الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الجيلالي بونعامة بخميس مليانة
كليــة العلوم الإنسانية و الاجتماعية
قسم العلوم الاجتماعية

أثر استراتيجية التعلم التعاوني على دافعية التعلم لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة

(دراسة ميدانية بمتوسطة الشهيد-صامت شقرار- بالعبادية ولاية عين الدفلى)

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر شعبة علوم التربية

تخصص: إرشاد و توجيه

إعداد الطالبتين:

- شقاليل ايمان
-كروفي سمية

إشراف:

- الدكتور رابح سيساني

أعضاء المناقشة

1) أ. سعد الدين بوطبال	رئيسا
2) د. رابح سيساني	مشرفا
3) د. نصر الله بوحميدة	مناقشا

السنة الجامعية: 2018-2019

الشكر والتقدير:

الحمد لله رب العالمين الذي أنعم علي مواصلة طريق البحث العلمي

وأنار بصيرتي في سبيل إنجاز هذا العمل المتواضع.

يسرنا أن نتقدم بجزيل الشكر والعرفان إلى أستاذنا وموجهنا المشرف على هذه المذكرة الدكتور رابح سيساني الذي لم يبخل علينا بنصائحه وإرشاداته وتوجيهاته، وكذلك عونه الدائم لنا في سبيل إنجاز هذا العمل ، وكذلك الشكر إلى الأستاذة لوزاني فاطمة الزهراء في تقديم المشورة حول الأساليب الإحصائية المستخدمة والأدوات المستعملة.

كما نتقدم بخالص الشكر إلى جميع كوادر جامعة الجيلالي بونعامة بخميس مليانة على ما قدموا لنا من مساعدة لإنجاز هذه الرسالة ، وخاصة أساتذة تخصص علوم التربية توجيه وإرشاد.

ونشكر كل من كان له دور من قريب أو بعيد ومن شجعنا أو قدم لنا النصح أو بذل جهدا لإيصال هذه الدراسة إلى ما وصلت إليه.

وأخيرا نسال الله العلي العظيم أن نكون قد وفقنا لما فيه الخير، فما كان من توفيق من الله وحده وما كان من نقص أو تقصير فمن انفسنا والكمال لله.

اهداء

أهدي ثمرة جهدي وما خطته أناملي إلى من وفقني إلى طريق الرشاد إلى الرحيم

بالعباد خالقي ورازقي

إلى خير الأنام حبيبنا المصطفى صلى الله عليه وسلم.

إلى الشمعة التي تنير دربي

إلى أغلى هدية أحياني بها ربي إلى العزيزة على قلبي أمي الحنونة

إلى من كلله الله بالهبة والوقار

إلى من علمني العطاء بدون انتظار إلى من أحمل اسمه بكل افتخار أبي العزيز .

إلى الذي كان هذا الجهد على حساب راحته وسعادته، رفيق دربي وشريك حياتي زوجي الغالي الذي كان لي خير عون في مسيرتي .

إلى من أناروا لي طرق النجاح إلى من شاركوني الأحزان والأفراح

إخواتي وأخواتي: أحلام، أشواق، زين الدين، شمس الدين.

ولا أنسى من حملوا البهجة

إلى الدار فجعلوها تشرق بالأنوار عماد ويارا.

إلى أعز صديقاتي الذين كانوا معي طوال المشوار الدراسي ، وإلى كل من يعرفني من قريب أو بعيد إليكم أهدي ثمرة جهدي.

إيمـــــان

إهداء

إلى من كلل العرق جبينهما، وشققت الأيام أيديهما.....

إلى من علماني أن الأعمال لا تتم إلا بالصبر والعزيمة والإصرار....

إلى أبي وأمي أطال الله بقائهما ،وألبسهما ثوب الصحة والعافية، ومتعني ببرهما وردّ جميلهما.....أهدي ثمرة من ثمار غرسهما...

إلى إخوتي الذين كان لهم الفضل بعد الله في تشجيعي على إتمام دراستي.....

إلى كل الصديقات والزملاء الذين كانوا معي طوال المشوار الدراسي.....

إلى كل الذين وقفوا معي بدعائهم وتشجيعهم.....

إلى كل من يسعه قلبي ولم تسعه ورقة مذكرتي

إليهم جميعا أهدي ثمرة جهدي المتواضع.

سمية

ملخص:

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على أثر إستراتيجية التعلم التعاوني على دافعية التعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط ، وعلى ضوء أهداف البحث تم صياغة فرضياته كما يلي:

1يوجد اختلاف في درجات دافعية التعلم لدى تلاميذ بين القياس القبلي والقياس البعدي.

2يوجد أثر لإستراتيجية التعلم التعاوني على دافعية التعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط

3توجد فروق لدافعية التعلم تعزى لمتغير الجنس في القياس القبلي.

4توجد فروق لدافعية التعلم تعزى لمتغير الجنس في القياس البعدي.

ولتحقيق فروض البحث وتحقيق أهدافه وباستخدام المنهج الشبه التجريبي ذو التطبيق القبلي والبعدي لنفس الأفراد وقد شملت عينة البحث 90 تلميذا لسنة الثالثة من التعليم المتوسط، وقد كان تطبيق إستراتيجية التعلم التعاوني لمدة شهرين في مادة الرياضيات، أما أدوات جمع البيانات المعتمد عليها تتمثل في إختيار الدافعية التعلم.

لتحليل نتائج البحث إحصائيا تم استخدام اختبار ت لعينتين متشابهتين لقياس الفروق بين القياس القبلي والبعدي.

إختبار دافعية التعلم واختبار ت لعينتين مستقلتين لتقدير الفروق بين أفراد العينة وفق متغيري الجنس، وبعد استخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية من بينها المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وإختبار 'ت) لدراسة الفروق بين القياس القبلي والبعدي ، وفق برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية تم (spss)التوصل إلى النتائج وفق الفرضيات:

-يوجد اختلاف في درجات الدافعية للتعلم لدى تلاميذ بين القياس القبلي والقياس البعدي.

-يوجد أثر لإستراتيجية التعلم التعاوني على دافعية التعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط.

-لا توجد فروق في دافعية التعلم تعزى لمتغير الجنس في القياس القبلي .

-لا توجد فروق في دافعية التعلم تعزى لمتغير الجنس في القياس البعدي.

على ضوء نتائج البحث المتوصل إليها والتي تحققت على إثرها أغلب فرضيات هذا البحث، تم اقتراح مجموعة من التوصيات والاقتراحات أهمها ضرورة السعي للبحث عن أهم السبل الكفيلة للرفع من دافعية التعلم لدى التلاميذ ، وضرورة استخدام إستراتيجيات حديثة في التدريس ، لاسيما إستراتيجية التعلم التعاوني من طرف الأساتذة، خاصة الذين يستعملون هذه الأساليب ولا يزالون يعتمدون على الطرق التقليدية في التدريس.

Abstract:

in order to identifier the impact of the coopertivelearningstategy on the learning motivation of the middle thirdyearstudents,wecreatehypothesesebaed on recherches objestives as follows:

1-there is a diffrence in the learning motivation of students about the tribal measurement and the telemetry.

2-there is impact of the learning motivation of the middle schoolstudent.

3-there are differences in learning motivation due to the sex variable in the tribal measurement.

4-there are difference on the learning motivation due to the sex variable on telemetry.

First in order to acheiveresearchhypotheses and its objectives using the semi empiricalapprochusing the tribal approch and the telemetry of the same individuels.

On thisstudywe use asample of 90 students of the middle thirdyearusing the strategy of learning motivation for twomonth in mathematic.

We use tools of data collection for the test of the learning motivation. Then for analyzing the redults of the reserchstatistically and use the test "T" for twosimilarsamples in order to measurement of the diffrencesbetween the tribal measurement and the telemetry.

And for estimation of diffrencesbetweentjesampleswe use twoindepandantessamples for testing the learning motivation.

Afterusingtwo sets of stasticalmethodsincludingarithemiticmean and standard deviation and test "T" for studydiffrencesbetween tribal measurement and telemetryaccording to the program statical package for statistical science(SPSS) weobtained the followingresults: *differences in studentslearning motivation between tribal measurment and tletelemetry. *thereis impact of the cooperativelearningstrategy on the learning motivation of middle schoolstudents.

*thereis no diffrences in learning motivation due to the sex variable in telemetry.

Finaly,after the previoussearchresultsmost of the assemtionswereplaced,we have seggestedsome suggestions mostnotablyis the need to find the important ways to increacestudents motivation for coopererativelearningamonguniversity and schoolstudent and the use of modern teachingstrategies,such as coopererativeeducation by teachers.

فهرس المحتويات	الصفحة
الشكر والتقدير	**أ**
الإهداء	**ب**
ملخص الدراسة باللغة العربية	**ج**
ملخص الدراسة باللغة الفرنسية	**د**
فهرس المحتويات	**هـ**
قائمة الجداول	**و**
قائمة الأشكال	**ي**
قائمة الملاحق	**ن**
مقدمة	**01-04**
الجانب النظري	
الفصل الأول: الإطار العام للدراسة	
1 – إشكالية الدراسة	**05**
2 – فرضيات الدراسة	**07**
3- أهمية الدراسة	**08**
4- أهداف الدراسة	**08**
5- تحديد المفاهيم	**09**
الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة	
أولا: التعلم التعاوني	**12**
ثانيا: الدافعية للتعلم	**27**
ثالثا: الدراسات السابقة	**47**
1 – الدراسات التي تناولت فاعلية إستراتيجية التعلم التعاوني	**48**
2- الدراسات التي تناولت الدافعية للتعلم	**51**
3- الدراسات التي تناولت العلاقة بين إستراتيجية التعلم التعاوني والدافعية التعلم	**56**
الجانب التطبيقي	

الفصل الثالث: منهجية الدراسة وإجراءاتها	
تمهيد	**61**
1 – الدراسة الاستطلاعية	**62**
2 – حدود الدراسة	**63**
3– منهج الدراسة	**63**
4– مجتمع وعينة البحث	**63**
5– أدوات الدراسة والخصائص السيكومترية	**64**
6–الأساليب الإحصائية المستخدمة	**68**
خلاصة	**69**
الفصل الرابع: عرض وتحليل النتائج	
1 – عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى	**71**
2– عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية	**72**
3– عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة	**73**
4– عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة	**73**
الفصل الخامس: مناقشة وتفسير النتائج	
1 – مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الأولى	**76**
2– مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية	**77**
3– مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثالثة	**78**
4– مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الرابعة	**79**
الاستنتاج العام	**80**
توصيات و إقتراحات	**81**
قائمة المراجع	**82**
الملاحق	

قائمة الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
01	يوضح الخصائص النفسية للدافعية الداخلية والخارجية	30
02	يمثل توزيع مجتمع الدراسة تبعا لمتغير الجنس	63
03	يمثل توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية تبعا لمتغير الجنس	64
04	قيمة اختبار"ت" لمرتفعي و منخفضي الدرجات على مقياس دافعية التعلم.	65
05	معامل ألفا (α) لكرونباخ لمقياس " دافعية التعلم "	66
06	توزيع البيانات لمتغير دافعية التعلم للقياس القبلي والبعدي	71
07	اختبار ولكوكسن لعينة واحدة	72
08	يوضح حجم التأثير بين القياس القبلي والبعدي لمتغير دافعية التعلم	72
09	اختبار ت لعينة مستقلة واحدة	73
10	اختبارU لعينة مستقلة واحدة	74

قائمة الأشكال

الرقم	العنوان	الصفحة
01	يوضح التفاعل بين التلميذ والمادة التعليمية	17
02	يوضح دور المعلم في التعلم التعاوني	23
03	يلخص نظرية الأهداف	34

مقدمة

ميز الله سبحانه وتعالى الإنسان بالفكر واللسان، فيهما يعيش ويؤدي رسالته في عبادة الحق، وعمارة الأرض، وكان تعدد اللغات واختلاف الألسنة من أبرز مقومات الوجود الاجتماعي للإنسانية جمعاء، مهما تباعدت الأوطان واختلفت الألوان مصادقا لقوله تعالى" ومن آياته خلق السموات الأرض واختلاف ألسنتكم وألوانكم، إن في ذلك لآيات للعالمين(سورة الروم:22)

إن التغيير الذي تتضافر الجهود التربوية من أجل إحداثه، يتضمن في أحد جوانبه محاولة نقل محور العملية التعليمية من المعلم إلى التلميذ، وتتخذ هذه الجهود استراتيجيات وطرق متنوعة مثل أسلوب التعلم الاستكشافي، التعلم المفرد، التعلم الانتقائي والتعلم التعاوني وغيرها...، ولكل أسلوب أصول وقواعد، ولكل منها ميزاته ومعايير تجعله مناسبا في وضع دون آخر، وإستراتيجية التعلم التعاوني هي من الإستراتيجيات التي تتمحور حول المتعلم، وهذا ليصبح التعليم ذا معنى (فالمعلم مسؤول على توجيه المتعلم إلى مكان المعلومة، وعلى المتعلم أن يكتشف المعلومة بنفسه)، عكس الإستراتيجيات المنتهجة التي تعتمد على الأداء من المعلم ومحاولة محاكاة المهارات من المتعلم.

وإن حصول المتعلم على مقدار معين من المعرفة يرتبط بمدى توافق المقرر الدراسي مع ميول ورغبات المتعلم، وبالبيداغوجية التعليمية، وبالجو الدراسي والظروف المحيطة المناسبة، ومدى قدرة المعلم على التواصل مع تلاميذه ودرجة إيصال المقرر إليهم، وزيادة على ذلك اكتساب وتعلم واستغلال ما تم تعلمه.

ويعتبر التعلم المحك الحقيقي لكل عملية تربوية ما من فعل تربوي إلا وينتظر منه حصول تغيرات في سلوك المتعلم على شتى المستويات، المعرفة والوجدانية والحسية، وقد سعت المناهج الحديثة إلى تغيير دور المتعلم من وإعداد لأن يكون تعلمه منهجيا ومنظما ونابعا من مجهوده الخاص، وهذا ما يعرف بالتعلم الاستراتيجي الذي يهدف إلى تدريس التلميذ على إستعمال مجموعة من المهارات في تعلم كيفية التعلم والتفكير في كيفية التفكير، والبحث بنفسه عن المعلومات والتحكم قدر الممكن في تعلمه، حيث تنحصر مسؤولية التربية الحديثة في تعليم المتعلم كيفية استخدام أنواع المهارات والمعارف التي

يتحصل عليها، إذ يقوم بانتهاج مجموعة من الطرق ويستعين بمجموعة من الوسائل والإجراءات والمهارات في إنجاز تعلمه وهذه الطرق والمهارات هي ما يعرف بالإستراتيجيات.

ولإظهار أهمية هذه لإستراتيجيات عمدنا إلى البحث والاستقصاء لمعرفة أهم تلك الإستراتيجيات التي يتبعها المتعلمون ومدى تأثيرها على مردودهم الدراسي.

وعليه يرى علماء التربية أن التعلم لا يحدث إلا إذا توفرت فيه قوى داخلية محركة لهذا الفعل التربوي، وهو ما اصطلح عليه بمصطلح الدافعية، وعلى هذا الأساس جاءت محاولتنا هذه في البحث عن أهم الإستراتيجيات التي يتبعها تلاميذنا وما دور كل من الدافعية للتعلم وإستراتيجيات التعلم في المردود الدراسي، وذلك قصد مساعدتهم في التقليل من الجهد في المذاكرة وزيادة تحصيلهم.

ونظرا لكون إستراتيجية التعلم التعاوني إحدى الاستراتيجيات التدريسية الحديثة التي جاءت بها الحركة التربوية المعاصرة، والتي أكدت معظم الدراسات صلاحيتها لجميع المراحل الدراسية وكافة المواد التعليمية، فإن هذا البحث هو محاولة منا للكشف عن أثرها في زيادة الدافعية للتعلم باعتبارها إحدى غايات التعليم وأهدافه، وعاملا هاما من عوامل النجاح المدرسي، لهذا يهدف البحث الحالي إلى معرفة مدى فعالية إستراتيجية التعلم التعاوني على الدافعية للتعلم لدى تلاميذ المتوسط، وبصفة جاء في البحث خمسة فصول أساسية حيث خصص الفصل الأول الإطار العام للدراسة ويتضمن الإشكالية وفرضيات البحث، كما يتناول هذا الفصل كذلك أهمية الدراسة، إضافة إلى أهدافه، وحدود المفاهيم الأساسية المتعلقة بمتغيرات البحث وتعريفها إجرائيا.

أما الفصل الثاني: تطرقنا إلى الجانب النظري والدراسات السابقة وكان تركيزنا من خلال البحث على التعلم التعاوني كإستراتيجية حديثة، لذلك تطرقنا إلى العناصر الأساسية التي يقوم عليها إستراتيجية التعلم التعاوني وتناولنا خلفية التاريخية للتعلم التعاوني ،وأهميتها وأنواعها وخصائصها وفوائدها المستخدمة،ودور كل من التلميذ والمعلم في التعلم التعاوني.

كما انصب اهتمامنا على دافعية التعلم،ولتوضيح هذا المفهوم بصفة عامة ثم عرض تعاريف الدافعية إضافة إلى النظريات المفسرة للدافعية من جوانب مختلفة، كما تطرقنا إلى أنواعها وأهميتها ومؤشراتها، كما تناولنا دور المعلم في إثارة الدافعية للتعلم.

جاء الفصل الثالث محددا لمنهجية الدراسة من حيث عرض نتائج الدراسة الاستطلاعية ونتائجها، إضافة إلى المنهج المتبع في الدراسة،عينة الدراسة وإجراءات الدراسة، وأساليب الإحصائية المستخدمة لمعالجة فرضيات الدراسة.

أما الفصل الرابع تناولنا فيه عرض وتحليل نتائج الدراسة، إذ تم البدء بعرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى وصولا إلى عرض وتحليل نتائج الفرضية الأخيرة.

أما الفصل الخامس تم تخصيصه لمناقشة وتفسير النتائج المتوصل إليها بدءا من مناقشة وتفسير الفرضية الأولى وصولا إلى مناقشة وتفسير الفرضية الأخيرة.

وأخيرا تم التوصل إلى استنتاج عام، والذي توج بمجموعة من التوصيات والاقتراحات للدراسة تليها قائمة المراجع والملاحق.

1 – إشكالية الدراسة.

2- فرضيات الدراسة.

3- دوافع اختيار موضوع الدراسة.

4- أهمية الدراسة.

5- أهداف الدراسة.

6- تحديد المفاهيم والتعاريف الإجرائية.

1- إشكالية الدراسة:

أصبح التفكير السائد في الوقت الحالي في مجال طرق التدريس والمناهج الدراسية، هو عدم الاعتماد على أسلوب واحد في العملية التعليمية، وهذا بغية تحقيق الهدف المنشود المتمثل في التحصيل الجيّد للتلاميذ وجودة في التعليم.

ومن هنا ظهرت الحاجة إلى استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة، والتي من بين اهتماماتها جعل المتعلم محور العملية التعليمية، وتغيير دوره من متلقي سلبي للمعلومة إلى نشط وحيوي باحث عن المعلومة ومنتج لها.

ومن بين استراتيجيات التدريس الحديثة نجد إستراتيجية التعلم التعاوني، والتي ابتكرتها الدول المتقدمة في مناهجها التعليمية وذلك للابتعاد عن أساليب التدريس التقليدية، وقد اقتضت الضرورة اللجوء إلى هذه الإستراتيجية، وهذا بعدما تم التأكد من نجاعتها وفعاليتها، والتي تعمل على تقوية المهارات الاتصالية الاجتماعية والتعاونية التعليمية، إذ تقوم بمساعدة التلاميذ في التغلب على الصعوبات التي تواجههم في استيعاب المفاهيم العلمية، وبالتالي زيادة التحصيل .

وقد بيّنت الكثير من الدراسات أهمية التعلم التعاوني كإحدى طرائق التدريس الحديثة والتي تهدف إلى تحسين وتنشيط أفكار التلاميذ الذين يعملون في مجموعات. (الديب، 2005)

والجدير بالذكر أن هذا النوع من التعليم يحتاج الى تدريب جيّد من طرف المعلمين، حتى يستطيعوا التحكم في المجموعات التعليمية، لأن دور المعلم هنا كموجه وليس كملقن، ينبغي أن يكون قادرا على التحكم في هذه الإستراتيجية.

وتلعب طريقة التعلم التعاوني دورا هاما في الدافعية للتعلم لدى التلاميذ وهذا ما أشارت إليه دراسة كل من فوتينغلر(futinghlar) وويب(web)وبوزريت(bozeret) إلى أهمية التعلم التعاوني في زيادة الدافعية لدى التلاميذ على مختلف مستوياتهم الدراسية، وتشجيع العمل والتفاعل الاجتماعي، وتكوين الاتجاه السليم نحو المعلم والمادة التعليمية، والمشاركة الإيجابية من طرف التلاميذ والحوار بينهم فيما يتعلق بالمادة التعليمية .

إن أسلوب التعلم التعاوني هو الأسلوب المفضل لدى التلاميذ ذوي التحصيل المتوسط، ودون التحصيل المنخفض إذ يزيد من السرعة في إنجاز العمل، كما يعمل على زيادة الجهد المبذول من قبل

التلميذ في المهمة التي يتنافس فيها مع غيره، كما أنه يثير اهتمامهم بالمادة التعليمية، وينهي لهم الغرض الذي يساير قدراتهم .

وأوضحت الجمعية الأمريكية لتطوير المناهج والإشراف التربوي إيجابية التعلم التعاوني ودوره البارز في النواحي الأكاديمية والاجتماعية والمهارية .

ومن أهم مميزات التعلم التعاوني هي وضع التلاميذ على مجموعات تعاونية، وهم يتعاونون ويعملون مع أقرانهم لإتمام مهمة ما يشعرون بالإحساس بالانتماء والقبول والرعاية (محمد رضا البغدادي وآخرون 2005)

وتختلف طريقة التعلم التعاوني عن طرائق التدريس الأخرى وهذا ما أكّدته العديد من الدراسات، فيرى جونسون وجونسون (Johnson & Johnson): التعلم التعاوني هو إحدى الخطط الحديثة التي تستهدف تحسين وتنشيط أفكار الطلاب، فهم يعملون في مجموعات، ويتعاون أعضاء المجوعات الأخرى، بحيث يعلم بعضهم بعضا في أثناء ما يجري بينهم من حوار ومناقشة، يشعر كل فرد بمسؤوليته في التحصيل، كما تنمو بينهم المهارات الاجتماعية.

ولهذا أصبح من الضروري أن يتعرف المعلمون على إستراتيجية التعلم التعاوني ويتدربوا على استخدامها كونها تساعد التلاميذ على زيادة تعلمهم وتواصلهم، واكتساب المهارات اللازمة للنجاح في الحياة.(شريفي،2012: 07)

وفي دراسة لـ: رشا رزق الأزهر (2015) أشارت فيها إلى أن التعلم التعاوني يعدّ من الاستراتيجيات الحديثة في عمليتي التعليم والتعلم، ويهدف هذا النوع من التعلم تحسين نمط التعلم، من خلال تنشيط أفكار التلاميذ واستثارة دافعيتهم نحو التعلم وذلك من خلال المجموعات والتي يُعلم فيها بعضهم البعض عبر الحوار والمناقشة، فيستشعرون المسؤولية فتزداد ثقتهم بأنفسهم ويكونوا أكثر توافقا وانسجاما، الأمر الذي يجعل البيئة التعليمية جاذبة ومحفزة للدرس والتحصيل .

وتعمل إستراتيجية التعلم التعاوني على استثارة دافعية التلميذ للتعلم، كما تعمل على جذب انتباههم بشكل طبيعي للتعلم وتحفيزهم على المشاركة الفاعلة.

وهذا ما أكّده "كوردر Corder" (1999) في دراسته والذي كشف من خلالها عن فاعلية أسلوب التعلم التعاوني في زيادة الدافعية الأكاديمية .

وكذا دراسة "كين مينغ لين chen & all"(2005) حول معرفة أثر منهج التعلم التعاوني على دوافع طلبة اللغة الانجليزية كلغة ثانية تجاه تعلم الانجليزية وعلى تحصلهم في الاختبارات.(عرقاوي،2008: 75)

كما أكّد علماء النفس على الدور الفعال الذي تلعبه الدافعية في نجاح عملية التدريس وتنفيذها، ويرى " كيلر Killer"(1987) أن من بين الأسباب الرئيسية التي تكمن وراء فشل عملية التدريس هو غياب الدافعية لدى المتعلمين نحو التعلم، كما يرى أن غياب الدافعية لديهم ربما تُعزى لعوامل : كجهل المدرسين لأهمية الدافعية في عملية التعلم، أو لعدم قدرتهم على إثارة الدافعية لدى التلاميذ. (الزغلول،2010: 172)

وانطلاقا مما سبق، فإن هذه الدراسة تسعى لتقديم إضافة علمية جديدة من خلال تناولها لأثر استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني على دافعية التعلم لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة، ولقد جاء تركيزنا في هذا البحث على هذه المرحلة كونها مرحلة حساسة من حياة التلميذ، وهي مرحلة المراهقة، وهي حسب " هولS.hall "(1956) مرحلة من العمر تتميز فيها تصرفات الفرد بالعواطف والانفعالات الحادة والثورات. (الزغبي،2001: 318)

وبما أن إستراتيجية التعلم التعاوني من استراتيجيات التدريس الفعالة في زيادة الدافعية للتعلم قد تكون أحد الحلول لهذه المشكلة، ومن هذا المنطلق يتحدد التساؤل الرئيسي للبحث الحالي فيما يلي.

ما مدى فعالية إستراتيجية التعلم التعاوني على دافعية التعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط؟

وتتدرج تحت هذا التساؤل الرئيسي أسئلة فرعية تمثلت فيما يلي:

_ هل يوجد اختلاف في درجات دافعية التعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط بين القياس القبلي والقياس البعدي.

_ هل يوجد أثر لإستراتيجية التعلم التعاوني على دافعية التعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط.

_ هل توجد فروق في دافعية التعلم تعزى لمتغير الجنس في القياس القبلي.

_ هل توجد فروق في دافعية التعلم تعزى لمتغير الجنس في القياس البعدي.

2- فرضيات الدراسة.

_ يوجد اختلاف في درجات دافعية التعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط بين القياس القبلي والقياس البعدي.

_ يوجد أثر لإستراتيجية التعلم التعاوني على دافعية التعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط.

_ توجد فروق في دافعية التعلم تعزى لمتغير الجنس في القياس القبلي.

_ توجد فروق في دافعية التعلم تعزى لمتغير الجنس في القياس البعدي.

3- دوافع اختيار موضوع الدراسة.

لكل باحث دوافع وأسباب معينة في اختيار بحثه، ومن أسباب اختيارنا لهذا الموضوع ما يلي:

_ أنه يعتبر من المواضيع الحديثة في منظومتنا التربوية من جهة، وفي مجال البحث الأكاديمي من جهة أخرى، وهو طريقة التدريس بأسلوب التعلم التعاوني في الدافعية للتعلم.

_ محاولة إبراز قيمة التعلم لتعاوني كونه مازال في فترة انتقالية بين التعلم التقليدي والتعلم التعاوني.

_ إذا ثبتت فعالية التعلم التعاوني في زيادة الدافعية للتعلم يمكننا تعميمه ورفع الغموض عنه.

_ تزامن مرحلة التعليم المتوسطة بمرحلة المراهقة والتي تعتبر مرحلة حرجة نظرا لإمكانية نقص الدافعية للتعلم فيها.

4- أهمية الدراسة:

تكمن الأهمية النظرية للدراسة في أنها:

تتناول موضوعا يهم القائمون على العمل التربوي من معلمين ومديرين، ويهم كذلك صانعي القرارات التربوية، ألا وهو طريقة التدريس باستخدام أسلوب التعلم التعاوني.

كما تعد هذه الدراسة إضافة لموضوع الدافعية للتعلم باعتبارها شرطا أساسيا في حدوث عملية التعلم، ولا يمكن أن يحدث التعلم دونها.

تهتم بالوقوف على مستوى دافعية التلاميذ في مرحلة مهمة جدا في حياتهم الدراسية ،لان هذه المرحلة الدراسية المتوسطة غالبا ما تكون عرضة للنقص في الدافعية للتعلم ،فمعظم الطلبة في هذه المرحلة في سن المراهقة.

الأهمية التطبيقية للدراسة:

يمكنها أن تساعد المعلمين في استثارة الدافعية عند المتعلمين، من خلال استغلال وانتهاج إستراتيجية التعلم التعاوني والتي تكفل لهم تحسين أدائهم في حدوث عملية التعلم.

كما قد تسهم نتائج هذه الدراسة في تبني المؤسسات التعليمية أسلوب وإستراتيجية جديدة ألا وهي طريقة التدريس بأسلوب التعلم التعاوني في التغذية الراجعة سعيا للارتقاء بمستوى التحصيل ودافعية التعلم لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة.

5- أهداف الدراسة.

_ معرفة ما إن كان هناك اختلاف في درجات دافعية التعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط بين القياس القبلي والقياس البعدي.

_ معرفة ما إن كان هناك أثر لإستراتيجية التعلم التعاوني على دافعية التعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط.

_ معرفة ما إن كان هناك فروق في دافعية التعلم تعزى لمتغير الجنس في القياس القبلي.

_ معرفة ما إن كان هناك فروق في دافعية التعلم تعزى لمتغير الجنس في القياس البعدي.

6-تحديد المفاهيم والتعاريف الإجرائية:

1 - تعريف الإستراتيجية:

يقصد بالإستراتيجية المنحى أو الخطة والإجراءات والتكتيكات والأساليب التي يتبعها المتعلم للوصول إلى نواتج تعلم محددة، إذ يعرفها مجدي عزيز إبراهيم، بأنها نمط من الأفعال والتصرفات، التي تستخدم لتحقيق نتائج معينة، وهذه الأفعال والتصرفات التي تستخدم لتحقيق نتائج معينة، تعمل بالتالي على وفق تحقيق نتائج غير مرغوبة. (مجدي، 2004: 62)

ونقصد بالإستراتجية في هذه الدراسة مجموعة الطرق والخطة والإجراءات التي يسطرها ويتبعها المتعلم للوصول إلى إدراك المعرفة ولتسهيل عملية التعلم في أقل وقت ممكن.

2- تعريف التعلم:

لغة: (علم، علما) الرجل، حصلت له حقيقة العلم بالشيء: عرفه وتيقنه. الأمر اتقنه.(منجد الأبجدي للطلاب، 1967: 495)

التعلم هو تغير شبه دائم في السلوك نتيجة الخبرة والتدريب.(العناني، 2014: 159)

3- تعريف التعلم التعاوني

يعرف وليم عبيد(2004) التعلم التعاوني كالتالي:" تقسيم الفصل إلى مجموعات صغيرة (4-5)، بقصد أن يتم تعلمهم تعاونيا، بمعنى أن تتعاون المجموعة معا في تعلم خبرة رياضية أو اكتساب مهارة أو

الإجابة عن سؤال أو اكتشاف علاقة أو البرهنة على صحة نظرية حيث يسهم كل فرد في المجموعة بما يمتلكه من قدرات، أو ربما يحتفظ بمخزونه الفكري من معلومات في التوصل إلى حل المشكلة. (عبيد،2004)

ويعرف إجرائيا التعلم التعاوني بأنه مجموعة من الإجراءات والخطوات التدريسية القائمة على تقسيم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة تضم كل مجموعة (4-5) أعضاء يمارسون مهام تعليمية وتكون غير متجانسة من حيث التحصيل، وكل طالب عليه أن يتعلم ويساعد بقية أفراد المجموعة في تنفيذ المهام المطلوبة، ويكون المعلم موجها ومراقبا لأداء الطلاب في المجموعات.

4- الدافعية للتعلم:

الدافعية حسب معجم المصطلحات التربوية أو النفسية: تعرف بأنها حالة داخلية تدفع الطالب للانتباه إلى الموقف التعليمي، والقيام بنشاط موجه، والاستمرار في هذا النشاط حتى يتحقق التعلم كهدف للمتعلم.(أبو جادو،2000: 329)

وتعرف إجرائيا الدافعية للتعلم: بأنها الرغبة والطاقة التي يمتلكها المتعلم والتي تدفع به إلى المشاركة في عمليات التعلم بشكل فعال، وتتمثل في الدرجة التي يتحصل عليها التلميذ في مقياس الدافعية للتعلم.

1 –التعلم التعاوني.

2– الدافعية للتعلم.

3– الدراسات السابقة.

أولا: التعلم التعاوني

تمهيد

تبنت التربية اتجاهات حديثة في عملية التعلم مستندة إلى نتائج الدراسات والبحوث في ميدان التربية وعلم النفس، والتي تم من خلالها تم اكتشاف طرائق تدريسية ونماذج تعليمية تؤثر في أهمية المتعلم والعناية بميوله واهتماماته وحاجاته، وكان منها على سبيل المثال التعلم التعاوني، ولهذا تعتبر بيداغوجيا التعلم التعاوني من أحدث الإستراتيجيات التعليمية التي جاءت بها الحركة التربوية الحديثة، حيث جاءت كرد فعل على واقع تربوي هيمن زمنا طويلا، وجعل من التلميذ مجرد متلق سلبي للمعلومة دون المساهمة في بناء ها والبحث عن مصادرها، وتتمثل بيداغوجيا التعلم التعاوني في أن المتعلم يشارك في عملية التعلم، وتبنى على مبادئ تهدف في مجملها إلى تطوير العلاقات الإنسانية والإيجابية لدى المتعلم من خلال الأجواء التي يمكن خلقها عند ممارسة هذا النمط من التعلم، وهي أجواء تتسم بالديمقراطية وحرية التفكير والتعبير، والتعلم التعاوني هو أحد أوجه البيداغوجيا النشطة التي ظهرت بوادرها الأولى في أمريكا ثم أوروبا.

ونحن في هذا الفصل سوف نتطرق إلى هذه الإستراتيجية بالرجوع إلى جذورها التاريخية وأهمية استخدامها في الفصل.

1 – مفهوم التعلم التعاوني:

هناك عدة تعاريف تناولت مصطلح التعلم التعاوني، إذ نجد السعدني (1993) يعرفه على أنه طريقة للتدريس، تعمل فيها مجموعات صغيرة متعاونة من التلاميذ ذوي مستويات أداء مختلفة، وذلك لتحقيق هدف مشترك، ويتم تقييم كل فرد في المجموعة على أساس الناتج الجماعي، ويتراوح عدد كل مجموعة ما بين 2 إلى 7 أفراد يعملون معا باستقلالية تامة دون تدخل المعلم الذي يعد مرشدا أو موجها.(السعدني،1993: 205)

يتوافق التعلم التعاوني مع النظرية البنائية في التعلم (Saundres1992) التي تقوم على جعل المتعلم محور العملية التعليمية، وذلك بتفعيل دوره، فالمتعلم يكتشف ويفكر ويقترح التفسيرات والحلول ويناقشها مع زملائه، مما ينمي التفكير الإبداعي لديه، كما أنها تشجع على التعلم التعاوني والعمل في المجموعات، مما يساعد على تنمية روح التعاون بين المتعلمين والعمل كفريق واحد. (الهاشمي والدليمي،2008: 123)

تعريف لي (Li 1990) يعرف التعلم التعاوني على أنه طريقة وتعلم يقوم على تقسيم الطلبة إلى مجوعات غير متجانسة تحصيليا، يضم كل منها ما بين (4-5) أشخاص حسب حجم الحجرة الدراسية، وتستند المجموعات في أنشطتها إلى الحوار والمناقشة والتعاون.(جودت،2008: 85)

في حين نجد أن ستيفان (Stephen 1992) عرف التعلم التعاوني، على أنه إستراتيجية تدريس، يتم فيها استخدام المجموعات الصغيرة، وتضم كل مجوعة تلاميذ ذوي مستويات مختلفة في القدرات، يمارسون أنشطة متنوعة لتحسين فهم الموضوع المراد دراسته، وكل عضو في الفريق (المجموعة) ليس مسؤولا فقط على التعلم، وبالتالي يتحقق جو الانجاز والتحصيل والمتعة أثناء التعلم.(جابر،1999: 48)

كما عرفه عبيدات (2005) بأن التعلم التعاوني أن يعمل الطلبة في مجموعات أو في أزواج لتحقيق أهداف التعلم، ويستند على هذا النوع من التعلم.(عبيدات وأبو السميد، 2005: 27)

و التعلم التعاوني هو أسلوب يعمل فيه الطلاب في مجموعات صغيرة داخل وخارج حجرة الصف تحت إشراف وتوجيه المعلم، لتحقيق أهداف مشتركة لزيادة تعلمهم، وتعليم بعضهم البعض.(الحيلة، 1999: 230)

التعلم التعاوني: هو مجموعة من الخطوات والأنشطة التي تتم داخل الصف لتنظيم تعامل المعلم والطالب مع المحتوى العلمي وقابلة للتكرار مع أي منهج دراسي.(باش،1996: 18)

التعلم التعاوني هو مجموعة من الإستراتيجيات، ومن هذه الإستراتيجيات ما يلي:

إستراتيجية التعلم معا (Leaarning Tagetler Strategy) أو حلقات التعلم (Learning cirches) حيث يتم تنظيم الغرفة، بحيث يجلس التلاميذ متواجهين في مجوعات يتراوح عدد أفراد كل منها بين (2-6) تلاميذ، ويتم إعطاءهم مجموعة من التعليمات حول مادة أو موضوع ما في صورة مناسبة لمستويات نموهم ونضجهم، ويتحدد دور التلاميذ في التعاون والتشارك، بهدف التعرف بأبعاد المادة أو الموضوع و مدارسته، والتعبير كما حصلوه بأي طريقة يرغبون، ويركز التعلم التعاوني من خلال إستراتيجية التعلم معا، على خمسة عناصر هي:

- الاعتماد الإيجابي لأعضاء المجموعة.
- التفاعل وجها لوجه.
- المسؤولية الفردية.
- المهارات الاجتماعية.
- المعالجة الاجتماعية. (عزيز إبراهيم، 2004: 728-729)

من خلال التعاريف السابقة نستنتج أن التعلم التعاوني هو طريقة تعلم تتضمن مجموعة غير متجانسة من التلاميذ يتراوح عددها ما بين (2-7)، بهدف تحقيق غاية مشتركة.

2- الجذور التاريخية للتعلم التعاوني:

التعلم التعاوني ليس مفهوما جديدا، إذ أنه قديم الجنس البشري، وبنظرة إلى العمل التعاوني عبر التاريخ نجده المساهم الرئيسي الذي من خلاله استطاع الأفراد أن يخططوا وينسقوا وينظموا جهودهم لتحقيق غايات مشتركة، كان لها الأثر الفعال في تقدم البشرية، وإذا نظرنا إلى القرآن الكريم، فسنجد أن الله عز وجل وضع التعاون في شرائعه السماوية، حيث يبين لنا قول الله تعالى" وتعاونوا على البر والتقوى ولا تعاونوا على الإثم والعدوان"*.

ومن جهة أخرى ترجع بدايات إدخال التعاون في التعليم إلى نهاية القرن السادس عشر ميلادي، عندما اقترح جون آموس كومينيوس (1592-1670) أن التلاميذ يستفيدون من خلال التدريس والتعليم بالتعاون مع الآخرين، وكان حتى أكبر مؤيدي التعلم التعاوني الكولونيل في أواخر القرن (19)، وكان يواكب تأييده للتعلم التعاوني في المدارس الشعبية انتشار التعصب الديني والمثالية العملية والولع الشديد بالحب والديمقراطية والفردية، وكان يعتقد أن قمة سعادة الفرد هو مشاركة الآخرين، كما أنه كان يرى الدافع الفعلي للتعلم هو العمل على مساعدة الآخرين، وكان يعتقد أيضا أنه لو تم تنظيم الفصل الدراسي بحيث يكون التعلم تعاونيا قائم على الحب، فلن يكون التعلم مملا أو ثقيلا على النفس.(السعيد،2007: 13)

ويرى عبد الرؤوف (2008) أنه ظهر استخدام طريقة التعلم التعاوني في البلاد الغربية منذ بدايات القرن(20) ضمن مشروع "جون ديوي" في الدراسات الاجتماعية الذي ساعد على تعميق التعلم بصفة عامة عند الطلاب، وتحقيق أهداف المنهج بفعالية عالية(Salvin,1992)، ومنذ بداية الثمانينات تبلور الاهتمام بالتعلم التعاوني، حيث قام فريق بحثي في كلية لتربية بجامعة كاليفورنيا في الولايات المتحدة الأمريكية ببعض الدراسات، حيث أثبتت أن تلاميذ المرحلة الابتدائية الذين درسوا وفق طريقة التعلم التعاوني قد اكتسبوا مهارات اجتماعية.(عزوز،2008: 95-96)

ولقد لاقت طريقة التعلم التعاوني اهتماما كبيرا أثناء التسعينيات بسبب إمكانية استخدامها بدلا من الفعل التقليدي الذي يؤدي إلى التنافس بدلا من روح التعاون، ويشير مفهوم التعاون هنا إلى العمل معا

* القرآن الكريم، سورة المائدة، الآية 02.

للوصول إلى أهداف مشتركة في إطار الأنشطة التعاونية، يسعى التلاميذ إلى تحقيق نواتج ذات جدوى لهم ولجميع أعضاء الجماعة.(عبد الرؤوف،2008: 25)

3- العناصر الأساسية في التعلم التعاوني:

- يعتقد البعض أن التعلم التعاوني بسيط وسهل التنفيذ، بل إن كثيرا مما يعتقدون أنهم يستخدمون التعلم التعاوني هم في الواقع يفتقدون لجوهره، وهناك فرق جوهري بين وضع الطلاب في مجموعات ليتعلموا وبين صياغة الموقف التعليمي التعاوني يسهم فيه الطلاب جميعا بمشاركتهم الإيجابية.
- التعلم التعاوني لا يعني أن يجلس الطلاب بجانب بعضهم البعض على نفس الطاولة ليتحدثوا مع بعضهم، وكل منهم يعمل لإنجاز المهمة المكلف بها، ولا يعني تكليف الطلاب بتنفيذ مهمة محددة مع إشعارهم بأن على أولائك الذين ينتهون أولا مساعدة زملائهم الأقل إنجازا.
- التعلم التعاوني لا يعني تكليف مجموعة من الطلاب بتنفيذ تقرير ينجزه الطالب الواحد، في حين تكتفي بقية الطلاب بوضع أسمائهم على المنتج النهائي.
- التعلم التعاوني أبعد من أن يكون مجرد طلاب متقاربين مكانيا من بعضهم، يقتسمون المصادر ويتحاورون ويساعد بعضهم البعض، وحتى يكون التعلم تعاونيا أن تتوفر فيه العناصر التالية:

3-1- الاعتماد المتبادل الإيجابي:

وهو أهم عنصر في هذه العناصر، يجب أن يعطى للطلبة مهمة واضحة وهدفا رمزيا، لكي يعتقدوا بأنهم إما أن يعرفوا معا، أو ينجوا معا، ويمكن بناء الاعتماد المتبادل الايجابي بشكل ناجح عندما يدرك أعضاء المجموعة بأنهم مرتبطون مع بعضهم البعض بطريقة لا يستطيع فيها أن ينجح أي واحد منهم إلا إذا نجحوا جميعا، وإذا فشل فشلوا جميعا، وعليه فإن أعضاء المجموعة يدركون أن جهد كل شخص لا يفيده فحسب، بل يفيد جميع أعضاء المجموعة الآخرين كذلك، إن الاعتماد المتبادل الإيجابي يوجد التزاما إزاء نجاح الأشخاص الآخرين، بالإضافة إلى نجاح الشخص نفسه، كما أنه يمثل أساس إستراتيجية التعلم التعاوني، فإذا لم يكن هناك اعتماد متبادل إيجابي، فلن يكون هناك تعاون، وللاعتماد المتبادل الإيجابي أنواع هي:

_ الاعتماد المتبادل الإيجابي في تحقيق الهدف.

_ الاعتماد المتبادل الإيجابي في الحصول على المكافأة.

_ الاعتماد المتبادل الإيجابي في الحصول على الموارد.

_ الاعتماد المتبادل الإيجابي في إنجاز العمل.

_ الاعتماد المتبادل الإيجابي في تبادل الأدوار.

_ الاعتماد المتبادل الإيجابي في تحديد الهوية.

_ الاعتماد المتبادل الإيجابي في مواجهة الخصم الخارجي.

_ الاعتماد المتبادل الإيجابي في الخيال.

_ الاعتماد المتبادل الإيجابي في البيئة.(أبو رياش،2009: 280-281)

3-2- المسؤولية الفردية:

كل عضو من أعضاء المجموعة مسؤول بالإسهام بنصيبه في العمل والتفاعل مع بقية أفراد المجموعة بإيجابية، وليس له الحق بالتطفل على عمل الآخرين، كما أن المجموعة مسؤولة عن استيعاب وتحقيق أهدافها وقياس مدى نجاحها في تحقيق تلك الأهداف وتقييم جهود كل فرد من أعضائها، وعندما يقيم أداء كل طالب في المجموعة ثم تعاد النتائج للمجموعة تظهر المسؤولية الفردية، كما يمكن اختبار أعضاء المجموعة عشوائيا واختبارهم شفويا إلى جانب إعطاء اختبارات فردية للطلاب، والطلب منهم كتابة وصف للعمل أو أداء أعمال معينة كل بمفرده ثم إحضارها للمجموعة.

لكي يتحقق الهدف من التعلم التعاوني، على أعضاء المجموعة مساعدة من يحتاج من أفراد المجموعة إلى مساعدة إضافية لإنهاء المهمة، وبذلك يتعلم الطلاب معا لكي يتمكنوا من تقديم أداء أفضل في المستقبل كأفراد.(جونسون وجونسون وهوليك،1995: 288)

3-3- التفاعل المعزز وجها لوجه:

ويقصد به أن يسعى الطلاب إلى زيادة تعلم بعضهم البعض الآخر وذلك من خلال:

1 – المساعدة في تبادل وتشجيع الجهود التعليمية (من خلال الشرح والمناقشة وتعليم كل واحد زملائهما يعرفه هو).

2- تنظيم جلوس الطلاب عل نحو متقارب حتى يسهل عليهم التحدث عن جوانب المهام التي يكلفون بها.

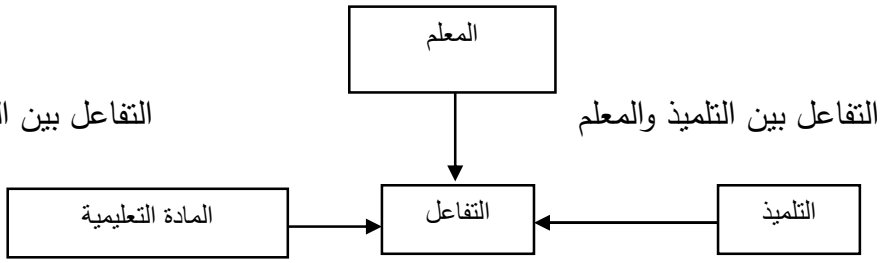
3- إن الطلاب يحتاجون القيام بعمل بعمل فعلي ينجزونه معا، ويسعون من خلاله إلى أن يسهم بعضهم إلى إنجاح البعض الآخر، فالمجموعات التعاونية طريقة لتقديم:

أ/ الدعم والمساندة الأكاديمية (كل فرد في المجموعة ملتزم بتعليم فرد آخر).

ب/ الدعم والمساندة الشخصية (كل طالب ملتزم بدعم طالب آخر).

4- ومن خلال تعليم الطلاب بعضهم البعض الآخر بالمقابلة وجها لوجه يصبح الأعضاء ملتزمين بصفة شخصية نحو بعضهم بعضا ونحو تحقيق أهدافهم المشتركة.(أبو النصر،2005: 83)

الشكل رقم (01): التفاعل بين التلميذ والمادة التعليمية



3-4- المهارات الشخصية:

يجب على الطلاب في مجموعات التعلم التعاوني أن يتعلموا المادة الأكاديمية (مهام)، وأن يتعلموا كذلك مهارات المجموعة والمهارات الشخصية اللازمة لعملهم كأعضاء في مجموعة (عمل جماعي)، فالتعلم التعاوني أكثر تعقيدا من التعلم التنافسي أو التعلم الفردي، لأنه يجب على الطلاب فيه أن يعلموا على المهام وعلى مهارات المجموعة في الوقت نفسه.(إبراهيم، 2004: 723)

3-5- معالجة عمل المجموعة:

يناقش ويحلل أفراد المجموعة مدى نجاحهم في تحقيق أهدافهم ومدى محافظتهم على العلاقات الفاعلة بين الأعضاء لأداء مهماتهم، ومن خلال تحليل تصرفات أفراد المجموعة أثناء أداء مهمات العمل يتخذ أفراد المجموعة قراراتهم حول بقاء واستمرار التصرفات المفيدة وتعديل التصرفات التي تحتاج إلى تعديل لتحسين عملية التعلم، ويستطيع المعلمون أن يبنوا مهارة معالجة عمل المجموعة من خلال تعيين مهام مثل:

_ سرد ثلاثة تصرفات على الأقل قام بها العضو وساعدت على نجاح المجموعة.

_ سرد سلوك واحد يمكن إضافته لجعل المجموعة أكثر نجاحا غدا.

ويقوم المعلمون أيضا بتفقد المجموعات وإعطائها تغذية راجعة حول تقدم الأعضاء في عملهم مع بعضهم بعضا في المجموعة كذلك العمل على مستوى الصف.(الصيفي،2009: 21)

4- أهمية التعلم التعاوني:

تكمن أهمية التعلم التعاوني فيما يلي:

- يتحمل الطالب مسؤولية تعلمه والمشاركة فعليا فيها مما ينعكس إيجابيا على مستوى تحصيله العلمي.
- زيادة الشعور بالرضا عن الخبرات التربوية.
- تنمية الاتجاهات الايجابية نحو أفراد المجموعة والمجموعات الأخرى.(بدوي،2010: 248)
- تعزيز عمليات التفكير العليا وتنميتها.
- المشاركة الفاعلة في التعلم وتكوين المتعلم للمعرفة وبنائها بنفسه.
- توظيف ممارسات محتوى التعلم والمهارات التعاونية في سياق بيئة للطلاب العاديين وذوي صعوبات التعلم.(زيتون،2007: 556)

إن التعلم في ظل هذه الطريقة يتضمن التفاوض أو المناقشة والإقناع فإنه يؤدي إلى أمرين:

_ فهم واستكمال النقص في المعرفة وجسر الهوة في البناء المعرفي للتعلم.

_ اكتساب مفاهيم جديدة وتعديل المفاهيم الخاطئة، ويؤدي ذلك إلى تعلم أعمق أثرا ولأطول أمدا واحتفاظا، كما توصل بعض الباحثين إلى أهمية هذا النوع من التعلم في تنمية التفكير " وهو أنواع" ومنها التفكير الإبداعي والناقد.(أبو عميرة،1997، Cook2000 Roberts,2000)

ويرى شحاتة (2001) أن التأمل في دور التعلم التعاوني في الجانب المعرفي تحصيلا وتفكيرا يتمشى مع التصور المعاصر للمعرفة بأنواعها الثلاثة:

_ المعرفة التقريرية: وتقوم على المفاهيم والنظريات.

_ المعرفة الإجرائية: تدعيم المعرفة النظرية بجوانب تطبيقية ذات علاقة.

_ المعرفة بالتفكير والعمليات العقلية.(شحاتة،2001: 66)

5- أنواع التعلم التعاوني:

يتحدد أي أسلوب من أساليب التعلم التعاوني يتم تطبيقه واستخدامه تبعا لطبيعة الموقف التعليمي، لذلك يجب على المعلم أن يعرف متى وكيف يستخدم كل نوع من أنواع التعلم التعاوني، وأن يكون متمكنا من أساليب التخطيط وتطبيق الدروس التعاونية، وتتمثل أنواع التعلم التعاوني في الآتي:

5-1- المجموعات التعليمية التعاونية الرسمية(Formal cooperative learning groups):

وهي مجموعات قد تدوم عن حصة صفية واحدة إلى عدة أسابيع، ويعمل الطلاب فيها معا لإنجاز مهمة محددة (اكتشاف قاعدة، حل بعض المسائل، استكمال موضوع القيام بتجربة ما، كتابة تقرير...)، والتأكد من أنهم وزملاءهم في المجموعة، قد أتموا بنجاح المهمة التعليمة التي أسندت إليهم.(عزيز إبراهيم،2004: 727)

5-2- المجموعات التعليمية التعاونية غير الرسمية Informal cooperative lrarning group:

وهي مجموعات ذات غرض خاص، تدوم من بضع دقائق إلى حصة صفية واحدة، ويستخدم هذا النوع من المجموعات أثناء التعلم المباشر الذي يشمل أنشطة، مثل: محاضرة، أو عرض شريط فيديو، بهدف توجيه انتباه الطلاب إلى المادة التي سيتم تعلمها، وتهيئة الطلاب نفسيا على نحو يساعد على التعلم، والمساعدة في وضع توقعات بشأن الطلاب ما سيتم دراسته في الحصة، وبالتأكد من معالجة المادة فكريا، وبذلك يشترك الطلاب في مناقشات مركزة، قد تستغرق من ثلاث إلى خمس دقائق، قبل وبعد موضوع الدرس، وكذلك يشتركون في مناقشات مركزة، تستغرق المدة الزمنية نفسها على نحو موزع طوال الحصة أو العرض.(عزيز إبراهيم، 2004: 727)

5-3-المجموعات التعلمية التعاونية الأساسية:

المجموعات التعليمية التعاونية الأساسية هي: مجموعات طويلة الأجل وغير متجانسة وذات عضوية ثابتة، وغرضها الرئيسي هو أن يقوم أعضاؤها بتقديم الدعم والمساندة والتشجيع الذي يحتاجون إليه لإحراز النجاح الأكاديمي، إن المجموعات الأساسية تزود الطالب بالعلاقات الملتزمة والدائمة وطويلة الأجل والتي تدوم سنة على الأقل وربما تدوم حتى يتخرج جميع أعضاء المجموعة.(جونسون وآخرون،1995: 10)

6- خصائص التعلم التعاوني:

من أهم خصائص التعلم التعلم التعاوني:

1 – وجود هدف مشترك للمجموعة وتوزيع المهام على أفراد المجموعة فيعتمد كل فرد في المجموعة على نفسه، وعلى أفراد مجموعته لتحقيق الهدف المطلوب فلا نجاح لأي فرد إلا إذا نجحوا جميعا.

2- التنافس في التعليم التعاوني يكون بين المجموعات.

3- تنمية الثقة بالنفس وتحمل المسؤولية والسمات القيادية وتطوير مهارات التواصل والعمل ضمن فريق والرغبة في التعاون.

4- تطوير الحسن بالمسؤولية تجاه الذات وتجاه المجموعة.

5- تنمية التفكير الناقد والتقويم الذاتي حيث يفسح المجال للأفراد والنظر بعين النقد لأدائهم في كل مرحلة من مراحله قبل أن يعرضوه على زملائهم أو معلمهم.

6- يزيد التعلم التعاوني من دافعية الطلبة نحو التعلم كما يفعّل دورهم ويدوم التعلم في ذهن المتعلم لمدة أطول.(الخطيب،2009: 15)

و للتعلم التعاوني خصائص أخرى وهي كثيرة، نذكر منها:

_ يتصف هذا الأسلوب بزيادة التماسك بين الطلاب لتحقيق الهدف.

_ يتميز بالاتصال اللفظي والشفوي بين أعضاء المجموعة أثناء قيامهم بالعمل.

_ العمل على تحقيق الذات.

_ يجب أن تكون العلاقة بين أهداف الفرد وأهداف الجماعة إيجابية.

_ التأثير والتأثر إيجابيا في أفكار بعضهم البعض.

_ يشارك المشتركين في أي عمل تحضيري قبل البدء في المهمة الرسمية.

_ العمل بجد ضمن المجموعات لتحقيق الأهداف المرجوة على عضو في مجموعة مسؤول عن فشل أو نجاح المجموعة.

_ يلاحظ المعلم دورة العمل ويتدخل حين يطلب منه ذلك تقسيم الأدوار بين أفراد المجموعة (جمعة وآخرون،2006: 194)

7- فوائد التعلم التعاوني:

تعد طريقة التعلم التعاوني من أبرز الاتجاهات المعاصرة في هذا المجال، إذ أنها تتيح للتلاميذ فرص العمل في مجموعات، يشعر كل تلميذ فيها بأنه شريك فاعل في الموقف التعليمي، وعليه مسؤولية وأدوار معينة لابد أن يمارسها حتى يتكامل العمل الذي تحملت المجموعة مسؤوليته، كما أنها توفر للتلاميذ مواقف تعليمية يمارسون فيها مهارات التفكير العلمي وسلوك الاكتشاف والاستقصاء، وتنمي لديهم العديد من المهارات كمهارات كسب المعرفة، والمهارات الاجتماعية.(الخولي،1997: 31)

وإن الآثار القوية للتعلم التعاوني على العديد من النواتج المهمة، تجعل التعلم التعاوني واحد من أكثر الأساليب أهمية بالنسبة للمربين.

وكذلك قد أشارت العديد من الدراسات أن لاستخدام التعلم التعاوني في المواقف التعليمية فوائد كثيرة تمس المتعلمين من جميع النواحي العقلية، النفسية، الاجتماعية، وهي كالآتي:

7-1- الفوائد العقلية: في هذا المجال يرى إبراهيم وجيه محمود (2010) بأن التعلم التعاوني يعمل على إذكاء وتنشيط أذهان المتعلمين، كما يعمل على توليد الأفكار من خلال المناقشات والحوارات التي تتم بين أفراد المجموعة، فهذه الحوارات والمناقشات تساعد على تنمية التفكير، وإذكاء النشاط الذهني لدى المتعلمين.(وجيه محمود،2012: 288)

7-2- الفوائد النفسية: لقد أشارت نتائج دراسات كل من جونسون وجونسون(1983- 1987) إلى أن التعلم التعاوني يرتبط ارتباطا إيجابيا بعدد من العوامل الخاصة بالصحة النفسية مثل: النضج الانفعالي والعلاقات الاجتماعية الإيجابية، وذاتية الفرد القوية، وثقة الفرد في الآخرين، حيث وجد أن التعليم التنافسي يرتبط أيضا بعدد من عوامل الصحة النفسية بعكس التعليم الفردي والاتجاهات الفردية التي ترتبط فقط بعدد من الأمراض النفسية وعدم النضج الانفعالي، وعدم التكيف الاجتماعي والجنوح والاغتراب الذاتي والرفض.(جونسون وجنسون،1987: 62)

7-3- الفوائد الاجتماعية: يرى الديب (2005) أن من فوائد التعلم التعاوني يعمل على تكوين الصداقات بين المتعلمين وتجريب تقديرات الذات المعززة، وبناء تفاعل على مدى الحياة، ومهارات الاتصال، ويساعد على التعامل الايجابي في إطار البيئة الاجتماعية، والتوافق مع البيئة الاجتماعية المحيطة بالتلميذ، وينمي كذلك قدرة التلميذ على الاتصال والتفاهم، كما ينمي قدرته على تقدير العمل الجماعي عن طريق المساهمة الإيجابية مع باقي أعضاء الجماعة، والتخلي عن الأنانية، ويفيد أيضا في أنه يزيد الاتجاهات الجماعية في التعاون، والعمل بروح الفريق والقدرة على تحمل المسؤولية، وتحمل القيادة والمبادرة والمشاركة في اتخاذ القرار وروح الانتماء.(الديب،2005: 101)

8- دور المعلم في التعلم التعاوني:

وما يجب أن نشير إليه أن مواقف التعلم التعاوني، تتضمن المعلم فبجانب ما لديه من خبرة مهنية خاصة بالموضوعات وهو من يدير القاعة، وهو المستشار المؤثر على المجموعات الوظيفية، وهو أيضا المكون للمجموعات التعليمية، وهو الذي يعلم التلاميذ التصورات الأساسية والاستراتيجيات، ويقوم بمتابعة وظائف المجموعات ويتدخل لتعليم التلاميذ مهارات التعاون ويزودهم بالمهام المساعدة عندما يحتاج

للتغذية الراجعة والتقوية والتأييد، بالإضافة إلى أنه يتوقع من التلاميذ التفاعل مع الآخرين وإتقان التصورات المتعلمة وامتلاك المسؤوليات التعليمية، كما أنه يستخدم نظام التقييم للتدليل والقياس.

وللمعلم أدوار عدة في مواقف التعلم التعاوني حيث أكثر من تكوين التعاون بين التلاميذ، فدوره يتضمن خمس مهام كبرى:

_ التحديد الواضح لأهداف الدرس.

_ التأكد من وضع التلاميذ في المجموعات في الوضع المرغوب والمناسب قبل بدء تعلم الدرس.

_ الشرح التوضيحي للمهام والأغراض التركيبية للتلاميذ.

_ متابعة تأثير المجموعات، والتدخل لتزويدهم بالمهام المساعدة(مثل الإجابة عن الأسئلة أو تعلم مهارات المهام)، أو لتزويد التلاميذ بالمهارات الفردية ومهارات المجموعة.

_ تقييم ما يتجزأ التلاميذ بمساعدة التلاميذ ومناقشتهم في كيفية التعاون مع الآخرين.

(البغداد، 2005: 230)

_ إن دور المعلم في إستراتيجية التعلم التعاوني ليس ملقن، كما لا يعد المصدر الأوحد للمعلومة، بل يعد موجه للمجموعات ومعينا لهم على تحقيق الأهداف المرسومة لهم سلفا، ويشير الحريري (2001) نقلا عن جونسون وزملائه، أن دور المعلم في مجال التعلم التعاوني يتحدد في الخمس مجالات التالية:

1 – تحديد الأهداف التعليمة.

2– تصنيف الطلاب في مجموعات.

3– بيان الأهداف والمهام للطلاب.

4– ملاحظة مدى تفاعل الطلاب ضمن المجموعة المحددة ومحاولة تحسين مهاراتهم الأدائية.

5– التقييم البنائي والنهائي وذلك بتعريفهم بمدى تعاونهم وتحقيقهم للأهداف المحددة سلفا.

أما الشيبياني (2004)، فإنه يتفق مع الحريري في النقاط 1–3 ويضيف تحديد حجم المجموعة وترتيب حجرة الصف، التخطيط للمواد، تحديد أدوار الطلاب.

أما ريان (2004) فإنه يحصر دور المعلم في الحفاظ على الانضباط العام لمناقشات الطلاب، ويمكن تلخيص ذلك الدور في المحاور التالية:

_ متابعة التلاميذ في عدم الخروج عن نطاق موضوع الدرس، وذلك من خلال التذكير بموضوع المحاضرة أو المشكلة المناقشة، وتلخيص ما تم مناقشته، وكتابة العناصر الرئيسية لموضوع المناقشة.

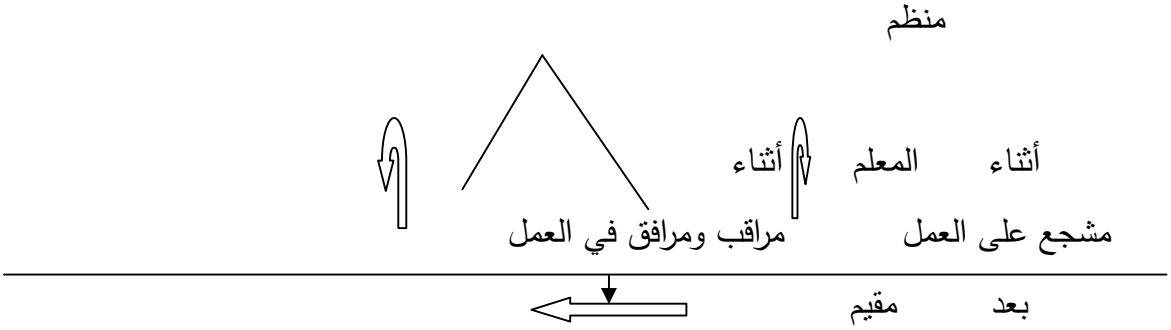
_ توجيه الطلاب على البحث عن المادة العلمية المرتبطة بموضوع المحاضرة، إذ أن شمولية البحث تكمن في الوصول إلى النتائج الصحيحة.

_ تحفيز التلاميذ على المشاركة الجادة في موضوع المناقشة، وذلك من خلال تشجيع الطالب الخجول وتنبيه الطلاب محتكري المناقشة أن من حق كل طالب بيان وجهة نظره، وأن الأدوار ينبغي أن تكون متساوية.

_ توجيه المناقشة نحو الأهداف المرسومة سلفا، إذ أن المناقشين غالبا قد تسوقهم بعض النقاط إلى الخروج عن مشكلة المناقشة الرئيسية إلى مواضيع جانبية أو شخصية.

_ تنبيه مجموعات النقاش إلى أهمية التقويم البنائي المستمر، وذلك إما التعديل في الأهداف أو التحويل من مساره لبلوغ الأهداف المرسومة.(عبد اللطيف،2005: 31)

الشكل رقم (02): يوضح دور المعلم في التعلم التعاوني



لا يمكننا الافتراض أن التلاميذ يعرفون كيف يعملون معا وأنهم سيدركون تلقائيا فوائد العمل معا، ولذلك فالمهم عند البدء بأي برنامج جديد، التذكر أنه من الصعب تغيير المعلم والتلاميذ.

ومن الجدير بالذكر أنه ليس هناك ما يستدعي أن تقوم مجموعات التعلم التعاوني بالعمل على مهمات طويلة ومعقدة، فكثيرا ما تجد هذه المجموعات صعوبة في نجاحها، لأن المهمات الأولية التي نضطلع بها تكون معقدة للغاية، ولذا يتوقع من المعلم عند البدء في تكوين مجموعات تعاونية أن يختار المهمات التعليمية السهلة، وأن يستعمل أساليب متنوعة.(خليل زايد،2007: 27)

9- دور التلميذ في التعلم التعاوني:

يشير الدكتور محمد مصطفى الديب (2005) أن دور التلميذ يتغير مع تبني التعلم التعاوني كإستراتيجية للتعلم للتغاير شكلا و موضوعا مع مهامها في ظل تنظيم التعلم التقليدي القائم على الإلقاء والتلقين.

كما أن دور التلميذ في التعلم التعاوني عبارة عن تحمل المسؤولية في تعلم نفسه وتعلم زملائه داخل الجماعة الواحدة، ويصبح إيجابيا في عملية التعلم، فيقوم بتنظيم الخبرة التعليمية وتحديدها، وجمع البيانات، وتنشيط الخبرة السابقة، وربطها بالخبرات والمواقف الجديدة، وممارسة الاستقصاء الذهني الفردي والجماعي.

ويمكن إبراز أهم أدوار التلميذ في التعلم التعاوني، والتي يقوم بها وفق نموذج التعلم التعاوني بدور نشط ضمن ظروف اجتماعية مختلفة عن المواقف الروتينية التي تمارس في الظروف المدرسية الصفية العادية، إذ يقوم التلميذ بمواقف فاعلة ونشطة في التعلم التعاوني، وعلى هذا النحو التالي:

1 – أن ينظم الخبرة التعليمية ويحددها ويجمع المعلومات والبيانات ويصوغها، وينظمها.

2– أن يبحث عن المعلومات، ويجمعها من المصادر المختلفة.

3– أن يبذل أقصى ما لديه من جهد لمساعدة أعضاء جماعته في عملية التعلم، والإسهام بوجهات النظر لتنشيط الموقف الجديد.

4– أن يتفاعل مع أعضاء جماعته في إطار العمل الجماعي التعاوني.

5– أن يعبر التلميذ عن ذاته، وينمي قدراته، واستعداداته في الموقف التعليمي التعاوني.

6– أن ينشط الخبرة السابقة، ويربطها بالخبرات والمواقف التعليمية الجديدة.

7– أن يتعود التلميذ على الاستقلالية في اتخاذ القرارات.

8– أن يشترك مع زملائه في تقديم المعلومات لإنجاح الجماعة التي ينتمي إليها.

9– أن يعالج المعلومات المقدمة، وينظمها، ويختارها بطريقة معينة.

10– أن يشجع زملائه على التعلم والمشاركة بالمعلومات.(الديب،2005: 199–200)

وقد حدد جونسون وآخرون(1995) أن يتمثل دور التلميذ في التعلم التعاوني في الحصول بنفسه على المعلومات والبيانات وتنظيمها، ومعالجة المعلومات المجمعة وتنظيمها، واختبارها في تنشيط الخبرات السابقة وربطها بالخبرات والمواقف الجديدة، وتحقيق التفاعل بين الطلاب في إطار العمل الجماعي التعاوني وممارسة الاستقصاء الذهني والفردي والجماعي، بذل الجهد، 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.

يتغير دور التلميذ في إستراتجية التعلم التعاوني من المتلقي السلبي إلى دور إيجابي باحثا عن المعلومة ومنتج لها، وتعدد أدوار التلاميذ في إستراتيجية التعلم 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 ويسألهم عن الطريقة التي جرى بها توصلهم إلى الإجابة.

_ **مقرر:** يقدم أداء المجموعة لطلبة الصف ويقدم المشروعات أيضا.

_ **مراقب:** يراقب مستوى الضجيج في المجموعة ويساعد الفريق على الانشغال بمهماتهم المكلفون به، من خلال مراقبة الوقت والمنع من ضياعه.(جونسون وهوليك،1995: 732)

خلاصة

يعتبر التعلم التعاوني نموذج فريد من نوعه من بين استراتيجيات التدريس المستخدمة في الفصل، فهو إن كان بسيطا في مفهومه فإن استخدامه ليس بالأمر الهين، فهو يتطلب مجموعة من المهارات سواءً بالنسبة للمعلم أو التلميذ، هذا ما يجعل إمكانية تطبيقه تتطلب عملا جادا ومنظما من طرف المربين للتغلب على الصعوبات والمعوقات التي تواجههم أثناء تحويل غرفة الصف إلى فضاء تعاوني.

والتعلم التعاوني متعدد من حيث الاستراتيجيات أو الأساليب، مما يتيح للمعلم فرصة اختيار أسلوب دون الآخر، حسب الأهداف التي يريد تحقيقها والإمكانيات المتاحة، وكلها لها نتائجها الإيجابية على المتعلم والعملية التعليمية ككل، ما يجعل هذا الأسلوب حسب تعدد طرق استخدامه أسلوبا مميزا ومختلفا عن الاستراتيجيات التقليدية الأخرى.

إن كل هذا لن يأتي إلا إذا تكون إحساس عميق لدى كل الأطراف الفاعلين في العملية التربوية بأهمية التعلم التعاوني وفوائده المدهشة على شخصية المتعلم والعملية التربوية ككل.

ثانيا: الدافعية للتعلم

تمهيد

تعتبر الدافعية من أهم العوامل التي لها علاقة مباشرة بكيان الفرد مهما كان الدور الذي يلعبه فيه، ومهما كانت مكانته فيه إذ بينت العديد من الدراسات في مجال التربية والتعليم على وجود علاقة بين نجاح التلميذ في الدراسة وعامل الدافعية.

إذ تعتبر الدوافع عوامل فعالة للتعلم، فهي تشجع المتعلم في الأنشطة التعليمية وتؤدي إلى اختيار نموذج النشاط الذي يرغب الشخص في أدائه. وبالتالي فهي توجه السلوك، إذ اعتبرها الباحثون في التربية وعلم النفس إحدى العوامل المسؤولة عن إختلاف المعلمين من حيث أدائهم المدرسي ومستويات نشاطهم الدراسي، وإن معرفتها ومحاولة حصرها يسهم بقدر كبير في نجاح العملية التربوية التعليمية ونجاح المتعلم، وعليه نحاول في هذا الفصل التعرف والتطرق إلى مفهوم الدافعية للتعلم وأنواعها، النظريات المفسرة لها كما تناولنا أهمية الدافعية للتعلم ودور المعلم في إثارتها لدى المتعلمين.

1 – تعريف الدافعية للتعلم:

إنّ أهم صعوبة واجهت الباحثين وعلماء النفس التربويين المهتمين بموضوع الدافعية، هو إيجاد مفهوم محدّد وواضح لها من حيث تنوع الأطراف المتصلة بها، سواء من حيث متطلباتها في الموقف الصفي وما تقتضيه من أساليب تعليمية تتضمن خبرات تعليمية تعلمية تستثير الطلبة للإندماج في الموقف التعليمي من جهة والاتجاهات السيكولوجية المتنوعة التي تناولتها في ضوء رؤيتها الفكرية من جهة أخرى، ويمكن تحديد تعريفات دافعية التعلم في ظل مفهومها العام على النحو الآتي:

تعرف الدافعية (Motivation) للتعلم بأنها الحالة النفسية الداخلية أو الخارجية للمتعلم، التي تحرك سلوكه، وتوجهه نحو تحقيق غرض معين، وتحافظ على استمراريته، حتى يتحقق ذلك الهدف.(زايد،2003: 69)

كما عرفها إدوارد موراي على أنها " الرغبة المستمرة للسعي إلى النجاح وإنجاز الأعمال الصعبة والتغلب على العقبات بكفاءة وبأقل قدر ممكن من الجهد والوقت بأفضل مستوى من التعلم.(موراي،1988: 153)

والدافعية للتعلم حسب توق وقطامي تشير إلى حالة داخلية عند المتعلم تدفعه إلى الانتباه للموقف التعليمي والإقبال عليه بنشاط موجه، والاستمرار في هذا النشاط حتى يتحقق التعلم، كما أن التعلم لا يحدث دون الاستثارة والنشاط. (توق وقطامي،2003: 211)

ويعرفها بروفي Brophy (1987) على أنها ميل التلميذ لاتخاذ نشاطات أكاديمية ذات معنى تستحق الجهد، ودافعية التعلم يمكن أن تكون سمة عندما تكون مرتبطة بوجود دافع لتعلم المحتوى، لأن التلميذ يعرف أهمية ذلك المحتوى ويدركه، ويشعر بمتعة في تعلمه، كما يمكن أن تكون حالة عندما ترتبط بموقف معين، فهي تدفع التلميذ للتعلم من خلال ذلك الموقف، كما أن الدافعية عندما تكون سمة فهي أقدر على التنبؤ بالتحصيل أو الأداء المدرسي. (Christophel ,1990 :39)

بينما يعرف المغربي (2000) الدافعية للتعلم على أنها التعبير اللفظي الذي يدل على رغبة الفرد الدائمة والمستمرة في البحث عن المعلومات، والحصول عليها بسرعة، وزيادتها وتنميتها بالصعاب والمتاعب في الحصول عليها، ومناقشته للآخرين فيها، وحرصه على المعالجة اليدوية والتطبيق العملي لموضوعات المعرفة.(المغربي،2000: 364)

ويرى محمد المري (1995) في تعريفه للدافعية للتعلم بأنها الرغبة القوية للدراسة والنجاح فيها بتفوق لكسب تقبل اجتماعي من الآباء والمدرسين، تدفع بإمكانات الفرد العقلية لتحقيق أقصى أداء ممكن. (المري،1995: 47)

والدافعية للتعلم حسب Larousse (1994) هي حالة داخلية تحرك أفكار ومعارف المتعلم وبنائه المعرفي ووعيه وانتباهه، وتلح عليه لمواصلة الأداء في المجال الدراسي للوصول إلى حالة التوازن المعرفي.(Larousse,1994 :96)

كما تعرف الدافعية للتعلم بأنها القوة التي تدفع الإنسان إلى اكتساب الخبرات والمعارف والمهارات وأنماط السلوك المتعددة على اعتبار أن تعلم مثل هذه الخبرات يساعد على تحقيق أهدافه، ويساعده في عمليات التكيف والسيطرة على الخبرات والمواقف التي تحيط به. (الزغلول والمحاميد،2007: 98-99)

وتعرف الدافعية للتعلم من وجهة نظر المعرفية على أنها حالة داخلية تحرك أفكار ومعارف المتعلم وبناه المعرفية ووعيه وانتباهه وتلح عليه لمواصلة أو استمرار الأداء للوصول إلى حالة توازن معرفي معين. (شاكر،2003: 285)

من خلال ما سبق من التعاريف نستنتج أن الدافعية للتعلم هي تلك القوة الداخلية أو الخارجية التي تقوم باستثارة سلوك المتعلم وتوجهه نحو تحقيق هدف التعلم، وأن النجاح الذي يحققه التلميذ في المواقف

التعليمية الصعبة تدفع به إلى الانخراط في نشاطات التعلم وبذل المزيد من الجهد وتخطي العقبات التي يتعرض لها.

2- أنواع الدافعية للتعلم:

إن الدافعية موضوع شخصي جدا، ويعني شيء ما مختلف للجميع، ومن الأدلة على ذلك الأنواع المختلفة للدافعية، إذ يمكن التمييز بين نوعين من الدافعية للتعلم حسب مصدر استثارتها، وهما الدافعية الداخلية والدافعية الخارجية.

2_1_الدافعية الداخلية: إذ وصفها Paul Chanch(1992) بأنها فطرية أو عوامل داخلية الإثارة، والتي تنشأ من داخل الشخص، فالفرد يتعلم بدافع الفهم الذي ينشأ من الفضول، وترتبط الدافعية بالمكافآت الطبيعية لمهمة ما، إذ تعلم القراءة لفهم العالم.(أبورياش، 2009: 330)

كما يذكر وايت Whit(1959) الدافعية الداخلية بأنها الإحساس بالرضا أثناء القيام بالنشاط لذاته، بغض النظر عن النتيجة. (Richard.M,Ryan and Edward,2000 :56)

إذ يعمل بعض التلاميذ في بعض الأحيان بتأثير الدوافع الداخلية لديهم، بمعنى أن طاقتهم وتوجيههم نابعين عن رغبتهم الذاتية في المشاركة في نشاط معين، ومن خصائص الطالب المدفوع ذاتيا، أنه يرجع نجاحه وإنجازه إلى قدرته وجهده، ولا ينتظر تأييد من الآخرين. (خلال،2005: 50)

ويرى برونر (Bruner) أن التعلم يكون أكثر ديمومة واستمرارية عندما تكون دوافع القيام به داخلية، وليست مرهونة بمعززات خارجية، ويعتقد أن الدافعية الخارجية يمكن أن تكون لازمة في بداية عملية التعلم، أما بعد ذلك فيجب التركيز على الاستثارة الداخلية للدوافع. (أبو جادو،2006: 293)

ويكون الدافع داخلي حسب توق وقطامي (2003) عندما يكون الحافز فيه متمثلا في القيمة الحقيقية للهدف التعليمي لدى المتعلم نفسه، وعندما يتمثل التعزيز في الرضا الناتج عن النشاط الهادف، وعن بلوغ الهدف. (توق وقطامي،2003: 221)

2-2 – الدافعية الخارجية:

إذ يرى محمد بكر نوفل (2011) بأنها تلك الدافعية المرتبطة بالمكافآت الخارجية، ويكون الطلبة مدفوعين خارجيا عندما يرتبطون بين أفعالهم وممارساتهم وتلقيهم مكافأة خارجية، وقد تكون في شكل نقود أو مديحا من الأقران أو المعلمين أو الوالدين أو في شكل علامات.(بوزيد،2011: 44)

فالتلميذ الذي تكون له دافعية ذات مصدر خارجي، يكون محكوم ومنضبط من الخارج، فأداءه مرهون بعوامل خارجية وبظروف خارجية، وينتظر المكافأة من الآخرين ويركز على التعلم السطحي، فهو مسلوب الإرادة في العمل، إذ نجده يعمل إذا طلب منه وإذا قدم له ثواب، ويسعى لأن يكون له انطباع حسن عن الآخرين، فهو يعمل من أجلهم وليس من أجله هو. (Nuthin,1980)

ويشير كلوستيرمان kloosterman (1988) أن التلاميذ المدفوعين خارجيا بشكل كبير غالبا ما يرون بأن هناك ظروفا خارجية لا يستطيعون السيطرة عليها تكون مسؤولة عن نتائج أفعالهم، لذا فهم ينسبون النجاح والفشل الذي يحصلون عليه إلى عوامل خارج إرادتهم، فيظهرون عجزا في التعلم، ويعتقدون أن بذلهم لمزيد من الجهد لن يحدث أي فرق في المهام التي يعملون بها. (الجراح وآخرون،2014: 262)

الجدول رقم (01): يوضح الخصائص النفسية للدافعية الداخلية والخارجية

الدافعية الداخلية	الدافعية الخارجية
هدفها استمتاع المتعلم وتطوير تعلمه نحو الإتقان	يثابر المتعلم فيها لاكتساب مكانة اجتماعية أو للحصول على مكافأة
تتميز بالاستقرار والاستمرار والثبات	تتغير قوتها حسب البواعث الخارجية، وينظر لها على أنها وسيلة لغاية
مصدر متجدد للطاقة	مصدر مشروط للطاقة
لا يتأثر الفرد بتوقعات الآخرين، بل تجعله التدعيم	يتأثر الفرد بتوقعات الآخرين ويعتبر الفرد خارجي التدعيم
تزيد من احتمالات النجاح نظرا لتحمل الفرد مسؤولية نجاحه	قد تؤدي إلى الانسحاب من الموقف، لأن مسؤولية النجاح تتوقف على ردود فعل الآخرين
تدعيم الأداء أثناء حدوثه، وأفضل تدعيم هو الوصول إلى محك الإتقان	تدعيم الأداء عقب حدوثه، وأفضل تدعيم ليس له حدود مادية
تجعل المتعلم يتحكم في سلوكه ذاتيا، ويصحح أدائه بنفسه	تجعل الفرد يحتاج إلى تغذية راجعة خارجة أكثر من الداخلية
تمكن الفرد من تحسين المهارات الصعبة	تمكن من تجنب الأداء في المهارات البسيطة، أو قصيرة المدى في تعلمها
تعمل على ترابط المهارات وتكاملها ليصل الفرد إلى مرحلة الكفاءة والجودة	تعمل على ترابط المهارات قصيرة المدى ويصل الفرد من خلالها إلى مرحلة الجودة بشرط وجود التدعيم الخارجي

تكسب الفرد معلومات عن اداءاته ودراية بنفسه وإمكانية السيطرة عليها	قد تكسب الفرد أولا تكسبه هذه المعلومات، لأن التركيز الأكثر يكون على النجاح وليس على عملية التعلم

(جناد، 2014: 52)

نستنتج مما سبق أن الدافعية تلعب دورا مهما في تعلم التلاميذ، سواء كانت داخلية أو خارجية، فهي تحفزه وتدفعه نحو التعلم.

3_ أهم النظريات المفسرة لها:

احتلت الدافعية حيزا كبيرا من اهتمام الباحثين في مجال علم النفس وعلوم التربية، جعل من موضوع الدافعية للتعلم يفسر أكثر عن طريق بروز مجموعة من النظريات، إذ تختلف كل نظرية عن غيرها في تفسيرها للدافعية، وبالتالي تنوع موضوع الدافعية وعوامل رفع مستواها لدى المتعلم واليات تحقيقها عند كل اتجاه حسب مبادئه النظرية، إذ أن هناك مجموعة من النظريات التي فسرت الدافعية للتعلم نذكر منها:

3_1 – نظرية محددات الذات:

تعد هذه النظرية نموذجا للدافعية التعلم المبنية على مفهوم أكثر دقة للحاجات الإنسانية، حيث تناولت ثلاث أنواع من الحاجات النفسية الضرورية، وهي الكفاءة والاستقلال والانتماء، وتعتبر العوامل البيئية والشخصية التي تشبع هذه الحاجات تحفظ وتدعم الذات وتقويها بينما تلك التي تحبط إشباع هذه الحاجات فإنها تؤدي إلى المرض والاضطراب.

ونظرية محددات الذات من أحدث النظريات في مجال الدافعية، وأن الحاجات التي سبق ذكرها أساسية لجميع مراحل النمو المختلفة، وهذه الحاجات تضمن حاجات أخرى لا غنى عنها للفرد حتى يشبع حاجته للاستقلال والكفاءة والانتماء، ومن الناحية الوظيفية عن المتوقع أن تلاحظ تحسن النمو وفقا للظروف المدعمة للإشباع، وكذلك نتوقع الانحدار تحت الظروف المعيقة لإشباع الحاجات الأساسية. (العناني،2014: 137-138)

3_2_ النظرية الارتباطية:

يطلق عليها عادة نظرية المثير والاستجابة، إذ تفسر الدافعية في ضوء نظريات التعلم ذات منحى سلوكي، يعتبر "ثورندايك" من أوائل العلماء الذين تناولوا مسألة التعلم تجريبيا، وقام بمبدأ المحاولة والخطأ كأساس للتعلم وفسر هذا التعلم بقانون الأثر Law of effect حيث يتلوا الإشباع استجابة ما إلى تعلم هذه الاستجابة وتقويتها، في حين يؤدي الانزعاج أو عدم الإشباع إلى إضعاف الاستجابة التي يتلوها، أي

أن المتعلم يسلك ويستجيب طبقا لرغبة في تحقيق حالات الإشباع وتحت حالات الألم.(نشواتي، 2003: 207)

أما سكنر فيرى أن نشاط المتعلم مرتبط بحرية حرمانه، حيث يؤدي التعزيز إلى تقوية الاستجابة التي تخفض كمية الحرمان، ومعنى ذلك أن التعزيز الذي يعقب الاستجابات يؤدي إلى تعلمها مما يشير أن الاستخدام المناسب لاستراتيجيات التعزيز المتنوعة كفيل بإنتاج السلوك المرغوب فيه.(فروجة،2011 :130)

فاختزال الحاجة الناجمة عن سلوك ما والتعزيز المناسب والمباشر لأنماط السلوك المرغوب فيه، هي مبادئ تعلم هامة ومفيدة في تفسير الدافعية واستثارتها عند الطلاب.(أبو حويج،2011: 146)

3-3- نظرية أتكسون:

صاغ أتكسون نظرية خاصة بالدافعية، حيث ربطها بدافعية التحصيل والمهمات التعليمية، وبأن النزعة للحصول على النجاح هي بمثابة استعداد دافعي مكتسب، بمعنى أنها شيء متعلم كما أنها وظيفة لثلاثة متغيرات تحدد قدرة التلميذ على التحصيل.

أ/ الدافع للوصول إلى النجاح:

يعني إقدام الفرد على أداء المهمات بحماس ونشاط زائدين، من أجل اكتساب خبرة النجاح الممكن وتجنب الفشل، ويكمن دافع إنجاز النجاح وراء تباين الطلاب التحصيلي(أو دافعيتهم التحصيلية) بارتفاع هذا الدافع والعكس صحيح.(أبو حويج،2012: 153)

ب/ إحتمالية النجاح:

إن احتمال نجاح أي مهمة تتوقف على عملية التقويم الذاتي يقوم بها الفرد المنوط به أداء هذه المهمة، واحتمالية النجاح قد تكون ذات مستوى منخفض أو مرتفع، فالطالب الذي يرى في النجاح المدرسي قيمة كبيرة تكون احتمالية النجاح بالنسبة له كبيرة لأن قيمة النجاح كما يدركه تعزز دافعية التحصيل.(العناني،2014: 141)

ج/ قيمة باعث النجاح:

كلما ازدادت صعوبة المهمة كلما تطلب ذلك ازدياد قيمة باعث النجاح، فكلما كانت المهمة أكثر صعوبة، يجب أن يكون الباعث أكبر قيمة للحفاظ على مستوى دافعي مرتفع، فالمهام الصعبة المرتبطة ببواعث قليلة القيمة لا تستثير حماس الفرد من أجل أدائها بدافعية عالية.(أبو حويج،2012: 153)

وتعتبر الدافعية للتحصيل مهمة في غرفة الصف حسب أتكسون، لا لأنها تهيء الطلبة وتستثير دافعيتهم وتوجهها نحو الانجازات الايجابية فحسب، بل لأنها تساهم في التقليل من دافع تجنب الفشل لديهم، فالطلبة الذين لديهم توقعات عالية للسلوك التحصيلي سيقودهم ذلك إلى اختيار الوجبات متوسطة الصعوبة، أو التي يعتقدون أنهم يستطيعون تحقيقها، ويمكن أن تحدث لديهم الشعور بالانجاز. (نوفل،2011: 188-189)

3-4- نظرية التعلم الاجتماعي:

قام "روتر" ببناء نظريته على مفهوم المعتقدات، إذ يرى أن الأفراد الذين يعتقدون أن لديهم طموحات للنجاح لديهم القدرة أكثر على الإنجاز، فيقول أن معتقدات الفرد عن ما يجلب له المكفآت، وليس المكافآت في حد ذاتها هي التي تزيد من تكرار السلوك، فإن لم يدرك الأفراد أنّ ما حصلوا عليه من مكافآت نتج عن أنماط معينة في سماتهم الشخصية، أو سلوكياتهم في المستقبل، فمثلا يتزايد فقط سلوك استذكار اللعب عندما يدرك الفرد أن سلوكه هذا سوى يترتب عليه تقدير مرتفع.(زايد،2003)

وأن تقدير الأفراد لأنفسهم هو الذي يحدد إنجازاتهم ودافعيتهم، فالتلاميذ الذين يعتقدون أن لديهم كفاءة أكاديمية يكون لديهم القدرة أكثر على الإنجاز من خلال وجود مدعما، وأن التوقعات التي تصدر في موقف معين يتم تعميمها وانعكاسها على جميع المواقف المشابهة لها.

كما ترى هذه النظرية أن الأفراد يضعون أهدافا معينة يسعون إلى تحقيقها، الأمر الذي يثير لديهم الحماس والدافعية وتكثيف الجهود لتحقيق المعايير التي يضعونها، وفي حالة تحقيقها يتم إشباع الأمر الذي يدفعهم إلى وضع أهداف جديدة والسعي إلى تحقيقها. (الزغلول،2012: 220)

3_5-نظرية الأهداف:

تعتبر نظرية الأهداف إحدى أهم النظريات التي فسرت الدافعية للتعلم، إذ تندرج تحت غطاء النظريات المعرفية والنظريات المعرفية الاجتماعية، إذ تناولها العديد من العلماء مثل Ames Thull(1992)، فقد استخدموا هذه النظرية في المجال الرياضي والمجال المدرسي.

وتفترض هذه النظرية أن الأفراد يكونون أكثر دافعية عندما يكون لديهم توجه نحو أهداف التعلم، وأن إمكانية فهم دافعية الطلبة الأكاديمية بالنظر إليها كمحاولات لإنجاز أهداف معينة تعد سلوكات الطلبة نتاجا لرغباتهم في تحقيق تلك الأهداف.(معاوية،2015: 221)

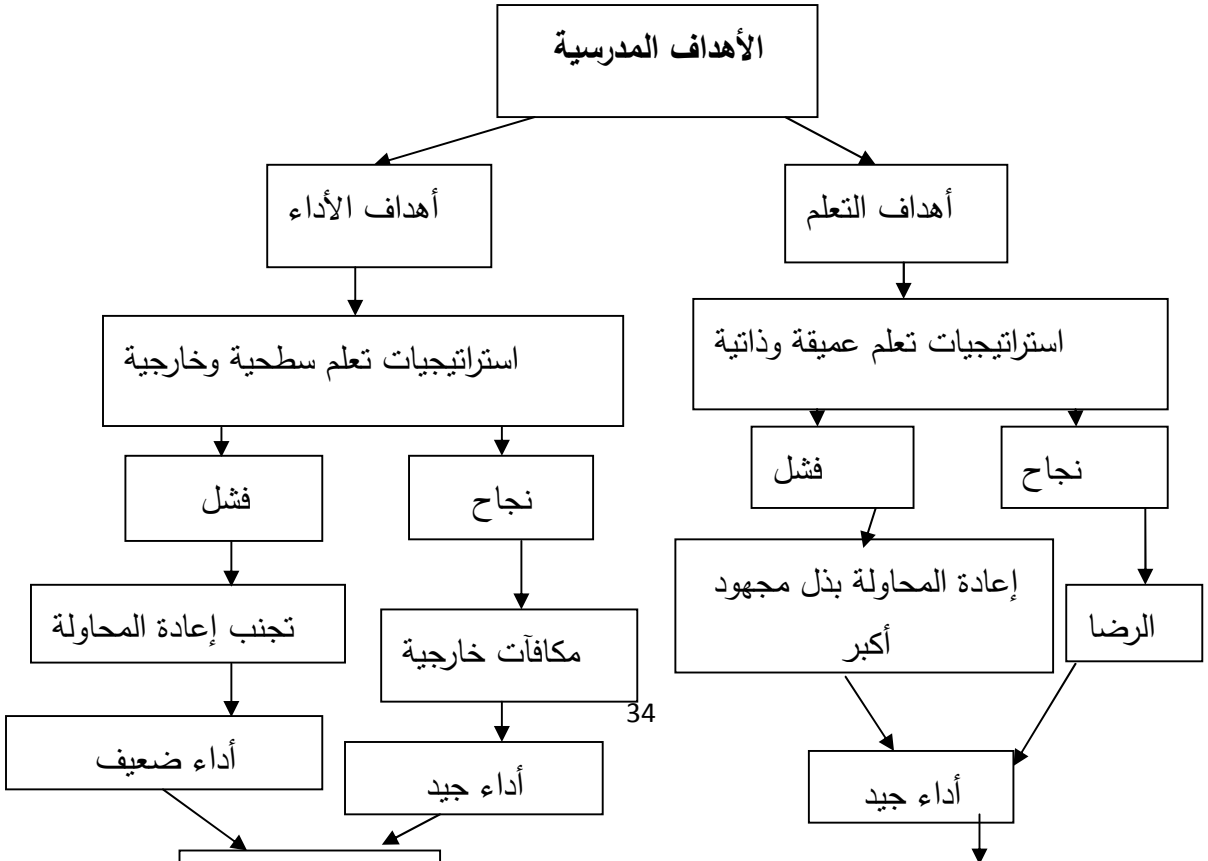
وأن أداءات الأفراد تتغير حسب أهدافهم، وذلك مرورا بآليات الضبط الذاتي، والتي من خلالها يندمج المتعلم في نشاطاته التعليمية ويحاول تحليل متطلبات النشاط والتخطيط لإنجازه، ومراقبة تطور الأداء بالاعتماد على إستراتيجية التقويم الذاتي.

وتسعى البحوث الحديثة إلى فهم وشرح وتفسير الدافعية للتعلم من خلال الأهداف التي يسعى التلميذ لتحقيقها، فالأهداف المختارة أنماطا نموذجية من الأداء لمواجهة المدرسة، وتفترض أن الأفراد يكونون أكثر دافعية عندما يكون هدفهم التعلم تقع هذه الأهداف المختارة بين قطبين من الأداء القطب الأول الاتجاه الخارجي Extrinseque، والقطب الثاني الاتجاه الداخلي Intrenseque.(بن يوسف، 2008: 40)

وتظهر أهداف التعلم في المواقف التي يكلف فيها الأفراد بالمهمة، لأنهم يرونها شيقة في حد ذاتها، أي لأنهم استشعروا القيمة الداخلية الذاتية المرتبطة بها، أو لأنهم وجدوا منفعة في المهارة موضوع التدريس، أما أهداف الأداء فتعكس توجها خارجيا، بمعنى أن الشخص يدفع أكثر للحصول على المكافآت الخارجية مثل: مدح المدرس والتقديرات الجيدة، ويرتبط هذا التوجه بأداء الأقران أو الحصول على الاستحسان الاجتماعي.(زايد،2003 :79)

عموما يمكن القول أن التلاميذ يؤدون ويتعلمون بصورة أفضل عندما تكون لديهم أهداف التعلم فهم يتصفون بدافعية داخلية، أما تلاميذ ذوي أهداف الأداء فهم يتعلمون من أجل الحصول على المكافآت الخارجية، والفشل لديهم يضعف دافعيتهم لإعادة المحاولة، مما يؤدي بهم إلى مستوى ضعيف من التحصيل الدراسي، فيقال أنهم يتصفون بدافعية خارجية.

الشكل رقم (03): يلخص نظرية الأهداف



(خلال،2005: 49)

3-6- نظرية العزو:

تعد نظرية العزو من أكثر النظريات المعرفية التي عالجت موضوع الدافعية، تنتسب إلى برنارد وينرB.Wiener، والذي يعد من الأوائل الذين إستخدموا هذه النظرية وربطها بالعملية التربوية، ولاسيما بالتعلم والتحصيل المدرسي، إذ يرى أن لدى الطلاب نزعة لعزو أسباب نجاهم أو فشلهم الأكاديمي إلى مجموعة من العوامل تتمثل في القدرة والجهد والمعرفة والحظ والمزاج والاهتمامات ووضوح التعليمات...الخ.(الزغلول،2012: 222)

كما أن الدافعية من وجهة نظره مرتبطة بمفهوم العمل أكثر من ارتباطها بمفهوم اللعب، وأن النجاح والفشل في الأعمال لهما أثرهما المختلف على قوة الدافع حسب درجة الدافع للنجاح، أو الدافع لتجنب الفشل، وفي إحدى التجارب لاحظ أن المجموعة التي تتصف بارتفاع دافع النجاح إذا وجهت بقليل من الفشل، فإن ذلك يؤدي إلى ارتفاع دافع العمل لديها، في حين أن النجاح المستمر يؤدي إلى انخفاض الدافع، أما إذا زاد الفشل فإن ذلك يؤدي إلى تثبيط الهمم، أما المجموعة الثانية التي تتصف بارتفاع الدافع لتجنب الفشل فإن النجاح سيؤدي إلى زيادة دافع العمل في حين أن الفشل يؤدي إلى انخفاض هذا الدافع.(العناني،2014: 140)

ويمكن تصنيف الأسباب التي يعزو إليها الطالب نجاحه وفشله حسب وينر(Wiener) إلى ثلاث أبعاد: موقع الضبط Locus of control، والثبات والاستقرار Stability، وإمكانية السيطرة أو التحكم Control lability.

أ/ **موقع الضبط (الداخلي والخارجي):** ويشير إلى ما إذا كان الفرد يعزو سبب نجاحه أو فشله إلى عوامل داخلية أو خارجية، تكون داخلية إذا ما عزا سبب نجاحه إلى الجهد الذي بذله وعزا سبب فشله إلى ضعف قدرته، وتكون خارجية إذا ما عزا سبب نجاحه إلى الحظ أو سهولة الاختيار وعزا سبب فشله إلى سوء الحظ أو تحيز المدرسين.

ب/ ثبات السبب (ثابت/ متغير): يشير هذا البعد إلى عزو الفرد نجاحه أو فشله إلى عوامل ثابتة –لن تتغير كثيرا في المستقبل– أو عوامل مؤقتة، قد تتغير في المستقبل القريب، فإذا عزا الطالب فشله في الامتحان إلى ذكائه، فإنه يعزو ذلك إلى سبب ثابت بينما يكون السبب متغيرا في حال عزا الطالب نجاحه إلى الجهد وعزا فشله إلى الحظ السيء.

ج/ إمكانية السيطرة (يمكن التحكم به/ لا يمكن التحكم به): فإذا عزا الطالب فشله إلى تحيز المدرس، فإنه يعزو ذلك لأسباب لا يمكن التحكم به، أما إذا عزا هذا الأمر إلى انشغاله بممارسة نشاطات اجتماعية أو رياضة، فإنه عندئذ يعزو إلى أسباب يمكن التحكم فيها.(معاوية،2015: 227)

ويرى "وينر" أن هذه الأبعاد تعتبر جميعها مهمة في دافعية الفرد، وتوجهه الداخلي وتوجهه الخارجي في عزو الفرد لأسباب نجاحه وفشله، ويعطي "وينر" أمثلة على علاقة الشعور بالخجل، إما إذا كان عزو الفرد في نجاحه لعوامل خارجية، فإن ذلك يقوده إلى الاعتراف بالجميل، أما عزو الفشل إلى عوامل خارجية فإنه قد يتبعه الشعور بالغضب.(أبو حويج، 2012: 151)

4- أهمية الدافعية للتعلم:

تلعب الدافعية للتعلم دورا مهما في عملية التعلم، إذ لا يمكن أن يحدث التعلم إلا بوجود دافع يساهم في دفع المتعلم نحو التعلم.

وتتبدى أهمية الدافعية للتعلم من وجهة نظر التربويين من حيث كونها هدفا تربويا في ذاتها، فاستثارة دافعية الطلاب وتوجيهها وتوليد اهتمامات لديهم تجعلهم يقبلون على ممارسة أنشطة متنوعة، كما تتبدى أهمية الدافعية التربوية من حيث كونها وسيلة يمكن استخدامها في سبيل انجاز أهداف تعليمية معينة على نحو فعال، وذلك من خلال اعتبارها أحد العوامل المحددة لقدرة الطالب على التحصيل والنجاح والإنجاز.(العناني،2014: 133)

كما تكمن أهمية الدافعية للتعلم في زيادة انتباه الطالب واندماجه في الأنشطة التعليمية، وتركيز نجاحه وفشله إلى عوامل داخلية، وسيطرته على العوامل المؤثرة في إنجاز مهمة التعلم، ولها دور مهم في رفع مستوى أداء الطالب وإنتاجيته في مختلف المجالات والأنشطة التي يواجهها، كما أنها وسيلة موثوقة وثابتة للتنبؤ بالسلوك الأكاديمي للطالب. (سهير،2015: 13)

وتتضح أهمية الدافعية للتعلم باعتبارها عنصرا رئيسيا من عناصر عملية التدريس، إذ ينبغي للمعلمين أخذها بعين الاعتبار عند التخطيط لعملية التدريس، كونها تساهم في زيادة مثابرتهم في تحقيق

نتاجات التعلم، إذ يرى بعض العلماء أن ضعف التحصيل في تحقيق نتاجات التعلم وفشلهم الدراسي ليس بسبب عدم كفاية أو قدرة المتعلمين على التعلم، ولكن بسبب غياب الدافعية لديهم، أو إلى جهل المعلمين بدور الدافعية في عملية التدريس، أو لعدم قدرتهم على إثارة الدافعية لدى المتعلمين.(الزغلول ومحاميد،2007: 100-101)

وقد أشارت نظرية "كيلر" في التعلم إلى أن الدافعية شيء مهم وضروري ويجب أن يسبق التعليم مباشرة، بهدف جذب اهتمام التلاميذ للدرس أو تحفيزهم للتعلم، فمهما بلغت البرامج التعليمية المصممة بدقة، إلاّ أنها لن تستطيع تحقيق النتائج المرجوة منها، إذا لم تتضمن ما يثير دافعية التلاميذ للتعلم.
(أبو رياش،2009: 353)

كما تبرز أهميتها في إثارة وجذب انتباه المتعلمين إلى موضوع التعلم وتوجيه سلوكهم نحوها، وفي زيادة إقبالهم على اختيار الأنشطة بما يتلاءم مع ميولهم واهتماماتهم، وهذا ما ينعكس على أدائه في الموقف الصفي، مما يؤدي إلى رفع مستوى تفاعله وتحصيله التعليمي.(الزغلول ومحاميد،2007: 99)

ولقد أدرجت التربية الحديثة أهمية وجود غرض واضح يدفع التلاميذ نحو التعلم، ولذلك فهي تهتم بإتاحة الفرصة أمام التلاميذ لكي يشتركوا اشتراكا فعليا في اختيار الموضوعات والمشكلات التي تهمهم، والتي تمس بنواحي هامة في حياتهم، كما تهتم باشراكهم في تحديد طرق العمل والدراسة والوسائل ونواحي النشاط، والتي توصلهم إلى تحقيق الأغراض التي يهدفون إليها حتى يشعر كل منهم بدافع حقيقي يدفعه نحو تحقيق الأغراض المرجوة.(وجيه،2012: 70-71)

نستخلص مما سبق أن الدافعية للتعلم شرط أساسي ومهم لنجاح العملية التربوية، إذ تدفع المتعلم إلى التحصيل الجيد وإلى رفع مستوى تفاعله الصفي.

5- عناصر الدافعية للتعلم :

هناك عدة عناصر تشير إلى وجود الدافعية لدى الفرد وتتمثل فيما يلي:

5_1_ حب الاستطلاع:

إذ تشير الأبحاث الحديثة أن الإنسان محب للاستطلاع بطبيعته، وأنه يسعى نحو الخبرات الجديدة، وأنه يستمتع بالتعلم الجديد، ويشعر بالرضا عندما يقوم بحل مشكلة ما، كما أشار العلماء إلى أن حب الاستطلاع أساس للتعلم والمهمة الأساسية للتعليم هي حب الاستطلاع عند الطلبة واستخدامه كدافع للتعلم.

إذ أن الكثير من الأبحاث تشير إلى أن البشر يسعون نحو استثارة أنفسهم ويستمتعون بالمثيرات التي تختلف عن تلك التي اعتادوا عليها، على أنه ينبغي أن لا تكون هذه المثيرات شديدة الاختلاف عما اعتادوا عليه، ذلك أنه كلما ازداد التباين وارتفعت درجة الاختلاف ازدادت درجة القلق عند الطالب بشكل يعرقل حب الاستطلاع لديه.(توق وقطامي، 2003 : 213)

5_2_ الكفاية الذاتية:

تعتبر الكفاية الذاتية عن فكرة الفرد واعتقاده حول نفسه وإدراكه لقدراته وإمكانياته والتي تسمح له بتحقيق أهدافه ورغباته، فالطلبة الذين لديهم شك في قدراتهم ليس لديهم دافعية للتعلم، ومن مصادر الكفاية الذاتية نجد ما يلي:

1 – إنجازات الأداء وهي تقسيم المهمة إلى أجزاء.

2– الخبرات البديلة.

3– الإقناع اللفظي.

4– الحالة الفسيولوجية الشعور بالنجاح أو الفشل.(فروجة،2011: 142)

5_3_الاتجاه:

يعتبر اتجاه الطلبة نحو التعلم خاصية داخلية لا تظهر دائما خلال السلوك الإيجابي لدى الطلبة، وقد يظهر فقط بوجود المدرس.(الغباري،2008: 293)

5_4_الكفاية:

هي دافع داخلي نحو التعلم يرتبط بشكل كبير مع الكفاية الذاتية، والفرد يشعر بالسعادة عند نجاحه في انجاز المهمات.(فروجة،2011: 142)

إن الشعور بالفاعلية والكفاية الذي يسببه النجاح، يعزز مجهودات الإتقان ويزيد الدافعية الداخلية للانهماك في المهام المشابهة والشعور بعدم الكفاية يضعف الدافعية الداخلية، ولقد أظهرت العديد من الدراسات أن الطلاب الذين يعتقدون أنهم أكفاء أكثر اهتماما داخليا بمهام المدرسة عن هؤلاء الذين لديهم مدركات مخفضة لقدراتهم الأكاديمية.(زايد،2003: 92)

5_5_الدوافع الخارجية:

المشاركة الفعالة تقتضي توفير بيئة استثمارية تحارب الملل وينبغي على استراتيجيات التعلم أن تكون مرنة وابداعية وقابلة للتطبيق، وأن يبتعد عن الخوف والضغوط والأهداف الخارجية، كما أن للعلامات قيمة جيدة كدافع خارجي إذا كانت عملية التقويم مخططة بشكل جيد، والتعزيز شكل آخر من أشكال الدوافع الخارجية، ويرى البعض أنه يتوقف التعزيز بتوقف العمل، ويرى النقاد أنه يجب أن يكون لدى الطلبة دافعية داخلية لانجاز المهمات إذ أن الطلبة بحاجة إلى بناء ثقة من خلال المديح وتوفير المعززات الخارجية أيضا. (غباري،2008: 294)

6- مؤشرات الدافعية للتعلم:

تظهر الدافعية للتعلم من خلال مؤشرات، والتي تتمثل أساسا في سلوكات يظهرها التلميذ، وتدل على مستوى معين من الدافعية، إذ تعمل على تبيان وجود الدافعية من عدمها، ويمكن حصر هذه المؤشرات فيما يلي:

6_1_الاختيار:

إن الاختيار للاندماج في النشاط المدرسي هو أول مؤشر لدافعية التلميذ، فالتلميذ المحفز يختار القيام بنشاط التعلم، في حين أن التلميذ الغير محفز يتجه إلى تجنبه، وقد أحصى "لوبوlebeau"1992 خمسين إستراتيجية يستعملها التلاميذ لتجنب القيام بنشاطات التعلم، منها طلب تكرار كلام الأستاذ لربح الوقت، محاولة إقناع الأستاذ أن هذا النشاط لا يتلاءم معهم...الخ.(ربعي،2015: 110)

6_2_المثابرة:

تعد المثابرة مؤشر من مؤشرات النجاح، لأن التلميذ كلما ثابر في إنجاز نشاطاته كلما كانت حظوظه في النجاح أكبر، إذ يؤكد "بولBall"(1997) أن مثابرة التلميذ لها علاقة بنوع دافعيته، فالتلاميذ ذوي الدافعية الداخلية أكثر قدرة على المثابرة في إنجاز نشاطاتهم إذا ما قورنوا بالتلاميذ ذوي الدافعية الخارجية. (عصماني،2008: 55)

والمثابرة من أفضل المقاييس المستخدمة في تقدير مستوى الدافعية عند التلميذ. (بكر،2011: 184)

6_3- الأداء:

بالنسبة لأغلب المتدخلين في السياق المدرسي، إن الأداء هو النتائج الملاحظة للتعلم، فالأداء يلعب دورا جوهريا في الديناميكية التحفيزية، فهو نتيجة للدافعية، لأن التلميذ المحفز يثابر أكثر من غير

التلميذ غير المحفز، فالأداء مؤشر للدافعية، كما وضحت دراسة "Pintrich,Schrauber" (1992) استنتج أن كلما كان التلميذ محفزا كلما كان أدائه مرتفع.(ربعي،2015: 111-112)

كما توجد بعض المؤشرات، والتي تدل على وجود الدافعية لدى التلاميذ، والتي يمكن من خلالها قياس دافعية التعلم، وهي:

1 – ينتبه للمعلم وغيره من مثيرات الموقف التعليمي.

2- يبدأ العمل فورا ودون تلكؤ أو إبطاء.

3- يطلب التغذية الراجعة حول أدائه للمهام التعليمية.

4- يثابر على العمل والمهمة حتى ينجزها.

5- يعود إلى عمله ومهماته فورا وباختياره بعد أي مقاطعة.

6- يميل إلى نوع من أنواع النشاط ويقبل عليه.

7- يعمل على إنجاز المهام المدرسية المكلف بها خارج ساعات المدرسة.

(الكناني و الكندري،2013: 67-68)

كما يشير عطية المعراج (2013) بأن التلاميذ ذوي المستوى المرتفع من الدافعية للتعلم يتميزون بأنهم يقدمون على المهام المرتبطة بالنجاح، لأنهم معتقداتهم ناشئة عن الثقة في قدراتهم ومهاراتهم العالية. (عطية،2013: 58)

كما توصلت بدوى (1992) إلى أنه توجد خصائص تميز ذوي الدافعية المرتفعة في حل المشكلة وهي: القدرة على انتقاء وتوظيف المعلومات المناسبة في عملية الحل السرعة والدقة في الحل المشكلة،والقدرة

على تنظيم المعلومات المرتبطة بالحل، فيتميز أداء الطلبة المنخفضين في الدافعية للميل إلى العشوائية في توظيف استراتيجيات أداء المهام.(التميمي،2012: 72)

7_دور المعلم في إثارة الدافعية للتعلم:

يعد المعلم الوسيط التربوي المهم الذي يتفاعل مع التلاميذ أطول ساعات يومهم، ولذلك يستطيع إحداث تغيرات وتعديلات في سلوكهم أكثر من أي شخص آخر، ويؤمل منه أن يكون فاعلا نشطا، ومثيرا لدافعيتهم للتعلم.(توق وقطامي، 2003: 227)

ويمكن للمعلم أن يعمل على رفع مستوى طموح المتعلمين بدرجة تعادل درجة استعداداتهم وقدراتهم نحو الأنشطة المختلفة، حتى يتسنى لهم النجاح والاستمرارية في الأداء.

فالدافعية للتعلم تتأثر باعتقادات المتعلمين حول إمكانية نجاحهم في تحقيق الأهداف، ويتمثل هذا المبدأ داخل غرفة الصف في الكيفية التي يخطط بها المعلم للتدريس، إذ لابد أن يكون على دراية بالمستوى الحالي لفهم الطلبة وقدراتهم، وأن يراعي خصائص التلاميذ والفروق الفردية، كما تتأثر دافعية التعلم بالأهداف التي يسعى إلى تحقيقها، فتقديم الدرس بطريقة يتضح فيها الهدف المراد الوصول إليه يثير دافعية الطالب للتعلم، وتدريب المعلم للطالب على وضع أهدافه الخاصة تساعده على أن يصبح أكثر انتباها واهتماما وسعيا إلى تحقيقها.(بكر،2011: 201-202).

وأوضح " بتريس وكوفرنر Petrise & Gouvern " أنه:

يجب على المعلم أن يوجه انتباه المتعلمين عندما يظهرون سلوكات تدل على عدم رغبتهم في أداء أعمالهم المدرسية، وأن يساعدهم في رفع معنوياتهم ويزيد من ثقتهم، لأن رفع الثقة بالنفس والانطلاق من القدرات ومراعاتها يدفعهم لبذل المزيد من الجهد، والانطلاق من النجاحات التي حققها التلاميذ وذلك لبناء الثقة في تعلم المهارات والمهام الجديدة، وتشجيع التلاميذ على أدائهم للأعمال وحثهم على مواصلة الجهد والمثابرة وعدم معاقبتهم عندما يخطئون، وتوفير جو مريح يساعد في سير الدرس، وأن يجعله أكثر حماسة للتعلم. (بن يوسف، 2008: 41)

كما أن نجاح المعلم في قدرته على استثارة دافعية المتعلمين يعتمد على مراعاة مرحلة النمو التي يمر بها التلاميذ، حيث أن لكل مرحلة نمو اهتمامات وميول، تلعب دورا في بناء الشخصية وإبراز ملامحها، وعلى المعلم توجيهها وتنميتها لما لها من تأثير على إيجابية التعلم وفعاليته.

وتؤكد دراسة "دوجلاس Douglas" (1993) على أهمية الجوانب اللفظية في سلوك المعلم، حيث أن التغذية اللفظية الإيجابية من قبل المعلم للتلاميذ تدفعهم لبذل مزيدا من الجهد ومحاولة تحقيق أفضل مستويات التعلم، وتنمى لديهم الدافع للتعلم، ومن أهم جوانب السلوك اللفظي: أسلوب المدح والثناء وهو أسلوب يتضمن أربعة جوانب: تقدير الطلبة وإظهار الاهتمام بهم وتشجيعهم ووصف ما تلاحظه في سلوكهم وتقويم أدائهم.(التميمي،2012: 85)

كما أن هناك إضافة مهمة من جانب كارين نيجو (Negeow1998) لمهام المعلم في الفصل الدراسي فترى نيجو أن الدافعية للتعلم تزداد فاعلية إذا استطاع المعلم أن يستخدم إستراتيجية النقل، بمعنى توجه التلميذ إلى أن تعلمه يكسبه خبرة يستطيع توظيفها في مواقف أخرى، من هنا ترى نيجو أن تزويد التلميذ بخبرة النقل إضافة إلى دافعية التعلم يكون به أكثر إيجابية للتعلم.(الفرماوي،2004: 72)

كما يمكن للمعلم استثارة الدافعية للتعلم لدى التلاميذ من خلال جعل المحتوى يبدو مألوفا لدى المتعلمين وذلك يتم من خلال:

_ تبسيط وتوضيح المفاهيم والمعارف الغامضة الواردة في المحتوى الدراسي.

_ الإكثار من استخدام الأمثلة المادية المحسوسة لتوضيح أفكار الدرس.

_ استخدام الأمثلة الواردة في البيئة التي يعيش فيها المتعلم.

_ تشجيع التلاميذ على التساؤل وطرح الأمثلة حول محتوى الموقف التعليمي.

(الزغلول 2010: 173)

_ استغلال الأحداث الجارية في المجتمع لرفع الدافعية للمشاركة والحيوية وجعلهم أكثر استعدادا للتعلم. (التميمي،2012: 84)

ومن خلال ما سبق يمكن القول أن للمعلم دورا أساسيا في إثارة الدافعية للتعلم لدى التلاميذ داخل الصف الدراسي، وذلك من خلال جذب انتباههم وتشجيعهم لاكتساب المعرفة وتلقي المعلومات من أجل بلوغ الأهداف التعليمية المرغوبة.

8_ إستراتيجيات استثارة الدافعية للتعلم لدى التلاميذ:

هناك مجموعة من الاستراتيجيات تساعد المعلمين وتمكنهم من استثارة وزيادة دافعية المتعلمين نحو الاندماج في الأنشطة الدراسية والمهمات التعليمية التعلمية نذكر منها:

8-1- إستراتيجية جذب اهتمام التلاميذ:

إذ من أولى المهام في استثارة دافعية الطلاب للتعلم استثارة فضولهم والمحافظة على اهتمامهم بالمادة التي يدرسونها من خلال:

_ أن يعمل المعلم على فهم اهتمامات وميول الطلاب، بحيث يختار المعلم الأنشطة التي تناسب هذه الاهتمامات والميول.

_ أن يهيأ المعلم للدرس من بدايته، وهذا يستخدم لمساعدة الطلبة للوصول لحالة الرغبة في التعلم.

_ أن يعرض المعلم الأهداف التعليمية والتوقعات في بداية الدرس.

_ أن يطرح المعلم الأسئلة ومشكلات مثيرة وممتعة.(أبو رياش،2009: 358-359)

8-2- إشراك التلاميذ في فعالية الدرس:

_ إشراك التلاميذ في التخطيط لفعالية الدرس من حيث اختبار وصياغة الأهداف والأنشطة المناسبة والأساليب الملائمة.

_ إتاحة المجال أمام التلاميذ بلعب الأدوار خلال عملية التعلم، بالإضافة إلى تشجيع العمل التعاوني من خلال تطبيق إستراتيجية التعلم في مجموعات صغيرة.(الزغلول ومحاميد، 2007: 102)

8-3- الحفاظ على استمرارية انتباه المتعلمين:

_ يمكن للمعلم أن يحافظ على انتباه التلاميذ إذا نوّع في طرائقه التدريسية من خلال:

_ استخدام أساليب تدريسية متنوعة مثل أسلوب حل المشكلات وطريقة توزيع الأدوار، طريقة المناقشة والمشروعات الجماعية أو أسلوب الاستقصاء والاكتشاف والتعلم بالاكتشاف.

_ استخدام الألعاب والمحاكاة ومظاهر التسلية الأخرى.(أبو رياش،2009: 361)

كما يستطيع المعلم استثارة الانتباه والدافعية لدى التلاميذ من خلال استثارتهم فكريا بأحد الطرق التالية:

_ طرح سؤال حول موضوع الدرس بشرط أن يتوقع المعلم وجود بعض المعلومات المتعلقة بالسؤال لدى الطلاب.

_ عرض مجسم أو شكل غامض وطرح بعض الأسئلة حوله.

_ إجراء عرض علمي حركي أو تجربة قصيرة مثيرة.

_ استغلال خبر أو حدث جار في المجتمع.(الصيفي،2008: 39-40)

8-4- تعزيز انجازات التلاميذ تشجيعهم: ويتحقق ذلك من خلال:

_ التنويع في إجراءات التعزيز الإيجابي ليشمل المعززات الاجتماعية والرمزية والمادية.

_ توفير التغذية الراجعة للمتعلمين حول أدائهم ومستوى تقدمهم والأخطاء التي يقعون فيها.

_ تعزيز ثقة المتعلمين بأنفسهم من خلال عزو النجاح الذي يحققونه إلى جهودهم وقدراتهم الشخصية. (جناد، 2014: 70)

_ مساعدة التلاميذ على تطوير مركز الضبط الداخلي لديهم، فالتلاميذ الذين يشعرون أن لديهم قوة التحكم التحكم في بعض الأحداث في حياتهم، من المحتمل أن تصبح لديهم دافعية أعلى لأنفسهم أكثر من التلاميذ الذين ينظرون لأنفسهم على أنهم أقل قوة.(أبو رياش،2009: 338)

8-5- التنظيم الذاتي للتعلم:

دور التلميذ في التنظيم الذاتي للتعلم هو العمليات الموجهة ذاتيا والمعتقدات الذاتية التي تمكن التلاميذ من أجل تحويل قدراتهم العقلية نحو التعلم، هذه العملية تعتمد حتما على مبادرة شخصية التلميذ ومثابرته ومهاراته التكيفية لتحقيق النجاح الأكاديمي، كما يجب على التلميذ وضع أهداف أكاديمية خاصة

به واختيار الاستراتيجيات لتسهيل تحقيق تلك الأهداف، حيث أن التلاميذ الذين يستخدمون المراقبة الذاتية هم أكثر نجاحا من أولائك الذين لا رقابة ذاتية لهم.(سيسبان، 2017: 90-91)

8-6- إستراتيجية توزيع الطلاب في مجموعات لحل التدريبات:

_ توزيع الطلبة في مجموعات له تأثير إيجابي على استثارة دافعية الطلاب للتعلم، إذ أن توزيع الطلبة في مجموعات يشجع على التعاون وعلى العمل بروح الفريق.

_ التخطيط لاستخدام مجموعة متنوعة من الأنشطة الفردية والتعاونية التنافسية، وتتأثر طريقة توزيع الطلبة في مجموعات بأنواع الأنشطة التي تزيد من الطلبة إكمالها.

_ يشجع على التعاون والعمل بروح الفريق لتلبية حاجات الطلبة في الاندماج والاتحاد، إيجاد فرصا للتفاعل التعاوني الآمن، وعند تشكيل المجموعات يجب الأخذ بعين الاعتبار بعض العوامل مثل حجم المجموعة وقدرات أعضائها، فأنشطة التعلم التعاوني يمكن الطلبة من العمل معا ويقلل من المخاوف الشخصية للفشل في المنافسة بين الطلبة.(أبو رياش،2009: 365)

9- مقترحات لزيادة الدافعية للتعلم لدى التلاميذ:

لزيادة الدافعية لدى التلاميذ مجموعة من المقترحات تؤثر على الناتج التعليمي للمتعلمين، إذ أشارت العناني (2014) في كتاب علم النفس التربوي إلى:

- ✓ استخدام أسلوب الأسئلة والمناقشة بدلا من تقديم المعلومات الجاهزة.
- ✓ استخدام أسلوب التعلم الذاتي والاكتشاف وذلك بتهيئة الفرص أمام الطلاب ليحققوا بعض الاكتشافات.
- ✓ تعزيز الطلاب بشكل مناسب وتنويع التعزيزات.
- ✓ توظيف نتائج التحصيل في رفع دافعية التلاميذ.
- ✓ تقديم أسئلة في مستوى الطلاب بهدف إتاحة الفرصة أمامهم للنجاح، لأن النجاح تعزيز يزيد من دافعية الفرد وينتقل به من نجاح إلى نجاح آخر.
- ✓ توظيف اللعب في التعلم.
- ✓ تحديد الأسباب التي تعزو الطلاب فشلهم لها، وإذا كان السبب وراء ذلك هو اعتقادهم بأنهم غير مسؤولين عن نتائج أعمالهم، فينبغي هنا تعريفهم بأهمية العمل والجهد المبذول، ودورهما الفعال، حتى ينعكس هذا على دافعيتهم ويعمل على تنميتها.(العناني،2014: 153-154)

✓ توفير جو تعليمي يسوده الحب والأمن والحرية في بيئة المدرسة والصف.

✓ إتاحة الفرصة للنجاح أمام التلاميذ عن طريق مراعاة استعداداتهم عند تخطيط النشاطات التعليمية، فالنجاح يؤدي إلى المزيد في النجاح.

✓ توفير الفرصة للطلبة في تحديد أهدافهم واختيار ألوان النشاط التي يرغبون القيام بها.

✓ ربط الدافعية بالتحصيل ونتائجه.(بكري،2011: 172-173)

10_عوامل تدني الدافعية عند المتعلمين

أن ظاهرة تدني الدافعية لدى المتعلمين أمر منتشر في المدارس، إذ يتمثل في السلوك الذي يظهر فيه التلاميذ شعورهم بالملل والانسحاب وعدم الكفاية والسرحان وعدم المشاركة في الأنشطة الصفية والمدرسية، ويرجع هذا غلى عدة أسباب حسب توق وقطامي:

- عدم كشف المعلم عن استعدادات الطلبة للتعلم في كل خبرة يقدمها لهم.
- عدم تحديد الأهداف التعليمية التي يريد منهم تحقيقها.
- إغفاله تحديد أنواع التعزيزات التي يستجيبون لها حتى يتسنى تفعيل هذه الممارسة لتغذية التعلم.
- جمود وجفاف في غرفة الصف، وكذا تقليل بعض المعلمين من أهمية استجابات الطلبة.
- إهمال أساليب تعلم الطلبة المختلفة والمتباينة، وتعليمهم بأسلوب واحد.
- عدم اعتماد المعلم على استخدام أسلوب الاكتشاف وحل المشكلات وتفضيله أسلوب التلقين والحفظ.(توق وقطامي،2003: 227- 228)
- قلة استخدام الوسائل التعليمة التي تثير حيوية التلاميذ والسيطرة المزاجية لبعض المعلمين مع المتعلمين، وعدم إتاحة الفرصة لهم لإبداء الآراء ووجهات النظر.(بن يوسف أمال،2008: 31)

أما أسبابها حسب نايف قطامي(2003) تتمثل في:

- عدم توفير الاستعداد للتعلم، والمقصود به الحالة التي يكون فيها المتعلم غير قادر على تلبية متطلبات موقف التعلم،إذ حدد نوعان من الاستعداد هما:

✓ **الاستعداد العام:** يطلق عليه أحيانا بالاستعداد النمائي، أي استعداد الطفل الطبيعي.

✓ **الاستعداد الخاص:** والذي سمي أحيانا بالقابليات والمتطلبات السابقة، فيقصد به أن كل خبرة أو موضوع يقدم للتلاميذ يتطلب توفر خبرات سابقة ومفاهيم قبلية للتعلم الجديد.(قطامي،2003: 135)

خلاصة

لقد تطرقنا في هذا الفصل إلى موضوع الدافعية للتعلم، والذي يعتبر من المواضيع الهامة لارتباطها الوثيق بالعملية التعليمية التعلمية، وكونها عنصر فعال في تحقيق النجاح الدراسي وتحسين العملية التربوية، وقد تعرضنا إلى الدافعية للتعلم والتي تعتبر حالة داخلية أو خارجية لدى المتعلم تحرك سلوكه وأدائه وتوجهه نحو تحقيق هدف معين، كما تطرقنا إلى أنواع الدافعية للتعلم والنظريات المفسرة لها، وللأهمية التربوية للدافعية داخل الفصل من خلال إشارة انتباه التلاميذ نحو المادة وأهمية الدافعية في التعلم ذاته، والمؤشرات الدالة على وجود الدافعية لدى التلاميذ وإلى دور المعلم في استثارتها من خلال مختلف الاستراتيجيات.

ثالثا: الدراسات السابقة

مدخل

ترجع أهمية الدراسات السابقة التي تناولت موضوع التعلم التعاوني وموضوع الدافعية للتعلم دليل يساعدنا في خطوات إجراء الدراسة الحالية، فهي تعد من المصادر التي تشق منها الفروض التي يمكن صياغتها إجرائيا ومحاولة التحقق منها، وسوف نعرض أهم الدراسات التي..عليها في المحاور التالية:

المحور الأول: دراسات التي تناولت فعالية التعلم التعاوني.

المحور الثاني: الدراسات التي تناولت دافعية التعلم.

أولا: الدراسات التي تناولت التعلم التعاوني

1 – الدراسات العربية:

1-1- دراسة رفيق حكيم (2006):

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر التربية الفنية باستخدام التعلم التعاوني في تنمية الإبداع المتمثلة في الطلاقة، المرونة، الأصالة، التفاصيل، ولقد أظهرت النتائج فروق بين المجموعة التجريبية التي تدرس باستخدام التعلم التعاوني، وطلبات المجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة التقليدية في زيادة القدرات الإبداعية والاتجاه نحو مادة التربية الفنية لدى المجموعة الضابطة، واستفادة الباحثة من هذا البحث من حيث أنه يتفق في استخدام التدريس بالتعلم التعاوني وقياس الإبداع، إلا أن وجه الاختلاف في المجال المطبق والمرحلة الدراسية.(شريفي علي،2011، ص62)

1 – 2- دراسة أبو سنينة (2008):

هدفت هذه الدراسة استقصاء أثر شكلين من أشكال التعلم التعاوني، وجنس الطلبة في التحصيل المباشر الأساسي في مبحث التربية الوطنية والمدنية موازنة بالطريقة التقليدية، وقد تكونت عينة الدراسة من (514) طالبا وطالبة، منه (265) طالبا و(249) طالبة موزعين في أربعة مدارس، مدرستين للذكور ومثلهن للإناث، وموزعين في (06) شعب للذكور ومثلها للإناث، درس أفراد إحدى المجموعتين التجريبيتين مبحث التربية والمدنية بالتعلم التعاوني القائم على مجموعات الخبراء (Jigsaw)، ودرست المجموعة التجريبية الثانية بالتعلم التعاوني العادي، في حين درست المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية.

وقد بني اختبار تحصيلي تكون بصورته النهائية من سبعين فقرة اختيار متعدد، تم التحقق من صدقه وثباته، حيث بلغ معامل ثباته (90%)، وأظهرت نتائج تحليل التباين الثنائي وجود فروق ذات دلالة إحصائية (0.05) في التحصيل المباشر والمؤجل بين طلبة مجموعات الدراسة تعزى إلى طريقة

التعلم، ولصالح طلبة المجموعة الأولى الذين درسوا بالتعلم التعاوني القائم على مجموعات الخبراء أولا، ثم لصالح طلبة المجموعة التجريبية الثانية التي تعلمت بالتعلم التعاوني العادي موازنة بطلبة الطريقة التقليدية، وإلى جنس الطلبة ولصالح الإناث أيضا، ولم تكشف نتائج التحليل عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى التفاعل بين طريقة التعلم وجنس الطلبة، سواء أكان التحصيل مباشرا أم مؤجلا.(صبحي، 2013، ص72)

1-3- دراسة ميرفت أسامة حجي يحي (2011) :

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة فعالية استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في تحصيل طالبات الصف السابع الأساسي واتجاهاتهم نحوها في المدارس الحكومية، وقامت الباحثة بتطبيق الدراسة على عينة مكونة من 136 طالبة من طالبات الصف السابع أساسي، يتم توزيعها على مجموعتين ضابطة والأخرى تجريبية، وذلك باستخدام طريقة القرعة (الأوراق المغلقة).

وقد درست المجموعة التجريبية بطريقة التعلم التعاوني، والضابطة بالطريقة التقليدية، وبعد ذلك تم إخضاع المجموعتين إلى القياس البعدي في الرياضيات وعلى مقياس الاتجاهات، وقد حللت الباحثة البيانات باستخدام اختبار تحليل التباين المعدد، اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين، اختبار "ت" لعينة واحدة، ولمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات المجموعتين وفي القياس اختبار "ت".

وتوصلت الباحثة إلى النتائج التالية:

_ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط علامات طالبات المجموعة التجريبية وطالبات المجموعة الضابطة على اختبار التحصيل البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

_ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات طالبات المجموعة التجريبية وطالبات المجموعة (التجريبية)، وطالبات المجموعة الضابطة على مقياس الاتجاه نحو الرياضيات لصالح طالبات.

1-4- دراسة بوريو مراد (2012):

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني على تحصل وميول لدى تلاميذ المتأخرين دراسيا في مادة الرياضيات.

تكونت عينة الدراسة من (50) تلميذا متأخرا في مادة الرياضيات من تلاميذ الرابعة متوسط تم تقسيمها إلى مجموعتين، مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة وتم استخدام المنهج الشبه التجريبي وتصميم استبيان لقياس الميول، واختبار تحصيلي من الاختبارات المدرسية في مادة الرياضيات، وقد كشفت نتائج

الدراسة على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعات التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل لصالح المجموعة التجريبية.

_ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الميول نحو الرياضيات لصالح المجموعة التجريبية.

1-5- دراسة أحمد صبحي (2013):

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن فعالية التعلم التعاوني في تنمية مهارات التفكير الناقد في تدريس الجغرافيا لدى طلبة الصف العاشر، وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب الصف العاشر بمحافظة شمال غزة، كما استخدم المنهج شبه التجريبي القائم على مجموعتين متكافئتين باختبار قبلي وآخر بعدي، حيث كان هناك مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، حيث أن المجموعة التجريبية تدرس الجغرافيا بإستراتيجية التعلم التعاوني والضابطة تدرس الجغرافيا بالطريقة التقليدية.

توصلت نتائج هذه الدراسة إلى:

_ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد لصالح المجموعة التجريبية.

_ وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب الصف العاشر في المجموعة التجريبية لاختبار التفكير الناقد.

2 - الدراسات الأجنبية:

2-1- دراسة أفكاري وباجيري (2010) Afkari and Bagheri:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن تأثير طريقة التعلم التعاوني على بعض المقررات مثل الرياضيات والعلوم التجريبية والكتابة لمقارنة وكمية التعلم التي حصل عليها الطلبة باستخدام هذا الأسلوب مع الطلبة الآخرين الذي تم تدريبهم باستخدام الطرق التقليدية، وقد استخدم الباحثان في دراستهم المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (100) تلميذ وتلميذة من مدارس التعليم الابتدائي في طهران باستخدام العينة العشوائية العنقودية، وطبق الباحثان اختبارا على شكل استبيان من إعدادهم، ومن النتائج المتوصل إليها هي: يؤدي استخدام التعلم التعاوني إلى فهم أفضل ومهارات عملية أكثر في العلوم التجريبية بالمقارنة مع طرائق التعليم الأخرى، كذلك تؤدي طريقة التعلم التعاوني إلى تعلم ذي مغزى

وتنمية مهارة حل المشكلات في فصول الرياضيات، وتوصلت كذلك إلى أن مهارة الكتابة أفضل لدى الطلبة الذين تم تدريبهم من خلال طريقة التعلم التعاوني مقارنة مع الطلبة الآخرين.(الأزهر،2014: 76)

2-2- دراسة سلافين Slavin(2010):

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر التعلم التعاوني على مستوى أداء طلاب السنة الرابعة والخامسة في مادة الرياضيات في المملكة المتحدة، تجربة عشوائية حيث تظهر المقارنات الدولية في مستوى أداء الطلاب في مادة الرياضيات أن الأطفال في بريطانيا ليسوا بالمستوى المطلوب من حيث مستواهم في مادة الرياضيات، وقد بينت العديد من الدراسات أن طرق التعليم التعاوني تعد بالكثير في هذا المجال وقد توفر حلولا لهذه المشكلة، وتقدم هذه الدراسة نتائج تجربة عشوائية كبيرة، والتي تم تصميمها من أجل تقييم أثر استخدام طرق التعليم التعاوني بناءا على برنامج تقسيمات نتائج الطلاب في مادة الرياضيات، حيث تضمن طلابا السنة الرابعة والخامسة في (34) مدرسة ابتدائية في بريطانيا وبخلاف الطلاب الذين تمت دراستهم في مناطق أخرى، فقد وجد هذا التقييم أن استخدام طريقة التعليم التعاوني لم تساعد في تحسين مستوى الطلاب في مادة الرياضيات، ويقول المؤلفون أن هذا الأمر يعزى إلى وجود قيود على البرنامج نفسه من حيث جعله يتكيف مع البيئة في بريطانيا، لكنهم قالوا أيضا أن الدراسة نفسها تظهر ميل المعلمين ومدراء المدارس للمشاركة في عملية تبني طرق مبتكرة في التعليم.(محمد،2011: 38)

2-3- دراسة جليس وبويل Gillies et Boyle(2010):

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن تصورات عينة من معلمي المرحلة المتوسطة حول تطبيق إستراتيجيات التعلم التعاوني وأهم المعوقات والصعوبات التي تواجه التطبيق، تكونت عينة الدراسة من (15) معلما تم اختيارهم من مجموعة المدارس المتوسطة في مدينة بوسطن الأمريكية، كانوا يطبقون إستراتيجيات التعلم التعاوني داخل صفوفهم، استخدمت الدراسة المقابلة في عملية جمع البيانات، وأشارت نتائج هذه الدراسة إلى أهم المعوقات والصعوبات المدركة لدى المعلمين كانت في تركيز الطلبة على التفاعل الاجتماعي أثناء استخدام التعلم التعاوني، أو إدارة وقت الحصة بشكل فعال خلال استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني، والصعوبات المرتبطة بالتخطيط لحصة التعلم التعاوني.(محمود،2010: 44)

ثانيا: الدراسات التي تناولت الدافعية للتعلم:

1 - الدراسات العربية:

1-1- دراسة محمد الرفوع وعماد الزغلول (2008):

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى الدافع المعرفي لدى طلبة جامعة الطفيلة التقنية وتحري العلاقة بين الدافع المعرفي والتحصيل الدراسي لدى طلبة جامعة الطفيلة التقنية، وكذلك الكشف عن الفروق في مستوى الدافع المعرفي لدى الطلبة تبعا لمتغيرات الجنس والتخصص الدراسي والمستوى الدراسي.

و تألفت عينة الدراسة من (206) طالب وطالبة من جميع طلبة جامعة الطفيلة التقنية في الكليات الإنسانية والكليات العلمية مستوى السنة الأولى والرابعة بطريقة العينة العنقودية، استخدم مقياس الدافع المعرفي من تصميم الباحثان، وقد اعتمدا الباحثان الأدوات الإحصائية المستخدمة، المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، اختبار "ت" ومعامل ارتباط بيرسون، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: وجود فرقا دال إحصائيا بين المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة على مقياس الدافع المعرفي، والمتوسط الفرضي ووجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين الدافع المعرفي والتحصيل الدراسي.

1-2- دراسة براهمي و النجار (2011):

هدفت هذه الدراسة إلى إيجاد أثر التدريب على بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة على تنمية التحصيل الدراسي ومهارات اتخاذ القرار والدافعية للتعلم، من خلال استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة والمتمثلة في التساؤل الذاتي، التخطيط، خرائط المفاهيم والنمذجة في تعلم محتوى وحدة المزيج التسويقي من مقرر التسويق المقرر على طلاب الصف الأول الثانوي التجاري.

تكونت عينة البحث من مجموعتين ضابطة تضم (32) طالبا وطالبة، ومجموعة تجريبية تضم (32) طالبا وطالبة.

أدوات الدراسة: وقد استخدم الباحثان على الأدوات الآتية: الاختبار التحصيلي في وحدة المزيج التسويقي من إعداد الباحثان، واختبار مهارات اتخاذ القرار (من إعداد الباحثين)، ومقياس الدافعية للتعلم لنايف قطامي.

نتائج الدراسة: وقد كشفت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية قبل التدريس وبعده بالنسبة لمتغيرات الدراسة وهي: التحصيل ومهارات اتخاذ القرار والدافعية للتعلم لصالح التطبيق البعدي، كما أنه توجد كذلك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في نفس المتغيرات لصالح المجموعة التجريبية.

1-3- دراسة جلال حاج حسين (2011):

هدفت الدراسة الحالية للتعرف على أثر المرحلة الدراسية والجنس والتفاعل ما بينهما على أنماط الدافعية المختلفة لتعلم الرياضيات، وكذلك التعرف على العلاقة ما بين أنماط الدافعية المختلفة لتعلم الرياضيات من جهة والتحصيل في مادة الرياضيات والتحصيل الأكاديمي من جهة أخرى.

اشتملت عينة الدراسة على (424) طالبا في المرحلة الابتدائية (588) طالبا في المرحلة المتوسطة و(275) في المرحلة الثانوية.

أظهرت النتائج بأن للمرحلة أثر ذي دلالة على كافة أنماط الدافعية لتعلم الرياضيات باستثناء نمط الدافعية الداخلية، كما أشارت النتائج إلى أن هناك علاقة ذات دلالة ما بين كافة أنماط الدافعية لتعلم الرياضيات من جهة والتحصيل في مادة الرياضيات والتحصيل الأكاديمي من جهة أخرى.

1-4- دراسة محمد نوفل (2011):

هدفت الدراسة إلى استقصاء الفروق في الدافعية للتعلم المستندة إلى نظرية تقرير الذات لدى عينة من طلبة كليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية، وتكونت عينة البحث من 803 طالب وطالبة، ولتحقيق هدف الدراسة تم تطبيق مقياس الدافعية للتعلم المستندة إلى نظرية تقرير الذات، وقد أظهرت نتائج البحث أن مستويات الدافعية للتعلم المستندة إلى نظرية التقرير الذاتي لدى الطلبة كانت متوسطة بشكل عام وكبيرة على كل مجال بذل الجهد والأهمية ومجال القيمة والفائدة ومتوسطة على بقية المجالات، كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0،05) بين الذكور والإناث على المجال الثالث (بذل الجهد والأهمية).

في حين لم تظهر فروق على بقية المجالات وعلى المقياس كاملا، كما أظهرت الدراسة وجود أثر ذو دلالة إحصائية للمستوى الدراسي على كل مجال من مجالات المقياس وعليه كاملا، كما توجد علاقة ارتباطية بين المعدل التراكمي ومجالات المتعة، الاهتمام، الكفاية المدركة، بذل الجهد والأهمية. (بكر نوفل،2011: 277-308)

1-5- دراسة الحراحشة (2011) :

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء أثر برنامج تعليمي قائم على إستراتيجية التخيل في تنمية مهارات التفكير الناقد والدافعية نحو التعلم لدى طالبات الصف السابع أساسي في أبحاث العلوم مقارنة البطريقة الاعتيادية، وتكونت عينة الدراسة من (62) طالبة جرى اختيارهن بطريقة قصدية من طالبات الصف السابع أساسي من مدرسة رحاب الأساسية للبنات التابعة لمديرية لواء قصبة المعزف، مقسمة إلى شعبتين وزعت عشوائيا إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية، تكونت من (31) طالبة درست باستخدام إستراتيجية

التخيل، ومجوعة ضابطة تكونت من (31) طالبة درست باستخدام الطريقة الاعتيادية ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بإعداد اختبار لقياس مهارات التفكير الناقد مكون بصورته النهائية من 28 فقرة من نوع الاختبار المتعدد وأيضا قامت بإعداد مقياس الدافعية نحو التعلم مكون من (38) فقرة وكذلك أعدت الباحثة برنامجا تعليميا قائما على إستراتيجية التخيل لتدريس المفاهيم العلمية، وأظهرت نتائج الدراسة: وجود فرقا دالا إحصائيا بين متوسطي مجموعتي الدراسة على اختبارات مهارات التفكير الناقد ومقياس الدافعية نحو التعلم لصالح الطالبات اللواتي درسن باستخدام الطرقة الاعتيادية.

1-6- دراسة ثريا دودين وآخرون(2012):

هدفت هذه الدراسة إلى التحقق من أثر برنامج التسريع والإثراء على الدافعية للتعلم والتحصيل الدراسي وتقدير الذات لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة الأساسية العليا ذكورا وإناثا في الأردن، وقد بلغ أفراد عينة الدراسة(180) طالبا وطالبة، منهم واحد وتسعون من الطلبة المسرعين الذين كانوا قد تخطوا بعض الصفوف في السنوات السابعة، والذين أمكن الوصول إليهم في محافظات الشمال والوسط والجنوب، وواحد وتسعون من الطلبة الموهوبين والمتفوقين الذين يتعرضون لبرامج إثرائية في المدارس، ولتحقيق أغراض الدراسة بني مقياس الدافعية للتعلم والتحصيل وتقدير الذات، كما أظهرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(0،05) لصالح الطلبة الموهوبين الذين تعرضوا لبرامج التسريع في مستويات الدافعية للتعلم والتحصيل وتقدير الذات، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0،05) في مستوى الدافعية للتعلم وتقدير الذات تعزى لاختلاف الجنس.(جناد،2014: 113)

1-7- دراسة سهيز زكي محمود سرحان(2015):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الدافعية للتعلم والذكاء الانفعالي وعلاقتهما بالتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الإعدادية بغزة، شملت عينة الدراسة على (312) طالبا وطالبة، من بينهم (150) طالبا و(162) طالبة، استخدمت مقياسين وهما: مقياس الدافعية للتعلم ومقياس الذكاء الانفعالي، وتم تطبيقهما على عينة استطلاعية، وتم حساب معامل الارتباط بيرسون، وقامت الباحثة باستخدام مقياس الذكاء الانفعالي من إعداد غادة الحندي(2006)، ومقياس الدافعية للتعلم من إعداد الباحثة، وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها:

1 – وجود علاقة ارتباطية موجبة بين درجات دافعية التعلم.

2- وجود علاقة ارتباطية موجبة بين درجات الذكاء الانفعالي.

3- وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين درجات الدافعية للتعلم ودرجات التحصيل الدراسي.

4- وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين درجات الذكاء الانفعالي ودرجات التحصيل الدراسي.

5- وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين درجات الدافعية للتعلم والذكاء الانفعالي.

2 - الدراسات الأجنبية:

2-1- دراسة توليز (2010) Toles:

شملت الدراسة (30) مشاركا من طلاب المدارس الثانوية، التحقوا بفصول خاصة تدرس من قبل الباحث، أكمل الطلاب الاستبيانات واليوميات المعدة لهذا الهدف، وشاركوا في مجموعات التركيز لتحديد ومناقشة استراتيجيات التدريس التي يشعرون أن لها تأثيرا إيجابيا أو سلبيا على دوافعهم للتعلم، أشارت النتائج إلى أن دافعية تعلم الطالب ازدادت في جود بيئة داعمة داخل الفصول الدراسية، وهي هنا الفصول التي يتم من خلالها استخدام مجموعة متنوعة من الاستراتيجيات التفاعلية لجذب اهتمام الطلاب والحفاظ على تركيزهم، كما دلت الدراسة أن معلمين الرياضيات الذين يتبنون خطة أثر فعالية من أجل زيادة تحفيز الطلاب على التعلم، ساعدوا في تحسين تحصيل الطلاب في مادة الرياضيات في المدرسة الثانوية، وأيضا كان لهم تأثير إيجابي على حياة الطلاب الاجتماعية، لأن الطلاب يكتسبون مهارات حسابية أقوى، وبالتالي يكون لديهم استعداد أفضل للعثور على النجاح وتقديم مساهمات إيجابية للمجتمع.(التميمي،2012: 97)

2-2- دراسة دانيال موس وبراين هونكومب (2011):

قاما الباحثان بدراسة تحت عنوان مغامرة التعلم: تحفيز الطلاب بالمدرسة المتوسطة بمنيسوتا (الولايات المتحدة الأمريكية)، وجاءت هذه الدراسة للكشف عن كيف تؤدي مغامرة التعلم للتأثير في الدافع وإيجاد نتائج التعلم لدى طلاب المدارس المتوسطة، وقد استخدمت أدوات الدراسة التالية: استبيان إستراتيجية الدافعية للتعلم (MSQL)، واستخدام الاختبار القبلي والبعدي للبحث عن كيفية مغامرة التعلم، وطبقت هذه الأدوات على عينة مقدارها (182) مشارك في الاختبار، وكشفت النتائج عن: ردود فعل إيجابية في مجال التكنولوجيا في الفصول الدراسية، فقد كان من الواضح أن العديد من الطلبة شعروا بأنهم وصلوا إلى استيعاب أفضل للدروس لاستخدام التكنولوجيا في الفصول الدراسية، مقارنة مع استخدام الأنشطة التقليدية، ولمغامرة التعلم تأثير قوي على دافعية الطلاب، كما أشارت النتائج إلى إن الاختبارات

المنفصلة المقترنة إلى زيادات كبيرة بمستوى دلالة 0،05، في التأثير على الدوافع التالية: مراقبة المعتقدات، الكفاءة الذاتية، قيمة التعلم، أما بالنسبة للدوافع الداخلية والخارجية، فقد كانت غير دالة عند مستوى دلالة 0،05.

2-3- دراسة سلا سيا حنين همجاه وآخرون(2011) Salasiah Hamin Hanjale et el:

جاءت هذه الدراسة تحت عنوان أساليب زيادة دافعية التعلم لدى الطلبة، إن الدافع للتعلم مهم في حياة الطلاب لمواصلة دراستهم في الجامعة، لهذا جاءت هذه الدراسة لتحديد عوامل التحفيز لتحسين التعلم وتحديد المنهجية التي يمكن أن تستخدم من قبل كلية الدراسات الإسلامية لتحسين الدافع للتعلم بين الطلاب، وقد تم انتقاء عينة عشوائية منظمة قدرها (291) طالبا وطالبة، من السنة الثانية والثالثة من طلاب الجامعة بكلية الدراسات الإسلامية، وقد تم جمع البيانات من خلال استخدام أداة الاستبيان" الدافعية للتعلم" واستخدمت الأساليب الإحصائية الوصفية (المتوسط الحسابي والنسب المئوية)، وكان تحليل النتائج باستعمال برنامج SPSS، وأظهرت النتائج العديد من الطرق والأساليب التي يمكن تطبيقها من قبل الجهات مثل: هيئة التدريس، وإدارة تطبيقها من أجل زيادة الدافعية للتعلم لدى الطلبة من كلية الدراسات الإسلامية، ومن بين هذه الأساليب (تطوير شخصية الطلاب من طرف المدرسين المحاضرين، الوعي الوظيفي للأساتذة، اختيار الزملاء بالنسبة للطلاب، العلاقة الروحية من الله سبحانه وتعالى، وتشجيع الأسرة والمساعدات المالية للطلاب.(جناد، 2014: 121-122)

رابعا: التعقيب على الدراسات السابقة

من خلال عرضنا للدراسات السابقة سواء العربية أو الأجنبية، فإنه من اللافت للنظر فعالية إستراتيجية التعلم التعاوني على الطريقة التقليدية في التحصيل الدراسي، وهذا ما بينته أكثر من دراسة قارنت بينهما منها دراسة حج يحي(2011)، وشريفي (2011)، وأحمد صبحي (2013)، ما عدا دراسة سلافين التي أكدت عدم وجود تأثير للتعلم التعاوني على التحصيل الدراسي.

كما يمكن تطبيق إستراتيجية التعلم التعاوني في جميع المواد التعليمية، كدراسة جفال (2005) في العلوم الطبيعية، دراسة أحمد صبحي (2013) في الجغرافيا،دراسة بوريو(2012)في الرياضيات.

وبالنسبة للعينات فقد شملت هذه الدراسات كل الفئات العمرية من تلاميذ المرحلة الابتدائية والمتوسط والثانوي وحتى الجامعي، أما عدد أفراد العينة فقد تراوحت بين 50 طالبا إلى 514 طالب.

وقد استخدمت جل الدراسات المنهج شبه التجريبي القائم على التصميم القبلي والبعدي لعينة واحدة تجريبية وأخرى ضابطة، كما نجد أن هناك دراسات استخدمت المنهج الوصفي مثل دراسة شريفي (2011).

ويمكن القول أن نتائج الدراسات تؤكد فعالية التعلم التعاوني وتأثيره على التحصيل الدراسي ونحو الزملاء، كما لهذه الإستراتيجية أثر إيجابي في التقبل الاجتماعي والاعتماد المتبادل مثل دراسة جفال (2005)، والتي أظهرت تفوق المجموعة التعاونية في التحصيل والاحتفاظ والدافعية على المجموعة التي درست بالطريقة التقليدية.

أما فيما يخص الدراسات السابقة المتعلقة بالدافعية للتعلم، فقد لاحظنا أن معظم الدراسات تطرقت لعلاقة الدافعية للتعلم بمتغيرات مختلفة، فقد إرتبطت بالجنس والمستوى الدراسي والتخصص، كما في دراسة الرفوع والزغلول (2008)، دراسة نوفل (2011)، دراسة حاج يحي (2011).

كما ركزت بعض الدراسات على تقديم برامج تعليمية مختلفة وإبراز فعاليتها في تنمية وزيادة الدافعية للتعلم، منها دراسة الحراحشة (2011) ثريا دودين (2012)، دراسة براهيمي والنجار (2011) ودراسة توليز (2010).

أما فيما يخص عينة الدراسات، فقد اختلفت من دراسة إلى أخرى، وشملت جميع المراحل العمرية (الابتدائية، المتوسطة، الثانوية، الجامعة)، وكان النصيب الأوفر لهذه الدراسات في المرحلة المتوسطة التي تتفق مع الدراسة الحالية.

فتراوحت عينة الدراسات ما بين (30) طالب إلى 1288 طالب، أما بالنسبة لأدوات الدراسة المستخدمة، فأغلبها استخدمت مقياس الدافعية للتعلم.

أما فيما يخص نتائج الدراسات السابقة، فقد أثبتت بعضها عدم وجود فروق بين الجنسين في مستوى الدافعية للتعلم، وبعضها الآخر أثبت أن هناك علاقة بين الجنس والدافعية للتعلم لصالح الإناث، في حين أن دراسات أخرى أثبتت هذه العلاقة لصالح الذكور.

خلاصة

تضمن الفصل الحالي على أحدث الدراسات السابقة، ومما يتعلق بموضوع إستراتيجية التعلم التعاوني والدافعية للتعلم، وقد استفدنا من الدراسات السابقة في بلورة الإشكالية وصياغة أسئلة الدراسة باعتبارها أن كل الدراسات تقريبا اعتمدت على المنهج شبه التجريبي، وهو المنهج الذي تم اعتماده في دراستنا، كم استفدنا من الدراسات السابقة في تحديد إجراءات الدراسة الميدانية وطريقة اختيار عينة البحث.

تمهيد

1 – الدراسة الاستطلاعية

2 – الحدود الزمانية والمكانية للدراسة

3 – منهج الدراسة

4 – عينة ومجتمع الدراسة.

5– أدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية.

6– الأساليب الإحصائية المستخدمة

خلاصة

تمهيد

يعالج هذا الفصل الإجراءات المنهجية التي تم إتباعها في الدراسة الميدانية بدءً بالدراسة الاستطلاعية حيث تم تحديد الأدوات المستخدمة فيها وضبط الخصائص السيكومترية لأدوات القياس، وبعدها تم التطرق إلى الدراسة الأساسية التي قمنا فيها باختيار أفراد العينة، وإنتهاءًا بتحديد الأساليب الإحصائية التي سيتم الاعتماد عليها في معالجة نتائج فرضيات الدراسة.

1 – الدراسة الاستطلاعية:

قبل الشروع في الدراسة يفضل القيام بدراسة الاستطلاعية على عدد محدود من الأفراد، وهذا للإطلاع على الظروف التي سيتم فيها إجراءات البحث،وكذا من أجل الوقوف على الصعوبات التي تواجهنا في التطبيق ومحاولة تفاديها في الدراسة الأساسية إضافة إلى جمع المعلومات الخاصة بأفراد العينة وخصائصهم والتعرف على الظاهرة المراد دراستها وكذا التعرف الجيد على أهمية الموضوع والتأكد من صلاحية وملائمة أداة البحث (مقياس الدافعية للتعلم)، من حيث شروطه السيكومترية والتحقق من الفهم لعباراته ووضوح مفرداته.

الدراسة الاستطلاعية أول خطوة قمنا بها بعدما توفرت كافة التسهيلات الإدارية لإمكانية إجراء البحث الميداني، تم إجراء الدراسة الاستطلاعية على عينة من التلاميذ السنة الثالثة متوسط 30 تلميذ يدرسون بمتوسطة الشهيد صامت شقرار بولاية عين الدفلى ومن أسباب اختيار هذه العينة تلاميذ السنة الثالثة متوسط راجع إلى الأسباب التالية:

_تعود التلاميذ السنة الثالثة على مرحلة التعليم المتوسط.

_المستوى اللغوي لتلاميذ السنة الثالثة متوسط الذي يمكنهم من فهم عبارات أداة البحث مقارنة بتلاميذ السنة الأولى والثانية متوسط.

–عدم إمكانية إجراء البحث على تلاميذ السنة الرابعة لانشغالهم بتحضير لامتحانات شهادة التعليم المتوسط 2019/2018.

2– حدود الدراسة:

أ_ الحدود الزمنية: تم تطبيق البحث خلال فترة ممتدة من شهر مارس إلى غاية شهر ماي من العام الدراسي2019/2018.

ب_ الحدود المكانية: تم إجراء البحث في متوسطة الشهيد صامت شقرار بولاية عين الدفلى2019/2018.

3- منهج الدراسة:

بعد تحديد منهج الدراسة أهم خطوات البحث على الإطلاق، فمن خلاله تم توجيه البحث نحو الأهداف التي تم تسطيرها، واختيار الفروض وانتقاء الأدوات والأساليب الإحصائية الواجب استخدامها لتحليل النتائج المتوصل إليها.

ويعرف المنهج أنه الطريق المؤدي إلى الكشف عن حقيقة بواسطة مجموعة من القواعد لتحديد عمليات للوصول إلى نتيجة معلومة.(عبد الخالق،2000: 76)

بناء على هدف البحث المتمثل في معرفة مدى فعالية إستراتيجية التعلم التعاوني على دافعية التعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط،فطبيعة هذا البحث تستدعي إتباع المنهج شبه التجريبي لكونه المنهج المناسب لمثل هذا النوع من البحوث وهو المنهج القائم على مجموعتين متكافئتين باختبار قبلي وآخر بعدي.

4- مجتمع وعينة الدراسة:

4-1- **مجتمع الدراسة:** يتكون مجتمع الدراسة من جميع تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط، المسجلين بمتوسطة الشهيد صامت شقرا، للعام الدراسي(2019/2018) ذكورا وإناثا، موزعين على ثلاثة أقسام.

الجدول رقم(02): يمثل توزيع عينة الدراسة تبعا لمتغير الجنس.

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
ذكور	33	%36،67
إناث	57	%63،33
المجموع	**90**	**%100**

4-2-عينة الدراسة: تعتبر العينة أهم عناصر البحث ومراحله، ويشمل مجتمع بحث هذه الدراسة على مجموع التلاميذ الدارسين في السنة الثالثة متوسط، إن العينة هي الجزء من مجتمع

الدراسة الذي تجمع منه البيانات الميدانية وتعتبر جزء من الكل بمعنى انه تأخذ مجموعة من أفراد المجتمع على أن تكون ممثلة لمجتمع البحث. (زرواتي.2007: 343)

و قد تم إختيار العينة بطريقة عشوائية، تضم (30) تلميذ موزعين كالآتي:

-توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب الجنس.

جدول رقم (03) يمثل توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية تبعا لمتغير الجنس.

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
ذكور	12	%40
إناث	18	%60
المجموع	**30**	**%100**

5- أدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية:

5-1- أدوات الدراسة

5-1-1- مقياس دافعية التعلم :

أ - وصف المقياس:

وصف مقياس الدافعية للتعلم يوسف قطامي سنة 1989، وقد استعان بمقياسين الدافع للتعلم المدرسي لكل من" كوزكي" (Kozek) و "أنتويستيل" (Entwistle) ومقياس " روسال" (Russel) لدافعية التعلم،يتضمن المقياس في صورته الأولية (60) عبارة ثم عدله في سنة 1992 حيث قام بسحب (24) عبارة،والتي أجمع المحكمين من أساتذة علم النفس بالجامعة الأردنية على صلاحية المقياس لقياس الدافعية للتعلم.

ب-مفتاح التصحيح:

يجيب المفحوص على العبارات في المقياس الدافعية للتعلم بوضع إشارة(×)على إحدى الإجابات الخمسة الموجودة أمام كل عبارة وقد تم تنقيط العبارات الإيجابية بالاعتماد على سلم فئة خمس نقاط من (01) إلى(05) علما بأنه تم عكس التنقيط بالنسبة للعبارات السالبة وهذا حسب سلم ليكرت، وعليه فإن درجات المقياس تراوحت بين 36 درجة كحد أدنى و180 كحد أقصى.

ج-كيفية تطبيق مقياس الدافعية للتعلم:

طبق مقياس الدافعية للتعلم على أقسام السنة الثالثة متوسط في شهر مارس من السنة الدراسية 2018.2019.

تقدر عينة الدراسة الاستطلاعية بـ: 30 تلميذ وتلميذة من مستوى السنة الثالثة متوسط وتقدر أعمارهم مابين13 إلى 16وقد اختيرت بطريقة عشوائية.

5-1-2- الخصائص السيكومترية للمقياس دافعية التعلم:

أ- صدق مقياس دافعية التعلم:

يعد تقدير درجات صدق المقياس في مرحلة الدراسة الاستطلاعية عاملا رئيسيا في التحقق من صلاحيته للتطبيق النهائي على عينة الدراسة الأساسية، ونظرا لتعدد طرق تقدير درجات الصدق فقد تم اختيار طريقة المقارنة الطرفية، وهي على التوالي:

ب- الصدق التميزي (صدق المقارنة الطرفية):

يتم وفق المراحل التالية:

- ترتيب الدرجة الكلية للأفراد من الأصغر إلى الأكبر.
- تحديد عدد الأفراد لكل مجموعة طرفية والتي تمثل 27% من العدد الكلي للأفراد.
- حساب اختبار t للمقارنة الطرفية بين المجموعة الدنيا والمجموعة العليا.

الجدول (04): قيمة اختبار"ت" لمرتفعي و منخفضي الدرجات على مقياس دافعية التعلم.

المتغير	الثلث الأعلى (ن=8)		الثلث الأدنى (ن=8)		اختبار ليفين		اختبار "ت" لعينتين مستقلتين		
	م	ع	م	ع	"ف"	مستوى الدلالة	اختبار "ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة
دافعية التعلم	163.12	5.56	130.37	12.72	3.14	0.09	-6.66	14	0.01

يتضح من الجدول (04) الذي يبين وجود فروق بين متوسط درجات أفراد العينة الاستطلاعية الذين تحصلوا على درجات مرتفعة في أدائهم على مقياس دافعية التعلم الذي بلغت قيمته 163.12 بانحراف معياري قدره 5.56 ومتوسط درجات أفراد العينة الاستطلاعية الذين تحصلوا على درجات منخفضة في أدائهم على نفس المقياس والذي بلغت قيمته 130.37 بانحراف معياري قدره 12.72، وذلك لصالح مرتفعي الدرجات (الثلث الأعلى).

كما يظهر الجدول السابق أن قيمة F بلغت (3.14) بمستوى دلالة (0.09) مما يدل على أنها غير دالة أي يوجد تجانس بين المجموعتين العليا والدنيا، وبناءا عليه تم قراءة نتائج إختبار "ت" لعينتين

مستقلتين متجانستين، حيث بلغت قيمة t (-6.66) عند درجة حرية (14) ومستوى دلالة (0.01)، أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية لصالح مرتفعي الدرجات في أداء أفراد العينة الاستطلاعية على مقياس دافعية التعلم، إذا الاختبار يميز بين مرتفعي ومنخفضي الدرجات، وهو ما يدل على صدق المقياس وبالتالي يمكن تطبيقه على عينة الدراسة الأساسية.

ج- ثبات مقياس دافعية التعلم:

معامل ألفا (α) لكرونباخ:

تم حساب ثبات مقياس " دافعية التعلم " باستخدام معامل ألفا (α) لكرونباخ، وجاءت قيمة معامل الثبات على النحو التالي :

الجدول (05): معامل ألفا (α) لكرونباخ لمقياس " دافعية التعلم "

المتغير	(α) لكرونباخ
دافعية التعلم	0.86

تم حساب درجات ثبات المقياس باستعمال معادلة ألفا كرونباخ للاتساق الداخلي لأننا نريد معرفة مدى اتساق البنود لقياس " دافعية التعلم "، كما أن عدد البدائل هو 5 بدائل وعليه نستطيع تطبيق طريقة ألفا لكرونباخ، والذي بلغت قيمته 0.86 وهي تشير إلى درجة مقبولة من الاتساق الداخلي أي أن المقياس يكشف عن 86% من دافعية التعلم لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة، الأمر الذي يعطي دليلا على الاتساق الداخلي لمقياس دافعية التعلم المعتمد في الدراسة الحالية.

5-2- كيفية تطبيق إستراتيجية التعلم التعاوني:

_ تم تطبيق هذه الإستراتيجية مع تلاميذ السنة الثالثة متوسط في مادة الرياضيات كنموذج، حيث تم عقد جلسة مع أستاذة مادة الرياضيات كونها تدرس هذه الأقسام، وتم تطبيق عليهم هذه الإستراتيجية، طبقنا مقياس الدافعية للتعلم قبل تطبيق إستراتيجية التعلم التعاوني تم مخ خلال الاتفاق على تصحيحها وطريقة جلوس التلاميذ.

_ حيث تضم كل مجموعة (4-5) تلميذا، وذلك ليتمكن كل فرد فيها من العمل والمشاركة والمناقشة، ولتفادي المشكلات التي لوحظت في المجموعات الكبرى كالإهمال والانعزال والفوضى، كما تم تقسيم التلاميذ في المجموعات العلمية بطرقة غير متجانسة، حيث تضمنت كل مجموعة تلاميذ ذوي

قدرات منخفضة، متوسطة ومرتفعة، وهذا لفتح المجال للاحتكاك الفكري والمناقشة وتبادل الآراء داخل المجموعة.

_ تم توزيع الأدوار التالية (المسجل، الملخص، المقيم، القائد، حامل الأدوات على التلاميذ)، وتم إعلامهم أن هذه الأدوار تتم بالتناوب وأنها ليست ثابتة.

_ أعلم التلاميذ المتفوقون في المجموعات التعاونية أن عليهم القيام بمساعدة زملائهم وتدريبهم لفهم المادة العلمية، لأن نجاح هؤلاء الأفراد هو نجاح المجموعة وأن العلامة التي يحصلون عليها تؤثر في المجموع النهائي الذي تحققه المجموعة في نهاية الحصة، كما تمت مراقبة التلاميذ أثناء تعليمهم المادة للتأكد من أن كل تلميذ في المجموعة يقوم بالدور المخصص له.

_ قام التلاميذ في كل مجموعة بجمع المعلومات الخاصة بكل مشكلة طرحها المعلم مع أعضاء المجموعة للوصول إلى حل مشترك.

_ بعد الانتهاء من المهمة تتيح المعلمة الفرصة لأعضاء كل مجموعة لمناقشة ما توصلوا إليه من حلول، ويتم تنفيذ المهمة بصورة جماعية على السبورة، وإعطاء تغذية راجعة للمجموعات بتوضيح وتحديد جوانب القوة والضعف لديهم.

ومن خلال حضورنا لحصص مع التلاميذ لاحظنا مدى تجاوب التلاميذ مع بعضهم البعض كونهم متدربين مسبقا على العمل في مجموعات، فكل تلميذ مدرك لمهمته داخل المجموعة.

5-3- الملاحظات المسجلة أثناء التدريس بإستراتيجية التعلم التعاوني:

من خلال حضورنا لحصص مع التلاميذ لاحظنا تجاوب كبير من طرف التلاميذ، كما أنهم شعروا بروح التعاون مع بعضهم البعض على عكس الطريقة العادية.

_تفاعل التلاميذ فيما بينهم من خلال الاعتماد المتبادل والحوار والمشاركة وتسجيل الملاحظات واستخلاص النتائج والتعاون في الإجابة على التساؤلات المطروحة.

-إظهار بعض التلاميذ لعدم الرغبة في التعامل مع الجنس الآخر.

_ قيام بعض التلاميذ بالتشويش في الفوج ما جعلنا نقوم بتغيير أماكنهم في مجوعات متفرقة.

يقوم المعلم بعرض النتائج النموذجية للإجابات على السبورة في نهاية كل حصة سارت، وكل الحصص على هذا النحو وبطريقة جيدة وفعالة.

انطلاقا من هذه الملاحظات نستنتج أن أفضل حجم المجموعات ما بين (1 و 3) تلميذ في المجموعة الواحدة وهذا لتفادي سلبيات المجموعات الكبيرة.

6- الأساليب الإحصائية المستخدمة:

1 – المتوسط الحسابي والانحراف المعياري.

2- إختبار "T" لعينتين مستقلتين للدلالة الفروق بين المتغيرين في القياس القبلي والبعدي.

3- ألفا لكرونباخ لحساب ثبات المقياس.

4- إختبار سميرنوف كولموجروف لرصد الفروق بين توزيع البيانات.

5- إختبار ولكوكسن لعينتين متشابهتين.

6- إختبار كوهن.

7- إختبار مان ويتني لعينتين مستقلتين.

وتم معالجة فرضيات الدراسة باستخدام الحزمة الإحصائية في العلوم الاجتماعية (SPSS) الإصدار 24.

الفصل خلاصة

يعتبر هذا الفصل نظرة شاملة لمنهجية الدراسة، بحيث تطرقنا إلى الدراسة الاستطلاعية وحددنا مكان وزمان إجرائها، والتأكد من صدق وثبات الأداة، كما استخدمنا المنهج شبه التجريبي في دراستنا، كما تم عرض أدوات جمع البيانات وأهم الأساليب الإحصائية التي فرضتها طبيعة الموضوع.

تمهيد

1 -عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى

2- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية

3 - عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة

4- عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة

تمهيد

يتناول هذا الفصل عرض النتائج الميدانية وهو الفصل التي تتضح فيه مدى تحقق الفرضيات من عدمها حيث يتضمن عرض وتحليل نتائج الدراسة.

1 – عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى:

لاختبار صحة الفرضية الأولى التي تنص على: " يوجد اختلاف في درجات دافعية التعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة بين القياس القبلي والقياس البعدي". تم التحقق من افتراضات اختبار الفروق ت T test وهي كالتالي:

✓ للتحقق من توزيع البيانات لمتغير دافعية التعلم للقياس القبلي والبعدي

سنقوم باختبار التوزيع الطبيعي بتطبيق اختبار سمير نوف كولموجروف Kolmogorv–Smirnov لرصد الفروق بين التوزيع الطبيعي وتوزيع البيانات.

جدول رقم (06): توزيع البيانات لمتغير دافعية التعلم للقياس القبلي والبعدي

	سمير نوف كولموجروف	درجة الحرية	مستوى الدلالة
دافعية التعلم للقياس القبلي	0.06	90	0.20
دافعية التعلم للقياس البعدي	0.10	90	0.05

من خلال الجدول السابق نلاحظ بناءا على قيم اختبار كولموجروف وذلك أن كل قيم توزيع دافعية التعلم في القياس القبلي كانت غير دالة إحصائيا، وعليه فإن بيانات دافعية التعلم في القياس القبلي تتوزع توزيع طبيعي. كما نلاحظ من خلال الجدول السابق أن قيم اختبار كولموجروف أن كل قيم توزيع دافعية التعلم كانت دالة إحصائيا عند مستوى 0.05، وعليه فإن بيانات متغير دافعية التعلم في القياس البعدي تتوزع توزيع غير طبيعي.

ملاحظة:

بما أن افتراض اعتدالية التوزيع لم يتوفر في بيانات متغير دافعية التعلم في القياس البعدي في الدراسة الحالية فإننا سنستخدم اختبار ولكوكسن لإيجاد الفروق بين نتائج القياس القبلي والقياس البعدي لدرجات التلاميذ في دافعية التعلم وقد كانت النتائج كما يلي:

جدول رقم (07): اختبار ولكوكسن لعينة واحدة

المتغير	العمود	حجم العينة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة T	مستوى الدلالة
دافعية التعلم	الايجابية	89	46	4094	-	0.01
	السلبية	1	1	1	8.23	

من خلال الجدول السابق نجد أن متوسط الرتب لمتغير دافعية التعلم للأعمدة الايجابية بلغت قيمته (46) ومجموع رتبه قدره (4094)، كما نجد أن متوسط الرتب للأعمدة السلبية بلغت قيمته (1) ومجموع رتبه قدره (1)، كما بلغت قيمة T (8.23-) عند مستوى دلالة (0.01)، وعليه نحن متأكدون بنسبة 99% من وجود فروق ذات دلالة إحصائية في نتائج القياس القبلي والقياس البعدي لمتغير دافعية التعلم.

2- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية:

لاختبار صحة الفرضية والتي تنص على: يوجد أثر لإستراتيجية التعلم التعاوني على دافعية التعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط.

تم حساب حجم التأثير بالاعتماد على طريقة كوهن Cohen بالاعتماد على المعادلة التالية :

Cohen's d = فرق المتوسطات/ الانحراف المعياري

جدول رقم (08) : يوضح حجم التأثير بين القياس القبلي والبعدي لمتغير دافعية التعلم

	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	حجم العينة	حجم التأثير
قبلي/بعدي	45.66-	16.03	90	**2.84**

من خلال الجدول السابق يظهر أن فرق المتوسطين الحسابيين لدافعية التعلم بين التطبيقين القبلي والبعدي بلغت قيمته (45.66-) بانحراف معياري قدره (16.03)، كما نجد أن حجم تأثير كوهن بين العينتين المتشابهتين بلغت قيمته (2.84) وهي قيمة مرتفعة حسب معايير حجم التأثير لكوهن.

علما أن كوهن وضع مجموعة معايير تتمثل فيما يلي :

0.20-0.50 ضعيفة.

0.50-0.80 متوسطة.

فوق 0.80- مرتفعة.

3 – عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة:

لاختبار صحة الفرضية الثالثة التي تنص على: " توجد فروق في دافعية التعلم تعزى لمتغير الجنس في القياس القبلي" تم حساب اختبار ت لعينة مستقلة واحدة.

جدول رقم (09) اختبار ت لعينة مستقلة واحدة.

المتغير	المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة F	مستوى الدلالة	قيمة t	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الدافعية للتعلم في القياس القبلي	إناث	57	98.36	8.23	0.88	0.34	0.37	88	0.70
	ذكور	33	97.72	6.88					

من خلال الجدول السابق نجد أن المتوسط الحسابي للإناث بلغت قيمته 98.36 بانحراف معياري قدره 8.23 كما نجد أن المتوسط الحسابي للذكور بلغت قيمته 97.72 بانحراف معياري قدره 6.88

إلى جانب ذلك بلغت قيمة F (0.88) بمستوى دلالة (0.34) مما يدل على أنها غير دالة أي يوجد تجانس بين المجموعتين مما يدفعنا إلى قراءة النتائج المقابلة لافتراض تساوي التباين، حيث بلغت قيمة t (0.37) عند درجة حرية (88) ومستوى دلالة (0.70)، مما يجعلنا نقبل الفرض الصفري. أي لا توجد فروق في دافعية التعلم تعزى لمتغير الجنس في القياس القبلي.

4– عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة:

لاختبار صحة الفرضية الرابعة التي تنص على: " توجد فروق في دافعية التعلم تعزى لمتغير الجنس في القياس البعدي". تم حساب اختبار مان ويتني لعينتين مستقلة واحدة.

جدول رقم (10): اختبارU لعينة مستقلة واحدة.

المتغير	المجموعة	حجم العينة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	مستوى الدلالة
دافعية التعلم في القياس البعدي	إناث	57	45.88	2615	919	0.85
	ذكور	33	44.85	1480		

من خلال الجدول السابق نجد أن متوسط الرتب لمجموعة الإناث بلغت قيمته (45.88) ومجموع رتبه قدره (2615)، كما نجد أن متوسط الرتب لمجموعة الذكور بلغت قيمته (44.85) ومجموع رتبه قدره (1480).

إلى جانب ذلك بلغت قيمة U (919) بمستوى دلالة (0.85). وعليه لا توجد فروق في دافعية التعلم تعزى لمتغير الجنس في القياس البعدي.

تمهيد

1 – تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الأولى

2 – تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثانية

3 – تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة

4 – تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة

تمهيد:

في هذا الفصل سيتم تحليل ومناقشة وتفسير النتائج المتوصل إليها من خلال المعالجة الإحصائية لفرضيات البحث والتي تم عرضها في الفصل السابق، وفي ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة

1 - تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الأولى:

تنص الفرضية على أنه"يوجد اختلاف في درجات الدافعية التعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط بين القياس القبلي والبعدي "إذ استخدم اختبار ولكوكسن لعينتين متشابهتين لدراسة الفروق بين المتوسطات وبذلك تم قبول الفرض الأول للبحث إذ كشفت النتائج الواردة في الجدول رقم (06) عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ في القياس القبلي والقياس البعدي لصالح القياس البعدي.

إذ أن طبيعة الإستراتيجية التعاونية وإجراءاتها قد تكون سببا في زيادة الدافعية للتعلم، حيث يفرض على كل تلميذ من خلالها أن يتعلم ويقوم بمهارات جديدة، كالإصغاء والقراءة والمشاهدة وتوليد الأفكار والمنافسة وهذا ما تفتقر إليه الطريقة التقليدية.

حيث تضمنت هذه الإستراتيجية تعاونا بين الطلاب من ذوي التحصيل العلمي المتباين وتشجيع العمل والتفاعل الاجتماعي بينهم ومساعدة من كانت لديهم مشكلات في التعلم، من خلال التشجيع على المشاركة، مما زال عنهم الخجل والخوف وازدادت دافعيتهم نحو التعلم، مما أدى إلى إيجاد بيئة إيجابية نشطة أثناء التعلم (صبحي،2013 : 118)

كما قد يرجع سبب زيادة الدافعية للتعلم في ظل إستراتيجية التعلم التعاوني إلى تنوع التغذية الراجعة التي يتلقاها التلاميذ سواء من بعضهم البعض أو من المعلم وكون التعلم بطريقة التعلم التعاوني يرتكز على المشكلة ويتميز في ثلاثة عناصر أساسية هي طريقة المهامtasks والمجموعات المتعاونة cooperative groups والمشاركة sharing (شريفي،217:2012)

كما قد يعود السبب إلى مساهمة هذه الأخيرة في إعطاء الحرية للمتعلمين في التعلم، وكذا مساعدتهم في اتخاذ القرارات والشعور بالمسؤولية الجماعية في تحقيق المصير المشترك وإلى تطوير العلاقات الإيجابية بين المعلمين وإشباع حاجاتهم كالحاجة إلى الحرية والحاجة إلى الانتماء والتقدير والاحترام إضافة إلى ما يتلقاه المتعلمين من مكافئات أثناء انجازهم المهام الموكلة إليهم،كلها أمور قد تكون ساهمت في رفع الدافعية للتعلم لديهم.

إن هذه النتيجة كانت متوقعة، لان الاهتمام بالمتعلم كان كبير وايجابي،إذ سمح له بالمشاركة في العملية التعليمية أثناء التدريس بطريقة التعلم التعاوني،فالدافعية ترتبط بالدرجة الأولى على الطريقة التي يستخدمها المتعلم،وينتهجها في التدريس للرفع من مستواها لدى التلاميذ.

ومن بين الدراسات التي تتوافق مع نتائج الدراسة الحالية دراسة امزيان بهية 2013 التي توصلت إلى فاعلية استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في تنمية الدافعية للتعلم من خلال وجود فروق بين القياس القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي كما تتوافق مع دراسة نعيم حسن وجلال إبراهيم 2011 التي توصلت إلى وجود أثر إيجابي لاستخدام إستراتيجية التعلم التعاوني الانتقائي في الدافعية الداخلية الأكاديمية كما كشف بحث كوردر corrder1999 عن فاعلية أسلوب التعلم التعاوني في زيادة الدافعية الأكاديمية ويتفق البحث الحالي من خلال نتائجه مع المنظور الدافعي الذي قام به اتكسون attkinson وسكينر skinner والذي يقوم على افتراض إن العلاقات الشخصية المتبادلة بين التلاميذ تحت شروط تواصل ايجابية في عملية التعليم تؤثر ايجابيا على كل من الدافعية والانجاز الذاتي والتعلم الأكاديمي لدى التلاميذ (امزيان،2013: 139)

كما أن زيادة الدافعية للتعلم في ضل التدريس بإستراتيجية التعلم التعاوني قد يرجع لخصائص العينة التي ينتمي اليها التلميذ.

2 – تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثانية:

نصت هذه الفرضية على أنه يوجد أثر لإستراتيجية التعلم التعاوني على دافعية التعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط لاختبار هذه الفرضية تم حساب الأثر بالاعتماد على طريقة كوهن وقد أظهرت النتائج وجود أثر لإستراتيجية التعلم التعاوني على دافعية التعلم.

فقد أظهرت إستراتيجية التعلم التعاوني تفوقا واضحا على التعلم بالطريقة التقليدية في زيادة الدافعية للتعلم لدى التلاميذ واكتسابهم لخبرات وميول ومعارف في مادة الرياضيات ويمكن إرجاع فاعلية الإستراتيجية في أنها تسمح للتلاميذ بالمشاركة النشطة والايجابية في أنشطة التعلم كما أنها تمكن من تنمية القدرات الفرد داخل المجموعات التعاونية من خلال تبادل المعارف وتكاملها بين التلاميذ في المشاركة الفعلية في عملية التعلم إلى جانب منحهم فرصا متعددة للتعبير عن أفكارهم في جو تعاوني بالإضافة إلى الاهتمام بالمتعلم بالاعتراف بدوره الايجابي ومشاركته الجادة في العملية التعلمية (بوريو مراد،20 :) ويسمح أيضا بالاعتماد المتبادل الايجابي بين أفراد المجموعة التعاونية بتنمية علاقات المشاركة والمساعدة بين التلاميذ ويحفزهم على تسخير كفاءاتهم لمساعدة بعضهم بعضا.

إن العملية التعليمية في ظل التدريس باستراتيجية التعلم التعاوني ساهمت في تطوير العلاقات الايجابية بين المتعلمين،وتعد حداثة الطريقة بالنسبة للمعلم والتلاميذ واجوء الغير المألوفة خلال عملية التدريس باستراتيجية التعلم التعاوني من بين العوامل التي ساهمت في زيادة دافعية التلاميذ نحو المادة، مما يسمح بالقضاء على أجواء الملل من العملية التعليمية

ومن خلال هذه النتيجة والتي تتشابه مع عددا من الدراسات أثبتت فاعلية إستراتيجية التعلم التعاوني على دافعية للتعلم ومن بينها دراسة (بن عشية حياة 2014) والتي قدت توصلت إلى فاعلية استخدام التعلم التعاوني في تنمية الدافعية للانجاز لدى افراد المجموعة التجريبية على خلاف المجموعة الظابطة الذين درسوا بالطريقة التقليدية،كما تتعارض دراستنا مع دراسة(سلافين 2010)والتي توصلت في نتائجها إلى عدم وجود تأثير استخدام طريقة التعلم التعاوني لم تساعد في تحسين التلاميذ في مستواهم في مادة الرياضيات، وكما نجد أن أيضا أن معظم الدراسات تناولت الفروق.

وبالرجوع إلى التراث النظري يؤكد الباحثين على فاعلية إستراتيجية التعلم التعاوني في زيادة ميول التلاميذ،فقد أشار(محمد مصطفى الديب) إلى أن التعلم التعاوني يساعد التلميذ في تنمية الجوانب الانفعالية،ويتعلم التلميذ الانفتاح على زملائه،ويتفاعل معهم بايجابية في الموقف،وهذا مايخلف جوا مختلفا يصبح فيه التعلم أكثر سهولة وإنتاجية،كما ينمي ميول التلاميذ،والاثارة والتفكير معا،ويشبع ميولهم الفطرية نتيجة لروح التعاون السائدة بين تلاميذ الجماعة الواحدة،وحرية التعبير وبالتالي تحقق تعلم جيد ونوعي.

3 – تفسر ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة

تنص هذه الفرضية على أنه" توجد فروق في دافعية التعلم تعزى لمتغير الجنس في القياس القبلي" ولاختبار هذه الفرضية تم إستخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين وقد بينت نتائج البحث الحالي الواردة في الجدول رقم (07) أنه لا توجد فروق بين متوسطي درجات الذكور والإناث في مستوى الدافعية للتعلم في القياس القبلي، وبالتالي عدم تحقق الفرضية الثالثة وهذا يعني ان الدافعية للتعلم لا تختلف باختلاف الجنس في القياس القبلي.

تتفق نتائج البحث الحالي مع دراسة دودين (2012) التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 في مستوى الدافعية للتعلم وتقدير الذات تعزى لاختلاف الجنس كما تتفق مع نتائج دراسة (محمد المري1998) والذي قام بدراسة مقارنة في الدافع الدراسي لدى عينات من الأطفال تراوحت أعمارهم من10_11سنة حيث أكدت الدراسة على عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في الدافع للدراسة.

وتتعارض دراستنا مع دراسة محمد نوفل(2011) والتي كانت تحت عنوان الفروق في الدافعية للتعلم المستندة إلى نظرية تقرير الذات والتي توصلت إلى وجود فروق بين الذكور والإناث في المجال الثالث بذل الجهد والأهمية والمجال السابع العلاقة لصالح الإناث، كما تعارضت مع دراسة فيصل الربيع (2009) التي توصلت إلى أن مستوى دافعية التعلم لدى طلبة الصف العاشر كان كبير كما أن الإناث يتفوقن على الذكور في مستوى الدافعية وانه يوجد فرق في مستوى دافعية التعلم يعزى لمتغير الجنس

كشفت معظم الدراسات على وجود فروق في الدافعية للتعلم لصالح الإناث وهذا راجع ربما إلى أن الإناث وخاصة في الدول العربية لديهن شعور بالضعف من خلال نظرة المجتمع على أنهن غير متساويات مع الذكور مما يدفعهن إلى تعويض النقص بالاندفاع نحو التعلم.

4 – تفسر ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة:

نصت الفرضية على انه "توجد فروق في دافعية للتعلم تعزى لمتغير الجنس في القياس البعدي" وللتحقق من صحة الفرض قامت الباحثة باستخدام إختبار مان ويتني لعينتين مستقلتين إذ بلغت قيمة u(919)بمستوى دلالة 0.85،وبالتالي عدم تحقق الفرضية الرابعة أي عدم وجود فروق بين الجنسين في الدافعية للتعلم في القياس البعدي أي في ظل التدريس بإستراتيجية التعلم التعاوني

وقد يرجع عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في الدافعية للتعلم في ضل هذه الإستراتيجية إلى الجو المدرسي،حيث يسعى الطاقم التربوي بما فيهم الأساتذة إلى إزالة الفروق الجنسية بين التلاميذ وبث روح التنافس والمشاركة الجماعية إذ لم يختلف الذكور عن الإناث في الاستفادة من هذه الإستراتيجية.

تتفق نتائج البحث الحالي مع دراسة جفال حيث أسفرت نتائج دراسته على عدم وجود فروق في دافعية للتعلم تعزى إلى طريقة التدريس والجنس كما تتفق مع دراسة امزيان بهية والتي توصلت إلى عدم وجود فروق بين متوسطي درجات الذكور والإناث في مستوى الدافعية للتعلم في القياس البعدي في ضل التدريس بالإستراتيجية التعلم التعاوني ونفس النتيجة توصلت إليها دراسة ابو سنينة 2008 والتي كشفت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى التفاعل بين طريقة التعلم وجنس الطلبة سواءا كان التحصيل مباشرا ام مؤجلا.

استنتاج عام:

حاولنا من خلال الدراسة الإحاطة بطريقة من طرق التدريس الحديثة والتي أثبتت نجاعتها وفاعليتها وهي طريقة التدريس بأسلوب التعلم التعاوني والتي جاءت كرد فعل على المناهج التقليدية المثقلة بالمعارف، إذ اهتمت بالتلميذ وجعلته محور العملية التعليمية وتغييره من متلقي سلبي للمعلومة إلى باحث عن المعلومة ومنتج لها، وهذا ما تهدف إليه التربية الحديثة والتي تسعى إلى تكوين مواطنا صالحا لنفسه ولأفراد مجتمعه، وإلى توفير مناخ مدرسي ملائم لعملية التعليم والتعلم.

ولقد أظهرت العديد من الدراسات أن الأسلوب الذي يستخدمه المعلم في التدريس والدافعية يسيران معا، وفي خط واحد، ومن هنا هدفت دراستنا إلى معرفة أثر إستراتيجية التعلم التعاوني على الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط، حيث انطلقت الدراسة من هذه الإشكالية والتي انبثقت عنها تساؤلات حددت لنا منهج البحث، وأدوات جمع البيانات وكذا الأساليب الإحصائية التي ينبغي اعتمادها للوصول إلى النتائج.

إذ من خلال العرض السابق توصلنا إلى وجود أثر إيجابي لمستوى الدافعية للتعلم من خلال التدريس بإستراتيجية التعلم التعاوني، إذ أن الفروق بين متوسطي درجات التلاميذ في القياس كانت لصالح القياس البعدي وهذا يدل على فعالية هذه الإستراتيجية.

كما توصلنا إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في مستوى الدافعية للتعلم في القياس القبلي والبعدي إذ أن الهدف من دراسة الفروق هو أخذ هذه الفروق بعين الإعتبار كأمر ضروري عندما يتعلق الأمر في التفكير بكيفية استثارة الدافعية للتعلم

إن الشيء الأولى الذي يمكن الخروج به من نتائج هذا البحث هو فعالية إستراتيجية التعلم التعاوني وتأثيرها الإيجابي على مستوى دافعية التعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط وهذا من شأنه أن يعطي مغزى لأهمية هذه الإستراتيجية كإحدى الإستراتيجيات الحديثة التي يمكن استخدامها لتحسين العملية التعليمية.

ومن خلال هذا أسفر البحث الحالي على نتائج يستدل من خلالها أن الدافعية للتعلم لدى التلاميذ تتأثر بتنظيم البيئة التعليمية للتلميذ، واختيار إستراتيجيات التدريس المناسبة وأن لهذه الإستراتيجية أثر إيجابي في عملية التعلم لدى المتعلم.

كما يكون دور التلميذ فيه إيجابي ونشط لكونه يتعلم مع بقية زملائه، وهو يمثل المحور الأساسي في العملية التعليمية التعلمية، مما ينعكس إيجابا على رغبة في التعلم وزيادة دافعيته.

وأخيرا نرجو أن تساهم هذه الدراسة ولو قليل في إثراء معلومات الطالب المتمدرس في علم النفس وما يتعلق بموضوع طرق التدريس مثل التعلم التعاوني والدافعية للتعلم، والذي يمكن على أساسه التطرق إلى دراسات أخرى مكملة وذلك بدراسة متغيرات أخرى.

الاقتراحات والتوصيات:

في ضوء نتائج البحث يمكننا تقديم بعض الاقتراحات والتوصيات نذكر منها:

– إجراء بحوث ودراسات حول فاعلية إستراتيجية التعلم التعاوني على الدافعية للتعلم على مراحل عمرية مختلفة وفي مواضيع الرياضيات المختلفة.

– التخطيط للعملية التعلمية من خلال التعرف على مدخلاتها وخصائص المتعلمين وضرورة التأكد من مستوى دافعية التلاميذ نحو التعلم.

– وضع برنامج لتنمية دافعية التعلم ومهارات التعلم والاستذكار لدى التلاميذ.

– ضرورة إعداد برنامج تدريبي للمعلمين أثناء الخدمة للتدريب على كيفية استخدام التعلم التعاوني في تدريس الرياضيات، لأن معرفة المعلم بالإستراتيجية يسهل عملية التعلم.

– ضرورة تخصيص أقسام خاصة تناسب الطرق الحديثة في التدريس.

– العمل على تعليم وتدريب التلاميذ على إستعمال وتوظيف الاستراتيجيات الحديثة.

–الاهتمام بتنمية الدافعية للتعلم واستثارتها لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط بتعزيز التجارب الناجحة في التدريس بإستراتيجية التعلم التعاوني كإحدى إستراتيجية التدريس الحديثة بطرق صحيحة قدر المستطاع على التلاميذ لما لها اثر ايجابي على العملية التعليمية وما تحققه من جودة في التعليم.

قائمة المراجع

القرآن الكريم برواية حفص عن عاصم

أولا: المراجع العربية:

1. إبراهيم وجيه محمود(2012) **التعلم أسسه ونظرياته وتطبيقاته**، دار المعرفة الجامعية، ب.ط، الإسكندرية مصر.
2. أحمد سعادة جودت(2008) **التعلم التعاوني نظريات وتطبيقات ودراسات** دار وائل للنشر التوزيع، الطبعة الأولى، الأردن.
3. أحمد محمد الزغبي (2001)**علم النفس النمو**، المكتبة الوطنية، عمان، الأردن.
4. إدوارد موراي، ترجمة: أحمد عبد العزيز سلامة (1988)**الدافعية والإنفعال**، دار الشروق، القاهرة، مصر.
5. إسماعيل عزوز وآخرون(2008) **التعلم في المجموعات**، دار الميسرة، الطبعة الأولى، عمان، الأردن.
6. أمل البكري، ناديا عجور(2011) **علم النفس المدرسي**، دار الفكر للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان.
7. ايناس إبراهيم محمد العرقاوي(2008) أثر أسلوب التعلم التعاوني والتنافسي في التحصيل الدراسي والاحتفاظ بمهارات الفهم القرائي للشعر العربي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي، رسالة ماجيستير.
8. ثائر غباري خالد ابو شعير(2008) **علم النفس التربوي وتطبيقاته التربوية**، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، الطبعة الاولى، عمان.
9. جابر عبد الحميد جابر(1999) **استراتيجيات التدريس والتعلم**، دار الفكر العربي، الطبعة الأولى، القاهرة.
10. حسن شحاتة، زينب النجار(2003) مراجعة: حامد عامر، **معجم المصطلحات التربوية والنفسية "عربي إنجليزي- إنجليزي عربي"**، الدار المصرية اللبنانية، الطبعة الأولى، القاهرة، مصر.
11. حسين محمد ابورياش، سليم محمد شريف، عبد الحكيم الصافي(2009) **أصول استراتيجيات التعلم والتعليم :النظرية والتطبيق**، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى عمان.
12. حمدي شاكر (2003) **مقدمة في التربية الخاصة**، دار الخريجي، الرياض، السعودية.

13. حمدي علي الفرماوي(2004) **دافعية الإنسان بين النظريات المبكرة والإتجاهات المعاصرة**، دار الفكر العربي، الطبعة الأولى، القاهرة، مصر.

14. حنان عبد المجيد العناني(2014) **علم النفس التربوي**، دار الفرقان للنشر والتوزيع، الطبعة الخامسة، عمان.

15. ذوقان عبيدات، سهيلة ابو سميد(2005) **استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين**، دار ديبونو للنشر والتوزيع الطبعة الأولى، عمان.

16. رضا مسعد السعيد(2007) **استراتيجيات التدريس التعاوني المجموعات الصغيرة**، دار الزهراء، الطبعة الثانية، الرياض.

17. زرواتي رشيد **مناهج وأدوات البحث العلمي في العلوم الاجتماعي**، الطبعة الأولى، عين مليلة، الجزائر

18. سمير عطية المعراج(2013) **الذكاءات المتعددة والدافعية للتعلم**، المكتب العربي للمعارف، الطبعة الأولى، القاهرة، 2013.

19. صالح محمد أبو جادو(2006)**علم النفس التربوي**،، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الطبعة الخامسة، عمان.

20. صالح محمد أبو جادو(2000) **علم النفس التربوي**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الطبعة الثانية، الأردن.

21. طارق عبد الرؤوف(2000) **التعلم التعاوني مفهومه أهميته استراتيجياته**، الدار العربية للنشر والتوزيع.

22. عاطف الصيفي (2009) **المعلم واستراتيجيات التعليم الحديث**، دار اسامة لنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان.

23. عبد الحميد عبد اللطيف مدحت (1999) **الصحة النفسية والتفوق الدراسي**، دار المعرفة الجامعي للطبع والنشر والتوزيع، دون طبعة، الإسكندرية .

24. عبد الخالق فوزي، علي إحسان شوكت (2007) **طرق البحث العلمية "المفاهيم والمنهجيات والتقارير النهائية**، المكتب العربي الحديث، عمان، الأردن.

25. عبد اللطيف بن حسين فرج(2005) **طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان.

26. عبد المجيد نشواتي (2003) **علم النفس التربوي**، دار الفرقان للنشر والتوزيع، الطبعة الرابعة، عمان.

27. عماد الزغلول، عبد الرحيم والمحاميد (2007) **سيكولوجية التدريس الصفي**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان.

28. عماد عبد الرحيم الزغلول(2010)**مبادئ علم النفس التربوي**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الطبعة الثانية، عمان.

29. عماد عبد الرحيم الزغلول(2012) **مبادئ علم النفس التربوي** دار الكتاب الجامعي، الطبعة الثانية، العين.

30. فهد خليل زايد(2007) **التعلم التعاوني برنامج علاجي قائم على إستراتيجية**، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان.

31. مجدي عزيز إبراهيم(2004) **استراتيجيات التعليم وأساليب التعلم**، مكتبة الانجلو المصرية

31. محمد أبوغزال معاوية (2015) **علم النفس العام**، دار وائل للنشر والتوزيع، الطبعة الثانية، عمان.

32. محمد بكر نوفل، فريال محمد ابوعواد (2011) **علم النفس التربوي**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، الاردن.

33. محمد رضا البغداد(2005) **التعلم التعاوني**، دار الفكر العربي، الطبعة الأولى،

34. محمد عباس المغربي **بعض الاستراتيجيات المعرفية (وتطبيقها في مجال التعلم)**، سلسلة علم النفس المعرفي (2)، الفتح للطباعة والنشر، الإسكندرية.

35. محمد محمود الحيلة(1999) **التعلم التعليمي نظرية وممارسة**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.

36. محمد مصطفى الديب(2005) **علم النفس التعلم التعاوني**، عالم الكتب، الطبعة الأولى، القاهرة.

37. محمود إبراهيم وجيه (2012) **التعلم اسسه ونظرياته وتطبيقاته**، دار المعرفة الجامعية ب.ط، الإسكندرية.

38. مروان ابوحويج (2012) **مدخل إلى علم النفس التربوي**، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان.

39. ممدوح الكناني، أحمد الكندري (2013) **سيكولوجية التعلم وأنماط التعليم**، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الطبعة الرابعة، الكويت.

40. نايف قطامي: **مهارات التدريس الفعال**، دار الفكر للنشر والتوزيع، الطبعة الاولى الأردن.

41. نبيل محمد زايد(2003) **الدافعية والتعلم**، مكتبة النهضة المصرية، الطبعة الأولى، القاهرة.

42. يوسف قطامي و محي الدين توق، عبد الرحمان عدس(2003) **أسس علم النفس التربوي**، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، الطبعة الثالثة.

43. يوسف محمود قطامي (2009) **مدخل إلى علم النفس**، دار الفكر ناشرون وموزعون، الطبعة الأولى، عمان.

الرسائل الجامعية

1. أحمد صبحي يوسف الأستاذ (2013) **أثر استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر في مبحث الجغرافيا بمحافظة شمال غزة**، رسالة ماجستير في المناهج وطرق التدريس، جامعة الأزهر، غزة.

2. إيناس ابراهيم محمد عرقاوي (2008) **أثر أسلوبي التعلم التعاوني والتنافسي في التحصيل الدراسي والاحتفاظ بمهارات الفهم القرائي للشعر العربي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي**، رسالة ماجستير، نابلس، فلسطين.

3. بن يوسف أمال (2008) **العلاقة بين استراتيجات التعلم والدافعية للتعلم وأثرها على التحصيل الدراسي**، رسالة ماجستير في علوم التربية، جامعة الجزائر.

4. جناد عبد الوهاب (2014)" **الكفاءة الاجتماعية وعلاقتها بالدافعية للتعلم ومستوى الطموح**، أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة وهران الجزائر.

5. حياة بن عشية (2014) **فاعلية استراتيجية التعلم التعاوني في تحسين مستوى دافعية الانجاز لدى عينة من تلاميذ التعليم الثانوي**، رسالة ماجستير غير منشورة، تخصص علم النفس التربوي.

6. رشيدة عصماني (2008) **الدافعية للتعلم وعلاقتها بصورة المعلم لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط**، رسالة ماجستير في علوم التربية، جامعة الجزائر.

7. سهير زكي محمود سرحان (2009) **الدافعية للتعلم والذكاء الانفعالي وعلاقتهما بالتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الإعدادية**، رسالة ماجستير في علم النفس، جامعة الأزهر، غزة.

8. سوزان التميمي (2012) **جودة أداء المعلمة وعلاقتها بالدافعية للتعلم من وجهة نظر الطالبات لدى عينة من طالبات الصف الثالث ثانوي**، رسالة ماجستير في علم النفس، جامعة ام القرى، السعودية.

9. سيسبان فاطيمة الزهراء(2017) **فاعلية برنامج ارشادي لتحسين الدافعية للتعلم لدى التلاميذ المعرضين للتسرب المدرسي**، أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة وهران2، الجزائر

10. عائشة بوزيد (2011) **علاقة أنماط الدافعية للتعلم باستراتيجيات التعلم (المعرفة و الماوراء معرفة) لدى الطلبة الجامعيين**، رسالة ماجستير في علم النفس المدرسي، جامعة الجزائر2.

11. علي بشير الشريفي (2012) **إدارة القسم بأسلوب التعلم التعاوني و اثره على التحصيل الدراسي والاندماج الصفي**، رسالة لنيل شهادة الدكتوراه في علم النفس التربوي، جامعة وهران، الجزائر.

12. فروجة بلحاج (2011)، **التوافق النفسي الاجتماعي وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى المراهق المتمدرس التعليم الثانوي**، رسالة ماجستير، جامعة تيزي وزو.

13. محمد أحمد الربعي(2015) **تأثير الدافعية للتعلم على الفعالية الشخصية لدى الراشدين، دراسة ميدانية حول تأثير أبعاد الفعالية الشخصية في ...التكوين لعينة من إطارات البنوك الوطنية**، أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه في علم النفس العمل والتنظيم، جامعة وهران.

14. مراد بوريو (2012) **أثر التعلم التعاوني على التحصيل المدرسي والميول الدراسية لمادة الرياضيات لدى التلاميذ المتأخرين دراسيا**، رسالة ماجستير في علم النفس المدرسي، جامعة باجي مختار، عنابة.

15. ميرفت أسامة محمد حج يحي (2011)، **فعالية استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تحصيل طلبة الصف السابع الأساسي في الرياضيات واتجاهاتهم نحوها في مدينة طولكرم**، رسالة ماجستير، جامعة النجاح الوطنية نابلسن فلسطين.

16. نبيلة خلال (2005) **سمات الشخصية وعلاقتها بدافعية التعلم**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعي، قسم علوم لنفس وعلوم التربية والأرطوفونيا، جامعة الجزائر.

المجلات

1. أبوعميرة محبات (1997)، تجريب استخدام التعلم التعاوني التنافسي في تعلم الرياضيات لدى طلاب المرحلة الثانوية، دراسات في مناهج وطرق التدريس، جامعة عين الشمس، ع (44).

2. الجراج وآخرون (2014) **أثر التدريس باستخدام برمجية تعليمية في تحسين دافعية تعلم الرياضيات لدى طلبة الصف الثاني الأساسي في الأردن**، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، الأردن.

3. حسين جلال حاج (2011) **نظرية تقرير الذات والدافعية لتعلم الرياضيات:أثر المرحلة الدراسية و الجنس على الدافعية لتعلم الرياضيات لدى الطلبة في دولة الامارات العربية المتحدة**، مجلة الدراسات التربوية، والنفسية، عمان، مج(5)، ع(1).

4. الخولي أحمد عبادة 1997 أثر استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في تدريس مقرر الأجهزة و المعدات الكهربائية لتلاميذ الصف الثاني الثانوي الصناعي على التفاعلي اللفظي و تحصيلهم الدراسي، مجلة كلية التربية، جامعة اسيوط، مج (1) ع (13) /(31) / (51) .

5. رولا نعيم حسن، الهام جلال ابراهيم 2017 اثر استراتيجية التعلم التعاوني الاتقاني في تنمية مهارات ما وراء الذاكرة والدافعية الداخلية الاكاديمية والعلاقة بينهما لدى طالبات اللغة العربية بكلية التربية، مجلة الفتح، ع(3).

6. السعدني عبد الرحمان محمد (1993) **فاعلية استخدام أسلوب التعلم التعاوني على تحصيل تلاميذ الصف الأول الإعدادي في العلوم ودافعيتهم للإنجار**، مجلة كلية التربية، مجلة محكمة تصدر عن كلية التربية، جامعة طنطا،ع (18).

7. صابرين صلاح الدين جفال (2005)**اثر استخدام التعلم التعاوني في التحصيل والاحتفاظ ودافعية للتعلم في العلوم لدى طلبة الصف السادس الاساسي في مدارس القدس**، مجلة جامعة القدس، ع (12).

8. عبد الحميد زغلول براهمي.حسني زكريا النجار(2011) **أثر التدريب على بعض إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية التحصيل الدراسي ومهارات اتخاذ القرار والدافعية للتعلم لدى طلاب المدارس الثانوية التجارية**، مجلة كلية التربية بالاسكندرية، مج (21)، ع5(1).

9. كوثر الحراحشة (2011) **أثر برنامج تعليمي قائم على استراتيجية التخيل في تدريس العلوم في تنمية مهارات التفكير الناقد والدافعية نحو التعلم لدى طلبة المرحلة الأساسية**، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، المجلد الثاني عشر، العدد الأول، كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت، الأردن.

10.محمد المري محمد اسماعيل (1995) **الدافع للابتكار والدافع للتعلم لدى عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية العامة في كل من مصر والكويت**، مجلة جامعة الكويت، مج (09)، ع(34).

المراجع الأجنبية:

1. Christophel, D.(1990), the relation ship among teacher immediacy behaviors, student motifation, and learning, communication Education 39.323.340.

2. Richard M, Ryan and Education c, peci (2000),intrinsic and extrinsic motivation classic pefinition and new directions,contemporary educational psychology.

جامعة الجيلالي بونعامة بخميس مليانة

قسم علوم اجتماعية وإنسانية

كلية علوم اجتماعية

مقياس دافعية التعلم

.

عزيزي الطالب(ة)

في اطار انجاز مذكرة الماستر حول اثر استراتيجية التعلم التعاوني على دافعية التعلم في مرحلة التعليم المتوسط نتقدم لكم بمجموعة من العبارات التي تتناول دافعية التعلم نرجو منكم الاجابة عنها بصدق وموضوعية مع العلم انه ليس هناك اجابة صحيحة او خاطئة وانما توجد الاجابة التي تعبرعن رايك.

التعليمات .

- ضع العلامة (x) أمام الإجابة التي تعبّر عنك.
- لا تترك عبارة دون جواب.
- اقرأ كل عبارة من العبارات بتمعن نعدكم بان تكون هذه البيانات سرية لغرض البحث العلمي فقط

*** المستوى الدراسي**

السنة 01 متوسط ☐ السنة 02 متوسط ☐

السنة 03 متوسط ☐ السنة 04 متوسط ☐

*** الجنس**

ذكر ☐ **أنثى** ☐

الرقم	الفقرة	أوافق بشدة	أوافق	متردد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
1	اشعر بالسعادة عندما أكون موجودا في المدرسة					
2	أفضل العمل الدراسي مع زملائي على أن أقوم به منفردا					
3	قليلا ما يهتم والدي بعلاماتي في المؤسسة					
4	اهتمامي بالمواضيع الدراسية يؤدي إلى إهمال كل ما يدور حولي					
5	استمتع بالأفكار الجديدة التي أتعلمها في المدرسة					
6	لدي النزعة إلى ترك المدرسة					
7	أواجه المواقف الدراسية المختلفة بمسؤولية تامة					
8	أحب القيام بمسؤولياتي في المتوسطة بغض النظر عن النتائج					
9	يصغي إلي والدي عندما أتحدث عن مشكلاتي الدراسية					
10	يصعب علي الانتباه لشرح الأستاذ ومتابعته					
11	أحب أن يرضى علي زملائي في المدرسة					
12	أتجنب المواقف الدراسية التي تتطلب تحمل المسؤولية					
13	لا استحسن إنزال العقوبات على التلاميذ بغض النظر عن الأسباب					
14	يهتم والدي بمعرفة حقيقة مشاعري تجاه الدراسة					
15	أشعر بأنّ بعض الزملاء هم سبب المشاكل التي أتعرّض لها					
16	اشعر بالضيق أثناء أداء الواجبات التي تتطلب العمل مع زملائي					

17	اشعر باللامبالاة أحيانا فيما يتصل بأداء الواجبات الدراسية					
18	أشعر بالرضا عندما أقوم بتطوير معلوماتي ومهاراتي الدراسية					
19	أفضل أن يعطينا الأستاذ أسئلة صعبة تحتاج إلى التفكير					
20	أفضل أن اهتم بالمواضيع الدراسية على أي شيء آخر					
21	أطبق القانون الداخلي للمؤسسة					
22	يسعدني أن تعطى المكافآت للتلاميذ بمقدار الجهد المبذول					
23	أحرص على تنفيذ ما يطلبه الأساتذة ووالدي للقيام بواجباتي					
24	أشعر بأنّ عملي بالأشياء الجديدة في المتوسطة تميل إلى الهبوط					
25	أشعر بأنّ الالتزام بالقانون الداخلي للمؤسسة يخلق جوا دراسيا مريحا					
26	أقوم بالكثير من النشاطات المدرسية					
27	لا يأبه والدي عندما أتحدّث إليهما عن علاماتي الدراسية					
28	يصعب عليا تكوين صداقة بسرعة مع الزملاء في المدرسة					
29	لدي رغبة قوية في الاستفسار عن المواضيع الدراسية					
30	يحرص والدي على قيامي بأداء واجباتي الدراسية					
31	لا يهتم والدي بالأفكار التي أتعلمها في المدرسة					
32	سرعان ما اشعر بالملل عندما أقوم بالواجبات الدراسية					
33	العمل مع زملائي يمكنني من الحصول على علامات أعلى.					
34	تعاوني مع زملائي في حل واجباتي الدراسية يعود علي بالمنفعة،					
35	أقوم بكل ما يطلب مني في نطاق المدرسة					

ملحق رقم (03)

المستوى: السنة الثالثة متوسط **2019/04/17**

ترييض مشكلة وحلها:

ترييض مشكلة وحلها يتطلب المرور على المراحل الآتية:

_ اختيار كل المعطيات الواردة في النص بدلالة x.

_ ترجمة كل المعطيات الواردة في النص بدلالة x.

_ إيجاد معادلة مناسبة تعبر عن المشكلة.

_ حل المعادلة.

_ التصريح بالحل.

_ التحقق من صحة النتيجة بالعودة إلى نص المشكلة.

مثال:

عند كريم 500DA، متكونة من قطع نقدية من فئتي 50DA، 100DA.

_ ما هو عدد القطع من فئة 50DA إذا علمت أنه يملك 3 قطع من فئة 100DA.

_ هذا المشكل يترجم بالمعادلة 50x+300=500.

_ ما هو 4، أي توجد قطع من فئة 50DA.

تمرين: إليك ثلاث سلاسل إحصائية متوسطاتها: 1،80، 130.

السلسة 01: 2−، 3، 8−، 7، 400.

السلسة 02: 130، 132، 128.

السلسة 03: 3−، 4،7، 0،9−، 0،8.

أرفق ذهنيا كل سلسلة بمتوسطها.

(الملحق رقم 04)

سلسلة التمارين

التمرين الأول:

إليك العبارة الجبريةD حيث:

$$D=(2x+3)(7x-2)-2(x+1)$$

1/أنشر و بسط العبارة D

2/احسب قيمة العبارة D من أجل x=-1

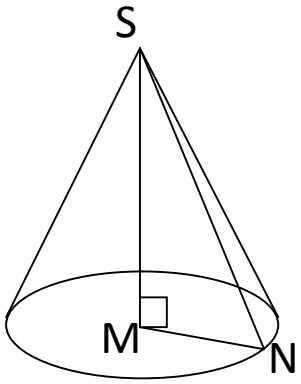
3/حل المعادلة التالية : $3(2x-1)=24-3x$

التمرين الثاني

ثلاثة أعداد طبيعية متتالية، إذا أنقصنا من الأول 3 وأضفنا إلى الثاني 6 وأخذنا خمس الثالث يكون المجموع 77.

- عين الأعداد الثلاثة.

التمرين الثالث:



إليك الشكل المقابل حيث: SN=5cm و$M\hat{S}N$ =37

1/ احسب SM (تعطى النتيجة بالتدوير إلى الوحدة)

2/ احسب MN .

3/ احسب حجم مخروط الدوران.

التمرين الرابع:

BSD مثلث و O منتصف [SD] وH نظيرة B بالنسبة إلى O.

1/ ارسم الشكل.

2/ ما نوع الرباعي BSHD مع التعليل.

3/أنشئ F صورة D بالانسحاب الذي يحول S إلى B .

5/ بين أن D منتصف [HF].

الوضعية الإدماجية:

إليك السلسلة الإحصائية الآتية التي تمثل المعدل العام ل 25 تلميذا من السنة الثالثة المتوسطة مدورة إلى الوحدة .

12 ; 12 ;15; 15 ; 17 ; 9 ; 9 ; 9 ; 18 ; 12 ; 10 ; 7 ; 10 ; 10 ; 15 ; 14 14 14 ; 14 ; 9 ; 10 ; 12 ; 14 ; 17; 7 ; 10

1/ أنقل ثم أتمم الجدول:

المعدل								
التكرار(عدد التلاميذ)								
التكرار النسبي								

2/ احسب المتوسط المتوازن لهذه السلسلة.

3/ أعد تنظيم المعطيات السابقة في فئات متساوية المدى بدءا بالفئة 7≤M 10 موضحا تكرار كل فئة

4/ مثّل معطيات هذه السلسلة الإحصائية بمدرج تكراري.

```
DATASET ACTIVATE Jeu_de_données4.

SAVE OUTFILE='C:\Users\FATI\Desktop\بيانات العينة الاسطلاعية\ .sav'
  /COMPRESSED.
T-TEST GROUPS=المجموعات(1 2)
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=الصدق.التمييزي
  /CRITERIA=CI(.95).
```

Test T

Remarques

Sortie obtenue		30-MAY-2019 17:44:25
Commentaires		
Entrée	Données	C:\Users\FATI\Desktop\بيانات\العينة الاسطلاعية.sav
	Jeu de données actif	Jeu_de_données4
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Fichier scindé	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	54
Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques de chaque analyse sont basées sur les observations ne comportant aucune donnée manquante ou hors plage pour aucune variable de l'analyse.
Syntaxe		T-TEST GROUPS=2 1)المجموعات(/MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=الصدق.التمييزي /CRITERIA=CI(.95).
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,02
	Temps écoulé	00:00:00,13

[Jeu_de_données4] C:\Users\FATI\Desktop\بيانات العينة الاسطلاعية\.sav

Statistiques de groupe

	المجموعات	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
الاختبار التحصيلي	الدنيا	8	130,3750	12,72722	4,49975
	العليا	8	163,1250	5,56616	1,96793

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes	
		F	Sig.	t	ddl
الاختبار التحصيلي	Hypothèse de variances égales	3,142	,098	-6,668	14
	Hypothèse de variances inégales			-6,668	9,583

Test des échantillons indépendants

		Test t pour égalité des moyennes		
		Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard
الاختبار التحصيلي	Hypothèse de variances égales	,000	-32,75000	4,91127
	Hypothèse de variances inégales	,000	-32,75000	4,91127

Test des échantillons indépendants

		Test t pour égalité des moyennes	
		Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		Inférieur	Supérieur
الاختبار التحصيلي	Hypothèse de variances égales	-43,28362	-22,21638
	Hypothèse de variances inégales	-43,75783	-21,74217

```
RELIABILITY
  /VARIABLES=V2 V3 V4 V5 V6 V7 V8 V9 V10 V11 V12 V13 V14 V15 V16 V17 V18 V19
V20 V21 V22 V23 V24
    V25 V26 V27 V28 V29 V30 V31 V32 V33 V34 V35 V36
  /SCALE('ALL VARIABLES') ALL
  /MODEL=ALPHA.
```

Fiabilité

Remarques

Sortie obtenue		30-MAY-2019 17:45:12
Commentaires		
Entrée	Données	C:\Users\FATI\Desktop\بيانات\العينة الاسطلاعية.sav
	Jeu de données actif	Jeu_de_données4
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Fichier scindé	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	54
	Entrée de la matrice	
Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques reposent sur l'ensemble des observations dotées de données valides pour toutes les variables dans la procédure.
Syntaxe		RELIABILITY /VARIABLES=V2 V3 V4 V5 V6 V7 V8 V9 V10 V11 V12 V13 V14 V15 V16 V17 V18 V19 V20 V21 V22 V23 V24 V25 V26 V27 V28 V29 V30 V31 V32 V33 V34 V35 V36 /SCALE('ALL VARIABLES') ALL /MODEL=ALPHA.
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,02
	Temps écoulé	00:00:00,02

Echelle : ALL VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	30	55,6
	Exclu[a]	24	44,4
	Total	54	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,860	35

Explorer

Remarques

Sortie obtenue		30-MAY-2019 17:45:54
Commentaires		
Entrée	Données	C:\Users\FATI\Desktop\بيانات\العينة الأساية.sav
	Jeu de données actif	Jeu_de_données1
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Fichier scindé	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	90

Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur pour les variables dépendantes sont traitées comme manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques sont basées sur des observations dépourvues de valeurs manquantes pour toutes les variables dépendantes et facteurs utilisés.
Syntaxe		EXAMINE VARIABLES= القياس.القبلي القياس.البعدي /PLOT BOXPLOT STEMLEAF NPPLOT /COMPARE GROUPS /STATISTICS DESCRIPTIVES /CINTERVAL 95 /MISSING LISTWISE /NOTOTAL.
Ressources	Temps de processeur	00:00:07,03
	Temps écoulé	00:00:05,42

Tests de normalité

	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Statistiques	ddl	Sig.	Statistiques	ddl	Sig.
القياس القبلي	,067	90	,200*	,983	90	,298
القياس البعدي	,100	90	,027	,969	90	,032

*. Il s'agit de la borne inférieure de la vraie signification.

a. Correction de signification de Lilliefors

```
NPAR TESTS
  /WILCOXON=القياس.القبلي القياس.البعدي WITH (PAIRED)
  /MISSING ANALYSIS.
```

Tests non paramétriques

Remarques

Sortie obtenue		30-MAY-2019 17:49:05
Commentaires		
Entrée	Données	C:\Users\FATI\Desktop\بيانات\العينة الأساية.sav
	Jeu de données actif	Jeu_de_données1
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Fichier scindé	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	90
Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques pour chaque test sont basées sur toutes les observations dotées de données valides pour les variables utilisées dans le test.
Syntaxe		NPAR TESTS /WILCOXON=القياس.القبلي WITH القياس.البعدي (PAIRED) /MISSING ANALYSIS.
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,02
	Temps écoulé	00:00:00,02
	Nombre d'observations autorisées[a]	449389

a. Basée sur la disponibilité de la mémoire de l'espace de travail.

Test de classement de Wilcoxon

Rangs

		N	Rang moyen :	Somme des rangs
القياس البعدي - القياس القبلي	Rangs négatifs	1[a]	1,00	1,00
	Rangs positifs	89[b]	46,00	4094,00
	Ex aequo	0[c]		
	Total	90		

a. القياس البعدي < القياس القبلي

b. القياس البعدي > القياس القبلي

c. القياس البعدي = القياس القبلي

Tests statistiques[a]

	القياس البعدي - القياس القبلي
Z	-8,236[b]
Sig. asymptotique (bilatérale)	,000

a. Test de classement de Wilcoxon

b. Basée sur les rangs négatifs.

Remarques

Sortie obtenue		30-MAY-2019 17:51:32
Commentaires		
Entrée	Données	C:\Users\FATI\Desktop\بيانات\العينة الأساية.sav
	Jeu de données actif	Jeu_de_données1
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Fichier scindé	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	90

Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques de chaque analyse sont basées sur les observations ne comportant aucune donnée manquante ou hors plage pour aucune variable de l'analyse.
Syntaxe		T-TEST PAIRS=القياس.القبلي WITH القياس.البعدي (PAIRED) /CRITERIA=CI(.9500) /MISSING=ANALYSIS.
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,02
	Temps écoulé	00:00:00,02

Remarques

Sortie obtenue		30-MAY-2019 18:08:28
Commentaires		
Entrée	Données	C:\Users\FATI\Desktop\بيانات\العينة الأساية.sav
	Jeu de données actif	Jeu_de_données1
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Fichier scindé	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	90
Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques de chaque analyse sont basées sur les observations ne comportant aucune donnée manquante ou hors plage pour aucune variable de l'analyse.

Syntaxe		T-TEST GROUPS=2 1)الجنس(/MISSING=ANALYSIS /VARIABLES= القياس.القبلي القياس.البعدي /CRITERIA=CI(.95).
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,02
	Temps écoulé	00:00:00,05

```
T-TEST GROUPS=الـجنس(1 2)
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=الـقـبـلـي.الـقـيـاس
  /CRITERIA=CI(.95).
```

Test T

Remarques

Sortie obtenue		30-MAY-2019 18:11:55
Commentaires		
Entrée	Données	C:\Users\FATI\Desktop\ بيانات\ العينة الأساية.sav
	Jeu de données actif	Jeu_de_données1
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Fichier scindé	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	90
Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques de chaque analyse sont basées sur les observations ne comportant aucune donnée manquante ou hors plage pour aucune variable de l'analyse.

Syntaxe		T-TEST GROUPS=2 1)الجنس(/MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=القياس.القبلي /CRITERIA=CI(.95).
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,03
	Temps écoulé	00:00:00,02

Statistiques de groupe

	الجنس	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
القياس القبلي	أنثى	57	98,3684	8,23241	1,09041
	ذكر	33	97,7273	6,88873	1,19917

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes	
		F	Sig.	t	ddl
القياس القبلي	Hypothèse de variances égales	,889	,348	,377	88
	Hypothèse de variances inégales			,396	76,794

Test des échantillons indépendants

		Test t pour égalité des moyennes		
		Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard
القياس القبلي	Hypothèse de variances égales	,707	,64115	1,69976
	Hypothèse de variances inégales	,694	,64115	1,62080

Test des échantillons indépendants

		Test t pour égalité des moyennes	
		Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		Inférieur	Supérieur
القياس القبلي	Hypothèse de variances égales	-2,73677	4,01907
	Hypothèse de variances inégales	-2,58642	3,86872

```
NPAR TESTS
  /M-W= القياس.البعدي BY الجنس(1 2)
  /MISSING ANALYSIS.
```

Tests non paramétriques

Remarques

Sortie obtenue		30-MAY-2019 18:14:58
Commentaires		
Entrée	Données	C:\Users\FATI\Desktop\بيانات\العينة الأساية.sav
	Jeu de données actif	Jeu_de_données1
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Fichier scindé	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	90
Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques pour chaque test sont basées sur toutes les observations dotées de données valides pour les variables utilisées dans le test.
Syntaxe		NPAR TESTS /M-W= القياس.البعدي BY الجنس(1 2) /MISSING ANALYSIS.
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,02
	Temps écoulé	00:00:00,15
	Nombre d'observations autorisées[a]	449389

a. Basée sur la disponibilité de la mémoire de l'espace de travail.

Test de Mann-Whitney

Rangs

	الجنس	N	Rang moyen :	Somme des rangs
القياس البعدي	أنثى	57	45,88	2615,00
	ذكر	33	44,85	1480,00
	Total	90		

Tests statistiques[a]

	القياس البعدي
U de Mann-Whitney	919,000
W de Wilcoxon	1480,000
Z	-,180
Sig. asymptotique (bilatérale)	,857

a. Variable de regroupement : الجنس