء المخصص لها من المادة التعليمية، حيث يدرسون الكتاب و المراجع التاريخية كالدوريات دراسة متأنية و من ثم يقومون بنقل ما تعلموه لزملائهم.

- يقوم كل عضو بإلقاء ما اكتسبه أمام مجموعته الأصلية وعلى كل مجموعة ضمان أن كل عضو يتقن ويستوعب المعلومات والمفاهيم و القدرات المتضمنة في جميع فصول الوحدة.

- خضوع جميع الطلبة لاختبار فردي ، حيث أن كل طالب هو المسؤول شخصيا عن انجازه، يتم تدوين العلامة في الاختبار لكل فرد على حدة ،ثم تجمع علامات تحصيل الطلبة للحصول على مجموع دراجات المجموعة.

- حساب علامات المجموعة ثم تقديم المكافأة الجماعية للمجموعة المتفوقة. [40] ص151.

وقد حدد مصطفى نمر دعمس [42]ص132 خطوات التعليم التعاوني في خمس مراحل رئيسية هي:

1)اتخاذ القرار: وتتضمن تحديد النتاجات التعليمية و تحديد أفراد المجموعة، وتوزيع الطلبة على المجموعات،ترتيب بيئة التعلم والتخطيط للتعلم، وتعيين الأدوار لضمان الاعتماد المتبادل.

2) إعداد مهمات التعلم: وتشمل هذه المرحلة تقديم المهمة التعليمية ، وبناء الاعتماد المتبادل الايجابي ، وبناء المسؤولية الفردية ، وبناء التعاون بين المجموعات ، وتوضيح محكات النجاح ، وتحديد أنماط السلوك المتوقعة من الطلبة، وتعليم المهارات التعاونية ، وتسمى هذه المرحلة بمرحلة التعرف.

وفيها يتم تفهم المشكلة أو المهمة المطروحة وتحديد معطياتها و المطلوب عمله ازاؤها و الوقت المخصص للعمل المشترك لحلها.

3)التفقد والتدخل: وتتضمن هذه المرحلة ترتيب التفاعل وجها لوجه وتفقد سلوك الطلبة ، وتقديم المساعدة لأداء المهمة ، والتدخل لتقديم المهارات التعاونية و يتم في هذه المرحلة بلورة معايير العمل الجماعي كالاتفاق على توزيع الأدوار و كيفية التعاون و تحديد المسؤوليات الجماعية وكيفية اتخاذ القرار المشترك ، وكيفية الاستجابة لأراء أفراد المجموعة والمهارات اللازمة لحل المشكلة المطروحة.

4)التقييم والمعالجة: يتم في هذه المرحلة الانخراط في العمل من قبل أفراد المجموعة والتعاون في انجاز المطلوب بحسب الأسس و المعايير المتفق عليها من خلال تقويم تعلم الطلبة، ومعالجة عمل المجموعة ، و تقديم التغذية الراجعة للطلبة بعد تنفيذهم للمهمة.

5)الإنهاء: يتم في هذه المرحلة العمل باستمرار و بثبات على جعل مفهوم العمل في مجموعات مهارة حياتية قيمة للطلبة ، ونمذجة التعلم التعاوني بالالتحاق بالمجموعة أو المجموعات عند ظهور الحاجة.

وتنتهي هذه المرحلة بكتابة التقرير إن كانت المهمة تتطلب ذلك، أو التوقف عن العمل و عرض ما توصلت إليه المجموعة في جلسة الحوار العام. [41] 132.

13) - مبادئ استراتيجية التعليم التعاوني :

تتمثل مبادئ التعليم التعاوني فيما يلي:

13-1)- التعلم :

ويتضمن عنصرين أساسين هما:

- تعلم الفرد لنفسه.
- التأكد من أن جميع الأفراد قد تعلموا.

وهذا يعني أن مجموعة العمل التعاوني متكافئة و متضامنة فكل فرد تقع علية مسؤولية تعليم نفسه، كما تقع عليه مسؤولية التأكد من تعلم الآخرين في مجموعته وحثهم على التعلم أو تعليمهم وذلك للوصول بجميع أفراد المجموعة إلى مستوى الإتقان لأن النجاح مشترك و بالتالي فإن علامة كل فرد تمثل عنصر من علامات المجموعة تؤثر في النتيجة النهائية للمجموعة .

13-2)- التعزيز: ويعني بتشجيع الطلبة لتعليم بعضهم البعض خاصة عندما ينجز أحدهم المهمة الموكلة إليه بنجاح أو عندما يتقن أحدهم تعلم المادة أو النشاط الذي كلف به ، أو عندما يوضح أحد الطلبة للآخرين مفاهيم المادة الجديدة و التعزيز أو التشجيع يساعد في ظهور أنماط اجتماعية مثل المساعدة والمودة بين أعضاء المجموعة.

13-3)- التقويم: و يعني أن يسأل كل فرد عن إسهاماته و أن يعرف مستوى كل فرد وهل هو بحاجة إلى مساعدة أو تشجيع وذلك أن الهدف الأساسي للعمل التعاوني هو جعل كل فرد أقوى فيما لو عمل بشكل فردي وذلك من خلال العمل التعاوني ،وعلى هذا الأساس لا ينبغي ترك الأفراد دون تقويم وذلك للتعرف على التقدم الذي أحرزه المتعلم والتعرف على إنتاج الطالب وذلك لتقويمه و تقديم المساعدة له إن كان بحاجة لها.

13-4)- مهارة الاتصال :

مهارة الاتصال بمعنى أن على كل فرد أن يتدرب على كيفية التواصل مع الأخرين والعمل معهم وتشجيع أفراد المجموعة وهي أمور أساسية لإتمام العمل التعاوني مما يتطلب بناء الثقة المتبادلة بين أفراد المجموعة ، والتعاون فيما بينهم في حل المشكلات التي تواجه المجموعة. [65] ص62.

14)- أهداف إستراتيجية التعليم التعاوني:

يهدف التعليم التعاوني إلى تحقيق الأهداف التالية:

- الأهداف الاجتماعية:

من خلال التعليم التعاوني يتمكن التلميذ من العمل ضمن إطار الجماعة وبذلك فإنه يحقق إحدى الحاجات الإنسانية المهمة التي يسعى الأفراد إلى تحقيقها وهي الشعور بالانتماء إلى الجماعة وتعزيزها مع السعي إلى تحقيق أهداف الجماعة التي ينتمي إليها.

- الأهداف التربوية :

يهدف التعليم التعاوني إلى تنمية القدرات الفردية للتلميذ وكذلك تنمية الجانب الاجتماعي له مما يقود إلى تربية متكاملة من خلال تنمية وتكوين السلوك الاجتماعي والتعاوني بالشكل الذي يدفع التلميذ الى التخلي والابتعاد عن الدوافع والمواقف الفردية السلبية و بذلك فإنه يبتعد عن الأنانية كما يتدرب التلميذ على تحمل المسؤولية واحترام النظام.

- الأهداف النفسية:

من خلال التفاعل مع المجموعة فإن التلميذ يتمكن من إشباع حاجاته وتقوية دوافع الانتماء للجماعة ومساعدته على اكتشاف ميول التلاميذ و التأثير على سلوكه باتجاه ايجابي . [48]ص48.

15)- خصائص إستراتيجية التعليم التعاوني:

تتمثل الخصائص الرئيسية لإستراتيجية للتعليم التعاوني فيما يلي:

-تعتمد على تقسيم الفصل إلى مجموعات صغيرة.
-هدف الفرد هو هدف المجموعة.
-تحقيق الأهداف عن طريق التعاون بين أفراد المجموعة.
-يعتمد نجاحها على التفاعل الايجابي بين الطلاب.
-يكمل دور المعلم ولا يلغيه.
-صالحة لجميع مراحل التعليم من مرحلة الروضة إلى غاية المرحلة الجامعية.
-تستخدم في كافة المواضيع والتخصصات.
-تستخدم مع جميع الطلاب في مختلف المستويات والأعراق.
-تعدد نماذجها واستراتيجياتها.
-عملية التعلم تقع على عاتق الطالب. [2] ص 112.

16)- فوائد إستراتيجية التعليم التعاوني:

تتمثل فوائد التعليم التعاوني فيما يلي :

16-1)- فوائد التعليم التعاوني بالنسبة للمعلمين:

للتعليم التعاوني أهمية كبيرة من خلال فوائده بالنسبة للمعلمين وتتجلى فائدته كما يلي:

-إثراء العمل التربوي عن طريق تبادل الخبرات و الأفكار بين المعلمين.

-توفير الوقت والجهد للمعلمين.

-تعويض النقص في عدد المعلمين في بعض الأحيان عن طريق استخدام التعليم التعاوني.

-تعتبر وسيلة للنمو العلمي و المهني للمعلمين. [65] ص69.

-يقلل من الفترة الزمنية التي يعرض فيها المعلم المعلومات على المتعلمين.

-يمكنه من متابعة ثماني أو تسع مجموعات بدلا من متابعة أربعين أو خمسين متعلما داخل حجرة الدراسة.

-يقلل من جهد المعلم في متابعة وعلاج المتعلمين ذوي صعوبات التعلم.

يقلل من أداء المعلم لبعض الأعمال التربوية مثل التصحيح لأن هذه الأعمال سوف تقوم بها المجموعة ككل في بعض الأحيان. [58]ص220.

16-2) فوائد استراتيجية التعليم التعاوني بالنسبة للمتعلم:

تعتبر استراتيجية التعليم التعاوني إستراتجية حديثة وفعالة ذات أثر ايجابي على المتعلم وتتمثل انعكاساتها من خلال الفوائد المترتبة عنها وهي كثيرة تتمثل فيما يلي:

من خلال إستراتجية التعليم التعاوني يتعلم التلميذ إدارة الوقت إدارة مثلى حيث يشبع حاجاته الأساسية طويلة المدى بدلا من الحاجات الطارئة الوقتية.

- يتعلم رؤية المواقف والمشكلات من خلال منظور أكثر اتساعا، مما يساعد على النمو المعرفي والاجتماعي للتلميذ.

- كما يساهم في تطوير نموه النفسي، ونقص واختزال تمركزه حول ذاته، وزيادة قدرته على أخذ تصورات أكثر اتساعا وأكثر عمقا.

- تطوير حرية الإرادة والاستقلالية لدى التلاميذ.

- تجنب ألام الوحدة والعزلة.

- تنمية قدرات التلميذ على المشاركة و الاتحاد مع زملائه والإبقاء على التعاون و التفاعل بين أعضاء المجموعة الواحدة، والذي يمثل مظهر من مظاهر الصحة النفسية. [52]ص 127.

كما يمكن التماس فوائد التعليم التعاوني من خلال تنمية قدرات المتعلم و يتجلى ذلك من خلال ما يلي:

-ينمي القدرة الإبداعية لدى المتعلمين.

-ينمي القدرة على تطبيق ما يتعلمه المتعلمون من مواقف جديدة.

-ينمي القدرة على حل المشكلات.

-ينمي القدرات اللغوية حيث يؤدي إلى تحسين المهارات اللغوية والقدرة على التعبير.

-يؤدي إلى تزايد القدرة على تقبل وجهات النظر المختلفة : وبالتالي تناقص التعصب في الرأي والذاتية وتقبل الاختلاف بين الأفراد.

-يؤدي إلى تزايد حب المتعلمين لمدرسهم.

-يتيح الفرصة للمتعلم لممارسة كل من:

المحاولة والخطأ والتعلم من خطئه وإلقاء الأسئلة و التعبير عن رأيه بحرية دون حرج والإجابة عن بعض التساؤلات وعرض أفكاره على الآخرين. [58]،ص220.

كما تتجلى فوائد التعليم التعاوني من خلال إشباع الحاجات الأساسية للمتعلمين، ويمكن تحديدها في النقاط التالية:

-يشبع حاجات المتعلمين للقيام بمهام تتحدى تفكيرهم وإمكانياتهم وهي الحاجة إلى الانجاز.

-يشبع حاجات المتعلمين للمحبة والانتماء و التواد ، فمعظم التلاميذ يحبون النشاط الجماعي و يحبون المعلمين الذين يتيحون لهم هذه الخبرات.

-يشبع الحاجة للتغيير والاختلاف والاسترخاء أي الحاجة للعب.

-يشبع الحاجة لتقديم المعلومات للآخرين أي الحاجة للعرض.

-إشباع الحاجة للقيام بمهام أكاديمية بأحسن صورة ممكنة (الحاجة للانجاز).

-إشباع الحاجة للثناء أين يكون المتعلم موضع تقدير واعتراف بأدائه (الحاجة للتقدير).

-الحاجة لتجنب الإخفاق خاصة التلاميذ الضعاف (الحاجة إلى تجنب الإخفاق).

-الحاجة إلى مساعدة الآخرين (الحاجة إلى بذل العطف) [55]ص294.

ويضيف جونسون جونسون1981 أن أبرز الفوائد التي يحققها التعليم التعاوني إتاحة الاشتراك في استخدام الأدوات التعليمية والأجهزة الأخرى لدى عدد أكبر من الطلبة، بحيث يؤدي ذلك الاستخدام إلى زيادة فعالية التعليم، توفير الفرصة للمعلمين لتصحيح العمل الفردي للطلبة من خلال التنقل بين مجموعات الطلبة ، والإطلاع على ما يقوم به أفراد المجموعة وزيادة حجم التعبير اللغوي ونوعيته لدى الطلبة إذ أن باستطاعتهم التعبير عن أنفسهم في ظروف اتصال حقيقية مستفيدين من الأنشطة الكلامية. [1]ص58.

16-3)- فوائد التعليم التعاوني بالنسبة لجهة العمل:

-التعرف على إمكانات قطاع التعليم في مجال توفير التخصصات المطلوبة.

-اختيار الموظف المناسب من خلال تعامله مع الطلبة في فترة العمل .

-توثيق الصلة بين الجهات التعليمية والعمل.

16-4)- فوائد التعليم التعاوني بالنسبة للجهة التعليمية

-تحقيق الهدف الأساسي بالنسبة للجهة التعليمية في المساعدة على الوفاء بربط التعليم بالاحتياجات الوطنية.

-اكتساب معلومات حديثة و التعرف على المشكلات والصعوبات التي يواجهها القطاع الأصلي في مجال القوى العاملة. [65] ص63.

17)- الصعوبات التي تواجه تطبيق استراتيجية التعليم التعاوني:

يواجه تطبيق التعليم التعاوني بعض الصعوبات ويمكن اعتبارها بمكانة عوائق تعيق تنفيذه بالكيفية المناسبة و فيما يلي عرض موجز لهذه العوائق:

- عدم قناعة المعلم بإستراتيجية التعليم التعاوني ، لأنه لم يتدرب عليها أصلا ، وبالتالي ليس لديه الخبرة الكافية لتطبيقها ومن هنا فإنه لا يستطيع تنفيذها بدقة مما يعيق اتخاذ القرارات الصائبة، وتحقيق الأهداف التعليمية.
- كثرة عدد التلاميذ في الصفوف مما يعيق التنفيذ السليم للإستراتجية وبالتالي يؤدي إلى وجود فوضى في الصف و عدم استفادة جميع التلاميذ لعدم استطاعتهم جميعا العمل.
- اقتصار أداء الأنشطة على بعض التلاميذ لنقص المواد و الأجهزة و الأدوات وذلك بسبب الناحية المادية للمدرسة أو زيادة عدد التلاميذ في الصفوف.
- مساحة الغرفة الصفية و حجمها مما يؤثر على عدد الطاولات والكراسي و ترتيبها.
- نوعية الكراسي والطاولات في الصفوف، فإذا كانت مثبتة بشكل الصف التقليدي يصعب وضعها وترتيبها بما يناسب التعليم التعاوني. [66]ص92.

بالإضافة إلى ما سبق ذكره هناك صعوبات وعوائق أخرى تواجه التنفيذ السليم لإستراتجية التعليم التعاوني أهمها:

1-كبر حجم المجموعة: فالمجموعات كبيرة الحجم تقلص حالات التفاعل بين الأفراد حيث لا يتمكن أعضاء مثل هذه المجموعات من تحقيق المهارات الاجتماعية التعاونية الضرورية لدمج كل عضو من أعضاء المجموعة بفاعلية وكفاءة.

2-سوء تكوين المجموعة: إذا كان أفراد المجموعة بينهم تنافر أو صراعات أو عدم تجانس فكري، فإن هذا يؤدي إلى إثارة العديد من المشاكل مما يؤدي بدوره إلى فشل عملية التعلم التعاوني.

3-سوء ترتيب غرفة الصف: إن ترتيب غرفة الصف بطريقة لا تتناسب وإجراءات التعليم التعاوني كجلوس الطلاب على طاولات غير دائرية أو جلوسهم بطريقة لا يواجهون فيها بعضهم أو المعلم يسبب عدم انتباههم وعدم التفاعل.

4-سلوكيات الشغب: هناك بض السلوكيات من بعض أفرادا لمجموعة قد يؤدي إلى فشل التعليم التعاوني كاللعب، فعلى المعلم أن يلاحظ ذلك ويستخدم أساليب ضبط هذه السلوكيات.

5-رفض الطلاب المتفوقين مساعدة زملائهم:قد يصعب أحيانا قبول الطلاب المتفوقين بفكرة قيامهم بمعاونة زملائهم في المجموعة من ذوي التحصيل المنخفض وذلك لتحلي هؤلاء الطلاب بروح المنافسة وليس روح التعاون مع الآخرين فالبعض يعتقد أن معاونه لزملائه فيه مضيعة للوقت.

6-عدم قبول فكرة التقييم الجماعي: قد يرفض العديد من الطلاب فكرة ارتباط درجة في المادة بالدرجات زملائه في المجموعة وذلك لكون هؤلاء الطلاب قد اعترف على أن تقيم الفرد معتمد على أدائه الفردي في الاختبارات وليس على أداء أفراد مجموعته ككل.

7-إتكال بعض الطلاب على زملائهم: قد يعتمد بعض الطلاب على بقية أفراد المجموعة لانجاز العمل دون بذل أي مجهود وهذا يستلزم من المعلم ملاحظة أفراد كل المجموعة وتأكد من أن كل فرد يمارس دوره في هذا العمل. [59]ص 268.

-الخلاصة :

لقد تطرقنا من خلال هذا الفصل إلى مفهوم الإستراتيجية التعليمية بشكل أكثر تفصيلا من خلال التطرق إلى مفهومها و مكوناتها وبما أن التعليم التعاوني يمثل إحدى إستراتيجيات التدريس الحديثة لذلك تطرقنا إلى الأسس التي تقوم عليها هذه الإستراتيجيات وقد اتضح لنا من خلال العرض السابق المفاهيم المتنوعة للتعليم التعاوني وعناصره الخمسة الأساسية التي بدونها لا يمكن تحقيق الهدف الجوهري له و يظهر التعليم التعاوني على أنه في صورة استراتيجيات متعددة قابلة للتطبيق ورغم تعددها و تنوعها إلا أنها لا تغير المبادئ الأساسية له، كما يتطلب من المعلم دورا يختلف عن دوره في طرق التعليم التقليدية و يأخذ المتعلم مكانة في ظل التدريس بإستراتيجية التعليم التعاوني كونه المحور الأساسي الذي تقوم عليه العملية التعليمية ، غير أن هذا لا يعني إغفال دور المعلم أي أن نجاح هذه الاستراتيجية يقوم على تكامل دور كل من المعلم و المتعلم ويمكن التماس الآثار الإيجابية لإستراتيجية التعليم التعاوني من خلال فوائدها وخصائصها كإستراتيجية ناجحة صالحة لتطبيق في مختلف المواد والمراحل غير أن تنفيذها بالكيفية المناسبة تصادفه صعوبات وعوائق من ناحية التدريس و التخطيط و الإمكانات المتوفرة .

الفصل 4

الدافعية للتعلم

تمهيد:

مما لاشك فيه أن الدافعية نالت اهتمام العديد من الباحثين والعلماء فهي لا تزال من القضايا المعاصرة في علم النفس التربوي فهي تشكل كل ما يشعر به الفرد و يعمله أي أنها وراء كل نشاط يقوم به وقد اتجه اهتمام العلماء والباحثين إلى البحث في مفهومها وتفسيرها و بيان أثرها في السلوك والتأكيد على أهميتها في العملية التعليمية وعلاقتها بالتعلم أدى إلى التفكير في استراتيجيات وطرق استثارتها لدى المتعلمين, باعتبارها تمثل الميل إلى بذل الجهد لتحقيق الأهداف التربوية و التعليمية حيث تعد من العناصر الأساسية لنجاح عملية التعلم والتعليم نظرا لمساهمتها في تحقيق التعلم المرغوب لدى المتعلم واستيعابه للمادة المتعلمة والرفع من مستوى تحصيله الدراسي.

لذلك علينا التعريف بمصطلح الدافعية بصفة عامة وأهم المفاهيم المرتبطة بها إضافة إلى التطرق إلى التصنيفات المختلفة للدوافع, كما تتطلب دراستها الوقوف على الأطر النظرية المفسرة لها وهو ما يتعلق بنظريات الدافعية ولما كان تركيزنا من خلال البحث الحالي على الدافعية للتعلم المدرسي يتم التطرق إلى هذا العنصر بشكل أكثر تفصيلا من خلال تحديد تعاريف بعض العلماء للتعلم ثم تعاريف الدافعية للتعلم ومكوناتها وطرق استثارتها, ومؤشراتها وأهميتها كإحدى غايات التعليم وأهدافه ، كما يتم الحديث عن ظاهرة تدني الدافعية للتعلم كإحدى مشكلات العملية التعليمية من خلال التطرق إلى مفهومها وأسبابها.

1)- مفهوم الدافعية:

قبل التطرق إلى تحديد مفهوم الدافعية نشير إلى محاولة احد الباحثين وهو أتكنسون Atikinsonالتميز بين مفهوم الدافع ومفهوم الدافعية أي الفرق بينهما ، حيث يرى هذا الباحث أن الدافع يمثل الرغبة أو الحاجة و هو استعداد الفرد للمجاهدة والسعي نحو تحقيق هدف معين ، أما الدافعية كمفهوم فيطلق على التحقق الفعلي أو الصريح للحاجة ويعني ذالك أن مفهوم الدافع يشير إلى الاستعداد للدفع ، وأن الدافعية هي تحقيق الفعل أو السبيل إلى إشباع الحاجة. [67]ص12).

بينما يرى عبد اللطيف محمد خليفة أنه على الرغم من محاولة أتكنسون الفصل بين مفهوم الدافع ومفهوم الدافعية إلا أنه لا يوجد حتى الآن ما يبرر مسألة الفصل بينهما حيث يعبر كلاهما عن الملامح الأساسية للسلوك المدفوع وإن كانت الأكثر عمومية ، وفي البحث الحالي يستخدم المفهومان بمعنى واحد، خاصة أن مفهوم الدافع يرادف مفهوم الدافعية وكلاهما يعبران عن

المميزات الرئيسية لسلوك الفرد ، من هذا المنطلق يتم التطرق إلى تعاريف الدافعية حسب وجهات النظر المختلفة وهي على النحو التالي:

يرى نادر فهمي الزيود [19] ص 57 أن الدافعية حالة داخلية في الفرد تستثير سلوكه و تعمل على استمرار هذا السلوك وتوجيهه نحو تحقيق هدف معين ، وهي مفهوم عام لا يشير إلى حالة خاصة محددة وإنما يستدل عليه من سلوك الفرد في المواقف المختلفة.

بينما عرف يونج P T Young الدافعية من خلال المحددات بأنها عبارة عن استثارة وتوتر داخلي تثير السلوك وتدفعه إلى تحقيق هدف معين.

أما ماسلوAH Maslowعرف الدافعية بأنها خاصية ثابتة ومستمرة ومتغيرة ومركبة وعامة تمارس تأثيرا في كل أحوال الكائن الحي.[68]ص69).

يرى أحمد زكي صالح أن الدافعية motivationمصطلح عام يستعمل للدلالة على العلاقة الدينامكية بين الكائن وبيئته و لا يتضمن مصطلح الدافعية أي إشارة إلى نشاط من نوع خاص أو نموذج سلوكي معين بل هي مفهوم عام أو تكوين فرضي لا يشير إلى حالة خاصة محددة بالذات إنما يستدل عليه من سلوكات الكائنات الحية في المواقف المختلفة. [69]ص121.

ويعرف هب Do Hebb1949 الدافعية بأنها عملية يتم بمقتضاها إثارة نشاط الكائن الحي وتنظيمه و توجيهه إلى هدف محدد.

ويرى أتكنسون 1976 أن الدافعية تعني استعداد الكائن الحي لبذل جهد لديه من أجل تحقيق هدف معين. [69] ص16.

وعرفها كذلك توق و آخرون بأنها مجموعة من الظروف الداخلية والخارجية التي تحرك الفرد من أجل إعادة التوازن الذي اختل ، فالدافع بهذا يشير إلى نزعة للوصول إلى هدف معين، وهذا الهدف قد يكون إرضاء حاجات داخلية أو رغبات خارجية. [70]ص 136.

بينما يرى صلاح مخيمر الدافع بأنه عبارة عن الطاقة التي تدفع الكائن الحي لأن يسلك سلوكا معينا وفي وقت معين، فالكائن الحي يكون مدفوعا في سلوكه بقوة داخلية تجعله ينشط ويستمر في هذا النشاط حتى يتم إشباع هذا الدافع.

يوضح أحمد عزت راجح في تعريفه للدافع بأنه حالة داخلية جسمية أو نفسية تثير السلوك في ظروف معينة وتواصل حتى ينتهي إلى غاية معينة. [71] ص 59 .

بينما يرى علي أحمد عبد الرحمن عياصرة ([72] ص90)أن الدافعية عبارة عن قوى داخلية تنطلق من ذاتية الفرد وتثير فيه الرغبة في الحصول على شيء أو تحقيق هدف معين وتوجه تصرفاته وسلوكه في سبيل تحقيق هذا الشيء أو الهدف ، فهي شيء ينبع من نفس الفرد وتثير فيه الرغبة للعمل باعتبارها دفعة من الداخل أو قوة داخلية تعمل في نفس الإنسان وتدفعه للبحث عن شيء معين ومحدد.

أما محمد خير عرقسوس يعرف الدافع بقوله " الدوافع هي الطاقات التي ترسم للكائن الحي أهدافه وغاياته لتحقيق التوازن الداخلي وتهيئ له أحسن تكيف مع البيئة الخارجية. [73]ص 214.

لقد عرف دوريني **Dornyei** الدافعية بأنها العملية التي تجعل قدرا معينا من القوة الدافعة تنشط لكي تجعل الفعل (السلوك) يبدأ أو يستمر إلى أن يتم الوصول إلى الهدف مادام أنه لا توجد قوة أخرى تتدخل لإضعاف تلك العملية و بالتالي قد يقضي على ذلك الفعل [31]ص57).

- تعقيب:

من خلال التعاريف السابقة يتضح لنا اختلاف الآراء حول مفهوم الدافعية ، ولا يوجد لحد الآن تعريف دقيق لهذا المصطلح ، إن أهم ما ميز التعاريف السابقة هو تعددها وتنوعها وذلك بسبب اختلاف الخلفيات النظرية لعلماء النفس أو بمعنى آخر اختلاف وجهات النظر في مدارس واتجاهات علم النفس وطبيعة الدافعية في حد ذاتها من حيث التعقيد في مكوناتها وخصائصها، ورغم تباين الآراء في مفهوم الدافعية إلا أن هناك اتفاقا على أن الدافعية ذات ارتباط وثيق بسلوك الإنسان و بمستوى أدائه و في هذا الشأن يرى بدر عمر العمر ([5] ص 74) أن الدافعية كمفهوم قد تخطى مرحلة الأهمية كمحور للدراسات النظرية ، أو كمفهوم لابد أن يتفق على تعريفه ، واختلاف الفهم حول هذا المصطلح كما يقول ماكليلاندMcclellandراجع إلى تفكير كل متخصص أو إلى كل مجال من مجالات علم النفس ، وبناء عليه لابد من الاتفاق على طريقة قياس هذا المفهوم حتى نصل إلى اتفاق أكبر حوله.

إن اتجاهات التفكير في مجال علم النفس تناولت الدافعية بمصطلحات و تعريفات عدة لكن اتجهت جميعها إلى هدف واحد هو تحديد علاقتها وبيان أثرها في سلوك الفرد وبهذا تقرر الحقيقة أن سلوك الفرد هو سلوك مدفوع، وتأسيسا على هذا القول فإن كل فرد مدفوع ولا يوجد إنسان يخلو من الدافعية وبذلك يصبح الفرق بين الفرد وآخر في مستوى الدافعية وليس في وجوده أو عدمه . [5]ص74.

2) - المفاهيم المرتبطة بمفهوم الدافعية:

أشار العلماء إلى عدد من المفاهيم التي ترتبط ارتباطا وثيقا بالدافعية وكثيرا ما تكون مثيرة للسلوك وموجهة له وينظر على عبد الرحمن عياصرة([72] ص90) إلى الدافعية على أنها عملية تبدأ بوجود نقص أو حاجة نفسية تنشط الدافع أو الباعث في سبيل تحقيق هدف ، وهكذا فإن مفتاح فهم الدافعية يكمن في فهم المصطلحات التالية: الحاجات والبواعث والحوافز ، وفيما يلي سوف نذكر نبذة عن كل هذه المفاهيم وذالك مزيدا من الإحاطة بالدافعية وجوانبها.

2-1) - الحاجة Need :

يرى عبد اللطيف محمد خليفة ([68] ص78) أن الحاجة عبارة عن شعو الكائن الحي عن افتقاد إلى شيء معين ، ويستخدم مفهوم الحاجة للدلالة على مجرد الحالة التي يصل إليها الكائن نتيجة حرمانه من شيء معين إذا ما وجد تحقق الإشباع .

وبناء على هذا فالحاجة هي نقطة البداية لإثارة دافعية الكائن الحي التي تحفز طاقته وتدفعه في الاتجاه الذي تحقق إشباعها.

أما الحاجة في رأي عبد الرحمن عدس ([74]ص21) هي حالة تنشأ لدى الكائن الحي عند انحراف أوحيد الشروط البيولوجية أو السيكولوجية اللازمة لحفظ بقاء الفرد عن الوضع المتزن والمستقر.

لقد ظهر مفهوم الحاجة لأول مرة في كتاب تولمان Tolman 1923 ويقصد بها السلوك الغرضي لدى الانسان و الحيوان بدلا من الحافز الذي اعتبره عاملا مستقلا والحاجة تابعا له. [75] ص21.

2-2)- الحافز Drive :

عرف ماركس Marxالحافز على أنه تكوين فرضي يستخدم للإشارة إلى العمليات الدافعية الداخلية التي تصحب بعض المعالجات الخاصة بمنبه معين وتؤدي بالتالي إلى إحداث السلوك . [74]ص146.

يقصد محمود عبد الحليم منسي ([71] ص60) بالحافز المثير الداخلي أو الناحية العضوية التي تبدأ بالنشاط وتجعل الكائن الحي مستعدا للقيام باستجابات خاصة نحو موضوع معين في البيئة الخارجية و يشعر بها الكائن الحي كإحساس الضيق أو التوتر.

يرادف البعض بين مفهوم الحافز و مفهوم الدافعية على أن أساس كل منهما يعبر عن حالة التوتر العامة نتيجة لشعور الكائن الحي بحاجة معينة ، وفي مقابل ذلك فإن هناك ما يميز بين هذين المفهومين على أساس أن مفهوم الحافز أقل عمومية من مفهوم الدافع ، حيث يستخدم مفهوم الدوافع للتعبير عن الحاجات البيولوجية و الاجتماعية ، في حين يقتصر مفهوم الحوافز للتعبير عن الحاجات البيولوجية فقط. [68]ص 78.

2-3)- الباعث :

يرى محمود عبد الحليم منسي([71] ص60) أن الحافز هو المثير الخارجي الذي يسعى الكائن الحي إلى الحصول عليه أويسعى إلى تجنبه والبواعث نوعان:

إيجابية وسلبية فالإيجابية ما تجذب الفرد إليها كأنواع الثواب المختلفة ، والسلبية ما تحمل الفرد على تجنبها والابتعاد عن عواقبها مثل أنواع العقاب المختلفة.

3)- تصنيف الدوافع :

هناك العديد من التصنيفات التي قدمها الباحثون عند تقسيمهم لأنواع الدوافع المختلفة ومن هذه التصنيفات ما يأتي:

3-1)- التصنيف الثنائي :

يقوم هذا التصنيف على تقسيم الدوافع حسب المنشأ إلى نوعين رئيسيين هما دوافع فيزيولوجية المنشأ وأخرى سيكولوجية المنشأ فأما الأولى تسمى الدوافع الأولية أما الثانية أي السيكولوجية فتسمى الدوافع الثانوية و هي على النحو التالي:

- **الدوافع الأولية Primary motivation:** يقصد بالدوافع الأولية تلك الدوافع التي لم يكتسبها الفرد من بيئته عن طريق الخبرة والمران والتعليم، وإنما هي عبارة عن استعدادات يولد الفرد مزودا بها، ولهذا فهي تسمى أحيانا بالدوافع الفطرية ، وتتحدد هذه الدوافع بالوراثة ونوع الكائن الحي وتتصل اتصالا مباشرا بحاجاته البيولوجية الأساسية كدافع الجوع ودافع العطش والدافع الجنسي ودافع الأمومة والأبوة. [77] ص32.

يرى مروان أبو حويج ([78]ص55) أن الدوافع الأولية تكاد تكون هي الدوافع المؤثرة في سلوك الكائنات الحية دون الإنسان ، وتظهر أثارها بشكل واضح في سلوكه وتصرفاته ولذلك يسهل التحكم في سلوكها تبعا للتحكم في الدوافع البيولوجية المسيطرة عليها.

الدوافع الثانوية: Secondary motivation الدوافع الثانوية هي التي تنشأ نتيجة تفاعل الفرد مع البيئة والظروف الاجتماعية المختلفة التي يعيش فيها ، وقد أطلق عليها دوافع سيكولوجية لأن صلتها بالتكوين النفسي العقلي أوثق من صلتها بالتكوين العضوي و الدوافع الثانوية تقسم عادة إلى:

- دوافع نفسية اجتماعية
- دوافع شخصية ذاتية

يدخل تحت كل قسم من القسمين السابقين دوافع مختلفة ، ومن أمثلة النوع الأول من الدوافع الميل إلى الاجتماع والميل إلى اختيار الأصدقاء والميل إلى السيطرة وتأكيد الذات وغيرها.

أما الدوافع الثانوية الشخصية فتشمل الحاجة إلى الحب والانتماء و النجاح والاستقلال والميل إلى التملك. [79]ص47.

3-2)- التصنيف الثلاثي:

يرى هيلجارد Hilgard أن الدوافع يمكن تصنيفها إلى دوافع الجسم ، ودوافع اجتماعية ودوافع إدراك الذات.

- دوافع الجسم: هي الدوافع الضرورية لإبقاء الفرد ككائن حي منها:دافع الجنس دافع الجوع، دافع العطش ، الانتباه والحذر.

- الدوافع الاجتماعية: وهي التي تختص بالعلاقات بين الأشخاص منها دافع السيطرة ودافع الانتماء والعدوانية والخضوع.

- دوافع إدراك الذات: وهي التي تؤدي إلى مستوى تقدير الذات وتعمل على المحافظة على صورةمفهوم الذات منها دافع الانجاز ، ودافع احترام الذات والآخرين ، ودافع التحصيل ودافع الإبداع والابتكار. [80] ص56.

3-3)- تصنيف الدوافع حسب مصدرها:

-هناك تصنيف آخر للدوافع اعتمادا على مصادرها حيث يقسم هذا التصنيف الدوافع إلى مجموعتين وذلك على النحو التالي:

- دوافع داخلية Intrinseque motivation :

دوافع داخلية هي دوافع ذاتية تنشأ من داخل الإنسان وهذه الدوافع يمكن أن تكون سيكولوجية (معرفية وانفعالية) ودوافع فيزيولوجية أو بيولوجية ويكون مصدر هذه الدوافع الشخص نفسه حيث يقبل الشخص على السلوك مدفوعا برغبة داخلية لإرضاء ذاته وإشباع حاجاته واكتساب المعلومات وإتقان المهارات التي يميل إليها والتي لها أهمية في حياته الخاصة ، وتعد هذه الدوافع شرطا أساسيا للتعلم الذاتي. [81]ص33.

يرى نبيل محمود زايد ([82]ص80) في وصفه للمتعلم ذو الدافع الداخلي بأنه يقبل على التعلم بمبادرة منه لإشباع حاجات وأهداف نابغة من ذاته ويبذل جهدا نحو تحقيقها ، ومن خصائصه أن مصادر التعزيز لديه داخلية مستقل عن البيئة و الآخرين يغزو نجاحه وانجازه إلى قدرته وجهده ، يركز على التعلم المعمق والذاتي ، متفوق في التحصيل ، يختبر نفسه بنفسه حيث يراقب مستوى تقدمه وتعلمه ، أكثر تنظيما لمواعيده وبرامجه

إن الكثير من الدراسات أثبتت أن الدوافع الداخلية أكثر أثرا وأطول دواما وبقاء وأشد قوة في استمرار السلوك التعلمي لدى المتعلم من العوامل الخارجية كالمعززات والحوافز كون الأولى أي الداخلية ترتبط بحاجات واتجاهات واهتمامات وتطلعات التلميذ لذا تترك أثر أعمق لديه . [83]ص64.

- دوافع خارجية:

تسمى هذه الدوافع بالدوافع المكتسبة حيث أنها متعلمة من خلال عملية التفاعل مع البيئة المادية والاجتماعية وفقا لعمليات التعزيز والعقاب الذي يوفره المجتمع، يكون مصدرها خارجيا كأطراف عملية التنشئة الاجتماعية، حيث يقبل فيها الشخص على السلوك لإرضاء الأفراد المحيطين به وكسب حبهم وتقديرهم لإنجازاته والحصول على تشجيع مادي أو معنوي منهم. [81] ص 33).

يرى نبيل محمد زايد ([82] ص80) أن الدوافع الخارجية محكومة بمصادر خارجية مثل الوالدين أو الحصول على درجة أو رضا المدرس أو الأفراد المحيطين ، ويكون المعلم ذو الدافع الخارجي خارج التعزيز والتحكم ، مسلوب الإرادة ومن خصائصه انه مرهون بعوامل وظروف خارجية ، ينتظر مكافأة من الآخرين ،يركز على التعلم الآني السطحي المؤقت ، متصلب التفكر ، متدني التحصيل.

إن تجارب هارلو (Harlo)أفضت إلى التمييز بين صنفين مختلفين من الدافعية, الدافعية الخارجية التي تتحكم فيها المعززات و الدافعية الداخلية التي يبدو أن ليس لها هدف إلا الاهتمام بالنشاط في ذاته (P27[84]).

أما فيما يتعلق في مسالة الدافعية الداخلية والخارجية من حيث الأهمية فيرى بدر عمر العمر أن موضوع الدافعية الداخلية مقابل الخارجية عادة ما تضعنا في موقع غير مريح عند المفاضلة بين

الاثنين ، من حيث أن أهم الآثار الناجمة عن استخدام الدافعية الداخلية هو إقبال الفرد ذاته على العمل واستمراره فيه لفترة طويلة،وبهذا تضمن الدافعية الداخلية استمرار الفرد في العمل، وعلى الطرف الآخر لا يمكن التقليل من أثر الدافعية الخارجية وذلك لقدرتها على دفع الفرد لإنجاز العمل المطلوب إذا عرف المكافأة من نتيجة عمله.

وتذكر سبنسوهيلمركspenceHelmreick أن المسألة لا تستحق المفاضلة أي إما الدافعية الداخلية أو الدافعية الخارجية, حيث لا يمكن أن نجد فردا مدفوعا داخليا بشكل مطلق كما لا نجد فردا مدفوعا للعمل لتوقعه مردودا أو مكافأة فقط. [5] ص77).

بصفة عامة تلعب الدافعية دورا حاسما في تعلم التلاميذ بنوعيها الداخلية والخارجية فجميع الدوافع سواء كانت أولية بيولوجية أم ثانوية نفسية ، داخلية أو خارجية لها دور في حفز الفرد ودفعه نحو التعلم فعلى سبيل المثال الفرد الجائع الذي لم تشبع دوافعه البيولوجية لا يستطيع أن يتلقى معرفة ، ويمكن تفسير ذلك من خلال هرم ماسلوMaslow الذي ساهم بجهد تنضري رائع أثناء حديثه عن الحاجات الإنسانية و نموها على نحو هرمي حيث يعمل الأفراد أولا على إشباع الحاجات ضمن المستويات الدنيا للهرم قبل إشباع الحاجات ضمن المستويات العليا.

4)- تاريخ الاهتمام بموضوع الدافعية :

قبل الخوض في الحديث عن تاريخ الاهتمام بموضوع الدافعية وأهم المنظرين المهتمين به نشير إلى بداية ظهور مصطلح الدافعية لقد بدأ ظهور مصطلح الدافعية في سنة 1880 تقريبا في انجلترا و أمريكا في كتابات العلماء ذوي النزعة الوظيفية الذين تكلموا عن الرغبة والقصور ، الإرادة والرغبة التي تسبق الفعل (السلوك) وتحدده وتسمى القوة الدافعة أو المثير الدافع.[72]ص27.

يرجع تاريخ الاهتمام بهذا الموضوع إلى بداية الاهتمام بموضوعات علم النفس ذاته حتى قبل أن يتبلور هذا الاهتمام في شكل دراسات تجريبية محكمة، فقد سبق التوجيه التجريبي المحكم اهتمامات تنظيرية كان المسعى من خلالها إعطاء معاني ودلالات تفسيرية للكيفية التي يؤدي بها الأفراد نشاطات مختلفة من حيث الدأب والمثابرة والاستمرار في بذل الجهد حتى تتحقق أهدافهم التي يرجونها.

ترجع البداية التجريبية للاهتمام بموضوع الدافعية مع ظهور نظريات التعلم ، وخاصة النظريات الترابطية والتي أنشأ بعضها على يد السلوكية في وقت مبكر والتي أرسى واطسون بدايته في مقاله الشهير الذي حمل عنوان علم النفس كما يراه السلوكي, ورغم أن معظم واضعي نظريات التعلم من ذوي المنحى السلوكي من أمثال واطسون وثور ندايك وسكينر فقد انطوت نظرياتهم على جوانب تتصل بالدافعية والدوافع أما هل (Hull) يمكن اعتباره أول من بلور بشكل صريح مضمون الدافعية من خلال تنظيمه لمنهرم الحافز في بنائه النظري عن التعليم، و الذي صاغه في شكل رياضي في عدد من المصادر و اللوازم فقد أورد (هل) بناءا نظريا يمكن نظمه في أربع مراحل بها يمكن توقع السلوك كيفا و كما و يتحدد منظور (هل) بإيجاز في أن السلوك محدد بآليتين مها: إما تحاشي الألم أو الاقتراب من منبه مرغوب حافز.

كما يحدد السلوك بعد مرات صدوره و ما انتهى إليه السلوك من إثباته قوة العادة و دافعية الباعث، و من محطة هذه القوى الثلاث يتحدد ما أسماه هل (Hull) بجهد الاستثارة

و الذي يتحدد بمقتضاه إمكانية صدور السلوك أو عدم إمكانية و يتحدد إمكانية صدور السلوك بقوة معينة من خلال مؤثرات ثلاث هي:

قوة الاستجابة و سرعتها و مقاومتها للإنطفاء، و بحكم المعنى المطروح في نظرية(هل) بعناصرها المختلفة، يمكن التقرير بأن (هل) قد أفسح مجالا في نظريته و على نحو صريح لمفهوم الدافعية مثله مثل (ثورندايك) بحديثة عن قانون الأثرو (سكيينر) بحديثه عن الاشتراط الإجرائي إلا أن كليهما قد خص نفسه بنواتج السلوك المدعمات دون أن يأخذ في حسابه مفهوم الحاجة أو الحافز الذي يقف خلف سعي الكائن إلى الدعم في مجال ذاته، و هنا يأتي إسهام(هل) في إقامة نسق يستوعب مفهومي الحافزوالإثابة بديناميات لهما تباين بين الأفراد من حيث حجم الحافز و قدر المكافأة و الإيقاع الذي يصل بينهما و مع ذلك فإن المفاهيم الآلية التي صاغت بها نظريات التعلم منظور الدافعية لم تستوعب آليات تحدد الدافعية في اتجاه معين.

يعد (أتكنسون) (Atakinson) و (إدجينارفيناك) (Vinake) في رؤيتهما للدافعية من الباحثين الذين استطاعوا بتنظيرهم أن يؤسسوا وضعا في علم النفس العام يمكن استجلاء عوامل محددة تلتزم بتوجيه الدافعية إلى مسار مادون غيره، أو كيفية توظيف دافعية الفرد في مجال أو أكثر من توظيفه في مجال آخر يقول (أدجينارفيناك) في هذا الصدد أن هناك نوعية من الشروط المحددة لشدة السلوك و اتجاهه، شروط داخلية و شروط خارجية، وتتحدد مسؤولية الشروط الداخلية في التحكم في حدود الاستثارة التي تعد بمثابة البطانة الفيسيولوجية للدافعية بمقتضاها يتباين الأفراد في رصيدهم الدافعي.

أما الشروط الخارجية فهي التي تحدد وجهة في مجال معين يستأثر بأعلى درجة من التوظيف لها، و هذه الشروط بعضها نفسي مثل الاهتمام و القيمة و بعضها الآخر اجتماعي مثل الظروف البيئية و الموقفية، و في هذا الإطار يرى فروم (Fromm) أن دافعية الفرد محددة بثلاث عوامل كبرى هي:

- أولا: الأهداف التي يرغب الشخص في تحقيقها: إذ ترى هذه الطرق من منظور جاذبيتها و رؤيتها على أنها ذات جاذبية عالية مثل المرتب الكبير و الترقي في العمل أو في تحقيق مركز اجتماعي أو إشباع دافع معين.
- ثانيا : إدراك الفرد لسلوكه على أنه يقارب بينه و بين الأهداف الجذابة التي يسعى إليها، و من ثم إدراك الفرد لفاعلية سلوكه.
- ثالثا: إدراك الفرد من خلال العلاقة المواصلة بين ضروب سلوكه و أهدافه لإمكانية تحقيق أهدافه الشخصية التي يحقق بها ذاته، و تتحقق بها إمكاناته في الحياة بصورها المختلفة. [30] ص 99)

تعد بداية النصف الثاني من القرن العشرين نقطة الانطلاق الحقيقية في دراسة موضوع الدافعية من حيث صياغة مفاهيمها بدقة و تناولها إجرائيا، و في ظل هذا التطور التاريخي و العلمي لمفهوم الدافعية أتجه الاهتمام إلى إثارة مجموعة من التساؤلات تتعلق أساسا بمفهوم الدافعية و خصائصها، و ما هي أبعادها و علاقتها بالسلوك و ما الفرق بينها و بين غيرها من المفاهيم السيكولوجية، و قد تم حسم الإجابة عن بعض هذه الأسئلة و لا يزال البعض منها بحاجة إلى الإجابة و التوضيح.[69]ص 14.

5)- النظريات المفسرة للدافعية :

قام علماء النفس بعدد من النظريات حاولوا من خلالها تفسير الدافعية و العوامل المرتبطة بها لدى الأفراد، و تختلف أفكارها و مبادئها باختلاف أراء واضعيها للسلوك الإنساني، كما تختلف باختلاف مبادئ المدارس السيكولوجية التي ينتمون إليها فقد تعددت هذه النظريات فمنها ما أكد على دور الحاجات كمثيرات للسلوك حاجتهم لإشباعها و منها ما أتجه إلى التركيز على أهمية المثيرات الخارجية و الهدف باعتباره محددا للأداء و منها ما أكد على الإرادة و حرية الفرد و قدرته على الاختيار و توجيه سلوك الاتجاه الذي يرغب فيه و هناك من عالجت توقعات الإنسان لنتائج سلوكه، و هناك نظريات ركزت على ما هو داخلي كالتفكير و الإدراك و من خلال ما يلي نشير إلى البعض منها :

5-1) - النظرية الإنسانية Humanistictheory :

هناك الكثير من مناحي التنظير للدافعية من بينها نظرية أبراهام ماسلو التي استخدمت مفهوم الحاجة كقدرة دفع للسلوك الإنساني و الحيواني.

تكمن جذور النظريات الإنسانية في الفلسفة الوجودية التي تؤكد على الإرادة الحرة للإنسان، و تحديد لأفعاله من خلال عملية الاختيار و قد تناول أبراهام ماسلو (Abraham Masslow) في ظل هذا الإطار النظري نظريته في الدافعية، يقبل ماسلو فكرة أن بعض أنماط النشاط الإنساني تكون محكومة بإشباع الحاجات البيولوجية، و لكن يرفض تماما قبول فكرة أن جميع الدوافع الإنسانية يمكن تفسيرها من خلال مفاهيم الحافز أو الحرمان، أو التعزيز أو التحكيم. [85] ص 346.

من بين اهتمامات أبراهام ماسلو في نظرياته ذلك المفهوم الذي أسماه "تحقيق الذات" و الذي يعني استخدام إمكانياتنا حتى أقصى درجة و هو مفهوم نمائي حيث يتحرك الطلبة نحو هذا الهدف إذا أشبعوا حاجاتهم الأساسية. [69]ص 73.

لقد وضع "ماسلو" تنظيما لهذه الحاجات مرتبة ترتيبا هرميا متدرجة من الحاجات الفيسيولوجية إلى حاجات تحقيق الذات، حيث يتضمن خمس مستويات:

- **المستوى الأول:** في قاعدة الهرم و يمثل حاجات فيسيولوجية أساسية مثلا لحاجة إلى الماء و الحاجة إلى الطعام و الحاجة إلى الجنس.
- **المستوى الثاني :** و يلي المستوى الأول متظمنا حاجات الأمن و هي توجه سلوك الإنسان نحو التحكم فيها حوله من كائنات البيئة و أحداثها، إشباعا للاطمئنان و الأمن النفسي و المادي.
- **المستوى الثالث :** يتضمن إشباع حاجات الحب و الإنتماء، و هذه الحاجات توجه سلوك الإنسان نحو أن يكون محبا و أن يكون موضعا لحب و ذلك عن طريق علاقات موجبة بينه و بين أفراد الجماعة مشبعا أيضا للحاجة إلى الانتماء لأسرة أو جماعة .
- **المستوى الرابع :** فيتضمن الحاجة إلى تأكيد الذات تلك التي تشبع للإنسان احترامه لنفسه و احترام الآخرين له و توجه سلوكه نحو الإنجاز.
- **المستوى الخامس :** يتضمن الحاجة إلى تحقيق الذات التي بإشباعها يصبح الإنسان مميزا وسط أفراد الجماعة أو المجتمع. [67] ص 26.

يرى ماسلو أن دافعية الفرد نحو تحقيق الحاجات الدنيا، خاصة الفسيولوجية و الأمنية منها تزداد في محاولة منه لإشباعها، فالفرد الجائع مثلا يستمر في البحث عن الطعام حتى يشبع حاجة الجوع بحيث لا يكون مدفوعا إلى إشباع حاجات أخرى غيرها،و عندما يتم إشباع الحاجات الدنيا فإن دافعية الأفراد نحوها تنخفض و تزداد دافعيتهم إلى تحقيق حاجات أخرى في الهرم.

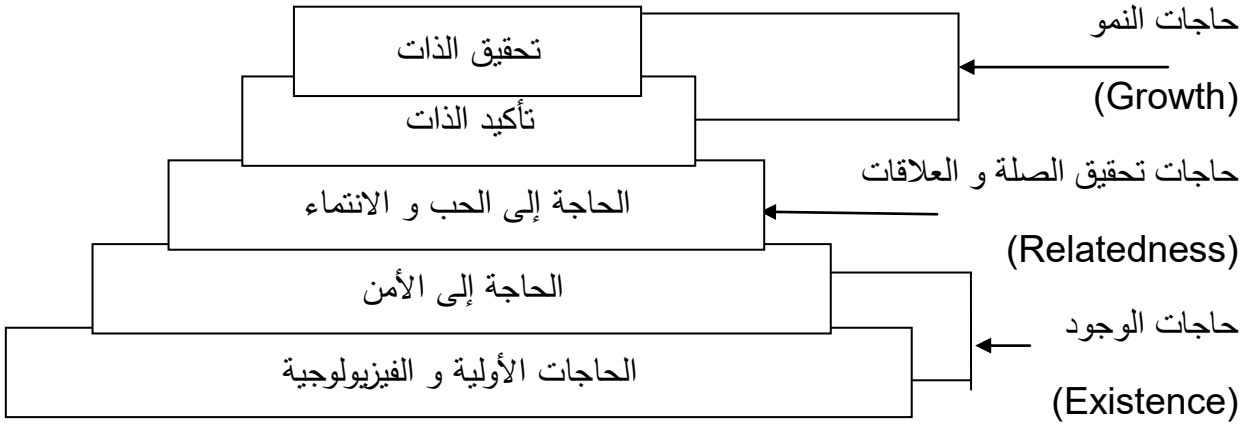
أما فيما يتعلق بالحاجات العليا فيرى ماسلو أن دافعية الأفراد نحو تحقيقها لا يتوقف عند حد الإشباع إلى تحقيق مزيد من الإشباع لمثل هذه الحاجات، لأنها دائمة الإلحاح و لا تشبع بصفة دائمة أو كلية و هذا ما يفسر استمرارية دافعية الأفراد نحو تحقيق مزيدا من النجاح و التميز و التفرق و التقدير. [4] ص 193.

إذا وضع ماسلو للحاجات في تنظيم هرمي يعني أن إشباع الحاجات يبدأ من القاعدة إلى القمة، و أن إشباع أي حاجة يبدأ حينما يتم إشباع ما يسبقها من حاجات.

لقد حاول كليتون ألدرفير (Alderfer) أن يحدد ثلاثة دوافع كبرى تشكل هرم ماسلو وخرج من دالك بما أطلق علية ERG theory أي :

- الحاجة إلى الوجود (Existence) و هي حاجة كبرى عند الإنسان في رأي ألدرفير تشبع بالحاجات الأولية و الفيسيولوجية.
- الحاجة إلى الصلة و العلاقات (Ralatedness) تشبع بالحاجة إلى الحب و الانتماء
- الحاجة إلى النمو (Groth) فالحاجة إلى تأكيد الذات و تحقيقها يشبعان عند الإنسان الحاجة إلى النمو. [67]ص 27.

الشكل التالي يوضح هرم ماسلو مظاف إليه تصور "ألدرفير":



الشكل رقم (02) : هرم الحاجات عند ماسلو.

2-5) -النظرية المعرفية Conitivetheory :

لقد تحولت نظريات تفسير سلوك الإنسان من النظرية السلوكية التي تركز على فكرة المثير و الاستجابة و الربط بينها بالتعزيز إلى النظرية المعرفية.

تقوم هذه النظرية بتفسير الدافعية بدلالة مفاهيم تؤكد على حرية الفرد و قدرته على الاختيار و توجيه سلوكه بالاتجاه الذي يرغب فيه و من أبرز هذه المفاهيم القصد و النية و التوقع و التي تدل

جميعها على الدافعية الذاتية و لا يخفي بأن الاستطلاع و الرغبة في النجاح هي من الدوافع الدالة على وجود الدافعية الذاتية، و على الدور الذي تلعبه هذه الدافعية في تنشيط السلوك الإنساني و توجيهه.

يعد أتكنسون (Atkinson) من أبرز أعلام النظرية المعرفية و ترتبط وجهات نظره في الدافعية بدافعية التحصيل على نحو وثيق و يشير إلى أن الرغبة في إنجاز النجاح تمثل دافعا مكتسبا و تشكل من حيث ارتباط لها بأي نشاط سلوكي وظيفة لثلاث متغيرات تحدد قدرة المتعلم على التحصيل و هذه المتغيرات هي:

- الدافع لإنجاز النجاح :

وهذا الدافع يشير إلى رغبة المتعلم في اكتساب خبرة النجاح الممكن وهي التي تؤدي إلى إقدامه على أداء مهماته بنشاط وحماس كبيرين.

- احتمالية النجاح :

و يشير هذا المتغير إلى أن احتمالية نجاح المتعلم تكون كبيرة، إذا كان يرى في النجاح المدرسي قيمة كبيرة، ذلك لأن قيمة النجاح كما يسمونه تعزيز دافعية التحصيل لديه.

و تجدر الإشارة إلى أن بعد هذا الهدف أو صعوبته يعد من الأمور التي تقلل من مستوى احتمالية النجاح.

- قيمة باعث النجاح :

و يشير هذا المتغير إلى وجود علاقة طردية بين ازدياد صعوبة المهمة و كبر قيمة الباعث، بمعنى أن المهمة الأكثر صعوبة تتطلب باعثا (إثابة) أكبر قيمة للحفاظ على مستوى دافعي مرتفع، و عليه فإن المهام الصعبة التي ترتبط ببواعث قليلة القيمة لا تستثير حماس الفرد من أجل أدائها بدافعية عالية. [19] ص60.

يرى نادر فهمي الزيود [19]، ص 64.من خلال هذه النظرية أن هناك ارتباطا قويا بين قدرة المتعلم على التعلم و نزعته الدافعية لإنجاز النجاح، و بما أن هذه النزعة مكتسبة فمن الممكن تعديل تلك القدرة، و عليه فأي تعديل يطرأ على أي من المتغيرات الثلاثة المشار إليها يؤدي إلى تعديل دافعية المتعلم لإنجاز النجاح و هذا يؤدي بدوره إلى تعديل قدرته على التحصيل الدراسي.

يتضح مما سبق أن النظرية المعرفية تركز على أفكار الفرد و اعتقاداته و عواطفه إضافة إلى العمليات الذهنية و العقلية و التي لها دور في دفع سلوك الفرد و توجيهه و المحافظة على الاستمرارية فيه، كما تذهب النظرية المعرفية إلى التأكيد على أهمية توقعات الفرد باعتبارها دوافع هامة للسلوك.

3-5) - نظرية التنافر المعرفي (Cognitive dissonance) :

تعتبر نظرية التنافر المعرفي شكل من أشكال النظرية المعرفية لتركيزها على العمليات العقلية و المعرفية لدى الفرد.

ترى هذه النظرية التي طورها فستنجر(Festinjer, 1957)أن الأفراد مدفوعون للعمل بسبب حالبة التنافر أو عدم الانسجام المعرفي التي تحدث عندهم عندما يكتشفون أن أنماطهم السلوكية لا تنسجم مع اتجاهاتهم و معارفهم حول أنفسهم و العالم المحيط بهم، يرى فستنجر أن الأفراد محفزون إلى التخلص من حالة التنافر المعرفي باللجوء إلى إحدى الأساليب التالية:

- تغيير سلوكهم لينسجم مع اتجاهاتهم أو معتقداتهم.
- تغيير اتجاهاتهم و معتقداتهم لتنسجم مع سلوكاتهم.
- البحث عن معلومات إضافية أكثر انسجاما لتبرير السلوك.
- التشويه و التحريف للمعلومات و المعارف لتنسجم مع سلوكاتهم و إتجاهاتهم.

و يؤكد فستنجر من خلال هذه النظرية أن قوة السلوك الناتجة تتفاعل عكسيا مع حجم الضغوط، حيث كلما زاد حجم الضغط كان حجما لتنافر منخفضا، و بالتالي يكون حجم الجهد المبذول منخفضا، في حين إذا كان حجم الضغوط أو القوة الخارجية ضعيفا كان حجم التنافر كبيرا و السلوك الناتج أكثر قوة و ديمومة[4]ص 188.

من أهم افتراضات هذه النظرية أن لكل من العناصر المعرفية تتضمن معرفتنا لذواتنا أي وعي الذات لذاته فنعرف أهدافنا و أشكال سلوكنا، (ما نحبه و ما نكرهه) كما أن لكل منا معرفة بالطريقة التي يسير بها العالم من حولنا، فإذا ما تنافر عنصر من هذه العناصر مع عنصر آخر حدث التوتر الذي يملي علينا ضرورة التخلص منه. [85] ص 35.

يتضح من خلال هذه النظرية أن ما يدفع الفرد للقيام بالسلوك هو رغبته في التخلص من التوتر الناتج عن التنافر المعرفي الذي يتعرض له الفرد.

4-5)-نظرية العزو Attribution theory :

وضع أسس هذه النظرية برنارد وينر(B, Weiner) عام 1972 و الذي يعتبر من أبرز علماء النفس الذين تبنوا نظرية العزو و ربطها بالتعلم و التحصيل الدراسي، و شاعت هذه النظرية حديثا في إطار الدراسات من حيث معالجة دافعية الفرد نحو النجاح و مقاومة الفشل، و معالجة غزوات الفرد لأسباب نجاحه و فشله في التحصيل الدراسي أو غيره.

يذهب وينر إلى القول بأن الحاجة إلى المفهوم هي التي تقود التلاميذ إلى أن يتساءلون عن ظروف النجاح أو الفشل الذي يواجهونه في التعلم الدراسي، و يرى هذا العالم أن التلاميذ و الأفراد في مختلف مواقعهم يحاولون أن يوضحوا لماذا حصل ما حصل؟أو لماذا يحصل بالصورة التي حصل بها، و ذلك من أجل أن يعزوها أو يرجعوها إلى أسباب معينة. [78]ص 150.

من بين اهتمامات هذه النظرية البحث في كيفية نظرة الأفراد إلى أسباب أنماطهم السلوكية و تفترض أنهم يميلون إلى البحث عن معلومات لكي يتواصلوا إلى عزوهم أي الأسباب المدركة للنتائج. [86]ص 32.

فالعزو حسب هذه النظرية عملية معرفية يلجأ إليها الأفراد لتفسير أسباب سلوكاتهم و سلوكات الآخرين من خلال البحث عن مصادر النجاح و الفشل التي تكمن وراء هذه السلوكات.

أما مصادر العزو لدى وينر تنتمي إلى بعدين هامين هما:

موضع الضبط (داخلي / خارجي) و مدى الثبات أو مدى إثبات الإنسان على اتجاه محدد للعزو و هذان البعدان يمثلان محورا للدراسة الفرد في الدافعية أو سبب السلوك، و قد أوضح ذلك دوبيك و ليجيت (2001) Dweck, leggett من خلال الجدول التالي الذي يوضح العزو في ضوء مصادره :

جدول رقم 01 : العزو في ضوء مراحله

الثبات / العزو	ثابت	غير ثابت
عزو داخلي	القدرة	المجهود
عزو خارجي	صعوبة المهمة	الحظ

من خلال هذا الجدول يمكن استخلاص ما يلي:

- تكون الدافعية مرتفعة حينا يعزو الإنسان نجاحه أو فشله إلى عوامل داخلية مثل القدرة و المجهود، و في حالة القدرة يكون الإنسان أكثر ثباتا عليها،أما المجهود فهو غير خاضع للثبات إلى حد ما.
- تكون الدافعية منخفضة حينما يعزو الإنسان نجاحه أو فشله إلى عوامل خارجية، مثل صعوبة المهمة و الحظ و في حالة صعوبة المهمة يكون الإنسان أكثر ثباتا عليها من اتجاهه إلى الحظ كسبب.
- تتناقص الدافعية عندما يعزو الإنسان فشله إلى عوامل تتصف بالثبات مثل القدرة و صعوبة المهمة.
- تتزايد الدافعية عندما يعزو الإنسان فشله إلى عوامل لا تتصف بالثبات مثل: المجهود أو الحظ. [67]ص 52.

إن نظرية العزو تتعلق بإحدى النظريات العملاقة في علم النفس الحديث و عنوانها مستوحى من عدد كبير من النظريات الدافعية تهتم بتفسير الأسباب أو العلل التي تشرح ظهور حادث خاص

إن الفرد حسب هذه النظرية يقوم بالتمييز بين الأسباب الشخصية و البيئية أما النتيجة الهامة لهذا التمييز في إطار الدافعية أن الأسباب كلها ترجع إلى الشخص (أسباب داخلية) تعتبر بمثابة نوايا و تكون معاكسة للأسباب البيئية (أسباب خارجية) فمثلا فشل الطالب في الإمتحان يعود إلى أسباب داخلية كعاداته المميزة أو إلى سبب خارجي كالمرض مثلا.25 p ,[87].

تعتبر نظرية العزو من أشهر النظريات المعرفية التي تناولت موضوع الدافعية نحو تحقيق النجاح و تجنب الفشل و قد انصب اهتمامها في فهم و تفسير طبيعة العزوات التي يقدمها الأفراد لأسباب نجاحهم أو فشلهم في مختلف المجالات سواء كانت أكاديمية أو غير أكاديمية.

5-5)- نظرية التوقع (Expectqncy theory) :

وضع أسس هذه النظرية فيكتور فروم (Vector Vrom) و يرى من خلالها أن الدافعية الفرد لأداء عمل معين هي محصلة للعوائد التي سيحصل عليها الفرد و شعوره و اعتقاده بالإمكانية الوصول إلى هذه العوائد.

كما تفترض هذه النظرية أن الإنسان يجري مجموعة من العمليات العقلية و التفكير قبلها يؤدي الأمر إلى سلوك محدد. [88] ص 148 .

إن جوهر هذه النظرية هو أن الرغبة أو الميل للعمل يعتمد على درجة التوقع بأن ذلك العمل سيؤدي إلى نتائج معينة، كما يعتمد على رغبة الفرد في تلك النتائج الدافعية في رأي فروم هي نتيجة حصيلة ضرب ثلاثة عوامل: التوقع، القيمة، الوسيلة و يمكن استخدامها في تحديد الدافعية في شكل معادلة كالتالي :

- الدافعية = التوقع x الوسيلة x منفعة العوائد (القيمة)

يمكن تفسير معنى هذه العوامل كما يلي:

1. التوقع (Expectqncy)

و هو الاعتقاد بأن جهد الشخص سيؤدي إلى الأداء الناجح و بمعنى آخر أن التوقع هو الاعتقاد الذاتي للشخص بأن اتجاها معينا في العمل ينتج عنه نتيجة ايجابية عالية في تحقيق جيد للهدف. [72]ص 109.

2. القيمة (Valence)

و هي العنصر الأساسي الثاني في نظرية التوقع أي قيمة المهمة ويقول في هذا الشأن وجفيلد Wigjfield، 1994 بأن هناك عوامل يمكن من خلالها قياس أو تعريف قيمة المهمة وهي:

- قيمة النجاح :و هي الأهمية اللاموضوعية أو الشخصية لنجاح الفرد في مهمة ما في ضوء قيمة و حاجاته الشخصية الخاصة به.

- القيمة الداخلية و هي المتعة التي يشعر بها الفرد من جزاء أداء أو ممارسة مهمة ما.

-القيمة الخارجية : و هي جدوى أو فائدة المهمة في الحصول إلى أهداف مستقبلة.

-التكلفة :أي الجهد و الوقت و الانفعالات كالقلق و الخوف و الفشل التي يبذلها الفرد أي المهمة.

و على هذا الأساس فالقيمة الإجمالية للنجاح في المهمة هي التفاعل هذه العوامل مع بعضها البعض، و بالتالي تحدد هذه القيمة الإجمالية قوة السلوك.[31]ص 109.

3. الوسيلة Instrumentality

و هي إدراك الفرد للعلاقة الموجودة بين الأداء و النتيجة الايجابية المنتظرة أي اعتقاد الفرد أن أداء ما سوف يؤدي به إلى ناتج مهين. [72]ص 109.

بصفة عامة تعتبر نظرية التوقع نظرية معرفية تعالج ما يترتب على توقعات الإنسان لنتائج سلوكه، كعامل مهم و دافعي في توجيه أو عدم توجيه الإنسان للسلوك، و تشكل العناصر السابق ذكرها جوهر دافعية الفرد حسب افتراض فروم.

6-5)- نظرية الأهداف (Goal theory) :

يرى كل من هيلجاردو اتكنسون (Helgard, Atakinson) أن أفكار هذه النظرية تتمحور حول تحديد الفرد للهدف باعتباره محددا للأداء فإذا كانت الأهداف المحددة متحدية و يمكن الوصول إليها، و تلقي قبولا لدى الفرد، فإن ذلك يدفعه إلى مستوى مرتفع من النشاط، بالمقارنة بالأهداف غير التحدية و التي تتعدى إمكانات الفرد تلك التي لا تدفعه إلى نشاط فعال، و تحدد النظرية أنواع الأهداف و علاقتها بالأداء على النحو التالي:

- الأهداف الصعبة: هي أهداف تقود دائما إلى أداء ذو مستوى مرتفع.
- الأهداف السهلة: تقود إلى مجهود أقل وأداء بمستوى منخفض.
- الأهداف المستحيلة: قد تتسبب في أداء ذو مستوى منخفض مصحوب بخبرة الفشل. [67] 42.

و لا يفوتنا في هذا السياق أن نذكر أيضا أن هذه النظرية تمثل نموذج من الدافعية للإنجاز يتم الاعتماد عليها بشكل كبير في تفسير الدافعية في المجال المدرسي.

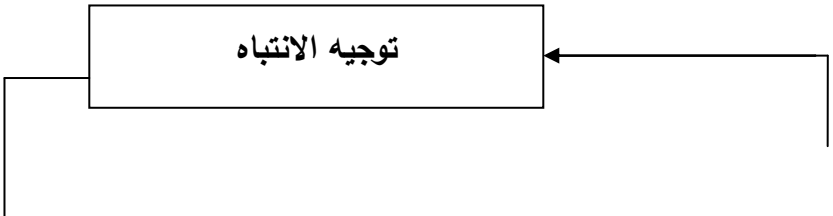
كما تجدر الإشارة إلى أن نظريات الهدف في مجال الدافعية ركزت على مبدأ الحاجات الأساسية للإنسان، من أهم النماذج التي قامت على هذا المبدأ هو نموذج السلم الهرمي للحاجات الأساسية الذي اقترحه ماسلو (Maslou , 1970). حيث يتميز فيه خمسة أنواع من الحاجات الأساسية عند الإنسان كالحاجات الفسيولوجية والحاجة إلى الأمن والحب والاحترام، وتحقيق الذات.

و في البحوث الحديثة للدافعية استبدل مصطلح " الحاجة " بمصطلح أو مفهوم جديد هو " الهدف" و المقصود بالهدف هنا هو الآلية التي تحرك الفعل (السلوك) و توجهه نحو الجهة التي يسعى للوصول إليها، لذلك أصبحت تلك النظريات تعرف بنظريات الهدف، حيث ترى بأن الإدراك الذهني لخواص الهدف هي التي تشكل الأسس و القواعد التي تقوم عليها عمليات الدافعية.

من أحدث و أهم نظريات الهدف نظرية تحديد الهدف التي خرج بها ميلر (miller) و زملاؤه عام 1960، و نظرية الاهتمام بالهدف.

فأما الأولى تقول بأن الهدف هو سبب فعال الإنسان، و لكي تحدث هذه الأفعال لا بد أن يحدد الإنسان أهدافه بوضوح و يتابعها بمحض اختياره، و أما الثانية أي الاهتمام بالهدف فتحاول التركيز على دافعية التعلم في الصف الدراسي، حيث تقول بأن هناك نوعين مختلفين للاهتمام بالأهداف بإمكان المتعلم أن يتابعها في تحصيله الدراسي، فالنوع الأول هو الاهتمام بالإتقان الدراسي الذي يركز فيه المتعلم على إتقان تعلم المادة الدراسية، و النوع الثاني هو الاهتمام بالأداء حيث يركز المتعلم على إبراز قدراته الفردية أو الحصول على علامات جيدة أو التفوق على الطلاب الآخرين. [31] 60.

يصوغ دريبزا (Drez 1999) دور الدافعية في إطار تحديد الهدف في الشكل التالي:



شكل رقم(03): دور الدافعية في أيطار تحديد الهدف.

7-5) - نموذج فيو (Viau 1994) :

استمد فيو نموذجه من المنظور الاجتماعي المعرفي في شرح سلوك الأفرادو عرف فيو (Viau)الدافعية للتعلم بأنها مفهوم ديناميكي له أصوله في إدراك التلميذ لنفسه و محيطه الذي يمكنه من اختيار نشاط معين و الإقبال عليه و المواظبة في إتمامه لبلوغ هدف معين.

و يرى أن الدافعية المدرسية تتكون من خلال ثلاث مكونات و محددات و هي إدراك قيمة النشاط و أنواع الأهداف وإدراك الكفاءة أو القدرة.

فأما الأول أي قيمة النشاط فيتمثل في الحكم الذي يصدره المتعلم حول الفائدة من وراء النشاط من خلال إدراكه لأهمية النشاط فإذا كان ذو فائدة فمستوى الدافعية يكون مرتفعا.

أما عن أنواع الأهداف التي يسطرها التلميذ لنفسه فهناك نوعين من الأهداف الاجتماعية و الأهداف المدرسية.

بالنسبة للأهداف الاجتماعية فإن أغلبية التلاميذ لديهم دافع للانتماء إلى الجماعة و قد تساعد الدراسة الفرد على تنمية هذا الشعور بالانتماء إلى العائلة أو الأصدقاء، أما الأهداف المدرسية ترتبط في الغالب بالتعلم، الاكتساب المعرفي، الرغبة و الاهتمام بالتعلم.

أما فيما يخص إدراك الكفاءة أو القدرة فالأمر يتعلق بتقويم الفرد لقدراته على النجاح، فالكثير من التلاميذ ينسبون فشلهم إلى الحظ أو إلى ضعف الذكاء و البعض منهم يعزو فشله إلى قلق الامتحان أما بخصوص متغير إدراك التحكم فهو يتعلق بدرجة التحكم التلاميذ في إجراءات نشاط معين، فكلما كان ذلك الشعور بالتحكم على درجة مرتفعة كانت الدافعية أحسن. [27] ص 28.

إن النموذج المعرفي الاجتماعي الذي قدمه رولند فير تقوم فكرته على أساس أن السلوكات الإنسانية تكون موجهة بعوامل داخلية من أصل محيطي، فالمحيط هو الذي يؤثر فيه، و قد أوضح أن الدافعية للتعلم تتكون من أبعاد و مكونات معرفية للمتعلم تتأثر بخبراته السابقة و بالمحيط الاجتماعي الذي يعيش فيه.

6)- الدافعية للتعلم :

تعتبر الدافعية للتعلم شرط أساسي من شروط الموقف التعليمي يتوقف عليها الوصول إلى الهدف و تحقيقه، و هي من العوامل الأساسية في تنمية البعد الانفعالي في شخصية المتعلم أثناء العملية التعليمية، و قد نالت اهتمام العديد من العلماء و الباحثين بالدراسة و البحث في مفهومها فأطلقوا عليها بمصطلحات كثيرة كما تنوعت و تعددت تعاريفهم لهاو ذلك حسب توجيهاتهم الفكرية و النظرية، و قبل التطرق إلى تعاريف الدافعية للتعلم نشير أولا إلى مفهوم التعلم بوجه عام.

1-6)- مفهوم التعلم :

يعرف Gates التعلم بأنه تغيير في الأداء أو تعديل في السلوك عن طريق الخبرة و المران يؤدي إلى إشباع الدوافع و تحقيق الأهداف.

أما ودورث wood warth يعرف التعلم بأنه النشاط الذي يصدر عن الفرد و يؤدي إلى تعديل في السلوك.

بينما وينجر Wenger وجونز Jones عرف التعلم بأنه تعديل في السلوك ينتج من الخبرة السابقة و ليس من تغيير عضوي.

و يرى هارمان Harriman بأن التعلم مفهوم واسع يشير إلى تعديل السلوك كنتيجة للخبرة أما جيلفورد Gulford عرف التعلم بأنه أي تغيير في السلوك يحدث نتيجة استثارة. [89]ص 92.

لقد عرف هيلجارد Hilgard التعلم بأنه عبارة عن العملية التي نتج عنها ظهور سلوك جديد أو تغيير دائم نسبيا في سلوك قائم عن طريق الاستجابة إلى موقف معين شريطة أن لا تكون صفات التغيير ناتجة عن الغريزة الفطرية أو النضج الفيسيولوجي أو الحالات المؤقتة للعضوية كالتعب و المرض و النوم و أثر المخدرات.

و قدم جانيه تعريفا للتعلم يقول فيه: (إن التعلم يعني كل تغيير في الأداء ناتج عن تأثير البيئة و يصنف التغييرات في الأداء إلى ثلاثة أبعاد رئيسية هي:

- البعد المعرفي: و يتمثل في تعلم المعلومات و الحقائق و المفاهيم و القوانين.
- البعد الحركي: و يتمثل في تعلم مهارات الكتابة و الرياضة و الطباعة.
- البعد العاطفي: و يتمثل في تعلم لاتجاهات و التفضيلات و الميول. [90]ص 13.

يتضح لنا من التعاريف السابقة أنه لا يوجد تعريف محدد للتعلم غير أن هناك إجماع نسبي بين علماء النفس و التربية على تعريف التعلم بأنه أي تغيير أو تعديل في السلوك يحدث نتيجة الخبرة و الممارسة و المران، فما يلاحظ أن أغلبية التعاريف تكاد تكون متشابهة مما يوحي لنا اتفاق علماء النفس و التربية على التعريف السابق للتعلم، و اتفاقهم على تعريف معين في ميدان العلوم الإنسانية أمر في غاية الإيجابية نظرا لما يواجهونه من صعوبات في تحديد المفاهيم السيكولوجية و الاتفاق عليها و تجدر الإشارة إلى أن تعريف هيلجارد يعتبر أساسا جيدا يعتمده عدد كبير من علماء النفس و من منطلق التعاريف السابقة يمكن اشتقاق التعريف التالي للتعلم: التعلم هو تعديل أو تغيير في السلوك ناتج عن الخبرة و الممارسة و التعزيز.

2-6) - مفهوم الدافعية للتعلم :

تنوعت تعريفات الدافعية للتعلم في ضوء تنوع المدارس السيكولجية و التوجهات الفكرية و في ضوء هذا التنوع يمكن تحديد تعريفات لدافعية التعلم على النحو التالي:

يرى بروفي (Brophy) أن دافعية التعلم تتمثل في ميل الطلبة إلى نشاطات أكاديمية جديرة بالاهتمام و ذا معنى، و إلى محاولة الوصول إلى إشباع الحاجات الأكاديمية لديهم و هو بذلك يسعى نحو تحقيق مكافأة داخلية أو تعلم يشبع حاجات داخلية.[91]ص 24.

أما محمد حسن عمران عرفها بأنها مجموعة من المشاعر التي تدفع المتعلم إلى الانخراط في نشاطات التعلم التي تؤدي إلى بلوغ الأهداف المنشودة و هي ضرورية و أساسية لحدوث التعلم و بدونها لا يحدث التعلم. [69] ص 18.

بينما يرى جمال قاسم و آخرون أن الدافعية للتعلم و التحصيل تتمثل في رغبة الفرد في القيام بشيء ما و النجاح فيه و بذل أقصى جهد للاستمرار في ذلك النجاح بمعنى انه محفوف بالطموح و الرغبة و المنافسة و محكوم بطريقة التنشئة الاجتماعية، حيث أن الدافعية للتعلم تتمثل في نزوح الفرد في الحصول على التعلم و زيادة التعلم.

و لقد عرف أرمورد (ormarod) دافعية التعلم بأنها الميل للبحث عن نشاطات تعليمية ذات معنى، مع بذل أقصى طاقة للاستفادة منها.

يرى الزيود وآخرون (1993) أن الدافعية للتعلم تشير إلى حالة داخلية في المتعلم تدفعه للانتباه إلى الموقف التعليمي و القيام بنشاط موجه و الاستمرار في هذا النشاط حتى يتحقق التعلم كهدف للمتعلم. [92] ص 329.

عرفت سعاد جبر سعيد ([20]ص 216) الدافعية للتعلم بأنها حالة داخلية لدى المتعلم تحرك أفكاره و وعيه و تدفعه إلى الانتباه للموقف التعليمي و القيام بالأنشطة التي تتعلق به و الاستمرار في أداء هذه الأنشطة التي تحقق التعلم لديه، و تساهم في إيصاله إلى حالة التناغم مع الموقف التعليمي و تحقق له التكييف مع البيئة الأسرية.

بينما يرى محمد المري ([6]ص 47) في تعريفه للدافعية للتعلم بأنها الرغبة القوية للدراسة و النجاح فيها بتفوق لكسب تقبل اجتماعي من الآباء و المدرسين، تدفع بإمكانات الفرد العقلية لتحقيق أقصى أداء ممكن.

أما الدافعية في المجال المدرسي عرفت بأنها حالة من الحركة الحيوية تنبثق من التصورات التي يكونها التلميذ عن نفسه و محيطه و التي تحثه على اختيار نشاط و الخوض من في المشوار حتى الانتهاء و الوصول إلى الهدف. ([93],p5)

كما عرفت الدافعية للتعلم بأنها مجموعة من العوامل التي تثير اهتمام التلميذ و تدفعه إلى العمل و تتضمن ما يلي:

- الإثارة المتعلقة بالأستاذ و طريقته في التدريس.
- الإثارة المتعلقة بخصوصية المادة و طبيعة مواضيعها.
- الإثارة المتعلقة بميل التلميذ و رغبته المستقبلية.
- الإثارة التي تخص قدرة التلميذ و تفوقه. [28]ص 15.

- تعقيب :

من خلال التعريفات السابقة يمكن رصد الاستنتاجات التالية:

- هناك تعريفات ركزت على الدافعية الداخلية كتعريف بروفي (Brophy)بينما ركز محمد حسن عمران في تعريفه على أهمية الدافعية من الوجهة التعليمية و أكد من خلاله على العلاقة بين الدافعية و التعلم.

بينما ركز كل من جمال قاسم و ارمرود (ormarod) على مقدار الجهد الذي يبذله المتعلم لتحقيق التعلم و زيادته و الاستفادة منه.

و يتفق الزيود و في تعريفه مع سعاد جبر سعيد على أن الدافعية للتعلم هي الحالة الداخلية لدى المتعلم و التي تحثه على القيام بالنشاط و الاستمرار فيه حتى يتحقق التعلم كهدف للمتعلم غير أن سعاد جبر سعيد أشارت إلى أهمية الدافعية بالنسبة للمتعلم كتمكينه من التكييف مع المواقف التعليمية و البيئة الأسرية.

أما محمد المري نجد في تعريفه انه ركز على الدافعية الخارجية المحكومة بمصادر خارجية مثل كسب التقبل الاجتماعي و الحصول على رضى الوالدين و المدرسين.

أما التعريف الأخير للدافعية للتعلم يركز على عناصر الدافعية الخاصة بالمقرر الدراسي، و هي عناصر مرتبطة بمفردات المنهج و المادة الدراسية و طريقة التدريس و المهام التعليمية، كما يركز على العوامل المتعلقة بالتلميذ كقدراته و ميوله و رغباته.

و في البحث الحالي نعرف الدافعية للتعلم كما يلي:

الدافعية للتعلم هي مجموعة من المثيرات الداخلية و الخارجية للمتعلم تحرك سلوكه و أدائه و توجيهه نحو غاية محدد تعمل على تنشيط و تركيز التلميذ نحو المهام التعليمية التي يقوم بها، و تبعث فيه الرغبة و بذل المزيد من الجهود و تخطي العقبات و الاستمرار لإنجازها.

7) - علاقة الدافعية بالتعلم :

للدافعية دور في تشجيع التلاميذ على الإسهام في النشاطات التعليمية و الانخراط فيها و التركيز عليها إلى غاية بلوغ الهدف المتمثل أساسا في تحقيق التعلم كهدف للمتعلم، و تعد من الأركان الرئيسية لنجاح العملية التعليمية، التعليمية حيث تساهم في رفع مستوى المثابرة و الجهد المبذول من قبل المتعلم لتحقيق التعلم كهدف يسعى إليه.

لقد ثبت بالتجربة فيما يخص العلاقة بين الدافعية و التعلم أن كم و كيف التعلم يرتبط ارتباطا كبيرا بدرجة انتباه المتعلم للموضوع الذي يتعلمه، و البواعث و الدوافع ضرورية للمحافظة على درجة عالية من الانتباه للموضوع المتعلم. [94] ص 175.

يرى عتوم و علاونة و الجراح و أبو غزال فما يخص هذه العلاقة انه يمكن التماس عدة أثار مفيدة للدافعية في تعلم التلاميذ و سلوكهم و هي على النحو التالي:

- توجيه السلوك التلاميذ نحو أهداف معينة، و من هذا المنطلق فإن الدافعية تؤثر في الاختيارات التي تواجه التلاميذ.
- تزيد من الجهود و الطاقة المبذولة لتحقيق هذه الأهداف.
- تزيد من المبادأة بالنشاط و المثابرة عليه، لذلك تخلق في ذواتهم الرغبة بالاستمرار و المثابرة على أداء المهمة، عندما يحول بينهم و بينها حائل أو يصابون بالإحباط أثناء قيامهم بها.
- تنمي معالجة المعلومات عند التلاميذ و تؤثر في كيفية معالجتهم لهذه المعلومات و مقدارها فالمتعلم الذي يتمتع بدافعية عالية يكون أكثر انتباها للمعلم و بالتالي يحصل على معلومات أكثر في الذاكرة القصيرة المدى و الذاكرة طويلة المدى، كما يطلب المساعدة من المعلم أو المصادر الأخرى عندما يكون بحاجة إليها، و هو أكثر محاولة لفهم المعارف و أشد تركيزا على التعلم ذو المعنى، بدلا من الحفظ الآلي.
- تحدد النواتج المعززة للتعلم لذلك إذا كان التلاميذ مدفوعين تماما لتحقيق النجاح الأكاديمي فإنهم يشعرون بالفخر و الاعتزاز كلما حصلوا على علامة عالية و في المقابل يشعرون بالألم و الانزعاج إذا حصلوا على علامة متدنية.
- تعويد التلاميذ على أداء مدرسي أفضل و ذلك نتيجة منطقية لكل ما تقدم من الفوائد، و بذلك يمكن اعتبار بأن التلاميذ المدفوعين للتعلم أكثر تحصيلا و أن عمل المعلمين يصبح أسهل و أكثر إنتاجا، إذا كان التلاميذ مدفوعين للنجاح في المدرسة. [20] ص 224.

لقد أشارت لوفيت (Lovette 1997) من خلال علاقة الدافعية التعلم إلى انه كلما كان الدافع قويا زادت فاعلية التعلم، أي مثابرة المتعلم عليه و اهتمامه به، و من ثم يحرك الفرد نحو النشاط المؤدي إلى إشباع حاجاته و رغباته، إلى أن يحتل مكانا مرموقا في المجتمع و يحقق مستوى أعلى من الآخرين. [6] ص 68.

كما تعتبر الدافعية مفتاح التعلم لكونها مرتبطة بأهداف الفرد و حاجاته و يلعب مستوى الطموح و الشعور بالتفوق و المنافسة دور كبير في تنمية الدافعية للتعلم و زيادتها.(75 p , [95]).

من خلال ما سبق تتضح لنا علاقة الدافعية بالتعلم حيث تعتبر إحدى الشروط الأساسية له و هذه العلاقة دفعت بالعديد من علماء النفس التربويين إلى ضرورة تأكيد أن تكون الدافعية هدفا تعليميا بحد ذاتها.

8) - مكونات الدافعية للتعلم :

إن مكونات الدافعية العامة تمثل موقعا رئيسيا في كل ما قدمه علم النفس حتى الآن في نظم و أنساق سيكولوجية، و يرجع ذلك إلى مسلمة مؤداها أن كل سلوك وراء دافع، أي تمكن وراءه دافعية معينة ورغم التباين و التعدد الهائلين في نظريات علم النفس، فهي تكاد تتفق بينها على هذه المسلمة و تقررها كل نظرية بشكل أو بآخر تفرد لها مكانا متميزا في نسقها العلمي.

يرى كوهين (Cohen, 1969) أن الدافعية العامة تتكون من أربعة أبعاد هي:

الإنجاز و الطموح و الحماسة و الإصرار على تحقيق الأهداف المرجوة أو المثابرة كما توصل محي الدين حسين (1998) باستخدام التحليل العاملي بطريقة هوتلنج أن الدافعية تتكون من ست عوامل هي:

المثابرة و الرغبة المستمرة في الإنجاز و التفاني في العمل و التفوق و الظهور و الطموح و الرغبة في تحقيق الذات. [92]ص 330.

لقد توصل شيو (Chiu) عام 1967 من خلال دراسة آجراها إلى تحديد مكونات الدافعية انطلاقا من المنظور النفسي الاجتماعي و قد أعتمد هو كذلك على التحليل العاملي كأسلوب لاستخراج أهم العوامل المفسرة للدافعية للتعلم و هي كما يلي:

- الاتجاه الإيجابي نحو الدراسة.
- الحاجة إلى الاعتراف الاجتماعي.
- تجنب الفشل.
- حب الاستطلاع.
- التكيف مع مطالب الوالدين و الأساتذة و الأقران.

أما مكونات الدافعية للتعلم حسب أتكنسون Atkinson و أكلس Eccles و وقفيلد Wijfield و زملائهما تفسر من خلال ثلاث مكونات أساسية هي:

1. مكون التوقع (Exfectancy):

يتكون هذا المكون في مدى إدراك التلميذ بأن لديه القدرة الكافية للقيام بالعمل المدرسي المطلوب.

2. مكون القيمة (valance):

يشمل هذا المكون على أهداف التلاميذ و اعتقاداتهم حول أهمية و فائدة العمل الذي يقومون به.

3. مكون التأثر (Affection Composent):

و يقصد به رد الفعل الانفعالي للتلاميذ نحو المهمة أو النشاط المدرسي.[27] ص 15.

كما توصل احمد دوقة و لورسي عبد القادر و زملائهم من خلال دراساتهم إلى التعريف على المكونات الأساسية للدافعية للتعلم في البيئة الجزائرية لدى عينة من تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط باستخدام التحليل العاملي الذي سمح بالكشف عن أهم مكونات مفهوم الدافعية و هي على النحو التالي:

- إدراك المتعلم لقدراته.
- إدراكهم قيمة التعلم.
- إدراك معاملة الأساتذة.

- إدراك معاملة الأولياء.
- إدراك العلاقة مع الزملاء.
- إدراك المنهاج الدراسي

يرى محمد المري ([6]ص 47) أن دافعية التعلم لدى المتعلمين في حجرة الدراسة تتكون من ثلاث مكونات رئيسية أو لها دافع المعرفة و يتضمن الحاجة إلى معرفة و فهم ما يحيط بالمتعلم و ثانيهما دافع ذاتي يتضمن حاجة المتعلم إلى الإحساس بالدقة و الاحترام الذاتي، و ثالثهما الانتماء الذي يشير إلى حاجة المتعلم للتقبل الاجتماعي من جانب الجماعة.

9) - طرق استشارة الدافعية للتعلم:

يقصد بإثارة الدافعية للتعلم عند التلاميذ إيجاد الرغبة لديهم في التعلم و حفزهم عليه، و قد أكدت نتائج معظم البحوث و الدراسات في ميدان علم النفس أهمية إثارة الدافعية لدى المتعلم، و قال هكسلي (Huxly, 1946) "إن المهم أن تدفع التلاميذ إلى القيام ببعض المجهود العقلي اتجاه التعلم" و في المقابل وضح هيوت: (Huitt 2001) أهمية إثارة المعلم للدافعية في الفصل الدراسي بما يؤدي إلى إقبال المتعلمين على المنهج لما فيه من تحقيق و إشباع لحاجاتهم و زيادة النمو المعرفي لديهم.

لقد ظهرت هناك أساليب و طرق مختلفة تؤدي إلى إثارة الدافعية للتعلم أطلق عليها المربون مصطلح استراتيجيات الحفز و التعزيز نذكر منها:

- التعزيز: لقد ظهر اهتمام المربين بهذا الموضوع و مكانته في العملية التعليمية و رغم أهميته كأسلوب لاستشارة الدافعية للتعلم إلا أن استخدامه ينبغي أن يكون بشكل منتظم و فعال.
- إتاحة فرصة كافية للتلميذ للنجاح و الحد من إخفاقه و فشله.
- تشجيع المتعلم على السعي نحو تحقيق أهداف واقعية بناء أعلى قدراته.
- تشجيع المتعلم على المشاركة النشطة في اتخاذ القرارات و احترام ميوله و اهتماماته.
- توفير المناخ التعليمي الايجابي و استخدام المواد و الوسائل التعليمية المشوقة.
- التركيز على جوانب القوة في أداء التلميذ. [96] ص 283.
- جعل النشاط التعليمي متناسبا مع قدرات التلاميذ و خصائصهم النمائية يشجعهم على المشاركة في عملية التعلم.
- تنوع الأساليب و الأنشطة التعليمية داخل الموقف التعليمي الواحد يؤدي إلى تشويق التلاميذ و إثارة دافعيتهم للتعلم.
- ربط النشاط التعليمي بالمواقف الحياتية للتلاميذ يجعلهم يدركون أهمية التعلم في الحياة مما يؤدي إلى زيادة مشاركتهم في النشاط التعليمي.
- مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ مما يجعل لكل تلميذ دورا في العملية التعليمية، و في هذا ضمان لمشاركة جميع التلاميذ بشكل إيجابي في عملية التعلم.
- تغيير البيئة المادية داخل غرفة الصف يعزز مشاركة التلاميذ في التعلم.[97] ص 72.

لقد أشار عالم النفس الأمريكي برلاين (Berlyne) إلى أهمية الأسئلة و يرى أن توجيهها إلى التلاميذ عوضا عن تقديم الحقائق يزيد من مقدار التعلم، و أهم من ذلك انه يزيد من درجة الاهتمام بالمادة الدراسية، و يسهم في تعلم المزيد حول الموضوع و يشير إلى أن أكثر الأسئلة نجاحا هي التي يكون المتعلمون أقل توقعا لها. [98] ص 127.

يتضح حسب ما أشار إليه هذا العالم أن طرح الأسئلة بأشكالها المختلفة خاصة تلك الأسئلة التي تشجع التلاميذ على التفكير يؤدي إلى زيادة مشاركتهم الايجابية في المواقف التعليمية.

أما فيما يتعلق بدور المعلم في استشارة الدافعية للتعلم لدى التلاميذ فقد أشار (هادي مشعان ربيع[99] ص 149) إلى ضرورة تقرب المعلم من التلاميذ مما يسهم في اكتسابهم اتجاه إيجابي نحو المدرس فالمتعلم يحب المادة و تزداد دافعيته لتعلمها إذا أحب معلمها، كما أشار إلى أهمية تذكير المتعلمين دائما بأن طلب العلم فرض على كل مسلم و مسلمة، و أن الله فضل العلماء على العابدين، و الاستشهاد في ذلك بالآيات القرآنية و الأحاديث النبوية الشريفة.

هذا من ناحية و من ناحية أخرى فإن ولود كوسكي (Wlod Kowski 1991) كان قد أشار إلى خطة للنهوض بالدافعية و استثارتها، مساهما في تحديد دور المعلم، لكن في ضوء إيمان المعلم أن الدافعية هي عملية ذات مستويات تكاملية فهي تبني على ما يلي:

أولا: توقع النجاح + استنهاض الإرادة

- استحواذ المتعلم على المادة العلمية.
- إرادة المتعلم.
- جعل التعلم فرصة لممارسة الاختيار.

ثانيا: توقع النجاح + استنهاض الإرادة + القيمة

- جدية المتعلم
- محتوى تعليمي ذو معنى
- تأكيد ذات المتعلم و إثارة دافعية الداخلية.

ثالثا: توقع النجاح + استنهاض الإرادة + القيمة + المتعة

- على ضوء فهم المعلم لهذه المستويات يجب أن ينفذ خطة للدافعية تبعا لما يلي:
- - فحص الاتجاهات الداخلية التي توجعه المتعلم إلى الهدف
- التخطيط للاستشارة
- فحص الخبرة الوجدانية المتوقع اكتسابها من التعلم
- التخطيط لإحداث مستوى معين من المنافسة.
- إعداد مصادر مختلفة للتعزيز

هناك إضافة مهمة من جانب كارين نيجيو (Negeo w 1998) لمهام المعلم في الفصل الدراسي فترى "نيجيو" أن الدافعية للتعلم تزداد فاعلية إذا استطاع المعلم أن يستخدم "إستراتيجية النقل" بمعنى توجيه التلميذ إلى أن تعلمه يكسبه خبرة يستطيع توظيفها في مواقف أخرى من هنا ترى نيجيو أن تزويد التلميذ بخبرة النقل إضافة إلى دافعية التعلم يكون بيئة أكثر إيجابية للتعلم.

و تشير نيجيو" أيضا إلى أن خطة الدرس يجب أن تتضمن المحاور التالية:

- تحديد الاتجاهات
- تحديد الأهداف
- استكشاف فاعلية الذات لدى المتعلم و محاولة النهوض بها.
- تحديد أنشطة التعلم.
- الدعم البيئي (ربط المعرفة بالخبرة البيئة) [67]ص 72.

انطلاقا مما سبق يمكن القول : أن تحسين العملية التعليمية يتطلب استشارة الدافعية للتعلم و النهوض بها لما لها من أهمية في تحقيق الأهداف التربوية و المخرجات التعليمية و هي تحتاج في إثارتها و تحسينها إلى جهود مختلف الأطراف المشاركة في النظم التعليمية سواء كانت من المعلم أو واضع منهج أو البيئة المدرسية إضافة إلى دور الأسرة و المجتمع بمنظماته المختلفة و ثقافته.

10)- مؤشرات الدافعية للتعلم لدى التلاميذ:

يمكن الاستدلال على ارتفاع مستوى الدافعية للتعلم لدى التلاميذ من خلال بعض المظاهر و المؤشرات التي تدل على ذلك، و قد أشار الكناني و الكندري إلى بعض منها يمكن من خلالها قياس دافعية التعلم و هي كما يلي:

- ينتبه للمعلم و غيره من مثيرات الموقف الصفي.
- يطلب التغذية الراجعية حول أدائه للمهمات التعليمية.
- يثابر على العمل أو المهمة حتى ينجزها
- يتابع عمله و يستمر فيه من تلقاء نفسه.
- يعمل على انجاز المهام المدرسية المكلف بها خارج ساعات المدرسة.
- يتفاعل بانسجام مع التلاميذ الآخرين و مع معلمه.
- يعود إلى مهماته فورا و باختياره بعد أي مقاطعة.
- يميل إلى نوع من أنواع النشاط و يقبل عليه. [20] ص 225.

لقد أشار (يوسف قطامي[3] ص 315) إلى ملامح التلميذ المدفوع للتعلم و يرى أن التلميذ الذي يتمتع بدافعية عالية لديه هدف واضح يسعى لتحقيقه و يتسم بالطموح و المثابرة و التطلع إلى المعرفة كما لديه اتجاهات إيجابية نحو المدرسة و المعلمين و الرفاق.

هناك حسب فيو Viau ثلاث مؤشرات رئيسية للدافعية للتعلم يتمثل المؤشر الأول في الاندفاع المعرفي الذي يميز التلميذ الذي يتمتع بمستوى مقبلو من الدافعية للتعلم و يتجلى ذلك السلوك في مختلف الاستراتيجيات المستخدمة من طرف التلميذ للحصول على نتائج مرضية و لتحقيق الأهداف المسطرة، أما المؤشر الثاني فيخص مستوى المثابرة الذي يتصف به التلميذ ذو الدرجة العالية من الدافعية، و في الأخير يأتي الأداء الذي يعتبر المؤشر الأكثر استخداما للحكم على مستوى دافعية التلميذ. [27] ص 29.

و في مقابل المؤشرات الدافعية للتعلم لدى التلاميذ هناك مظاهر و مؤشرات تدني الدافعية لدى المتعلمين و هي حسب رأي (صلاح الدين عرفة محمود،[100] ص 290) كما يلي:

- انشغال التلاميذ بالكتب و الأدوات المدرسية.
- المشكلات السلوكية داخل الفصل.
- السرحان و الابتعاد عن موضوع الدرس.
- فقدان التلميذ الباعث نحو النجاح
- انعدام روح التفاعل بين المعلم و تلاميذه.
-

11) - أهمية الدافعية من الوجهة التربوية و التعليمية :

تتجلى أهمية الدافعية من الوجهة التربوية من حيث كونها هدفا تربويا في ذاتها، فاستشارة دافعية التلاميذ و توجيهها و توليد اهتمامات معينة لديهم، تجعلهم يقبلون على ممارسة نشاطات معرفية و عاطفية و حركية خارج نطاق العمل المدرسي و في حياتهم المستقبلية، هي من الأهداف التربوية الهامة التي ينشدها أي نظام تربوي. [101] ص 206.

أما من الوجهة التعليمية يمكن التماس أهميتها من خلال:

- وظائفها في مجال التعلم و التعليم، حيث تعمل الدافعية على جذب انتباه المتعلمين و تركيزهم على موضوع التعلم و الحفاظ على هذا المستوى من الاهتمام و التركيز إلى أن يتحقق النجاح التعليمي لديهم، كما تساهم في زيادة اهتمام المتعلمين بالأنشطة التعليمية و الاستغراق فيها طوال الموقف التعلمي.
- توجه الدافعية المتعلمين نحو مصادر التعلم المحتملة و تعمل على زيادة سلوك البحث و التقصي للحصول على المعرفة.
- تساهم الدافعية في توفير الظروف المشجعة على التعلم.
- توجه الدافعية المتعلمين في اختيار و توظيف الوسائل و الإمكانيات المادية و غير المادية التي تساعد في تحقيق التعلم المطلوب.
- تعمل الدافعية على حفز الأفراد و إلى تعلم السلوك و الخبرات خاصة تلك التي تساعد على تحقيق الأهداف.
- يمكن التماس أهمية الدافعية من الوجهة التعليمية كذلك من حيث كونها وسيلة يمكن استخدامها في سبل إنجاز أهداف تعليمية معينة على نحو فعال. [4] ص 107.

12) - عوامل تدني الدافعية لدى المتعلمين :

تدني الدافعية للتعلم ظاهرة أكاديمية مدرسية تتمثل في السلوك الذي يظهر فيه التلاميذ شعورهم بالملل و عدم المشاركة في الأنشطة الصفية و المدرسية تتجلى مؤشراتها من خلال المشكلات السلوكية التي يظهرها المتعلمون في الصف الدراسي و بالتالي يمكن اعتبارها إحدى المشكلات التي تتعرض لها العملية التعليمية – التعلمية.

يعرف عبد الرحمن عدس ([99]ص 129) تدني الدافعية بأنها حالة سلوكية متعلمة تعلما ضعيفا سببها فقدان الحاجة للتعلم يحتاج فيها التلاميذ إلى تعديل دافعيتهم و تحسينها لكي يتسنى معالجة المشكلة و تحسينها.

بينما تعرف ([102] ص 173) ظاهرة تدني الدافعية للتعلم بأنها الحالة التي تتدنى فيها دوافع المتعلم بحيث يفتقر فيها الاستشارة و مواصلة التقدم و اندفاعه و انتباهه و وعيه و ضبطه للخبرة التي يتفاعل معها، مما يؤدي به إلى الإخفاق في تحقيق هدف أو بلوغ التكيف و التوازن المعرفي و تجنب الفشل.

أما أسبابها حسب رأي نايفة قطامي ،[103] ص 135 فهى كما يلى:

- عدم توفر الاستعداد للتعلم و المقصود به الحالة التي يكون فيها المتعلم غير قادر على تلبية متطلبات موقف التعلم.

لقد حدد نوعان من الاستعداد هما:

- الاستعداد العام يطلق عليه أحيانا بالاستعداد النمائي أي استعداد الطفل الطبيعي، أما الاستعداد الخاص و الذي يسمى أحيانا بالقابليات و المتطلبات السابقة، فيقصد به أن كل خبرة أو موضوع يقدم للتلاميذ يتطلب توفر خبرات سابقة و مفاهيم قبلية للتعلم الجديد.

بعض الممارسات الصفية الخاصة بالتلاميذ و سلوكهم منها:

- الجو الصفي و ما يسوده من علاقات ودية أو محايدة أو عدوانية بين التلاميذ و بالتالي يصبح الجو الصفي العدواني منفردا للتعلم.
- التباين الشديد بين التلاميذ في مستوياتهم التحصيلية و الاقتصادية و أعمارهم.
- التنظيم الصفي الذي يقيد التلميذ و يحول دون حركته.
- اكتظاظ التلاميذ في الصف مما ينعكس سلبا من حيث التعامل معهم و تحسس مشكلاتهم.

هناك أسباب أخرى تتعلق بممارسة المعلمين تسهم في تدني دافعية التلاميذ للتعلم منها:

- إغفال المعلم عن استعدادات التلاميذ للتعلم في كل خبرة يراد تقديمها لهم.
- عدم سعي المعلم إلى معرفة مستويات التلاميذ التحصيلية و حتى يحسن تفاعله معهم ويستطيع مراعاة ذلك في تعلمهم.
- إغفال المعلم تحديد الأهداف التعليمية التي يريد تحقيقها عند التلاميذ.
- إغفال المعلم لأهمية تعزيز التلاميذ و إغفاله لتحديد أنواع التعزيزات التي يستجيب لها المتعلمين حتى يتسنى تفعيل هذه الممارسة لتقوية التعلم. [102] ص 177.

يرجع صلاح الدين عرفة محمود[100] ص 290 أسباب تدني الدافعية إلى ما يلي :

- المعلم و طريقته في التدريس و تكراره لطريقة الإلقاء.
- سيادة روح التهديد و العقاب من طرف المعلم.
- تتابع الحصص الدراسية دون فترات للراحة الكافية.

يتضح مما سبق أن أسباب تدني الدافعية للتعلم مرجع معظمها إلى الممارسات التي يلتزم بها المعلم لكونه يتفاعل مع التلاميذ أغلب فترات التعلم، لكن رغم تحمل المعلم جزءا من المسؤولية فيما يخص

أسباب تدني الدافعية للتعلم إلا أن هناك أسباب أخرى لا يمكن إغفالها كضعف الاستعداد للتعلم كسبب يتعلق بالمتعلم نفسه إضافة إلى اتجاهاته نحو التعلم، هناك أسباب أخرى تتعلق بالأسرة كتوقعات الوالدين المرتفعة أو المنخفضة اتجاه تعلم الأبناء، النبذ و النقد المتكرر مما يشعر التلميذ بعدم الكفاءة و اليأس فيلجأ إلى استخدام الضعف التحصيلي كطريقة للانتقام من الوالدين، إضافة إلى الوضع الاجتماعي و الاقتصادي كتدني الدخل المادي للأسرة الأمر الذي يفقد التلميذ إدراك أهمية الاستمرار في التعلم فيتجه اهتمامه إلى المهنة التي تمنحه راتب مادي بأسرع وقت ممكن.

هناك أسباب تعود إلى البيئة المدرسية فالمدرسة أحيانا لا تلبي حاجات المتعلمين و ميولهم حيث يفتقدون إلى عوامل الجذب كالأنشطة و المسابقات و الرحلات فتصبح المدرسة كمكان ممل بالنسبة لهم مما يؤدي إلى انخفاض دافعيتهم للتعلم.

الخلاصة :

اشتمل الفصل مفهوم الدافعية بصفة عامة و أهم المفاهيم المرتبطة بها إضافة إلى أهم النظريات المفسرة للدافعية و التي تبدو ذات أهمية كبيرة من حيث مبادئها و أفكارها التي من شأنها مساعدة المعلم على فهم أعمق لسلوك المتعلمين و تكوين تصور واضح عنه، كما تطرقنا إلى الدافعة للتعلم من خلال الإشارة إلى تعاريفها و مكوناتها و طرق استثارتها و مؤشراتها إضافة إلى أهميتها من الوجهة التربوية و التعليمية حيث تعتبر من العناصر الرئيسية في نجاح عملية التعلم و التعليم و أخيرا تطرقنا إلى ظاهرة تدني الدافعية للتعلم كإحدى المشكلات التي تعترض لها العملية التعليمية من حيث الإشارة إلى مفهومها و أسبابها.

الفصل 5

الإجراءات المنهجية

تمهيد:

بعد الانتهاء من أدبيات الموضوع والدراسات الرائدة في موضوعي إستراتيجية التعليم التعاوني و الدافعية للتعلم يتطلب منا معالجة إحصائية ومنهجية خاصة تتلاءم مع طبيعة الموضوع تقوم على تحديد إجراءات الدراسة الاستطلاعية والمنهج الملائم لموضوع البحث وأدواته ثم الشروع في تطبيق إستراتيجية التعليم التعاوني وأداة البحث على الأفراد كما تم اختيار التقنيات الإحصائية الملائمة لنوع البيانات إضافة إلى تحديد حجم العينة وخصائصها.

1) -الدراسة الاستطلاعية :

قبل الشروع في الدراسة الأساسية لابد من إجراء دراسة قبلية بهدف التعرف على ميدان البحث والتمرن على كيفية التعامل مع إجراءات البحث والوقوف على الصعوبات التي يمكن أن تصادفنا عبر مراحل البحث إضافة إلى جمع المعلومات الخاصة بأفراد العينة وخصائصهم، والتأكد من صلاحية وملائمة أداة البحث اختبار الدافعية للتعلم من حيث شروطه السيكو مترية والتحقق من الفهم الدقيق لعباراته ووضوح مفرداته .

بعدما توفرت لنا كافة التسهيلات الإدارية لإمكانية إجراء البحث الميداني ، تم إجراء الدراسة الاستطلاعية على عينة من التلاميذ السنة الثانية متوسط البالغ عددهم 30 تلميذ بمتوسطة لخضر الفيلالي بولاية البليدة.

تتمثل إجراءات الدراسة الاستطلاعية فيما يلي:

تحديد واختيار عينة البحث حيث تم اختيار تلاميذ السنة الثانية متوسط ومن أسباب اختيار هذه العينة راجع للاعتبارات التالية:

-المستوى اللغوي لتلاميذ السنة الثانية متوسط و الذي يمكنهم فهم عبارات أداة البحث مقارنة بتلاميذ السنة الاولى.

- تعود تلاميذ السنة الثانية على مرحلة التعليم المتوسط مقارنة بتلاميذ السنة الأولى.

- كما تعذر علينا كذلك إجراء البحث على تلاميذ السنة الثالثة لعدم توفر العدد الكافي للتلاميذ حيث تتوفر متوسطة لخضر الفيلالي على قسمين فقط بالنسبة للسنة الثالثة متوسط

- صعوبة إجراء البحث على تلاميذ السنة الرابعة لانشغالهم بالتحضير لامتحانات شهادة التعليم المتوسط.

- اختيار المكان الملائم للتدريس بالإستراتيجية التعليمية المختارة أي البيئة الصفية الملائمة لتنفيذها حيث تم اختيار مادة الفيزياء لاستعداد أستاذة المادة للتدريب على إستراتيجية التعليم التعاوني وتنفيذها لمدة فصل كامل هذا من ناحية ومن ناحية أخرى بما أن تدريس هذه المادة يتم في المخبر تم اختيارها للتفادي إحدى عوائق إستراتيجية التعليم التعاوني التي تتطلب حجم الغرفة الصفية ملائما لوضعية جلوس التلاميذ على شكل دائرة و هذا مايصعب تحقيقه في الأقسام العادية وقد أشرنا فيما سبق أن إستراتيجية التعليم التعاوني صالحة لكل المواد غير أن اختيارنا لمادة الفيزياء راجع إلى الاعتبارات السابق ذكرها.

- من اجل أخذ فكرة عن خصائص أفراد العينة وجمع أكبر عدد ممكن من المعلومات التي تخدم البحث.

تم الاطلاع على سجلات التلاميذ للتعرف على مهنة الأولياء وحالتهم الاجتماعية ومستواهم الثقافي وقد تبين لنا أن جميع أفراد العينة من مستوى اقتصادي و اجتماعي متوسط

- تم الاطلاع على وثائق التحصيل الدراسي حيث تبين ضعف مستوى التحصيل الدراسي لدى أغلبية التلاميذ وقد تراوحت معدلاتهم الفصلية ما بين 5 و 11 .

- لمعرفة و أخذ فكرة عن سلوك التلاميذ في الصف قمنا بحضور أربعة حصص مع التلاميذ حصتان في مادة الرياضيات و حصتان في مادة الفيزياء و أهم ما لوحظ انتشارا لمشكلات السلوكية بين التلاميذ لذلك أخذنا بعين الاعتبار هذه الملاحظات و نتائج التحصيل الدراسي لكونها تمثل إحدى مؤشرات تدني الدافعية للتعلم لدى التلاميذ

- إجراء مقابلة مع الأساتذة حول كيفية تنفيذ الإستراتيجية المختارة و الاتفاق معها حول المدة الزمنية لتطبيقها و التي تمتد من بداية شهر فيفري إلى غاية نهاية شهر ماي أي لمدة فصل كامل كما قدمنا لهم نموذج يتضمن مفهوم إستراتيجية التعليم التعاوني و خطواتها الإجرائية و تزويدها بالمرجع وتدريبها لتنفيذها بالكيفية المناسبة

- تهيئة أفراد العينة للتعلم بالإستراتيجية التعليمية المختارة أين وضح لهم معنى التعلم التعاوني و أهدافه و أهميته كما وضحنا لهم أهمية التعاون وفوائده وقد قامت الباحثة بعرض نموذج للتعليم

التعاوني مكون من أربعة تلاميذ تم تدريبهم على أدوارهم داخل المجموعة و استخدامه كوسيلة لتهيئة وتدريب أفراد العينة لمعرفة كيف يتعلمون تعاونيا

- تم اختبار أداة البحث من حيث وضوحها و صلاحيتها حيث طبق مقياس الدافعية للتعلم جماعيا وذلك يوم 6 جانفي 2012 أين وضح للتلاميذ الغرض من المقياس و الهدف من البحث بمساعدة الأساتذة من خلال تقديم نصائح للتلاميذ من حيث التعامل مع بنود المقياس بجدية و أثناء تطبيق المقياس لوحظ تجاوب التلاميذ و التزامهم بالتعليمات وفهمهم لعبارات المقياس حيث لم يتم الاستفسار سوى عن العبارة رقم (17). البرنامج الدراسي يتضمن موضوعات متنوعة وشيقة و نظرا لوضوح المقياس وفهم عباراته لدى أفراد العينة تم تجنب إجراء تعديلات عليه وذلك لكون المقياس يقيس سمة الدافعية للتعلم و لكونه صمم على البيئة المحلية و بالتالي صالح للتطبيق على أفراد البيئة الجزائرية وقد استغرقت مدة الإجابة على بنود المقياس نصف ساعة .

- صدق وثبات الأداة:

- أولا : الثبات

تم تصميم الأداة (اختبار الدافعية للتعلم) من طرف فرقة بحث في الجزائر وقبل تطبيقها تم التأكد من صدقها و ثباتها كما يلي :

-تم تطبيق الاختبار على مجموعة استطلاعية من تلاميذ السنة الثانية متوسط بلغ عددها 30 تلميذ وتلميذة بمتوسطة لخضر الفيلالي لبلدية بوقارة - ولاية البليدة -

-تم حساب الثبات بطريقة إعادة التطبيق على عينة تتكون من 30 تلميذ بفاصل زمني قدره خمسة عشر يوما بين التطبيق الأول و التطبيق الثاني و الجدول التالي يوضح معامل الثبات.

جدول (2): قمة معامل الثبات

	عدد بنود الاختبار	العينة	متوسط درجات الاختبار	الانحراف المعياري	معامل الثبات
تطبيق (1)	49	30	159.90	22.90	0.73
تطبيق(2)	49	30	166.13	16.45	

لقد قدرت قيمة الثبات 0.73 وهي قيمة كافية للاطمئنان على ثبات الاختبار.

-ثانيا الصدق تم التأكد من صدق الأداة كما يلي:

الصدق التمييزي (صدق المقارنة الطرفية) تقوم هذه الطريقة على حد مفاهيم الصدق وهو قدرة الإختبار على تمييز بين طرفي الخاصية التي يقيسها [104]ص 158.

تم حساب الصدق التمييزي بهذه الطريقة كما يلي :

جدول (3) : المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية لكل مجموعة

البيانات الإحصائية / العينات	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية
المجموعة الدنيا	132	15
المجموعة العليا	183	09

أما الجدول رقم (4) يبين نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين المتطرفتين في اختبار الدافعية للتعلم .

جدول رقم (4) : نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين المتطرفتين في اختبار الدافعية للتعلم :

العينات / المتغير	العينة الدنيا ن=15		العينة العليا ن= 15		قيمة "ت"
الدافعية للتعلم	م	ع	م	ع	13
	132	15	183	09	

يتبين من الجدول رقم 04 أن قيمة "ت" دالة إحصائيا عند مستوى (0.05) مما يعني أن الاختبار يتوفر على القدرة التمييزية بين العينتين المتطرفتين في الدافعية للتعلم , وهكذا يمكن القول أن هذا الاختبار على درجة مناسبة من الصدق.

لقد نتج عن الدراسة الاستطلاعية تحديد مكان إجراء البحث وحصول الأستاذة على التدريب الكافي لتنفيذ إستراتيجية التعليم التعاوني و الاتفاق على المدة الزمنية المخصصة لتطبيقها إلى جانب تهيئة أفراد العينة للتعلم تعاونيا، كما تم التأكد من صلاحية أداة البحث من حيث وضوحها و صدقها و ثباتها، لذلك تتمثل إجراءات الدراسة الاستطلاعية بمثابة تخطيط واستعداد للدراسة الأساسية وقد خصصنا لهذه الدراسة مدة شهر كامل.

2)- منهج البحث:

يرتبط المنهج بطبيعة البحث وأهدافه وبالتالي منهج البحث هو الطريقة المنظمة التي تتضمن عدة خطوات يتبعها الباحث من أجل التحقق من فروض البحث و الإجابة عن التساؤلات المطروحة وبناء على هدف البحث المتمثل في معرفة مدى فعالية إستراتيجية التعليم التعاوني في زيادة الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثانية متوسط فطبيعة هذا البحث تستدعي إتباع المنهج الشبه التجريبي لكونه المنهج المناسب لمثل هذا النوع من البحوث.

2-1)- التصميم التجريبي :

تم الاعتماد في هذا البحث على نوع من أنواع التصميمات الشبه التجريبية و هو تصميم المجموعة الواحدة.

-تصميم المجموعة الواحدة وفيه يختار الباحث مجموعة واحدة من المفحوصين ويقوم بالخطوات التالية:

-يقوم الباحث باختيار قبلي على المجموعة قبل إدخال المتغير المستقل.

-يدخل الباحث العامل المستقل لمعرفة تأثيره على التابع.

-يقوم باختبار بعدي لقياس أثر المتغير المستقل على التابع.

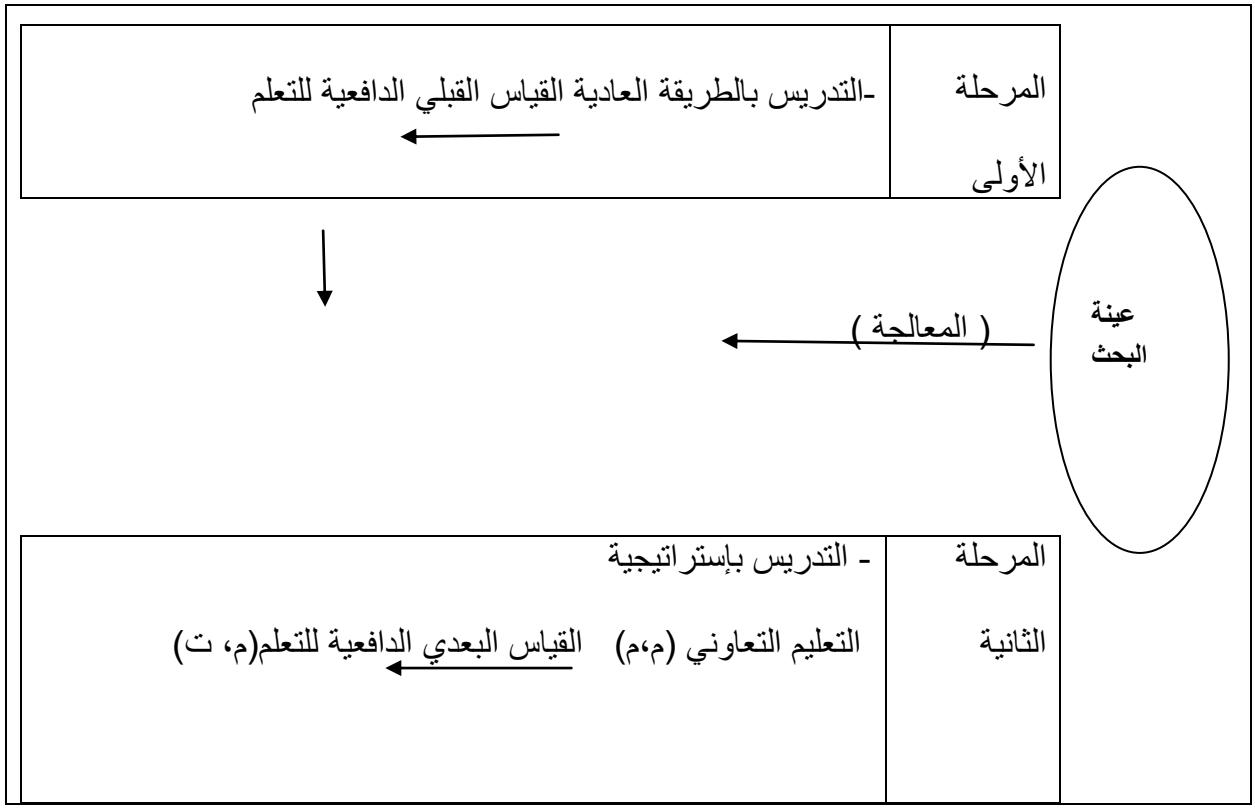
-حساب الفرق بين الاختبار البعدي و القبلي ثم اختبار الفرق إحصائيا.[105] ص 210.

-إن الهدف من استخدام هذا المنهج هو محاولة التعرف على التغير الذي قد يحدث في مستوى الدافعية للتعلم لدى التلاميذ باختلاف طريقة التدريس لهذا خضع أفراد العينة إلى قياس مستوى الدافعية للتعلم لديهم قبل وبعد إخضاعهم للمتغير المستقل المتمثل في إدخال إستراتيجية التعلم التعاوني وقد قمنا بتحديد خطوات المنهج الشبه تجريبي بأسلوب المجموعة الواحدة كما يلي :

- المتغير المستقل:إستراتيجية التعلم التعاوني

- المتغير التابع : الدافعية للتعلم

- الاعتماد على عينة واحدة خاضعة للقياس القبلي و البعدي بهدف تحقيق الشرط الخاص بتجانس العينة وقد كان شكل التصميم كما يلي :



الشكل (4): التصميم التجريبي المعتمد في البحث.

3) ضبط المتغيرات:

لما كان البحث الحالي يهدف إلى تحديد فعالية استخدام إستراتيجية التعليم التعاوني على زيادة الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثانية متوسط لذالك تم ضبط بعض المتغيرات التي من المحتمل أن تؤثر على النتائج وهي :

-العمر الزمني: حيث تراوح سن أفراد العينة من (13 إلى 16 سنة) حيث تم استبعاد الأفراد اللذين كان سنهم أكثر من 16 سنة

-المستوى الاقتصادي الاجتماعي: جميع الأفراد من مستوى اقتصادي و اجتماعي متوسط و تم التأكد من ذالك من خلال التعرف على مهن الأولياء.

-المكان : يتمثل في قاعة التدريس وهي نفسها قبل وبعد التدريس بإستراتيجية التعليم التعاوني أي نفس الظروف الفيزيقية من حيث الحجم و الإضاءة

-الأستاذة: نفس الأستاذة قبل وبعد التدريس بإستراتيجية التعليم التعاوني

-كما تم اختيار الفترة الصباحية للتدريس بإستراتيجية التعليم التعاوني

-المستوى التعليمي للأولياء فجميع التلاميذ مستوى أوليائهم (ابتدائي، متوسط) وهذا بعد إعطاء لكل تلميذ ورقة يكتب فيها الاسم و اللقب ومستوى الوالدين كما يلي:

المستوى التعليمي للوالدين: ابتدائي ☐ متوسط ☐ ثانوي ☐ جامعي ☐

ويضع كل تلميذ الإجابة بوضع علامة (×) في الخانة الملائمة

-لقد كان الهدف من ضبط المتغيرات السابقة هو الاطمئنان من أن التغير الذي يحدث على مستوى المتغير التابع (الدافعية للتعلم) راجع إلى المتغير المستقل .إستراتيجية التعلم التعاوني .

4)- مجتمع البحث والعينة :

4-1) - مجتمع البحث:

يشمل مجتمع البحث تلاميذ السنة الثانية متوسط الذين يدرسون في المؤسسات التابعة لمديرية التربية لولاية البليدة خلال الموسم الدراسي (2011-2012) و يبلغ عددهم(21216) أما عدد المتوسطات فيبلغ 129 متوسطة.

4-2)- عينة البحث:

العينة هي جزء من الكل على أن يكون هذا الجزء ممثلا للكل بمعنى أنه يجب أن تكون العينة ممثلة للمجتمع المسحوبة منه تمثيلا صادقا حتى يتسنى للباحث استخدام بيانات ونتائج العينة في تقدير معالم المجتمع بشكل جيد. [106] ص15.

-تكونت عينة البحث في البداية من 97 تلميذ وتلميذة وهم تلاميذ السنة الثانية متوسط بمؤسسة لخضر الفيلالي بولاية البليدة وقد اخترنا ثلاثة أقسام لعينة البحث من غير أفراد الدراسة الاستطلاعية ، وقد تم استبعاد سبعة تلاميذ نظرا لتجاوز سنهم 16 سنة كما انقطع اثنان عن الدراسة (إناث) ليصبح عدد أفراد العينة 88 تلميذ وتلميذة ، والجدول التالي يوضح توزيع أفراد العينة من حيث متغيري السن والجنس و المستوى الدراسي .

جدول (5): توزيع أفراد العينة حسب السن والجنس والمستوى الدراسي.

	عدد التلاميذ	السن	عدد الذكور	عدد الإناث	المستوى الدراسي
القسم الأول	30	13 إلى16 سنة	12	18	الثانية متوسط
القسم الثاني	30	13 إلى 16 سنة	15	15	الثانية متوسط
القسم الثالث	28	13 إلى 16 سنة	12	16	الثانية متوسط

5) - مكان إجراء البحث:

تم تطبيق إجراءات البحث الميداني بمتوسطة لخضر الفيلالي بولاية البليدة وقد تم اختيار هذه المؤسسة بطريقة قصدية نظرا للتسهيلات الإدارية لإمكانية إجراء البحث الميداني في كل مراحله، و فيما يلي نحاول تقديم عرض مختصر لهذه المؤسسة .

تتكون متوسطة لخضر الفيلالي من 445 تلميذ وتلميذة موزعين على أربعة مستويات و14 قسما و الجدول التالي يمثل عدد الأقسام حسب المستويات:

جدول(6) يمثل عدد الأقسام حسب المستويات الدراسية

المستوى الدراسي	السنة الأولى متوسط	السنة الثانية متوسط	السنة الثالثة متوسط	السنة الرابعة متوسط
عدد الأقسام	5	4	2	3

يتراوح عدد التلاميذ في القسم الواحد من 30 إلى 37 تلميذ و تلميذة بالإضافة إلى الأقسام نجد:

الإدارة، مكتب المدير، مكتب المقتصد، مكتب مستشار التوجيه، قاعة الأساتذة، قاعة المراقبين، المكتبة مخابر (اثنان) ورشتان، قاعة الرياضة.

أما المرافق التي تفتقر إليها المؤسسة هي: المطعم

بالنسبة لعدد المعلمين بلغ عددهم 22 أستاذ من بينهم(4)أساتذة(4) ذكور وثمانية عشر(18)أستاذة (إناث)مستواهم:

-ليسانس

-مهندس دولة

6)-أدوات البحث:

لتحقيق هدف البحث والإجابة عن تساؤلاته اعتمدنا على الأدوات التالية:

6-1)- نتائج التحصيل الدراسي:

بما أن التحصيل الدراسي يعتبر في الكثير من الدراسات من مؤشرات الدافعية للتعلم ، لذلك أخذنا بعين الاعتبار نتائج التلاميذ قبل وبعد التدريس باستراتيجية التعليم التعاوني و هذا وفقا لكشوف معدلاتهم الفصلية التي قدمت لنا من طرف مدير المؤسسة.

6-2)- اختبار الدافعية للتعلم:

اختبار الدافعية للتعلم هو مقياس جزائري الأصل قام بإعداده فرقة بحث بالجزائر عام 2009 حيث صمم لقياس الدافعية للتعلم لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط ، وقد مر هذا المقياس بعدة خطوات حتى وصل إلى صورته النهائية المكونة من 49 عبارة تقيس الدافعية للتعلم في البيئة الجزائرية ، وذلك بعد قيام أصحاب المقياس بإجراء عدة مقابلات مع المعلمين و الإداريين و المستشارين التربويين ، بالاعتماد على تحليل تلك المقابلات و المراجعة الأدبية للموضوع تم انتقاء 87 فقرة شكلت الصورة الأولية للمقياس ، حيث تم تجريب المقياس الأولي على عينة قوامها 100 تلميذ، وبعد ذلك خضع للتعديل ليصبح المقياس في صورته النهائية مكون من 49 بندا و لقد طبق المقياس الجديد على عينة أخرى من التلاميذ بهدف التأكد من صلاحية المقياس من حيث خصائصه السيكومترية و توصل إلى ما يلي:

-اتضح بأن للمقياس ثباتا قدره 0.87 باستعمال طريقة التجزئة النصفية، وصدق محتوى مقبول فيما يخص الفقرات المشكلة له، كما تم التأكد من أن للمقياس صدق البناء المفاهيمي من حيث تطرق المقياس إلى مختلف الأبعاد والمكونات الواردة في نموذج Viau.

-وصف المقياس:

يتكون المقياس في صورته النهائية من (49) فقرة ولكل فقرة أربعة اختيارات للإجابة (صحيح تماما ،صحيح نوعا ما ، غير صحيح، لا أدري) و على التلميذ أن يضع علامة(×) أمام

الاختبار الذي ينطبق عليه و جميع الفقرات صيغت بشكل إيجابي بحيث إذا أجاب التلميذ (صحيح تماما) يعطى أربع درجات ،صحيح نوعا ما يعطي (3) درجات ،غير صحيح يعطي (2) درجة، لا أدري يعطي (1) درجة

-التعليمة:

قصد القيام بدراسة علمية حول موضوع اهتمام التلميذ و رغبته في الدراسة نضع بين يديك مجموعة من العبارات أملين منك إبداء رأيك حولها بكل صراحة و ذلك بوضع العلامة (×) في الخانة المناسبة لإجابتك نرجو منك عدم ترك أي عبارة بدون إجابة ونشكرك على تعاونك معنا.

-كيفية التطبيق:

يمكن تطبيق المقياس فرديا أو جماعيا حيث يتم توزيعه على أفراد العينة وبعد أن يستلم المفحوص ورقة المقياس يطلب منه أن يقرأ الفقرات بتمعن و أن يضع علامة (×) واحدة فقط أمام كل عبارة و تحت إحدى البدائل التي تعبر فعلا عن شعوره مع توضيح الهدف من المقياس و ماذا يقيس وقد خصصت ساعة كاملة بالنسبة للمدة الزمنية للإجابة على عباراته إضافة إلى تقديم مجموعة من النصائح للمفحوصين منها :

-الإجابة على عبارات المقياس بكل صراحة و أن هذه الإجابات لا يمكن استخدامها إلا للغرض العلمي

-كتابة اسم المفحوص و اللقب و السن و القسم على ورقة المقياس.

- كيفية التصحيح

-بما أن الاختبار يقيس اتجاه وجود الخاصية (الدافعية للتعلم) تم إعطاء أكبر الأوزان للبنود التي تشير إلى ذلك وهي كلها موجبة كما يلي :

صحيح تماما:4 صحيح نوعا ما :3 غير صحيح:2 لا أدري:1.

-بما أن عدد البنود المعتمد عليها لقياس الدافعية للتعلم هو 49 بندا فإن الدرجة التي يحصل عليها المفحوص تكون كما يلي :

-أدنى درجة هي 49 أي عدد البنود مضروبة في 1 وهي أدنى درجة في سلم الإجابة

-أعلى درجة هي 49 مضروبة في 4 وهي 196 أي أعلى درجة في سلم الإجابة.

- صدق وثبات المقياس:

-قام مصممي المقياس بالتأكد من ثباته من خلال تطبيقه على عينة مكونة من (105) تلميذ 50 ذكور و 55 إناث في إحدى متوسطات الجزائر، أما أعمار التلاميذ تراوحت بين (12) إلى (16) سنة وجاءت قيمة معامل التجزئة النصفية (0.87) مما يدل على ثبات عالي

- ثم التأكد من ثبات المقياس بطريقة إعادة التطبيق على عينة استطلاعية قوامها 30 تلميذ حيث بلغت قيمة معامل الثبات (0.73) مما يشير إلى ثبات عالي

-كما تأكدنا من صدق الاختبار الذي بلغت قيمته (0.85) وهي درجة مناسبة لصدق الاختبار

من هذا المنطلق يمكن القول على الاختبار بأنه يتمتع بخصائص سيكومترية جيدة تجعله صالح للتطبيق على أفراد العينة

7)- إجراءات تنفيذ إستراتيجية التعليم التعاوني :

-بعد تحديد أفراد العينة و توفر لنا كافة التسهيلات من حيث التخطيط و الإعداد و التدريب تم الشروع في تنفيذ استراتيجية التعليم التعاوني وذلك يوم الأحد 5 فيفري أين تم تطبيق الإستراتيجية المختارة على أفراد العينة وذلك عبر مجموعة من الخطوات وهي كما يلي :

- اتخاذ القرار بشأن حجم المجموعة :

فأول خطوة هي اتخاذ القرار بشأن حجم المجموعة حيث تم الاتفاق على أن يتراوح عدد أفراد المجموعة من 1 إلى 4 تلميذ في المجموعة الواحدة فأقصى حجم مجموعات التعلم التعاوني هو 6 في أغلب الحالات إلا أننا حرصنا على أن يكون حجم المجموعة صغير أي من 1 إلى 4 في المجموعة وذلك لتمكين كل فرد فيها من العمل و المشاركة و المناقشة ولتفادي المشكلات التي لوحظت في المجموعات الكبيرة التي تصل عادة إلى 9 أفراد،و لقد لوحظ في هذا النوع من المجموعات أن أحد أفرادها متروك ومعزول و البعض سلبي لا ينفذ المهمة ولا يشارك فيها والبعض الأخر يتحدث بعيدا عن موضوع المهمة مع غيره من أفراد المجموعة

- تعيين التلاميذ في المجموعة :

بعد تحديد العدد المناسب لكل مجموعة تم تقسيم التلاميذ وتعيينهم في المجموعات التعليمية فهناك طرق كثيرة يمكن اعتمادها في تعيين التلاميذ في المجموعات التعليمة غير أننا فضلنا أن تكون مجموعات التعلم التعاوني غير متجانسة حيث تضمنت كل مجموعة تلاميذ ذوي قدرات منخفضة و ذوي قدرات مرتفعة أي مرتفعي التحصيل ومتوسطيه وضعيفيه وذلك بالاعتماد على نتائج التحصيل الدراسي لذا أصبحت لدينا مجموعات غير متجانسة من حيث القدرات و التحصيل الدراسي و هذا لضمان مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ وفتح المجال للاحتكاك الفكري والمناقشة و الشرح وتبادل الآراء داخل كل مجموعة تعليمية

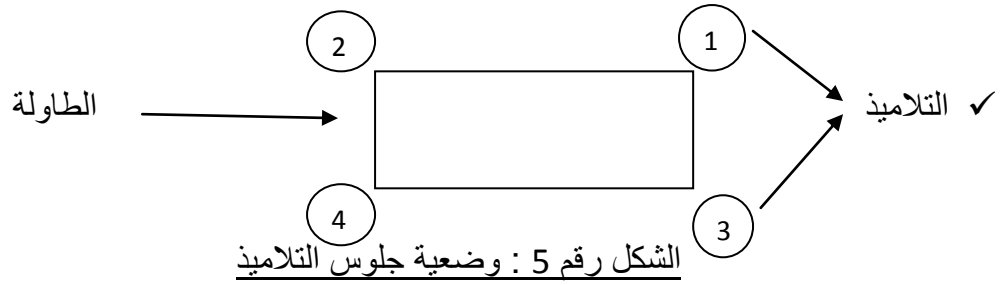
-فبعد تقسيم التلاميذ في مجموعات أصبح لدينا (22) مجموعة أما نوع هذه المجموعات فهي كما يلي:

-مجموعات من نفس الجنس(مجموعات ذكور فقط، مجموعات إناث فقط)

-مجموعات مختلفة (ذكور و إناث)، وقد تم اختيار الأرقام كأسماء للمجموعات فكل مجموعة لها رقم معين كالمجموعة الأولى رقمها (1) و المجوعة الثانية رقمها (2) حيث تقوم الأستاذة بمناداة المجموعة الأولى لعرض ما توصلت إليه أثناء إنهاء مهمتها و هكذا مع باقي المجموعات

- تحديد وضعية الجلوس :

إن وضعية الجلوس أثناء التدريس بإستراتيجية التعليم التعاوني تختلف عن وضعية الجلوس في الطريقة العادية و لتسهيل عمليات تعليم المجموعات داخل الصف فضلنا أن تكون وضعية الجلوس على هيئة دائرة حيث يجلس فيها أعضاء المجموعة على مقربة من بعضهم البعض وهذا لضمان وجود اتصال بصري بين أعضاء المجموعة وحدوث تبادل الأفكار دون إعاقة وتسهيل التفاعل الذي يمثل احد العناصر الأساسية للتعليم التعاوني هذا بالإضافة إلى تنظيم بيئة الصف بترك مسافات كافية بين المجموعات تجنبا لحدوث الفوضى و تسهيل تحرك الأستاذة بين المجموعات والشكل التالي يوضح وضعية جلوس التلاميذ :



الشكل رقم 5 : وضعية جلوس التلاميذ

- تعيين الأدوار و توضيح مهامها :

بعد تحديد وضعية الجلوس تم تعيين أدوار كل فرد و توضيح المهام مع تغيير هذه الأدوار في كل أسبوع فكل فرد في المجموعة الواحدة له دور معين ومن الأدوار التي كلف بها التلاميذ تتمثل كما يلي:

-القائد: تمثلت مهمته في إدارة النقاش بين أعضاء المجموعة ويمثل عضو ارتباط بين المعلمة والمجموعة بالإضافة إلى إجبار أعضاء مجموعته للعمل بجدية مع عرض ما توصلت إليه المجموعة أثناء إنهاء المهمة المكلفة بها.

-المسجل: وتحدد دوره في تسجيل قرارات المجموعة و كتابة التقرير النهائي الذي توصلت إليه المجموعة

-المقوم: وضيفته تصحيح الأخطاء التي يقع فيها أعضاء المجموعة

-الملاحظ: تحدد دوره في تحديد الكيفية التي اتبعتها المجموعة في التعاون و المشاركة وتحديد الإجابات

-أثناء حضورنا لبعض الحصص مع التلاميذ تأكدنا من إدراكهم لهذه الأدوار داخل المجموعات وهذا بعد أن وجهنا بعض الأسئلة حول دور كل منهم فوجدنا أن كل تلميذ أدرك دوره من خلال مجموعته وقد كان الهدف من ذلك هو التأكد من التنفيذ السليم لاستراتيجية التعليم التعاوني

-توزيع الأجهزة و الأدوات على أفراد كل مجموعة:

-لكي ينجز التلاميذ المهام التي كلفوا بها كالإجابة على التساؤلات المطروحة و إجراء التجارب لابد من توفر الوسائل و المواد لإنجازها و التي تتمثل فيما يلي:

-المغانط بكل أشكالها ،مسامير الحديد ،أوراق العمل ، مساسيك الورق ،برادة الحديد ،المعادن، جهاز العرض

-توزيع المهام على المجموعات: بعد تحديد الهدف التعليمي في كل حصة توزع المهام على أفراد المجموعة لتنفيذها حيث تقدم الأستاذة مشكلة الدرس من خلال عرض سؤال على التلاميذ وتطلب من أفراد كل مجموعة تقديم الإجابة و استخدام التجربة للإجابة على التساؤل المطروح من خلال الوصول إلى النتائج انطلاقا من ملاحظة المجموعات للتجارب المصممة بشكل جماعي وللتوضيح أكثر نحاول في العنصر الموالي عرض بعض هذه المهام.

8) - أمثلة ونماذج حول المهام و الأنشطة المقدمة للتلاميذ في ظل التدريس باستراتيجية التعليم التعاوني :

-تتمثل أغلب الأنشطة المقدمة للتلاميذ في طرح التساؤلات و وضعهم أمام مشكلات تتطلب إجراء التجارب للإجابة على التساؤلات المطروحة و تقديم حلول للمشكلات انطلاقا من ملاحظات أعضاء المجموعة و الوصول إلى النتائج و عرضها من طرف قائد كل مجموعة باستعمال جهاز العرض مع مناقشة هذه الملاحظات و النتائج مع باقي المجموعات الأخرى و نحاول فيما يلي عرض بعض الأمثلة عن أنواع الأنشطة المقدمة للتلميذ :

-عنوان الدرس: نقل الحركة

-مسألة

استعملنا في نقل الحركة بالاحتكاك دولاب بين نصف قطر الدولاب القائد يساوي 5 سم (cm) ونصف قطر الدولاب المقتاد يساوي 10 سم (cm)

-كيف تكون جهة دوران الدولاب المقتاد ؟

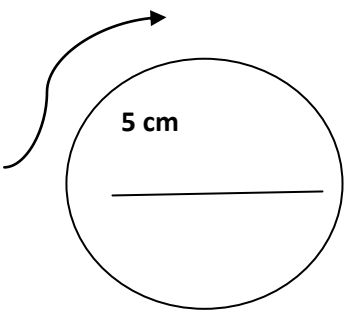
-أحسب محيط كل دولاب ؟

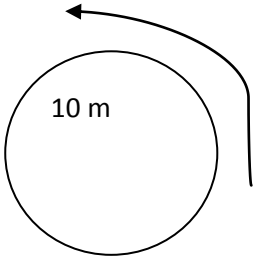
-أي دولاب له سرعة كبيرة ؟

-أضفنا دولابا وسيطا نصف قطره 8سم (cm) مع المحافظة على جهة دوران الدولاب القائد نفسها

-كيف يدور الدولاب الوسيط ؟

-ماذا يتغير في حركة الدولاب المقتاد؟





قائد مقتاد

-تم إنجاز هذا النشاط من طرف مجموعات التعليم التعاوني بشكل صحيح كما يلي:

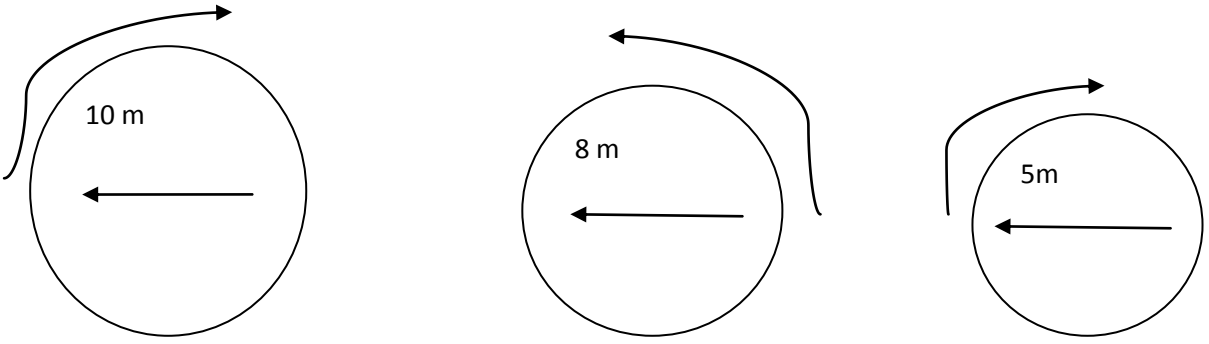
1) يدور دولاب القائد و المقتاد في جهتين متعاكستين

2) حساب محيط الدولاب القائد:$p = 2 \times 5 \times 3.14$

3) حساب محيط الدولاب المقتاد $p= 31.4\ cm$

4) محيط الدولاب المقتاد ضعف محيط الدولاب القائد .

-الدولاب القائد أسرع من الدولاب المقتاد .



مقتاد وسيط قائد

-يدور الدولاب الوسيط عكس الدولاب القائد

-يدور الدولاب المقتاد في نفس جهة الدولاب الوسيط

-الوحدة التعليمية : المغانط

-نشاط

- ماهي أشكال المغانط ؟

تم إنجاز هذا النشاط من طرف التلاميذ في المجموعات حيث توصلنا من خلال إجابتهم إلى ما يلي

-أشكال المغانط هي : على : شكل حرف M (حذوة الفرس) على شكل مستقيم على شكل إبرة ممغنطة

-الوحدة التعليمية:تمغنط الحديد

-نشاط (1)

- نلمس مسمار حديدي بقطب مغناطيسي ثم نقربه من مساسيك الورق
- مادا تلاحظون ؟
- ماذا تستنتجون ؟
- لقد جاءت ملاحظة كل مجموعة كما يلي:
- انجذاب المساسيك نحوى المسمار الحديدي
- أما النتيجة التي توصل إليها أعضاء كل مجموعة هي تمغنط الحديد عن طريق اللمس
- أهم ما ميز عمل المجموعات التعاونية أثناء العملية التعليمية هو التعاون في تصميم التجارب حيث تقوم الأستاذة بطرح أسئلة مناسبة لطبيعة الموضوع بعد تحديد الهدف التعليمي ثم يحاول أعضاء كل مجموعة تصميم التجارب و استخلاص استنتاجات مناسبة من النتائج و نحول فيما يلي عرض أمثلة و نماذج حول هذه التجارب

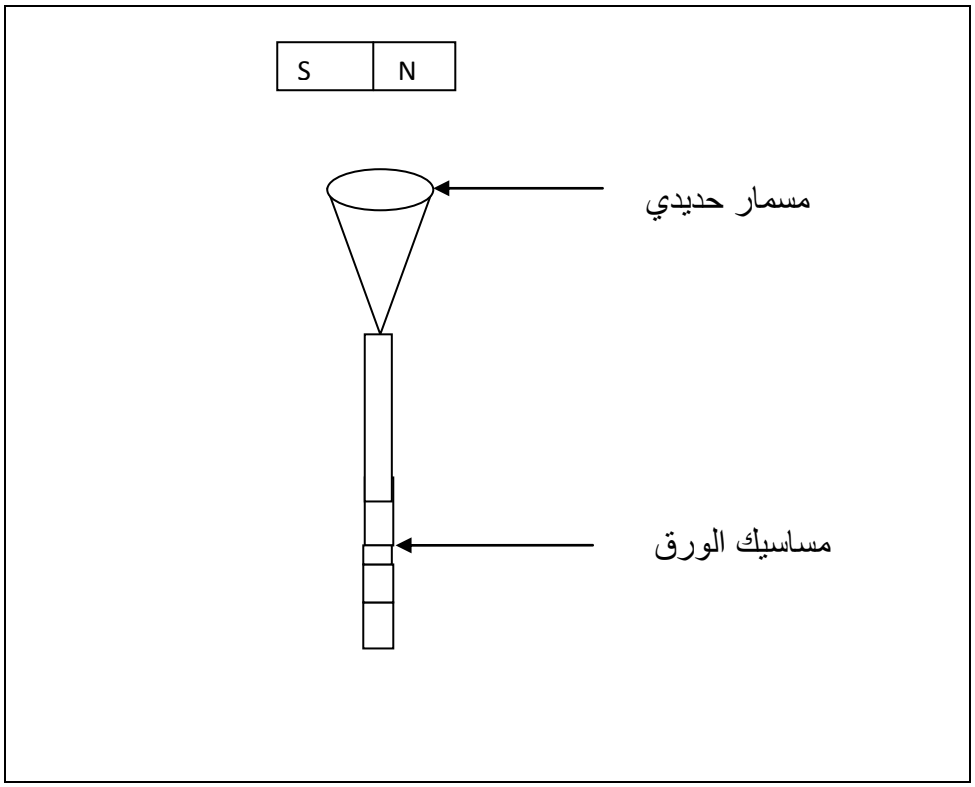
- الوحدة التعليمية:المغناطيس الطبيعي

-الهدف التعليمي هو صنع المغانط الاصطناعية

- نشاط1

-نقوم بلمس مسمار حديدي حول المغناطيس ، ثم نقرب مساسيك الورق نحوى المسمار فماذا تلاحظون؟

- ماذا يحدث لمساسيك الورق



-أثناء الانتهاء من إجراء التجارب يقوم قائد كل مجموعة بعرض كل ما لاحظته مجموعته و النتيجة التي تم التوصل إليها كما يلي:

-الملاحظة : انجذبت مساسيك الورق نحوى المسمار

-النتيجة : المسمار له خاصية المغناطيس عن طريق اللمس و حدث للمسمار أنه تمغنط و بالتالي يتمغنط الحديد عن طريق اللمس

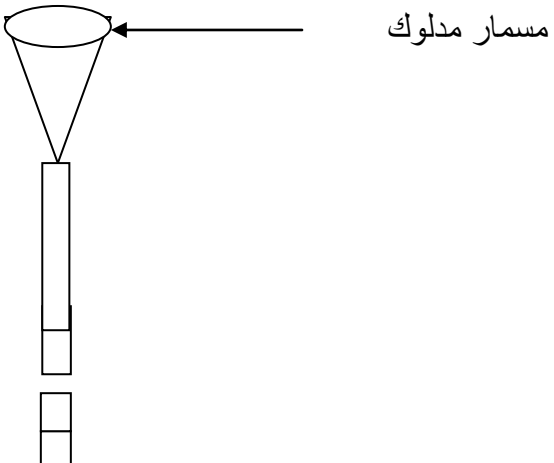
-نشاط (2) :

-نقوم بدلك مسمار حديدي نحوى المغناطيس الطبيعي ثم نقرب مساسيك الورق نحوى المسمار ماذا نلاحظ ؟

- يحاول أعضاء كل مجموعة التعاونية تصميم التجربة وبعد الانتهاء منها توصلا إلى ما يلي:

- الملاحظة : انجذاب المساسيك نحوى المسمار

- النتيجة : يتمغنط الحديد بالدلك عن طريق ذلك المسمار اكتسب خاصية المغناطيس و بالتالي يتمغنط الحديد بالدلك



مساسيك الورق ←

□

-نشاط :

تقدم مشكلة الدرس على شكل سؤال على التلاميذ.

هل كل المعادن قابلة للتمغنط ؟

لكي يجيب التلاميذ عن هذا السؤال تقوم كل مجموعة بإجراء التجربة من خلال تجريب كل مجموعة مختلف المواد كالنحاس ، الحديد الفضة الفولاذ لملاحظة هل هي قابلة للتمغنط أم غير قابلة للتمغنط، وبعد الانتهاء من إجراء التجربة توصل أعضاء كل مجموعة إلى ما يلي:

المعدن	قابل للتمغنط	غير قابل للتمغنط
الحديد	×	
النحاس		×
الفظة		×
الفولاذ		×

النتيجة: ليست كل المعادن قابلة للتمغنط منها الفولاذ والفضة والنحاس

9)- الملاحظات المسجلة أثناء التدريس بإستراتيجية التعليم التعاوني:

لقد قمنا بحضور بعض الحصص مع التلاميذ أثناء فترة التدريس بإستراتيجية التعليم التعاوني وأثناء ذلك حرصنا على تسجيل بعض الملاحظات المتمثلة فيما يلي:

- ملاحظة أسلوب تعامل الأستاذة مع التلاميذ ودورها الذي انحصر في تحديد الأهداف التعليمية في بداية الحصة، تقسيم التلاميذ إلى مجموعات وتعيين الأدوار مع ترتيب وضعية الجلوس في المجموعات، تحضير وتجهيز الأدوات لإجراء التجارب و توزيعها على المجموعات ، عرض الأفكار على التلاميذ ،التدخل لتقديم المساعدة حول كيفية إجراء التجارب ، شرح المفاهيم وتحديد الأنشطة كما تطلب من كل قائد للمجموعة القيام لعرض ما توصلت إليه المجموعة وما لاحظته أثناء تصميم التجربة والنتيجة التي توصلت إليها كل مجموعة ثم مناقشة هذه الملاحظات و النتائج مع باقي المجموعات الأخرى مع تصحيح الأخطاء التي يقع فيها أعضاء المجموعات أثناء عرضهم لملاحظاتهم إضافة على مكافأة المجموعات أثناء إنجازهم للمهام الموكلة إليهم.

- تفاعل التلاميذ فيما بينهم من خلال الاعتماد المتبادل والحوار والمشاركة في إجراء التجارب و تسجيل الملاحظات واستخلاص النتائج والتعاون في الإجابة على التساؤلات المطروحة.

- إظهار بعض التلاميذ عدم الرغبة في التعامل مع الجنس الأخر خاصة في جماعة الذكور عندما تكون بينهم أنثى واحدة حيث لاحظنا عدم رغبة إحدى التلميذات المشاركة والعمل مع مجموعتها و تغيير مكانها وبعد محاولتنا معرفة السبب أظهرت عدم رغبتها في التعلم مع جماعة الذكور.

- أما بالنسبة للتلاميذ مرتفعي التحصيل فقد أظهرت إحدى التلميذات المتفوقات رغبتها في التعلم مع الممتازين فقط و أن التعليم بهذه الإستراتيجية التعليمية عبارة عن تضييع الوقت في حالة التعامل مع ضعيفي التحصيل و هذا أثناء بداية تعليم التلاميذ بإستراتيجية التعليم التعاوني و مع مرور الوقت تعود أعضاء الجماعات التعاونية في التعلم مع بعضهم البعض.

- أهم ما ميز عمل المجموعات الهدوء و التعاون في إجراء مختلف الأنشطة القائمة على قيام الأستاذة بطرح السؤال ثم إصدار الأوامر لإجراء التجارب بهدف الإجابة على التساؤلات المطروحة.

- أثناء بعض الحصص تضطر الأستاذة القائمة على التجربة إلى دمج فوج مادة العلوم الطبيعية وفوج مادة الفيزياء في قسم واحد بسبب غياب أستاذة العلوم الطبيعية و أثناء اتخاذ هذا الإجراء تصبح قاعة التدريس (المخبر) مكتظة بما يتطلب تقسيم التلاميذ من (1 إلى 6) في المجموعة الواحدة أين أصبح حجم المجموعة كبير بعد أن كان تقسيم التلاميذ من (1 إلى 4) و أثناء عمل المجموعات الكبيرة لاحظنا انعزال أحد التلاميذ من مجموعته و انشغاله بأمور خارج عمل المجموعة ، إضافة إلى سلبية بعض التلاميذ وعدم تنفيذ الأنشطة الموكلة إليهم و البعض الأخر ينشغل في التحدث مع باقي المجموعات الأخرى و انتشار الفوضى داخل المجموعات.

- انطلاقا من هذه الملاحظات نستنتج أن أفضل حجم المجموعات ما بين (1 و 4) تلميذ في المجموعة الواحدة و هذا لتفادي سلبيات المجموعات الكبيرة.

- تطبيق مقياس الدافعية للتعلم (القياس البعدي) : بعد الانتهاء من المدة المخصصة للتدريس بإستراتيجية التعليم التعاوني قمنا بتوزيع مقياس الدافعية للتعلم على نفس الأفراد أي القياس البعدي بهدف مقارنة النتائج ومعرفة التغير في مستوى الدافعية للتعلم لدى التلاميذ وهذا يوم الثلاثاء 15 ماي 2012 وقد استغرقت مدة تطبيقيه ساعة كاملة بشكل جماعي أما بالنسبة لفقرات المقياس فكانت واضحة ولم يتم الاستفسار في فهم محتواها.

10)- الأساليب الإحصائية:

- من أجل تحليل نتائج البحث وفقا لطبيعة متغيراته واختبار الفرضيات استعملنا الأساليب الإحصائية التالية:

- اختبار " ت " t-test لعينتين متشابهتين لقياس الفروق بين القياس القبلي و القياس البعدي لمستوى الدافعية للتعلم لدى أفراد العينة.

- الانحراف المعياري و المتوسط الحسابي لمتغير الدافعية للتعلم.

تحليل التباين لتقدير الفروق في المتوسطات بين الأفراد حسب متغيرات البحث حساب التباين و قيمة F للتأكد من التجانس.

اختبار "ت" T -test لعينتين متجانستين لتقدير الفروق بين الجنسين في مستوى الدافعية للتعلم

-معامل الارتباط لكارل بيرسون.

الخلاصة :

اشتمل هذا الفصل على الخطوات المتبعة لتحقيق الهدف الرئيسي للبحث حيث تطرقنا إلى عرض إجراءات الدراسة الاستطلاعية التي كان الهدف منها التدريب و الاستعداد لإجراء الدراسة الأساسية كما يتضمن منهج البحث و الأدوات المستخدمة لجمع البيانات، العينة و خصائصها حسب متغيري السن والجنس والمستوى الدراسي و الأساليب الإحصائية المستخدمة لمعالجة البيانات، إضافة إلى عرض لأهم الخطوات المتبعة لتنفيذ استراتيجية التعليم التعاوني و أهم الملاحظات المسجلة في ظل التدريس بالإستراتيجية التعليمية المختارة.

الفصل 6

عرض و تحليل النتائج

تمهيد :

بعد تنفيذ الإجراءات الميدانية للبحث حاولنا من خلال هذا الفصل اختبار الفرضيات باستعمال الأساليب الإحصائية المناسبة لمتغيرات البحث وخصائص العينة كما يتم عرض البيانات الإحصائية لكل فرضية من فرضيات البحث وبعد إطلاعنا على نتائج الدراسات السابقة تمكنا من تفسير النتائج ومناقشتها بالتطرق إلى أهم الدراسات المؤيدة و المعارضة لنتائج البحث الحالي بهدف دمج نتائج بحثنا في المنظومة العلمية للبحث ، كما يتم التطرق إلى أهم الإضافات التي قدمها البحث الحالي من حيث فائدته في المجال التربوي و التعليمي إنطلاقا مما يسفر عنه من نتائج، وفي مجال البحث العلمي بإثارة مجموعة من التساؤلات و اقتراح بعض الدراسات يمكن البحث فيها مستقبلا.

1)-عرض النتائج :

1-1)-عرض نتائج الفرضية الإجرائية الأولى :

H_1: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ في القياس القبلي و القياس البعدي في مستوى الدافعية للتعلم لصالح القياس البعدي .

H_0: لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ في القياس القبلي و القياس البعدي في مستوى الدافعية للتعلم لصالح القياس البعدي.

-البيانات الإحصائية المتعلقة بالفرضية الأولى :

جدول رقم (7) : البيانات الإحصائية المتعلقة بالفرضية الأولى.

التطبيق	المجموعة N	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الفروق MD	الخطأ المعياري	قيمة ت المحسوبة T	درجة الحرية	مستوى الدلالة
القبلي	88	158.61	17.31	4.23	1.84	2.52	87	0.05
البعدي	88	162.79						

- نستنتج من البيانات الإحصائية للجدول رقم 7 أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ في القياس القبلي و القياس البعدي لمستوى الدافعية للتعلم لصالح القياس البعدي وباستعمال اختبار«T » لعينتين متشابهتين بلغت قيمة ت المحسوبة تساوي 2.52 أما قيمة ت المجدولة فهي تساوي 1.65 وبما أن قيمة ت المحسوبة أكبر من قيمة ت المجدولة تحت درجات الحرية (ن-1) ومستوى الدلالة (0.05) فإنه يتم رفض الفرض الصفرى و قبول الغرض البديل وبالتالي توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ في القياس القبلي و القياس البعدي في مستوى الدافعية للتعلم لصالح القياس البعدي و يمكن أن نستخلص بنوع من الثقة بأن إستراتيجية التعلم التعاوني ذات فعالية في زيادة مستوى الدافعية للتعلم لدى التلاميذ.

ويرجع ذلك لما تتميز به إستراتيجية التعليم التعاوني من خصائص حيث تقوم على التفاعل المعزز و الاعتماد المتبادل الإيجابي و التعلم في مجموعات غير متجانسة و التعاون و المشاركة في الحوار إضافة إلى الاهتمام بالمتعلم بجعله المحور الأساسي في العملية التعليمية, إن جميع هذه الخصائص قد ساعدت في تحسين الدافعية لدى التلاميذ و شعورهم بالمشاركة التعاونية في نشاطات بيئة حجرة الدراسة.

1-2)- عرض النتائج الفرضية الإجرائية الثانية :

H_1 : توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور و الإناث في مستوى الدافعية للتعلم في القياس القبلي.

H_0 : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور و الإناث في مستوى الدافعية للتعلم في القياس القبلي.

-البيانات الإحصائية المتعلقة بالفرضية الثانية :

جدول رقم (8) : البيانات الإحصائية المتعلقة بالفرضية الثانية :

التطبيق القبلي	العينة N	المتوسط الحسابي X	الانحراف المعياري 50	قيمة ت T	الدلالة الإحصائية
ذكور	39	158.69	17.41	0.41	0.05
إناث	39	156.46	28.73		

نستنتج من بيانات جدول(رقم 8) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور و الإناث في مستوى الدافعية للتعلم في القياس القبلي حيث كانت قيمة 'ت' المحسوبة تساوي (0.41) وقيمة 'ت' المجدولة تساوي (2) وبما أن قيمة 'ت' المحسوبة أقل من قيمة 'ت' المجدولة تحت درجات الحرية(ن-2) ومستوى الدلالة (0.05) فإنه يتم قبول الفرض الصفري وبالتالي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور و الإناث في مستوى الدافعية للتعلم في القياس القبلي و هذا يدل على أن درجات الدافعية للتعلم لا تختلف لدى الجنسين.

1-3)- عرض نتائج الفرضية الإجرائية الثالثة :

H_1 : توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور و الإناث في مستوى الدافعية للتعلم في القياس البعدي.

H_0 : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور و الإناث في مستوى الدافعية للتعلم في القياس البعدي.

-البيانات الإحصائية المتعلقة بالفرضية الثالثة :

جدول رقم (9) : البيانات الإحصائية المتعلقة بالفرضية الثالثة :

التطبيق البعدي POST -TEST	العينة N	المتوسط الحسابي X	الإنحراف المعياري SD	قيمة (ت) T	الدلالة الإحصائية
الذكور	39	167.12	14.41	1.32	0.05
الإناث	39	162.41	17.23		

يتضح من بيانات جدول رقم 9 أنه لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور و الإناث في مستوى الدافعية للتعلم في القياس البعدي حيث بلغت قيمة ت المحسوبة (1.32) بينما بلغت قيمة ت المجدولة تساوي (2) بما أن قيمة 'ت' المحسوبة أقل من قيمة ت المجدولة تحت درجات الحرية (ن-2) و مستوى الدلالة (0.05) فإنه يتم قبول الفرض الصفري ورفض الغرض البديل و بالتالي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور و الإناث في مستوى الدافعية للتعلم في القياس البعدي و هذا يدل على التأثير الإيجابي لإستراتيجية التعليم

التعاوني على الدافعية للتعلم لدى الجنسين و بالتالي كلا من الذكور و الإناث لهم فرص متكافئة من ناحية الإستفادة بالإستراتيجية التعليمية المختارة وبوجه عام يمكن تفسير ذلك بأن درجات الدافعية للتعلم لدى الجنسين لا تختلف باختلاف إستراتيجية التدريس.

4-1)- عرض نتائج الفرضية الإجرائية الرابعة :

H_1 :توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ مستوى السنة الرابعة متوسط و درجات التلاميذ مستوى السنة الثانية متوسط في الدافعية للتعلم.

H_0 :لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ مستوى السنة الرابعة متوسط و درجات التلاميذ مستوى السنة الثانية متوسط في الدافعية للتعلم.

جدول رقم (10): البيانات الإحصائية المتعلقة بالفرضية الرابعة.

المستوى الدراسي	العينة N	المتوسط الحسابي X	الإنحراف المعياري SD	قيمة ت T	الدلالة الإحصائية
-السنة الرابعة متوسط	40	164.1	16.38	0.16	0.05
-السنة الثانية متوسط	40	158	20.20		

يتضح من بيانات الجدول رقم 10 أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ السنة الرابعة و متوسطي درجات التلاميذ السنة الثانية متوسط في الدافعية للتعلم حيث بلغت قيمة ت المحسوبة 0.16 بينما بلغت قيمة ت المجدولة 1.67 بما أن قيمة ت المحسوبة أقل من قيمة ت المجدولة تحت درجات الحرية الحرية (ن-2) ومستوى الدلالة 0.05 فإنه يتم قبول الفرض الصفري ورفض الفرض البديل وبالتالي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ السنة الرابعة و متوسطي درجات التلاميذ السنة الثانية متوسط في الدافعية للتعلم ، ومن هنا نستنتج أن درجات الدافعية للتعلم لدى التلاميذ لا تختلف باختلاف المستوى الدراسي.

2)- مناقشة الفروض:

2-1)- مناقشة الفرضية الإجرائية الأولى :

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ في القياس القبلي و القياس البعدي في مستوى الدافعية للتعلم لصالح القياس البعدي. وبذلك يتم قبول الفرض الأول للبحث حيث كشفت النتائج الواردة في الجدول رقم 7 عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ في القياس القبلي و القياس البعدي لمستوى الدافعية للتعلم لصالح القياس البعدي وهذا يدل على فعالية إستراتيجية التعلم التعاوني وتأثيرها الايجابي على زيادة مستوى الدافعية للتعلم لدى التلاميذ.

يرجع ارتفاع مستوى الدافعية للتعلم لدى التلاميذ في ظل التدريس بإستراتيجية التعليم التعاوني إلى ما توفره من فرص لجميع التلاميذ في المشاركة الفعلية في عملية التعلم، إلى جانب منحهم فرصا متعددة للتعبير عن أفكارهم في جو تعاوني، بالإضافة إلى الاهتمام بالمتعلم بالإعتراف بدوره الإيجابي ومشاركته الجادة في العملية التعليمية التعلمية.

كما يرجع إرتفاع مستوى الدافعية للتعلم وزيادتها إلى مساهمة إستراتيجية التعليم التعاوني في إعطاء الحرية للمتعلمين للتعلم وتعيلم بعضهم بعضا في إعتماد متبادل إيجابي وشعور بالمسئولية الجماعية في تحقيق المصير المشترك، وإتخاذ القرارات بدون تردد وفق ما أتفق عليه، هذا إضافة إلى ما يطرأ على العملية التعليمية من تغيرات جوهرية كتغيير دور كل من المعلم و المتعلم، حيث أصبح الأول موجها ومرشدا ومنظما وميسرا لعملية التعليم، بينما الثاني أصبح محور العملية التعليمية التعلمية باحث عن المعلومة ومنتج لها، وحتى شكل البيئة الصفية يتغير بحيث أصبح التلاميذ يتعلمون على شكل مجموعات في وضعية الجلوس تختلف عن الشكل المعتاد، أي التلاميذ يجلسون في مجموعات على هيئة دائرة ولعل هذه الوضعية أثرت بشكل إيجابي على الطبيعة النفسية للمتعلم.

إن العملية التعليمية في ظل التدريس بإستراتيجية التعليم التعاوني ساهمت في تطوير العلاقات الإيجابية بين المتعلمين، وإشباع حاجاتهم كالحاجة إلى الحرية والحاجة إلى الإنتماء والتقدير والإحترام، وتحسين إتجاهاتهم نحو المنهج والتعلم والمدرسة، إضافة إلى ما يتلقاه المتعلمين من مكافئات أثناء انجازهم للمهام الموكلة إليهم، ولعل جميع هذه الخصائص من شأنها إيجاد الرغبة لدى التلاميذ للتعلم والدافعية له.

لقد أكد كريستين lee, christine and others (1997) أن التلاميذ أثناء التعليم التقليدي يشغلون دون دافعية، ولعل هذا يلفت الإنتباه إلى ضرورة تجاوز الأساليب التقليدية في التدريس والخروج بالعملية التعليمية من حيز الجمود إلى الحداثة والتنوع حتى يتم بناء مستوى عال من الدافعية نحو التعلم المدرسي لدى المتعلمين، وهذا ما أكدته نتائج البحث الحالي الذي أثبت أن التدريس بإستراتيجية التعليم التعاوني أدى بأسلوب أفضل إلى الزيادة في الدافعية نحو التعلم لدى تلاميذ السنة الثانية متوسط، ومهما يكن مستوى الدافعية للتعلم لدى التلاميذ في الصف إلا أنها سوف تتحول إلى الأحسن بالزيادة من خلال إستشارتها أو إلى النقصان والتدني وبقائها في حالة كمون إلى أن تجد في البيئة الخارجية ما يثيرها، وهذا يتوقف على ما يحدث في غرفة الصف من مدى إتاحة الفرصة للمتعلمين للمشاركة في العملية التعليمية التعلمية ومدى استخدام إستراتيجيات التدريس الحديثة كإستراتيجية التعليم التعاوني مما ينعكس إيجابا على دافعية التلاميذ نحو التعلم.

إن زيادة الدافعية للتعلم في ظل التدريس بإستراتيجية التعليم التعاوني ربما يعود إلى خصائص الجماعة التي ينتمي إليها التلميذ، وهذا ما أكدته دراسة (راين ryan 2001) التي أسفرت على نتيجة مفادها أن السياق المميز لجماعة الأقران خصائص معينة تؤثر في مدى دافعية التلميذ لبذل الجهد الكافي وفي مدى حبه أو كرهه للدراسة.

يتفق البحث الحالي من خلال ما أسفر عنه من نتائج مع بحث كوردر (corrder 1999) الذي كشف عن فاعلية أسلوب التعلم التعاوني في زيادة الدافعية الأكاديمية، وبحث كل من أسروف و سولداتو (issrof et soldato)، كما تؤيد هذه النتائج دراسة أمال ربيعة كامل (1999) حيث أكدت نتائج دراستها فعالية إحدى إستراتيجيات التعليم التعاوني (إستراتيجية جيكسو jigsau) في

زيادة الدافعية للتعلم، وتتفق كذلك مع نتائج دراسة القويدر (2002) بالأردن والتي أكدت على فعالية إستراتيجية التعليم التعاوني على تنمية دافعية الطالبات لتعلم الجغرافيا مقارنة مع الطريقة العادية في التدريس، ونفس النتيجة أسفرت عنها دراسة مخيمر أبو زيد محمد (2001) حول فعالية إستخدام إستراتيجية التعليم التعاوني في تنمية الدافعية و التحصيل الدراسي القابلية للعمل التعاوني، أين تفوقت المجموعة التجريبية في مقياس الدافعية المتعددة الأبعاد على المجموعة الضابطة كما تتفق مع دراسة عصماني رشيدة (2008) التي أكدت نتائجها أن الدافعية للتعلم تتأثر بإستراتجية المعلم في التدريس إضافة إلى دراسة ونتزل (Wentzel 1997).

يتفق البحث الحالي من خلال نتائجه مع المنظور الدافعي الذي قام على أعمال لاوين le win و دوتش deutsh و أتكنسون attkinson وسكينر skinner والذي يقوم على إفتراض أن العلاقات الشخصية المتبادلة بين التلاميذ تحت شروط تواصل إيجابية في عملية التعليم تؤثر إيجابا على كل من الدافعية والإنجاز الذاتي و التعلم الأكاديمي لدى التلاميذ. [62] ص 139.

تتفق نتائج البحث الحالي مع ما قام به برولكس (1999 j. proulx) من دراسات أكدت من خلالها أن العمل في المجموعات باعتباره صيغة بيداغوجية في التعلم يعمل على رفع الدافعية لدى المتعلمين وينمي روح المسئولية لديهم ويزيد القدرة على تقبل وجهت النظر المختلفة وإرتفاع مستوى تقدير الذات لدى التلاميذ.

وكنقطة أساسية تبقى نتائج البحث الحالي فما يتعلق بالأثر الإيجابي لإستراتيجية التعليم التعاوني على الدافعية نحو التعلم لدى التلاميذ مؤيدة إلى ما جاءت به نظريات علم النفس الإجتماعي والتي إهتمت بدور التفاعلات بين التلاميذ في مجالات تعلمية متسعة، تتضمن التحصيل الأكاديمي، العمليات المعرفية، المهارات ما بعد المعرفية، الدافعية، الإنجاز الذاتي، النمو الإجتماعي. [62] ص 134 .

2- 2)- مناقشة النتائج حسب الفرضيتين الثانية والثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور و الإناث في مستوى الدافعية للتعلم في القياس القبلي, بينت نتائج البحث الحالي تحقق هذا الفرض حيث دلت النتائج الواردة في الجدول رقم (8) أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات الذكور والإناث في مستوى الدافعية للتعلم في القياس القبلي، وهذا يعني أن الدافعية للتعلم لا تختلف باختلاف الجنس في القياس القبلي، ومنه نتائج هذه الفرضية لا تتعارض مع نتائج الفرضية الثالثة التي تنص على ما يلي:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث في مستوى الدافعية للتعلم في القياس البعدي، وقد تم قبول هذا الفرض لتحققه، حيث بينت النتائج الواردة في الجدول رقم (9) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث في مستوى الدافعية للتعلم في القياس البعدي أي في ظل التدريس بإستراتيجية التعليم التعاوني، ويمكن تفسير ذلك أن درجات الدافعية للتعلم لا تختلف لدى الجنسين ومنه لم يختلف الذكور عن الإناث في استفادتهم من إستراتيجية التعليم التعاوني, بمعنى أن تأثير هذه الإستراتيجية متحررة من أثر الجنس.

إن نتائج هذه الفرضية تؤيد النتائج الخاصة بالفرضية الثانية فما يتعلق بعدم وجود فروق بين الذكور والإناث في مستوى الدافعية للتعلم.

تؤكد نتائج البحث الحالي أن درجات الدافعية للتعلم لا تختلف لدى الجنسين بإختلاف إستراتيجية التدريس، أي لا توجد فروق بين الذكور والإناث في مستوى الدافعية للتعلم قبل وبعد التدريس بإستراتيجية التعليم التعاوني.

تتفق نتائج البحث الحالي مع دراسة ستيفن و أخرون stephenn et al (198) في جامعة ساموان samoan بأمريكا حيث توصلا إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في مقياس الدافعية للتحصيل، كما تؤيد نتائج دراسة محمد المري (1998) الذي قام بدراسة مقارنة في الدافع للدراسة لدى عينات من الأطفال تراوحت أعمارهم من (10 إلى 11سنة) حيث أكدت الدراسة على عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في الدافع للدراسة. [6] ص53.

تتفق نتائج البحث الحالي كذلك مع نتائج دراسة السامرائي (2005) التي كشفت نتائجها عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متغير الجنس في مجال تحفيز الذات لدى التلاميذ المتفوقين في مدارس اليوبل، كما تؤيد هذه النتائج ما كشف عنه عمر العمر (1987) في إحدى دراساته، ودراسة ماجدة محمود (2002)، ودراسة فنوش عبد القادر (2008) بالجزائر، أكدت على عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في الدافعية للتعلم ونفس النتيجة أسفرت عنها دراسة كاستنيل (castenll 1983) الذي انتهت نتائج دراسته بنتيجة مفادها عدم وجود فروق بين الجنسين في الدافع للتعلم، وكما يتبين أيضا من دراسة مطر (2004) التي أشارت إلى أنه لم يكن هناك أثر دال لمتغير الجنس تعزى لأثر البرنامج المعد لتنمية الذكاء الانفعالي في مجال الدافعية الذاتية، وفي المقابل تتعارض نتائج البحث الحالي مع دراسة مولنر وويز molnr et weise (1981)، حيث قاما بملاحظة (50) طفلا من أعمار ما قبل المدرسة وذلك بهدف تقدير مدى صدق نتائج بعض الدراسات العملية التي أسفرت على أنه في مستوى أعمار المرحلة الابتدائية، فإن الذكور يظهرون تفوقا في الدافعية على الإناث بصفة عامة، ومن نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات الدافعية بين الذكور والإناث. [6] ص 49 .

كما تتناقض نتائج هذا البحث مع دراسة محمد الطيب (1986) حيث أسفرت نتائج دراسته على وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في الحاجة للتحصيل لصالح الإناث، وتتناقض نتائج دراستنا كذلك مع ما توصل إليه محمد المري محمد إسماعيل (1995) في دراسته تحت عنوان الدافع للابتكار والدافع للتعلم لدى عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية العامة في كل من مصر والكويت- دراسة عبر ثقافية-، حيث أكدت نتائج هذه الدراسة على وجود فروق بين الذكور والإناث في درجات الدافع للتعلم لصالح الإناث، مما يعني أن الإناث لديهن دافع للتعلم أعلى من الذكور، ونفس النتيجة أسفرت عنها دراسة شفيق فلاح علاونة (1995) أي تفوق الإناث على الذكور في الدافعية للتعلم إضافة إلى دراسة كل من باركر ولن (barler , lunn) (1972)، ودراسة محمد عبد الظاهر (1986)، ودراسة عصماني رشيدة (2008) بالجزائر التي أكدت على وجود فروق بين الذكور والإناث في الدافعية للتعلم لصالح الإناث، كما تتعارض نتائج البحث الحالي مع ما كشفت عنه دراسة بدر عمر العمر (1995) تحت عنوان الدافعية الداخلية والدافعية الخارجية لطلبة كلية التربية مستواها

وبعض المتغيرات المرتبطة بها، وقد أسفرت الدراسة على نتائج مفادها تفوق الإناث على الذكور في الدافعية الداخلية.

إن ما أسفر عنه البحث الحالي من نتائج تبدو متناقضة مع تبريرات بعض الباحثين فما يتعلق بتفوق الإناث على الذكور في الدافعية للتعلم، حيث يبرر ويفسر بعض الباحثين ذلك بأن الإناث يستجبن لمتطلبات الأهل في الدراسة والمثابرة والاجتهاد والتعلم أكثر من الذكور لأنهن أميل إلى الاستجابة الاجتماعية، ولا يصرفن من الوقت خارج المنزل مثل الذكور مما يتيح لهن وقتا أطول، لتدفع كل منهن ذاتها نحو تركيز الجهد على المتطلبات الدراسية. [20] ص 228.

يتعارض البحث الحالي من خلال ما أسفر عنه من نتائج مع الإعتقاد السائد لدى بعض الباحثين اللذين أكدوا على أن دافعية الإناث للتعلم أعلى من دافعية الذكور، وقد أرجعوا ذلك إلى عدة أسباب وفق ما أشاروا إليها منها:

- شعور الإناث بالضعف وأن نظرة المجتمع لهن على أنهن غير متساويات مع الذكور فتحاول الإناث تعويض ذلك النقص بالاندفاع نحو التعلم.
- تعدد الخيارات المتاحة أمام الذكور وعدم تركيزها على مجال التعلم في حين توجيه خيارات الإناث وحصرها في مجال التعلم يدفعها للتعلم أكثر.
- شعور الإناث بأن المجتمع يقدرهن أكثر عندما تكون متعلمة مما يدفعها للتعلم أكثر.
- محدودية العلاقات الاجتماعية بالنسبة للإناث، وما يمنحه المجتمع للذكور من حرية الحركة والتفاعل والاتصال وتكوين العلاقات مما يصرف نظرهن للتعلم.
- شعور الإناث بالمسئولية وتقديرها لضرورة التعلم حتى تحصل على وظيفة تعزز مكانتها في الأسرة والمجتمع، وما تميل إليه الإناث من الاعتماد على النفس عن طريق التعلم لإثبات وجودهن في الأسرة، وأمام أفراد المجتمع مما يدفع لرفع مستواهن المعرفي والثقافي.
- تندفع الإناث نحو الاهتمام بقوانين المدرسة وتعليماتها وتخصيص الجزء الأكبر من وقتهن للدراسة ومتابعة الواجبات المدرسية يتيح لهن الحصول على درجات مرتفعة على مقياس دافعية التعلم مقارنة مع الذكور). [20]ص 229.

رغم تعارض نتائج البحث الحالي مع اعتقادات بعض الباحثين، ونتائج بعض الدراسات فما يتعلق بوجود فروق بين الجنسين في الدافعية للتعلم وأن الإناث لديهن دافع للتعلم أعلى من الذكور، إلا أن اعتقاداتهم ومبرراتهم هذه تبدو منطقية في المجتمعات العربية بما فيها المجتمع الجزائري، فتفوق الإناث على الذكور في الدافعية للتعلم ربما يعود إلى بعض التحديات التي تواجههن، ونقص في إشباع حاجاتهن كالحاجة إلى الحرية مقارنة بالذكور، إضافة إلى تفضيل الذكور على الإناث مما يدفع الأنثى للرغبة في التعلم واستكمال دراستها لمواجهة بعض هذه التحديات.

2- 3)- مناقشة النتائج حسب الفرضية الرابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ مستوى السنة الرابعة متوسط ومتوسطي درجات التلاميذ مستوى السنة الثنية متوسط في الدافعية للتعلم.

بينت نتائج البحث الحالي تحقق هذا الفرض حيث دلت النتائج الواردة في الجدول (رقم 10) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ مستوى السنة الرابعة متوسط و تلاميذ مستوى السنة الثانية متوسط في الدافعية للتعلم، وهذا يدل على أن الدافعية للتعلم لا تختلف باختلاف المستوى الدراسي لدى التلاميذ.

يظهر من نتائج البحث الحالي أن الدافعية للتعلم لا تختلف باختلاف المستوى الدراسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط، وتبدو هذه النتيجة ملفتة للنظر أي الذي كنا نتوقعه لم يحدث بل اتضح نقيضه خاصة ونحن نعلم أن تلاميذ السنة الرابعة متوسط يختلفون عن تلاميذ السنة الثانية متوسط من حيث العمر الزمني والمستوى الدراسي وربما هذه الاختلافات تؤثر على مستوى الدافعية للتعلم لدى التلاميذ، وإذا كانت درجات الدافعية للتعلم تتأثر بالسن، فكيف يمكن تفسير عدم وجود فروق بين تلاميذ مستوى السنة الثانية متوسط و تلاميذ مستوى السنة الرابعة متوسط في الدافعية للتعلم؟ وهل هذا يعني أن درجات الدافعية للتعلم لا تتأثر بالعمر الزمني؟ وجدير بالذكر أن الإجابة عن هذه التساؤلات هي مسئولية جهود بحثية تلي البحث الحالي حتى يمكن تقديم إجابات عن هذه التساؤلات وذلك بأخذ عينات واسعة حتى يمكن تعميم النتائج.

كما لا تفوتنا الإشارة إلى مقولة مارفن شو (marfan sho) الشهيرة "بأن النتائج غير المتوقعة من البحث العلمي قد تكون بمثابة دروب جديدة للظاهرة تكشف فيها عن نفسها بوضوح وجلاء شديدين، شريطة أن تتواصل جهود الباحثين مع هذه الدروب بغية أن تفصح الظاهرة عن نفسها بألوانها المختلفة وأشكالها المتعددة. [30] ص 114.

يتفق البحث الحالي مع نتائج دراسة أحمد محمد شبيب حسن (1994) تحت عنوان: الاتجاه النهائي للدافعية الأكاديمية الذاتية في مراحل عمرية مختلفة لدى الجنسين، حيث تبين من نتائج هذه الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائيا في الدافعية الأكاديمية الذاتية لدى المجموعات العمرية الثلاث المختارة (الصف الرابع ابتدائي، الصف الثاني إعدادي، الصف الثاني ثانوي).

كما يتفق البحث الحالي من خلال نتائجه مع نتائج دراسة محمد حسن المطوع (1996) تحت عنوان التوازن النفسي لطلاب وطالبات المرحلتين الإعدادية والثانوية وعلاقته بالدافع للإنجاز، والاتجاه نحو الاختبارات، وتقدير الذات، بدولة البحرين، وقد أسفرت هذه الدراسة على نتيجة مفادها، عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين مختلف الصفوف الدراسية في كل من الدافع للإنجاز ومفهوم الذات، والاتجاه نحو الاختبارات والتوازن النفسي، كما يتفق البحث الحالي مع دراسة محمد علي محمد (1998) تحت عنوان الدافعية المدرسية لدى طلاب كلية التربية بالعريش، وذلك حسب متغيرات الجنس، التخصص، المستوى الدراسي، وقد أسفرت الدراسة على نتيجة مفادها عدم وجود فروق دالة بين متوسطي درجات مجموعتي طلبة الفرقة الرابعة علمي وطالبات الفرقة الأولى علمي في الدافعية للتعلم.

3)- الاستنتاج العام:

يتبين من خلال تطبيق مقياس الدافعية للتعلم، لدراسة فعالية إستراتيجية التعليم التعاوني على زيادة الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثانية متوسط، حيث انطلقنا من تساؤل رئيسي هو:

ما مدى فعالية إستراتيجية التعليم التعاوني في زيادة الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثانية متوسط؟

فمن العرض السابق لنتائج البحث اتضح الأثر الإيجابي لمستوى دافعية التلاميذ للتعلم والرغبة له، في ظل التدريس بإستراتيجية التعليم التعاوني، ويظهر ذلك من خلال الفروق بين متوسطي درجات التلاميذ في القياس القبلي و البعدي، حيث كانت الفروق لصالح القياس البعدي، وهذا يعني أن الإستراتيجية المختارة في البحث الحالي قد أدت بأسلوب أفضل إلى زيادة الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثانية متوسط.

يرجع ارتفاع وزيادة مستوى الدافعية للتعلم في ظل التدريس بإستراتيجية التعليم التعاوني إلى مجموعة من الافتراضات أهمها:

- جعل المتعلمين يتعلمون بأنفسهم عن طريق حسن التوجيه إلى اكتشاف تطبيقات المادة التعليمية.
- تفاعل التلاميذ مع بعضهم البعض أثناء إنجازهم وقيامه بالمهام المطلوبة منهم في وضع يسمح لهم بالحوار والمناقشة وبناء الثقة التعلم واتخاذ القرارات، فمثل هذا التفاعل المشجع له أثار إيجابية على الدافعية للتعلم لدى التلاميذ، حيث يسمح لهم بمعرفة بعضهم، وهذا بدوره يشكل الأساس لعلاقات تتسم بروح الالتزام والاهتمام بين أعضاء المجموعة ومساعدة بعضهم بعضا في جو تعاوني.
- دور التلميذ إيجابي ونشط لكونه يتعلم مع بقية زملائه، وهو يمثل المحور الأساسي في العملية التعليمية- التعلمية، مما ينعكس إيجابا على رغبته في التعلم والدافعية له.
- المتعلمون يشتركون في العملية التعليمية- التعلمية بصورة فعالة تتعدى كونهم متلقين سلبيين، أما بالنسبة لطبيعة مشاركتهم فهي تتم في مجموعات صغيرة غير متجانسة من حيث التحصيل الدراسي، تشمل تلاميذ ذوي قدرات مرتفعة، وذوي قدرات متوسطة وذوي قدرات منخفضة، وهذا من شأنه زيادة نسبة المشاركات داخل المجموعات، حيث تكون هناك فرص كبيرة لإعطاء المساعدات وتبادل الأفكار، فيساعد التلميذ المتفوق التلميذ الضعيف لإنجاز المهام وبلوغ الأهداف الأمر الذي يزيد من ودافعيته للتعلم ويزيد من مشاركته في الموقف التعليمي.
- زيادة قدرة التلاميذ على التعبير عن أفكارهم وأرائهم ووجهات نظرهم، وتنمية الاحترام والمودة والثقة بين التلاميذ مما يؤثر عليهم إيجابا من الناحية النفسية.
- تغيير بيئة حجرة الدراسة، مقارنة بالشكل المعتاد حيث المعلم هو المصدر الرئيسي للمعرفة عند التلاميذ، وفي المقابل يصبح التلميذ مصدرا للمعرفة عند أقرانه داخل المجموعة في ظل التدريس بإستراتيجية التعليم التعاوني، حتى وضعية الجلوس تختلف أين أصبح التلاميذ يجلسون في مجموعات على هيئة دائرة بهدف تسهيل التفاعل المعزز وجها لوجه، إن هذا يعني بصورة أو بأخرى أن هناك تغيير جوهري في بيئة حجرة لدراسة وهذا ما أثر بشكل واضح على الدافعية نحو التعلم لدى التلاميذ.
- رغبة التلاميذ في تغيير الطرق التقليدية في التدريس وميلهم إلى التعلم في جو يسوده التعاون والحوار والمشاركة الإيجابية، إضافة إلى ما يتلقونه من مكافآت من شأنها استثارة الدافعية للتعلم وتنميتها أثناء العملية التعليمية- التعلمية.

لقد أكدت نتائج البحث الحالي عدم وجود فروق بين الجنسين في مستوى الدافعية للتعلم، قبل وبعد التدريس بإستراتيجية التعليم التعاوني،يرى بدر عمر العمر 1995 أن عملية الكشف عن هذه الفروق بين الجنسين من الممكن أن تسهم في تحديد أوجه التفوق وأوجه الإخفاق والقصور في العوامل المسئولة عن استثارة الدافعية للتعلم وتنميتها لدى التلاميذ في مجال العمل المدرسي، ولعل هذا يساعد على بلورة بعض المقترحات الملائمة لمثل هذا النوع من التمايز والفروق سواء في توجيه

عمليات التربية والتعليم، من خلال التنويع في إستراتجيات التدريس، أو في تكريس برامج تربوية وتعليمية حديثة مناسبة من شأنها الرفع من مستوى الدافعية للتعلم، لدى المراهقين المتمدرسين في مجال التعلم المدرسي.

إن الهدف من دراسة الفروق بين الجنسين في الدافعية للتعلم هو أخذ هذه الفروق بعين الاعتبار كأمر ضروري عندما يتعلق الأمر في التفكير بكيفية استثارة الدافعية للتعلم وتنميتها أثناء العملية التعليمية- التعلمية.

كما انصب اهتمامنا من خلال البحث الحالي في معرفة مدى اختلاف درجات الدافعية للتعلم باختلاف المستوى الدراسي، ومن أجل تحقيق هذا الهدف تم تطبيق مقياس الدافعية للتعلم على تلاميذ السنة الرابعة متوسط والبالغ عددهم (40) تلميذ وتلميذة من نفس المؤسسة، قمنا باستخراج الدرجة الكلية التي تحصل عليها تلاميذ السنة الرابعة في اختبار الدافعية للتعلم، ومقارنتها بدرجات تلاميذ السنة الثانية متوسط في القياس القبلي، وباستخدام اختبار "ت" لدراسة الفروق، أسفر البحث الحالي على نتيجة مفادها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ مستوى السنة الرابعة متوسط وتلاميذ مستوى السنة الثانية متوسط في الدافعية للتعلم وهذا يدل على أن مستوى الدافعية للتعلم لا يختلف باختلاف المستوى الدراسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط.

إن الشيء الأولي الذي يمكن الخروج به من نتائج هذا البحث، هو فعالية إستراتيجية التعليم التعاوني وتأثيرها الإيجابي على مستوى الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم المتوسط، وهذا من شأنه أن يعطي مغزى لأهمية هذه الإستراتيجية كإحدى إستراتيجيات التدريس الحديثة التي يمكن استخدامها لتحسين العملية التعليمية- التعلمية وإيجاد الرغبة لدى التلاميذ للتعلم والرفع من مستوى دافعيتهم في مجال التعلم المدرسي.

يمكن تلخيص أهم الإضافات التي قدمها البحث على النحو التالي:

- أوضح البحث الحالي خطوات إستخدام إستراتيجية التعليم التعاوني، كما أوضح أدوار كل من المعلم والتلاميذ من خلالها مما يساعد المعلم على إستخدام هذه الإستراتيجية في التدريس.
- أظهرت نتائج هذا البحث أهمية إستراتيجية التعليم التعاوني في زيادة الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثانية متوسط.
- تطبيق إستراتيجية التعليم التعاوني على تلاميذ السنة الثانية متوسط وتدريبهم على أدوارهم تدريبا دام (14) أسبوعا أي فصل دراسي كامل.
- أظهرت نتائج البحث الحالي أن درجات الدافعية للتعلم لا تختلف باختلاف الجنس والمستوى الدراسي.
- أسفر البحث الحالي على نتائج يستدل من خلالها أن تنمية الدافعية للتعلم لدى التلاميذ تتأثر بتنظيم البيئة التعليمية للتلميذ، وجعله المحور الأساسي في العملية التعليمية- التعلمية، واختيار إستراتيجيات التدريس المناسبة تولد لديه الرغبة والدافعية نحو التعلم.

4) - اقتراحات وتوصيات:

انطلاقا من النتائج التي أسفر عنها البحث الحالي نقدم التوصيات التالية:

- الاهتمام بتنمية الدافعية للتعلم و استثارتها لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط بتعزيز التجارب الناجحة في التدريس بإستراتيجية التعليم التعاوني كإحدى إستراتيجيات التدريس الحديثة بطرق صحيحة قدر المستطاع على التلاميذ لما لها من أثر إيجابي على العملية التعليمية وما تحققه من جودة في التعليم
- إقامة برامج تدريبية لتدريب المعلمين على إستخدام إستراتيجية التعليم التعاوني في المدارس لكونها إستراتيجية تعليمية تتطلب التخطيط والإعداد والتدريب.
- إجراء المزيد من البحوث والدراسات حول إستراتيجية التعليم التعاوني إذ لا زالت هناك دراسات تتناقض نتائجها فيما يخص فعالية إستراتيجية التعليم التعاوني في التحصيل الدراسي أو مجالات أخرى.
- ضرورة إستخدام إستراتيجية التعليم التعاوني في مختلف المراحل التعليمية بدأ برياض الأطفال إلى غاية المرحلة الجامعية لما تحققه من جودة في التعليم.
- ضرورة إستخدام إستراتيجيات التدريس الحديثة بهدف إخراج العملية التعليمية من حيز الجمود إلى الحداثة والتنوع وإثارة الدافعية للتعلم لدى التلاميذ.
- تنمية اتجاه إيجابي نحو التعلم والدافعية له باستخدام إستراتيجيات التدريس الحديثة.
- القيام بدراسات مسحية متعمقة ودقيقة على عينات واسعة للتحقق من أهم العوامل المساهمة في تدني الدافعية للتعلم لدى المراهقين المتمدرسين وأخذها بعين الاعتبار.
- العمل على تغيير أساليب التدريس المعتادة حتى يتم بناء مستوى عال من الدافعية لدى التلاميذ.
- التخطيط للعملية التعليمية من خلال التعرف على مدخلاتها البشرية وخصائص المتعلمين وضرورة التأكد من مستوى دافعية التلاميذ نحو التعلم كمدخل سلوكي يتم الانطلاق منه أثناء بداية العملية التعليمية إلى غاية تحقيق المخرجات المنتظرة والتي تتماشى مع الأهداف التربوية المسطرة مسبقا.

انطلاقا من التوصيات السابقة نأمل أن يفتح هذا البحث بابا للمتخصصين والباحثين المهتمين بمجال التربية والتعليم لإجراء بحوث ودراسات حول العوامل المساعدة على تحسين العملية التعليمية-التعلمية وذلك بأخذ عينات واسعة للتأكد من مصداقية النتائج وإمكانية تعميمها، وبعد دراسة أدبيات البحث وعلى ضوء النتائج التي أسفر عنها نقترح على الباحثين المهتمين بمجال التربية والتعليم إجراء الدراسات التالية:

- أثر إستراتيجية التعليم التعاوني على تنمية الدافعية للتعلم لدى طلاب الجامعة
- قياس أثر إستراتيجية التعليم التعاوني في تنمية الدافعية لتعلم المواد التعليمية لدى التلاميذ المتأخرين دراسيا.
- أثر إستراتيجية التعليم التعاوني في الاحتفاظ بالمعلومات لفترة طويلة لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية من التعليم.
- دواعي وأسباب استخدام إستراتيجيات التدريس الحديثة كإستراتيجية التعليم التعاوني من وجهة نظر الأساتذة.
- دراسة عن الصعوبات والعوائق التي تواجه معلمي مادة الفيزياء في تنفيذ إستراتيجية التعليم التعاوني.
- عوائق إستخدام إستراتيجيات التدريس الحديثة في تدريس المواد الاجتماعية من وجهة نظر الأساتذة.

- أثر عامل البيئة على مستوى الدافعية للتعلم- دراسة مقارنة بين تلاميذ الريف والمدن.

الخاتمة

بعد التسليم بأهمية إستراتيجية التعليم التعاوني كإحدى إستراتيجيات التدريس الحديثة، التي من دواعي ظهورها التغيرات السريعة في مختلف مجالات الحياة، والانفجار الإعلامي الذي جعل خبراء التربية والتعليم يفكرون في إعادة بناء الفعل التعليمي- التعلمي على مبادئ مؤسسة على ما هو أنفع للمتعلم وأكثر اقتصادا لوقته وتنمية قدراته، ومراعاة خصائص شخصيته في كل الجوانب، كما ظهرت كرد فعل على المناهج التقليدية المثقلة بالمعارف التي لا تسمح لحاملها بالتكيف وتدبر أمره في عصرنا الحالي، وعلى هذا الأساس جاء تركيز الاتجاهات التربوية الحديثة على جعل التلميذ المحرر الرئيسي لعملية التعلم والتعليم، ويجب أن يكون له الدور الأكبر في هذه العملية، وهذا ما تقوم عليه إستراتيجيات التدريس الحديثة، التي تكمن أثارها في تهيئة البيئة المناسبة لتحديث التعليم، وتوفير مناخ مدرسي ملائم لعملية التعليم والتعلم، من هذا المنطلق جاء البحث الحالي كمحاولة للتركيز على إحدى هذه الإستراتيجيات ألا وهي إستراتيجية التعليم التعاوني، حيث تمحور الهدف الأساسي في معرفة مدى فعاليتها على زيادة الدافعية للتعلم، نظرا لأهمية هذه الأخيرة من الوجهة التربوية والتعليمية، فهي على قدر كبير من الأهمية في النظم التعليمية، وقد أطلق عليها بمصطلحات أخرى منها الدافعية الأكاديمية، الدافعية للتحصيل، الدافعية المدرسية، هذا وقد إهتم التربويون بها اهتماما بالغا لفعاليتها في التعلم والتعليم، حيث تعتبر من العوامل الرئيسية في تنمية البعد الانفعالي في العملية التعليمية- التعلمية والحراك الوجداني للإقبال على التعلم، وإثارة حب المعرفة لدى المتعلم.

لقد حاولنا من خلال البحث الحالي معرفة مدى فعالية إستراتيجية التعليم التعاوني على زيادة الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثانية متوسط، ثم معرفة الفروق بين التلاميذ في مستوى الدافعية للتعلم حسب متغيري الجنس والمستوى الدراسي، ولتحقيق أهداف البحث تم تقسيم بحثنا هذا إلى الجانب النظري الذي تضمن مجموعة من الفصول، حيث يشمل الفصل الأول على إشكالية البحث وأهميته وأهدافه وحدوده، ومفاهيم البحث وفرضياته، أما الفصل الثاني تطرقنا فيه إلى الدراسات السابقة التي لها علاقة وطيدة بمتغيرات البحث الحالي، حيث أشرنا في المحور الأول إلى الدراسات التي إهتمت بإستراتيجية التعليم التعاوني، في حين إهتم المحور الثاني بالدراسات المتعلقة بالدافعية للتعلم.

أما الفصل الثالث يتضمن إستراتيجية التعليم التعاوني حيث تطرقنا إلى تحديد ماهية الإستراتيجية ومكوناتها ثم الأسس التي تقوم عليها إستراتيجيات التدريس الحديثة، ثم التطرق بشكل أكثر تفصيلا إلى استراتيجية التعليم التعاوني من خلال مفهومها وعناصرها الأساسية وخطوات تنفيذها ومزاياها وعوائق استخدامها، كما تطرقنا إلى الخلفية التاريخية للتعلم التعاوني وإستراتيجياته، أما الفصل الرابع فقد انصب اهتمامنا فيه على الدافعية بصفة عامة من خلال مفهومها وأهم المفاهيم

المرتبطة بها، وأهم تصنيفات الدوافع، إضافة إلى التطرق إلى تاريخ الاهتمام بموضوع الدافعية،وأهم المنظرين اللذين ساهموا بجهد تنظيري رائع في بحوثهم ونظرياتهم عن الدافعية ثم التطرق إلى الدافعية للتعلم من خلال مفهومها وأهميتها من الوجهة التربوية والتعليمية، إلى جانب تحديد علاقة الدافعية بالتعلم وطرق استثارتها، ثم تطرقنا إلى تناول ظاهرة تدني الدافعية للتعلم من حيث مفهومها وأسبابها.

أما الجزء الثاني من البحث تعرضنا فيه إلى تقديم الجانب المنهجي للبحث الذي تضمن المنهج المستخدم وخطواته بما في ذلك مجتمع وعينة البحث ومبررات اختيارها إلى جانب أدوات جمع البيانات المعتمد عليها.

لقد طبق البحث في متوسطة لخضر الفيلالي ببلدية بوقارة ولاية البليدة، باستخدام المنهج الشبه التجريبي ذو القياس القبلي والبعدي، وذلك عبر مجموعة من الخطوات هي كما يلي:

إجراء الدراسة الاستطلاعية كدراسة قبلية أين تأكدنا من خلالها على الخصائص السيكوسترية الإختبار الدافعية للتعلم إضافة إلى تدريب الأساتذة على كيفية تنفيذ إستراتيجية التعليم التعاوني ثم تدريب التلاميذ على كيفية التعلم تعاونيا، وتمثل إجراءات الدراسة الاستطلاعية بمثابة استعداد وتدريب للدراسة الأساسية التي تتطلب التهيئة والتخطيط الجيد لتنفيذها

- تطبيق القياس القبلي باستخدام اختبار الدافعية للتعلم، قبل تنفيذ إستراتيجية التعليم التعاوني.
- تحديد الأدوار وتوضيح مهماتها.
- توزيع الأدوار على أعضاء المجموعات مع تبادل الأدوار أسبوعيا.
- استمرار التدريس بإستراتيجية التعليم التعاوني طوال الفصل الدراسي الثاني بواقع 14 أسبوعا.
- تطبيق القياس البعدي باستخدام اختبار الدافعية للتعلم بعد الانتهاء من تطبيق إستراتيجية التعليم التعاوني على أفراد العينة.
- قياس الفروق بين القياس القبلي والبعدي لاختبار الدافعية للتعلم باستخدام اختبار "ت"
- t- test لعينتين متشابهتين.
- إستخدام الأساليب الإحصائية الملائمة لمتغيرات البحث بهدف اختبار الفرضيات حيث تم عرض البيانات الإحصائية. متبوعة بالتحليل والمناقشة، ومن أجل دمج النتائج في المنظومة العلمية للبحث تطرقنا إلى الدراسات المتفقة والمعارضة للنتائج التي أسفر عنها البحث الحالي، والتي يمكن إيجازها فيما يلي:
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ في القياس القبلي والقياس البعدي لمستوى الدافعية للتعلم لصالح القياس البعدي، مما يدل على فعالية إستراتيجية التعليم التعاوني على زيادة الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثانية متوسط.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور و الإناث في مستوى الدافعية للتعلم أثناء القياس القبلي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث في مستوى الدافعية للتعلم أثناء القياس البعدي. وهذا يدل أن درجات الدافعية للتعلم لا تختلف باختلاف الجنس في القياس القبلي والبعدي.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ مستوى الرابعة متوسط ودرجات تلاميذ مستوى الثانية متوسط في الدافعية للتعلم، وهذا يدل أن درجات الدافعية للتعلم لا تختلف باختلاف المستوى الدراسي.

بناء على ما تقدم من نتائج وتفسيرات نوصي بتكرار إجراء هذا البحث على عينة أشمل في خصائصها ومواصفاتها وباستخدام أدوات أخرى، مهمتها أن تقيس متغيرات البحث الحالي، وبالذات متغير الدافعية للتعلم، وذلك من أجل التحقق من صدق تفسير النتائج التي أسفر عنها البحث الحالي، وذلك بأخذ عينات واسعة حتى يمكن تعميم النتائج، ونأمل أن يبقى البحث الحالي مسارا متصلا من جانب الباحثين المهتمين بتحسين العملية التعليمية- التعلمية بإجراء المزيد من البحوث والدراسات وبالتحديد المتعلقة بالآثار الإيجابية لإستراتيجيات التدريس الحديثة بهدف الرقي بالعملية التعليمية، وتنمية اتجاه إيجابي لدى تلاميذنا للتعلم من أجل التعلم، وهذا لضمان إعداد الفرد الكفء وبنائه للتكيف مع متطلبات هذا العصر وتحدياته.

قائمة المراجع

- القرآن الكريم .

1. فراس محمود مصطفى السليتي ،"التفكير الناقد و الإبداعي"، عالم الكتب الحديث للنشر و التوزيع، الطبعة الأولى، الأردن. (2006).
2. صالح محمد العيوني ، "اثر استخدام أسلوب التعلم التعاوني على التحصيل في مادة العلوم و الاتجاه نحوها لتلاميذ الصف السادس ابتدائي بنين"، المجلد 37، العدد 22، جامعة الكويت. (2003).
3. يوسف قطامي ، "علم النفس التربوي"، دار وائل للنشر و التوزيع، الطبعة الاولى، الأردن. (2010).
4. عماد عبد الرحيم الزغلول ،"مقدمة في علم النفس التربوي"، دار يزيد للنشر و التوزيع، الطبعة الاولى، الأردن. (2005).
5. بدر عمر العمر ، "الدافعية الداخلية و الخارجية مستواها و بعض المتغيرات المرتبطة بها"، المجلد 10، العدد 37، مجلة جامعة الكويت. (1995).
6. محمد المري محمد إسماعيل ، "الدافع للابتكار و الدافع للتعلم لدى عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية العامة في كل من مصر و الكويت"، المجلد 09، العدد 34، مجلة جامعة الكويت. (1995)
7. يوسف محمد عبد الله ، "اثر كل من الاتجاهات نحو الدراسة و دافعية الانجاز و عادات الاستذكار على الاداء الاكاديمي لدى عينة من طالبات جامعة قطر"، المجلد 15، العدد 60، مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت. (2001).
8. وليم عبيد ، "استراتيجيات التعليم و التعلم في سياق ثقافة الجودة"، دار المسيرة للنشر و التوزيع، الطبعة الأولى، جامعة عين الشمس،عمان. (2009).
9. هدى محمود الناشف ، "استراتيجيات التعليم و التعلم في الطفولة المبكرة"، دار الفكر العربي. (2001).
10. عبد الرحمان عبد الهاشمي ، "استراتيجيات حديثة في فن التدريس"، دار الشروق للنشر و التوزيع، الطبعة العربية الاولى، الاردن. (2007).

11. فؤاد سليمان قلادة، "استراتيجيات طرائق التدريس و النماذج التدريسية"، الجزء الأول، كلية التربية، جامعة طانطا. (1997).
12. هاني ابراهيم العبيدي و آخرون ، "استراتيجيات حديثة في التدريس و التقويم"، عالم الكتب الحديث للنشر و التوزيع، الطبعة الأولى، الأردن. (2006).
13. محمد مصطفى الديب ،"استراتيجيات معاصرة في التعلم التعاوني"، عالم الكتب، الطبعة الأولى، القاهرة. (2006).
14. سهيلة محسن كاظم الفتلاوي ، "المدخل إلى التدريس"، دار الشروق للنشر و التوزيع، الطبعة العربية الأولى، الأردن. (2003).
15. احمد حسين اللقاني ، "معجم المصطلحات التربوية المعرفية في المناهج و طرق التدريس".(2003)
16. مسعودة مريزقي، "الدافعية للقراءة و علاقتها بمستوى التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط"، رسالة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علوم التربية، جامعة الجزائر 2010/2009.
17. عبد الرحمان الوافي ، "قاموس مصطلحات علم النفس"، دار الرسالة، الجزائر. (2002).
18. حسن حسين زيتون ، "مهارات التدريس"، الطبعة الاولى، عالم الكتب، القاهرة. (2001).
19. نادر فهمي الزيود ، "التعلم و التعليم الصفي "، دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع، الطبعة الرابعة، الأردن. (1999).
20. سعاد جبر سعيد ، "الذكاء الانفعالي و سيكولوجية الطاقة اللامحدودة"، عالم الكتب الحديث، الاردن. (2008) .
21. محمد مصطفى الديب ،" دراسات في أساليب التعلم التعاوني"، عالم الكتب للنشر و التوزيع، الطبعة الأولى، عمان. (2004).
22. محمد رضا البغدادي و آخرون ،" التعلم التعاوني"، دار الفكر العربي. الطبعة الاولى، (2005).
23. عفت مصطفى الطناوي،" أساليب التعليم و التعلم"، مكتبة الأنجلومصرية للنشر ، مصر ،2002.
24. محمود رفعت بهجات محمد ، "التعلم الإستراتيجي مدخل مقترح لحفز التفكير العلمي" ، عالم الكتب للنشر ، الطبعة الأولى ،القاهرة.(2003).
25. لطيفة صالح السمري ، "فاعلية استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية المهارات الاجتماعية لدى طالبات كلية التربية"، المجلد 17، العدد 68، مجلس النشر العلمي، الكويت. (2003).
26. جودت احمد سعادة ، "التعلم التعاوني نظريات و تطبيقات و دراسات"، الطبعة الاولى، دار وائل للنشر و التوزيع، الأردن. (2008).
27. احمد دوقة ولورسي عبد القادر، سيكولوجية الدافعية للتعلم، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر. (2009).

28. عبد الحكيم بوصلب ، "دافعية تعلم المواد التعليمية و علاقتها باختيارات التوجيه نحو الشعب الدراسية"،مذكرة لنيل شهادة الماجستير، قسم علم النفس و علوم التربية، جامعة باتنة، 2002.
29. الوناس بوعكاز، "اثر الأهداف السلوكية على الدافعية للتعلم و التحصيل"، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير، جامعة الجزائر 1998.
30. ماجدة حسين محمود ، "الدافعية العامة و التوجه القومي- دراسة مقارنة بين طلاب و طالبات الجامعة"، المجلد01، العدد 03، دار غريب للطباعة و النشر، مصر. (2002).
31. عبد الرحمان عبد العزيز العبدان ، "دافعية طلاب الجامعة السعوديين لتعلم اللغات الأجنبية الأسيوية و الأوروبية"، العدد 77، جامعة الملك سعود، الرياض. (2005).
32. عبد القادر خنوش، "دور التدريس بالكفاءات في استثارة دافعية التعلم لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط"،دراسة ميدانية بمتوسطات ولاية البليدة ، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس المدرسي، جامعة الجزائر 2009/2008.
33. رشيدة عصماني، "الدافعية للتعلم و علاقتها بصورة المعلم لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط"، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علوم التربية,جامعة الجزائر 2008.
34. أمال بن يوسف، "العلاقة بين استراتيجيات التعلم و الدافعية للتعلم و أثرها على التحصيل الدراسي"، دراسة ميدانية لدى تلاميذ بعض الثانويات بولاية البليدة، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علوم التربية، جامعة الجزائر، 2008/2007.
35. منصور احمد عبد المنعم ،" تدريس الدراسات الاجتماعية"، مكتب الانجلو للنشر، مصر. (2006).
36. مجدى عزيز ابراهيم ،" استراتيجيات التعليم و أساليب التعلم"، مكتبة الأنجلو، مصر. (2004).
37. محبات أبوعميرة،" المعلمون و المتعلمون" الدار العربية للكتاب، الطبعة الأولى، (1994).
38. باسم الصرايرة و آخرون ،" استراتيجيات التعلم و التعليم"، عالم الكتب الحديث للنشر و التوزيع، الطبعة الاولى، الأردن. (2099).
39. احمد عوده القرارعة ، تصميم التدريس، دار الشروق للنشر و التوزيع، الاردن. (2009).
40. محمد محمود الحيله ، "طرائق التدريس و استراتيجياته"، الطبعة الثانية، دار الكتاب الجامعي، العين الإمارات العربية المتحدة. (2002).
41. مصطفى نمر دعمس ، "إعداد و تأهيل المعلم، الطبعة الاولى"، دار الثقافة للنشر و التوزيع، الأردن. (2009).
42. محمد مصطفى الديب ،" اتجاهات حديثة في التربية "، عالم الكتب، الطبعة الاولى، القاهرة. (2005).
43. صالحة عبد الله عيسات ، "اتجاهات حديثة في التربية "، دار المسيرة للنشر و التوزيع. الطبعة الاولى. (2007).

44. سناء محمد سليمان ،" التعلم التعاوني"، عالم الكتب، الطبعة الأولى، جامعة عين الشمس. ، عمان (2005)
45. سيسيل د.ميرسير – ترجمة – إبراهيم زريقات ،"تدريس الطلبة ذوي مشكلات التعلم"، دار الفكر، الطبعة الأولى، الأردن. (2008)
46. علية خلفي،" فعالية إدارة الصف بإستراتيجية التعلم التعاوني في تنمية التفكير الابداعي لطلاب السنة الثالثة ثانوي في حل المسائل الفيزيائية "–دراسة تجريبية بثانوية بن عليوي صالح ولاية سطيف- رسالة مكملة لنيل شهادة الماجيستر، تخصص إدارة تربوية، جامعة سطيف، 2007/2006.
47. فاروق السيد عثمان ، "سيكولوجية التعليم و التعلم"، دار الامين، الطبعة الأولى، مصر. (2005).
48.
49. احمد عبد الهادي ، "نماذج تربوية تعليمية معاصرة"، دار وائل للنشر و التوزيع، الطبعة الثانية، الأردن. (2004).
50. زيد الهويدي ،"الأساليب الحديثة في تدريس العلوم"، دار الكتاب الجامعي، العين. (2005).
51. ربيع محمد طارق و آخرون ، "الانضباط التعاوني"، داراليازوري. الطبعة العربية، الاردن. (2008).
52.
53. يحيى محمد نبهان ، "الأساليب الحديثة في التعليم و التعلم"، الطبعة العربية، دار اليازوري العلمية للنشر و التوزيع، الأردن. (2008).
54. jakueline. thousand, « la creativité et l'aprentissage cooperatif », edition logiques, canada, 1998.
55. أحمد النجدى و آخرون ، طرق و أساليب و استراتيجيات حديثة في تدريس العلوم ، دار الفكر العربي، الطبعة الأولى ، القاهرة. (2003).
56. حسن حسين زيتون و آخرون، "التعلم و التدريس من منظور النظرية البنائية"، الطبعة الأولى، دار الفكر القاهرة . (2003).
57. جابر عبد الحميد جابر ،" استراتيجيات التدريس و التعلم"، دار الفكر العربي، الطبعة الأولى، القاهرة. (1999).
58. عفت مصطفى الطناوي ، "التدريس الفعال" ، دار المسيرة للنشر و التوزيع ، الطبعة الأولى. (2009).
59. حسن حسين زيتون ، " استراتيجيات التدريس رؤية معاصرة لطرق التعليم و التعلم" ، الطبعة الأولى ، عالم الكتب، القاهرة. (2003).
60. محمد محمود الحيلة ، تصميم التعليم نظرية و ممارسة، دار المسيرة للنشر و التوزيع. الطبعة الرابعة، (2008).
61. فخري رشيد خضر، " طرائق تدريس الدراسات الاجتماعية "، دار المسيرة للنشر و التوزيع، الطبعة الأولى، الأردن. (2006).

62. محمد مسعد نوح ، دراسة تجريبية لأثر التعلم التعاوني في تحصيل تلاميذ الصف الثاني الإعدادي للمهارات الجبرية، المجلد 07، العدد 27، مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت. (1993).
63. محمود رفعت بهجات ،" التعلم الجماعي والفردي" ، عالم الكتب القاهرة ، الطبعة الأولى. (1998).
64. عبد اللطيف بن حسين فرج، طرق تدريس في القرن الواحد والعشرين.دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الطبعة الثانية، الأردن. (2009).
65. كريمان بدير، التعلم النشط، دار المسيرة للنشر و التوزيع، الأردن. (2007).
66. سلمى زكي الناشف، "المفاهيم العلمية و طرائق التدريس"، دار المناهج، الطبعة العربية الأولى، الأردن. (2008).
67. حمدى علي الفرماوي ،" دافعية الإنسان بين النظريات المبكرة و الاتجاهات المعاصرة" ، دار الفكر العربي، الطبعة الاولى ، القاهرة. (2004).
68. عبد اللطيف محمد خليفة ، الدافعية للإنجاز دار غريب للطباعة و النشر، مصر.(2000).
69. ثائر احمد غباري ، الدافعية، الطبعة الأولى، دار المسيرة للنشر و التوزيع، الأردن. (2008).
70. تيسير مفلح كوافحة ،" علم النفس التربوي" ، دار المسيرة للنشر و التوزيع، الطبعة الأولى ، الأردن. (2004).
71. محمود عبد الحليم منسي ، "علم النفس التربوي للمعلمين"، دار المعرفة الجامعية، مصر.(1990).
72. علي احمد عبد الرحمان عياصره ، "القيادة و الدافعية في الإدارة التربوية" ، دار الحامد للنشر، الطبعة الاولى ، الاردن. (2006).
73. عبد القادر كراجة ، "سيكولوجية التعلم الطبعة الأولى" ، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع . (1997).
74. عبد الرحمان عدس ،" علم النفس التربوي"، دار الفكر للنشر و التوزيع، الطبعة الثالثة، الأردن. (2005).
75.
76. سامي محمد ملحم ، "سيكولوجية التعلم و التعليم"، دار المسيرة للنشر و التوزيع، الطبعة الثانية، الأردن. (2006).
77. إبراهيم وجيه محمود، « التعلم"، دار المعرفة الجامعية. (1999)
78. مروان أبو حويج ، المدخل إلى علم النفس التربوي ، دار اليازوري العلمية للنشر ، الطبعة العربية ، الاردن. (2004).
79. مصطفى فهمي، الدوافع النفسية، دار مصر للطباعة.
80. سعد عبد الرحمان ، السلوك الإنساني، مكتبة الفلاح، الطبعة الثالثة. (1983).
81. محمد محمود بني يونس ، "سيكولوجية الدافعية و الانفعالات"، دار المسيرة للنشر التوزيع، الطبعة الأولى، الأردن. (2007).

82. نبيل محمد زايد ،" الدافعية و التعلم"، مكتبة النهضة المصرية للتوزيع ، الطبعة الأولى، مصر. (2003).
83. جمال مثقال القاسم، "علم النفس التربوي"، دار الصفاء للنشر و التوزيع، الطبعة الأولى، الأردن. (2000).
84. liury alain, motivation et réussite scolaire édition (c) dunod . Paris 1997.
85. منال محمد ابو الحسن فؤاد ،" دوافع استخدام الأطفال للحاسبات الالية و علاقتها بالجوانب المعرفية" ، دار النشر للجامعات، الطبعة الاولى،مصر. (2003).
86. جابر عبد الحميد جابر ، سيكولوجية التعلم و نظريات التعليم، دار النهضة العربية، الطبعة التاسعة، مصر. (1999).
87. fabien fenouil, la motivation, édition dunod ; France 1re édition 2005.
88. احمد ماهر، "السلوك التنظيمي"، الدار الجامعية للنشر، مصر. (2003).
89. سيد محمد خير الله، "سيكولوجية التعلم بين النظرية و التطبيق"، دار النهضة العربية للطباعة و النشر، لبنان. (1996).
90. جودت عبد الهادي ، "نظريات التعلم و تطبيقاتها التربوية" ، دار الثقافة للنشر و التوزيع ، الطبعة الاولى. (2007).
91. شاهر أبو شريخ ،" استراتيجيات التدريس" ، المعتز للنشر و التوزيع ، الطبعة الأولى ،الأردن. (2008).
92. صالح محمد علي أبو جادو ، علم النفس التربوي ، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة، الطبعة الثانية ، الأردن. (2000).
93. Rolland Viau, la motivation en contexte scolaire, édition de bopeck université canada, 1992.
94. عبد المجيد سيد احمد منصور، " علم النفس التربوي" ، مكتب العيان للنشر و التوزيع، الطبعة الرابعة مصر. (2001).
95. delandcheer.v, l'éducation et la formation, France ,1992.
96. منى الحديدي ،" استراتيجيات تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة" ، دار الفكر، الطبعة الأولى، الأردن. (2005).
97. عزت جرادات ، التدريس الفعال ، دار الصفاء للنشر و التوزيع، الطبعة الاولى، الأردن. (2008).
98. عبد الرحمان عدس ، "علم النفس التربوي" ، دار الفكر للطباعة و النشر ، الطبعة الأولى، الأردن. (2003).
99. هادي مشعان ربيع ، "علم النفس التربوي" ، مكتبة جامعة الأنبار للنشر، الطبعة الأولى، الأردن. (2008).
100. صلاح الدين عرفه محمود، " تعليم و تعلم مهارات التدريس"، عالم الكتب، القاهرة.

101. عبد المجيد نشواتي ، علم النفس التربوي ، دار الفرقان للنشر و التوزيع، الطبعة الرابعة. (2003).
102. نايفة قطامي ،" أساسيات علم النفس المدرسي" ، دار الشروق للنشر و التوزيع، الطبعة الاولى ،الأردن. (1992).
103. نايفة قطامي ، "مهارات التدريس الفعال" ، دار الفكر للنشر، الطبعة الاولى، الأردن. (2004).
104. بشير معمريه ،"القياس النفسي و تصميم أدواته" ، منشورات الحبر، ، الطبعة الثانية الجزائر. (2007).
105. مهدي زويلف ، " منهجية البحث العلمي" ، دار الفكر, للنشر و التوزيع ، الطبعة الاولى ، عمان. (1998).
106. محمد بوعلاق ، " الموجه في الإحصاء الوصفي الاستدلالي في العلوم النفسية التربوية و الاجتماعية " ، دار الأمل للطباعة للنشر و التوزيع . (1998).

الملاحق

قصد القيام بدراسة علمية حول موضوع اهتمام التلميذ و رغبته في الدراسة نضع بين يديك مجموعة من العبارات املين فيك إبداء رأيك حولها بكل صراحة و ذلك بوضع علامة (×) في الخانة المناسبة لإجابتك، نرجو منك عدم ترك أي عبارة بدون إجابة.

و نشكر لك تعاونك معنا.

اللقب: السن:

الإسم: القسم:

العبارات	صحيح تماماً	صحيح نوعاً ما	غير صحيح	لا أدري
1. لدي القدرة على النجاح في الدراسة.				
2. التعلم يحقق لي امنياتي.				
3. لدي القدرة على العمل اكثر.				
4. التعلم يحقق لي مستقبلاً زاهراً.				
5. لدي القدرة على التفوق على زملائي.				
6. التعلم يوصلني الى مراتب الكبار.				
7. لدي القدرة على مواصلة الدراسة.				
8. فهمي للدروس يضمن لي علامات جيدة.				
9. التعلم يسمح لي بالمساهمة في تطوير البلاد.				
10. لدي القدرة على مراجعة كل الدروس.				
11. اوليائي يحرصون على نجاحي في الدراسة.				
12. التعلم يضمن لي النجاح في الحياة.				
13. لدي القدرة على حفظ و تذكر كل الدروس.				
14. المراجعة مع الزملاء تحقق لي نتائج منتظرة.				
15. التعلم يضمن لي مهنة محترمة.				
16. لدي القدرة على فهم كل الدروس.				
17. البرنامج الدراسي يتضمن موضوعات متنوعة و شيقة.				
18. التعلم يكسبني احترام الآخرين.				
19. لدي القدرة على حل الواجبات المنزلية بمفردي.				
20. لدي القدرة على متابعة كل الدروس بسهولة.				

21. التعلم يضمن لي مكانا مهما في المجتمع.				
22. لدي القدرة على التعلم و التحصيل الجيد.				
23. التعلم يجعلني قادرا على التحدث مع الاخرين.				
24. لدي القدرة على تقديم الاجابة عندما أسأل من. قبل الاستاذ.				
25. التعلم يمكنني من الحصول على علامات جيدة.				
26. لدي القدرة على تصحيح أخطائي عندما يظهرها لي الاساتذة.				
27. التعلم يجعلني اتفوق على زملائي.				
28. لدي القدرة على طرح الأسئلة عندما لا أفهم.				
29. زملائي يساعدونني عندما أحتاج إلى ذلك.				
30. المعلومات المقدمة في المدرسة مفيدة.				
31. لدي القدرة على الصعود إلى السبورة حينما يُطلب مني ذلك.				
32. التعلم يحقق لي رغباتي.				
33. معظم الاساتذة يتفاهمون بأحاسيس و مشكلات التلميذ.				
34. لدي القدرة على تحسين مستواي الدراسي.				
35. المراجعة مع زملائي مفيدة.				
36. لدي القدرة على تنفيذ م أخطط له.				
37. لدي القدرة على القيام بالعمل على احسن وجه.				
38. لدي القدرة على تجاوز الصعوبات الدراسية.				
39. المود الجديدة مفيدة جداً.				
40. اوليائي يهمهم الالتقاء مع اساتذتي.				
41. الكتب المدرسية سهلة الفهم و المراجعة.				
42. معظم الاساتذة يحترمون التلاميذ.				
43. وجود التلاميذ المشوشين في القسم لا يضايقني.				
44. هناك متابعة مستمرة لأعمالي من طرف أوليائي.				
45. أوليائي يوفرون لي الجو الملائم للدراسة.				
46. معظم الأساتذة يُعاملون التلاميذ معاملة حسنة.				
47. معظم الأساتذة عادلون في منح النقاط.				
48. معظم الأساتذة يعتنون بأعمال التلاميذ.				
49. هناك تشجيع من طرف الأساتذة للعمل التعاوني.				