

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة البليدة 2
كلية العلوم الانسانية والاجتماعية
قسم العلوم الاجتماعية

فاعلية إستراتيجية التعلم التعاوني في تحسين مستوى دافعية الانجاز
لدى عينة من تلاميذ التعليم الثانوي

مذكرة مقدمة لنيل درجة الماجستير في علم النفس

تخصص : علم نفس تربوي

إشراف الدكتورة:

ركزة سميرة

إعداد الطالبة:

بن عيشة حياة

السنة الجامعية: 2014-2015

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة البليدة 2
كلية العلوم الانسانية والاجتماعية
قسم العلوم الاجتماعية

فاعلية إستراتيجية التعلم التعاوني في تحسين مستوى دافعية الانجاز
لدى عينة من تلاميذ التعليم الثانوي

مذكرة مقدمة لنيل درجة الماجستير في علم النفس

تخصص : علم نفس تربوي

إعداد الطالبة:

بن عيشة حياة

أمام اللجنة المشكلة من:

| | | | |
|-------------------------|----------------------|-----------------|--------------|
| أ، محي الدين عبد العزيز | أستاذ التعليم العالي | جامعة البليدة 2 | رئيسا |
| أ، ركزة سميرة | أستاذة محاضرة أ | جامعة البليدة 2 | مشرفا ومقررا |
| أ، بوطغان محمد الطاهر | أستاذ محاضر أ | جامعة البليدة 2 | عضو مناقشا |
| أ، العبزوزي ربيع | أستاذ محاضر أ | جامعة البليدة 2 | عضو مناقشا |

السنة الجامعية: 2014-2015

شكر وتقدير

قال الله تعالى: [وَإِذْ تَأَذَّنَ رَبُّكُمْ لَئِن شَكَرْتُمْ لَأَزِيدَنَّكُمْ...]

الآية: (7) ، سورة إبراهيم

فالحمد لله الذي بحمده تدوم النعمات، والشكر لله على امتنانه وتوفيقه.

واعترافا مني بالفضل أتقدم بأسمى عبارات الشكر و العرفان :

للتّي أعطتني من وقتها ورافقتني في إنجاز هذا العمل، فكانت لي أختا قبل أن تكون مشرفة

الأستاذة الدكتورة: "سميرة ركزة".

و كل من ساهم في إنجاز هذا العمل وقدم العون معنويا قبل ماديا

و أراد له أن يعرف طريق النور.

و كل من وقف عثرة في طريقي لأنه أيقظ فيّ روح

المثابرة و التحدي

"...وَيَأْتِي اللَّهُ إِلَّا أَنْ يُنَمِّ نُورُهُ... " الآية: (32)، سورة التوبة

فجزاهم الله عني جميعا خير جزاء

ملخص

تتمحور مشكلة الدراسة حول فاعلية إستراتيجية التعلم التعاوني " جيكسو " في تحسين مستوى الدافعية للإنجاز لدى عينة من تلاميذ التعليم الثانوي، وقد حددت العينة بتلاميذ سنة أولى ثانوي جذع مشترك علوم و تكنولوجيا وتمت الدراسة التطبيقية في مادة اللغة الإنجليزية.

وباستخدام المنهج الشبه تجريبي، أجريت الدراسة على 50 تلميذا من تلاميذ السنة الأولى جذع مشترك علوم وتكنولوجيا مقسمين إلى مجموعتين ضابطة و تجريبية، وقد اختيروا بطريقة العينة العشوائية من بين تلاميذ بلدية قمار. وباستخدام مجموعة من الأدوات والأساليب الإحصائية مقياس الدافعية للإنجاز، واختبار (ت) لدراسة الفروق، توصلنا إلى عدة نتائج وهي عبارة عن إجابة للفرضيات التي تبناها البحث، نذكرها فيما يلي:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة في درجات القياس القبلي لمستوى دافعية الانجاز.
 - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي و البعدي لمستوى الدافعية للإنجاز لدى أفراد المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي.
 - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي لمستوى الدافعية للإنجاز لدى أفراد المجموعة الضابطة لصالح القياس القبلي.
 - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في درجات القياس البعدي لمستوى الدافعية للإنجاز لصالح أفراد المجموعة التجريبية.
- إن تحقق فرضيات الدراسة يدل على صحة التصور الذي قامت عليه هذه الدراسة، وعليه تم اقتراح مجموعة من التوصيات أهمها العمل على تطبيق إستراتيجية التعلم التعاوني وإثارة الدافعية للإنجاز الدراسي لدى الطلبة.

قائمة المحتويات

شكر وتقدير

ملخص

قائمة المحتويات

قائمة الجداول

قائمة الأشكال

قائمة الملاحق

15مقدمة

الباب الأول

الجانب النظري

الفصل الأول: الإطار المفاهيمي للدراسة

201-1- الإشكالية

251-2- تحديد المفاهيم:

251-2-1- الفاعلية:

261-2-2- الإستراتيجية:

261-2-3- التعلم التعاوني:

261-2-4- التعلم التقليدي:

| | |
|----|--|
| 26 | 1-2-5-الدافعية: |
| 27 | 1-2-6-الدافعية للإنجاز : |
| 27 | 1-3- أهمية الدراسة : |
| 27 | 1-3-1-أهمية الدراسة من الناحية النظرية : |
| 28 | 1-3-2-أهمية الدراسة من الناحية التطبيقية : |
| 28 | 1-4- أهداف الدراسة: |
| 29 | 1-5- الدراسات السابقة : |
| 29 | 1-5-1-الدراسات المتعلقة بالتعلم التعاوني : |
| 42 | 1-5-2- الدراسات المتعلقة بإستراتيجية تكامل المعلومات المجزأة "جيكسو".....: |
| 47 | 1-5-3-الدراسات المتعلقة بالدافعية للإنجاز : |
| 64 | 1-5-4-الدراسات المتعلقة بالتعلم التعاوني ودافعية الإنجاز: |
| 72 | 1-6-الفرضيات: |
| 72 | 1-6-1-الفرضية الأساسية: |
| 73 | 1-6-2-الفرضيات الجزئية: |

الفصل الثاني: التعلم التعاوني.

| | |
|----|---|
| 75 | تمهيد: |
| 76 | 1-2-الجدور النظرية والعملية للتعلم التعاوني : |
| 76 | 1-2-1-نظرية التعلم الاجتماعي: |
| 76 | 1-2-2-نظرية التطور المعرفي: |
| 77 | 1-2-3-النظرية السلوكية: |

| | | |
|-----|-------|---|
| 79 | ..... | 2-2-تعريف التعلم التعاوني: |
| 79 | ..... | 2-2-1- مفاهيم ذات علاقة بمفهوم التعلم: |
| 82 | ..... | 2-2-2- التعلم التعاوني: |
| 87 | ..... | 2-3- العناصر الأساسية للتعلم التعاوني: |
| 87 | ..... | 2-3-1- الاعتماد المتبادل الايجابي: |
| 88 | ..... | 2-3-2- المسؤولية الفردية والمسؤولية الزميرية: |
| 88 | ..... | 2-3-3- التفاعل الايجابي وجها لوجه: |
| 89 | ..... | 2-3-4- المهارات الاجتماعية: |
| 90 | ..... | 2-3-5- معالجة عمل المجموعة: |
| 90 | ..... | 2-4- أنواع المجموعات في التعلم التعاوني: |
| 91 | ..... | 2-4-1- مجموعات التعلم التعاوني الاساسية: |
| 91 | ..... | 2-4-2- مجموعات التعلم التعاوني الرسمية: |
| 91 | ..... | 2-4-3- مجموعات التعلم التعاوني الغير رسمية: |
| 91 | ..... | 2-5- أهداف التعلم التعاوني: |
| 92 | ..... | 2-5-1- أهداف تربوية: |
| 93 | ..... | 2-5-2- أهداف نفسية: |
| 93 | ..... | 2-5-3- أهداف اجتماعية: |
| 95 | ..... | 2-6- دور المعلم والمتعلم في التعلم التعاوني: |
| 95 | ..... | 2-6-1- دور المعلم في التعلم التعاوني: |
| 100 | ..... | 2-6-2- دور المتعلم في التعلم التعاوني: |

| | |
|-----|---|
| 102 |:بعض إستراتيجيات التعلم التعاوني:7-2 |
| 102 |:1-7-2- إستراتيجية تكامل المعلومات المجزأة "جيكسو": |
| 105 |:2-7-2- فرق التعلم الجماعية: |
| 106 |:3-7-2- إستراتيجية البحث الجماعي: |
| 107 |:4-7-2- إستراتيجية تعليم الأقران: |
| 108 |:5-7-2- إستراتيجية " فكر - زواج - شارك ": |
| 110 |:6-7-2- إستراتيجية التعلم التعاوني الجماعي (دوائر التعلم): |
| 110 |:7-7-2- إستراتيجية الرؤوس المرقمة تعمل معا: |
| 111 |:8-2- الفرق بين التعلم التعاوني والتعليم التقليدي: |
| 113 |:9-2- فوائد ومميزات التعلم التعاوني: |
| 115 |:10-2- الصعوبات التي تواجه تطبيق إستراتيجية التعلم التعاوني: |
| 117 |: خلاصة الفصل: |

الفصل الثالث: الدافعية للإنجاز

| | |
|-----|---|
| 119 |:تمهيد: |
| 120 |:1-3-الدافعية: |
| 120 |:1-1-3-تعريف الدافعية: |
| 125 |:2-1-3-بعض المفاهيم المرتبطة بالدافعية: |
| 129 |:2-3-أنواع الدوافع: |
| 129 |:1-2-3-التصنيف على أساس المصدر: |
| 132 |:2-2-3-التصنيف على أساس نظرية "ماسلو" في الدافعية الإنسانية: |

| | |
|-----|---|
| 135 |3-3-التصنيف بناء على التحليلات المختلفة |
| 137 |4-3-أساليب استخدامالدافعية في مجال التربية |
| 138 |1-4-3-اشترك المتعلمين في نشاطات الدرس: |
| 138 |2-4-3- تعزيز السلوك الصحيح: |
| 138 |3-4-3-التقويم التكويني: |
| 139 |4-4-3-خلق دافعية للمعلمين: |
| 139 |5-4-3-تقديم المهارات: |
| 140 |6-4-3-توفير مناخ تعليمي: |
| 140 |5-3-الدافعية للإنجاز: |
| 140 |1-5-3-تاريخ دافعية الإنجاز: |
| 141 |2-5-3-تعريف الدافعية للإنجاز: |
| 144 |6-3-مكونات الدافعية للإنجاز: |
| 145 |7-3-قياس الدافعية للإنجاز: |
| 146 |1-7-3-المقاييس الاسقاطية: |
| 147 |2-7-3-المقاييس الموضوعية: |
| 149 |8-3-بعض النظريات المفسرة للدافعية للإنجاز |
| 149 |1-8-3-نظرية التوقع- القيمة: |
| 160 |2-8-3-نظرية التنافر المعرفي: |
| 163 |3-8-3-نظرية العزو لهيدر: |
| 164 |4-8-3- نظرية التقرير الذاتي |

| | |
|-----|---|
| 166 |: نظرية الهدف: 5-8-3 |
| 168 |: 9-3- خصائص ومميزات الشخصية الانجازية |
| 169 |: 10-3- الأهمية التربوية و الاجتماعية لدافعية الإنجاز |
| 169 |: 1-10-3- تطبيقات تربوية لدافعية الإنجاز |
| 172 |: 2-10-3- العلاقة بين الدافعية للإنجاز والنظرة المستقبلية عند التلاميذ |
| 174 |: 3-10-3- دافعية الانجاز في مجال الاقتصاد والإدارة |
| 175 |: خلاصة الفصل |

الباب الثاني

الجانب التطبيقي

الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة

| | |
|-----|--------------------------------------|
| 178 |: تمهيد |
| 179 |: 1-4- الدراسة الاستطلاعية |
| 180 |: 2-4- عينة الدراسة الاستطلاعية |
| 180 |: 1-2-4- اختيارها |
| 181 |: 3-4- الدراسة الأساسية |
| 181 |: 1-3-4- المنهج |
| 183 |: 2-3-4- العينة |
| 192 |: 3-3-4- ضبط بعض المتغيرات |
| 192 |: 4-3-4- حدود الدراسة |
| 195 |: 5-3-4- أدوات الدراسة |

| | |
|--|---|
| 199 |إجراءات التطبيق: 4-3-6 |
| 199 | الأساليب الإحصائية: 4-3-7 |
| 202 | ملخص الفصل: |
| الفصل الخامس: عرض ومناقشة نتائج الدراسة | |
| 204 | تمهيد: |
| 205 | 5-1-1 عرض وتحليل نتائج الدراسة: |
| 205 | 5-1-1-1 عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى: |
| 207 | 5-1-2 عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية: |
| 208 | 5-1-3 عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة: |
| 210 | 5-1-4 عرض وتحليل النتائج الفرضية الرابعة: |
| 213 | 5-2-2 تفسير ومناقشة نتائج الدراسة: |
| 213 | 5-2-1-1 تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الأولى |
| 218 | 5-2-2-2 تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثانية : |
| 223 | 5-2-3-2 تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة: |
| 226 | 5-2-4-2 تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة: |
| 233 | 5-3-3 استنتاج عام: |
| 239 | الخاتمة. |
| 241 | قائمة المراجع. |
| 257 | الملاحق. |

قائمة الجداول

| الرقم | العنوان | الصفحة |
|-------|--|--------|
| 01 | الفرق بين التعلم التعاوني العادي والتعلم التعاوني القائم على مجموعة الخبراء. | 103 |
| 02 | المجموعات التعليمية التقليدية في مقابل المجموعات التعليمية التعاونية. | 112 |
| 03 | الفرق بين الدافعية الداخلية والدافعية الخارجية. | 171 |
| 04 | خصائص العينة الاستطلاعية | 180 |
| 05 | توزيع أفراد العينة على المجموعتين التجريبية والضابطة | 184 |
| 06 | توزيع أفراد العينة باختلاف جنسهم | 184 |
| 07 | دلالة الفروق بين أفراد العينة باختلاف جنسهم . | 186 |
| 08 | دلالة الفروق بين أفراد العينة باختلاف المستوى الاقتصادي للأسرة | 188 |
| 09 | دلالة الفروق بين العينيتين التجريبية والضابطة على متغير السن | 189 |
| 10 | دلالة الفروق بين العينيتين التجريبية والضابطة على متغير التحصيل | 189 |
| 11 | دلالة الفروق بين العينيتين التجريبية والضابطة حسب نتائج الذكاء | 191 |
| 12 | نتائج المقارنة الطرفية لحساب الصدق. | 194 |
| 13 | دلالة الفروق بين متوسطي درجات الدافعية للإنجاز لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي | 206 |
| 14 | دلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للدافعية للإنجاز . | 208 |

| | | |
|-----|---|----|
| 210 | دلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي للدافعية للإنجاز. | 15 |
| 212 | دلالة الفروق بين متوسطي درجات الدافعية للإنجاز لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي. | 16 |

قائمة الأشكال

| الرقم | العنوان | الصفحة |
|-------|---|--------|
| 01 | إستراتيجية فكر - زواج - شارك | 109 |
| 02 | التدرج الهرمي للحاجات طبقا لنظرية "ماسلو" | 135 |
| 03 | تصميم المجموعة الضابطة مع اختيار قبلي - بعدي | 182 |
| 04 | توزيع أفراد العينة باختلاف جنسهم | 185 |
| 05 | نسبة تمثيل الجنسين في العينيتين التجريبية والضابطة والعينة الكلية. | 187 |
| 06 | توزيع أفراد العينة على متغير المستوى الاقتصادي للأسرة . | 188 |
| 07 | وضعية تجليس المجموعة الأم (الأصلية) المعتمدة أثناء تطبيق إستراتيجية جيكسو . | 197 |
| 08 | وضعية تجليس مجموعة الخبراء المعتمدة أثناء تطبيق إستراتيجية جيكسو . | 198 |
| 09 | درجات القياس القبلي لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الدافعية للإنجاز . | 205 |
| 10 | درجات القياسين القبلي والبعدي لأفراد المجموعة التجريبية على مقياس الدافعية للإنجاز | 207 |
| 11 | درجات القياسين القبلي والبعدي لأفراد المجموعة الضابطة على مقياس الدافعية للإنجاز | 209 |
| 12 | درجات القياس البعدي لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الدافعية للإنجاز . | 211 |

قائمة الملاحق

| الصفحة | عنوان الملحق | الرقم |
|--------|--|-------|
| 257 | مدى تطبيق إستراتيجية التعلم التعاوني من طرف أساتذة الثانوية. | 01 |
| 258 | ملخص الدروس المطبقة في إستراتيجية التعلم التعاوني. | 02 |
| 260 | مقياس الدافعية للإنجاز. | 03 |
| 269 | نتائج المعالجة الإحصائية بإستخدام SPSS | 04 |

مقدمة

قال أحد المصلحين "أرازمس" شارحا أثر المدرسة في تطور المجتمع: "سلمني إدارة التربية ردحا من الدهر وأنا أتعهد لك أن أقلب وجه العالم بأسره"¹. فللمدرسة مسؤولية كبيرة تقع على عاتقها في تكوين نشئ وجيل جديد يضاهي التطورات والتقدم التكنولوجي الحاصلين في العالم، ولن يتسنى هذا إلا بإعطاء قيمة أكبر للعلم والتعليم ومعرفة احتياجات التلميذ التربوية والنفسية والاجتماعية والثقافية.

ولأن الطرق التقليدية لم تف بهذا الغرض، تنوعت طرق التدريس الحديثة في الآونة الأخيرة تبعا لتغير النظرة لطبيعة العملية التعليمية- التعليمية التي أصبحت تهتم بالمستويات الإدراكية والمعرفية للمتعلم بهدف إظهار قدراته الكامنة، و أصبح هو محور هذه العملية دوره فيها نشطا ايجابيا يبحث عن المعلومة بنفسه عكس الطرق التقليدية.

والتعلم التعاوني، هو احد هذه الاستراتيجيات الحديثة الفعالة تقوم على تقسيم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة حددت معظمها من (4-6) أفراد داخل المجموعة الواحدة، بحيث تعمل معا من أجل تحقيق الأهداف التربوية المنشودة، وفيها ينغمس أعضاء المجموعة بهدف التعلم كل فرد حسب دوره الواضح والمحدد. فهو يهتم بالدرجة الأولى بالمتعلم كونه محور العملية التعليمية - التعليمية، لأنه يمتلك ميول واستعدادات داخلية يجب إستثارها والاهتمام بها وتوجيهها الوجهة الصحيحة، لأنها مهمة في عملية التعلم وهي ما يسمى بالدافعية للإنجاز.

¹ - عمارة تركي رابح، أصول التربية والتعليم لطلبة الجامعات والمعلمين والمفتشين بالتربية والتعليم في مختلف المراحل التعليمية، ط2، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، 1982، ص 45.

و قد لقي موضوع الدافعية اهتمام كل من الباحثين والسيكولوجيين بالإضافة إلى علماء التربية، لما له من أهمية بالغة في فهم وتفسير السلوك الإنساني. وقد أكد "ماكليلاند" الرائد في دراسة دافع الانجاز وغيره من الباحثين أن دافعية الانجاز معيار أساسي لتطور الدول وتقدمها. ويقصد بالدافعية حالة داخلية مرتبطة بمشاعر الفرد، توجه نشاطه إلى عمل الأشياء بسرعة وبأداء جيد يضمن من خلاله النجاح والتفوق والتميز.

لهذا جاءت الدراسة الحالية للربط بين التعلم التعاوني والدافعية للانجاز الدراسي كون كليهما أساسيين ومهم لتطور أي مجتمع و تقدمه. وسنحاول تسليط الضوء على أهمية التعلم التعاوني الذي يساهم في مساعدة التلميذ على معرفة ميوله وقدراته و إمكانياته وبالتالي معرفة ذاته لتحسين مستوى دافعيته للانجاز.

تتكون هذه الدراسة من جانبين الأول نظري ويحتوي على ثلاثة فصول: الإطار المفاهيمي للدراسة، التعلم التعاوني ودافعية الانجاز، أما الجانب الميداني فيحتوي فصلين: أهم الإجراءات المنهجية للدراسة وعرض ومناقشة وتفسير نتائج الدراسة.

ونختم الدراسة بعرض خلاصة لأهم النتائج المتوصل إليها إلى جانب بعض الاقتراحات مرفقة بالمراجع المعتمدة في هذه الدراسة وبعض الملاحق.

نرجو أن تكون دراستنا هذه إضافة متواضعة إلى جهود من سبقونا في ضرورة الاهتمام بالعملية التعليمية- التعلمية من خلال انتهاج إستراتيجيات حديثة وفعالة لتتماشى مع الانفتاح والتطور التكنولوجي السريع الذي يشهده العالم.

ورغم بعض الصعوبات والعراقيل التي واجهتنا كالإضراب الوطني للأساتذة الذي صادف تطبيق الدراسة الأساسية، كذلك الغياب المتكرر للتلاميذ ثم انقطاعهم، كثرة المراجع لكن تداولها لنفس المعلومات ونقلها عن بعضها البعض في أغلب الأحيان، إلا أننا سعينا جاهدين لتخطيها من أجل إتمام هذا العمل علّه يكون ثمرة يستفاد منها.

الباب الأول

الجانب النظري

الفصل الأول

الإطار المفاهيمي للدراسة

1-1- الإشكالية:

تتميز المدرسة عن باقي المؤسسات التربوية بالتفاعل القائم بين المعلم والمتعلم داخل الصف، ومن هنا برزت بعض المشكلات التعليمية التي يواجهها النظام التربوي ومن بينها مشكلات التدريس، فهي كانت ولا تزال موضع اهتمام بالغ من قبل التربويين، فقد عملوا على إخراج التعليم من النمط الأكاديمي التقليدي الذي يكون فيه دور المتعلم مصغيا للمعلومات إتكاليا على المعلم في تحصيل المادة التعليمية¹، ولكي يتسنى له ذلك لابد أن يكون باحث عن مصدر المعلومة واكتشافها بنفسه.

وذلك ما أشار إليه فريد حاجي عندما خلص إلى أن منطق التعلم يقتضي من المدرس أن يدرك أن المتعلم: هو الذي يتعلم أي يبني تعلماته بنفسه ويمتلك الدافعية للتعلم، أي يشعر بحافز وثقة إزاء ما يتعلم.²

ويرى "نشواتي" أنه من بين العناصر التي تزيد من دافعية التلاميذ: الاهتمام بالنشاطات المدرسية في تحقيقها، الاهتمام بتحسين أداء الطالب، صياغة المادة الدراسية بحيث تبدو ذات معنى للطلاب، تشكيل الموقف التعليمي بطريقة يغدو فيها المتعلم قادرا على إدراك حاجة يمكن

¹ وناس خيرى وآخرون، *تربية وعلم نفس، تشريع مدرسي، وزارة التربية الوطنية مديرية التربية الوطنية*. مديرية التكوين، المستوى الثالث، الإرسال 2+1، الجزائر، 2007. ص 213.

² حاجي فريد، *بيداغوجيا التدريس بالكفاءات*، د ط، دار الخلدونية، 2005، ص 49.

إشباعها، واستثارة الطلاب بطريقة تمكنهم من تحليل الموقف التعليمي¹ فالدافعية للإنجاز حالة مميزة من الدافعية العامة، تشير إلى حالة معرفية داخلية عند المتعلم تدفعه إلى الانتباه للموقف التعليمي و الإقبال عليه بنشاط محدد والاستمرار فيه حتى يتحقق التعلم.²

ويعتبر مستوى دافع الإنجاز الدراسي لدى الطالب من العوامل التي تؤثر في العملية التعليمية، ويظهر ذلك من تصرفات الطالب ومواقفه، فينعكس ذلك على دور الأستاذ وكل ما يبذله في سبيل هذه العملية، كما يؤثر على مختلف جوانب المنهاج الدراسي .

وقد تساءل بعض الباحثين عن جدوى كل الجهود المبذولة في إصلاح التعليم و الأموال التي تنفق على ذلك إذا كان المتعلم ليس لديه دافع قوي نحو التعلم؟³

من أجل ذلك حظي دافع الإنجاز الدراسي باهتمام العديد من الباحثين و أقيمت من أجله العديد من الملتقيات العلمية، فقد اعتبر فتور عزيمة التلاميذ نحو الدراسة مشكلة هامة وخطيرة في مناقشات الملتقى الدولي للتربية الذي عقد في جامعة "ماكوري" **MACQUAIRE**

UNIVERSITY الأسترالية في مدينة "سيدني" **SYDNEY** " في صيف (1988)، وخلص الباحثون إلى أن تدني دافعية التلاميذ نحو الدراسة من أخطر المشاكل التي تواجه معظم بلدان العالم⁴، وقد اعتبر بعض الباحثين مشكلة تدني الدافعية للتعلم الصفي لدى الطلبة من أهم المشاكل التربوية التي تواجه علماء النفس. ومن أعراض هذه المشكلة انعدام الحيوية والفاعلية، وتسجيل

¹ نشواتي عبد المجيد، علم النفس التربوي، ط1، الأردن: دار الفرقان للنشر والتوزيع عمان، 1983، ص 329.
² قطامي يوسف و آخرون، تصميم التدريس، ط2، الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع عمان، 2002، ص 112.

³ الأعرس صفاء، تعليم من أجل التفكير، د ط، مصر: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع القاهرة، 1988، ص 171.

⁴ دواني كمال، فتور التلاميذ نحو التعلم حماية لقيمة الذات، ع21، الأردن: المجلة الثقافية، الجامعة الأردنية عمان، 1990، ص 72، 76.

انخفاض قيمة النتائج التعليمية الصفية، مما يستدعي الاهتمام والعناية بدراساتها لأن استفحالتها وانتشارها بين الطلبة يترك آثارا سلبية على أبناء الأمة ومستقبلهم، ويضعف تحقيق أهداف المؤسسة التربوية التي أوجدها المجتمع لكي تنوب عنه في تحقيق أهداف التنشئة الاجتماعية والإنجاز الشخصي والمجتمعي.¹

وتوالت الدراسات التي اهتمت بدراسة الدافعية للإنجاز في علاقتها مع العديد من المتغيرات مثل: مستوى الطموح "صموئيل" (1981)، مفهوم الذات "مارتير". وامتدت الأبحاث إلى الميدان المدرسي فأنكب العلماء على دراسة علاقة الدافعية للإنجاز بالعديد من المتغيرات مثل: سرعة التعلم "موراي" (1988)، قلق الاختبار وسمة القلق "راي" (1999)... إلخ²

كما نجد أيضا دراسات في علاقة الدافعية بـ (الجنس، السن، نمط الشخصية، الترتيب الولادي، التخصص، المكانة الاجتماعية والاقتصادية، تأثير الأسرة والعلاقات الوالدية، تأثير المدرس).³

ومن خلال عمل الطالبة لسنوات عديدة في مجال التربية لاحظت تدني في مستوى دافعية التلاميذ نحو اللغات عموما واللغة الانجليزية خصوصا ولعل السبب الرئيسي في ذلك يعود إلى طبيعة المادة في حد ذاتها، أي أنها لغة أجنبية وغير مستعملة إلا في الوسط المدرسي.

من هذا المنطلق ترى الطالبة أن من بين الأسباب التي تزيد المشكلة اتساعا وتزيد المنظومة هدرا تربويا هو الاستمرار في إتباع الطرق التقليدية في التدريس وعدم استخدام إستراتيجيات حديثة تساعد التلاميذ على فهم اللغة الإنجليزية وتزيد من دافعتهم نحوها.

¹ بن بركة عبد الرحمن، العلاقة بين الوعي بالعمليات المعرفية و دافع الانجاز الدراسي لدى طلبة المدارس العليا للأستاذة (في مدينة الجزائر)، الجزائر: أطروحة لنيل درجة دكتوراه الدولة في علوم التربية جامعة بوزريعة، 2007، ص 27.

² الأحمد أمل، بحوث ودراسات في علم النفس، ط1، لبنان: مؤسسة الرسالة بيروت، 2001، ص 240.

³ بن بركة عبد الرحمن، المصدر المذكور سابقا، ص 28.

وبالرغم من اعتبار أن التلميذ محور العملية التعليمية إلا أن دور المدرس يتطلب كفاءات ومهارات وإجراءات في إدارة الصف لمساعدة التلاميذ على تحديد أهداف هامة يعملون من أجلها.¹ وبالتأكيد فإن المعلم الأكثر وعياً وكفاءة سوف ينوع من أساليبه حتى يتيح فرصة النجاح أمام الأنماط الشخصية المختلفة.²

وقد أولى التربويون في السنوات الأخيرة اهتماماً متزايداً باستحداث طرائق فعالة في التدريس يكون فيها المتعلم محور العملية التعليمية، وبحسب الدراسات المختلفة يعتبر التعلم التعاوني من أبرزها، الذي يقوم على تشكيل جماعة متماسكة يمكن تقسيمها إلى مجموعات صغيرة ومن خلالها يمكن للتلميذ من ممارسة نشاطاته.³

وتذكر "إيناس عرقاوي" أن التعلم التعاوني أحد الاستراتيجيات التي تبنتها دراسات عديدة وأجمعت على أن التعلم التعاوني يرفع تحصيل الطلبة واحتفاظاتهم بالمعلومات المدرسية، وإتقانهم لها وتطبيقها في مواقف تعليمية أخرى، كما أنه يزيد الرغبة في التعلم، وأن أسلوب التعلم التعاوني هو الأسلوب المفضل لدى التلاميذ ذوي التحصيل المتوسط والتحصيل المنخفض.⁴

وقد أجريت العديد من الدراسات حول التعلم التعاوني بحيث أقرن بعدة متغيرات نذكر منها دراسة "الخور" (2003): التي هدفت إلى معرفة أثر استخدام التعلم التعاوني في تحصيل تلاميذ

¹ إبراهيم أحمد، إدارة الفصل الفعال. قراءات من الإنترنت، ط1، مصر: دار الوفاء لدينا الطباعة والنشر الإسكندرية، 2006، ص 142.

² الدروبي سليمان، كيف تحفز الآخرين و تحصل على ما لديهم، ط1، الجزائر: دار الأسرة للنشر والتوزيع، 2007، ص 34.

³ السليتي فراس محمود مصطفى، التفكير الناقد و الإبداعي و إستراتيجية التعلم التعاوني في تدريس المطالعة، ط1، الأردن: جدار للكتاب العالمي، عالم الكتاب الحديث عمان، 2006، ص 372.

⁴ عرقاوي إيناس إبراهيم محمد، أثر أسلوبي التعلم التعاوني و التنافسي في التحصيل الدراسي و الاحتفاظ- مهارات الفهم القرائي للشعر العربي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي-، فلسطين: مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في المناهج و طرق التدريس. كلية الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية نابلس، 2008، ص 06.

الصف الخامسة ابتدائي، فتوصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلاميذ الذين درسوا باستخدام طريقة التعلم التعاوني ومتوسط درجات التلاميذ الذين درسوا باستخدام الطريقة التقليدية لصالح مجموعة التعلم التعاوني¹، كذلك نجد دراسة "غيث" و"المالك" (2003) اللذان قاما بدراسة استقصت اثر استخدام طريقة "جيكسو" في تحسين مهارات استيعاب القراءة في اللغة الانجليزية فأظهرت فروقا ذات دلالة إحصائية لصالح طلبة التعلم التعاوني القائم على مجموعات الخبراء في مهارات استيعاب القراءة مقارنة بالطريقة التقليدية.²

وانطلاقاً من الدراسات المختلفة التي تناولت إستراتيجية التعلم التعاوني نستطيع القول بأن أغليبتها أثبتت فاعلية استخدام هذه الإستراتيجية بغض النظر عن المتغيرات المقترنة بها. لكن دراسة متغير التعلم التعاوني مقترن بمتغير الدافعية للإنجاز لم ينل الاهتمام الكافي - حسب علم الطالبة- خاصة في الدراسات العربية، "لأنه من الصعب أن نخرج بتقسيم واضح لهذه الاستراتيجيات، فهناك من صنفها على أساس دور كل من المعلم والطالب في عملية التعلم وهناك من صنفها على أساس عدد الطلبة المشتركين في عملية التعلم وهناك من صنفها على أساس الأهداف التعليمية المنشودة .³

لهذا حاولت الدراسة الحالية ربط المتغيرين معاً، من أجل الوصول إلى فاعلية إستراتيجية التعلم التعاوني في تحسين مستوى دافعية الإنجاز لدى عينة من تلاميذ التعليم الثانوي.

¹ عرقاوي إيناس إبراهيم محمد، المصدر نفسه ، ص 70.

² الحيلة محمد محمود، أثر التعلم التعاوني القائم على مجموعات الخبراء في التحصيل المباشر والمؤجل لطلبة مساق تصميم التعليم في كليات العلوم التربوية، المنارة المجلد، 13، ع04، 2007 ص 182.

³ سلامة عادل أبو النصر و آخرون، طرائق التدريس العامة- معالجة تطبيقية معاصرة، ط1، الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع عمان، 2009، ص 141.

وبعد التطرق للإشكالية العامة التي تناولها هذا البحث يمكن تلخيص مشكلته في التساؤل

التالي:

- هل هناك فاعلية إستراتيجية التعلم التعاوني في تحسين مستوى دافعية الانجاز لدى

عينة من تلاميذ التعليم الثانوي؟

ويتفرع من هذا التساؤل الرئيسي التساؤلات التالية :

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة التجريبية والعينة الضابطة في

درجات القياس القبلي لمستوى الدافعية للانجاز؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي لمستوى الدافعية

للانجاز لدى أفراد العينة التجريبية؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي لمستوى الدافعية

للانجاز لدى أفراد العينة الضابطة؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة التجريبية والعينة الضابطة في

درجات القياس البعدي لمستوى الدافعية للانجاز؟

1-2- تحديد المفاهيم:

1-2-1- الفاعلية:

هي القدرة على تحقيق النتيجة المقصودة طبقاً لمعايير محددة مسبقاً.¹

أما في هذه الدراسة فتعرّف الفاعلية بأنها: الأثر الايجابي لإستراتيجية التعلم التعاوني في

دافعية الانجاز لدى عينة من طلبة الثانوية.

¹ بدوي أحمد زكي، معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية، د.ط، لبنان: مكتبة بيروت، 1982، ص 182.

1-2-2-الإستراتيجية:

هي أسلوب في التدريس يتبعه المعلم داخل الصف الدراسي من اجل تقديم المادة العلمية، وذلك لتحقيق الأهداف المحددة مسبقا. ويتميز هذا الأسلوب بالمشاركة الجماعية بين المعلم والمتعلم خلال عملية التدريس.

1-2-3-التعلم التعاوني:

هو أحد إستراتيجيات التدريس الفعال الذي يقوم على تقسيم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة تتراوح من 4-6 أفراد مختلفين في مستويات التحصيل، تعمل كفريق موحد بهدف الوصول إلى الأهداف التعليمية المحددة مسبقا والمرغوب فيها. بحيث يشعر كل فرد بالمسؤولية الفردية والمسؤولية الجماعية في إيجاد المعلومة والوصول إلى الحل.

1-2-4-التعلم التقليدي:

هو الموقف التعليمي أو الطريقة التي يتبعها معلم اللغة الانجليزية في التدريس، يعتمد فيها على إلقاء المعلومات على التلاميذ وشرحها والتكرار والاستعانة باللغة العربية في بعض الأحيان مستخدما الكتاب المدرسي، ويكمن دور المتعلم في الاستماع إلى ما يلقيه المعلم من معلومات والكتابة على الكراس ثم حفظها واسترجاعها عند الحاجة.

1-2-5-الدافعية:

هي الطاقة أو الحافز الذي يحث الفرد لاختيار هدفه والعمل بشكل نشط لتحقيقه¹

¹ cloninjer .c. susan., **personality, Description, Dynamics** ,oyna,ics developmentm
Freeman company, New york. 1996.

1-2-6-الدافعية للإنجاز:

يعرفها "موراي" بأنها الرغبة والميل إلى عمل الأشياء بسرعة وعلى نحو أفضل بقدر الإمكان، وعرفها "فاروق عبد الفتاح موسى" (1987) بأنها الرغبة في الأداء الجيد وتحقيق النجاح وهو دافع ذاتي ينشط السلوك و يوجهه، ويعد من المكونات المهمة للنجاح الدراسي.¹

وهذا ما نقصد به إجرائيا، أي عندما يقوم تلميذ السنة الأولى ثانوي بالأعمال والنشاطات الصفية الموجهة إليه برغبة وسرعة وبتميز بقدر الإمكان، وتقدر بالدرجة الكلية التي يحصل عليها التلميذ بعد تطبيق مقياس الدافعية للإنجاز المنجز من طرف "هيرمانز" (1970) والمترجم إلى العربية من طرف "عبد الفتاح موسى" بكلية التربية بجامعة الزقازيق.

1-3- أهمية الدراسة :

تتجلى أهمية الدراسة في جانبين:

1-3-1-أهمية الدراسة من الناحية النظرية :

- إن ندرة البحوث والدراسات التي تناولت الموضوع بصفة مباشرة (خاصة البحوث العربية) تزيد من أهمية البحث والحاجة إليه، ضف إلى ذلك انه سيفتح آفاقا جديدة في البحث.
- تسعى هذه الدراسة إلى إثراء جانب مهم من مجالات الدراسات النفسية والتربوية وهما التعلم التعاوني ودافعية الانجاز الدراسي.
- تفتح المجال لمواصلة البحث في فاعلية إستراتيجية التعلم التعاوني في تحسين مستوى دافعية الانجاز الدراسي.

¹ علوطني سهيلة، العلاقة بين تقدير الذات والدافعية للإنجاز لدى الطالب الجامعي دراسة ميدانية على طلبة السنة الثانية بجامعة جيجل. الجزائر: مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس التربوي. جامعة ورقلة، 2008، ص 09.

- دراسة فاعلية استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في تحسين مستوى دافعية الانجاز الدراسي لدى طلبة التعليم الثانوي بصفة خاصة وطلبة التعليم بجميع أطواره بصفة عامة.

1-3-2- أهمية الدراسة من الناحية التطبيقية :

يمكن أن يستفيد من هذه الدراسة:

- أساتذة جميع الأطوار في استخدام احد الاستراتيجيات الفعالة في التدريس وهي التعلم التعاوني.

- الباحثون في المجال النفسي والتربوي.

- طلبة الدراسات العليا في المجالين النفسي والتربوي.

- استفادة الباحثة من المهارات البحثية.

- تشجع الطلبة على التواصل مع بعضهم البعض في جميع المواد الدراسية.

1-4- أهداف الدراسة:

- الإجابة عن تساؤلات الدراسة والمتمثلة في هل توجد فاعلية لإستراتيجية التعلم التعاوني

في تحسين مستوى دافعية الانجاز الدراسي؟

- الكشف عن الفروق بين القياس القبلي والبعدي لمستوى الدافعية للانجاز لدى أفراد العينة

التجريبية.

- الكشف عن الفروق بين أفراد العينة التجريبية والعينة الضابطة في درجات القياس البعدي

لمستوى الدافعية للانجاز.

- الكشف عن الفروق بين القياسين القبلي و البعدي لمستوى الدافعية للانجاز لدى أفراد

العينة الضابطة.

1-5-5- الدراسات السابقة :

1-5-1- الدراسات المتعلقة بالتعلم التعاوني :

يتناول هذا الجزء من الدراسة مجموعة من الدراسات السابقة، ومن خلال إطلاعنا على عدد من الدراسات وذات العلاقة المباشرة والتي تصب في نفس مجرى دراستنا عملنا على تصنيفها إلى مجموعتين: دراسات تناولت التعلم التعاوني، ودراسات تناولت إستراتيجية تكامل المعلومات المجزأة "جيكسو".

1-1-5-1-الدراسات العربية:

- دراسة "سعد مرياح" (1987): معنونة بـ"أثر أسلوب التعلم التعاوني المسمى بمسابقات فرق الألعاب، مقارنة بالأسلوب التقليدي المتمركز حول المعلم على تحصيل التلاميذ في العلوم" تكونت عينة الدراسة من (07) مدارس متوسطة في الرياض بالسعودية، تم اختيارهم عشوائيا، كما تم اختيار فصلين من كل مدرسة عشوائيا، أحدهما فصل تجريبي والآخر ضابط. استخدم الباحث اختبارا تحصيليا. واتضح من نتائج الدراسة: أن التلاميذ في الإجراء التعاوني زاد تحصيلهم أكثر من التلاميذ في الإجراء التقليدي، وذلك راجع إلى فعالية أسلوب التعلم التعاوني أكثر من الأسلوب التقليدي الذي يتمركز حول المدرس.¹

- دراسة "محمد مصطفى الديب" (1991): بعنوان "أثر صور مختلفة من التعاون والتنافس على اتجاهات التلاميذ نحو المدرس والأقران ودراسة القواعد النحوية".

الهدف من الدراسة هو الوقوف على أثر كل من أسلوب تكامل المعلومات المجزأة التعاوني وأسلوب التنافس الفردي على اتجاهات الطلبة نحو كل من المدرس والأقران ودراسة القواعد النحوية

¹ الجبري أسماء عبد العال محمد مصطفى الديب، سيكولوجية التعاون و التنافس والفردية، ط1، مصر: عالم الكتب للنشر والتوزيع القاهرة، 1998، ص 147.

المقررة على طلاب شعبة اللغة العربية للسنة الأولى بكلية التربية جامعة الأزهر، حيث أختار الباحث من هؤلاء عينة بلغ عددها (52) طالبا، وكانت مجريات البحث تجريبية باستعمال تصميم المجموعتين المتكافئتين .

وبالنسبة لأدوات جمع البيانات في الدراسة فهي: - مقياس الاتجاه نحو الأقران - مقياس الاتجاه نحو دراسة القواعد النحوية - مقياس فعالية الإجراءات التجريبية للتعاون والتنافس. وفي النتائج لم يجد الباحث فروقا دالة إحصائيا بين متوسط درجات الاتجاهات نحو المدرس والأقران والقواعد النحوية لدى الطلاب الذين تعلموا بأسلوب تكامل المعلومات المجزأة التعاوني والطلاب الذين تعلموا بأسلوب التنافس الفردي.¹

- دراسة "فهيمة سليمان عبد العزيز" (1997): بعنوان "فعالية إستراتيجية التعلم التعاوني على التحصيل الدراسي في الجغرافيا".

الهدف من هذه الدراسة هو التحقق من هذه الفعالية (التأثير) عند عينة من تلاميذ الصف الأول الإعدادي بمحافظة القاهرة،

استعملت الباحثة المنهج التجريبي، فتوصلت إلى ارتفاع مستوى تحصيل عينة الدراسة نتيجة استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني.²

- دراسة "النجار" (1998): التي تهدف إلى معرفة " أثر استخدام التعلم التعاوني في التحصيل لطلبة الصف الثامن الأساسي في العلوم وفي اتجاهاتهم نحوها. "

وكان هدف الدراسة التعرف على أثر استخدام التعلم التعاوني مقابل التعليم التقليدي في التحصيل العام وفي التحصيل على المستويات العليا (التطبيق والتحليل والتركيب والتقويم) وفيما

¹ الجبري أسماء عبد العال محمد مصطفى الديب، المصدر نفسه ، ص 248.

² الديب محمد مصطفى، دراسات في أساليب التعلم التعاوني. ط1، مصر: عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع القاهرة، 2004، ص 52 ، 54.

إذا كان لهذه الطريقة أثر في اتجاهات الطلبة نحو مادة العلوم، حيث تكونت عينة الدراسة من (124) طالباً وطالبة (56 طالب و68 طالبة) من طلبة وطالبات الصف الثامن الأساسي وتم إعداد اختبار تحصيلي تكون من (20) بنداً من نوع الاختيار من متعدد و إستبانة لقياس الاتجاه نحو العلوم، تكوّنت من (22) فقرة.

توصّل في دراسته إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0,05$) في الاختبار التحصيلي العام الذي قاس التعلم لصالح المجموعة التجريبية التي درست بطريقة التعاون، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0,05$) في التحصيل في المستويات التدريسية العليا (التطبيق، والتحليل، والتركيب والتقويم) بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية التي درست بطريقة التعلم التعاوني، في حين لم يوجد أثر للجنس أو التفاعل بين نوع الطريقة والجنس في التحصيل، أو الاتجاهات كما أن اتجاهات طلبة المجموعة التي درست بطريقة التعاون كانت أكثر إيجابية من الضابطة ولصالح الإناث.¹

- دراسة "علي" (1998): هدفت الدراسة إلى اختبار أثر طريقة التعلم التعاوني في

تحسين مستوى تحصيل طلبة الصف الثالث الأساسي في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم في لواء الأغوار الشمالية

وتكونت عينة الدراسة من (1030) طالباً وطالبة من طلبة الصف الثالث الأساسي بنسبة

(7%)، ولأغراض الدراسة تم اختيار عينة عشوائية بلغت (72) طالباً وطالبة يمثلون مجتمع

الدراسة تبعاً لمتغيرات الدراسة وهي : طريقة التعلم والجنس والتحصيل، موزعين على شعبتين

¹ حج يحيى ميرفت أسامة، فاعلية إستخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في تحصيل طلبة الصف السابع الأساسي في الرياضيات واتجاهاتهم نحوها، فلسطين: رسالة ماجستير مقدمة في أساليب تدريس الرياضيات بكلية الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية نابلس، 2011، ص 49.

دراسيتين منهم (34) طالبًا و(38) طالبة، وقبل البدء بتنفيذ التجربة أعدت الباحثة اختبارًا تحصيليًا في اللغة العربية شملت أسئلة الوحدات الدراسية الأربع التي نفذت في التجربة، وبعد تحكيمه وإجراء التعديلات المناسبة والتأكد من صدقه وثباته بمعامل ارتباط بيرسون وقيمه (0,87) وجرى تطبيقه على عينة الدراسة كاختبار قبلي، ثم درست إحدى الشعب بطريقة التعلم التعاوني والأخرى بطريقة التعلم التقليدي لمدة شهرين، بعدها أعيد تطبيق الاختبار نفسه على المجموعتين التجريبيّة والضابطة، وللإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام التحليلات الإحصائية الوصفية، واختبار(ت) وتحليل التباين الثنائي، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل تعزى لطريقة التعلم لصالح الطريقة التعاونية ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل تعزى للجنس لصالح الذكور ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للتفاعل بين الجنس وطريقة التعلم التعاونية.¹

- دراسة "أسماء عبد العال الجبري" و"محمد مصطفى الديب" (1998): عمل الباحثان على دراسة الفروق بين الطلاب مرتفعي الاتجاه نحو الاعتماد المتبادل بصوره الثلاث (التعاون والتنافس والفردية) في التوافق الشخصي و الاجتماعي

استهدفت هذه الدراسة معرفة الفروق بين الطلاب والطالبات مرتفعي الاتجاه نحو الاعتماد المتبادل بصوره الثلاث في توافقهم الشخصي والاجتماعي. تكونت عينة الدراسة من(223) طالب من المدرسة الثانوية، في الصف الأول والثاني فقط.

استعمل الباحثين أداتين لجمع البيانات وهما:

- مقياس الاعتماد المتبادل.

- اختبار الشخصية للمرحلة الثانوية (اختبار كاليفورنيا).

¹ عرقاوي إيناس إبراهيم محمد، المصدر المذكور سابقاً، ص 65.

أما النتائج فهي عدم وجود فروق بين الطلاب والطالبات في أبعاد التوافق الشخصي والاجتماعي، لا في الاعتماد المتبادل الايجابي (التعاون) ولا في الاعتماد المتبادل السلبي (التنافس) ، وكذا وجود فروق في التوافق الشخصي والاجتماعي بين الجنسين والمتسمين باعتماد متبادل فردي لصالح الإناث.¹

- دراسة "الحريري" (2000): هدفت لمعرفة أثر استخدام التعلم التعاوني لإدارة الفصل في تحصيل الطلاب الدراسي من طلاب الصف الأول المتوسط حيث تراوحت أعمارهم بين (12-13) عام وتكونت العينة من (40) طالب

تم تقسيمهم إلى مجموعتين الأولى درست بالطريقة التعاونية والثانية بالطريقة التقليدية، وتحقيقاً للهدف وضع الباحث ستة أسئلة بحثية تتعلق بالمقررات الدراسية المختارة لهذه التجربة المحددة في المقررات التالية (العلوم، اللغة الإنجليزية، التاريخ، الجغرافيا، الإملاء، القواعد). وأظهرت النتائج تفوق واضح لصالح المجموعة التجريبية في المستوى العام للطلبة وإنتاجيتهم الدراسية وروح المشاركة والتعاون، وقد انعكس استخدام هذه الطريقة على تطوير أداء الفصل وإدارته من قبل معلّمي المقررات، ومن حيث شعور الطلاب بالرضا والمشاركة الجماعية فيما بينهم، وقضاء وقت الحصة بدون الشعور بالملل أو الرغبة بإنهاء وقت الحصة بعكس الشعور الذي ظهر لدى طلبة المجموعة الضابطة.

¹ الجبري أسماء عبد العال محمد مصطفى الديب، المصدر المذكور سابقاً، ص 249، 286.

وجاءت أهم التوصيات باقتراح تصميم فكرة أسلوب التعلم التعاوني وإعطاء المعلمين المزيد من آلية التدريب لهذا الأسلوب في قيادة الصف الدراسي ومحاولة مشاركة أولياء الأمور في هذه الطريقة، وإجراء المزيد من الدراسات البحثية حول مفهوم التعلم التعاوني.¹

- دراسة "أمال ربيع كامل محمد" (2001): تحت عنوان "أثر استخدام إستراتيجية الاستقصاء التعاوني والتعلم التنافسي الجمعي على الاتجاه نحو البيئة".

استهدفت الدراسة إعادة صياغة موضوع التلوث البيئي المتضمن في برنامج إعداد الطالبات المعلمات شعبة التعليم الأساسي، استخدام إستراتيجيتي الاستقصاء التعاوني والتعلم التنافسي الجمعي ومعرفة أثر استخدام الإستراتيجيتين على الاتجاه نحو البيئة، واستخدمت الباحثة منهجي البحث الوصفي والتجريبي معاً، وخلصت الدراسة إلى أن اتجاهات الطالبات نحو البيئة قد تفوق في تعديلها الإستقصاء التعاوني.²

- دراسة "زبيدة محمد قرني محمد" (2001): تحت عنوان "فعالية استخدام إستراتيجيتي التعلم التعاوني والتعلم الفردي باستخدام الكمبيوتر على التحصيل في مادة العلوم وتنمية التفكير الإبتكاري".

استهدفت الدراسة بالأساس التعرف على فاعلية الإستراتيجيتين على كل من التحصيل والتفكير الإبتكاري لدى تلاميذ الصف الأول والإعدادي، و باستعمال المنهج التجريبي وأدوات جمع البيانات المتمثلة في اختبار تحصيلي و اختبار التفكير الإبتكاري، توصلت الباحثة إلى نتائج هي: للتعلم التعاوني فعالية أكثر مقارنة بالتعلم الفردي في اكتساب المفاهيم العلمية وزيادة الدافعية

¹ الرفاعي عالية علي، أثر استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في تحصيل الطلبة الصم في الرياضيات وتفاعلاتهم الاجتماعية، الجزائر: رسالة ماجستير مقدمة في التربية الخاصة بكلية الدراسات العليا، 2007، ص 54.

² البغدادي محمد رضا و آخرون، التعلم التنافسي، ط1، مصر: دار الفكر العربي للطباعة والنشر القاهرة، 2005، ص 457، 484.

والحماس والمشاركة في العملية التعليمية والتفاعل، إضافة إلى تحسن مستوى كتابة التقارير عند أفراد العينة واكتشافهم للتعليمات وحل المشكلات التي تتطلب مهارات أساسية، وأن التعلم التعاوني يؤدي إلى توليد الأفكار والخبرات الجديدة، وكل هذا هو أساس حدوث السلوك الأبتكاري.¹

- دراسة "عبيدات" (2005): " اتجاهات طلبة معلم المجال نحو بعض أبعاد التعلم

التعاوني في الجامعة الهاشمية. "

حيث هدفت الدراسة إلى استقصاء اتجاهات طلبة الجامعة الهاشمية تخصص أساليب تدريس اللغة الإنجليزية، وأساليب تدريس اللغة العربية، وأساليب تدريس العلوم، وأساليب تدريس الرياضيات نحو التعلم التعاوني من

حيث (1) التعلم التعاوني من حيث الفائدة (2) دور المدرس (3) خصائص أفراد المجموعة

(4) حجم العينة.

وقد استخدم لهذا الغرض عينة تكونت من (150) طالب وطالبة، موزعة كما يلي: (37)

طالباً وطالبة تخصص أساليب تدريس اللغة الإنجليزية، و(39) طالباً وطالبة من أساليب تدريس

اللغة العربية و(37) طالباً وطالبة من أساليب تدريس العلوم، (37) طالباً و طالبة من أساليب

تدريس الرياضيات، أما أداة البحث التي استخدمها فكانت عبارة عن استبيان تكون من (31) فقرة،

وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن اتجاهات الطلبة في جميع التخصصات أساليب تدريس اللغة

الإنجليزية، وأساليب تدريس اللغة العربية وأساليب تدريس العلوم وأساليب تدريس الرياضيات كانت

¹ بالي خديجة، علاقة التعلم التعاوني بالتواصل الصفّي، دراسة ميدانية بمتوسطات مدينة ورقلة، الجزائر: رسالة ماجستير في علم النفس التربوي، جامعة ورقلة. 2008، ص 23.

إيجابية نحو التعلم التعاوني بأبعاده الأربعة، وهذا يدل على أهمية هذه الطريقة في التدريس وفي تخصصات مختلفة.¹

- دراسة "سمارة والعديلي" (2006): هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام نموذج قائم على التعلم التعاوني في تحصيل الطلبة في مادة الكيمياء العامة العملية في جامعة مؤتة في الأردن

وبلغ مجموع أفراد الدراسة (145) طالبا وطالبة من مجموع الطلبة المسجلين في مادة الكيمياء وموزعين على ست شعب، تم اختيارها قصديا وقسمت الشعب إلى مجموعتين (تجريبية وضابطة)، وبعد تطبيق الاختبار التحصيلي على أفراد الدراسة كشفت الدراسة عن وجود أثر دال إحصائيا عند ($\alpha=0.05$) لطريقة التدريس لصالح المجموعة التجريبية، وكذلك لصالح الإناث، في حين أظهرت النتائج عدم وجود أثر دال إحصائيا عند ($\alpha=0.05$) للتفاعل بين طريقة التدريس والجنس في التحصيل، وفي ظل النتائج أوصى الباحثان باستخدام نموذج التعلم التعاوني في تدريس مساقات الكيمياء.²

- دراسة "سامية إبراهيمي" (2009): هدفت هذه الدراسة إلى معرفة اثر إستراتيجية التعلم التعاوني - نتعلم معا- في اكتساب المفاهيم الرياضية لدى تلاميذ السنة الأولى متوسط.

اعتمدت الباحثة على تصميم تجريبي مجموعة تجريبية 34 تلميذا، مجموعة ضابطة 35 تلميذا واستخدمت اختبار الذكاء واختبار المفاهيم الرياضية، وبعد المعالجة الإحصائية توصلت الباحثة إلى:

¹ حج يحيى ميرفت أسامة، المصدر المذكور سابقا، ص 52.

² عرقاوي إيناس إبراهيم محمد، المصدر المذكور سابقا، ص 71.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في الاختبار القبلي.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في الاختبار القبلي و البعدي.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي و البعدي لصالح التطبيق البعدي.¹

- دراسة "ياسمين محمود ونوس" (2012): بعنوان "فاعلية برنامج تعليمي قائم على استراتيجيات التعلم التعاوني لتطوير أداء مهارات الكتابة في اللغة الانجليزية لدى طلبة الصف الأول الثانوي في المدارس الرسمية في محافظة اللاذقية.

وقد اختيرت عينة البحث عشوائيا من الذكور والإناث من طلاب الصف العاشر لمحافظة اللاذقية للعام الدراسي 2009-2010 حيث قسمت العينة :

- مجموعة تجريبية (75) علمت بالبرنامج التعليمي .

- مجموعة ضابطة (75) علمت بالطريقة العادية.

أما أدوات الدراسة فكانت: برنامج تعليمي قائم على استراتيجيات التعلم التعاوني إستبانة آراء طلاب المجموعة التجريبية، اختبارات قبلية وبعدية. وفي نتائج الدراسة أثبتت الباحثة فاعلية البرنامج التعليمي القائم على استراتيجيات التعلم التعاوني في تطوير مهارات التلخيص الكتابي

¹ إبراهيم سامية، أثر إستراتيجية التعلم التعاوني- لنتعلم معا- في اكتساب المفاهيم الرياضية لدى تلاميذ السنة الأولى متوسط بالمسيلة، الجزائر: رسالة ماجستير غير منشورة جامعة البليدة، 2009.

للقصة القصيرة ولمهارات كتابة المقطع الإنشائي، هذه النتيجة بنيت على تحصيل طلاب المجموعة التجريبية ذكورا وإناثا الذين تعلموا بواسطة البرنامج وقد كانوا أكثر نجاحا في تلخيص القصة القصيرة وكتابة المقطع الإنشائي من أولئك في المجموعة الضابطة.¹

1-5-1-2-الدراسات الأجنبية:

- دراسة "جونسن وآخرون" (1976): عنوانها: "أثر التعلم التعاوني والفردي على سلوك التلاميذ المقبول اجتماعيا".

تكونت عينة الدراسة من (30) تلميذا بالصف الخامس أختيروا ووزعوا عشوائيا على الإجراءين واستمرت الدراسة في هذين الإجراءين (17)

يوما. وقد استخدم الباحثون مقياسا لبيبين فعلية المعالجة التجريبية واستمارة ملاحظة. أوضحت نتائج الدراسة أن التلاميذ في الإجراء التعاوني شعروا أن المدرس أحبهم واهتم بهم، كما شعروا أن زملاءهم أحبوهم و رغبوا في مساعدتهم على التعلم و كانت لديهم دافعية داخلية أكثر من التلاميذ في الإجراء الفردي.²

- دراسة "سلافين" (1977): "أثر التعاون بين الأطفال عن طريق تحقيق المكاسب الجماعية على العديد من المتغيرات السيكولوجية و التربوية"

وذلك لهدف تحليل العلاقات المتبادلة بين الأفراد والمناخ السائد في الفصل الدراسي، وقد تكونت عينة الدراسة من (55) تلميذا في الصف السابع واستغرقت مدة تدريبهم على التعاون (10) أسابيع. بينت نتائج هذه الدراسة أن الأسلوب التعاوني كان أكثر فعالية - من مستوى أداء

¹ ونوس ياسمين محمود، فاعلية برنامج تعليمي قائم على إستراتيجيات التعلم التعاوني لتطوير أداء مهارات الكتابة في اللغة الانجليزية لدى طلبة الصف الأول الثانوي في المدارس الرسمية في محافظة اللاذقية، سوريا: أطروحة لنيل درجة الدكتوراه الدولة في التربية. جامعة دمشق، 2012، ص 245-246.

² الجبري أسماء عبد العال محمد مصطفى الديب، المصدر المذكور سابقا، ص 152.

الأطفال - من تحقيق المكاسب الفردية أو التنافسية، كما أظهرت النتائج أن تعاون الأطفال له تأثير إيجابي في العلاقات الاجتماعية المتبادلة بين الأفراد وفي المناخ السائد في حجرة الدراسة، وأيضاً أوضحت النتائج أن استخدام المعلم للتنافس الجمعي (التعاون) دون الفردية يؤدي إلى زيادة العلاقات الإيجابية بين الأطفال.¹

- دراسة "بلاني وآخرون" (1977): أجرى هؤلاء الباحثون دراسة استهدفت التعرف على الفرق بين التعلم بالطريقة التقليدية من خلال اتجاهات التلاميذ نحو المادة الدراسية وبين الاعتماد المتبادل في التعلم (التعاون) بين التلاميذ والمدرسة والأقران وتقدير الذات.

تكونت عينة الدراسة من (304) تلميذ موزعين عشوائياً على مجموعات، تتكون الواحدة منها من (4-8) أعضاء. كما قسمت المادة التعليمية إلى أجزاء فرعية موزعة على أعضاء المجموعة الواحدة، يتعلم كل عضو جزءاً خاصاً به وفي الوقت نفسه يكون مسؤولاً عن تعليم هذا الجزء لأقرانه، ثم يخبر كل عضو في المادة التعليمية ككل واستمرت هذه الدراسة ستة أسابيع. أشارت نتائج الدراسة إلى أن التلاميذ في مجموعات الاعتماد أحبوا زملائهم داخل المجموعة في الفصل الدراسي، وزاد حبهم للمدرسة وتقديرهم لأنفسهم أكثر من زملائهم في التعليم التقليدي، كما زاد حب التلاميذ لأسلوب التعلم التعاوني.²

¹ الجبري أسماء عبد العال محمد مصطفى الديب، المصدر المذكور سابقاً، ص 115-116.

² نفس المصدر، ص 167.

- دراسة "جينسن" (1979): قام بدراسة عن زيادة التفاعل الاجتماعي التعاوني بين أطفال الحضانة أثناء اللعب الحر.

تكونت عينة الدراسة من (30) طفلاً ممن يتراوح سنهم ما بين (03) سنوات و (10) أشهر إلى (05) سنوات و (10) أشهر من الجنسين اختيروا عشوائياً من إحدى دور الحضانة بكندا، واستخدم الباحث جهاز فيديو لتسجيل ملاحظاته على الأطفال أثناء اللعب الحر لمدة (03) أسابيع متوالية، استعمل برنامجاً لألعاب تعاونية. وتوصلت الدراسة إلى وجود أثر أقوى لبرنامج الألعاب التعاونية الحرة على اكتساب أطفال الحضانة للسلوك التعاوني.¹

- دراسة "جونسون" و"جونسون" (1982): عنوانها "أثر التعلم التعاوني والتنافسي والفردى على الاتجاهات والتفاعل بين الأجناس المختلفة".

تكونت عينة الدراسة من (76) تلميذاً بالصف الرابع، اختيروا عشوائياً - كانوا من أجناس وقدرات تحصيلية مختلفة - على الإجراءات الثلاث، وتكونت المجموعة التعاونية من (4-5) أعضاء، استعمل الباحثان مقياساً للاتجاهات و استمارة ملاحظة، وكان من بين ما توصلوا إليه من نتائج أن التلاميذ في التعلم التعاوني أدركوا مساعدة الآخرين لهم وأحبوهم وكانوا أكثر تعاوناً وأقل فردية من التلاميذ في التنافس والفردية، كما أن خبرات التعلم التعاوني قد زادت التفاعل بين الأجناس المختلفة من خبرات التعلم التنافسي والفردية أثناء التعلم.²

¹ الجبري أسماء عبد العال محمد مصطفى الديب، المصدر المذكور سابقاً، ص 125.

² نفس المصدر ، ص 128

- دراسة "أكبيكولا" و "أجيوني" (1984): عنوان هذه الدراسة هو "أثر التعلم والتنافس والفردية على تحصيل العلوم واكتساب المهارات المعلمية".

تكونت عينة الدراسة من (1025) تلميذا من المدارس الثانوية بنيجيريا، متوسط أعمارهم (13,5) سنة أختيروا عشوائيا من (12) مدرسة، استعمل الباحثان إجراءات تجريبية، وكذا اختبارات تحصيل لجمع بيانات الدراسة، التي أشارت نتائجها إلى أن التلاميذ في المجموعات التعاونية كانوا أكثر تحصيلاً من التلاميذ في التنافس والفردية، ولم توجد فروق دالة إحصائية بين التنافس والفردية في التحصيل، كما أظهر التلاميذ في التنافس كفاءة أفضل من المهارات المعلمية وتفوقوا على التلاميذ في التعاون، كذلك تفوقت مهارات التلاميذ المعلمية في التعاون على نفس المهارات الفردية.¹

- دراسة "جونسون وآخرون" (1985): استهدفت هذه الدراسة البحث في أثر التفاعل الشفهي في جماعات التعلم التعاوني، والفردية، على الاتجاه نحو كل من المدرس والأقران. تكونت عينة الدراسة من (48) تلميذا من الصف الرابع الابتدائي، وقد اختيروا ووزعوا عشوائيا على الإجراءات، استخدم الباحثون مقياسا لاتجاهات التلاميذ نحو كل من المدرس والأقران، وأشارت النتائج إلى أن التلاميذ في الإجراء التعاوني أدركوا التأييد الأكاديمي والشخصي من المدرس والأقران، وأنهم أكثر تعاوناً وأقل فردية من التلاميذ في إجراء الفردية.²

¹ الجبري أسماء عبد العال محمد مصطفى الديب، المصدر المذكور سابقا، ص 133.

² نفس المصدر، ص 158.

- دراسة " دولجادو " (1987): عنونت بـ "أثر إستراتيجية التعلم التعاوني والفردية على التحصيل الرياضي"

أشترك في هذه الدراسة (160) تلميذا من الصف الخامس مختارين عشوائيا، استعمل الباحث مقياسا للكفاءة الذاتية (الفردية) واختبارات التحصيل الرياضي. وكشفت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التعاون والفردية في التحصيل، ولم يتحقق الفرض القائم بأن التعلم التعاوني سيزيد في التحصيل أكثر من التعلم الفردي، بينما وجدت علاقة إيجابية بين الكفاءة الذاتية والتحصيل.¹

1-5-2- الدراسات المتعلقة بإستراتيجية تكامل المعلومات المجزأة "جيكسو":

1-5-2-1-الدراسات العربية:

- دراسة "محمد" (2001): " فعالية استخدام إستراتيجيتي التعلم التعاوني والتعلم الفردي باستخدام الكمبيوتر على التحصيل في مادة العلوم وتنمية التفكير الإبتكاري لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. "

وقامت الباحثة بإجراء تطبيق قبلي لأدوات البحث المتمثلة في اختبار تحصيلي، واختبار التفكير الإبتكاري على عينة الدراسة ومن ثم تدريس الوحدة المعدة وفق إستراتيجية التعلم التعاوني "جيكسو" للمجموعة التجريبية الأولى، وتدريس نفس الوحدة المعدة وفق إستراتيجية التعلم الفردي. " بالتعلم الموصوف للفرد باستخدام الكمبيوتر. " للمجموعة التجريبية الثانية، وتدريس الوحدة في صورتها الحالية بالطريقة التقليدية للمجموعة الضابطة بعد الانتهاء من تدريس الوحدة المختارة للمجموعتين التجريبيتين والضابطة ثم التطبيق البعدي لأدوات البحث، ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يلي:

¹ الجبري أسماء عبد العال محمد مصطفى الديب، المصدر المذكور سابقا، ص 135.

1 - بالنسبة للمجموعة الضابطة: لا يوجد ارتباط دال إحصائياً بين درجات التلميذات في الاختبار التحصيلي ودرجاتهم في اختبار التفكير الإبتكاري.

2- بالنسبة للمجموعة التجريبية الأولى التي درست بالتعلم التعاوني، هناك ارتباط دال إحصائياً عند مستوى (0,01) بين درجات التلميذات في الاختبار التحصيلي ودرجاتهن في اختبار التفكير الإبتكاري مما يشير إلى أن هناك اقتراناً بين تحصيل التلميذات لجوانب التعلم المتضمنة بوحدة المادة و الطاقة وارتفاع مستوى قدرتهن على التفكير الإبتكاري.

3- بالنسبة للمجموعة التجريبية الثانية والتي درست بالتعلم الفردي باستخدام الكمبيوتر تبين أن هناك ارتباطاً دالاً إحصائياً عند مستوى (0,05) بين درجات التلميذات في الاختبار التحصيلي ودرجاتهن في اختبار التفكير الإبتكاري، إذ يستنتج أن أسلوب التعلم يمكن أن يكون له دور مؤثر وملحوس في ترقية المستوى التحصيلي للتلميذات بالإضافة إلى تنمية التفكير الإبتكاري لديهن.¹

- دراسة "غيث GAITH"، (2003): هدفت إلى معرفة أثر التعلم التعاوني القائم على مجموعات الخبراء "جيكسو" في القراءة والتحصيل والاتجاهات نحو القراءة لدى طلبة الصف الثامن في مادة اللغة الإنجليزية

أظهرت نتائجها الآثار الإيجابية للتعلم التعاوني القائم على مجموعات الخبراء "جيكسو" في القراءة والتحصيل مقارنة بالطريقة التقليدية وأظهرت النتائج كذلك اتجاهات إيجابية نحو القراءة وقد كانت الفروق دالة إحصائياً أيضاً للطلبة ذوي التحصيل المرتفع والمنخفض مقارنة بالطلبة ذوي التحصيل المتوسط ولم تكشف الدراسة عن فروق في التحصيل بين الذكور والإناث.

¹ البغدادي محمد رضا و آخرون، المصدر المذكور سابقاً، ص 485.

- دراسة "غيث" و"المالك" (2004): فقد قاما بدراسة استقصت أثر استخدام طريقة

"جيكسو" في تحسين مهارات استيعاب القراءة في اللغة الإنجليزية

وأظهرت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة على المتغيرات التابعة في مهارات استيعاب القراءة بشكل عام، ولكنها أظهرت فروقاً ذات دلالة إحصائية لصالح طلبة التعلم التعاوني القائم على مجموعات الخبراء "جيكسو" في مهارات استيعاب القراءة العليا مقارنة بالطريقة التقليدية.

- دراسة "القليلي" (2004): هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء أثر طرائق التدريس

(المحاضرة والتعلم التعاوني والاستقصاء) في تحصيل طلبة المرحلة الأساسية العليا المباشرة

والمؤجل واتجاهاتهم نحو التعليم في مادة التربية الإسلامية

أظهرت النتائج تفوق الطلبة الذين تعلموا تعاونياً وبمجموعة الخبراء "جيكسو"، على الطلبة الذين تعلموا بالاستقصاء وبأسلوب المحاضرة سواء كان التحصيل مباشراً أو مؤجلاً، وكانت اتجاهات طلبة مجموعات الخبراء "جيكسو" إيجابية نحو مادة التربية الإسلامية وأظهرت الدراسة تفوق الإناث على الذكور في التحصيل المباشر والمؤجل.¹

- دراسة "رندة إسماعيل ساري" (ب ت): بعنوان: أثر استخدام التعلم التعاوني وفق

إستراتيجية جيكسو المعززة بالحاسوب في تحصيل واتجاهات التلاميذ في مادة الرياضيات

حيث تألفت عينة البحث من (96) تلميذا وتلميذة من تلاميذ الصف الرابع الأساسي في

المدارس التابعة لتربية محافظة القنيطرة، وتوزعت هذه العينة على ثلاث مجموعات :

¹ الحيلة محمد محمود، المصدر المذكور سابقاً، ص 182-183.

- المجموعة الضابطة: وتتألف من (32) تلميذا وتلميذة وهي التي تتعلم بالطريقة المعمول بها.

- المجموعة التجريبية الأولى: وتتألف من (32) تلميذا وتلميذة وهي التي تعلمت باستخدام إستراتيجية "جيكسو" المعززة بالحاسوب.

- المجموعة التجريبية الثانية: وتتألف من (32) تلميذا وتلميذة وهي التي تعلمت باستخدام إستراتيجية "جيكسو" في التعلم التعاوني.

أما أدوات البحث: برامج حاسوبية متعددة الوسائط، برنامج تعليمي وفق إستراتيجية "جيكسو"، أوراق عمل، اختبار تحصيلي، مقياس اتجاه أول، مقياس اتجاه ثاني.

واعتمدت الباحثة المنهج التجريبي فتوصلت إلى:

- تفوق أفراد المجموعة التجريبية الأولى على أفراد المجموعة التجريبية الثانية وأفراد المجموعة الضابطة.

- تفوق أفراد المجموعة التجريبية الثانية التي تعلمت بإستراتيجية التعلم التعاوني "جيكسو" على أفراد المجموعة الضابطة.

- وجود اتجاهات إيجابية لأفراد المجموعة التجريبية الثانية نحو مقياس إستراتيجية "جيكسو" في التعلم التعاوني.¹

¹ ساري رنده إسماعيل، أثر استخدام التعلم التعاوني وفق إستراتيجية جيكسو المفزة بالحاسوب في تحصيل وإتجاهات التلاميذ في مادة الرياضيات، سوريا: رسالة ماجستير في المناهج و طرق التدريس، جامعة دمشق، (د.س)، ص 131 ، 135.

1-5-2-2-الدراسات الأجنبية:

- دراسة "ماتنجلي" و"فانسكلي" (1991): هدفت إلى المقارنة بين طريقة التعلم التعاوني بمجموعة الخبراء "جيكسو" والطريقة التقليدية وأثرهما في التحصيل لدى طلبة الصف التاسع في مادة جغرافيا العالم في إحدى المدارس التابعة لوزارة الدفاع الأمريكية في ألمانيا وقد تم توزيع أفراد عينة الدراسة عشوائياً إلى مجموعتين إحداها تجريبية درست حسب طريقة "جيكسو" وعدد أفرادها (23) طالباً الأخرى ضابطة درس أفرادها بالطريقة التقليدية، وبلغ عدد أفرادها (22) طالباً، وكشفت نتائج الدراسة أن التعلم التعاوني القائم على مجموعات الخبراء "جيكسو" كان فاعلاً في تحسين تحصيل الطلبة مقارنة بالطريقة التقليدية.¹

- دراسة " ويدمان وآخرون" (1996): دراسة قارنت بين طريقة التعلم التعاوني القائم على مجموعات الخبراء "جيكسو"، والطريقة التقليدية في تحصيل الطلبة المعلمين في القراءة قبل الخدمة

أظهرت نتائجها تفوق الطلبة المعلمين الذين درسوا بطريقة "جيكسو". على الطلبة المعلمين الذين درسوا بالطريقة التقليدية، وأكدت الدراسة فاعلية مجموعة الخبراء "جيكسو" كطريقة بديلة عن الطريقة التقليدية.

- دراسة "أبستن EPSTEN" (1998): هدفت إلى معرفة أثر كل من التعلم التعاوني القائم على مجموعات الخبراء "جيكسو" والطريقة التقليدية في القراءة

حيث تكوّنت عينة الدراسة من مجموعتين إحداها تجريبية درست القراءة تعاونياً وبمجموعات الخبراء والمجموعة الضابطة درست بالطريقة التقليدية، أشارت النتائج إلى أن الطلبة الذين درسوا القراءة وفق التعلم التعاوني "جيكسو" حققوا نتائج أعلى في اختبار التحصيل عن الطلبة

¹ الحيلة محمد محمود، المصدر المذكور سابقاً، ص 182.

في المجموعة الضابطة، إضافة إلى أثر مجموعات الخبراء "جيكسو" في رفع مستوى الطلبة ذوي المستوى المتوسط، وقد كانت اتجاهات الطلبة إيجابية نحو طريقة "جيكسو".

- دراسة "البيوسو ALEBIOSU" (2001): فقد قام بدراسة هدفت إلى معرفة أثر التعلم التعاوني القائم على مجموعات الخبراء "جيكسو" في تحصيل طلبة المدارس الثانوية في مادة الكيمياء التطبيقية في نيجيريا

أظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي، ولصالح الطلبة الذين تعلموا الكيمياء التطبيقية تعاونياً وبمجموعات الخبراء "جيكسو"¹

1-5-3- الدراسات المتعلقة بالدافعية للإنجاز :

1-3-5-1- الدراسات العربية :

- دراسة "فاروق عبد الفتاح موسى" (1986): بعنوان علاقة الدافع للإنجاز بالجنس والمستوى الدراسي لطلاب الجامعة في المملكة العربية السعودية

أما الهدف من الدراسة كان الكشف عن الفروق بين طلاب وطالبات الجامعة السعودية في مستوى الدافع للإنجاز ومعرفة مدى اختلاف مستوى الدافع للإنجاز لدى الطلاب والطالبات باختلاف المستوى الدراسي.

وشملت العينة (362) فرداً منهم: (225) طالب، (137) طالبة، أما الأداة المستعملة فكانت اختبار الدافع للإنجاز للأطفال و الراشدين.

أسفرت النتائج عن ما يلي :

- متوسط درجات الطلاب في الدافع للإنجاز أعلى من متوسط درجات الطالبات بصفة

عادية.

¹ الحيلة محمد محمود، المصدر المذكور سابقاً، ص 182.

- لا يزداد مستوى الدافع للإنجاز لدى الطلاب مع تقدم المستوى الدراسي بمقادير ذات دلالة.

- يزداد مستوى الدافع للإنجاز لدى الطالبات مع تقدم المستوى الدراسي بمقادير ذات دلالة إحصائية¹.

- دراسة "بدر عمر العمر" (1987): دراسة مسحية للدافعية لدى طلبة جامعة الكويت.

تتلخص المشكلة في: التعرف على الفروق في مستوى الدافعية لدى طلبة الكليات النظرية: الآداب، التربية، التجارة، الحقوق، الشريعة، وطلبة الكليات العلمية: العلوم الهندسة، الطب، الطب المساعد، كما تتمثل في الدافعية الداخلية وإعلاء الذات ونقص الأهداف. شملت العينة 235 طالبا وطالبة من الذين يدرسون أحد المقررات كمتطلب جامعي لجميع طلاب الجامعة.

الأدوات المستخدمة في البحث: مقياس الدافعية للكليات الجامعية "CAUGHREM" (1978).

- خلاصة النتائج:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات طلبة الكليات النظرية والكليات العلمية في المقاييس الثلاثة، إلا في مقياس الدافعية للإنجاز حيث كان مستوى الدلالة أعلى من (0,01) لصالح طلبة الكليات العلمية.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلبة ودرجات الطالبات في المقاييس المستخدمة بالرغم من وجود مؤشرات لهذه الفروق في الدافعية الداخلية، ونقص الأهداف لصالح الطالبات.

¹ علوطي سهيلة، المصدر المذكور سابقا، ص 33-34 .

- وجود فوق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاثة الخاصة بالمعدل العام في الدافعية الداخلية إعلاء الذات ونقص الأهداف لا تختلف لدى أفراد العينة فيما إذا كان المعدل الدراسي العام للطالب عالياً أو منخفضاً.

- أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الأولى و الثانية في الدافعية الداخلية، حيث كان متوسط المجموعة الثانية (الفرقة الدراسية الثالثة + الفرقة الدراسية الرابعة) أعلى من متوسط المجموعة الدراسية الأولى (الفرقة الدراسية الأولى + الفرقة الدراسية الثانية).

- أن ارتفاع الطالب في دراسته يزيد من إعلاء الذات لديه.¹

- دراسة "أحمد السيد محمد الشخبي" (1993) تناولت موضوع: علاقة الدافع المعرفي والتغذية المعلوماتية بانتقاء الاستجابة في موقف التعلم.

تتلخص المشكلة في التساؤل التالي: ما هي علاقة الدافع المعرفي كدافع داخلي، والتغذية المعلوماتية كدافع خارجي بانتقاء الاستجابة؟ وهل يؤثر التفاعل بينهما في انتقاء الاستجابة الصحيحة؟ أي: هل تؤدي المعلومات ذات الصلة بموضوع معين، من خلال وظيفتها الدافعية والتوجيهية، إلى تعلم الفرد ذي الدافع المعرفي المرتفع أو المنخفض؟ شملت العينة: 220 طالباً من طلاب الصف الأول الثانوي. الأدوات المستخدمة:

(1) اختبار الدافع المعرفي إعداد "الفرماوي"، "حمدي" (1981)

(2) المادة اللفظية المستخدمة في الانتقاء.

- تلخص النتائج في: وجود فروق ذات دلالة إحصائية كبيرة بين أداء مجموعات الدافع

المعرفي المرتفع وأداء مجموعات الدافع المعرفي المنخفض لصالح مجموعات الدافع المرتفع.

¹ بن بركة عبد الرحمن، المصدر المذكور سابقاً، ص 176.

- تفوقت مجموعات الدافع المرتفع في انتقاء شكل الاستجابة، انخفاض عدد محاولاتهم، وقلة أخطائهم، وقلة الزمن المستغرق في الأداء للوصول إلى الحل الصحيح. وهذا راجع لما يتصف به صاحب الدافع المعرفي المرتفع من حبه وبحته الدائم والمستمر عن المعرفة والتعلم، حيث أنه دائم التساؤل والتأمل، والتحليل والبحث عن الحقيقة والاستطلاع والاستكشاف للعالم المحيط به.

- دراسة "حسن أحمد محمد شبيب" (1994) تناولت موضوع: الاتجاه النمائي للدافعية الأكاديمية الذاتية في مراحل عمرية مختلفة لدى الجنسين.

تتلخص المشكلة في التساؤل التالي: ما الخط النمائي الذي تتخذه الدافعية الأكاديمية الذاتية لدى مجموعات عمرية فيما بين (10-11) عام، (13-14) عام، (17-18) عام، وتمثل الهدف في: التعرف على الخط النمائي للدافعية الأكاديمية الذاتية في مراحل عمرية مختلفة لدى الجنسين في حدود العينة المدروسة.

شملت العينة (714 طالبا) يمثلون المراحل العمرية الثلاث المختارة من الجنسين: (238 من الصف الرابع الابتدائي)، و(238 من الصف الثاني إعدادي)، و(238 من الصف الثاني ثانوي) والعينات الفرعية الثلاث نصفهم من الذكور والنصف الآخر من الإناث.

- أداة البحث: مقياس الدافعية الأكاديمية الذاتية تعريب الباحث. تتلخص النتائج في:

(1) عدم وجود فروق دالة إحصائية في الدافعية الأكاديمية الذاتية لدى المجموعات العمرية الثلاث المختارة.

(2) وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (0,01) بين الذكور من الصف الرابع الابتدائي والذكور من الصف الثاني الثانوي في الدافعية الأكاديمية الذاتية لصالح الذكور من الصف الثاني الثانوي وكذلك وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين الذكور من الصف الثاني الإعدادي والذكور من الصف الثاني الثانوي في الدافعية الأكاديمية الذاتية.

(3) وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين الإناث من الصف الرابع الابتدائي والإناث من الصف الثاني الإعدادي في الدافعية الأكاديمية الذاتية لصالح الإناث من الصف الرابع الابتدائي، وكذلك وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (0,01) بين الإناث من الصف الرابع الابتدائي والإناث من الصف الرابع الابتدائي، في حين لا توجد فروق بين الإناث من الصف الثاني الإعدادي والإناث من الصف الثاني الثانوي في الدافعية الأكاديمية الذاتية.

- دراسة "محمد عبد الغني عبد الحميد" (1995) تناولت موضوع: دافعية الإنجاز من

حيث علاقتها ببعض متغيرات البيئة المدرسية

وتتلخص المشكلة في التساؤل: ما مدى وجود علاقة ارتباطيه بين دافعية الإنجاز وأبعاد البيئة المدرسية كما يدركها الطلبة، شملت العينة 346 طالبا (190 ذكورا و 174 إناثا) من المرحلة الثانوية، الأدوات المستخدمة:

(1) مقياس دافعية الإنجاز لطلبة الجامعات .

(2) مقياس البيئة المدرسية كما يدركها الطلبة.

تتلخص النتائج في: هناك علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائية عند مستوى (0,01) بين دافعية الإنجاز والبيئة المدرسية كما يدركها طلبة المرحلة الثانوية، أي أن دافع الإنجاز يرتفع لدى الطالب كلما كانت البيئة المدرسية مناسبة، (وتشمل البيئة المدرسية مجموع العوامل الطبيعية والاجتماعية والنفسية التي تحيط بالطالب داخل المدرسة وتؤثر في سلوكه وتحصيله). توصي الدراسة بـ :

- الاهتمام بمدراء المدارس من خلال تكوينهم في أساليب الإدارة الناجحة.

- الاهتمام بالمدرسين وتدريبهم فنيات التدريس الخاصة بكل مادة.

- الاهتمام بالإرشاد النفسي والتربوي داخل المدارس.

- الاهتمام بالأنشطة المدرسية وتنظيم عملية ممارستها.

- دراسة "أحمد البهي السيد" (1996) تناولت موضوع: مدى اتساق التفسيرات السببية

لدافعية الإنجاز لدى المتفوقين والعاديين من ذوي التخصصات المختلفة من طلاب كلية التربية.

تتلخص المشكلة والهدف من الدراسة: في التعرف على التفسيرات السببية المختلفة لدافعية

الإنجاز لدى الطلبة باختلاف المستوى الأكاديمي (مرتفع، منخفض)، والتخصص الدراسي (أدبي،

علمي، صناعي)، وكذلك الكشف عن إمكانية وجود تأثير وتفاعل بين (الجنسين × التخصص)

على التفسيرات السببية لدافعية الإنجاز. شملت العينة (632) طالب وطالبة بالفرقة الرابعة بكلية

التربية جامعة المنصورة مقسمين كالتالي: (351 أدبي، 109 علمي، 172 صناعي). الأدوات

المستخدمة:

(1) مقياس التفسير السببي لدافعية الإنجاز إعداد "فتحي مصطفى الزيات".

(2) تقديرات الطلاب في السنوات الثلاث السابقة كمحك للتحصيل الدراسي وتحديد المتفوقين

والعاديين، وذلك عن طريق تحويل التقديرات إلى درجات: (ممتاز=5) (جيد جدا=4) (جيد=3)

(مقبول=2) (مادة أو مادتين=1) تتلخص النتائج في:

- عدم وجود فروق دالة إحصائية بين المتفوقين في تفسيراتهم لدافعية الإنجاز على الرغم من

اختلاف التخصص.

- عدم وجود فروق دالة إحصائية بين العاديين في تفسيراتهم لدافعية الإنجاز على الرغم من

اختلاف التخصص الدراسي.

- وجود فروق دالة إحصائية بين المتفوقين والعاديين في تفسيراتهم لدافعية الإنجاز لصالح

المتفوقين .

- عدم وجود تأثير دال لتفاعل الجنس (طلبة وطالبات) والتخصص (أدبي، علمي، صناعي) على التفسيرات السببية لدافعية الإنجاز.

- دراسة "عبد الحميد محمد عبد الحميد درويش" (1997) تناولت موضوع: مكونات دافعية الإنجاز/ دراسة ارتقائية.

تتلخص المشكلة في: ما مدى اختلاف البناء العاملي لمكونات دافعية الإنجاز للمراحل العمرية (طفولة متأخرة، مراهقة مبكرة، مراهقة متأخرة)، وباختلاف الجنس (ذكور، إناث)، وباختلاف البيئة (ريف، حضر)، وباختلاف المستوى الاقتصادي (فقير، غني). وهل توجد علاقة ارتباطيه بين المشكلات النفسية والاجتماعية ومكونات دافعية الإنجاز؟- شملت العينة 570 فردا (278 ريف، 292 حضر)، (276 ذكور، 294 إناث)، (طفولة متأخرة 193)، (مراهقة مبكرة 191) (مراهقة متأخرة 186).

الأدوات المستخدمة: (1) مقياس دافعية الإنجاز. (2) قائمة موني للمشكلات.

تتلخص النتائج في:

(1) إن مكونات دافعية الإنجاز تتمايز مظاهرها وتصبح مكوناتها أكثر اتساقا في مرحلة المراهقة المتأخرة مقارنة بالطفولة المتأخرة والمراهقة المبكرة.

(2) وجود فرق بين الذكور والإناث في مكونات دافعية الإنجاز لصالح الذكور.

(3) عند المقارنة بين (الريف والحضر) ظهرت النتائج متباينة حيث بينت وجود فروق في مكونات (المثابرة، إدراك أهمية الوقت، الاهتمام بالامتياز، والمنافسة، والدرجة الكلية للإنجاز) لصالح عينة الحضر، بينما كان الفرق في مكوني (الطموح والتوجه نحو المستقبل) لصالح عينة الريف.

(4) وعند المقارنة على أساس المستوى الاقتصادي تبين أن هناك فروقا في مكونات (المثابرة، إدراك أهمية الوقت، الطموح، التوجه نحو المستقبل، الاهتمام بالامتياز، المنافسة، الدرجة الكلية للإنجاز) لصالح المرتفعين في المستوى الاقتصادي. توصي الدراسة بـ :

- تصميم برامج لتنمية دافعية الإنجاز تأخذ في عين الاعتبار مكونات هذا الدافع.
- أن تهتم المؤسسات التعليمية بتنمية دافعية الإنجاز.
- أن يهتم الآباء ووسائل الإعلام بالمشكلات التي تعيق نمو دافعية الإنجاز وتعمل على علاجها.

- تنمية الوعي التربوي بخصائصه مراحل النمو ومطالبها التربوية.
- إنشاء مكاتب الإرشاد النفسي والتربوي في المؤسسات التعليمية، وجعل دراسة المشكلات النفسية والتربوية وأهمها تدني الدافعية. من مهامها الأساسية.¹

- دراسة "علاء محمود الشعراوي" (2000) تناولت موضوع: فاعلية الذات وعلاقتها ببعض المتغيرات الدافعية لدى طلاب المرحلة الثانوية.

تتلخص مشكلة الدراسة والهدف منها في: تنمية الدافع للإنجاز لدى طلاب الصف الأول بالمرحلة الثانوية وذلك من خلال تقديم المعلمين للتغذية الراجعة بصورة فعالة سواء بصورة شفوية أو بصورة مكتوبة.

شملت العينة 144 طالبا بالصف الأول ثانوي مقسمين إلى ثلاث مجموعات (مجموعة ضابطة) (مجموعة تجريبية تتلقى تغذية راجعة بصورة شفوية) (مجموعة تجريبية تتلقى تغذية راجعة بصورة مكتوبة) ، كل مجموعة مكونة من 48 طالب، تراوحت أعمارهم بين (14-15 سنة)، الأدوات المستخدمة: مقياس الدافع للإنجاز (إعداد الباحث). تتلخص النتائج في :

¹ بن بركة عبد الرحمن، المصدر المذكور سابقا، ص 178 ، 182.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبيتين ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في الدافع للإنجاز لصالح المجموعتين التجريبيتين نتيجة تقديم التغذية الراجعة.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية التي تلقت تغذية راجعة بصورة شفوية والمجموعة التي تلقت التغذية الراجعة بصورة مكتوبة في دافع الإنجاز.

- وجود تأثير دال للتفاعل (الفترة × المجموعات) في تباين درجات الدافع للإنجاز. كما توصلت الدراسة كذلك إلى أن آثار التغذية الراجعة تستمر بعد توقف تقديمها في صورة زيادة درجات الدافع للإنجاز.

- دراسة "تسيمة حداد" (2001) تناولت موضوع: علاقة الدافع إلى الإنجاز والقلق بالنجاح في امتحان البكالوريا.

تتلخص المشكلة في التساؤلات الرئيسية التالية:

- هل النجاح أو الفشل في امتحان البكالوريا مرتبط بمستويات الدافع إلى الإنجاز وبنوع القلق ودرجته؟

- هل هناك علاقة ارتباطية بين الدافع إلى الإنجاز وقلق الامتحان (سمة - حالة)؟

- هل هناك فرق بين الجنسين في كل من الدافع للإنجاز، وقلق الامتحان (سمة - حالة)

والنجاح في امتحان البكالوريا؟

- هل هناك علاقة ارتباط بين دافع الإنجاز ولأبناء وكون الأم عاملة أو غير عاملة؟

شملت العينة 200 طالبا (72 ذكور و128 إناث)، الأدوات المستخدمة: اختبار الدافع

للإنجاز إعداد "HERMANS, H.J.M" (1970) والذي عربه "عبد الفتاح موسى فاروق"

(1987)، ومقياس حالة وسمة القلق إعداد) "SPEILBERGER, C.D ET ALL" (1970)

ترجمة "البحيري عبد الرقيب" (1984). تتلخص النتائج في:

- وجود علاقة ارتباطية بين الدافع للإنجاز والنجاح في امتحان البكالوريا. - وجود ارتباط بين النتائج المحصل عليها ونوع القلق حيث بينت النتائج أن التلاميذ الذين يتميزون بمستوى متوسط من قلق (حالة - سمة) ينجحون بنسبة أكبر في امتحان البكالوريا مقارنة بأولئك الذين يتميزون بقلق (سمة - حالة) مرتفع أو منخفض، وهذه النتيجة تبين أن القلق مساعد على النجاح في درجة معينة ويصبح سلبا إذا تجاوزها أو كان منخفضا جدا بالنسبة إليها.
- ترتبط المستويات المرتفعة من دافع الإنجاز في معظم الحالات بالمستويات المنخفضة من القلق (السمة - الحالة).

- هناك ارتباط موجب بين دافع الإنجاز والمردود الدراسي والنجاح الدراسي بصورة عامة.
 - وجود فرق بين الذكور والإناث في الدافع إلى الإنجاز لصالح الإناث.
 - الفرق بين أبناء الأمهات العاملات وغير العاملات في دافع الإنجاز غير دال إحصائيا.
- أوصت الدراسة بـ :

- وضع برامج لتنمية دافع الإنجاز الدراسي.
- العمل على تخفيض القلق عند التلميذ من خلال برامج تدريبية.
- علاج حالات القلق المرتفعة من قبل مختصين نفسانيين على مستوى المؤسسات

التربوية.¹

¹ بن بركة عبد الرحمن، المصدر المذكور سابقا، ص 186-187.

- دراسة "سهى الحارثي" (2003) بعنوان: الخجل وعلاقته بدافعية الانجاز والتحصيل

الدراسي.

من بين أهداف الدراسة معرفة مدى انتشار الخجل بين طالبات المرحلة الثانوية والى معرفة العلاقة بين الخجل ودافعية الانجاز، وقد اختارت الباحثة عينة الدراسة بطريقة عشوائية من طالبات المرحلة الثانوية بصفوفها الثلاث وبلغ عددهم (968) طالبة من طالبات المدارس الثانوية بمدينتي مكة المكرمة والطائف، واستخدمت الباحثة مقياس الخجل من إعداد "الدريني" (1981) ومقياس الدافع للإنجاز من إعداد "هيرمانز" و"تعريب موسى" (1991).

أما منهج الدراسة فقد استخدمت المنهج الوصفي، ومن بين نتائج الدراسة توصلت الباحثة في فرضيتها الثانية إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الخجل ودافعية الانجاز ومن بين التوصيات فقد ذكرت:

- أهمية نشر الوعي الثقافي بين أفراد المجتمع بالنسبة لمشكلة الخجل والنتائج السلبية

الناجمة منها.

- تهيئة البيئة المناسبة التي تساعد على تنمية دافع الانجاز لدى الطالب.¹

¹ الحارثي سهى بنت عمر، الخجل وعلاقته بدافعية الانجاز والتحصيل الدراسي لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية بمدينتي مكة المكرمة و الطائف، السعودية: رسالة ماجستير في علم النفس (إرشاد نفسي)، كلية التربية أم القرى، 2003، ص 06.

- دراسة "أسماء خويلد" (2005): بعنوان: الدافعية للإنجاز في ظل التوجيه المدرسي بالجزائر، وقد هدفت الدراسة للكشف عن العلاقة بين الرغبة المصرح بها من طرف التلاميذ على بطاقة الرغبات ودافعتهم للإنجاز في التخصص الذي يزلولون دراستهم به سواء توافق مع تلك الرغبة أم لم يتوافق.

وقامت الباحثة بالحصر الشامل لتلاميذ السنة الأولى ثانوي بمدينة ورقلة والبالغ عددهم (2079) تلميذا وتلميذة: (868) ذكور و (1211) إناث، واستعملت اختبار الدافع للإنجاز للأطفال والراشدين إعداد "هيرمانز" وترجمة "فاروق عبد الفتاح موسى".

ومن بين النتائج المتحصل عليها :

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ الموجهين برغبة والتلاميذ الموجهين بغير رغبة في دافعتهم للإنجاز لصالح التلاميذ الموجهين برغبة.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور الموجهين برغبة والذكور الموجهين بغير رغبة في دافعتهم للإنجاز لصالح الذكور الموجهين برغبة.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الإناث الموجهات برغبة والإناث الموجهات بغير رغبة في دافعتهم للإنجاز لصالح الإناث الموجهات برغبة.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور الموجهين برغبة والإناث الموجهات برغبة في دافعتهم للإنجاز لصالح الإناث الموجهات برغبة.¹

¹ خويلد أسماء، الدافعية للإنجاز في ظل التوجيه المدرسي دراسة ميدانية لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي بمدينة ورقلة، الجزائر: رسالة ماجستير في علم النفس المدرسي. جامعة ورقلة، 2005، ص 03.

- دراسة "عبد الرحمان بن بريكة" (2007): بعنوان: العلاقة بين الوعي بالعمليات

المعرفية ودافع الانجاز الدراسي لدى طلبة المدارس العليا للأساتذة (بمدينة الجزائر)

وتمثلت مشكلة البحث في: هل توجد علاقة ارتباط بين الوعي بالعمليات المعرفية ودافع

الانجاز الدراسي لدى العينة المدروسة، وانطلق الباحث من الفرضية:

توجد علاقة ارتباط موجبة ودالة إحصائية بين الوعي بالعمليات المعرفية ودافع الانجاز

الدراسي.

أما العينة فشملت (768) طالب موزعين كالتالي: (562) إناث، (201) ذكور. (240)

علمي، (343) أدبي، (342) سنة أولى، (421) سنة رابعة.

وبعد المعالجة الإحصائية توصل الباحث إلى النتائج التالية :

- وجود علاقة ارتباط موجبة تقدر ب (0.70) ودالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين

الوعي بالعمليات المعرفية ودافع الانجاز الدراسي.

- وجود فرق بين الذكور والإناث في درجتي الوعي بالعمليات المعرفية ودافع الانجاز

الدراسي لصالح الإناث.

- وجود فرق بين الفرع العلمي والأدبي في درجتي الوعي بالعمليات المعرفية ودافع الانجاز

الدراسي لصالح الإناث .

- وجود فرق بين طلبة السنة الأولى والسنة الرابعة في درجتي الوعي بالعمليات المعرفية

ودافع الانجاز الدراسي لصالح السنة الأولى.

وأهم ما أوصت به الدراسة :

* بناء برامج تدريبية تهدف إلى تنمية الوعي بالعمليات المعرفية ودافع الانجاز الدراسي

لمختلف المراحل التعليمية.

* بناء اختبارات مقننة لقياس مستويات الوعي بالعمليات المعرفية ودافع الانجاز الدراسي.

* إصلاح المناهج التعليمية بحيث تساهم في تنمية الوعي بالعمليات المعرفية ودافع

الانجاز الدراسي.

* تدريب الأساتذة على مهارات التدريس التي تعتمد على تطبيقات الوعي بالعمليات

المعرفية ودافع الانجاز الدراسي.¹

- دراسة "سهيلة علوطي" (2008): بعنوان: العلاقة بين تقدير الذات والدافعية للإنجاز

لدى الطالب الجامعي دراسة ميدانية لدى طلبة السنة الثانية بجامعة جيجل

ويهدف هذا البحث إلى التعرف على الفروق بين الطلبة في هذين المتغيرين حسب متغيري

الجنس والتخصص الدراسي، وذلك باستخدام المنهج الوصفي العلائقي.

أعتمد البحث على عينة طبقية حجمها (368) طالبا وطالبة اختيرت من طلبة السنة

الثانية من جامعة جيجل، للعام الدراسي 2007/2006.

كما اعتمدت الدراسة على أداتين: مقياس تقدير الذات "الحسين عبد العزيز الدريني

وآخرون"، واختبار الدافع للإنجاز للأطفال والراشدين "لهيرمانز" تعريب "فاروق عبد الفتاح موسى".

وقد توصلت الباحثة إلى النتائج التالية:

- توجد علاقة دالة إحصائيا عند مستوى (0.01) بين تقدير الذات ودافعية الانجاز لدى

طلبة السنة الثانية بجامعة جيجل.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين طلبة السنة الثانية بجامعة

جيجل في دافعيتهم للإنجاز تعود لاختلاف مستوى تقديرهم لذواتهم (مرتفع، منخفض).

¹ بن بركة عبد الرحمن، المصدر المذكور سابقا، ص 5.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) بين الذكور والإناث في دافعتهم للانجاز .

ومن بين التوصيات المقترحة :

* العمل على إثارة الدافعية لدى الطلبة وذلك بعمل برامج إرشادية تهدف إلى تحسين تقدير الذات والدافعية للانجاز لدى طلبة الجامعة.¹

1-5-3-2- الدراسات الأجنبية :

- دراسة "جونسون JOHNSON,W.H (1977) تتلخص المشكلة والهدف من الدراسة في : تحديد الإنجاز المعرفي **COGNITIVE ACHIEVEMENT**، والإنجاز غير المعرفي **NON -COGNITIVE ACHIEVEMENT**، لدى مجموعة من طلاب المدارس العليا الذين يتعلمون بنظام الفصول المفتوحة "OPEN SPACE CLASSROOMS" وآخرين من الذين يتعلمون بنظام الفصول التقليدية وقد أجريت هذه الدراسة على مرحلتين.

- ففي المرحلة الأولى: تكونت العينة من 318 طالبا من الذين تعلموا في الفصول المفتوحة، وقد تم مقارنة بعينة أخرى مكونة من 315 طالبا من الذين تعلموا في الفصول التقليدية وقد تم تطبيق مجموعة من المقاييس لقياس النمو التحصيلي في القراءة، اللغة والآداب، الرياضيات، الدراسات الاجتماعية، واستخدام المصادر.

- وفي المرحلة الثانية: تكونت العينة من 84 طالبا تم تقسيمهم إلى أربع مجموعات، اثنين تجريبيتين، والأجرتين ضابطين، وتم تطبيق قائمة مفهوم الذات وقائمة الإنجاز، واستخدام الأساليب الإحصائية التالية: تحليل التباين المزدوج وتحليل التمايز. وانتهت النتائج إلى ما يلي:

¹ علوطني سهيلة، المصدر المذكور سابقا، أ، ب.

- تبين أن الطلاب الذين يدرسون القراءة واللغة والآداب، والرياضيات في الفصول المفتوحة يحصلون على درجات مرتفعة في الإنجاز عن الطلاب الذين يدرسون نفس المواد في الفصول التقليدية.

- تبين أن الطلاب الذين يدرسون الدراسات الاجتماعية، واستخدام المصادر في الفصول المفتوحة أكثر تقدماً من الطلاب الذين يدرسون في الفصول التقليدية.

- لا توجد فروق دالة إحصائية بين الطلاب الذين يدرسون في الفصول المفتوحة والفصول التقليدية في كل من الإنجاز ومفهوم الذات .

- الاستنتاجات:

(1) أن أداء طلاب المدارس العليا الذين يدرسون في الفصول المفتوحة أكثر فعالية من الطلاب في الفصول التقليدية .

(2) لا تؤثر البيئة التعليمية سواء كانت بيئة مفتوحة أو تقليدية على مفهوم الذات والإنجاز لطلاب المدارس العليا.¹

- دراسة يونغ.ج.م "WANG.J.M" (1992): حول تأثيرات كل من دافعية الانجاز وتحديد

الهدف على الأداء

وقد هدفت الدراسة إلى البحث عن تأثير كل من دافعية الانجاز والشعور بالنجاح/ الفشل على الدافعية اللاحقة للفرد. وشملت العينة (204) طالبا وطالبة من طلاب الصف السادس ابتدائي (103 بنين، 101 بنات).

فكانت نتائج الدراسة كالتالي :

- وجود تأثيرات دالة لدافعية الانجاز وتحديد الهدف على عملية الأداء.

¹ بن بركة عبد الرحمن، المصدر المذكور سابقا، ص 174.

- القياس المباشر أفضل من القياس غير المباشر في التنبؤ بأداء الفرد.

- دراسة "أتيرو وهوبنكس" OTERO, J.C, JUAN M. HOPKINS K.D (1992):

عنونت ب : العلاقة بين الانجاز الأكاديمي والقدرة على الملاحظة الذاتية لدى طلاب المدارس الثانوية الاسبانية

وهدفت الدراسة إلى :

- الكشف عن العلاقة بين الانجاز الأكاديمي والقدرة على الملاحظة الذاتية.

- فهم الجوانب المعرفية لطلاب المدارس الثانوية الاسبانية.

أما العينة شملت (218) طالبا (113 إناث و 105 ذكور) ويمثلون طلاب جميع الصفوف

في المدارس العليا، واستخدم الباحثان مقياس القدرة على المشاهدة الذاتية. ولخصت نتائج الدراسة في النقاط التالية :

- وجود علاقة دالة بين متوسط درجات القدرة على المشاهدة الذاتية لفهم الجوانب المعرفية

وبين معدل درجات الصف.

- وجود ارتباط مرتفع بين القدرة على المشاهدة الذاتية وبين مستوى الصف.

- عدم وجود فروق دالة بين الطلاب والطالبات في دافعية الانجاز.

- دراسة "ليونداري وسينجوليتو" SYNGOLLITO, LEONADRI (1998) هدفت

الدراسة إلى بحث العلاقة بين تحقيق الذات والتحصيل الأكاديمي والدافعية وتقدير الذات والمثابرة في العمل لدى طلاب المرحلة الثانوية

شملت العينة (289) طالب وطالبة بالصفين الثالث والرابع ثانوي منهم (146) طالب، 143

طالبة)، واستخدم في الدراسة قائمة "روزنبرج" ROSENBERG لقياس تقدير الذات، واستبيان

"مايرز MYERS لقياس دافعية الإنجاز، والدرجات المدرسية لتقدير التحصيل الدراسي، واستبيان

للمتغيرات الديموجرافية (العمر، المستوى الدراسي) والخلفية الأسرية (المستوى التعليمي ومهنة الوالدين).

تتلخص النتائج في:

- أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين الجنسين في دافعية الإنجاز.
- توجد فروق دالة إحصائية بين الجنسين في تقرير الذات لصالح الذكور.
- توجد فروق دالة إحصائية بين الجنسين في التحصيل الدراسي لصالح الإناث.
- بالإضافة إلى أن نسبة (73,81) من الاستجابات تعزو النجاح إلى المجهود الشخصي والعمل الشاق، بينما (26,19) من الاستجابات تعزو النجاح إلى الحظ، وأن الطلاب والطالبات ذوي النظرة الإيجابية لذواتهم يظهرون مزيداً من المثابرة في العمل.¹

1-5-4- الدراسات المتعلقة بالتعلم التعاوني ودافعية الإنجاز:

- دراسة "جونسون" و "ألجيرين" (1976): معنونة بـ "علاقة إتجاهات التلاميذ نحو التعاون والتنافس بإتجاهاتهم نحو المدرسة، وزملائهم، ونحو الدافعية للتعلم، و الإدماج في أنشطة التعلم، وقيمة الذات".

كان الهدف من الدراسة هو إظهار تلك العلاقات، فتكونت عينة الدراسة من (6000) متعلم من الصف الأول إلى الصف الثاني عشر، اختيروا بطريقة عشوائية من مدارس "مينوستا" أظهرت النتائج أن التعاون يزداد ويتناقص التنافس مع تقدم عمر التلاميذ، كما أظهرت أن هناك علاقة موجبة بين التعاون وبين حب التلاميذ لمدرسيهم ولموظفي المدرسة، و كذا توصل الباحثان إلى وجود قوة دافعة داخلية بين المتفوقين ويغلب عليهم التنافس في الأنشطة التعليمية، و توصلوا أيضاً إلى أن التلاميذ في الصفوف الأولى يفضلون العمل منفردين ويغلب عليهم التنافس، كما وجد أن

¹ بن بركة عبد الرحمن، المصدر المذكور سابقاً، ص 184.

التعاون له علاقة إيجابية برغبات التلاميذ في التعبير عن أفكارهم و أحاسيسهم، حيث يوجد اتصال فعال بينهم في الأنشطة، ويقل الخوف من الخطأ والحصول على درجات منخفضة، كما أن هناك علاقة إيجابية بين تعاون تلاميذ الصفوف الأولى وإنجاز المهام المطلوبة منهم في وقت قصير، وهم بحاجة إلى توجيه المعلم.¹

- دراسة "جفال" (2005): عنوانها " أثر التعلم التعاوني في التحصيل والاحتفاظ ودافعية

التعلم في العلوم لدى طلبة الصف السادس الأساسي في مدارس القدس."

حيث هدفت الدراسة للتعرف على أثر استخدام التعلم التعاوني مقارنة بالطريقة التقليدية في التحصيل والاحتفاظ ودافعية التعلم في العلوم لدى طلبة الصف السادس الأساسي وذلك باستخدام عينة تكونت من (181) طالباً وطالبة تم تقسيمهم إلى مجموعتين، مجموعة تجريبية تعلمت بطريقة التعلم التعاوني، ومجموعة ضابطة تعلمت بالطريقة التقليدية واستخدمت الباحثة لأغراض الدراسة.

اختباراً تحصيلياً لقياس التحصيل ومقياس الدافعية للتعلم وكانت النتائج كما يلي :

1. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة في كل من التحصيل والاحتفاظ

والدافعية للتعلم تعزى لطريقة التدريس لصالح المجموعة التعاونية.

2. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة في كل من التحصيل والاحتفاظ

والدافعية للتعلم تعزى للجنس ولصالح الإناث.

3. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة في كل من التحصيل

والاحتفاظ و الدافعية للتعلم تعزى للتفاعل بين طريقة التدريس والجنس.²

¹ الجبري أسماء عبد العال محمد مصطفى الديب، المصدر المذكور سابقاً، ص 125-126.

² حج يحيى ميرفت أسامة، المصدر المذكور سابقاً، ص 52.

1-5-5-1- التعلیق علی الدراسات السابقة :

1-5-5-1- الدراسات المتعلقة بالتعلم التعاوني :

من خلال عرضنا للدراسات السابقة تبين لنا أن مجملها تبحث في العلاقة بين إستراتيجية التعلم التعاوني بأحد المتغيرات الأخرى، أو فاعلية أو أثر أو مقارنة هذه الإستراتيجية مقترنة بمتغيرات عديدة (التحصيل الدراسي، الجنس، التفاعل الاجتماعي، التواصل الصفي، تقدير الذات، التوافق الشخصي، الاتجاه نحو المدرسة، الاتجاه نحو البيئة...)

من خلال هذه الدراسات التي تناولت متغير التعلم التعاوني يمكن استخلاص ما يلي:

تبحث هذه الدراسات في اثر التعلم التعاوني على العلاقات الاجتماعية مثل سلوك التلاميذ المقبول اجتماعيا في دراسة "جونسون" (1976)، تحقيق المكانة الاجتماعية في دراسة "سلافين" (1977)، الاعتماد المتبادل في دراسة "الجبري" و"الديب" (1998). ومن جهة أخرى أثر التعلم التعاوني على التحصيل الدراسي كما في دراسة "كبيكولا" (1984) و"سعد مرياح" (1987) و"زبيدة" (2001): في تحصيل العلوم، دراسة "دولجادو" (1987) التحصيل الرياضي "فهيمه عبد العزيز" (1997): التحصيل الدراسي في الرياضيات.

كما بحثت هذه الدراسات في علاقة إستراتيجية التعلم التعاوني بالاتجاهات مثل دراسة "الجيرين" (1976): الاتجاهات نحو المدرسة، دراسة بلاني (1977): الاتجاهات نحو مادة دراسية، دراسة "جونسون" (1985) و"الديب" (1991): اتجاه التلاميذ نحو المدرس والأقران دراسة "آمال ربيع" (2001): الاتجاه نحو البيئة.

بالنسبة للعينات فقد شملت هذه الدراسات كل الفئات العمرية مثل دراسة "جونسون" و"الجيرين" (1976) شملت 6000 متعلم من الصف الأول إلى الصف الثاني عشر، كذلك الحضانة كما في دراسة "جنسن" (1979) المرحلة الابتدائية كما في دراسة "جونسون" (1976)

"جونسون" و"جونسون" (1982)، أما المرحلة المتوسطة كما في دراسة جونسون (1985)، المرحلة الثانوية في دراسة "الجبري" و"الديب" (1988) ودراسة "اكبيكولا" (1984)، والمرحلة الجامعية في دراسة "عبد الرحمان بن بريكة" (2007) و"سهيلة علوطي" (2008). لكن يبقى من الملاحظ أن مرحلة التعليم المتوسط لم تتل حظها الكافي من هذه الدراسات، بالرغم من أنها المرحلة الأنسب لتطبيق إستراتيجية التعلم التعاوني، أما عن عدد العينة فقد تراوحت بين (30 متعلم إلى 6000 متعلم) حسب كل دراسة وقد اختيرت أغلبها عشوائيا مع العلم أن هناك بعض العينات القصدية. المنهج السائد في هذه الدراسات هو المنهج التجريبي بمختلف إجراءاته ومع ذلك نجد من استخدم المنهج الوصفي مثل دراسة "جونسون" و"الجيرين" (1976) ودراسة "سهيلة علوطي" (2008)، أما دراسة "آمال ربيع" (2001) فقد استخدمت المنهج الوصفي مع المنهج التجريبي.

اختلفت أدوات جمع البيانات باختلاف هدف الدراسة، وقد تباينت هذه الأدوات من الشائعة الاستخدام إلى أدوات صممت من طرف باحثي الدراسة.

أما نتائج الدراسات السابقة فقد أثبتت فاعلية استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني حيث بينت التأثير الايجابي لهذه الإستراتيجية والمتمثل في التقبل الاجتماعي والاعتماد المتبادل ومن هذه الدراسات دراسة "عبيدات" (2005) التي أوضحت أن اتجاهات الطلبة كانت ايجابية في التعلم التعاوني بأبعاده الأربعة، كما أوضحت النتائج تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة حيث أن التلاميذ أو الطلاب الذين درسوا بهذه الإستراتيجية كان أداءهم أفضل من أولئك الذين درسوا بإستراتيجيات تعليمية أخرى كالتقليدية أو التنافسية مثلا.

ومن بين هذه الدراسات: دراسة "جفال" 2005 التي أظهرت تفوق المجموعة التعاونية في

التحصيل والاحتفاظ والدافعية على المجموعة التي درست بالطريقة التقليدية، دراسة

"حريري"(2000): التي أظهرت نتائجها تفوق واضح لصالح المجموعة التجريبية في المستوى العام للطلبة وإنتاجيتهم الدراسية وروح المشاركة والتعاون.

كما أوضحت دراسة كل من "الخور" (2003)، "النجار" (1998)، "علي" (1998) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلاميذ الذين درسوا باستخدام إستراتيجية التعلم التعاوني ومتوسط درجات التلاميذ الذين درسوا باستخدام الطريقة التقليدية لصالح مجموعة التعلم التعاوني.

كما أوضحت دراسة "هيمفريز" و"رفيقة" (1982): إلى تفوق مجموعة التعلم التعاوني على مجموعتي التعلم التنافسي والفردى بفارق ذي دلالة إحصائية وأن اتجاهات الطلبة نحو الطريقة الزمرية (التعاونية) ايجابية وتفوقت على المجموعتين التنافسية والفردية.

ومع ذلك، نجد دراسة "دولجادو" (1987) من بين كل هذه الدراسات تثبت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التعاون والفردية في التحصيل ولم يتحقق الفرض القائم بأن التعلم التعاوني سيزيد في التحصيل أكثر من التعلم الفردى، وعلى العكس فقد وجدت علاقة ايجابية بين الكفاءة الذاتية والتحصيل.

1-5-5-2-الدراسات المتعلقة بالدافعية للإنجاز :

من خلال ما ذكر آنفا، نجد أن الدراسات سواء العربية أو الأجنبية تطرقت لعلاقة دافعية الانجاز بمتغيرات مختلفة، فقد ارتبطت بالجنس والمستوى الدراسي كما في دراسة "فاروق عبد الفتاح" (1986) وبتقدير الذات وتحقيق الذات والتحصيل الأكاديمي مثل دراسة كل من "علوطي" (2008) و"ليونداري" (1998)، كذلك تطرقت دراسة "بن بريكة" (2007) للعلاقة بين الوعي بالعمليات المعرفية والدافعية للإنجاز.

وهناك دراسات بحثت في الفرق في مستوى الدافعية بين الكليات كدراسة بدر عمر العمر (1987)، في حين بحثت دراسة "درويش" (1977) في مكونات الدافعية، ودراسة "حسن شبيب" (1994) في الاتجاه النمائي للدافعية الأكاديمية الذاتية، ودراسات أخرى بحثت في علاقة الدافع إلى الانجاز والقلق بالنجاح في شهادة البكالوريا: "نسيمة حداد" (2001)، ومن جانب آخر توجهت دراسة "أسماء خويلد" (2005) إلى دافعية الانجاز في ظل التوجيه المدرسي.

أما بالنسبة لعينة الدراسة فقد شملت مختلف المستويات التعليمية بداية من الابتدائي فدراسة "يونغ" (1992) الذي طبقها على طلاب الصف السادس ابتدائي، ثم مرحلة التعليم المتوسط في دراسة "عبد الحميد درويش" (1997) الذي تناول موضوع مكونات دافعية الانجاز - دراسة ارتقائية- فشملت العينة مراحل عمرية مختلفة (طفولة متأخرة، مراهقة مبكرة، مراهقة متأخرة) ودراسة "حسن شبيب" (1994) الذي بدوره بحث في الاتجاه النمائي للدافعية الأكاديمية الذاتية فكان ضمن عينته تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط.

وقد لاحظنا أن النصيب الأوفر لهذه الدراسات كانت العينة من طلبة الثانوي والجامعي فدراسة "ليونداري" (1998)، "محمد عبد الغني" (1995) "علاء الشعراوي" (2000)، "نسيمة حداد" (2001)، "سهى الحارثي" (2003) "أسماء خويلد" (2005) شملت كلها عينة التعليم الثانوي، أما الجامعي نذكر دراسة "بدر عمر العمر" (1987)، "فاروق عبد الفتاح موسى" (1986)، "أحمد البهي السيد" (1996)، "عبد الرحمن بن بريكة" (2007) "سهيلة علوطي" (2008).

أما عدد أفراد العينة فقد تراوح في هذه الدراسات ما بين (59) طالب إلى (417) طالب. أما الأدوات المستخدمة فقد اختلفت من دراسة إلى أخرى حسب متطلبات كل دراسة، إلا أن الملاحظ أن أغلبها استخدمت مقياس الدافعية للإنجاز .

وفي ما يخص نتائج الدراسات السابقة فقد أثبتت معظمها أن هناك علاقة موجبة بين مستويات التفوق الدراسي ومستويات دافع الانجاز، فكلما ارتفعت الدافعية للإنجاز ارتفع مستوى التحصيل الدراسي.

كما أثبتت بعض الدراسات أن التلاميذ أو الطلبة ذوو الدافعية المرتفعة يتميزون بحبهم للدراسة والتفاني في العمل وحب الاستطلاع، ويتميزون كذلك بانتقاء شكل الاستجابة وانخفاض عدد المحاولات وقلة الأخطاء وقلة الوقت المستغرق في الوصول إلى النتيجة.

كما أثبتت بعض الدراسات أن ذوو الدافع المرتفع يتميزون بالثقة بالنفس والتقدير المرتفع للذات.

إن جل الدراسات التي عالجت العلاقة بين دافع الانجاز ومستوى القلق أثبتت أنه كلما كان دافع الإنجاز مرتفعاً كلما كان مستوى القلق منخفضاً، وكلما كان مستوى القلق مرتفعاً كلما كان الدافع للإنجاز منخفضاً، إلا أن القلق العادي ضروري لزيادة الدافعية.

أما فيما يخص العلاقة بين الجنس ومستوى الدافع للإنجاز فقد تباينت الدراسات حيث أثبتت بعضها عدم وجود فروق بين الجنسين في مستوى الدافعية للإنجاز، وقد أثبتت بعضها الآخر أن هناك علاقة بين الجنس والدافعية للإنجاز لصالح الإناث، في حين أن دراسات أخرى أثبتت هذه العلاقة لصالح الذكور.

ومن بين التوصيات لهذه الدراسات نذكر :

1. بناء برامج تدريبية تهدف إلى تنمية دافع الانجاز الدراسي لمختلف المراحل التعليمية.
2. بناء اختبارات مقننة لقياس مستوى دافع الانجاز الدراسي.
3. إجراء دراسات تجريبية لقياس تأثير البرامج التدريبية في تنمية دافع الانجاز الدراسي.
4. إصلاح المناهج التعليمية بحيث تساهم في تنمية دافع الانجاز الدراسي.

5. تدريب الأساتذة على مهارات التدريس التي تعتمد على تطبيقات دافع الانجاز الدراسي.

6. العمل على إثارة الدافعية لدى الطلبة وذلك بعمل برامج إرشادية.

7. الاهتمام بالأنشطة المدرسية وتنظيم عملية ممارستها.

8. أن يهتم الآباء ووسائل الإعلام بالمشكلات التي تعيق نمو الدافعية.

1-5-5-3-التعليق على الدراسات السابقة المتعلقة بالتعلم التعاوني ودافعية الإنجاز:

لاحظنا ندرة الدراسات التي جمعت بين متغيري التعلم التعاوني ودافعية الانجاز، وحتى

الدراسات المتحصل عليها لم تتناول هذين المتغيرين منفردين بل إضافة إلى متغيرات أخرى.

ففي دراسة "جونسون" و "ألجيرين" (1976) لم يؤخذ متغير الدافعية لوحده، بل إضافة إلى

اتجاهات التلاميذ نحو المدرسة ومدرسيهم وأقرانهم والاندماج في أنشطة التعلم وقيمة الذات، ومع

ذلك فقد أسفرت النتائج على وجود علاقة ايجابية بين تعاون التلاميذ وانجاز المهام المطلوبة منهم

في وقت قصير. كذلك بينت النتائج أن التلاميذ في الصفوف الأولى يفضلون العمل منفردين

ويغلب عليهم التنافس، وكلما تقدمت سنوات الدراسة يتناقص التنافس ويزداد التعاون. لذلك فإن

أنسب مرحلة لاستخدام إستراتيجية التعلم التعاوني هي المراحل العليا لأنه كلما ارتفعت المرحلة كلما

كانت النتائج أكثر ايجابية.

وفي دراسة "جفال" (2005) اقترن متغير التعلم التعاوني بالتحصيل والاحتفاظ والدافعية للتعلم

- أيضا عدة متغيرات-، كما أن هدف الدراسة كان أثر استخدام التعلم التعاوني مقارنة بالطريقة

التقليدية، ومع ذلك نجد من بين النتائج فاعلية إستراتيجية التعلم التعاوني ووجود فروق في كل من

التحصيل والاحتفاظ والدافعية للتعلم تعزى لإستراتيجية التعلم التعاوني.

- موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

ذكرنا آنفاً، أن موضوع التعلم التعاوني ودافعية الانجاز لم يتم تناوله بشكل كافي - على حد علمنا-، لذلك جاءت هذه الدراسة لتغطية هذا الجانب باعتباره لم يدرس دراسة وافية من جهة، ومن جهة أخرى أنه يفتح آفاق جديدة لموضوع طالما شغل بال علماء النفس التربوي وهو دافع الإنجاز الدراسي، كما أن موضوع التعلم التعاوني يعتبر أحد الاستراتيجيات الفعالة في التدريس القابل للتحقيق وذلك من خلال البرامج التدريبية للمعلم والمتعلمين على حد سواء، كما أن الدراسات السابقة أثبتت العلاقة الايجابية بين التعلم التعاوني والدافعية للإنجاز الدراسي.

من هنا فإن الدراسة الحالية تعتبر تغطية لهذا الجانب من مواضيع علم النفس التربوي، وتفتح المجال والآفاق لمواصلة البحث في هذا الموضوع ومن جوانب متعددة و باستخدام أساليب منهجية مختلفة.

ولقد استفدنا من الدراسات السابقة في بلورة الإشكالية وصياغة أسئلة الدراسة و أهدافها وأهميتها، وبالأخص صياغة الفروض، أيضا الاستفادة من الأساليب الإحصائية المستخدمة في هذه الدراسات وفي تفسير النتائج التي تم الحصول عليها.

1-6-الفرضيات:

في ضوء الدراسة النظرية وما توصلت إليه نتائج الدراسات السابقة يمكن صياغة الفرضيات

التالية :

1-6-1-الفرضية الأساسية:

هناك فاعلية لإستراتيجية التعلم التعاوني في تحسين مستوى دافعية الانجاز لدى عينة من

تلاميذ التعليم الثانوي.

1-6-2-الفرضيات الجزئية:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة في درجات القياس القبلي لمستوى الدافعية للانجاز.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي لمستوى الدافعية للانجاز لدى أفراد المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي لمستوى الدافعية للانجاز لدى أفراد المجموعة الضابطة.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في درجات القياس البعدي لمستوى الدافعية للانجاز لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

الفصل الثاني

التعلم التعاوني

تمهيد:

إن اهتمام التربويين بعملية التربية والتعليم يدفعهم وباستمرار إلى البحث على إيجاد أساليب واستراتيجيات مساعدة و مناسبة، تساعدهم بشكل فعال في إنجاز العملية التعليمية وتحقيق الأهداف التربوية المنشودة منها، ومن هذه الاستراتيجيات التي تعتمد في التدريس: إستراتيجية التعلم التعاوني.

وفي هذا الفصل سنسلط الضوء على التعلم التعاوني من حيث نشأته وتطوره، ثم نستعرض أهم التعريفات التي تناولته وعناصره الأساسية ثم أنواعه، أهدافه، دور المعلم والمتعلم فيه، ثم نذكر بعض من استراتيجياته والفرق بينه وبين التعلم التقليدي وفي الأخير مميزاته وعيوبه والصعوبات التي تعترض تنفيذ هذه الإستراتيجية.

2-1-1- الجذور النظرية والعملية للتعلم التعاوني :

للتعلم التعاوني تاريخ غني بالنظريات والدراسات، فهو لم ينطلق من نظرية واحدة أو منهج واحد للتعليم، فجذوره تمتد إلى الإغريق الأوائل ولكن تطوره المعاصر يعود إلى أعمال علماء في مجال علم النفس التربوي وأساليب التدريس في بداية القرن العشرين.

•ويمكن أن نميز-على الأقل- بين ثلاث نظريات خلال تطور التعلم التعاوني نذكرها

كالتالي:

2-1-1-1- نظرية التعلم الاجتماعي:

من خلال أفكار "كافكا KAFKA" التي تتمحور حول كون العمل في مجموعة عبارة عن عمل مستمر ومشاركة ايجابية (تعاون) بين أفرادها، حيث يفترض الاعتماد المتبادل الاجتماعي وفيه تحدد كيفية تفاعل الأفراد معاً، وهذا بدوره يحدد النتائج وان الاعتماد المتبادل الاجتماعي (التعاون) يؤدي إلى التفاعل المعزز عندما يشجع الأعضاء بعضهم البعض ويسهلون جهودهم للتعلم.¹

2-1-1-2- نظرية التطور المعرفي:

تعتمد على أفكار جان بياجيه "JEAN.PIAGET" "سمينو فيشو" تسكي "SEMINOVICH VYGOTSKY" فمن نظريات "بياجيه" وغيرها من النظريات ذات الصلة يأتي المنطق الذي يقول بأنه عندما يتعاون الأفراد في بيئة ما فإنه يحدث بينهم صراع معرفي- اجتماعي يؤدي إلى أحداث عدم توازن معرفي، وهذا بدوره ينشط قدرة الفرد على الأخذ بوجهة نظر معينة وعلى النمو المعرفي، فالمعرفة سلوك اجتماعي يبني من خلال الجهود التعاونية المبذولة

¹ عرقاوي إيناس إبراهيم محمد، المصدر المذكور سابقاً، ص 38.

للتعلم والفهم وحل المشكلات، ويقوم الأعضاء في أثناء ممارسة هذا السلوك أيضا بتبادل المعلومات والخبرات واكتشاف نقاط الضعف في استراتيجيات تفكير بعضهم بعضا، ويعدلون فهمهم بناء على فهم الآخرين.¹

2-1-3- النظرية السلوكية:

تركز على المكافأة الجماعية و التأكيد على التعلم، حيث تقترض بأن العمل المصحوب بمكافأة سوف يتكرر وهو ما ركز عليه "سكينر SKINNER" (جونسون، 1988: 31) وركز "باندورا BANDORA" على المحاكاة و"هومانز HOMANS" و"ثيبوت THIBAUT" و"كيللي KILLEY" على التوازن بين المكافآت وبين التكاليف في التبادل الاجتماعي بين الأفراد الذين يعتمدون على بعضهم بعضا.²

- تعقيب على النظريات:

من خلال ما تم عرضه يتبين لنا اختلاف الباحثين في تفسيرهم لنظريات التعلم وذلك بسبب اختلاف توجهاتهم وأيضا التركيز على الجانب الذي هم بصدد دراسته دون جوانب أخرى، فنجد مثلا أن "كافكا" ركز في تفسيره للتعلم على أنه عمل مستمر ومشاركة ايجابية يعتمد على التفاعل المتبادل داخل النظام الاجتماعي، وهذا التبادل الاجتماعي هو الذي يسهل عملية التعلم. في حين نجد أصحاب النظرية المعرفية أمثال "جان بياجيه" ركزوا على الصراع المعرفي الاجتماعي الذي يحدث حالة عدم توازن من خلالها ينشط الفرد ويؤدي الى نموه المعرفي وبذلك يحدث التعلم.

¹ أبو النصر حمزة، الشامل في التعليم والتعلم والتدريس، ط1، مصر: مكتبة الإيمان المنصورة، 2007، ص 112.

² عرقاوي إيناس إبراهيم محمد، المصدر المذكور سابقا، ص 39.

كما اتفق أصحاب هذه النظرية مع سابقتها بأن المعرفة سلوك اجتماعي يبني من خلال الجهود التعاونية المبذولة للتعلم، أي حتى يحدث التعلم لا بد من التفاعل الاجتماعي.

أما أصحاب النظرية السلوكية أمثال "سكينر" و"باندورا" فركزوا على المكافأة إثر السلوك المنجز، فأبي عمل يصحب بمكافأة سوف يتكرر بالتأكيد وكذلك بالنسبة للتعلم، أما "هومانز" و"كيللي" فركزوا على التوازن بين المكافآت والتكاليف في التبادل الاجتماعي.

من خلال هذه النظريات نستنتج أن عملية التعلم لا بد أن تكون داخل نسق اجتماعي حتى يتم التبادل، وفيه أيضا يتم الصراع المعرفي من أجل التعلم ولا بد أن يعزز التعلم بالمكافأة حسب السلوك المنجز.

● ومن الناحية العملية عرفت مجموعات التعلم التعاوني انتشارا واسعا، ففي أوائل السبعينات طور "ديفيد ديفريس **DAVID DEVRIES**" و"كيث ادوارد **KEITH EDWARDS**" أسلوب: الفرق الألعاب المباريات.

وفي أواخر السبعينات قام "روبرت سلافين **ROBERT SLAVIN**" مطورا إيها إلى أسلوب فرق التحصيل الطلابية، كما طور "سبنسر كاجن **SPINCER KAGEN**" أسلوب النص التعليمي التعاوني المعقد، وفي عقد الثمانينات من القرن العشرين طور "دونالد دانسيرو **DONALD DANCIRO**" مجموعة من النصوص التعليمية.¹

ثم انتقلت هذه الفكرة إلى الولايات المتحدة الأمريكية وعرفت تركيزا قويا عليها في أوائل القرن التاسع عشر، ولما أنهى "جون ديوي **JEAN DEWY**" كتابه "الديمقراطية والتربية" عام (1916) كان قد حث على ضرورة عمل التلاميذ في مجموعات تعاونية بعدما جعلها جزءا من أسلوبه

¹ أبو النصر حمزة حمزة وآخرون، التعلم التعاوني الفلسفة والممارسة، ط1، الإمارات: دار الكتاب الجامعي العين، 2005، ص 141.

الشهير في التعلم¹، وكان مفهوم "ديوي" للتعلم يتمثل في ان الصف الدراسي يجب ان يعكس مجتمع الأفراد وان يكون معملا لتعلم الحياة الحقيقية، كما قام "هيربرت ثلين THELEN HERBERT" (1954، 1960) بتطوير المزيد من الإجراءات الدقيقة لمساعدة التلاميذ على العمل الجماعي وأشار أيضا إلى وجوب أن يكون الصف معملا.²

انطلاقا مما سبق يتضح أن التعلم التعاوني تعود نشأته إلى الإغريق الأوائل، حيث اخذ في التطور إلى يومنا هذا وذلك بفضل جهود مجموعة من العلماء والباحثين أمثال "كافكا" "جون ديوي"، "جون بياجيه"، "سكينز"، "باندورا"، "روبرت"، "سلافين".

2-2-تعريف التعلم التعاوني:

2-2-1- مفاهيم ذات علاقة بمفهوم التعلم:

هناك عدة مفاهيم مرتبطة ومتداخلة مع مفهوم التعلم نذكر أهمها في النقاط التالية:

2-2-1-1-تعريف التعليم:

عرف مصطلح التعليم بعدة تعريفات نذكر منها :

- **تعريف الدريج:** هو عبارة عن مجموعة من أفعال الاتصال والقرارات المصنوعة بشكل

مقصود أو منظم ليتم استغلالها وتوظيفها بكيفية مقصودة من طرف شخص أو مجموعة أشخاص يدخلون وسيطا في إطار موقف تربوي تعليمي.

¹ Tighiouart Nabila, apprentissage coopératif centre national de documentation pédagogique. Alger: Hussein dey, 2001, p 5

² أرندر ريتشارد، ترجمة فايد رشيد رباح، الوظائف التفاعلية والتنظيمية للتعليم. ط1، فلسطين: دار الكتاب الجامعي غزة، 2005، ص 132.

- ويعرفه أبو هلا: عبارة عن عملية التفاعل بين مدرس وتلاميذه في غرفة الصف أو في

قاعة المحاضرات أو في المختبرات.¹

2-2-1-2- تعريف التعلم:

- تعريف نشواتي: هو العملية التي نستدل عليها من التغيرات التي تطرأ على سلوك الفرد

والذي ينجم عن التفاعل مع البيئة أو التدريب أو الخبرة.

- تعريف "جيفورد GULFORD": أي تغيير في السلوك يحدث نتيجة إستثارة.² فالتعلم هو

تغير في السلوك وتحسن في مستويات الاداء وقد يأخذ شكلا أو أكثر من الإشكال التالية:

* اكتساب التلميذ لسلوك جديد لم يكن لديه من قبل.

* تعديل سلوك سابق لدى التلميذ كشفت الدلائل عن خطأه أو عدم ملاءمته.

* تدريب التلميذ على سلوك سبق اكتسابه وذلك بغرض تحسين مستويات أداء هذا السلوك.³

2-2-1-3- تعريف التدريس:

يرى لبيب رشدي بأن التدريس: هو العمل داخل الفصل الدراسي الذي يوصل الخبرات

التعليمية بطريقة منظمة و مقصودة.⁴

أما صلاح الدين عرفة محمود فيعرفه: هو عملية مقصودة ومخططة ومنظمة تتم وفق تتابع

¹ سرکز العجیلي وآخرون، نظریات التعلیم، ط2، لیبیا: دار الکتب الوطنیة بنغازی، 1996، ص 36.

² البکری أمل، نادیا عجور، علم النفس المدرسی، ط1، الأردن: المعتر للنشر والتوزیع، 2007، ص 99.

³ عمران تغرید، نحو آفاق جدیدة للتدیس، إدارة التعلیم المفهوم والمهام، ط1، مصر: دار القاہرة للکتابة القاہرة.

2001، ص 10.

⁴ عطیة محسن علی، الاستراتیجیات الحدیثة فی التدیس الفعال، ط1، الأردن: دار صفاء للنشر والتوزیع،

2008، ص 25.

معين من الإجراءات التي يقوم بها المعلم وتلاميذه داخل المدرسة وتحت إشرافها على قصد مساعدة التلاميذ على التعلم والنمو الكامل.¹

-العلاقة بين التدريس والتعليم والتعلم:

التدريس وسيط يهدف الى تحقيق التعلم، لذلك يرى جانبيه أن الهدف من التدريس هو دعم عملية التعلم.

ويقترض "كيچ" و "برلاينر" أن نظرية التدريس أعم من نظرية التعلم، إذ أن نظرية التعلم تعالج الطرائق والأساليب التي يتعلم من خلالها الطالب. في حين تعالج نظريات التدريس الطريقة التي يستخدمها المدرس ليحدث التغيير او التعديل في سلوكه، ويضيف "كيچ" و "برلاينر" كذلك: أن نظريات التعلم لا تقدم حلولاً للمشاكل والقضايا التي يواجهها المدرس في غرفة الصف. ويقترحان استبدال نظريات التعلم بنظريات التدريس.²

2-2-1-4- تعريف الإستراتيجية:

يشير مصطلح الإستراتيجية إلى تتابعات مرتبة متسلسلة مثل حل المشكلات واتخاذ القرارات³ ويوجد "الصميدعي" أن الإستراتيجية تمثل الطريقة التي من خلالها تحقق المنظمة أهدافها ويمكن ان يكون للمنظمة التعليمية إستراتيجية عامة واستراتيجيات فرعية مثل إستراتيجية خاصة لمدارس الصم و البكم.⁴

¹ محمود صلاح الدين عرفة، تعليم وتعلم مهارات التدريس، ط1، مصر: عالم الكتب القاهرة، 2005، ص 07.
² جابر وليد أحمد، طرق التدريس العامة - تخطيطها وتطبيقاتها التربوية-، ط3، الأردن: دار الفكر عمان، 2009، ص 83.
³ عصر حسني عبد الباري، التفكير مهاراته و إستراتيجياته تدريبيه، ط1، مصر: مركز الإسكندرية للكتاب، 2005، ص 48.
⁴ يوسف رندية عثمان و آخرون، طرائق التدريس - منهج، أسلوب، وسيلة- ، ط1، الأردن: دار المناهج للنشر والتوزيع عمان، 2005، ص 119.

2-2-1-5- تعريف إستراتيجية التدريس:

هي مجموعة الحركات التي يقوم بها المعلم من عرض، تنسيق استسقاء، تدريس ونقاش والهدف من ذلك تحقيق اهداف تدريسية محددة مسبقا، أو هي الخطة العامة للتدريس بحيث تتناول الاستراتيجية كل مكونات موقف التدريس من اهداف وطرق ووسائل ومعينات تدريس وتقويم لنتائج التعلم.¹

ويعرفها اللقاني بأنها: تعني تلك الاجراءات التي يقوم بها المعلم مع تلاميذه لإنجاز مهام معينة لتحقيق اهداف سبق تحديدها، ويعتبر التدريس موقفا يتميز بالتفاعل بين الطرفين، لكل منهما أدوار يمارسها من اجل تحقيق تلك الأهداف ومعنى هذا أن التلميذ لم يعد سلبيا في موقفه بل انه احوج ما يكون الى أن يتعلم كيف يتعلم.²

2-2-1-6- تعريف التدريس الفعال:

هو نمط من التدريس يعتمد على النشاط الذاتي والمشاركة الايجابية للمتعلم والتي من خلالها قد يقوم بالبحث مستخدما مجموعة من الانشطة والعمليات العلمية كالملاحظة ووضع الفروض والقياس وقراءة البيانات والاستنتاج، التي تساعده في التوصل الى المعلومة بنفسه وتحت اشراف المعلم وتوجيهه و تقويمه.³

2-2-2- التعلم التعاوني:

أشير في العنصر السابق الى النظريات المختلفة للتعلم التعاوني: الاجتماعية والمعرفية والسلوكية، من هذا التنوع في الاتجاهات جاء التنوع في التعاريف ونذكر منها :

¹ زيتون كمال عبد الحميد، التدريس نماجه و مهاراته، ط1، مصر: عالم الكتب الإسكندرية، 2003، ص 264.

² اللقاني أحمد حسن و آخرون، التدريس الفعال، ط3، مصر: عالم الكتب القاهرة، 1995، ص 10-11.

³ الطول نادية حسن يونس، لاتجاهات الحديثة في التدريس وتنمية التفكير، ط1، الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع، 2012، ص 29.

تعريف حسن حسين زيتون: التعلم التعاوني أحد أنواع التعلم الصفي الذي يتم فيه تقسيم

طلاب الصف الى مجموعات تعاونية صغيرة.¹

ركز هذا التعريف على تقسيم الطلاب الى مجموعات صغيرة.

عرّف "مالر MALLER" (1929) **الموقف التعاوني** بأنه:

الموقف الذي يثير الفرد ليبدل أقصى جهد له مع الاعضاء الاخرين في جماعته من اجل

تحقيق الهدف المحدد ،حيث تكون مشاركة الاعضاء في تحقيق الهدف متساوية كي تقسم المكافأة

عليهم بالتساوي في نهاية الموقف²

إن تعريف "مالر" للموقف التعاوني ركز على العلاقات الايجابية المتبادلة بين أعضاء

الموقف التعليمي اثناء تعلمهم، كما ركز أيضا على توزيع المكافأة بالتساوي على المتعلمين داخل

المجموعة التعاونية.

أما "حسين الدريني" (1987) **عرف التعلم التعاوني** بأنه:

الأسلوب الذي يستخدمه التلميذ لتحقيق أهدافه الفردية وذلك بالعمل المشترك مع زملائه اثناء

سعيهم لتحقيق أهدافهم، وبذلك تكون العلاقة بين اهداف التلميذ و الآخرين علاقة موجبة.³

نلاحظ من هذا التعريف ان "حسين الدريني" ركز على العمل الناتج لأعضاء المجموعة

وانجازهم المشترك لأهدافهم.

1 الحثروبي محمد الصالح، الدليل البيداغوجي، لمرحلة التعليم الابتدائي وفق النصوص المرجعية و المناهج الرسمية، د ط، الجزائر: دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع،

عين مليلة، 2012، ص 115.

² الجبري أسماء عبد العال. محمد مصطفى الديب، المصدر المذكور سابقا، ص 29.

³ نفس المصدر ، ص 30.

تعريف "كريستون CHRISTISON" (1990):

التعلم التعاوني إستراتيجية صافية تستخدم لزيادة الدافعية والانتباه لدى الطلبة ومساعدتهم على تنمية مفهوم إيجابي لهم وللطلاب الآخرين، و تزويدهم بالوسائل اللازمة للتفكير الناقد وحل المشكلات وتشجيع المشاركة لإكتساب المهارات.¹

في حين نجد ان "ستيفن STEPHEN" (1992) عرف التعلم التعاوني:

هو إستراتيجية تدريس يتم فيها استخدام المجموعات الصغيرة وتضم كل مجموعة تلاميذ ذوي مستويات مختلفة في القدرات، يمارسون أنشطة متنوعة لتحسين فهم الموضوع المراد دراسته، وكل عضو في الفريق (المجموعة) ليس مسؤولاً فقط على ان يتعلم ما يجب ان يتعلمه، بل عليه أن يساعد زملاؤه في المجموعة على التعلم وبالتالي يتحقق جو الانجاز والتحصيل والمتعة اثناء التعلم.² يركز هذا التعريف على ان بنية المجموعة التعاونية هم متعلمون مختلفون في مستوياتهم التحصيلية وكذا في القدرات مع وجود هدف موحد يسعى افراد المجموعة الى تحقيقه .

تعريف "سلافينو SLAVINO" (1981) :

هو اسلوب يعمل به التلاميذ على شكل مجموعات مختلفة وان كل مجموعة يكون عدد افرادها من اربعة الى ستة متعلمين يكتسبون المعلومات والمعرفة من خلال التفاعل مع المجموعة.³

تعريف "كلارك" و "ارفينجز" " ARVINGS، CLARK" (1986):

إن التعلم التعاوني إستراتيجية تعلم يتم فيها تقسيم الطلبة في الصف الى مجموعات متباينة في التحصيل لا يزيد عدد افراد المجموعة الواحدة عن ستة اعضاء من ذوي التحصيل المرتفع والمتوسط والمنخفض، وتتحمل كل مجموعة المسؤولية في التغذية الراجعة والتقويم ومساعدة

¹ السليتي فراس محمود مصطفى، المصدر المذكور سابقاً، ص 55.

² جابر عبد الحميد جابر، إستراتيجيات التدريس والتعلم، ط1، مصر: دار الفكر العربي القاهرة، 1999، ص 48.

³ يوسف رندية عثمان و آخرون، المصدر المذكور سابقاً، ص 149.

الاعضاء بعضهم بعضا، ويقتصر دور المعلم في ذلك على الاشراف العام وتشكيل المجموعات وتقييم العمل وتقديم التغذية الراجعة عند الحاجة.¹

أكد هذا التعريف ايضا على ضرورة التفاوت في التحصيل بين اعضاء المجموعة الواحدة وأشار على المساواة الجماعية خاصة في التغذية الراجعة والتقييم وبين ان دور المعلم هو الاشراف العام و تقييم العمل.

أما "بالكوم BALKOM" (1992) فيعرف التعلم التعاوني على انه:

اسلوب تدريس ناجح وفعال ويتم فيه تقسيم التلاميذ الى مجموعات صغيرة، قوام كل منها عدد الافراد ذوي القدرات المتبادلة وتمارس كل مجموعة منها عدد من الانشطة بهدف رفع المستوى فهما لموضوع ما، ويكون كل عضو في الفريق مسؤول ليس فقط على تعلم واستيعاب ما درسه ولكن ايضا عن مساعدة اقرانه على التعلم، مما يقتضي في نهاية المطاف تهيئة الجو للانجاز.²

تعريف "ستال STALL" (1995):

التعلم التعاوني إستراتيجية من الاساليب غير المباشرة التي يتبعها المدرسون مع تلاميذهم من خلال تقسيمهم الى مجموعات عمل تعاونية، يقوم أفراد كل مجموعة بتبادل الآراء و الأفكار وتقييم الآراء المطروحة واتخاذ القرارات المناسبة لفهم الموضوع مدار التناول.³

¹ السليتي فراس محمود مصطفى، المصدر المذكور سابقاً، ص 55.

² شقير زينب، محمود، التعليم العلاجي والرعاية المتكاملة لغير العاديين، ط1، مصر: مكتبة النهضة المصرية القاهرة، 2005، ص 41.

³ السليتي فراس محمود مصطفى، المصدر المذكور سابقاً، ص 55.

تعريف "كوشك" و "كجن" EGGEN ، KOUCHAK (1996):

التعلم التعاوني مجموعة من استراتيجيات التعليم التي تتضمن العمل الجماعي للمتعلمين داخل مجموعات صغيرة بهدف الوصول الى الاهداف التعليمية المرغوبة وهو التعلم الذي يعمل على تحسين مهارات المتعلمين من حيث اتخاذ القرارات والمشاركة الايجابية وتحمل المسؤولية.¹

تعريف راجي عيسى القبيلات (2004):

هو أسلوب يعمل فيه الطلبة في مجموعات صغيرة داخل غرفة الصف، تضم كل منها مختلف المستويات التحصيلية (عالي، متوسط، منخفض) ، يتعاون طلبة المجموعة الواحدة في تحقيق هدف أو أهداف مختلفة لزيادة تعلمهم وتعليم بعضهم بعضا، وهو اسلوب قديم تزايد الاهتمام به اخيرا لما فيه من فوائد.²

أما فؤاد شاهين فقد عرفه:

أنه حال من التعلم بالعمل المشترك حيث يجمع الرفقاء ويقومون بنشاط هادف، ويعتبر هذا الوضع على العموم الوضع الأكثر ملاءمة للتعلم من الأوضاع التي يكون فيها الفرد وحده في مواجهة المهمة³

مما سبق ذكره يتضح لنا أن كل التعاريف اتسمت بعدة خصائص مشتركة مع بعض

الاختلاف الطفيف ، ومن بين هذه الخصائص نذكر ما يلي :

- إن التعلم التعاوني يمثل أحد الاستراتيجيات الحديثة في التدريس، أي أنه أحد أنواع التعلم

الصفحي حيث يتم فيه تقسيم المتعلمين في الصف الى مجموعات صغيرة وغير متجانسة.

¹ الزغلول عماد عبد الرحيم وآخرون، سيكولوجية التدريس الصفحي، ط1، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة عمان، 2007، ص 245.

² القبيلات راجي عيسى، 2004، أساليب تدريس العلوم في المرحلة الأساسية الدنيا ومرحلة رياض الأطفال، ط1، الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع عمان، ص 142.

³ شاهين فؤاد، مترجم من غاستون ميلاريه، علم النفس التربوية، ط1، الأردن: عويدات للنشر، 2001، ص 41.

- يتم وضع أهداف مشتركة وعلى المتعلمين بلوغ هاته الاهداف والحصول على المكافأة بحيث توزع عليهم بالتساوي.

- وجود علاقات ايجابية متبادلة بين المتعلمين في اطار منظم ومنسق ومبني على احترام الآراء.

2-3- العناصر الأساسية للتعلم التعاوني:

لكي يكون التعلم التعاوني ناجحا وفعالاً، وحتى يحقق أهدافه لا بد ان يستند الى عدد من المبادئ او العناصر الاساسية ويمكن اختصارها في :

2-3-1- الاعتماد المتبادل الايجابي:

ويقصد به شعور الطلاب باحتياج بعضهم الى البعض الآخر، كي يتمكنوا من أداء المهام الموكلة اليهم بنجاح¹ ، والتعاون المتبادل بين افراد المجموعة بايجابية حيث يتعلم اعضاء المجموعة المهارات الاجتماعية ويمارسونها² ، حيث ينبغي على الطلبة ان يدركوا بأن مجموعتهم تعتمد عليهم، وأنها لن تنجح دون مشاركة جميع أفرادها، وأنهم جميعا يعملون من أجل تحقيق هدف عام واحد ومجموعة من الاهداف التعليمية، وفي الوقت نفسه يدرك المعلم أن عمل المجموعة يتصف بالنجاح إذا اشترك أفرادها بفعالية تامة في المصادر التعليمية، وعملوا على تقديم الدعم لبعضهم بعضاً، وتجنبوا الاعتماد على الآخرين والتفوا معا للوصول الى النتائج المنشودة، كي يشعروا بفرحة النجاح في العمل الجماعي الذي يعتمد ايجابيا على افراد المجموعة مجتمعين، وهنا

¹ أبو النصر حمزة حمزة وآخرون، المصدر المذكور سابقاً، ص 31.

² إبراهيم ليلي حسني وآخرون، مناهج وطرق تدريس التربية الفنية بين النظرية والتطبيق، د.ط، مصر: مكتبة الأنجلو مصرية. 2004، ص 170.

يكون دور المعلم مهما في تحمل المسؤولية وتوضيح التعليمات للمجموعة، والقيام بعمليات التعزيز لهم من وقت لآخر.¹

2-3-2-المسؤولية الفردية والمسؤولية الزميرية :

تتم المساءلة الفردية بتقويم أداء كل فرد وعزو النتائج إلى المجموعة والفرد ومن المهم أن تعرف المجموعة من الذي من أعضائها يحتاج الى المزيد من الدعم والمساندة، والتشجيع لإكمال التعليم، ومن المهم أن يعرف أعضاء المجموعة أنهم لا يستطيعون أن يتفعلوا على عمل الآخرين، أي ألا يعملوا وتظهر أسماؤهم مع أسماء الآخرين الذين قاموا بالعمل فعلا.²

2-3-3-التفاعل الايجابي وجها لوجه:

التعلم التعاوني يتطلب تفاعلا وجها لوجه بين التلاميذ بحيث يعززون تعلم بعضهم بعضا وهذا يؤثر في المخرجات التربوية³ ، ويقصد بذلك ضرورة قيام كل فرد من أفراد المجموعة بتشجيع جهود الآخرين وتسهيل أدائهم من اجل إكمال المهمة وتحقيق الأهداف التعليمية المناطة بالمجموعة، ويتضمن هذا الجانب كذلك ضرورة تبادل المعلومات والخبرات فيما بينهم⁴ والاشتراك في استخدام مصادر التعلم وتقديم المساعدة والدعم لبعضهم البعض من خلال التزامهم الشخصي

¹ سعادة جودت أحمد و آخرون، التعلم النشط بين النظرية والتطبيق، ط1، الأردن: دار الشروق، 2006، ص153.

² مرعي توفيق أحمد وآخرون، طرائق التدريس العامة، ط1، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع، 2002، ص87.

³ دندش فايز مراد و آخرون، دليل التربية العلمية و إعداد المعلمين، 2003، ص 185.

⁴ الزغلول عماد عبد الرحيم وآخرون، المصدر المذكور سابقا ، ص 246.

نحو بعضهم لتحقيق الهدف المشترك، ويتم التأكيد من هذا التفاعل من خلال مشاهدة التفاعل اللفظي الذي يحدث بين أفراد المجموعة وتبادلهم الشرح والتوضيح والتلخيص الشفوي.¹

2-3-4-المهارات الاجتماعية:

إن تعلم الطلبة مهارات العمل ضمن مجموعة والمهارات الاجتماعية لازمة لإقامة مستوى راق من التعاون وتبادل الثقة، حيث أن تحفيزهم على استخدامها كفيل بنجاح تعليمي كبير²، وفيها احترام الرأي والرأي الآخر، والقدرة على المشاركة في الأفكار والمشاعر والقدرة على تقبل الرأي الآخر بارتياح والقدرة على تنمية السلوك القيادي.³

وهناك خمس خطوات أساسية يتم إتباعها لتعلم المهارات الاجتماعية التعاونية وهي:

- التأكد من ادراك الطلاب لحاجاتهم الفعلية للمهارة.
- التأكد من فهم الطلاب ماهية المهارة ومتى يجب عليهم استخدامها.
- إيجاد مواقف تدريبية يتم من خلالها التشجيع على اتقان المهارة.
- التأكد من أن الطلاب يمتلكون الوقت ويعرفون الاجراءات اللازمة لمعالجة مدى نجاحهم في استخدام المهارة.
- التأكد من مثابرة الطلاب على ممارسة المهارة الى أن يصبح بالنسبة إليهم اجراء عاديا.⁴

¹ القضاة محمد فرحان، محمد عوض الترتوري، أساسيات علم النفس التربوي بين النظرية والتطبيق، دط، الأردن: دار حامد للنشر والتوزيع عمان، 2006، ص 236.

² السليتي فراس محمود مصطفى، المصدر المذكور سابقاً، ص 57.

³ إبراهيم ليلي حسني وآخرون، المصدر المذكور سابقاً، ص 171

⁴ جونسون ديفيد و آخرون، ترجمة رفعت محمود بهجات، التعلم الجماعي و الفردي - التعاون والتنافس والفردية، ط1، مصر: عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع القاهرة، 1998، ص 140.

2-3-5- معالجة عمل المجموعة :

تحتاج المجموعات إلى تخصيص وقت محدد لمناقشة تقدمها في تحقيق أهدافها وفي حفاظها على علاقات عمل فاعلة بين الأعضاء، حيث أن المجموعات بحاجة الى بيان تصرفات الاعضاء المفيدة وغير المفيدة لاتخاذ قرار حول التصرفات التي يجب أن تستمر وتلك التي يجب أن يتم تعديلها، حيث أن التحسين المستمر لعملية التعلم ينتج عن التحليل الدقيق لطريقة عمل الأعضاء معا وتحديد كيفية إثراء فاعلية عمل المجموعة، ويقوم المعلمون أيضا بتفقد المجموعات و إعطائها تغذية راجعة حول تقدم الاعضاء في عملهم مع بعضهم بعضا في المجموعات وكذلك العمل على مستوى الصف¹، ويقوم أعضاء المجموعة بتحليل العمل من حيث الجودة وتحقق الهدف فيها مهارات ودرجة استخدام المهارات الإجتماعية لتعزيز أو اصر العلاقة بينهم، الأمر الذي يسهل التواصل بين التلاميذ.²

2-4- أنواع المجموعات في التعلم التعاوني:

يقدم التعلم التعاوني شكلا للتدريس يسير عمل التلاميذ معا في مجموعات صغيرة يتحكمون من خلال مهارات التعاون والاعتماد المتبادل التي تعدهم بشكل أفضل لأحوال الحياة الضرورية للممارسة الفعالة في الاسرة او في أعمالهم، أو في المجتمع، وعليه فإن التعلم التعاوني يتم باشتراك مجموعات صغيرة من التلاميذ، تتنوع حسب الغرض والمدة الزمنية اللازمة لموضوع الدرس.³

وهذه الأنواع تختلف باختلاف المواقف التعليمية وهي:

¹ شحاتة حسن، إستراتيجية التعلم الحديثة وصناعة العقل العربي، ط1، مصر: الدار المصرية اللبنانية، 2008، ص 192.

² وناس خيرى وآخرون، المصدر المذكور سابقا، ص 114.

³ بدير كريمان، التعلم النشط، ط1، الأردن: دار المسيرة للنشر و التوزيع والطباعة عمان، 2008، ص 115.

2-4-1- مجموعات التعلم التعاوني الاساسية :

وهي مجموعات طويلة الأجل وظيفتها الأساسية دعم أفرادها ومسؤوليتها طويلة الأمد، وهي مجموعات غير متجانسة مع عضوية ثابتة وظيفتها توفير الدعم والتشجيع والمساعدة في اكمال النشاط واعتبار كل فرد من افرادها مسؤولاً¹.

2-4-2- مجموعات التعلم التعاوني الرسمية:

وهي المجموعات الدراسية التي تدوم لحصة دراسية واحدة او عدة اسابيع وفيها يكلف المتعلمين بمهمة أو مهمات تعليمية محددة ويقومون بالعمل معا حتى يتم تحقيق أهداف المهمة- المهمات التعليمية-، وتشكل هذه المجموعات عندما يكون في المنهاج بعض المواضيع التي تتطلب التعلم التعاوني، أو عندما يعاد صياغة بعض الوحدات من اجل تعلمها بشكل جماعي.²

2-4-3- مجموعات التعلم التعاوني الغير رسمية:

وهي ذات صدى قصير و بها يتأكد الطالب من أن الذي يجاوزه قد فهم دوره أم لا وتستخدم في النشاط المباشر ويعمل التلاميذ معا لتحقيق أهداف مشتركة مؤقتة وهي مجموعات تعاونية تدوم من دقائق الى ساعة زمن.³

2-5- أهداف التعلم التعاوني:

طورت إستراتيجية التعلم التعاوني من أجل تحقيق الاهداف التعليمية، ويمكن ذكر أهم

هذه الأهداف في النقاط التالية :

1 الناشف سلمى زكي، المفاهيم العلمية وطرائق التدريس، ط1، الأردن: دار المناهج للنشر والتوزيع ، 2009، ص 88.

2 الزغلول عماد عبد الرحيم وآخرون، المصدر المذكور سابقا، ص 255.

3 الناشف سلمى زكي، المصدر المذكور سابقا، ص 90.

2-5-1- أهداف تربوية:

- تنمية القدرات الفردية للتلميذ ودفعه الى التخلي عن الدوافع والمواقف الفردية السلبية وبذلك يبتعد عن الانانية والغرور .

- تدريب التلاميذ على تحمل المسؤولية وتعلم النظام.¹

- تحسين مستوى التحصيل الأكاديمي : فقد درس "نيو مان و تومسون **NEWMAN**،

THOMPSON" (1987) آثار التعلم التعاوني على مردودية التلميذ من السنة أولى متوسط إلى

غاية الثالثة ثانوي، فتوصل إلى أن هذا النوع من التعلم يجعل التلاميذ ذوي التحصيل العالي وذوي

التحصيل المنخفض على السواء في تقدم مستمر.²

- يوفر خدمات تعليمية افضل في ظل وجود تلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة في

الفصل نفسه، كما أن وجود أكثر من معلم في الفصل نفسه سوف يزيد من فرصة القيام بالتعليم

العلاجي والقيام بأنشطة اضافية مكملة.

- يزيد من الشعور بالمساعدة ويعطي فرصة للاستفادة من خبرات المتعلمين المتباينة مع

تغطية النقص الموجود لدى الآخر³ ، ففي مجموعات التعلم التعاوني يستفيد الطلبة من تبادل

وجهات النظر واستطلاع الآراء كما تفيد في تعلم الموضوعات الصعبة، فقد يجد التلميذ مع

الجماعة حلا للمسألة أو مشكلة يعجز عن حلها بمفرده.⁴

¹ يوسف رنية عثمان و آخرون، المصدر المذكور سابقا، ص 149.

² Abramin philip C et autres, **l'apprentissage coopératif.théories**, méthodes, activités/ les éditions de la chenliere/montréal (canada), 1996, p 207.

³ سغفان محمد أحمد و آخرون، المعلم إعداده ومكانته وأدواره في التربية العامة التربية الخاصة و الإرشاد النفسي، ط2، مصر: دار الكتاب الحديث مصر، 2007، ص 241.

⁴ منسي محمود عبد الحليم، علم النفس التربوي للمعلمين، د ط، مصر: دار المعرفة الجامعية، 2002، ص

2-5-2- أهداف نفسية:

- تلبية حاجات التلاميذ النفسية.
- تساعد على اكتشاف ميول الطلبة، فيعبر كل منهم عن نفسه بطريقة ديمقراطية.
- تعلم التفاعل الايجابي وتزيد من مستوى النشاط.¹
- من خلال التفاعل مع المجموعة فإن التلميذ يمكن من إشباع حاجاته وتقوية دوافع الانتماء للجماعة وتساعد على اكتشاف ميول التلاميذ والتأثير على سلوكياتهم بإتجاه ايجابي.²
- يعلم الكثير من القيم: بناء الثقة بالنفس، اتخاذ القرار، احترام آراء المعلمين.³

2-5-3- أهداف اجتماعية:

- تنمية المهارات الإجتماعية لدى المتعلمين.
- تقبل التنوع والاختلاف بين المتعلمين، فهذا يعني اختزال الفروق بين المتعلمين مما يبني لديهم الاعتماد المتبادل وتقبلهم لبعضهم البعض.⁴
- تعلم التلاميذ السلوك الاجتماعي المتوازن.
- إثارة العمل الجماعي لدوافع النشاط لدى التلاميذ.
- تقوية دوافع الانتماء من خلال الجماعة.⁵

¹ السليتي فراس محمود مصطفى، المصدر المذكور سابقا، ص 372.

² يوسف ردينة عثمان و آخرون، المصدر المذكور سابقا، ص 149

³ القبيلات راجي عيسى، المصدر المذكور سابقا، ص 142.

⁴ الزغلول عماد عبد الرحيم وآخرون، المصدر المذكور سابقا، ص 248.

⁵ السليتي فراس محمود مصطفى، المصدر المذكور سابقا، ص 372.

- يزيد مهارات المشاركة اللازمة للعمل الفعال مع الآخرين وتتشأ الصداقة والتتاغم بين

الطلبة.¹

أما فخر الدين القلا فيضيف هدفاً آخر من أهداف التعلم التعاوني :

- **الضرورة الحياتية:**

إن التعاون هو سمة أساسية في المجتمعات ولذلك لا بد من التدريب عليها بالمدرسة، كما يتم التدريب عليها في الحياة اليومية، سواء في البيت والجيران، أم في المواصلات العامة، أم في المؤسسات التعاونية الشائعة في مجتمعنا، وهكذا فإن التعلم التعاوني ضروري لمهارات الحياة الحديثة.²

من خلال ما سبق ذكره من أهمية التعلم التعاوني ندرك ان هذه الاستراتيجية ذات أهمية بالغة سواء على مستوى التلميذ أم المعلم وحتى على إدارة الصف في حد ذاته، وذلك بما تحققه من أهداف من جميع الجوانب: التربوية النفسية، الاجتماعية... إلخ.

ويمكن تلخيص أهداف التعلم التعاوني في النقاط التالية:

- القضاء على الجمود الفكري.

- القدرة على التعبير و الإقناع اللفظي.

- تنمية التفكير الإبداعي .

- تفجير طاقات المتعلمين.

- إتاحة الفرصة لجميع المتعلمين.

¹ القبيلات راجي عيسى، المصدر المذكور سابقاً، ص 142.

² القلا فخر الدين و آخرون، طرائق التدريس في عصر المعلومات ، د.ط، الإمارات: دار الكتاب الجامعي العين، 2006، د.ص

- ساحة أكبر للتفكير.¹

2-6- دور المعلم والمتعلم في التعلم التعاوني:

2-6-1- دور المعلم في التعلم التعاوني:

لقد بين كل من "DGUNIUY ،OKEBUKALAAUD" (1984) بأن دور المعلم في التعلم التعاوني يختلف عن دوره في الطريقة التقليدية، فدور المعلم هنا هو ضابط للمجموعة الجزئية التي ينقسم الصف إليها ويجب على المعلمين في كل حصة من حصص التعلم التعاوني أن يختاروا دور الموجه لا دور الملقن، وبقيامهم بهذا الدور فإنهم قد يتذكروا بأن التجديد في التعلم ليس تغطية المادة للطلاب بل أنه يتمثل في الكشف عنها معهم.²

2-6-1-1- اتخاذ القرارات:

وترتبط القرارات التي يتخذها المعلم بالمسائل التالية:

1. تحديد الأهداف التعليمية لكل مجموعة من مجموعات العمل التعاوني.
2. تقرير عدد أعضاء المجموعات: وهنا قد يبدأ المعلم بتشكيل مجموعات من طالبين أو ثلاثة ثم زيادة عددها تدريجياً حيث يتدرب المتعلمين على مهارات التعاون والعمل الجماعي.
3. تعيين الطلاب في مجموعات: وهنا يفضل الأسلوب العشوائي في توزيع المتعلمين على المجموعات لضمان الحصول على مجموعات من الأفراد مختلفي الخصائص والسمات.³

¹ أمبو سعدي عبد الله بن خميس وآخرون، طرق تدريس العلوم، مفاهيم وتطبيقات علمية، ط1، الأردن: دار المسيرة، 2009، ص 117، 120.

² القضاة محمد فرحان. محمد عوض الترتوري، المصدر المذكور سابقاً، ص 236.

³ الزغلول عماد عبد الرحيم وآخرون، المصدر المذكور سابقاً، ص 251.

4. ترتيب غرفة الصف وتهيئة بيئة تربوية مناسبة لنمو المتعلمين، تثير دافعيتهم للعمل الجماعي وتساعدهم على اكتشاف ميولهم وقدراتهم المعرفية وإعداد الأدوات والوسائل الأولية اللازمة لعمل المجموعات.¹

5. التخطيط للمواد التعليمية: ويعنى بذلك تحديد خبرات التعلم المحتملة والعمل على توزيعها على مجموعات التعلم التعاوني بما يكفل تحقيقها لديهم.

6. تعيين الأدوار لضمان الاعتماد المتبادل: ويقصد بذلك توزيع الأدوار على أفراد كل مجموعة دراسية بما يعزز الاعتماد المتبادل فيما بينهم.

حيث يعين بعض المعلمين أدواراً للطلاب لتشجيع التعاون والمشاركة الكاملة وإذا استخدمت الأدوار ينبغي التأكد من أنها تدعم التعلم، واعتماداً على غرض المجموعة وعمر المشاركين، فإن وجود هذه الأدوار التي يتم تعيينها، ربما تساعد الطلاب في أن يتعاونوا وبما ينبغي أن يدرس الطلاب كيف يقومون بكل دور بفاعلية، والأدوار ينبغي أن يتم تبادلها بحيث يمكن أن يشارك الطلاب في مظاهر مختلفة من التعلم الجماعي²، ومن حيث الأدوار التي يمكن توزيعها على الأفراد فهي كالآتي:

1- القيادي: يشرح المهمة التعليمية لأفراد المجموعة والأهداف المراد تحقيقها والعمل على

قيادة الحوار والنقاش والتأكد من مشاركة الجميع في العمل وإنجاز المهمة.

2- الباحث: يوفر مصادر ومواد التعلم التي قد تحتاج إليها المجموعة في إنجاز مهمتها

الموكلة إليها.³

¹ السليتي فراس محمود مصطفى، المصدر المذكور سابقاً، ص 373.

² علام محمود صلاح الدين، علم النفس التربوي، ط1، الأردن: دار الفكر عمان، 2010، ص 905.

³ الزغول عماد عبد الرحيم وآخرون، المصدر المذكور سابقاً، ص 205.

3- المشجع: يشجع الطلاب النافرين أو الخجولين على المشاركة وحثّ أفراد مجموعته على إنجاز المهمة قبل المجموعات الأخرى.

4- المسجّل: المدوّن: يكتب الأفكار والقرارات والخطط.¹

5- المملّص: يدون الملاحظات ويصوغ الأسئلة و الخلاصات والإجابات كما يقوم بالاتفاق مع باقي أفراد المجموعة بوضع الموضوع المدروس في صورته النهائية ويشترط في من يقوم به أن يكون جيّداً في أسلوبه وقدرته على التعبير.

6- المؤقّت: يدير ويراقب ويضبط وقت تنفيذ المهمة أو النشاط التعليمي.²

2-6-1-2- إعداد الدروس:

ينبغي على المعلم التخطيط للدروس التعليمية وإعدادها بما يتلاءم مع طبيعة إستراتيجيات التعلم التعاوني، وهنا يفترض بالمعلم القيام بالمهام التالية:

1 - شرح المهمة الأكاديمية: ويتمثل ذلك في توضيح الأهداف وشرح طبيعة المهمة الأكاديمية وتوضيح المفاهيم الأساسية مع إعطاء الأمثلة وذلك من أجل التأكد من أن المتعلمين في المجموعات قد فهموا المهمة الموكلة إليهم.

2 - بناء الاعتماد المتبادل: يفترض بالمعلم التوضيح للمتعلمين ضرورة اعتمادهم على بعضهم البعض بالإضافة إلى ذلك ينبغي بالمعلم التوضيح لأفراد المجموعات ضرورة المشاركة باستخدام مصادر وأدوات ووسائل التعلم وتشجيع أفراد المجموعة بعضهم بعضاً.

¹ علام محمود صلاح الدين، المصدر المذكور سابقاً، ص 905.

² الزغلول عماد عبد الرحيم وآخرون، المصدر المذكور سابقاً، ص 260.

3- بناء المسؤولية الفردية: تقع على عاتق المعلم مسؤولية إشعار كل فرد في مجموعات التعلم التعاوني بالمسؤولية الفردية وبضرورة قيامه بالمهام والأدوار الموكلة إليه مع تقديم العون والدعم والمساعدة للأفراد والآخرين في المجموعة التي ينتمي إليها.

4 - بناء التعاون بين المجموعات: على الرغم أن المعلم يشجع المنافسة الشريفة بين المجموعات المختلفة، إلا أن ذلك لا يعني عدم تشجيع التعاون أو التوصل بين تلك المجموعات، وينبغي على المعلم حث المجموعات على مقارنة نتائج أدائها مع بعضها البعض وتشجيعها على مساعدة المجموعات الأخرى في حال أنها لم تفرغ من إنجاز المهمات الموكلة إليها.

5- شرح محكات النجاح: يفترض بالمعلم تحديد محكات النجاح وأسس التقويم لمجموعات التعلم التعاوني ووضع سلم للدرجات بحيث يتم في ضوءه تحديد درجة كل مجموعة اعتماداً على مدى إنجازها للمهمة التعليمية ومدى إتقانها لأهداف التعلم.

6- تحديد الأنماط السلوكية المتوقعة: ينبغي على المعلم تعريف مهارات التعلم التعاوني تعريفاً إجرائياً وذلك بدلالة مؤشرات واضحة تدل عليها من أجل أن يسهل على المتعلمين في مجموعات التعلم التعاوني ممارستها.

7- تعليم المهارات التعاونية: يفترض بالمعلم تعويد المتعلمين على العمل ضمن جماعات العمل والتعلم التعاوني من خلال تزويدهم وتدريبهم على المهارات الضرورية مع تشجيعهم على أدائها وممارستها.¹

2-6-1-3-التفقد والتدخل:

ويتم هذا الدور من خلال:

1- الترتيب: لتفاعل الطلاب وجهاً لوجه.

¹ الزغول عماد عبد الرحيم وآخرون، المصدر المذكور سابقاً، ص 252-253.

2- تفقد سلوك المتعلمين:

من خلال ملاحظة المعلم لأفراد المجموعات في أثناء العمل للتأكد من أنهم قد اكتسبوا المهارة التعاونية التي خطط لإكسابهم إياها ضمن أهداف درسه¹، ومن الأنماط السلوكية التي على المعلم ملاحظتها: "الإسهام في تقديم الأفكار، طرح الأسئلة الهادفة، التعبير عن العلاقة الدافئة والمحبة التي تربط بين أعضاء المجموعات والتيقن من الفهم وإتقان العمل"²

3- تقديم المساعدة لأداء المهمة:

اعتماداً على ملاحظاته لسلوك المتعلمين على المعلم التدخل وتقديم المساعدة في حال وجود مشكلة أو صعوبة يعاني منها أفراد المجموعات وقد يتطلب الأمر منه توضيح المهمة أو توجيههم نحو مصادر تعلم إضافية.

4- التدخل لتعليم المهارات التعاونية:

إذا لاحظ مشكلة في التواصل والتفاعل أو سوء في ممارسة مهارات التعلم التعاوني بين أفراد المجموعات، حيث ينبغي أن يتدخل المعلم لتدريب المتعلمين على المهارات التعاونية وتوضيحها لهم وكيفية استخدامها بشكل أفضل.³

2-6-1-4- التقييم والمعالجة:

1 - الحرص على أن يشمل التقويم جانبين: اكتساب المعارف الأكاديمية، واكتساب

المهارات التعاونية في الوقت ذاته، وبالدرجة نفسها من الأهمية.

2 - إفساح المجال أمام كل مجموعة لعرض إنجازها لمهمتها: ماذا كانت المهمة؟. وما

صورة الإجابة أو الإنجاز؟. وما دور كل فرد في المجموعة في تحقيق الإنجاز؟.

¹ أبو النصر حمزة حمزة وآخرون، المصدر المذكور سابقاً، ص 47.

² وناس خيرى وآخرون، المصدر المذكور سابقاً، ص 116

³ الزغلول عماد عبد الرحيم وآخرون، المصدر المذكور سابقاً، ص 254.

3 - فتح المجال أمام المجموعات الأخرى لمناقشة إنجاز المجموعة: بالموافقة، أو التعديل أو الإضافة.

4 - الاطمئنان إلى أن كل متعلم داخل المجموعة: يمكن أن يشرح خطوات التوصل إلى الحل درءاً لاحتمالات التواكل الذي قد يحدث من بعض التلاميذ.

5 - منح كل متعلم درجة خاصة به على إنجازه الشخصي: ومنح المجموعة درجة كلية تمثل مجموع درجات أفرادها، لتأكيد مفهوم أن اجتهاد الفرد يعود عليه بالنفع الشخصي وعلى مجموعته في الوقت نفسه.¹

6 - إغلاق النشاط: وفي هذه المرحلة ينبغي على المعلم تشجيع المتعلمين على تبادل الإجابات والتقارير وتلخيص أهم الأفكار في الدرس، وتشجيع طرح الأسئلة حولها ومن ثم الوصول إلى إغلاق النشاط التعليمي.²

2-6-2- دور المتعلم في التعلم التعاوني:

يعتبر دور المتعلم في التعلم التعاوني هو المحور الأساسي الذي تدور عليه العملية التعليمية عموماً حيث أن تغيير حجرة الدراسة من الشكل المعتاد الذي فيه يعتبر المعلم هو المصدر الرئيسي للمعرفة عند التلاميذ إلى نمط المجموعات الصغيرة التي يمثل فيها التلميذ مصدراً للمعرفة عند أقرانه داخل المجموعات في هذا الموقف يكون دور المتعلم هو استقصاء الأفكار وطرح المفاهيم والحلول وتفسيرها.³

يُجمل المتخصصون أربع مستويات من المهارات التعاونية التي ينبغي على المتعلم أن يكتسبها وهي:

¹ أبو النصر حمزة حمزة وآخرون، المصدر المذكور سابقاً، ص 47- 48.

² الزغلول عماد عبد الرحيم وآخرون، المصدر المذكور سابقاً، ص 254.

³ القضاة محمد فرحان. محمد عوض الترتوري، المصدر المذكور سابقاً، ص 239.

- 1- التشكيل: وهي أولى المهارات المطلوبة لتأسيس مجموعة عمل للتعلم التعاوني.
- 2- العمل: وهي المهارات المطلوبة لإدارة نشاطات المجموعة في إتمام المهمة والمحافظة على علاقات فاعلة بين الأعضاء.
- 3- الصياغة: وهي المهارات المطلوبة لبناء مستوى أعمق من الفهم للمواد التي تدرس لإثارة استخدام إستراتيجيات عمليات التفكير العليا ولزيادة درجة الإتقان وتذكر المادة المقررة لفترة أطول.
- 4- التخميم: وهي المهارات اللازمة للانخراط في المناقشات الأكاديمية بغرض إثارة تصور المفاهيم للمادة المدروسة وإثارة التضارب الإدراكي، والبحث عن المزيد من المعلومات، وطرح المسوغات التي تستند إليها الاستنتاجات.

ويكمن دور المعلم في اكتسابه للمستويات السابقة من المهارات التعاونية والتي تظهر من

خلال:

- 1- استخدام المتعلم صوتاً هادئاً في النقاش وطلب المعلومة وتقديم الدعم والمساندة للآخرين ونقد الأفكار والاستفسار... إلخ.
- 2- أن يلتزم بالدور الذي يحدده قائد المجموعة لكل فرد من أفراد المجموعة.
- 3- أن يشرح كيفية الحصول على الإجابة وذلك لمن يلتزم بدعمه ومساندته من أفراد مجموعته.
- 4- أن يربط ما تعلمه حالياً بما سبق أن تعلمه.
- 5- أن يتأكد من أن كل طالب في مجموعته يفهم المادة ويوافق على الإجابات قياماً بدور محدد له والتزاماً بمسؤوليته الزميرية.
- 6- أن يشجع الجميع على المشاركة، تعزيزاً للدور التعاوني لكل أفراد المجموعة.
- 7- أن يستمع بعناية لما يقوله الآخرون، تعزيزاً لأهمية تكامل وتبادل المعرفة الأكاديمية.

8- أن لا يغير رأيه إلا بعد الاقتناع، فلا يكون هامشي الرأي والتأثير، بل عليه أن يعبر عن رأيه ثم ينصت باهتمام إلى وجهات نظر الآخرين فيما توصلوا إليه.

9- أن ينقد الأفكار وليس الأشخاص، فهو يتناول الفكرة المطروحة بالمناقشة دون مساس بأصحابها أو تسفيه لآرائهم.¹

2-7- بعض إستراتيجيات التعلم التعاوني:

هناك عدة إستراتيجيات للتعلم التعاوني، قد تختلف في مهام المتعلمين أو في تشكيلهم- الوضعية داخل الصف- أو في نوع المجموعات، لكنها تشترك جميعها في أنها تتيح فرصا للعمل معا في مجموعات صغيرة يساعدون بعضهم بعضا. وبسبب هذا التنوع في الإستراتيجيات كان لابد من اختيار إستراتيجية معينة نعتمدها في بحثنا هذا وقد تم اختيار إستراتيجية تكامل المعلومات المجزأة او ما يعرف بإستراتيجية "جيكسو" أو إستراتيجية الخبراء.

2-7-1- إستراتيجية تكامل المعلومات المجزأة "جيكسو":

طورت هذه الطريقة واختبرت على يد "آرنسون ARONSON"، وأعوانه في جامعة تكساس سنة (1978) ثم قام "آرنسون" بتطويرها سنة (1979)، ثم تبناها "سلافين" وأعوانه سنة (1980).²

وهذه الإستراتيجية إحدى الإستراتيجيات الأساسية للتعلم التعاوني، تقوم على توزيع تلاميذ الفصل الدراسي إلى جماعات، تتكون كل جماعة من (4-6) تلاميذ مختلفي التحصيل (مرتفع، متوسط، ضعيف) ويقسم الموضوع إلى (4-6) مهام بناء على عدد أعضاء الجماعة الواحدة، ثم يجتمع تلاميذ المهام المتشابهة يدرسون معاً ثم بعد ذلك يرجع كل عضو إلى جماعته الأساسية،

¹ أبو النصر حمزة حمزة وآخرون، المصدر المذكور سابقا، ص 38-39.

² شحاتة حسن، المصدر المذكور سابقا، ص 143.

ويعلم كل عضو زملاءه الآخرين في الجماعة الواحدة وبين الجماعات المختلفة لتحقيق أهداف موحدة، وفي نهاية كل درس يجيب أعضاء كل جماعة معاً عن الأسئلة التقويمية لموضوع الدرس.¹

وقد ميز العديد من الباحثين بين التعلم التعاوني بمجموعات الخبراء والتعلم التعاوني العادي، وفيما يأتي أهم الفروق بينهما:

جدول (01): الفرق بين التعلم التعاوني العادي والتعلم التعاوني القائم على مجموعة

الخبراء

| التعلم التعاوني العادي | التعلم التعاوني القائم على مجموعة الخبراء |
|--|---|
| - توكل مهمة واحدة لكل مجموعة. | - توكل مهمة واحدة لكل فرد من أفراد المجموعة الواحدة. |
| - توكل أدوار غير ثابتة لأعضاء المجموعة منها القائد (القارئ، الملخص، المشجع، | - لا يوجد مسميات لكل فرد من أفراد المجموعة. |
| - لا يعاد ترتيب أفراد المجموعة الواحدة بل تحافظ على تشكيلها لفترة زمنية محددة. | - يعاد ترتيب أفراد المجموعات بحيث يجتمع جميع الأفراد الذين يحملون المهمة نفسها في مجموعة واحدة تدعى مجموعة الخبراء. |
| - تعامل نتائج الاختبارات على أنها نتائج لكل فرد. | - تعامل نتائج الاختبارات للأفراد على أنها نتائج للمجموعة الواحدة. |

¹ الديب محمد مصطفى، إستراتيجيات معاصرة في التعلم التعاوني، ط1، مصر: عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع القاهرة، 2006، ص 67-68.

| | |
|--|---|
| - تكون مسؤولية انخفاض علامات المجموعة الواحدة جماعية للارتقاء بها. | - تكون مسؤولية انخفاض علامة الفرد الشخصية. |
| - يوجد معيار لإتقان المادة التعليمية غالباً ما يكون أكبر من 85%. | - لا يوجد معيار محدد لإتقان المادة لأفراد المجموعة. |

المصدر: الحيلة محمد محمود، أثر التعلم التعاوني القائم على مجموعات الخبراء في التحصيل المباشر

والمؤجل لطلبة مساق تصميم التعليم في كليات العلوم التربوية، المنارة المجلد، 13، ع04، 2007 ص 175.

الخبير: هو كل فرد من أفراد المجموعة التعاونية الأصلية حيث توكل لكل فرد مهمة معينة

(مادة تعليمية) تختلف عن مهمة بقية الأفراد، يتعلمها وينقنها في مجموعة الخبراء ثم يقوم بتدريس

ما تعلمه وأتقنه لأفراد مجموعته الأصلية، وهذا ينطبق على جميع أفراد المجموعة الواحدة.¹

وتكمن أهمية هذه الإستراتيجية في الآتي:

1- أن الجماعة تتكون من (4-6) أعضاء، وتركز على تعليم التلاميذ بعضهم لبعض.

2- تتمتع هذه الإستراتيجية بوجود اعتماد إيجابي متبادل في المهام والمصادر والموارد

والهدف والمكافأة.

3- تمكن هذه الإستراتيجية كل عضو في الجماعة من تخصيص جزء من وحدة التعليم

ويعلمها لزملائه في نفس الجماعة.

4- يبذل كل تلميذ أقصى ما لديه من جهد لدراسة جزء معين من المادة التعليمية ويقدم كل

تلميذ مقترحاته وأفكاره ومعلوماته عن الجزء الخاص به، ويشرحه لزملائه، لتحقيق الفهم المتكامل

في دراسة موضوع المادة المتعلمة، وتم تقويم التلاميذ في كل المهام التعليمية.

¹ الحيلة محمد محمود، المصدر المذكور سابقاً، ص 175.

- 5- تتمتع هذه الإستراتيجية بالمرونة في بناء اعتماد إيجابي متبادل بين الجماعات حيث تقوم على نشاط التلاميذ، وقيامهم بالعديد من الأدوار كدور التلميذ والمعلم.
- 6- تتاح الفرصة في هذه الإستراتيجية للتلاميذ لممارسة السلوكيات التعاونية وتحث التلاميذ على التعليم بمثابرة وإصرار وبأكاديمية أكثر من المعتاد.
- 7- تتيح للتلاميذ حرية كبيرة في التعبير كما يريدون خلال القيام بأدوارهم، مما يسهم في زيادة الثروة اللغوية لدى التلاميذ، وتنمية مهارات التعبير الكتابي والإبداعي.
- 8- تلزم التلميذ بالتوصل للهدف الجماعي بناء على تقسيم العمل فيما بينهم مما يجعلهم يسهمون في درجة الجماعة.
- 9- تلزم التلاميذ بالاشتراك في المادة التعليمية، ومناقشتها مع زملائه والاستماع إليهم بانتباه وبقظة، لأنه في حاجة إلى معاونتهم.
- 10- يشغل التلاميذ بالتعلم طوال الوقت خلال تعلم جزء من المادة التعليمية في جماعة الخبير، ثم يتم تعليمهم لزملائهم مرة أخرى في الجماعات الأصلية، ولذلك يعتمد التلاميذ على بعضهم في عملية التعلم كما تتغلب على العديد من المشكلات كمشكلة بطئ التعلم ومشكلة الملل التي يعاني منها التلاميذ المتفوقون ومشكلة التلاميذ المسيطرين على زملائهم.
- 11- تتيح الفرصة لكل تلميذ بالمساهمة في عملية التعلم وتنمية عقول التلاميذ لتصبح كعقول المعلمين.¹

2-7-2- فرق التعلم الجماعية:

وفيها يتم التعلم بطريقة تجعل تعلم أعضاء المجموعة الواحدة مسؤولية جماعية ويتم من

خلال الخطوات التالية:

¹ الديب محمد مصطفى، المصدر المذكور سابقاً، ص 70-71.

1 - ينظم المعلم التلاميذ في مجموعات متعاونة وفقاً لرغباتهم وميولهم حول دراسة مشكلة معينة، وتتكون الجماعة الواحدة من (2 - 6) أعضاء.

2 - يختار الموضوعات الفردية في المشكلة ويحدد الأهداف والمهام ويوزعها على أفراد المجموعة.

3 - يحدد المصادر والأنشطة والمواد التعليمية التي سيتم استخدامها.

4 - يشترك أفراد كل مجموعة في إنجاز المهمة الموكلة إليهم.

5 - تقدم كل مجموعة تقريرها النهائي أمام بقية المجموعات.¹

2-7-3- إستراتيجية البحث الجماعي:

وتعد هذه الإستراتيجية من أكثر فرق التعلم التعاوني تعقيداً، وأكثرها صعوبة من حيث التطبيق، إذ تتطلب معايير صافية أكثر تقدماً، وبنينا أكثر تعقيداً من الطرق التي تتمركز حول المعلم، كما تتطلب تدريس التلاميذ مهارات اتصال جيدة، ومهارات تفاعل جماعي فاعل، والمعلمون الذين يستخدمون هذه الطريقة يقسمون فصولهم عادة إلى جماعات غير متجانسة تتألف كل مجموعة من خمسة أعضاء إلى ستة يختارون موضوعات للدرس والذاكرة، ويتابعون الأفكار الكبيرة أو الموضوعات الفرعية ببحث متعمق، ثم يعدون تقريراً ويعرضونه على طلبة الصف.²

وقد أكد "منسي" أن هذه الاستراتيجية من أكثر الطرق صعوبة وأكثرها تعقيداً في التطبيق فيها تقسم المجموعات على أساس الجنس أو المستوى الدراسي أو السلوك الاجتماعي، مع تقسيم الأدوار على أفراد المجموعة بحيث يؤدونها خارج أوقات الدراسة.³

¹ إبراهيم أحمد، المصدر المذكور سابقاً، ص 253.

² السليتي فراس محمود مصطفى، المصدر المذكور سابقاً، ص 61.

³ منسي محمود عبد الحليم، المصدر المذكور سابقاً، ص 189.

2-7-4- إستراتيجية تعليم الأقران:

تعتمد هذه الإستراتيجية على قيام الطلاب بالتدريس لأقرانهم تحت إشراف وتوجيه المعلم مع مراعاة أن يكون القرين المعلم من الفئة العمرية نفسها لأفراد مجموعته أو من فئة تعلوها عمراً أو مستوى دراسياً¹ ويشتركون في تعليم موازٍ ذي جهة واحدة، يعلم أحدهما الآخر المهارات المراد تعلمها، كالمهارات الرياضية والقراءة والتفاعلية.² وطبقاً لما يراه " جولد سكومت " فإنه يمكن تشجيع التدريس بالأقران في النواحي الآتية:

1- النفسية والاجتماعية: حيث تساعد هذه الطريقة على اتصال الشخص بالبيئة والتحكم عن بعد فيها.

2- تدريسية: يكون الطلاب نشيطين كمتعلمين والتعليم يعزز التعلم بالنسبة للمعلم ويوجه تعاون متزايد إلى جانب الدافعية و التقدير الذاتي.

3- اقتصادية: موفرة للوقت والجهد.³

إجراءاتها التنفيذية تحدد في الخطوات التالية:

- اختيار التلاميذ الذين سيعملون مع أقرانهم وتدريبهم على كيفية التعامل معها.
- عرض خطة مكتوبة على المعلمين تحدد الإجراءات والعمليات الخاصة بالإستراتيجية لتوضيح الفكرة العامة للمشاركين ودور كل منهم.
- تحديد الجلسات اليومية والمكان مع توقع ظهور بعض التعديلات أثناء تنفيذ البرامج.

¹ علي محمد السيد، إستراتيجيات تدريس العلوم، ط1، مصر: دار مكتبة الإسراء للطبع والنشر والتوزيع، 2006، ص 148.

² الديب محمد مصطفى، المصدر المذكور سابقاً، ص 303.

³ عفانة عزو إسماعيل وآخرون، التعلم في مجموعات، ط1، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، 2008، ص 125.

- تحديد محتوى البرنامج التعليمي المستخدم، والذي يعلم فيه الأقران زملاءهم، وطرق الإشراف عليه، وإجراءات عمليات التقويم.
- استمرار الحفاظ على العلاقة بين التلميذ والمعلم واهتمامه عن طريق اللقاءات فيما بينهم والتي توفر فرصة لتطوير خطة تطبيق البرنامج ورفع الروح المعنوية.
- توفير جميع الأدوات والوسائل المرتبطة بالبرنامج مع توفير التغذية الراجعة والتعزيز المادي والمعنوي للتلاميذ والمتعلمين.¹

2-7-5- إستراتيجية " فكر - زوج - شارك ":

تعتبر هذه الإستراتيجية إحدى استراتيجيات التعلم التعاوني والتي تقوم على الخطوات

التالية:

2-7-5-1- التمهيدي:

سؤال لجميع تلاميذ الفصل.

يطلب المعلم من التلاميذ حل مشكلة ولتكن حل معادلة ($2 - 2X - 4$) يحاول

التلاميذ الحل (بطريقة التحليل) ولا يصل أي منهم للحل.

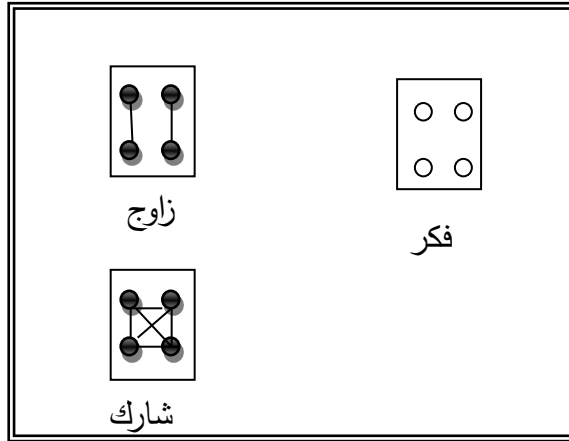
2-7-5-2- تنفيذ إستراتيجية - فكر - زوج - شارك:

- يقسم المعلم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة كل منها مكون من 4 تلاميذ.

- يطلب المعلم محاولة الحل باستخدام القانون العام لحل معادلات الدرجة الثانية.

يسير العمل كآتي:

¹ الديب محمد مصطفى، المصدر المذكور سابقاً، ص 305.



شكل (01): إستراتيجية فكر- زوج - شارك (التفاعل)

أ) التفكير فردياً: يحاول كل تلميذ أن يحل المشكلة بنفسه.

ب) المزاوجة: كل تلميذين متقابلين يتبادلان ما توصل كل منهما على الآخر ويتفقان على

حل واحد

ج) المشاركة: يتبادل فريق المزاوجة

ما توصل إليه كل فريق لتصل المجموعة كلها إلى حل خاص بالمجموعة.

2-7-5-3- العمل مع كل الصف:

يطلب المعلم من بعض المجموعات أن يعرض ممثلها ما توصلت إليه المجموعة.

2-7-5-4- التقويم:

يقدم المعلم تغذية راجعة، وتجري مناقشة مع مجموعة الصف ويلخص طريقة الحل ثم

يطلب من أحد التلاميذ أن يعرض الحل.¹

¹ عبيد وليم، إستراتيجيات التعليم والتعلم في سياق ثقافة الجودة- أطر مفاهيمية ونماذج تطبيقية، ط1، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة عمان، 2009، ص 163.

2-7-6- إستراتيجية التعلم التعاوني الجماعي (دوائر التعلم):

ويعمل التلاميذ في هذه الإستراتيجية معا في جماعة، ليكملوا عملا واحد يخص الجماعة، ويشاركوا في تبادل الأفكار ويتأكدون من فهم أعضاء الجماعة للموضوع، وتحدد الأهداف التعليمية التي يتوقع أن يحققها التلاميذ بعد دراسة أحد الموضوعات المرغوب دراستها.

ويوزع التلاميذ في هذه الإستراتيجية على جماعات صغيرة، بحيث يتراوح أعضاؤها ما بين (4-6) أعضاء بناء على طبيعة المادة التعليمية، ثم يوجه المعلم التلاميذ إلى الجلوس على شكل دائرة داخل كل جماعة، حتى يحدث أكبر قدر من التفاعل والإسهام فيما بينهم أثناء تعلم المادة المراد دراستها، وتحدد المهام التعليمية التي سيتعلمها التلاميذ في ضوء الأهداف التعليمية التي وضعت مسبقا، وتحدد أيضا الخبرات المسبقة ذات العلاقة بتعلم الموضوع الجديد.

ويطلب من التلاميذ في كل جماعة تقديم تقرير موحد عما يتم تعلمه حول المشكلة التعليمية في نهاية التعلم، ويوجه التلاميذ داخل الجماعات إلى التعاون المتبادل بينهم، بحيث لا يتوقف التعاون عند كل جماعة على حدة، بل يمكن لأية جماعة انتهت من مهامها المطلوبة منها أن تساعد بقية الجماعات الأخرى في القاعة الدراسية.¹

2-7-7- إستراتيجية الرؤوس المرقمة تعمل معا :

هي إحدى استراتيجيات التدريس الفعال وتنطوي تحت استراتيجية التعلم التعاوني يتألف هذا النوع من أربع خطوات هي :

- يقسم المدرسون التلاميذ الى فرق تتكون الواحدة منها من (3-5) أعضاء ويتخذ كل عضو رقما يتراوح ما بين (1-5) .

- طرح الأسئلة: من طرف الاستاذ وهي متفاوتة الصعوبة.

¹ الديب محمد مصطفى، المصدر المذكور سابقا، ص 109-110.

- جمع الرؤوس: يضع الأعضاء في كل مجموعة رؤوسهم معا لكي يتأكدوا من ان كل فرد يعرف الاجابة.

- الإجابة: ينادي المدرس على رقم فيرفع التلاميذ المرقمين بنفس الرقم أيديهم ويقدموا اجابات للصف.¹

2-8- الفرق بين التعلم التعاوني والتعليم التقليدي:

ترى "مداح" (2001) أنه ليس كل ما يطلق عليه مجموعة هو تعلم تعاوني، ويؤكد ذلك "جونسون وجونسون وآخرون" (1993) بدراستهم المجموعات التعليمية التعاونية لمدة (30) عاماً من أجل توضيح الفرق بين المجموعات التعليمية التعاونية والمجموعات الصفية التقليدية حيث قابلوا آلاف من الطلاب والمعلمين في مجموعة كبيرة من المناطق التعليمية في عدد من البلدان المختلفة من أجل اكتشاف عمل المجموعات في الصف وأين وكيف تنجح المجموعات التعاونية على أفضل نحو؟. وبناءً على النتائج التي خرجوا بها، ونتائج الباحثين الآخرين مثل "كاتزنباخ" و"سميث" (1993)، ومن خلال ما ذكره أيضا "جونسون وجونسون" (1998) حول النقاط التي يختلف فيها التعلم التقليدي، يمكن تلخيص أوجه الاختلاف بينهما كما يوضحها الجدول.²

¹ جابر عبد الحميد جابر، المصدر المذكور سابقا، ص 92.

² حج يحيى ميرفت أسامة، المصدر المذكور سابقا، ص 25.

جدول (02): المجموعات التعليمية التقليدية في مقابل المجموعات التعليمية التعاونية

| المجموعات التقليدية | المجموعات التعاونية |
|--|--|
| تتطوي على اعتماد متبادل متدن يتحمل الأعضاء مسؤولية أنفسهم فقط ويكون التركيز منصرفاً إلى الأداء الفردي فقط. | تتطوي على اعتماد متبادل إيجابي عال يتحمل الأعضاء مسؤولية تعلمهم و تعلم بعضهم بعضاً ويكون التركيز منصفاً على الأداء المشترك. |
| مسؤولية فردية فقط. | توجد مسؤولية فردية ومسؤولية تجاه المجموعة يحمل الأعضاء أنفسهم وغيرهم مسؤولية القيام بالأعمال ذات الجودة العالية. |
| تتم مناقشة المهام بدون التزام الأعضاء بتعلم بعضهم بعضاً. | يزيد الأعضاء في فرصة نجاح بعضهم بعضاً حيث ينفذون مهام حقيقية معاً ويساعدون ويدعمون جهود بعضهم بعضاً حول التعلم. |
| هناك تجاهل لمهارات العمل الزمر (الجماعي) ويتم تعيين قائد لتوجيه مشاركة الأعضاء. | يتم التركيز على مهارات العمل الزمري كما يتم تعليم الأعضاء استخدام المهارات الاجتماعية ويتوقع منهم استخدامها بالفعل ويتبادل القيادة جميع الأعضاء. |
| لا تتم معالجة جماعية لجودة عمل المجموعة هناك تقدير للإنجازات الفردية. | تعالج المجموعة جودة العمل ومدى فاعلية الأعضاء في العمل معاً وهناك تركيز على التحسن المستمر. |

المصدر: أبو النصر حمزة، الشامل في التعليم والتعلم والتدريس، ط1، مصر: مكتبة الإيمان المنصورة،

2007، ص 62.

2-9- فوائد ومميزات التعلم التعاوني:

أثبتت الدراسات والأبحاث النظرية والعلمية فاعلية التعلم التعاوني، ومن فوائده ومميزاته

نذكر:

- أنه تعلم متمركز حول التلميذ.
- يطبق في جميع المستويات الدراسية ويلتزم جميع المواد الدراسية.
- يساعد المعلم على معالجة المشاكل التي تواجه التلميذ من خلال استخدام الأقران.
- يساهم في تكوين اتجاهات إيجابية نحو المادة الدراسية.¹
- يتلقى الطالب فرصة أكبر للمشاركة والإقناع والإفصاح عن نفسه.
- يحصل الطالب على صلاحية تمكنه من التفكير المستقل والتعبير عن أفكاره.
- يحظى الطالب في التعلم التعاوني بفرصة لبناء تقارب مع زملائه.
- يحظى الطالب بالدعم والثقة مما يخلق بدوره حس الانتماء ويقلل من التباعد النفسي، العاطفي بين زملاء الفصل.
- يتعلم الطلبة كيفية ممارسة الإستراتيجية وحل المشاكل والتخطيط بشكل جماعي.
- يعتبر التعلم التعاوني أفضل وسيلة لدعم المناخ التعليمي الخالي من الضغوط سواء داخل الفصل أو خارجه.²
- ينمي أسلوب التعلم الذاتي لدى المتعلمين.
- يزيد من مقدرة التلاميذ على اتخاذ القرار.
- يتدرب المتعلمين من خلاله على الالتزام بأداب الاستماع والتحدث.

¹ الحثروبي محمد الصالح، المصدر المذكور سابقاً، ص 119.

² جنسن إريك، التدريس الفعال، ط1، الأردن: دار الفكر عمان، 2007، ص 180.

- يربط بطيئي التعلم والذين يعانون من صعوبات التعلم بأعضاء المجموعة ويطور انتباههم.¹
- يخفض المشكلات السلوكية بين الطلبة.
- ينمي مهارات التعاون مع غيرهم، فضلاً عن تأثير الطلبة المتفوقين في تطوير زملائهم متدني مستوى التحصيل.
- إتاحة الاشتراك في استخدام الأدوات التعليمية والأجهزة الأخرى لدى عدد أكبر من الطلبة.²
- يساهم بشكل فعال في تحسين المستوى التعليمي للتلاميذ وعلى الأخص في حالات عدم التجانس مابين التلاميذ من خلال مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ في الصف الواحد.
- أثبتت الدراسات بأن لهذا الأسلوب نتائج إيجابية وفاعلية في تحسين أداء التلاميذ وعلى مدى تقبلهم لآراء الآخرين بشكل واع.
- إن هذا الأسلوب يساهم بشكل فعال في كشف ميول التلاميذ ومدى استعدادهم للتفاعل والتعاون فيما بينهم.
- لهذا الأسلوب أثر فعال في الجوانب الاجتماعية والتربوية.
- يساهم في زيادة المهارات وتنمية الاتجاهات.³

¹ جرجيس أشرف أنور، كيف تطبق إستراتيجية التعلم التعاوني والعمل في مجموعات في فصلك، هيئة كير الدولية، مصر: مكتب المنية مصر، 2007.

<http://uqu.edu.sa/page/ar/1158329.30> 2014/02/12

² السليتي فراس محمود مصطفى، المصدر المذكور سابقاً، ص 58.

³ يوسف رذنبة عثمان و آخرون، المصدر المذكور سابقاً، ص 150.

2-10- الصعوبات التي تواجه تطبيق إستراتيجية التعلم التعاوني:

يواجه التعلم التعاوني بصفة خاصة بعض الصعوبات و المشكلات، وذلك لأن المدارس أو المعاهد أو الجامعات لم تجهز أساساً لهذا المنحى، نظراً لما يحتاجه هذا النوع من التعلم من إمكانيات مادية ووسائل تعليمية، وكوادر بشرية في أثناء تطبيقه فإن عدم توفرها قد يكون عائقاً يحول دون تطبيق التعلم التعاوني بفاعلية.

1- عدم توفر المصادر التعليمية الخاصة التي يمكن توظيفها في نطاق طريقة التعلم التعاوني وبكميات تكفي لتغطية حاجات التلاميذ المتفاوتة والمختلفة.

2- الحاجة إلى سجلات خاصة تيسر عمليات التخطيط والتقويم والمتابعة لتعليم الطلاب في نطاق هذا النوع من التعلم.

3- ضيق وقت المعلم والعبء التعليمي الكبير الذي يقع على كاهله.¹

4- عدم حصول المعلمين على التدريب الكافي لاستخدام التعلم التعاوني.

5- ضيق مساحة الصفوف مع كثرة أعداد التلاميذ في الصف الواحد.

6- عدم توفر مصادر تعليمية تسمح بتطبيق التعلم التعاوني كنوع الأثاث في القسم من

طاوولات وكراسي.

7- التنظيم التقليدي للحصص، وتوزيع مواقيت الدراسة الذي لا يسمح باستغلال الوقت

الكافي للتعلم التعاوني.²

8- عدم ملائمة المقرر الدراسي لأغراض التعلم التعاوني، حيث تمتاز الأنشطة والأسئلة

والتدريبات التي يشتمل عليها بالتركيز على الجهد الفردي بدلاً من الجهد الجماعي.

¹ عرقاوي إيناس إبراهيم محمد، المصدر المذكور سابقاً، ص 53.

² الحثروبي محمد الصالح، المصدر المذكور سابقاً، ص 119.

9- يرى البعض من المعنيين والتربويين أن أسلوب التعلم التعاوني الجماعي يحدد الحرية الفردية للمتعلم، فهو لا يشجع الاستقلالية ولا يهتم بذاتية المتعلم لأن جهده ينوب في الجهد الجماعي للمجموعة.

10- قد يسود البعض من أفراد المجموعة السلوك العدواني والسلبية والأداء غير المثمر

الأمر الذي يحبط الآخرين في المجموعة وكذلك المعلم.¹

¹ الزغلول عماد عبد الرحيم وآخرون، المصدر المذكور سابقاً، ص 257.

خلاصة الفصل :

من خلال ما سبق ذكره، يتضح لنا أن مفهوم التعلم التعاوني أكبر من أن يجلس التلاميذ مرتبين في مجموعات، أو أن يبلغوا بأن يعملوا معا لا منفردين، بل هو إستراتيجية تدريس معاصرة مخطط لها بصورة منظمة وأهداف واضحة ومراحل متعددة ولها خصائصها الخاصة بها التي تميزها عن باقي استراتيجيات التدريس الأخرى، وأهم ما يميز هذه الاستراتيجية الاعتماد الايجابي المتبادل بين أعضاء المجموعة التعاونية، كما أن المعلم لا يتعد دوره كونه موجها ومرشدا، إلا أنه له حرية الاختيار في تطبيق أي الاستراتيجيات - من بين الاستراتيجيات المختلفة للتعلم التعاوني - التي يراها مناسبة لأغراض التعلم تبعاً لاعتبارات عدة منها: طبيعة المادة، مستوى المتعلمين، رغبة المعلم الظروف المتاحة داخل الصف وذلك من اجل الوصول الى الأهداف المراد تحقيقها مستفيدا من مميزات وفوائد هذه الاستراتيجية ومتفاديا بقدر الإمكان الصعوبات التي تواجه وتعيق تطبيقها بحيث يبقى الهدف الأسمى وصول المتعلمين الى المستوى الافضل دوما.

الفصل الثالث

الدافعية للإنجاز

تمهيد:

إذا رأينا تلميذ يقبل إلى مدرسته ويلتحق بصفه في الوقت المحدد ويقوم بنشاطاته المدرسية بحماس وهو مستمتع بها، نقول أن هذا التلميذ يمتلك دافعية مرتفعة للدراسة، أما إذا رأينا تلميذ يقبل إلى المدرسة في وقت متأخر ويتهرب من الالتحاق بصفه ومهمل لنشاطاته المدرسية، ويتحين الفرص للخروج من الصف بأعذار وهمية مختلفة ندرك فوراً أن هذا التلميذ لا يمتلك دافعية، أو أن دافعيته جدّ ضعيفة للدراسة. إذا فحاجات التلميذ وميوله ورغباته وما يسعى لتحقيقه من أهداف هي ما يسمى بالدوافع.

وفي هذا الفصل سوف نتطرق لأحد أهم هذه الدوافع وهي ما يعرف بالدافعية للإنجاز ولكي يكون الشرح وافياً سوف نبدأ بعرض مفهوم الدافعية بصفة عامة والمفاهيم ذات الصلة بها يلي ذلك مفهوم الدافعية للإنجاز وأهم النظريات المفسرة لها، ثم التطبيقات التربوية والاجتماعية وفي الأخير خلاصة الفصل.

3-1-1-الدافعية:

3-1-1-تعريف الدافعية:

لا بد أولاً أن نذكر أن الدافعية مفهوم افتراضي بمعنى أننا نستنتج من الآثار التي يتركها في السلوك الملاحظ لدى الأفراد.¹

ونقصد بافتراضي أنه لا يمكننا ملاحظة الدافعية كملاحظة السلوك أو أي شيء معين ملاحظة مباشرة، بل هي تكوين يمكن أن نستدل عليه من خلال السلوك الذي يتركه الفرد.

إن كلمة دافعية "MOTIVATION" لها جذورها في الكلمة اللاتينية "MOVERE" التي تعني يدفع أو يحرك "TO MOVE" في علم النفس، حيث تشمل دراسة الدافعية على محاولة تحديد الأسباب أو العوامل المحددة للفعل أو السلوك.

وعند تفحصنا للأبحاث التي تناولت منهم الدافعية نجد أن هناك العديد من التعريفات التي قدمها الباحثون لهذا المفهوم، فقد أحصى "كلنجينا A.M.KLIENGINNA" ثمانية وتسعون تعريفاً للدافعية.²

كما اقترح "تايلور" وزملاؤه (1982) منذ وقت بعيد تعريفاً للدافعية، والمتمثل في أنها عملية أو سلسلة من العمليات، تعمل على إثارة السلوك الموجه نحو الهدف، وصيانته والمحافظة عليه، وإيقافه في نهاية المطاف.

¹ الريماوي محمد عودة و آخرون، علم النفس العام، ط1، الأردن: المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة عمان، 2004، ص 199.

² خليفة محمد عبد اللطيف، الدافعية للانجاز، د ط مصر: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع القاهرة، 2000، ص 68.

ويرى "بارون" (1974م) أن الدافعية تشير إلى عمليات داخلية تعمل على إثارة السلوك الإنساني، وتوجيهه، والحفاظة عليه، وهو تعريف لا يختلف في شيء عن التعريف الذي أورده "تايلور وزملاؤه".¹

أما "ماسلو" (د ت) فقد عرف الدافعية بأنها خاصية ثابتة ومستمرة، ومتغيرة، ومركبة وعامة تمارس تأثيرا في كل أحوال الكائن الحي.

و"بونج" (د ت) عرفها من خلال المحددات الداخلية بأنها عبارة عن حالة استثارة وتوتر داخلي تثير السلوك وتدفعه إلى تحقيق هدف معين.

و ذهب "هب HEBB" (د.ت) إلى تعريف الدافعية بأنها أثر لحدثين حسيين هما الوظيفة المعرفية التي توجه السلوك، ووظيفة التيقظ أو الاستثارة التي تمد الفرد بطاقة الحركة.²

كما تعرف الدافعية أيضا بأنها عبارة عن محركات داخلية أو قوى كامنة داخلية غير مرئية يحس بها الإنسان، وتدفعه إلى أن يتصرف أو يعمل من أجل إشباع حاجة معينة يحس ويشعر بها، ذلك لأن عدم إشباعها يحدث لديه حالة من التوتر وعدم التوازن الداخلي، مما يتطلب الإتيان بتصرف أو سلوك معين لإحداث الإشباع وإزالة التوتر وإعادة التوازن الداخلي.³

كما يمكن أن تعرف الدافعية بأنها شروط أو أحوال تستهل، وتوجد، وتساعد على استمرار الأنماط السلوكية، إلى أن تتحقق الأهداف أو تعاق الاستجابات، ويبدو أن الدافعية تلعب دورا هاما في جميع الأنماط السلوكية.⁴

¹ الريماوي محمد عودة و آخرون، المصدر المذكور سابقا، ص 201.

² خليفة محمد عبد اللطيف، المصدر المذكور سابقا، ص 69.

³ عياصرة علي أحمد عبد الرحمن، القيادة والدافعية في الإدارة التربوية، ط1، الأردن: دار حامد للنشر والتوزيع عمان، 2006، ص89.

⁴ ويتيج أرنوف، ترجمة عادل عز الدين الأشول و آخرون، مقدمة في علم النفس، د.ط، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، 1994، ص 121.

وتعرف أيضا بأنها طاقة فطرية (كامنة) نفسية أو سمة في الكائن الحي تعمل على زيادة استثارته ليسلك سلوكا معيناً في العالم الخارجي، فيدرك أشياء من نوع معين وينتبه إليها، وإلى أن يشعر بانفعال معين عند ذلك الإدراك، وإلى أن يسلك نحوه مسلكا خاصا أو يجد في نفسه ميلا نحو هذا المسلك على الأقل، أي يختار الاستجابة المفيدة وظيفيا في عملية التكيف.¹

من خلال هذه التعاريف، نستطيع القول أن الدافعية هي مجموعة الظروف الداخلية التي تحرك الفرد وذلك من أجل تحقيق رغباته وحاجاته و أهدافه، وإعادة حالة عدم التوازن التي تنتج جراء الرغبة في إشباع حاجة ما، فالدافعية تنشط السلوك وتوجهه وتحافظ عليه إلى غاية إشباع هاته الحاجة.

وقد أوضح محي الدين حسين أن تعدد تعريفات الدافعية اختلافها يرجع إلى عدة اعتبارات عديدة أهمها:

- اختلاف طريقة التعامل مع هذا المفهوم، فهناك من الباحثين من يركز على محدداته في

حين يركز البعض الآخر على النتائج المترتبة عليه.

- تضمين هذا المفهوم لمفاهيم أخرى متعلقة به، وتعامل بعض الباحثين مع هذه المفاهيم

على أنها ذات معنى واحد، فيما يؤكد باحثون آخرون على اختلافها في المعنى، ومن أمثلة هذه

المفاهيم: الحاجة، الحافز، الباعث، التوتر والاستثارة... الخ.

- تركيز المنظرين على مظاهر بعينها من هذا المفهوم دون غيرها، فهناك من يركز على

بعض المظاهر مثل: التوتر العضلي أو معدل النبض والتنفس، بوصفها مظاهر لعملية الاستثارة

¹ عبد الله مجدي أحمد محمد، علم النفس التربوي بين النظرية والتطبيق، د.ط، مصر: دار المعرفة الجامعية، 2003، ص 87.

عند الفرد، وهناك من يركز على كيفية تعامل الفرد مع الأهداف المنوط بها لإشباع حاجاته الملحة، ويعود هذا لاختلاف التوجهات النظرية لهؤلاء الباحثين.¹

وقد أوضح كل من "وينبرجر" و "ماكلياند" من خلال استعراضهما للتوجهات النظرية المختلفة في مجال الدافعية، أن هناك منحيين رئيسيين في التعامل مع مفهوم الدافعية:

- **المنحى الأول:** هو المنحى المستمد من نظرية كل من "ماكلياند" و "أتكسون"، ويرى أصحاب هذا التوجه أن الدافعية تقوم على أساس وجداني، وأن لكل دافع حالة وجدانية خاصة به، وافترضوا أن للدوافع آثار بعيدة المدى على السلوك، وأن تأثيرها تزايد بالنسبة للسلوك غير المفيد مقارنة بالسلوك المفيد.

- **المنحى الثاني:** يتمثل في النماذج المعرفية للدافعية، والتي تقوم على أساس مخطط الذات، وينظر أصحابه إلى الدافعية باعتبارها ظاهرة معرفية، ويدخل في هذا الإطار نموذج "كارفر" و "شبير" **SCHEIER، CARVER**، وطبقا لهذا النموذج فإن الذات هي أكثر الجوانب أهمية في تشغيل ومعالجة المعلومات كما أنه يمكن تقويم وتنشيط مخطط الذات نظرا لأهميته في التأثير على السلوك.²

على الرغم من الاختلاف بين المنحيين السابقين، إلا أنه يمكن القول بوجود عدد من الملامح التي يتسم بها أي تعريف يقدم للدافعية، يمكن أن نجملها فيما يلي:

1 - للدافعية وظيفة تنشيطية فهي تعمل على تعبئة الطاقة لدى الفرد وتحفزه نحو الأهداف إلى أن يشبع حاجاته ويحقق هدفه.³

¹ حسين محي الدين أحمد، دراسات في الدافعية والدوافع، د.ط، مصر: دار المعارف القاهرة، 1988، ص 06.

² خليفة محمد عبد اللطيف، المصدر المذكور سابقا، ص 72.

³ نفس المصدر، ص 75.

ولكن زيادة الدافعية فوق حد أمثل يعوق الأداء أكثر مما يبسره، ذلك أن درجة الاضطراب والقلق تزداد مع زيادتها، كما أن نقص الدافعية قد يؤدي إلى الرتابة والملل.

2 - للدافعية وظيفة توجيهية فقد أوضح "ميلر وآخرون MILLER AND ALL" في

نظرية السلوك الموجه نحو الهدف أن الفرد يقوم بالمقارنة بين البيئة والهدف ومن ثم معالجة البيئة، من أجل التقليل من التفاوت بينها وبين الهدف، ثم يختبر مرة أخرى التفاوت بينهما، ثم يسعى بعد ذلك ويجاهد لتحقيق الهدف.¹

3- تعمل الدافعية كتوجيه عام لدى الفرد وفي هذا الصدد هناك من يميز بين التوجيه

الثابت، والتوجيه الدينامي، كما أن هناك من يميز بين توجه الفعل وتوجه الحالة، حيث يكون توجه الفرد ديناميا في حالة وجود ضغوط من البيئة.²

4- يتفاوت الأفراد في مستويات الدافعية ذلك أن الدافعية تتأثر بجملة من العوامل منها

الداخلية مثل الاهتمامات والقيم، ومنها الخارجية وهي البيئة التي يعيش فيها الفرد، وعليه فإن خبرة الفرد والسياق الاجتماعي الذي يعيش فيه يحددان مدى تعبئته لطاقته في اتجاه أو آخر.³

5- في ضوء تصور البعض للدافعية العامة بأنها تعني حاجة الفرد للتغلب على العقبات

ومواجهة التحديات الصعبة، فإن الفرد يمكنه أن يغير مسار الهدف، فيسلك طريقا آخر إذا شعر أن الطريق الذي يسلكه لا يوصله إلى الهدف.⁴

¹ توف محي الدين و آخرون، علم النفس التربوي، د.ط، الأردن: دار الفكر عمان، 2002، ص 233.

² خليفة محمد عبد اللطيف، المصدر المذكور سابقا، ص 76.

³ حسين محي الدين أحمد، المصدر المذكور سابقا، ص 07

⁴ توف محي الدين و آخرون، المصدر المذكور سابقا، ص 233.

6 - في ضوء ما سبق فإن مفهوم الدافعية يشتمل على شقين أساسيين، حيث يمثل الأول النشاط العام، أما الثاني فهو استقطاب هذا النشاط العام في اتجاه بعينه، بحيث يتم توظيف هذا النشاط لخدمة هدف بذاته.¹

7- بينت الدراسات أن من أهم مظاهر الدافعية العامة الشعور بأهمية الوقت والتفاني في العمل والسعي نحو الكفاءة في تأدية المهام التي توكل إلى الشخص والرغبة المستمرة في الإنجاز.²

3-1-2- بعض المفاهيم المرتبطة بالدافعية:

عند التطرق لموضوع الدافعية نجد عدة مفاهيم مرتبطة وذات علاقة بها، ومن أمثلة ذلك: الدافع، الحاجة، الحافز، الباعث، العادة، وفيما يلي سنتطرق لهذه المفاهيم:

3-1-2-1- الدافع:

ويعرف بأنه عامل وجداني نزوعي يعمل على تحديد سلوك الفرد تجاه غاية معينة، سواء كانت تلك الغاية شعورية أو لا شعورية، ويعرف كذلك بأنه أية حالة للكائن تؤثر في استعداده للبدء أو الاستمرار في سلسلة معينة من السلوك.

فمن خلال التعريف الأول نرى أن الدافع عامل يتصل بوجود الفرد أي بانفعالاته وعواطفه أو حالته النفسية بوجه عام، وهذا العامل يستثير الفرد ويجعله ينزح للقيام بعمل معين، أي يجعله يقوم بسلوك معين يتحدد بالغاية أو الهدف الذي يريد الفرد الحصول عليه سواء كانت الغاية أو هذا الهدف شعوري، أي يدخل في دائرة وعي وإحساس وشعور الفرد أم كانت لاشعورية.

أما التعريف الثاني فهو أكثر تبسيطاً، وإن كان يؤدي إلى المعنى نفسه، فأية حالة للكائن الحي تؤثر في استعداده للبدء، أو الاستمرار في سلوك معين تعتبر استشارة، وحالات الاستشارة

¹ حسين محي الدين أحمد، المصدر المذكور سابقاً، ص 08

² نفس المصدر ، ص 22.

ترتبط بوجود الفرد، والبدء بالسلوك أو الاستمرار فيه هو حالة القيام بفعل معين، أو النزوع للقيام بفعل معين، والسلوك مصطلح عام يتضمن الجانب الشعوري والجانب اللاشعوري.¹

وقد حاول بعض الباحثين التمييز بين مفهوم الدافع **MOTIVE** ومفهوم الدافعية **MOTIVATION**، على أساس أن الدافع هو عبارة عن استعداد الفرد لبذل الجهد أو السعي في سبيل تحقيق أو إشباع هدف معين، وفي حالة دخول هذا الاستعداد أو الميل إلى حيز التحقيق الفعلي أو التصريح فإن ذلك يعني الدافعية، باعتبارها عملية نشطة.

إلا أن معظم الباحثين يستخدمون مفهوم الدافع كمرادف لمفهوم الدافعية، باعتبار أنه لا يوجد مبرر للفصل بينهما فكلاهما يعبر عن الملامح الإنسانية للسلوك المدفوع، إلا أن مفهوم الدافعية هو الأكثر عمومية.²

وعليه فإن استخدامنا لأي المفهومين في هذا البحث فالمقصود واحد.

3-1-2-2-الحاجة:

تشير إلى شعور الكائن الحي بالافتقاد إلى شيء معين ويستخدم للدلالة على الدرجة التي يصل إليها الكائن نتيجة حرمانه من شيء معين إذا ما وجد تحقق الإشباع.³

وعرفها "محمد عويضة" بأنها: حالة الحرمان البالغ، وهي: إما حاجات بيولوجية المنشأ أو اجتماعية المنشأ.⁴

¹ عيد محمد عبد العزيز، في علم النفس التربوي، ط2، الكويت: دار البحوث العلمية للنشر والتوزيع، 1975، ص 21.

² بن بريكة عبد الرحمن، المصدر المذكور سابقاً، ص 40.

³ خليفة محمد عبد اللطيف، المصدر المذكور سابقاً، ص 78.

⁴ عويضة محمد محمد كامل، مبادئ الطب النفسي، د. ط لبنان: دار الكتب العلمية بيروت، 1996، ص 82.

أما "حمدي الفرماوي" فعرفها على أنها تلك الحاجات التي تدفع بالكائن الحي إلى السلوك، ولهذه الحاجات مصادر بيولوجية أو معرفية أو وجدانية أو اجتماعية.¹

فالحاجة إذن توتر أو اختلال في التوازن يشعر به الفرد بخصوص هدف معين، ويرغب في عمل شيء لبلوغ هذا الهدف، وإزالة التوتر، واستعادة التوازن.²

3-1-2-3- الحافز

الحافز من المصطلحات الأكثر عمومية والأقل تحديدا في علم النفس، ولعل أوضح استخدام له وأشيعه هو ما يقصد به الدفعات الداخلية التي تحفز الكائن الحي نحو غاية حيوية بالنسبة له.³

ويعرف أيضا على أنه: تلك العمليات الدافعة التي تصحب بعض المعالجات الخاصة بمنبه معين إلى إصدار سلوك.⁴

وهو وسيلة الإشباع، عندما يعرضها طرف ثان بهدف استشارة وتوجيه سلوك معين، فمثلا: الطعام هو وسيلة إشباع الحاجة إلى الغذاء، فإذا قام شخص ما بدفع شخص آخر للذهاب إلى مكان معين بوضع صحن الطعام في ذلك الموقع، لأنه يعرف ويأمل بان الفرد سيتوجه إليه لإشباع حاجته، هنا نسمي صحن الطعام حافزا.⁵

¹ غزال نعيمة، علاقة التفاؤل بالدافعية للإنجاز لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي. دراسة ميدانية بمدينة ورقلة، الجزائر: رسالة ماجستير في علم النفس التربوي، جامعة ورقلة، 2008، ص 44.

² صالح أحمد زكي، الأسس النفسية للتعليم الثانوي، د.ط، مصر: مكتبة النهضة المصرية القاهرة، 1959، ص 58.

³ طه فرج عبد القادر، أصول علم النفس الحديث، ط 3، مصر: عين للدراسات والبحوث الإنسانية والاجتماعية، 2003، ص 116.

⁴ خليفة محمد عبد اللطيف، المصدر المذكور سابقا، ص 82.

⁵ برنوطي سعاد نائف، إدارة الموارد البشرية (إدارة الأفراد)، ط1الأردن: دار وائل للطباعة والنشر عمان، 2001، ص 345.

3-1-2-4-الباعث :

يقصد به شيئاً خارج الذات يستثير الدافع ويستحثه، فتتدفع الشخصية في سلوك يستهدف الحصول على هذا الشيء، وبالتالي يصبح هذا الشيء باعثاً للفرد على قيامه بنشاط ما أو سلوك معين، وذلك مثل مكافأة محددة لمن يتفوق في أداء شيء معين بحيث تستحث هذه المكافأة الشخص للفوز بها باحثاً على التفوق.¹

أما "فينك FINK" فعرف الباعث : بأنه يشير إلى المحفزات البيئية الخارجية المساعدة على تنشيط دافعية الأفراد.²

3-1-2-5-العادة:

هي سلوك له قوة، والعادة سمة للأفراد وهي الخاصة الفكرية والانفعالية والحركية. أما "نبيت NIBIT" فقد عرفها: سلوك يتكرر معنا فيثبت وتصبح له قوة الدافع، توجه الفرد وجهات معينة تطبع تصرفاته ويعرف بها وتكون بمثابة السمة.³

3-1-2-6-الانفعال:

هو عبارة عن استجابة فسيولوجية ونفسية، تؤثر في الإدراك والتعلم والأداء، ويمكن تصنيف الانفعالات من خلال ثلاثة أبعاد أساسية وهي: بعد الشدة وبعد سار / غير سار وبعد الاقتراب / التجنب.

وينظر البعض لانفعالات الدافعية الداخلية للمتعلمين في حجرة الدراسة على أنها استجابات قوية لها تأثير الدوافع على السلوك، وتقاس بالمدى الذي يجعلهم يقررون الانفعال السار بطرق

¹ طه فرج عبد القادر، المصدر المذكور سابقاً، ص 115.

² خليفة محمد عبد اللطيف، المصدر المذكور سابقاً، ص 79

³ غزال نعيمة، المصدر المذكور سابقاً، ص 45.

معينة، تتمثل في حب الاستطلاع والاستمتاع، في مقابل الانفعال غير السار، الذي يعبر عن انفعالات الدافعية الخارجية مثل القلق والملل.¹

3-2-أنواع الدوافع :

اختلف الباحثون في تصنيف الدوافع ويرجع ذلك كون دوافع الإنسان متعددة ولا يمكن حصرها، ومن بين هذه التصنيفات نذكر ما يلي:

3-2-1-التصنيف على أساس المصدر:

وتصنف بدورها إلى ثلاثة أقسام:

•الدوافع الفطرية:

وهي مجموعة من الدوافع التي يرثها الكائن الحي عن آبائه خاصة وعن نوعه عامة، لذا فهي توجد في كافة أفراد النوع الواحد في كافة العصور وفي كافة الأمكنة، فالفرد هنا ليس في حاجة لأن يتعلمها بل أنه ولد مزودا بها، متى وإن تأخر ظهورها بعض الوقت حتى حين مستوى النضج المناسب لظهورها.²

وتتصف هذه الدوافع بعدة خصائص منها أنها تتصف بالشدة، والحدة في طلب إشباعها، ويزول أثرها بمجرد إشباعها.³

ويمكن ترتيب أهم الدوافع الأولية حسب أهميتها للإنسان كما يلي:

¹ زايد نبيل محمد، الدافعية والتعلم، ط1، مصر: مكتبة النهضة المصرية القاهرة، 2003، ص 81-82.

² طه فرج عبد القادر، المصدر المذكور سابقا، ص 119.

³ باهي مصطفى حسين و آخرون، الدافعية نظريات وتطبيقات، ط1، مصر: مركز الكتاب للنشر القاهرة، 1998، ص 11.

1.دافع الأمومة.

2.دافع العطش.

3.دافع الجوع.

4.دافع الجنس.

5.دافع الاستطلاع.

وبعض هذه الدوافع يكون حيويًا بمعنى أن إشباعه ضروري لحياة الفرد، بينما البعض الآخر ليس كذلك، وإذا تعارض دافعان في آن واحد، فإن الفرد أيضًا يختار السلوك الذي يميل إليه ويفرضه أقوى الدافعين وأكثرهما إلحاحًا عليه حسب الترتيب السابق.¹

•الدوافع المكتسبة:

تسمى بالدوافع المكتسبة تمييزًا لها عن الدوافع الفطرية، فهي دوافع ليس لها أساس بيولوجي معروف، وإنما هي حاجات يتعلمها الإنسان من البيئة والمجتمع، فالحاجة إلى التقدير الاجتماعي حاجة نفسية اجتماعية ليس لها أساس عضوي، وإنما يتعلم الطفل موازين الخير والشر والحسن والقبح، ويرى استهجان الناس لبعض الأعمال، أو عقاب القانون على ارتكابها فيتجنبها كما يرى أعمالًا أخرى يثني الناس على فاعلها ويقدرونه فيحرص عليها، فهذا الحرص على النوع الثاني واجتتاب النوع الأول هو سلوك إنساني لإشباع دافع نفسي اجتماعي وهو الدافع إلى التقدير.²

¹ فايد حسين، علم النفس العام، رؤية معاصرة، د.ط، مصر: مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع القاهرة، 2005، ص 201.

² توفيق محمد عز الدين، التأصيل الإسلامي للدراسات النفسية، البحث في النفس الإنسانية، ط2، دار السلام للنشر والتوزيع القاهرة، 2002، ص 513.

ومن أمثلتها الدوافع النفسية (كتحقيق الذات)، والدوافع الاجتماعية (كالحب والتقدير والانتماء)¹.

بالإضافة إلى الدوافع الروحية التي تمثل جانبا هاما من حياة الإنسان، ويتجلى ذلك بالإيمان بالله عز وجل وبالعبادات، فقد لوحظ أن الإنسان عندما تشتد به المشاكل والأهوال يلجأ إلى قوة عليا وهي الله تعالى، ولا يخفى ما للطاقة الروحية من دور في التكيف مع المرض، والصبر على الشدائد، والابتعاد عن الشعور باليأس.²

• الدوافع اللاشعورية:

لكي نشرح الدوافع اللاشعورية نضرب هذا المثال:

قد يحاول شخص أن يظهر بمظهر الرجل الاجتماعي، بل يسرف في ميوله الاجتماعية هذه، وهو لا يشعر أو لا يكون واعيا بالأسباب التي تدفع إلى هذا السلوك، وإذا نحن بحثنا ودققنا هذا السلوك لتبين لنا أن وراءه دوافع كالدافع للأمن أو الانتماء أو تقدير الذات أو البحث عن الحب.

ولكن لو سألنا الشخص نفسه لأرجع سلوكه إلى دوافع أخرى وهو صادق في قوله، لأنه لا يشعر بالدوافع الكامنة و اللاشعورية لسلوكه هذا، ولكن عندما يجيب بأنه لا يعرف حقيقة دوافعه الكامنة وراء هذا السلوك، فإجاباته تبين لنا أنه يندر أن يكون سلوك الإنسان نتيجة دافع واحد، كما أنه يصعب على الفرد أن يعرف أصول دوافعه، ذلك لأنها تضرب في ماضيه، وهذا الماضي قد لفه النسيان فطمس معالمه.³

¹ توفيق محمد عز الدين، المصدر نفسه، ص 514.

² عشوي مصطفى، مدخل إلى علم النفس، د.ط، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، 1999، ص 89.

³ عويضة محمد محمد كامل، المصدر المذكور سابقا، ص 62-63.

وقد تظهر الدوافع اللاشعورية المكبوتة في الأحلام، أو في فلتات اللسان، أو أخطاء القلم، وغير ذلك من الاضطرابات النفسية، كالعصاب مثلا و الآليات الدفاعية التي يلجأ إليها الفرد للتخفيف من القلق الذي يشعر به.¹

3-2-2-التصنيف على أساس نظرية "ماسلو" في الدافعية الإنسانية:

اقترح "ماسلو MASLOW" (1943) نموذجا لتطور الرغبات، وافترض أنه حسب النظام الآتي تنمو رغبات الإنسان تتابعيا، وقد مثل ذلك بهرم تصاعدي بادئا بالرغبات الأدنى إلى الرغبات الأعلى، مثله كما يلي:

• الحاجات الفسيولوجية:

ومن أمثلتها الحاجة إلى الطعام، والشراب، والتنفس، والإخراج، والنوم، والراحة، والدفع. وتعتبر هذه الحاجات أساسية في حياة الكائن الحي ويبدأ ظهورها مع بداية الحياة فهي بذلك حاجات فطرية عامة مشتركة، وتبرز أهميتها عندما تتعرض للحرمان، فإذا كان الحرمان شديدا وعاما لكل حاجات الفرد، فإن هذه الحاجات الفسيولوجية تصبح لها الأولوية في الإشباع، بل تحجب ما عداها من حاجات أخرى.

وعندما يتيسر للفرد إشباع هذه الحاجات الفسيولوجية في الوقت والشكل المناسب له، فإن دافعيته تتحرر من سيطرتها لتخضع لسيطرة الحاجات الأخرى بصورة متداخلة، حيث يتزايد تأثير الحاجات الأخرى كلما تناقض أكثر الحاجات الفسيولوجية على دافعية الفرد.²

¹ عشوي مصطفى، المصدر المذكور سابقا، ص 90.

² خير الله سيد، علم النفس التربوي أسسه النظرية والتجريبية، د ط، مصر: دار النهضة العربية القاهرة، 2000، ص 230.

• حاجات الأمن:

إن حاجات الأمن لدى الفرد قد أدرجت في المستوى الذي يلي الحاجات الفسيولوجية مباشرة، إلا أن هذه الأخيرة تتطلب الإشباع الدوري بحكم طبيعتها، بينما حاجات الأمن ليس لها مثل ذلك الطابع فتستثار لدى الفرد عندما يدرك في موقف معين سواء عن حقيقة أو وهم وجود تلك العوامل المادية أو المعنوية التي تهدد بقاءه. وهي كالحاجات الفسيولوجية أولية أيضا من حيث نشأتها، فهي تظهر في المراحل الأولى من حياة الفرد.

فإذا أشبعت تلك الحاجات تراجعت عن المقام الأول في تشكيل دافعية الفرد والتأثير على سلوكه مفسحة المجال بذلك لحاجات المستويات التالية، ولا يعني ذلك أن دور حاجات الأمن قد انتهى، فربما تؤدي مواقف جديدة إلى استثارة هذه الحاجات من جديد، فتستعيد سيطرتها على توجيه السلوك.¹

• الحاجة إلى الانتماء والحب:

يضم هذا المستوى العديد من الحاجات الاجتماعية، مثل الحاجة إلى تقبل الغير، والتقبل من الغير، والصحبة، والمحبة من الغير، والتعاطف، وتكوين الجماعات و الولاء. ولا يتسنى للفرد إشباع هذه الحاجات إلا في وجود الغير من أفراد جنسه، وخلال اتصاله بهم وتعاملهم معهم بصورة أو بأخرى، وتحتل مكانها بين المستوى الأدنى (الحاجات الأساسية - الحاجات الفسيولوجية وحاجات الأمن) وبين المستوى الأعلى (الحاجات الذاتية)، وعلى ذلك فمن الممكن أن نتوقع أن يكون سعي الإنسان لإشباع هذه الحاجات الاجتماعية وسيلة جزئية ومكاملة لإشباع حاجات المستوى الأساسي الأدنى، أو وسيلة تمهيدية ومرحلية لإشباع المستوى الأعلى.

¹ خير الله سيد، المصدر المذكور سابقا ، ص 292.

ويؤدي إشباع هذه الحاجات إلى الشعور بالامتتان و الراحة والدفء، أما إذا أحبطت هذه الحاجات، فإن مشاعر الحنين إلى الصحبة والانتماء إلى الجماعات تلح إليه إلحاحاً شديداً، ويمكن إذا استمر بالنسبة لبعض الأفراد أن يسبب لهم معاناة قاسية تؤدي إلى الانهيار.¹

• الحاجة إلى تقدير الذات:

يكون هذا المستوى أوضح أثراً لدى المتعلمين أكثر من الأميين، ولدى المجتمعات المتقدمة أكثر من المجتمعات المتخلفة، ولدى الناضجين أكثر من الأقل نضجاً، ولا يعني انتقال الدافعية لدى الفرد إلى هذا المستوى من النضج زوال تأثير الحاجات التي تضمها المستويات السابقة في توجيه السلوك، بل يشير إلى ما تكسبه هذه الحاجات الذاتية من أولوية التأثير بالنسبة لغيرها من حاجات المستويات الأدنى، طالما وجدت تلك الحاجات ما يناسبها من إشباع.

وتشمل الحاجات الذاتية العديد من الحاجات المتنوعة التي أدرجها "ماسلو" تحت مستوى حاجات تقدير الذات، ويبدأ إشباع الحاجة إلى تقدير الذات بما يستشعره الفرد، وما يتوقعه من سلوك الغير نحوه متمثلاً في درجة ونوع ما يظهرونه من اهتمام واحترام وألفة وثقة، أو إهمال ولا مبالاة وتباعد وتحفظ. وهذا التقدير الصادر للفرد من الغير، يقوم على أساس تقييم الغير للأداء الفعلي للفرد بالنسبة لغيره من بقية أفراد الجماعة، فالرغبة في إشباع هذا النوع من التقدير يوجه سلوك الفرد نحو مقابلة متطلبات ذلك الغير، فيبذل ما يمكنه من جهد في القيام بما يتوقع أنه عمل له قيمته الاجتماعية الايجابية بالنسبة لهؤلاء الآخرين، والحصول على تقديرهم.²

¹ خير الله سيد، المصدر نفسه ص 293.

² نفس المصدر ، ، ص 294.

• حاجات تحقيق الذات:

وتعني حاجة الفرد إلى إثبات وجوده في وسط الجماعة التي يعمل معها أو في وسط الأسرة أو بين الأقران، بمعنى أن يحقق الفرد وجوده في المجتمع الخارجي بالصورة التي يرى فيها ذاته، وما تتميز من خصائص معينة، و إشباع هذه الحاجات لدى الأفراد يأخذ أساليب مختلفة لاختلاف الاهتمامات والميول لديهم، ولذلك تعتبر الحاجة إلى تحقيق الذات من الحاجات الرئيسية التي تقوم عليها الصحة النفسية للأفراد.

• حاجات الفهم والمعرفة:

يؤكد "ماسلو" أنه لم يكن متأكداً أن حاجات المعرفة والفهم لها أثرها على استثارة السلوك لدى جميع أفراد الجنس الإنساني، وعلى هذا فحاجات مثل: حب الاستطلاع، والاكتشاف، والرغبة في اكتساب وتعلم المعرفة ليست موجودة لدى جميع الأفراد، وإن وجدت هذه الحاجة بصورة قوية فإنها تكون مصحوبة بالرغبة في الترتيب، والتصنيف، والتنظيم، والتحليل، وإدراك العلاقات¹

¹ باهي مصطفى حسين و آخرون، المصدر المذكور سابقاً، ص 18-19.



شكل (2): التدرج الهرمي للحاجات طبقا لنظرية "ماسلو"

3-3- التصنيف بناء على التحليلات المختلفة:

لقد تم تحديد أنواع من الدافعية مصنفة إلى ثنائيات وذلك بناء على التحليلات المختلفة للسلوك، ويمكن أن نوجزها فيما يلي:

• الدافعية العامة / الدافعية الفردية:

تشير الدافعية العامة إلى القوانين والمبادئ العامة المجردة أو العالمية فيما يتعلق بالدافعية، ومن الأمثلة على ذلك الدراسات التي تحاول تحديد دور البنى الدماغية مثل "الهيبتوتلاموس" المتعلقة بالدافعية، فقد أثبتت هذه الدراسات أن "الهيبتوتلاموس" له دور مهم في الدافعية عند كافة الناس، وليس عند إنسان واحد بعينه.

أما التحليل الفردي للدافعية فيركز على الاختلافات الموجودة بين الناس، ويدرس السمات التي تجعل من الشخص إنسانا متفردا، وهو أكثر وضوحا في النظريات الإنسانية التي تركز على تحقيق الذات باعتباره دافعا إنسانيا.

● الدافعية الفطرية / الدافعية المكتسبة:

في الوقت الذي نظر فيه العلماء القدامى إلى الدافعية باعتبارها محكومة بقوى داخلية فطرية أسموها الغرائز فإننا نرى العلماء المحدثين ركزوا في دراساتهم على السلوك المكتسب، وعلى دور التعلم في الدافعية، ولعل أشهر ما توصل إليه هؤلاء العلماء هو طرحهم لفكرة دافعية الحافز.

● الدافعية الميكانيكية / الدافعية المعرفية:

يرى بعض الباحثين أن هنالك دوافع (مثل الجوع والعطش والجنس) تستثار بشكل آلي ميكانيكي عن طريق إحداث تغيرات في بعض العوامل، مثل مستوى السكر في الدم أو توازن السوائل في الجسم، أو مستوى تركيز الهرمونات. وفي مقابل ذلك ترى بعض النظريات أن عمليات الدافعية هي ذات طبيعة معرفية عقلانية، هذه النظرة إلى الدافعية تعتقد أن الطريقة العقلية التي تفسر بها المعلومات المتوفرة لنا تؤثر في حالات الدافعية، فمثلا عندما يعزو الطالب فشله في مادة دراسية إلى صعوبة تلك المادة، فإن دافعيته المستقبلية سوف تتأثر بشكل مختلف، عن شخص يعزو فشله في تلك المادة إلى نقص في قدرته العقلية.

● الدافعية الداخلية / الدافعية الخارجية:

إن النظرة إلى الدافعية على أنها داخلية تركز على افتراض أن دوافع الإنسان تحركها حاجات، وأن هذه الحاجات عندما تنشط تقود إلى سلوكيات من شأنها أن تخفض هذه الحاجات. أما الدافعية الخارجية، فتري أن مصادر الدافعية تكمن أساسا في الأهداف التي يسعى الفرد إلى تحقيقها وأن الدافعية يمكن أم تستثار عن طريق تغيير الظروف البيئية والاجتماعية المحيطة بالفرد.

ويقصد بالدافعية الداخلية إقبال الإنسان على العمل ذاتيا و لأسباب و عوامل في الإنسان نفسه، كأن يكون لديه تصميم كبير وعزيمة قوية على إنجاز عمله، أو يعتبرها الشخص مهمة لحياته و سعادته، أو أن يكون العمل هو الشيء الصحيح من وجهة نظر الشخص مما يدفعه إلى القيام به.

أما الدافعية الخارجية فتعني القيام بالمهمة أو العمل لعوامل وأسباب خارجية عن الشخص أو المهمة، كأن يسعى الشخص للحصول على مكافأة مالية، أو الحصول على علامة مرتفعة في الامتحان أو اكتساب شهرة وسمعة طيبة بين الناس.¹

3-4- أساليب استخدام الدافعية في مجال التربية:

تعد الدوافع من الشروط الأساسية التي يتوقف عليها تحقيق أي هدف تعليمي، سواء في تعلم أساليب وطرق التفكير أو تكوين الاتجاهات والقيم، أو تعديل السلوك أو تحصيل المعلومات والمعارف، أو في حل المشكلات، وللدافعية وظيفتان أساسيتان يمكن للمربي أو المعلم توظيفهما في عمله الصفّي من أجل نظام صفّي خال من المشكلات وهما: الوظيفة التنشيطية حيث تعمل الدوافع كمنشطات للسلوك، وتجعل المتعلم متفاعلا وحيويا ومشغولا بالموقف الصفّي المنشط، وثاني وظيفة هي التوجيهية، فلا دافعية دون هدف يوجه السلوك وجهة معينة، باعتبار أن نشاط المتعلم هو نشاط موجه نحو هدف معين.

وفيما يلي بعض أساليب استخدام الدافعية في مجال التربية:

¹ علوطي سهيلة، المصدر المذكور سابقا، ص 95 - 96.

3-4-1- اشتراك المتعلمين في نشاطات الدرس:

ويمكن أن يتبع المعلم أنشطة مختلفة لتحقيق هذا الأسلوب، منها على سبيل المثال اشتراك التلاميذ في تحديد الأهداف وإتباع أسلوب تمثيل الأدوار، وإثارة أنواع مختلفة من الأسئلة، ومراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.

3-4-2- تعزيز السلوك الصحيح:

ويمكن تحقيق ذلك باستخدام التعزيز الايجابي بنوعيه (اللفظي وغير اللفظي) وبشكل فوري بما يتناسب ومستوى نضج المتعلم¹ ، وذلك بتدريب المعلم على استخدام أساليب التعزيز الصفي وتفعيله، فهو ضروري لإنجاح تهيئة الجو التعليمي، لأن للمعلم معنى أكثر من غيره، باعتبار أن لإثارة الدافعية قيمة تربوية عظيمة في كل موقف تعليمي أو مدرسي.²

3-4-3- التقويم التكويني:

يعتبر نظاما مثيرا لدافعية المتعلم وحب استطلاع، حيث أن المتعلم عندما يتعرف على مواطن الخطأ لديه ينتشج لأن يصحح هذا الخطأ ويكمل ما نقص لديه من معرفة، ويدرك في الوقت نفسه أن خطأه قابل للتصحيح إن هو بذل مزيدا من الجهد والدراسة. من ناحية أخرى فإن معرفة المتعلم لنتائج تعلمه تحثه على الاستمرار في التعلم والتقدم نحو أهدافه بثبات، حيث تجعل المتعلم في حالة استنفار دائم، يتوقع الاختبارات ويستعد لها باستمرار، وفي نهاية الفصل الدراسي يجد نفسه مستعدا للامتحانات دون عناء، ولن يحتاج إلا لمراجعة بسيطة للمنهج وتبعاً لذلك يقل

¹ الخطابية، ماجد و آخرون، التفاعل الصفي، د.ط، الأردن: دار الشروق للنشر و التوزيع عمان، 2004، ص 44 - 45.

² قطامي نايفة، علم النفس المدرسي، ط2، الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع عمان، 1999، ص 182.

قلقه، وتتلاشى مخاوفه من الرسوب، وتزداد دافعيته للتعلم ويقبل على المدرسة، والمعلمين، والمادة التعليمية باتجاهات ايجابية وحب ورضا.¹

3-4-4- خلق دافعية للمعلمين:

فقد أظهر الأدب النظري أن دافعية المعلمين تعتبر العامل الحاسم في تحقيق الأهداف التربوية، فالمعلم ذو الدافعية العالية يدخل المتعة على برامج وأنشطة المدرسة ويشعر بالفاعلية الشخصية، ويكثف جهوده من أجل النجاح فيركز على إنجاز مهامه باستخدام الاستراتيجيات الإبداعية، من أجل تحقيق الأهداف التربوية.²

3-4-5- تقديم المهارات :

(في مجال الرياضة المدرسية مثلاً) بصورة تجذب انتباه التلاميذ، وتنظيم تلاميذ الصف بصورة تضمن مشاهدة المهارة، والاستمتاع الجيد عند التقديم، هذا إلى جانب مراعاة أمور مثل: الحماس، استخدام كلمات واضحة وأفعال جاذبة، استخدام حديث واضح مرتب، تبسيط اللغة، الإيجاز والدقة، الابتعاد عن النقد والسخرية.³

3-4-6- توفير مناخ تعليمي:

غير مثير للقلق تتوفر فيه الشروط الكفيلة بإشباع حاجات الطلاب للأمن والانتماء واحترام الذات واستبعاد أي عوامل تهديدية تثير قلق الطلاب ومخاوفهم⁴

¹ دروزة أفنان نظير، الأسئلة التعليمية والتقييم المدرسي، د.ط، الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع عمّان، 2005، ص 240.

² عياصرة علي أحمد عبد الرحمن، المصدر المذكور سابقاً، ص 94.

³ راتب أسامة كامل و آخرون، النمو و الدافعية في توجيه النشاط الحركي للطفل والأنشطة الرياضية، ط1، مصر: دار الفكر العربي القاهرة، 1999، ص 195.

⁴ نشواتي عبد المجيد، علم النفس التربوي، ط3، لبنان: مؤسسة الرسالة بيروت، 1998، ص 222.

ومما سبق يمكن القول أن استغلال الدوافع من أجل التعلم يكون على مستويين:

• **فردية:** فالمعلم عندما يبحث عن فهم ما يهيم المتعلم (أي دوافعه)، يستطيع إيصال المعرفة

إليه.

• **جماعية:** إذ على المختص التربوي استخدام الدوافع المشتركة، وأن يضمن التغذية الراجعة

الآنية، كما يجب وضع الأهداف المقبولة لكل درس مع تسهيل المفاهيم، وكذلك إظهار التنظيم

المنطقي للمعارف حول نقطة معينة، وليس فرض التذكر.¹

وأخيراً، فالدافعية تؤدي بالفرد إلى التميز في الأداء إذا كان يمتلك دافعية مرتفعة، فالتلاميذ

الأكثر تحصيلاً وأفضلهم أداءً في الدراسة هم أولئك الذين يمتلكون دافعية مرتفعة ومدفوعون نحو

التعلم برغبة.

3-5- الدافعية للإنجاز:

3-5-1- تاريخ دافعية الإنجاز:

• يرجع استخدام مصطلح الدافع للإنجاز في علم النفس من الناحية التاريخية إلى ألفرد

"أدلر **ADLER**" الذي أشار إلى الحاجة للإنجاز وهي دافع تعويضي مستمد من خبرات الطفولة.

و"كيرت ليفين" **LIWIN** الذي عرض هذا المصطلح في ضوء تناوله لمفهوم الطموح.

¹ Mucchielli, **les méthodes actives dans la pédagogie**, paris : des 8 éme édition-ESF Editeur, France, 1994 p 75.

• بعدها استخدم العالم الأمريكي "هنري موراي H.MERAY" مصطلح الحاجة للإنجاز (1938)، حيث يعد أول من استخدم مفهوم الحاجة للإنجاز بشكل دقيق بوصفه مكونا مهما من مكونات الشخصية وذلك في دراسته بعنوان: استكشافات في الشخصية، والتي تعرض فيها موراي لعدة حاجات نفسية من بينها حاجة الإنجاز متأثرا ب: ليفين.¹

• كما مرت دراسة الدافعية بعدد من الأطوار ومن أمثلها المحاولات التي قام بها كل من "ماكلياند" و"اتكنسون" و"كلارك" و"لوويل" (1953) لقياس الفروق الفردية في قوة الدافعية للإنجاز وذلك باستخدام فنيات مقياس الـ "تات" (TAT) الذي استخدمه "موراي". وفي نفس الوقت كانت هناك محاولات لتحديد بداية الدافعية للإنجاز في أساليب تربية الأطفال، وما يرتبط بنمو الدافعية من عوامل اجتماعية، وبعدها تركزت جهود الباحثين حول صياغة نظرية الدافعية للإنجاز حيث اتجه العديد منهم إلى تأصيل التنظير في هذا الميدان.

• أما في الآونة الأخيرة ركزت الأعمال العلمية على إجراء بعض التغيير في النظرية الأولية للدافعية وعلى البحث في تأثير الاهتمامات الإنجازية على النمو الاقتصادي على مقومات المجتمع الإنجازي وعلى تغيير مستوى الحاجات الإنجازية لدى الفرد.²

3-5-2- تعاريف الدافعية للإنجاز:

عرفت الدافعية للإنجاز كمصطلح جديد لأول مرة من طرف "موراي" (1938) على أنه أداء بعض الأمور الصعبة بأكبر سرعة ممكنة ودون مساعدة الآخرين، وتجاوز العقبات والوصول إلى أعلى مستوى من التفوق، وأيضا المنافسة والتفوق على الآخرين.

¹ خليفة محمد عبد اللطيف، المصدر المذكور سابقا، ص 87.

² قشقوش إبراهيم وآخرون، دراسات في علم النفس الدافعي، ط1، مصر: مكتبة الانجلو مصرية القاهرة، 1979، ص 22.

يؤكد هذا التعريف على أن الدافعية للإنجاز هي قدرة الفرد على الأداء الجيد والقدرة على التفوق و التميز على الآخرين مع الاعتماد على النفس دون اللجوء إلى مساعدة خارجية. أما "ماكلياند" فقد عرفها بوصفه: استعداد دائم ثابت نسبيا في الشخصية يدفع الشخص إلى السعي وراء النجاح وتجاوز الوضعيات التي يكون فيها الانجاز قابلا للتقدير على أساس بعض معايير الامتياز.¹

وعرفها "تكنسون" أنها: عبارة عن استعداد ثابت نسبيا في الشخصية، يحدد مدى سعي الفرد، ومثابرته في سبيل تحقيق غاية، أو بلوغ نجاح يترتب عليه نوع من الإشباع، وذلك في المواقف التي تتضمن تقييم الأداء في ضوء مستوى محدد من الامتياز.² وكما يرى "فرنون" (1973) فالدافعية للإنجاز ترتبط بأهداف محددة، وبشكل عام يتضمن السلوك المنجز للنشاط الذي يتجه مباشرة نحو الاحتفاظ بمستويات معينة من الامتياز والتفوق العقلي، كما يتضمن الانجاز منافسة الآخرين .

ويعرفها "فرجسون" (1976) على أساس أنها النضال من أجل الامتياز للحصول على أعلى المستويات في المهام المختلفة، وفيه يتميز الأداء بالنجاح أو الفشل، وهي تتجه مباشرة نحو تحقيق الأهداف.³

ويعرف "جولدنسون GOLDENSON" (1984): الدافعية للإنجاز بأنها: حاجة لدى الفرد الفعلية للتغلب على العقبات والنضال من اجل السيطرة على التحديات الصعبة، وهي الميل

¹ Maillat léandre , **psychologie et organisation**, 2ème édition. ,paris : études vivantes,1995 p 219

² عبد الله مجدي أحمد محمد، المصدر المذكور سابقا، ص 115.

³ باهي مصطفى حسين و آخرون، المصدر المذكور سابقا، ص 23.

إلى وضع مستويات مرتفعة من الأداء والسعي نحو تحقيقها والعمل بمواظبة شديدة ومتابرة مستمرة.¹

وتعرف دافعية الانجاز على أنها: حالة داخلية مرتبطة بمشاعر الفرد وتوجه نشاطه نحو التخطيط للعمل وتنفيذ هذا التخطيط بما يحقق مستوى محدد من التفوق يؤمن به الفرد ويعتقد فيه، أو الرغبة في الأداء الجيد في شؤون الحياة وفي العمل.²

وعرفت من طرف أحمد عبد الخالق (2000) بأنها: الأداء على ضوء الامتياز والتفوق أو الأداء الذي تحدته الرغبة في النجاح.³

ويعرف فاروق عبد الفتاح موسى (2003) الدافع للإنجاز بأنه: الرغبة في الأداء الجيد وتحقيق النجاح، وهو هدف ذاتي ينشط ويوجه السلوك، ويعتبر من المكونات الهامة للنجاح المدرسي.⁴

ويصنف الدافع للإنجاز على أساس انه دافع للنمو إذا انصب اهتمام الفرد على إشباع إمكانياته وقدراته، ولكن إذا كان الأمر مركزا على المنافسة بين الأفراد فيمكن اعتباره دافعا اجتماعيا.⁵

¹ الأزرق عبد الرحمان صالح، علم النفس التربوي للمعلمين، ط1، لبنان: دار الفكر العربي بيروت، 2000، ص 122.

² الرندي ربيعة و آخرون، علاقة الدافع للإنجاز بالتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية بدولة الكويت، د.ط، الكويت: مركز البحوث التربوية والمناهج، 1995، ص 19.

³ خليفة محمد عبد اللطيف، المصدر المذكور سابقا، ص 94.

⁴ موسى فاروق عبد الفتاح، كراسة تعليمات إختبار الدافع للإنجاز للأطفال والراشدين، ط 4، مصر: مكتبة النهضة المصرية القاهرة، 2003، ص 5.

⁵ دافيدوف ليندا، ترجمة سيد الطواب و آخرون، الدافعية - الانفعالات، ط1، مصر: الدار الدولية للاستثمارات الثقافية القاهرة، 2000، ص 61.

في حين يعتبر البعض الآخر دافعا مكتسبا، أي يمكن تعلمه عن طريق الارتباط بين الخبرات المؤثرة و أنواع معينة من السلوك تتصف بالمنافسة، والسعي وراء التفوق والرغبة في تحقيق الأهداف السامية، أو النجاح في المهمات الصعبة والاستمرار في أدائها.¹

ومن خلال هذه التعاريف يمكن القول بأن الدافعية للإنجاز تتمثل في النقاط التالية:

* تحديد الفرد لأهدافه.

* توجيه النشاط نحو التخطيط للعمل ومنافسة الآخرين.

* مقاومة الضغوط والسيطرة على التحديات الصعبة.

* الأداء الجيد من أجل الوصول إلى أعلى مستويات التفوق والامتياز.

* بلوغ النجاح يترتب عليه نوع من الإشباع.

فالدافعية للإنجاز إذاً هي: حالة داخلية للفرد وتمثل أحد متغيرات الشخصية بحيث توجه

نشاطه نحو النجاح والتفوق والامتياز، وتعتبر إحدى المكونات الأساسية للنجاح المدرسي.

3-6- مكونات الدافعية للإنجاز:

يرى "أوزيل" (1969) أن هناك ثلاثة مكونات على الأقل للدافعية للإنجاز وهي:

- الحافز المعرفي: الذي يشير إلى محاولة الفرد إشباع حاجته لأن يعرف ويفهم، وحيث أن

المعرفة الجديدة تعين الأفراد على أداء مهامهم بكفاءة أكبر فإن ذلك يعد مكافأة له.

- توجيه الذات: ويمثله رغبة الفرد في المزيد من السمعة والصيت والمكانة التي يحرزها عن

طريق أدائه المميز والملتزم في الوقت نفسه بالتقاليد الأكاديمية المعترف بها بما يؤدي إلى شعوره

بكفايته واحترامه لذاته.

¹ عبد الله مجدي أحمد محمد، المصدر المذكور سابقاً، ص 115.

- **دافع الانتماء:** الذي يتجلى في الرغبة في الحصول على تقبل الآخرين، ويتحقق إشباعه من هذا التقبل، بمعنى أن الفرد يستخدم نجاحه الأكاديمي بوصفه أداة للحصول على الاعتراف والتقدير من جانب أولئك الذين يعتمد عليهم في تأكيد ثقته بنفسه كوالدين والمعلمين.¹

ويحدد "هيرمانز" (1970) مظاهر الدافع للإنجاز في عشرة جوانب هي :

● مستوى الطموح

● سلوك تقبل المخاطرة.

● الإدراك الاجتماعي.

● المثابرة.

● توتر العمل أو المهنة.

● إدراك الزمن.

● التوجه للمستقبل.

● اختيار الرفيق.

● سلوك التعرف.

● سلوك الإنجاز.²

¹ عبد الله مجدي أحمد محمد، المصدر المذكور سابقاً، ص 117.

² خليفة محمد عبد اللطيف، المصدر المذكور سابقاً، ص 94.

3-7- قياس الدافعية للإنجاز:

تصنف مقاييس الدافعية للإنجاز إلى صنفين:

3-7-1- المقاييس الإسقاطية:

وهي عبارة عن اختبارات تجعل فيها المفحوص يسقط ذاته أو مشاعره... من خلال تعبير على موضوع ما (صورة، بقعة حبر... إلخ). فنستشف من خلال القصة أو الإحساس الذي يعبر عنه سمات شخصيته ودوافعه... إلخ.

وقد وضع علماء النفس عدة اختبارات إسقاطية نذكر منها في هذا المجال مقياس "TAT"

"اختبار تفهم الموضوع" "THEMATIC APPERCEPTION TEST"، و الذي يتكون

من 20 بطاقة، تعبر كل بطاقة على صورة غامضة نوعا ما، وهي تصف أو تصور مواقف مختلفة عن مواقف الحياة العادية، ويطلب من المفحوص تأليف قصة أو حكاية (من خياله) يصف فيها الأحداث التي يعتقد أنها قد جسدتها هذه الصورة، ولكي يمكننا تتبع وقياس شخصية المفحوص، نطلب منه الحرص على أن تتضمن قصته الإجابة عن أربعة أسئلة رئيسية :

1- ماذا يجري أو يحدث في هذا المشهد؟ ومن هم الأشخاص؟.

2- ما الذي أدى لهذا الموقف؟.

3- فيما تفكر الشخصيات؟ وما هي مشاعرهم؟.

4- ماذا يحدث؟ وكيف يمكن أن ينتهي هذا الموقف؟

وقد اعتمد "ماكلياند وآخرون" (1949) في قياس دافعية الانجاز على اختبار التات

"TAT"، حيث اختبر 04 بطاقات من هذا الاختبار وأستخدمها في قياس دافعية الانجاز، واتباع

نفس الطريقة المستخدمة في المقياس "TAT" الأصلي، حيث يقوم المفحوص بسرد قصة من خياله

مع الالتزام بالإجابة على الأسئلة الأربعة بالنسبة لكل صورة، إذ يستغرق في كل قصة مدة لا تتجاوز أربع دقائق، أي يستكمل إجراء الاختبار كله في حالة استخدام الصور الأربع في حوالي عشرين دقيقة.

وارتبط هذا الاختبار أساساً بالتخيل الإبداعي، ويتم تحليل القصص المبنية من خيال المبحوث باستخراج العناصر التي تدل على مستوى دافع الانجاز.

وعلى الرغم من أن "ماكلياند" (1953) وزملاؤه قد كشفوا عن معاملات ثبات وصدق مرتفعة لاختبار تفهم الموضوع، فقد وصل معامل ثباته إلى 0.96 وفي دراسة أخرى لنفس الباحث سنة 1985 بلغ معامل الثبات 0.58، على الرغم من ذلك فقد كشفت أغلب الدراسات التي استخدمت هذا الاختبار في مجال الدافع للانجاز عن انخفاض ثباته.

أما بخصوص الصدق فقد قام قياسه من خلال محكات تمثلت في مقاييس موضوعية تقيس دافعية الإنجاز، فتبين أنها لا توجد علاقة بين اختبار تفهم الموضوع "TAT" وكل من مقياس التفضيل الشخصي ومقياس مهريان لقياس الحاجة للانجاز.

وقد قام "ونشتن WINSTEIN" (1969) بحصر الدراسات التي أجريت على الدافع للانجاز حتى عام (1968)، والمقاييس التي استخدمت فيها وأوضح أنها تفتقر إلى الثبات والصدق، وخاصة الاختبارات الاسقاطية، كما أن نتائجها متعارضة ولا يزيد معاملات الارتباط فيها بينها عن

1.0.4

3-7-2- المقاييس الموضوعية:

من بين المقاييس الموضوعية التي قام الباحثون بإعدادها لقياس دافعية الانجاز نجد الآتي:

¹ بن بركة عبد الرحمن، المصدر المذكور سابقاً، ص 151-152.

3-7-2-1- اختبار الدافع للإنجاز للأطفال و الراشدين:

تأليف "هيرمانز HERMANS"، و إعداد "فاروق عبد الفتاح موسى" (1981)

يتكون هذا المقياس من 28 فقرة عبارة عن جملة ناقصة يليها خمس عبارات (أو أربع في بعض الفقرات)، ويطلب من المفحوص اختيار أحدها.

ووصل معامل ألفا للمقياس لدى عينة كبيرة الحجم من طلاب المدارس، و الإعدادية، و الثانوية، و الجامعة من الجنسين إلى (0.761)، على حين وصل معامل ثبات التصنيف إلى (0.867).

3-7-2-2- اختبار الدافع للإنجاز للراشدين:

تأليف "هرمانس"، و ترجمة "رشاد موسى"، و "صلاح أبو ناهية" (1987).

حاول "هرمانس" وضع مقياسه بعيدا عن نظرية "أتكينسون" بعد رصد جميع المظاهر المرتبطة بالدافع للإنجاز بوصفه تكوينا، وهذه المظاهر هي: مستوى الطموح، سلوك تقبل المخاطرة، الحراك الاجتماعي، المثابرة، توتر العمل، إدراك الزمن، التوجه للمستقبل، اختيار الرفيق، سلوك التعرف، سلك الإنجاز، و يتكون الاختبار من 29 عبارة يجاب عنها بالاختيار من بدائل تتراوح بين أربع وستة بدائل.

3-7-2-3- مقياس "راي- لن" للدافع للإنجاز:

تأليف: "ريتشارد لن LYNN"، و تعديل "راي RAY"، و تعريب "أحمد عبد الخلق".

يتكون هذا المقياس من 14 سؤالا يجاب عنها على أساس "نعم، غير متأكد، لا". و نصف عدد العبارات معكوس المفتاح، و للمقياس ثبات يزيد على (0.7) في سبع دول تتحدث الانجليزية، وله صدق مرتفع.

وروجعت الترجمة العربية، وأجريت ترجمة عكسية للبنود، ووصل ثبات التصنيف إلى (0.69) و استخدم المقياس في عدد من البحوث العربية و الأجنبية.

3-7-2-4- مقياس الدافعية للانجاز لدى الأطفال:

تأليف: "أحمد عبد الخالق" و"مايسة النيال".

أستمد وعاء البنود لهذا المقياس من التراث النفسي لتحديد الخصائص المميزة لذوي الدرجة العليا من الدافع للانجاز. وصيغ 31 بندا عرضت على المحكمين، و حسب الارتباط بين كل بند و الدرجة الكلية، و حلل المقياس عامليا و استخرج منه ثمانية عوامل هي، التفوق و الامتياز، و النشاط والطموح، و السعي و الصبر، و الاهتمام بالنجاح، و المثابرة، و عدم الاستسلام، و الثقة بالنفس، و التحمل.

ووصل ثبات التصنيف إلى (0.83) وتمت البرهنة على صدق المقياس بالطرق الآتية:
جوهريّة الارتباط بين كل بند و الدرجة الكلية، و العوامل الثمانية التي تشير إلى صدق التكوين، و جوهريّة الارتباط بين المقياس و التحصيل الدراسي (ر=0.56). و يشتمل المقياس في صيغته النهائية على 20 بندا يجاب عنها باختيار البدائل الآتية: نادرا، أحيانا، كثيرا.¹

3-8- بعض النظريات المفسرة للدافعية للانجاز:

من بين النظريات التي فسرت الدافعية للانجاز نجد مايلي:

¹ عبد الخالق أحمد محمد، إستراتيجيات الشخصية، د.ط، مصر: دار المعرفة الجامعية، 2004، ص 343، 345

3-8-1- نظرية التوقع - القيمة:

في سياق التطور العام للتنظير في الدافعية للإنجاز، بدءاً و تأصيلاً، جرى البحث في هذا الميدان على الدرب الذي حدده خاصة "ماكليلاند" و"اتكنسون"، وزملاؤهما وما حققاه من إسهامات تتعلق بالتنظير، وتطور تقنيات وفنيات الدراسة، و البحث في هذا المضمار.¹

وتتمثل هذه الإسهامات فيما يأتي:

3-8-1-1- نظرية ماكليلاند :

أخذ "ماكليلاند" يسعى لاستكمال الجهود بعد موراي، فقد واصل البحوث التجريبية مستعينا باختبار تفهم الموضوع، ولعل من المعالم المميزة لجهود مجموعة "ماكليلاند" هو أنها ركزت في تنظيرها وفي بحوثها الامبريقية على متغير دافعي واحد وهو دافع الإنجاز، حيث برز ضمن نموذج يشمل ثلاثة دوافع هي:

* **دافع النفوذ:** ويقصد به ميل الأشخاص إلى ممارسة الرقابة القوية والسعي للحصول على فرص كسب المركز، أي المواقع القيادية.

* **دافع الانتماء :** ويمثل ميل الأفراد إلى تحقيق علاقات صداقة مع الآخرين وتحسسهم من رفض الجماعة لهم.²

* **دافع الإنجاز:** ومفاده أن الأشخاص يتوقون للنجاح ويخافون من الفشل، يبحثون عن فرص لحل مشكلات التحدي والتفوق، وهؤلاء في رأي "ماكليلاند" يتحلون بالعديد من الخصائص

¹ تشقوش إبراهيم وآخرون، المصدر المذكور سابقاً، ص 34-35.

² Maillot léaude، المصدر المذكور سابقاً، ص 219.

والمميزات التي تؤهلهم لتحمل المسؤولية الشخصية في حل المشكلات واتخاذ القرارات ووضع الأهداف.¹

ويطلق "ماكلياند" على تصوره أنه نموذج الاستثارة الانفعالية حيث يقرر أن الدافع يصير عبارة عن ارتباط وجداني قوي، يتميز بوجود فعل توقعي تجاه الهدف، وهذه الاستجابة التوقعية تقوم على وجود ارتباط سابق بين أمارات معينة وبين اللذة و الألم.²

وقد أوضح "كورمان KORMAN" (1974) أن تصور "ماكلياند" في الدافعية للانجاز له أهمية كبيرة لسببين:

- السبب الأول:

إنه قدم لنا أساسا نظريا يمكن من خلاله مناقشة وتفسير الدافعية للانجاز لدى بعض الأفراد وانخفاضها لدى البعض الآخر، حيث انه وانطلاقا من معرفتنا لصفات الشخص عالي الانجاز، سيمكننا استخدام هذه المعرفة في تنمية أو استثارة بعض هذه الصفات في الأفراد الأقل اتجاها إلى الانجاز، عن طريق إعداد برامج تدريبية ملائمة لهم، غايتها الأولى تحسين الدافعية لديهم، وهذه العملية ممكنة في تصور "ماكلياند" كون أن الفروق الفردية في قوة الدافع للانجاز كما تقاس بمقياس تفهم الموضوع، تتوقف على البيئة وخاصة عندما تؤدي أساليب التربية للأطفال إلى تدعيم الاستقلالية والاعتماد على الذات.³

وبين "ماكلياند" من خلال بحوثه بأن القدرات الأكاديمية واختبارات المعرفة وحتى الشهادات لا تسمح بالتنبؤ أو بتوقع الأداء الجيد للعمل، و أضاف أن بعض الكفاءات لها طابع تنبئي للأداء الجيد و للانجاز أفضل من غيرها، لهذا صنفها في خمسة أبعاد هي :

¹ العديلي ناصر محمد، السلوك الإنساني والتنظيمي، د.ط، الإدارة العامة للبحوث الرياض، 1995، ص 163.

² قشقوش إبراهيم وآخرون، المصدر المذكور سابقا، ص 39.

³ باهي مصطفى حسين و آخرون، المصدر المذكور سابقا، ص 29.

- 1- **المعارف:** وهي التي يملكها الفرد في مجال معين.
- 2- **المهارات:** وهي تناسب إثبات خبرة ما عن طريق السلوك.
- 3- **السلوكيات:** وتشمل إدراكات الذات التي تميل إلى اتجاهات، قيم، صورة الذات.
- 4- **السمات:** وتعني صفة الشخصية التي تؤدي إلى تصرف الفرد بشكل ما أو بآخر مثل المبادأة، المثابرة، القابلية للتكيف.
- 5- **الدوافع:** وهي عبارة عن قوى داخلية متكررة، تولد سلوكيات معينة في العمل.¹

- السبب الثاني :

قدم "ماكلياند" فروضا تجريبية أساسا لتفسير ازدهار وهبوط النمو الاقتصادي في علاقته بالدافعية للإنجاز في بعض المجتمعات، حيث افترض وجود علاقة متبادلة بين الدافعية للإنجاز عند الأفراد وبين الانجاز الاقتصادي وعليه فإن ظهور الدافعية للإنجاز في بلد ما يسبق التقدم الاقتصادي لهذا البلد.

الجدير بالذكر هو أن "ماكلياند" كان أول من فكر في تصميم برنامج لتنمية دافعية الإنجاز، وقد بدأ برنامجه في ميدان الإدارة ثم انتقل إلى الميدان التربوي.²

وذلك اقتناعا منه بأن البلاد التي تعكس فيها قصص الأطفال درجة عالية من المخيلة الإنجازية فإن معدل النمو فيها يميل إلى أن يكون أعلى من المتوقع أو العكس بالنسبة للبلاد التي تعكس قصص الأطفال فيها درجات منخفضة من المخيلة الإنجازية.³

¹ تشوافت كريمة، الدافعية للإنجاز بين التحكم الداخلي والخارجي، الجزائر: رسالة ماجستير غير منشورة جامعة الجزائر، 2001، ص 38.

² الأعرس صفاء، المصدر المذكور سابقا، ص 175.

³ خويلد أسماء، المصدر المذكور سابقا، ص 41.

وقد وضع "ماكلياند" (1969) برنامجاً لتنمية الدافعية للإنجاز لدى الأطفال يستمر من 3 إلى 6 أسابيع، ويهدف هذا البرنامج إلى تنمية الدافعية للإنجاز سواء أكانت أسبابها راجعة إلى سوء العلاقة بين الآباء والأبناء، أم انخفاض المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة. و أسفر ظهور هذا البرنامج عن نشر عدد كبير من البرامج التي أثبتت نجاحها في إثارة الدافعية للإنجاز.¹

من خلال العرض السابق يمكننا استخلاص بعض نقاط الخلاف بين "ماكلياند" و"موراي" على النحو التالي:

* إطلاق مصطلح الدافع للإنجاز على ما سماه "موراي" الحاجة للإنجاز، ولكنهما لم يختلفا في المفهوم في حد ذاته.²

* استخدام اختبار تفهم الموضوع استخداماً جماعياً وذلك بعرض الصور أمام المفحوصين على شاشة لمدة عشرين ثانية لكتابة قصصهم.³

* وضع "ماكلياند" نظاماً مختلفاً لتحليل القصص يختلف عن النظام الذي وضعه موراي. يرى "ماكلياند" أن دافع الإنجاز هو تكوين فرضي يعني الشعور أو الوجدان المرتبط بالأداء حيث المنافسة لبلوغ معايير الامتياز، وأن هذا الشعور يعكس شقين رئيسيين هما الأمل في النجاح والخوف من الفشل أثناء سعي الفرد لبذل أقصى جهد وكفاحه من أجل النجاح وبلوغ المستوى الأفضل.⁴

¹ عبد الخالق أحمد محمد، المصدر المذكور سابقاً، ص 171.

² موسى فاروق عبد الفتاح، المصدر المذكور سابقاً، ص 83.

³ باهي مصطفى حسين و آخرون، المصدر المذكور سابقاً، ص 31.

⁴ موسى فاروق عبد الفتاح، المصدر المذكور سابقاً، ص 83.

وقد لقي هذا المنحى القائم على: التوقع - القيمة" مزيدا من التطور على يد "جون" "أتكنسون"، أحد زملاء "ماكلياند".

3-8-1-2- نظرية "أتكنسون":

لقد تمكن "أتكنسون" و"فيثر" (1966) من صياغة نظرية التوقع- القيمة في الانجاز على أساس أن النجاح يتبعه الشعور بالفخر، و الفشل يتبعه الشعور بالخيبة، وأضاف أتكنسون للانجاز شيئا جديدا حين تناوله بعلاقات رياضية.

ولأن نموذج "أتكنسون" للانجاز يمثل نموذجا خصبا في هذا الصدد فإنه تجدر الإشارة إليه، حيث يشير بشكل عام للدافع على أنه استعداد الفرد للمجاهدة أو السعي في سبيل تحقيق أو إشباع هدف معين.

وهو يميز بين الدافع و الدافعية، ففي حالة الانجاز يشير الدافع إلى الرغبة أو الحاجة للإحساس بالفخر و الاعتزاز عند إتمام عمل ما أو انجاز أداء ناجح. كما يمثل الشعور جوانب أساسية لدافع الإنجاز. ومن ناحية أخرى عندما يغدو هذا الميل ظاهرا، أو يدخل إلى حيز التحقيق الفعلي أو الصريح فإنه يسمى دافعية، باعتباره عملية نشطة أو بذلا للجهد.

وبعبارة أخرى فان الدافع وفقا لتصور "أتكنسون" "كحالة استعداد" لا يتحقق إلا في وجود مؤشرات موضوعية تشير من جانب الفرد إلى إمكانية تحقيق، أو توقع الحصول على الباعث، و لهذا فان مفهوم الدافعية يشير إلى تلك العلاقة التي بين الدافع و توقع الباعث ذاته. بالإضافة إلى ذلك فإن تلك العلاقة تحدد أيضا قوة وحجم السلوك المراد منه تحقيق الهدف.

و إزاء هذا التصور يتحدد الدافع للإنجاز على أنه استعداد الفرد للاقتراب من النجاح، ويتحدد التوقع في احتمالية أو إمكانية حدوث هذا النجاح، بينما يصبح الباعث هو قيمة النجاح ذاته، أما دافعية الانجاز فهي ذلك المركب الثلاثي من قوة الدافع، و مدى احتمالية نجاح الفرد، والباعث ذاته بما يمثله من قيمة لديه.

وركز "أتكسون" في نظريته على الدافعية المستثارة، وما يتصف به الموقف من خصائص معينة إنما يستثير دوافع مختلفة وإذا تغيرت طبيعة الموقف أو المثيرات فإن دوافع مختلفة تستثار أو تتحقق، وينتج عنها تنشيط نماذج محددة ومختلفة من السلوك وأفترض "أتكسون" أن الميل للنجاح هو ميل دافعي متعلم، وقوة هذا الميل ترتبط باهتمام الفرد بالأعمال الأكثر دقة، وبمستوى أدائه في هذه الأعمال.

والدافع للإنجاز من وجهة نظر "أتكسون" هو استعداد ثابت نسبياً عند الفرد (الدافع للنجاح- الدافع لتجنب الفشل) مع احتمالات النجاح أو الفشل، بالإضافة إلى قيمة الحافز الخارجي للنجاح أو الفشل، ومعنى ذلك أن الدافع للإنجاز عند "أتكسون" يتكون من شقين رئيسيين:

- **الشق الأول:** هو استعداد ثابت نسبياً عند الفرد، ولا يكاد يتغير بتغير المواقف المختلفة (الدافع للنجاح- الدافع لتجنب الفشل).

- **الشق الثاني:** خاص باحتمالات النجاح و الفشل، و جاذبية الحافز الخارجي الموجب للنجاح أو قيمة الحافز السالب للفشل، وعلى ذلك فإن تغير ناتج الانجاز عند الفرد الواحد من موقف لآخر يرجع إلى الشق الثاني من المعادلة فقط.

و توضح المعادلات التالية الفكرة السابقة: $TS = MS. PS. IS$

حيث:

الميل لإحراز النجاح = TS (TENDENCY TO SUCCESS)

MS (MOTIVE TO ACHIEVE SUCCESS) = الدافع لبلوغ النجاح

PS (PROBABILITY TO SUCCESS) = احتمالية النجاح

IS (THE INCENTIVE VALUE OF SUCCESS) = قيمة الباعث للنجاح

IS = 1-PS حيث أن:

الميل لإحراز النجاح (TS) هو وظيفة لاستعداد ثابت فطري أو مكتسب. و يمكن التعبير

عن الميل نحو تحاشي الفشل و ما يتضمنه من تفاعلات على النحو التالي:

$$\text{TAF} = \text{MSF} \cdot \text{PAF} \cdot \text{IF}$$

حيث:

TAF (THE TENDENCY OF AVOID FAILURE) = الميل لتجنب الفشل

MAF (MOTIVE TO AVOID FAILURE) = الدافع لتجنب الفشل

PAF (PROBABILITY TO FAILURE) = احتمالية الفشل

IF (THE INCENTIVE VALUE OF AVOIDOINCE قيمة باعث تجنب الفشل

FAILURE)

ومما سبق، يتضح أن نظرية (التوقع- القيمة) توضح العلاقات الرياضية التي تنتبأ بميل

الفرد للإقدام على النجاح (دوافع الإقدام)، أو تجنب الفشل (دوافع الإحجام) من خلال النشاطات

المتتالية للإنجاز، وهذا التنبؤ يحدده التفاعل بين مكونات متوازية، وتكون في حالة الميل للإقدام

على النجاح على النحو التالي:

1- استعداد أو دافع ثابت (نسبياً) للنجاح.

2- احتمالات النجاح.

3- باعث أو قيمة الحافز الخارجي للنجاح.

كما أن الميل لتحاشي الفشل محصلة عوامل ثلاثة هي:

- 1- استعداد أو دافع ثابت (نسبيا) لتجنب الفشل.
- 2- احتمالات الفشل.
- 3- (توقع) قيمة باعث تجنب الفشل.

و بذلك يمكن الحصول على ناتج الانجاز من المعادلة التالية:

$$AR = (MS \cdot PS \cdot IS - MAF \cdot PF \cdot IAF)$$

حيث: (AR) هو الانجاز **ACHEIVEMENT RESULTAT**

أي أن: المحصلة النهائية لدافعية الانجاز - (دوافع النجاح \times احتمالات النجاح \times قيمة

بواعث النجاح) - (دوافع تجنب الفشل \times احتمالات الفشل \times قيمة بواعث الفشل).

ويمكن التعويض في المعادلات السابقة ليكون ناتج الانجاز كالاتي:

$$AR = (MS - MAF) (PS \times 1 - PS)$$

وهكذا يلاحظ أن "أتكنسون" يرى أن الدافع للانجاز عبارة عن استعداد ثابت نسبيا عند الفرد

(الدافع للنجاح مطروحا منه الدافع لتجنب الفشل) متفاعلا مع احتمالات النجاح أو الفشل،

بالإضافة إلى جاذبية أو قيمة الحافز الخارجي للنجاح أو الفشل، و عليه فان المسؤول عن تغيير أو

تذبذب ناتج الدافع للانجاز عند الفرد الواحد هو الشق الثاني وحده. وبمعنى آخر فان في حالة

تكافؤ احتمالات النجاح وحوافزه الخارجية لأكثر من عمل بالنسبة للفرد الواحد فان ناتج انجازه لهذه

الأعمال يكون متقاربا.

وقد لاحظ "أتكنسون" و "فثير" أن الانجاز يمكن أن يستثار بالعديد من البواعث، بالإضافة

إلى أن دافعية الانجاز مثل المكافآت المادية، المعززات الاجتماعية، المركز الأدبي و الاجتماعي

المرتبط بالهدف المراد انجازه، و أطلق عليه "أتكسون" البواعث الخارجية ومن ثم أضافها للمعادلة فأصبحت:

$$TA = (MS. PS. IS - PAF. IF) + EXTRINSIC INCENTIVES$$

كما أضاف "أتكسون" و "كاتوريت" أن الدافعية تتطوي على نوع من القصور الذاتي، و يقصد بها قوة الأثر السابق لمعالجة مهمة فاشلة، بمعنى أن السلوك الذي استناره الهدف الموجه يميل إلى أن يقاوم حتى يتحقق هذا الهدف، و على ذلك تصبح قوة الميل أو النزاع للعمل دالة النزاع المستنارة في الموقف الحالي للمثير. أي أن الفرد أو دافعيته للعمل تتوقف على النزعة التي تتركها معالجة المثير.

و يتفق "بلاس" مع "أتكسون" فيرى أن الدافع لتجنب الفشل هو استعداد لدى الفرد يتمثل في الخوف من الفشل، وليس العمل على تفادي الفشل عندما يقيم أداءه بنفسه، أو بواسطة الآخرين، واضعا في اعتباره تهديد الفشل، ومقاومته للفشل تكون أضعف ما يمكن أن تكون عليه عندما تكون احتمالات النجاح عالية جدا، واحتمالات الفشل متلاشية تقريبا، أو عندما تكون احتمالات النجاح ضعيفة جدا، لان الفشل مؤكد، وسبب لومه لنفسه يكون منعدما .

وهذا يعني أنه إذ لم يكن هناك دافع للنجاح يعطي ايجابية للتغلب على الصعوبات، فان هذا يتطلب حافزا ايجابيا من نوع آخر كتعاون من قبل الآخرين، بالإضافة إلى دافع من داخل الفرد يناظر تلك الحوافز الخارجية، وذلك لتحقيق ميل خارجي للنجاح كاف للقيام بالمهمة للتغلب على صعوبتها، أما إذا تساوى الدافع لتجنب الفشل مع الدافع لتحقيق النجاح فان الميل للإنجاز يساوي صفرا. و بالتالي فان الميل لإحراز النجاح يعتمد كلية على طبيعة و قوة الباعث الخارجي في الموقف، و الذي يسمى بالانجاز المرتبط بالأنشطة، و بالتالي فان القوة الكلية للميل للنشاط **AR** تمثل بالمعادلة:

$$AR = (TS - TF) + TEST$$

حيث: تشير **TEST** إلى ميل خارجي لتحقيق النجاح، و الذي سبق أن أطلق عليه أتكنسون بالبواعث الخارجية.

ويلاحظ أن قوة الميل للانجاز أو ناتج الانجاز (**AR**) تكون أكبر ما يمكن عندما تكون المهمة المراد القيام بها إما سهلة جدا، أو صعبة جدا. وإذا خير الشخص بين مهمتين الأولى سهلة جدا، و الثانية صعبة جدا، فإن اختياره للأولى يعني أن لديه مستوى طموح منخفض والعكس صحيح.

وتكون محصلة الأداء على شكل حرف (**U**) مقلوبة في حالة النجاح و غير مقلوبة في حالة الفشل. وإذا كانت (**MF < MS**) و التوقعات الذاتية للنجاح أو الفشل متعادلة فإن الاختلاف في التنبؤ بالسلوك الانجازي يؤول إلى أقصى مداه.

كذلك عندما تصبح (**MF > MS**) وإذا كانت دوافع النجاح اكبر من دوافع الخوف من الفشل، فإن الفرد سيختار الأعمال المتوسطة الصعوبة، أما إذا كان العكس فإن الفرد يتجنب الأعمال المتوسطة الصعوبة.

وكما سبق، فقد قرر أتكنسون أن هناك اختلافات بين الأفراد في درجة الميل إلى تحقيق النجاح، وكما يختلف الفرد من داخله من موقف لآخر. وان الاختلافات في قوة الحاجة إلى الانجاز يمكن أن تفسر على افتراض أنه هناك اختلافا بين الأفراد في قوة الحاجة إلى تجنب الفشل، فالأفراد الذين يوجههم النجاح يضعون أهدافا متوسطة الصعوبة، بينما الشخص صاحب الدافع المنخفض للانجاز إما أن يضع أهدافا عالية جدا، أو منخفضة جدا وهو بذلك يتجنب الفشل في حالة الأهداف المنخفضة، ويكون متأكدا غالبا من أن إخفاقه في العمل لا يؤدي به إلى اللوم أو الشعور بالخجل. و يذهب أتكنسون إلى أن الميل إلى تحقيق النجاح يتوقف على مدى احتمالات النجاح و

الانجذاب إلى تحقيقها، كما أن الحاجة القوية لتجنب الفشل تنمو من تكرار خبرات الفشل و يؤثر تأثيرا تراكميا في توقعاته، و مفهومه لذاته ومن ثم تقديره لها.¹

ومنه فان نظرية الدافعية للانجاز قفزت قفزة نوعية في تطورها عندما اكتشف موراي الحاجات النفسية و من بينها الحاجة إلى الانجاز، ثم جاء بعده كل من "ماكيلاند" و "أتكينسون" الذين أسهما إسهاما كبيرا في تطوير الدافعية من خلال الأبحاث التي قاما بها.

3-8-2- نظرية التنافر المعرفي:

تمثل نظرية التنافر المعرفي التي قدمها "ليون فستنجر L.FESTINGER" إمتدادا لمنحنى (التوقع - القيمة). وتشير هذه النظرية إلى أن لكل منها عناصر معرفية تتضمن معرفة بذاته (ما نحبه وما نكرهه، و أهدافنا، و ضروب سلوكنا). كما أن لكل منا معرفة بالطريقة التي يسير بها العالم من حولنا. فإذا تنافر عنصر من هذه العناصر مع عنصر آخر، بحيث يقضي وجود أحدهما منطقيا بغياب الآخر، حدث التوتر الذي يملينا ضرورة التخلص منه.²

وتفترض هذه النظرية أن هناك ضغوطا على الفرد لتحقيق الاتساق بين معارفه أو نسق معتقداته، و بين أنساق معتقداته و سلوكه. و أشار فستنجر إلى أن هناك مصدرين أساسيين لعدم الاتساق بين المعتقدات و السلوك هما:

1- آثار ما بعد اتخاذ القرار.

2- آثار السلوك المضاد للمعتقدات و الاتجاهات.

فقد ينشأ عدم الاتساق بين الاتجاهات و المعتقدات التي يتبناها الفرد و سلوكه نظرا لأن الفرد اتخذ قراره دون ترو أو معرفة بالنتائج المترتبة على اتجاهاته و قيمه و معارفه. أما فيما

¹ موسى فاروق عبد الفتاح، المصدر المذكور سابقا، ص 31، 37.

² حسين محي الدين أحمد، المصدر المذكور سابقا، ص 23.

يتعلق بآثار السلوك المضاد للاتجاه، فقد يعمل الشخص في عمل معين و يعطيه أهمية كبرى على الرغم من أنه لا يرضى عنه في الحقيقة. فهو يعطيه قيمة و أهمية، لأنه يريد مثلا الحصول من ورائه على كسب مادي، ومن هنا ينشأ عدم الاتساق بين القيم والسلوك.

و توصف أشكال عدم الاتساق هذه بأنها حالات من التنافر المعرفي، و تنشأ هذه الحالات عندما يمتد عدم الاتساق إلى أشياء مهمة بالنسبة للفرد. و عندما يشعر الفرد بهذه الحالة تدفعه إلى أن يخفض درجة التنافر، أو يستبعده بغية تحقيق الاتساق. ومن ثم يمثل التنافر المعرفي مصدرا للتوتر يؤثر في سلوك الأفراد و بالتالي فهو يساعدنا على التنبؤ بالظروف التي تدفع الأفراد إلى الانجاز، و الظروف التي تحول دون ذلك، حيث يعد الاتساق أحد المؤثرات الدافعة المهمة في سلوك الانجاز.

كما تساعدنا هذه النظرية على تفسير ما نلاحظه من مظاهر التراخي وعدم الجدية بين بعض الطلاب، و انخفاض مستوى دافعتهم للإطلاع و الإنجاز، حيث يشعر هؤلاء الطلاب بحالة شبيهة بالتنافر المعرفي، فهم قد يعطون قيمة وأهمية كبيرة للتعليم والنجاح و مع ذلك يشعرون بضعف العائد من وراء هذا النجاح في المستقبل.

ونظرا لبعض المآخذ و أوجه القصور في نظرية التنافر المعرفي، فقد قدم كل من "فيشباين" و اجزين نموذج الفعل المبرر عقليا لتحديد العلاقة بين المعتقدات و الاتجاهات من ناحية أخرى، و تحديد العوامل المسؤولة عن الاتساق بينهما، مع الافتراض المبدئي بان الأشخاص يسلكون بناء على منطق معين، و يتلخص هذا النموذج في ثلاث خطوات:

1- يمكن التنبؤ بسلوك الشخص من خلال النية و القصد.

2- يمكن التنبؤ بالمقاصد السلوكية من خلال متغيرين هما اتجاه الشخص نحو السلوك، و

إدراك الشخص لاتجاه الآخرين نحو هذا السلوك.

3- يمكن التنبؤ بالاتجاه نحو السلوك من خلال إطار التوقع- القيمة.

فأداء الفرد لسلوك معين أو عدم أدائه يرتبط بمعتقداته الشخصية عن مترتبات القيام بهذا السلوك وبمعتقداته عن نظرة الآخرين وتوقعهم لهذا الأداء، و كذلك بدافعية الفرد لإتمام هذا الأداء . وذلك كما هو مبين في المعادلة التالية:

السلوك- النية لأدائه- (مجموع معتقدات الفرد عن احتمال أن يؤدي القيام بهذا السلوك إلى مرتبات معينة X تقيمه لهذه المترتبات) + (مجموع إدراكاته لتوقعات الجماعة المرجعية X دافعيته لإكمال أداء السلوك).

و بوجه عام فقد كشف البحث في مجال التناظر المعرفي عن أهمية عملية الاتساق في فهم الظروف التي تقف وراء الدافعية للانجاز.

وهذا ما توصل إليه "آدمس" في دراسته، للممارسات المتكافئة أو المتعادلة في المنظمات والمؤسسات. حيث يقارن الشخص بين المدخلات (مثل المجهود، الوقت المستغرق في العمل...) والعائد أو المخرجات (مثل العائد المادي، العائد المعنوي، الاعتراف الاجتماعي...).

و أوضح "آدمس" أن عدم التكافؤ بين هذه المدخلات و المخرجات يؤدي إلى حالات من الدافعية السلبية (مثل التوتر)، و الذي يسعى الشخص إلى التخلص منها من خلال اللجوء إلى إحدى الطرق التالية:

- 1- التشويه المعرفي لمدخلات الفرد و/ أو مخرجاته.
- 2- الانسحاب من الموقف.
- 3- التغيير الفعلي أو المتصور لمقارنه الشخص بين المدخلات و/ أو المخرجات.
- 4- التغيير الفعلي لمدخلات أو نتائج الفرد.

وطبقا لتصور "آدمس" فإن المدخلات (و التي تمثل سلوكيات الانجاز) سوف تتزايد في حالة ما إذا كانت النتائج أو مخرجات المترتبة على ذلك مرضية بالنسبة للفرد، بينما تتناقص سلوكيات الانجاز إذا كان العائد أو المخرجات منخفضة و غير مرضية.

و النموذج "آدمس" هذا معقوليته، مما جعله أكثر حيوية في فهم الدافعية للانجاز في المستقبل، على الرغم من أوجه القصور المنهجية في قضايا القياس، و المفاهيم التي اشتمل عليها هذا النموذج، و مشكلة عدم التمييز الدقيق بين المدخلات و المخرجات.

وقد أدى هذا إلى قيام "ويك" و"تست" (د.ت) بحصر حالات المقارنة بين المدخلات والمخرجات بالنسبة للشخص و بين الأشخاص الآخرين.¹

وفي ضوء ما سبق، يتضح أن نظرية التنافر المعرفي "لفستجر" تؤكد أن التناقض أو التنافر بين المعارف تنشأ عنه حالة منفرة تدفع الفرد لان يسلك للتقليل من التناقض و تحاشي المواقف المستقبلية التي يمكن أن تؤدي إلى ذلك.

3-8-3- نظرية العزو لهيدر:

ترجع الخلفية الأساسية لنظرية العزو والى عالم النفس الاجتماعي الألماني "هيدر HEIDER"، إذ يرى أن الإنسان ليس مستجيبا للإحداث كما هو الحال في النظريات السلوكية، وإنما مفكر في سبب حدوثها، و أن سلوك الفرد هو الذي يؤثر على سلوكه القادم، وإنما مفكر في حدوثها، و إن سلوك الفرد هو الذي يؤثر على سلوكه القادم، وليس النتيجة التي يحصل عليها . ويفترض "هيدر" أن الأفراد يقومون بالعزو لأسباب النجاح أو الفشل عندهم، وهو عبارة عن محاولة لربط السلوك بالظروف أو العوامل التي أدت إليه. إذ أن إدراك الفرد للسبب يساعده في السيطرة على ذلك الجزء من البيئة، و يعتقد "هيدر" أن معتقدات الأفراد حول أسباب نتائجهم (حتى ولو لم

¹ خليفة محمد عبد اللطيف، المصدر المذكور سابقا، ص 145، 149.

تكن حقيقة) يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار عند تفسير توقعاتهم. و أشار إلى أن الأفراد يرجعون الأسباب إما إلى عوامل خارجية (بيئة) مثل الحظ و صعوبة العمل، أو إلى عوامل داخلية (تتعلق بهم) مثل الجهد و القدرة.

إلا أن نظرية "العزو" تعتبر تنقيية وأحكام لمفهوم مصدر الضبط عند "روتر"، و تعكس ابتعاد عن نظرية التعلم الجماعي، حيث يفترض علماء نظرية "العزو" أن البشر يدفعون أساسا لفهم أنفسهم و العالم من حولهم، من أجل تحقيق إتقان معرفي للبناء السببي للبيئة، و أن الأفراد يبحثون بصورة طبيعية عن فهم أسباب حدوث الأحداث، و بصفة خاصة عندما تكون المخرجات هامة وغير متوقعة.

فالطالب الذي يتوقع أن يؤدي اختبارا بشكل جيد، لكنه أداه بشكل رديء على اختبار سوف يحاول الإجابة على السؤال: لماذا فشلت في ذلك الاختبار؟ و معنى ذلك أن نظرية "العزو" تقلب مصدر الضبط رأسا على عقب. فبينما يدرس علماء مصدر الضبط توقعات الأفراد المرتبطة بالأحداث المستقبلية، يدرس علماء "العزو" مدركات سبب الأحداث التي حدثت بالفعل.¹ توصف مدركات أسباب المخرجات بالعزوات السببية، و تشمل المخرجات في سياقات الانجاز على الأداء في المهام أو الاختبارات.

3-8-4 - نظرية التقرير الذاتي:

تؤكد هذه النظرية للدافعية الداخلية على الاستقلال الذاتي. ولقد اتفق علماء الدافعية للانجاز أمثال: "دوشارم" و"ديسي" و"وراين" وغيرهم، مع "وايت" على أن الأفراد يدفعون داخليا لتنمية كفاياتهم، وأن مشاعر الكفاية تزيد الاهتمام الداخلي بالأنشطة. إلا أنهم أضافوا حاجة فطرية أخرى هي الحاجة للتمتع بالتقرير الذاتي (بمعنى أن يقرروا بأنفسهم). فلقد افترض علماء هذه النظرية أن

¹ زايد نبيل محمد، المصدر المذكور سابقا، ص 74.

الإفراد يميلون بصورة فطرية للرغبة في الاعتقاد بأنهم يشتركون في الأنشطة بناء على إرادتهم الخاصة، أي بناء على أنهم يريدون الاشتراك بالفعل، وليس عن طريق فرض الاشتراك في الأنشطة عليهم.

ويفرق علماء هذه النظرية بين المواقف التي يدرك بها الأفراد أنفسهم على أنهم السبب في سلوكياتهم، و التي يشيرون إليها بمصدر الضبط الداخلي، و بين المواقف التي يعتقد الأفراد أنهم يشتركون في سلوكياتهم من أجل الحصول على المكافآت، أو إسعاد شخص آخر، أو نتيجة إرغام خارجي، و التي يشيرون لها بمصدر الضبط الخارجي. حيث يدعي هؤلاء العلماء بأن الناس أكثر حبا لأن يدفعوا داخليا للاشتراك في نشاط عندما يكون مصدر الضبط لديهم داخليا، عنه يكون مصدر الضبط لديهم خارجيا.

انه وفقا لهذه النظرية، يكون الأداء عن الدافعية ذات تحديد داخلي، يقوم بها الفرد باختياريه وإرادته، و تصدق مع إحساسه بذاته، وذات تجديد خارجي عندما تكون مفروضة من قوى شخصية أو نفسية خارجية.

واقترحت نظرية التقرير الذاتي وجود أربعة أساليب تصويرية كمتصل للاستقلال الذاتي بين الخارجي إلى الداخلي، حيث أن معظم الخارجي من تلك الأساليب هو التنظيم الخارجي و الأساس الأعظم من الدافعية الخارجية. فإذا أدخل طفل في تنظيم ما، استخدم الاستحسان أو عدم الاستحسان مع أفعاله أو أفعالها، ففي هذه الحالة، تعتبر خبرات الطفل تنظيم استبطاني. وبصورة جوهرية يبقى الطفل فاعلا في السلوك التقليدي الذي تم ضبطه و التحكم فيه، بالرغم من أن مصدر هذا الضبط (في الأصل) تمثيل داخلي لعمال الضبط الخارجي، و إذا تقبل الطفل تنظيم ما يسلك على أساسه، من أجل أن ينجز مخرجا مرغوبا، فانه يسلك بصورة أكثر استقلالية، و يوصف ذلك على أنه تنظيم تحقيق الهوية (أو إثبات الشخصية).

و في الأسلوب الأخير للتنظيم الذاتي، و هو الدافعية الداخلية، نجد الطفل في هذا الأسلوب يتم إشراكه في النشاط بسبب السرور المستنتج من المهمة ذاتها حيث يكون السلوك حرا و استقلالا كليا.

وينظر لأفعال الدافعية الداخلية للتلاميذ في حجرة الدراسة على إنها ما يقرره التلاميذ من سلك نشط، و يقاس بالمدى الذي يجعل التلاميذ يقررون الفعل بطرق معينه، تتمثل في الاستغراق و التركيز والمثابرة، في مقابل ما يقررونه من سلك غير نشط، يعبر عن سلوكيات الدافعية الخارجية، مثل التجنب و التجاهل.¹

3-8-5- نظرية الهدف:

تأتي النظرة المكملة لدافعية الأفراد و سلوكهم من الإطار النظري لأهداف الانجاز حيث تحتوي دافعية الانجاز على مجموعة خاصة من الأهداف (تتضمن الكفاية) تتمايز إلى فئتين:

* **أهداف الإتيقان:** التي ينشد فيها الأفراد زيادة كفايتهم للفهم، أو تمكنهم من أي شيء جديد.

* **أهداف الأداء:** التي ينشد فيها الأفراد اكتساب الأحكام المفضلة لكفايتهم، أو تجنب الأحكام السلبية لكفايتهم.

حيث توجد أهداف الإتيقان في المواقف التي يباشر فيها الأفراد المهمة لأنهم يجدون استمتاعا داخليا، وتعكس أهداف الأداء توجهها خارجيا، حيث يكون الأفراد مدفوعين فيه أكثر للحصول على مكافآت خارجية، ولعل ذلك يذكرنا بتصنيف آخر لدافعية الانجاز إلى دافعية داخلية و دافعية خارجية.

¹ زايد نبيل محمد، المصدر المذكور سابقا، ص 76 ، 78.

لقد إهتم "منظرو" الدافعية الداخلية بالمظاهر الانفعالية و المعرفية للدافعية، حيث تبنى نظرية الدافعية الداخلية على افتراض أن الأفراد مدفوعون بصورة طبيعية لتنمية ذكائهم وكفايتهم، وإنهم يسرون من انجازاتهم. لقد أوضحت نظريات الدافعية الداخلية أن الناس يميلون لان يستمتعوا بالانخراط في الأنشطة التي تضاهي جيدا مستوياتهم الشائعة من المعرفة و المهارة، و هكذا تزودهم بالتحديات المثلى التي تسمح لهم بتطوير كفايتهم.

إن الشعور بالفاعلية و الكفاية الذي يسببه النجاح في مواجهة المهام المتحدية يعزز جهودات الإتقان، ويزيد الدافعية الداخلية لانهماك في المهام المتشابهة، و الشعور بعدم الكفاية يضعف الدافعية الداخلية. فالعمل دون تحقيق نجاح يقلص الحماس للعمل في المهام المشابهة. و لقد أظهرت العديد من الدراسات أن الطلاب الذين يعتقدون أنهم أكفاء أكثر داخليا بمهام الدراسة عن هؤلاء الذين لديهم مدركات منخفضة لقدراتهم الأكاديمية.

رغم أن منظرو الدافعية الداخلية أكدوا على مشاعر الاستمتاع التي لها قيمة، فلقد اقترح "كوفنجتون COVINGTON" (1992) أن الطلاب تكون لديهم دافعية طبيعية للاحتفاظ بالإحساس بقيمة الذات في عيون أنفسهم و في عيون الناس (أهداف أداء) إلى الدرجة التي تجعل قيمة الفرد في المجالات التربوية الخاصة تبنى على أساس الكفاية الأكاديمية، وسوف ينشد الأفراد الفرص لإظهار كفاءتهم، و يتجنبون المواقف التي ربما تقود للحكم بعدم الكفاية.¹

- تعقيب على النظريات:

لقد اختلف الباحثون في تفسير الدافعية للانجاز بحكم توجهاتهم النظرية وكذلك بسبب التركيز على جانب في دراستها دون آخر، فنجد أصحاب النظام النوعي لتطور الحاجات "ماسلو"

¹ ستتيك وآخرون، تعريب وتقنين نبيل محمد زايد، كراسة التعليمات لمقاييس توجهات أهداف الدافعية للإنجاز (أهداف الإتقان والأداء)، د.ط، مصر: مكتبة النهضة المصرية القاهرة، 2003، ص 2-3.

فسروا الدافعية على أنها عبارة عن حاجات لا بد أن تحقق حسب تدرجها في مستوياتها الخمسة التي أشار إليها "ماسلو" في هرمه، في حين نجد أن أصحاب النظرية السلوكية قد ركزوا على أهمية التعزيز بنوعيه وأكدوا أنه لا استجابة للتعلم ولا دافعية دون تعزيز.

وإذا تأملنا نظرية الهدف نجدهم قسموا الدافعية إلى قسمين الدافعية الداخلية وهدفها التعلم في حد ذاته، إذ نجد التلميذ هدفه التعلم ويستخدم استراتيجيات تعلم عميقة وذاتية وقيمة النجاح عنده الرضا، أما تلاميذ القسم الثاني وهي الدافعية الخارجية فنجد هدفهم الأداء أي ينجزون من أجل تقدير الآخر وهنا يستخدم التلميذ استراتيجيات تعلم سطحية وخارجية وقيمة النجاح عنده بالمكافآت الخارجية.

وبالتطرق لأصحاب النظرية الاجتماعية المعرفية نجدهم ركزوا في دراسة الدافعية على التفاعل القائم بين سلوك التلميذ وخصائصه الفردية ومحيطه الاجتماعي. وركز اكنسون في تفسيره لدافعية الانجاز الدراسي على إدراك قيمة النشاط المدرسي وكذلك إدراك توقع النجاح في هذا النشاط.

من خلال هذه النظريات يتبين لنا أنها لا تتعارض فيما بينها بل كلها تصب في نفس الإطار وهو كيف تحقق دافعية الانجاز، بل هذه النظريات هي مكملة لبعضها البعض لان كل واحدة منها تعالج جانبا خاصا من جوانب الدافعية.

3-9- خصائص ومميزات الشخصية الانجازية :

من أجل فهم وتفسير مفهوم دافعية الانجاز وتحديد أبعادها بشكل أدق والبحث عن العوامل المؤثرة فيها، قام العديد من العلماء بتحليل سمات وخصائص ذوي الدافع الانجازي المرتفع وقد قام الباحث "عبد الرحمان بن بريكة" (1995) بالاطلاع على صفات ذوي الانجاز العالي حسب عدد من المنظرين والباحثين "موراي" (1938)، "هيرمانز" (1970)، "قشقوش" و"منصور" (1979)،

"فاروق عبد الفتاح موسى" (1986)، صفاء الأعسر (1988)، ثم استخراج السمات المشتركة في تصنيف متكامل لخصائص ذوي مستوى دافعية الانجاز العالي وقد حصرها في (12) سمة كالتالي:

- القدرة على تحديد أهداف ممكنة التحقق.
- القدرة على التخطيط لتحقيق الأهداف بسرعة و كفاءة وتنظيم.
- السعي نحو الإتقان.
- القدرة على تعديل المسار في ضوء المعرفة المباشرة وتحسين الأداء باستمرار.
- المثابرة في العمل والتحمل والاستغراق فيه مدة طويلة مع الشعور بسرعة مرور الوقت.
- اختيار مواقف المنافسة ضد مواقف التعاطف.
- اختيار السلوك المحسوب الذي تقل فيه المغامرة (الواقعية والعقلانية في تصرفاته).
- الاتجاه نحو المستقبل والتخطيط له، وعدم الإيمان بالحظ.
- التعبير عن مستوى طموح عالي والتطلع للنجاح.
- القدرة على تحمل المسؤولية في أداء واجباته و أعماله.
- السعي إلى ربط تقدير الآخرين له بمستوى إنجازه لعمله.
- حب الاستطلاع وتنمية المعارف و استكشاف البيئة.¹

3-10- الأهمية التربوية و الاجتماعية لدافعية الإنجاز:

3-10-1- تطبيقات تربوية لدافعية الإنجاز:

لقد حقق البحث في مجال دافعية الإنجاز إنجازات علمية تبلورت في الأطر النظرية حيث

أشارت إلى أهمية دافعية الإنجاز، وهي تحتاج لجميع الأطراف الممثلة للنظام التربوي لاستثارة

¹ بن بركة عبد الرحمن، المصدر المذكور سابقاً، ص 146.

دافعية الإنجاز للطلاب وتعزيزها مما يؤدي إلى تحسين أدائهم وعليه تجدر الإشارة إلى بعض النقاط التي تبدو مهمة في المجال التربوي وهي :

1. استثارة حاجات الطلاب للإنجاز والنجاح: لقد أوضحت بعض النظريات أن دافعية

الإنجاز تتوفر لدى كل فرد لكنها تتباين من فرد لآخر حيث تبلغ عند بعض الأفراد مستوى يمكنهم من تحقيق أهدافهم، بينما تقل عند البعض الآخر وعليه يتوجب على المعلمين والأساتذة العمل على استثارة دوافعهم.¹

وقد كشفت الدراسات عن العلاقة بين دافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي منها دراسة "شيلبيرجر" و "كاترينمار" (1959) إذ توصلنا من خلالها إلى وجود علاقة إيجابية بين التأثيرات المشتركة للدافعية والقدرة على الأداء.²

2. توظيف دافعية الإنجاز في التعليم المبرمج: شهدت السنوات الأخيرة نموا هائلا في

معدل استخدام أسلوب التعليم المبرمج كطريقة للتعليم، ولهذه الطريقة مزايا كثيرة فكل طالب يخطو في تقدمه بالمعدل الذي يلائمه وفيه تكون التغذية الراجعة كالتغذية الإعلامية أو التصحيحية ويستطيع المعلم في ضوء معرفته بطبيعة عمليات التعزيز وضع برامج تثير دافعية الإنجاز.³

حيث تؤكد النظرية الارتباطية والسلوكية أهمية التعزيز في التعلم و استثارة دافعية الإنجاز لدى الطلبة، ويوضح "هيويت HUITT" أهمية استثارة المعلم لدافعية الإنجاز في الفصل الدراسي بما يؤدي إلى إقبال الطلبة على المنهج لما فيه من تحقيق إشباع حاجاتهم وزيادة النمو المعرفي لديهم وأن على المعلم أن يفرق بين الدافعية الداخلية والدافعية الخارجية في الوقت الذي لا بد أن يكتسب الطالب قدرا من إشباعات الدافعية الخارجية.

¹ نشواتي عبد المجيد، المصدر المذكور سابقا، ص 220.

² قشقوش إبراهيم وآخرون. المصدر المذكور سابقا، ص 119.

³ نفس المصدر ، ص124.

الجدول (03) : الفرق بين الدافعية الداخلية والدافعية الخارجية

| الدافعية الخارجية | الدافعية الداخلية |
|---|--|
| * يساعد المعلم تلاميذه في ممارستهم لتوقعات واضحة عن نواتج التعلم. | * يشرح المعلم التلاميذ لماذا يعتبر المحتوى الأكاديمي نفسه في اكتسابه غاية وهدفا. |
| * يكسب دائما تلاميذه نوعا من التغذية المرتدة التصحيحية. | * على المعلم أن يعد خطة مستمرة لإثارة دافعية الاستطلاع، وتشوق تلاميذه للمادة الدراسية. |
| * تسهيل حصول التلاميذ على مكافآت بصورها المختلفة. | * على المعلم أن يعد سلسلة من الأنشطة المتنوعة المعتمدة على فنية الاستثارة الحسية. |
| | * على المعلم تحديد الأهداف التي يسعى المنهج إلى الوصول إليها. |
| | * على المعلم أن يربط باستمرار بين محتوى المنهج وحاجات التلميذ. |

المصدر: غزال نعيمة، علاقة التفاؤل بالدافعية للإنجاز لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي. دراسة

ميدانية بمدينة ورقلة، الجزائر: رسالة ماجستير في علم النفس التربوي، جامعة ورقلة، 2008، ص 63.

من خلال الجدول يتضح لنا الفرق بين الدافعية الداخلية والدافعية الخارجية وتعني الدافعية الداخلية قوة محرّكة وموجهة لنشاط الفرد دون تعزيز خارجي، وهو الذي يعبر عنه بالدافعية الخارجية. و أهمية كل منهما في التعلم داخل الفصل الدراسي، حيث يقوم المعلم بتنمية الدافعية للإنجاز وذلك بإتباع النقاط المبينة في الجدول.

وتؤكد بعض الدراسات أن الدافعية الداخلية أكثر أثرا وأشد قوة في إستمرار من الدافعية الخارجية كالمعززات و الحوافز.¹

3-10-2- العلاقة بين الدافعية للإنجاز والنظرة المستقبلية عند التلاميذ:

سعى "راينور" إلى تطوير نظرية دافعية الإنجاز، بحيث تتضمن فكرة مؤداها أن الدافعية المستثارة تتأثر بتوقع الأهداف المستقبلية، وعليه فإن الدافعية للإنجاز في عمل ما يمكن أن تكون دالة لنجاح أو فشل الفرد في أداء هذا العمل مستقبلا.

في هذا الإطار قام "راينور" بدراسة طرح فيها على بعض الطلاب سؤالاً مؤداه: إلى أي حد يكون من المهم بالنسبة لك أن تحصل على درجة حسنة في مدخل علم النفس بالنسبة لتحقيق أهدافك في العمل؟

وقام بعد ذلك بتصنيف هؤلاء الطلاب وفقا لمستوى دافعتهم للإنجاز، فوجد أنه حينما تكون الفائدة المدركة من جانب الطالب لأهمية التقدير الذي يحصل عليه في المقرر منخفضة، فإن الدرجات النهائية التي يحصل عليها طلاب الإنجاز المرتفع لا تختلف عما هي عليه لدى طلاب ذوي الإنجاز المنخفض.

¹ سليم مريم، تقدير الذات والثقة بالنفس، د.ط، لبنان: دار النهضة بيروت، 2003، ص 449.

والأمر يختلف تماما إذا أدرك الطلاب أهمية الأداء في هذا المقرر في تحقيق أهدافهم المهنية، فإن الطلاب الذين يتصفون بدافع إلى النجاح اكبر من دافع الخوف من الفشل يحصلون على تقديرات أعلى من قرنائهم الذين يتصفون بدافع للخوف من الفشل أكبر من الدافع إلى النجاح.¹

- تطبيقات اجتماعية:

لقد اهتم البحث السيكولوجي بدراسة العلاقة بين دافعية الانجاز والتنمية المجتمعية، ويمكن تفسير هذه العلاقة من الناحية المنطقية أن الزيادة الحاصلة في دافعية الانجاز تؤدي إلى أحداث تنمية داخل المجتمع، وعليه نجد عدة دراسات اجتماعية واقتصادية

1- آفاق الدراسات الاجتماعية بدافعية الانجاز: في مقدمة هذه الدراسات تلك المحاولات

التي قام بها "ماكليلاند" للربط بين الدافعية والنمو الاقتصادي، فلقد سعى "ماكليلاند" إلى الربط بين الدافعية ومستوى الفرد و تأثيرها على المستوى الاجتماعي، حيث يرى أن الأفراد ذوو الدافعية المرتفعة يساهمون في تنمية المجتمع.

و قد أوضح "فبير" كيف أن حركة "الروسانتي" قد أنتجت نمطا جديدا من السلوك والطباع

من جانب الأفراد أدى إلى غرس روح النشاط في اتجاه العاملين و أصحاب العمل.²

2- يتمثل في ما توصلت إليه "ونترتوم" (1953) في بحوثها حول العلاقة بين الدافعية

للانجاز والممارسات الوالدين في تربية الأبناء، التي توصلت من خلالها إلى أن الفرق بين ذوي الدافعية المرتفعة للانجاز وذوي الدافعية المنخفضة هي من حيث هي من حيث المعاملة الوالدين لم

¹ قشقوش إبراهيم وآخرون. المصدر المذكور سابقا، ص 122.

² Feertchak Héléne, **les motivations et les valeurs en psychosociologie**, Paris: Armond Colin, 1995.

يكن بسبب تأكيد الاستقلال في سن مبكرة فقط، ولكن أيضا للتدعيم الايجابي والمحبة التي رافقت التأكيد على الانجاز.¹

3-10-3- دافعية الانجاز في مجال الاقتصاد والإدارة :

اهتمت عدة دراسات بهذا المجال مثل دراسة "فروم" و "أندروز" (1967) عن أهمية بعض الدوافع النفسية وفي مقدمتها الدافع إلى الانجاز، وقد توسعت بعض الدراسات في توظيف دافعية الانجاز في ميدان الاقتصاد و الإنتاج و إدارة الأعمال حيث أن الأفراد ذوو الدافعية المرتفعة يحققون أهدافا معينة، كما يسعون إلى الحصول على تغذية راجعة حيث أن رجال الأعمال والمدراء يضعون منحى تخطيطيا لكل التطورات خلال فترة زمنية محددة وذلك من لمعرفة مدخلات و مخرجات العمل.

وفي دراسة قام بها "مورجان" (1977) عن دافع الانجاز والسلوك الاقتصادي وأسفرت نتائج هذه الدراسة أن قوة الدافع للانجاز تكمن وراء تبني الفرد لقيم عليا تبدو في السعي إلى النجاح في الأعمال والمهن الصعبة ذات المكانة العالية والتخطيط للعمل وتربية الأبناء.²

¹ الشّماع نعيمة، الشخصية النظرية- التقييم، د ط، مصر: مناهج البحث المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم القاهرة، 1977، ص 167.

² قشقوش إبراهيم وآخرون. المصدر المذكور سابقا، ص 120، 129 .

خلاصة الفصل :

تم في هذا الفصل التطرق إلى مفهوم الدافعية بصفة عامة وتبيان بعض المفاهيم المرتبطة به كمفهوم الحافز، الباعث، الحاجة، العادة، ثم تم التقرب أكثر إلى مفهوم الدافعية للإنجاز ودراسته بصفة خاصة، كونه مفهوم أساسي معتمد في الدراسة الحالية.

حيث تم التطرق لجملة من المفاهيم من خلال وجهة نظر عدد من الباحثين الذين أولوا هذا المفهوم أهمية بالغة، ثم الوقوف على مختلف التوجهات النظرية الكبرى التي عالجت هذا الموضوع، ومن جهة أخرى تطرقنا إلى قياس الدافعية وأهم النظريات المفسرة لها، سمات الشخصية الإنجازية، وفي الأخير الأهمية التربوية و الاجتماعية لدافعية الانجاز.

رغم ما تم التطرق إليه في هذا الموضوع إلا إنه يبقى ميدانا خصبا للأبحاث وللإجابة عن أسئلة كثيرة لا يمكن الوصول إليها إلا من خلال البحث والتقصي وخاصة التركيز على البحوث الميدانية لتغطية جوانب مهمة لم يتم التطرق إليها.

الباب الثاني

الجانب التطبيقي

الفصل الرابع

الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد:

يهدف هذا البحث إلى معرفة فاعلية إستراتيجية تكامل المعلومات المجزأة "جيسكو" في تحسين مستوى دافعية الإنجاز الدراسي لعينة من تلاميذ السنة الأولى ثانوي.

ولمعرفة ذلك يتضمن هذا الفصل أهم الإجراءات المتبعة، انطلاقاً من تعريف المنهج المتبع فالدراسة الاستطلاعية، ثم نعرّف بميدان الدراسة وطبيعة عينتها وطريقة استخراجها، وضبط بعض المتغيرات، كما سنعرّف بأدوات جمع البيانات لهذه الدراسة، ثم نتطرق إلى إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية، وفي الأخير الأساليب الإحصائية التي اعتمدها في معالجة وتحليل نتائجها فملخص الفصل.

4-1- الدراسة الاستطلاعية:

"قبل الاستقرار نهائياً على خطة الدراسة يفضل القيام بدراسة استطلاعية على عدد محدود من الأفراد"¹ والدراسة الاستطلاعية " هي دراسة تجريبية أولية يقوم بها الباحث على عينة صغيرة قبل قيامه ببحثه، بهدف اختيار أساليب البحث وأدواته"² ، وكذلك من أجل اختيار مختلف عناصر البحث، لأن ذلك من شأنه أن يوفر على الباحث الكثير من الجهد والوقت ويجنبه الكثير من الأخطاء.

وبناء عليه وقبل الانطلاق في الدراسة الأساسية قمنا بدراسة استطلاعية بهدف:

تجريب أداة قياس دافعية الانجاز واستخراج خصائصها السيكومترية والتأكيد من ملائمتها لأفراد العينة المختارة.

● معرفة الصعوبات التي يمكن أن نصادفها عند إجراء الدراسة الأساسية والعمل على إيجاد أفضل الطرق للتعامل معها.

● حصر مجتمع وعينة الدراسة.

● تحديد ميدان الدراسة من خلال التعرف على نوع التسهيلات الممكن الحصول عليها.

● تحديد زمن إجراء الدراسة الأساسية بحيث تتناسب مع ظروف المؤسسة المختارة. -

¹ أبو علام رجاء محمود، *مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية*، ط4، مصر: دار النشر للجامعات القاهرة، 2004، ص87.

² ضيف شوقي، *معجم علم النفس والتربية*، ج1، د.ط مصر: الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، 2003، ص79.

4-2- عينه الدراسة الاستطلاعية:

4-2-1- اختيارها:

تم اختيار قسم من أقسام السنة الأولى ثانوي جذع مشترك علم وتكنولوجيا من ثانوية الشهيد هالي عبد الكريم- قمار- الوادي بالطريقة العشوائية البسيطة " تؤدي هذه الطريقة إلى احتمال اختيار أي فرد من أفراد المجتمع كعنصر من عناصر العينة فلكل فرد فرصة متساوية لاختياره ضمن العينة، واختيار فرد في العينة لا يؤثر على اختيار أي فرد آخر".¹

وتم ذلك بكتابة أسماء الأقسام في قصاصات 1 ج.م.ع.تك 1، 1 ج.م.ع.تك 2، 1 ج.م.ع.تك 3، 1 ج.م.ع.تك 4 و أفضت عملية السحب العشوائي على قسم 1 ج.م.ع.تك 4 (مع العلم أن القسم يتكون من 35 تلميذ وقد سجل غياب 05 تلاميذ).

جدول (04): خصائص العينة الاستطلاعية

| عدد الأفراد | مكان توажدها | عدد الإناث | طريقة الاختيار |
|-------------|---|------------|-------------------|
| 30 | ثانوية هالي عبد الكريم قمار - الوادي | 18 | العشوائية البسيطة |

وقد قمنا بتجريب أدواتنا لاستخراج خصائصها السيكمترية، حيث قمنا بتوزيع مقياس الدافعية للانجاز "لهيرمانز" على التلاميذ، وبعد شرحنا لطريقة الإجابة طلبنا منهم الاستجابة لها، ثم بدأنا بقراءة البنود وترك الوقت لهم للإجابة، والتأكد في نفس الوقت من إجاباتهم بطريقة سليمة.

ومن خلال هذه الدراسة توصلنا إلى:

¹ أبو علام رجاء محمود، المصدر المذكور سابقا، ص 159.

-تحديد ميدان الدراسة والمجتمع الأصلي لها.

-تحديد عينة الدراسة.

-التأكد من الخصائص السيكومترية.

-تحديد الجدول الزمني للدراسة الأساسية.

4-3- الدراسة الأساسية:

4-3-1- المنهج:

يقصد بمنهج البحث "الطريق المؤدي إلى الكشف عن الحقيقة في العلوم بواسطة طائفة من القواعد العامة، تهيمن على سير العقل وتحدد عملياته حتى يصل إلى نتيجة معلومة"¹ ، وعلى هذا الأساس: " يجب على كل منهج أن يكيّف إلى الموضوع الذي نريد تطبيقه عليه، ففي أواسط القرن التاسع عشر (19) أدمج المنهج التجريبي لعلم النفس ليصبح هذا الأخير أكثر موضوعية"².
 وخلافاً على المناهج الأخرى (الوصفية التاريخية)، يضم المنهج شبه التجريبي ميزة خاصة ومتميزة تتمثل في إمكانية وضع علاقات سببية ما بين الأحداث ثم التنبؤ بظهورها، مما يجعل تطبيقها صعب إلى حد ما، فيجب على الباحث أن يعدل ويغير عامل أو متغير ثم قياس آثار هذه المعاملة على السلوك الملاحظ.

¹ العساف صالح بن محمد، المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية، الكتاب الأول، ط1، السعودية: مكتبة العبيكان، 1995، ص169.

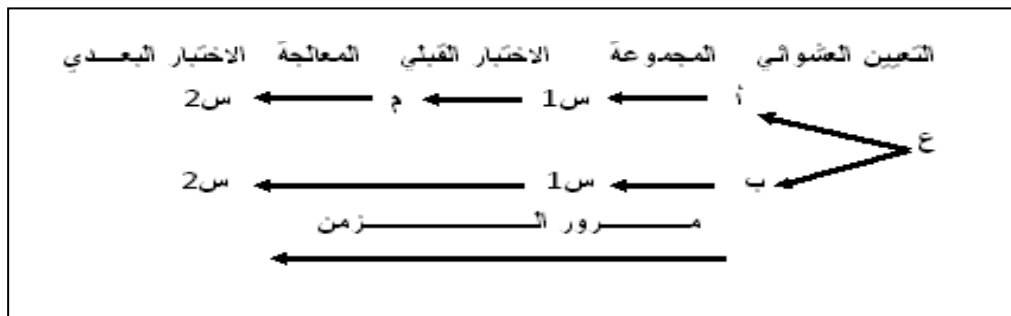
² Rossi, J.P., *la méthode expérimentale en psychologie*, Paris: Dunod, . 1989, p06.

فعلية إذن توفير شروط إنتاج وإبراز ظاهرة يتحصل عليها من خلال تعامله مع متغيرات محددة، وهكذا تشمل هذه الطريقة على خطوتين الأولى خاصة بالتدخل والثانية بالمراقبة.¹

وعليه فقد قامت الدراسة باستعمال المنهج شبه التجريبي حيث يتم من خلال التجربة معالجة متغير أو أكثر بتغيير محتواه عدة مرات ويسمى هذا المتغير **بالمتغير المستقل** والمتمثل في إستراتيجية التعلم التعاوني بالنسبة لهذه الدراسة، ورصد آثاره على المتغير أو المتغيرات الأخرى التي تتلقى هذا التأثير وتسمى **بالمتغير التابع** ويتمثل في هذه الدراسة في الدافعية للإنجاز.

وقمنا بالاعتماد على تصميم المجموعة الضابطة مع إختبار قبلي- وبعدي في الدراسة الحالية لأنه يساعدنا على الكشف عن فاعلية التعلم التعاوني في تحسين مستوى دافعية الانجاز الدراسي لعينة من تلاميذ السنة الأولى ثانوي.

"ويعتبر هذا التصميم إمتداد لتصميم المجموعة الواحدة مع إختبار قبلي- بعدي، ويلاحظ في هذا التصميم وجود مجموعة ثانية ضابطة أو مقارنة، كما أن الأفراد يوزعون عشوائيا على كل مجموعة قبل الإختبار القبلي" ويمكن تصوير هذا التصميم على النحو التالي:



شكل (03): تصميم المجموعة الضابطة مع إختبار قبلي- بعدي²

¹ Robert M ,Fondement et étapes de la recherche scientifique en psychologie, paris : Maloine, France, 1988, p 07.

² أبو علام رجاء محمود، المصدر المذكور سابقا، ص 208.

حيث:

- ع: المجتمع الأصلي.
- أ: المجموعة التجريبية.
- ب: المجموعة الضابطة.
- س 1: الاختبار القبلي لمقياس الدافعية للإنجاز.
- س 2: الاختبار البعدي لمقياس الدافعية للإنجاز.
- م: المتغير المستقل (إستراتيجية تكامل المعلومات المجزأة).

4-3-2- العينة:

لقد اختارت الطالبة بلدية قمار لكونها مقر سكنها وذلك ربحا للوقت و الجهد وحرصا على الإشراف المباشر على جميع إجراءات الدراسة، بعدها كتبت أسماء ثانويات البلدية على قصاصات وكانت نتيجة السحب العشوائي متقنة عبد القادر الياجوري-بقمار- الوادي أين أجريت هذه الدراسة.

4-3-2-1- حجمها وطريقة اختيارها:

مجتمع الدراسة جميع تلاميذ سنة أولى ثانوي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا المتمدرسين بثانويات بلدية قمار وقد أجريت الدراسة الحالية على عينة من المجتمع الأصلي وتم اختيارها باستخدام طريقة العينة العشوائية وأسفرت نتائج الاختبار على قسمي 1 ج.م.ع.تك 1 و 1 ج.م.ع.تك 2 بمتقنة عبد القادر الياجوري بقمار.

وتجدر الإشارة أننا قمنا باستبعاد التلاميذ المنقطعين خلال الفصل الدراسي الثاني، كذلك التلاميذ الذين تبلغ نسبة غيابهم 30% فما فوق من الحجم الساعي الأسبوعي للتلاميذ والذين لم نستطع استبعادهم من العينة منذ البداية، فتقلص بذلك حجم عينة الدراسة إلى خمسين (50) تلميذا.

4-3-2-2-خصائصها:

بعد تحديد العينة و حصر عدد وأسماء أفرادها أمكن تحديد خصائصها في الجدول التالي:

جدول (05): توزيع أفراد العينة على المجموعتين التجريبية والضابطة.

| النسبة المئوية % | التخصص | عدد التلاميذ | المجموعة |
|---------------------|-----------------|-----------------|-----------|
| 50% | جذع مشترك | 25 | التجريبية |
| 50% | علوم وتكنولوجيا | 25 | الضابطة |
| 100% | | 50 | المجموع |

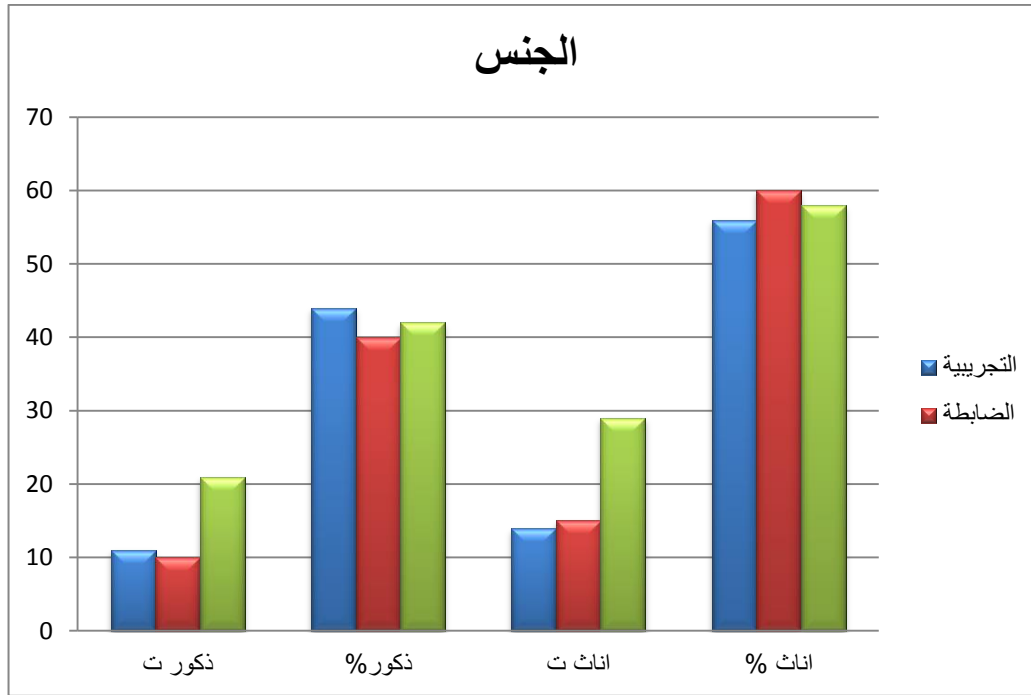
يوضح الجدول أعلاه تساوي عدد أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة إذ تمثل كل منهما

50% من حجم الدراسة الكلية.

جدول (06): توزيع أفراد العينة باختلاف جنسهم

| الجنس | | إناث | | العينة |
|-------|----|------|----|-----------|
| ذكور | ت | ذكور | ت | |
| 44% | 11 | 56% | 14 | التجريبية |
| 40% | 10 | 60% | 15 | الضابطة |
| 42% | 21 | 58% | 29 | المجموع |

نلاحظ من خلال الجدول (06): أن تمثيل عدد الإناث من أفراد عينة الدراسة يفوق تمثيل عدد الذكور وأن نسبة الإناث تساوي 58% بينما نسبة الذكور تساوي 42% من النسبة الكلية للعينة والشكل الموالي يزيد من توضيح هذا التوزيع.



شكل(04): توزيع أفراد العينة باختلاف جنسهم

يوضح هذا الشكل التمثيل المتقارب لأفراد العينة على الرغم من التفاوت في التمثيل حسب الجنس.

4-3-3- ضبط بعض المتغيرات :

من الضروري ضبط بعض المتغيرات المتعلقة بعينة الدراسة، على الرغم من استحالة تماثل المجموعات (التجريبية والضابطة) وحتى داخل المجموعة الواحدة، و ذلك لوجود فروق فردية إلا " أنه في البحوث التجريبية يكون هناك جهد مقصود في استبعاد أثر المتغيرات الخارجية التي يمكن

ضبطها، حتى لا تؤثر على نتائج البحث، ونقوم بضبط هذه المتغيرات إما بالتأكد من أنها لا

تؤثر على المتغير التابع أو بجعل أثرها واحدا على كل المجموعات¹.

4-3-3-1- متغير الجنس:

جدول (07): دلالة الفروق بين أفراد العينة باختلاف جنسهم

| العينة الجنس | تجريبية | | ضابطة | | المجموع | | قيمة كا ² المحسوبة | قيمة كا ² الجدولة | مستوى الدلالة عند 0.05 |
|-----------------|---------|-----|-------|-----|---------|-----|----------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|
| | ت | % | ت | % | ت | % | | | |
| إناث | 14 | 56 | 15 | 60 | 29 | 58 | 0.08 | 3.84 | غير دال |
| | 11 | 44 | 10 | 40 | 21 | 42 | | | |
| | 25 | 100 | 25 | 100 | 50 | 100 | | | |

من خلال هذا الجدول يتبين لنا أن نسبة الإناث في المجموعتين التجريبية والضابطة تفوق

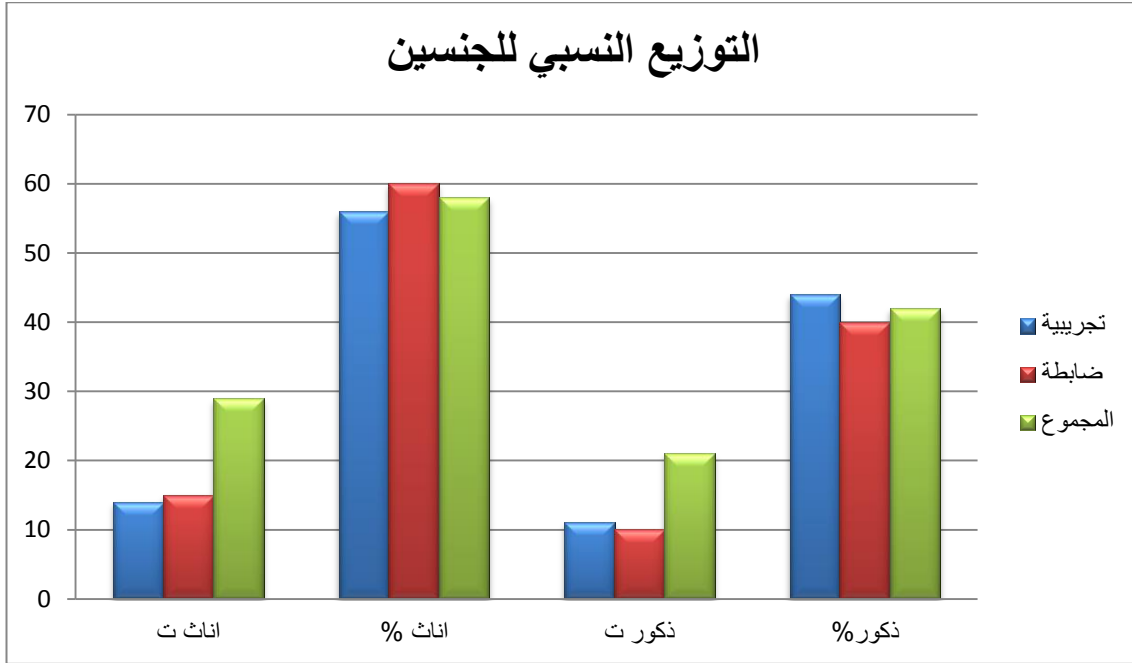
نسبة الذكور حيث تقابل النسبيتين 56% و 60% للإناث النسبتين 44% و 40% الذكور على

التوالي. كما أن الجدول يوضح قيمة كا² المحسوبة (0.08) أصغر من قيمة كا² المجدولة

(3.84) عند مستوى الدلالة 0.05 مما يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائية في الجنس بين

أفراد العينتين التجريبية والضابطة وعليه نقول أن المجموعتين متجانستين على متغير الجنس.

¹ أبو علام رجاء محمود، المصدر المذكور سابقا، ص 201.



شكل (05): نسبة تمثيل الجنسين في العينتين التجريبية و الضابطة والعينة الكلية.

يوضح الرسم البياني التوزيع النسبي للجنسين في عينة الدراسة

4-3-3-2- متغير المستوى الاقتصادي للأسرة

من خلال التعرف على مهنة آباء التلاميذ تبين أن الحالة الاقتصادية تتباين بين الحسنة والمتوسطة، والملاحظ أنهم لا يعانون من ظروف اقتصادية صعبة، والشكل التالي يوضح توزيع أفراد العينة.

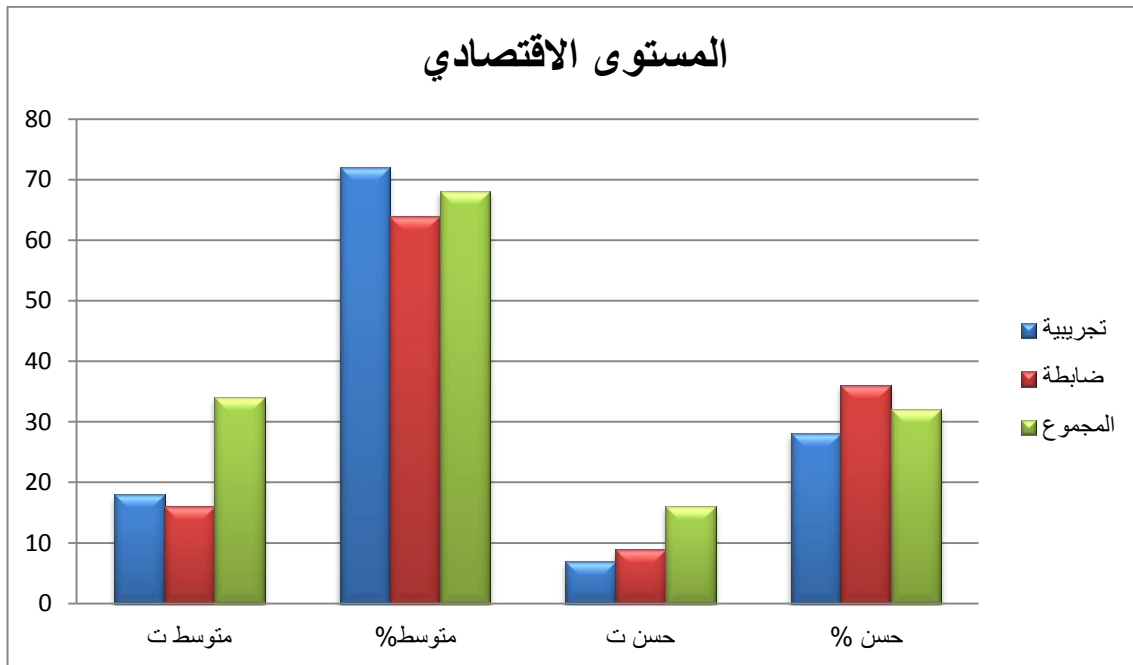
جدول (08): دلالة الفرق بين أفراد العينة باختلاف المستوى الاقتصادي للأسرة.

| مستوى الدلالة عند 0.05 | قيمة كا2 الجدولة | قيمة كا2 المحسوبة | المجموع | | ضابطة | | تجريبية | | العينة المستوى الاقتصادي |
|---------------------------------|------------------------|----------------------|---------|-----|-------|-----|---------|-----|------------------------------------|
| | | | ت | % | ت | % | ت | % | |
| غير دال | 3.84 | 0.09 | ت | % | ت | % | ت | % | متوسط |
| | | | 34 | 68 | 16 | 64 | 09 | 28 | 07 |
| | | | 50 | 100 | 25 | 100 | 25 | 100 | 25 |
| | | | 32 | 64 | 16 | 32 | 09 | 18 | 07 |

يبين الجدول (08): تجانس أفراد العينتين التجريبية والضابطة على متغير المستوى

الاقتصادي للأسرة، كما يوضح قيمة كا² المحسوبة عند (0.09) أصغر من قيمة كا² الجدولة

(3.84) مما يجعلها غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.05.



شكل (06) : توزيع أفراد العينة على متغير المستوى الاقتصادي للأسرة

يبين الشكل (06): توزيع أفراد العينة على متغير المستوى الاقتصادي للأسرة أما بالنسبة

للفروق فقد تم حساب χ^2 لتوضيح الدلالة

4-3-3-3- متغير السن:

جدول (09): دلالة الفروق بين أفراد العينتين التجريبية والضابطة على متغير السن

| مستوى الدلالة | ت المجدولة | ت المحسوبة | ن | المجموعة الضابطة | المجموعة التجريبية | السن |
|---------------------|---------------|---------------|----|---------------------|-----------------------|--------------------------|
| غير دال عند 0.05 | 2.00 | 0.47 | 50 | 25 | 25 | عدد التلاميذ |
| | | | | 16.12 | 16.28 | المتوسط الحسابي (م) |
| | | | | 0.60 | 0.54 | الانحراف المعياري (ع) |

يبين الجدول أن قيمة ت المحسوبة (0.47) أصغر من قيمة ت المجدولة (2.00) أي

أنها غير دالة إحصائياً مما يؤكد على أن المجموعتين التجريبية والضابطة متجانستين من حيث متغير السن.

4-3-3-4- متغير التحصيل الدراسي:

جدول (10): دلالة الفروق بين أفراد العينتين التجريبية والضابطة على متغير التحصيل

| مستوى الدلالة | ت المجدولة | ت المحسوبة | ن | المجموعة الضابطة | المجموعة التجريبية | التحصيل الدراسي |
|---------------------|---------------|---------------|----|---------------------|-----------------------|--------------------------|
| غير دال عند 0.05 | 2.00 | 1.08 | 50 | 25 | 25 | عدد التلاميذ |
| | | | | 9.06 | 8.81 | المتوسط الحسابي (م) |
| | | | | 2.67 | 2.42 | الانحراف المعياري (ع) |

يبين الجدول (10): تجانس أفراد العينتين التجريبية والضابطة على متغير التحصيل الدراسي في مادة اللغة الانجليزية للفصل الأول من الموسم الدراسي 2013-2014، كما يوضح قيمة ت المحسوبة (1.08) أصغر من ت الجدولة (2.00) مما يجعلها غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.05 .

من النتائج الموضحة في الجدول يتضح تجانس المجموعتين التجريبية والضابطة في المتغيرات الوسطية التي بإمكانها أن تؤثر على نتائج الدراسة، و عليه يسمح بإستخدام المنهج التجريبي لتوفر شروطه والاطمئنان إلى نتائج التجربة وتعميمها، ومنه نتأكد أن التغير الذي يطرأ على مستوى دافعية الإنجاز الدراسي لأفراد العينة التجريبية يرجع لإستراتيجية التعلم التعاوني المطبقة عليهم .

4-3-3-5- متغير الذكاء:

• إختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح:

يعتبر هذا الاختبار من إختبارات الذكاء الجماعية غير اللفظية أعده أحمد زكي صالح سنة 1978، ويمتاز بكونه متحرراً ثقافياً ولا يعتمد على اللغة إلا في شرح تعليماته البسيطة التي تجعله لا يشترط مختصاً لتطبيقه، ويهدف هذا الاختبار إلى قياس القدرة العقلية العامة لدى الأفراد الذين تتراوح أعمارهم ما بين 8-17 سنة وهناك من مدد هذه الفترة إلى الجامعة، ويتكون من 60 بنداً حيث يضم كل منها 5 أشكال أربعة منها متشابهة والخامس مختلف، ويطلب من المبحوث وضع إشارة (X) على الشكل المختلف. وحدد زمن إجراء هذا الاختبار عشرة دقائق.¹

¹ العنبي خالد بن ناهس محمد، فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات التفكير الاستدلالي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض، السعودية: رسالة ماجستير منشورة، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية، 2011، ص 60.

وقد تم حساب خصائصه السيكومترية بأكثر من طريقة وفي أكثر من موضع نظرا لتداوله في الكثير من الدراسات، فقد وجد أن معامل الارتباط بينه وبين القدرات العقلية الاولية بلغ 0.34، كما تراوحت درجة تشبعه بالعامل العام بين 0.48 و 0.62. ولحساب ثباته استخدمت عدة طرق منها التجزئة النصفية وتحليل التباين وتراوح معامل ثباته على التوالي بين 0.75 و 0.85 وعليه الوثوق بنتائجه.

وقد تم اختيار هذا الاختبار لمناسبة سن أفراد عينة الدراسة من جهة، ومن جهة أخرى عدم تكلفته ماديا و زمنيا.

جدول (11): دلالة الفروق بين أفراد العينتين التجريبية والضابطة حسب نتائج إختبار

الذكاء

| درجات الذكاء | العينة التجريبية | العينة الضابطة | ن | ت المحسوبة | ت المجدولة | مستوى الدلالة عند 0.05 |
|-----------------------|------------------|----------------|----|------------|------------|------------------------|
| عدد التلاميذ | 25 | 25 | 50 | 0.87 | 2.00 | غير دال |
| المتوسط الحسابي (م) | 30.48 | 31.04 | | | | |
| الانحراف المعياري (ع) | 3.20 | 3.15 | | | | |

من خلال الجدول أعلاه يتبين لنا أن قيمة (ت) المحسوبة أصغر من قيمة (ت) المجدولة

عند مستوى الدلالة 0.05، وهذا يدل على أنها غير دالة، أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة

إحصائية بين درجات العينة التجريبية ودرجات العينة الضابطة على اختبار الذكاء المصور لأحمد

زكي صالح، وهذا دلالة على أن العينتين متجانستان فيما يتعلق بمتغير الذكاء.

4-3-4 - حدود الدراسة :

تتمثل حدود الدراسة في :

- الحدود الجغرافية :

ينتمي مجتمع الدراسة إلى بعض ثانويات بلدية قمار.

- الحدود البشرية :

تشمل الدراسة عينة من تلاميذ التعليم الثانوي وتقدر هذه العينة بـ: 50 تلميذا.

- الحدود الزمانية :

سيتم تطبيق الدراسة الأساسية خلال الثلاثي الثاني من السنة الدراسية 2013/2014،

وقد حددت الفترة من 5 جانفي 2014 إلى غاية 16 مارس 2014.

كما وتتحدد الدراسة بالمنهج المتبع و الأدوات المستعملة فيها.

4-3-5- أدوات الدراسة:

إن طبيعة مشكلة الدراسة وفرضياتها والأهداف المسطرة لها هي التي تحدد نوعية الأدوات

التي يجب على الباحث الاعتماد عليها في دراسته دون غيرها، و عليه فقد تم الاعتماد على

• اختبار الدافعية للإنجاز:

أعد هذا الاختبار في الأصل ه.ج.م "هيرمانتر H-J-M-HERMANS" (1970)، وقام

بتعريبه فاروق عبد الفتاح موسى بكلية التربية بجامعة الزقازيق، يتكون هذا الاختبار من 28 فقرة،

كل فقرة عبارة عن جملة ناقصة يليها خمس أو أربع عبارات تكمل إحداها الجملة الناقصة، ويقوم

المفحوص بقراءة الجملة الناقصة و اختيار العبارة التي يرى أنها تكمل الجملة بوضع إشارة (X)

بين القوسين الموجودين أمامها.

وعند صياغة فقرات الاختبار، استخدمت الصفات العشرة التي تميز مرتفعي التحصيل

عن منخفضي التحصيل وأهمها:

1. مستوى الطموح المرتفع.
2. السلوك الذي تقل فيه المغامرة.
3. القابلية للتحرك للأمام.
4. المثابرة.
5. الرغبة في إعادة التفكير في العقبات.

-الخصائص السيكومترية :

بلغت قيمة معامل الارتباط (0.67)، وهو ما أشار إليه "هيرمانر" في أن درجات الأفراد

على هذا الاختبار ترتبط بدلالة مع تحصيلهم.¹

▪الصدق:

-صدق المقارنة الطرفية: تفيد هذه الطريقة في حساب صدق الاختبار من خلال قدرته على

التمييز بين المجمعتين المتناقضتين، وتستخدم هذه الطريقة في حساب صدق التكوين صدق

المستوى.²

¹ موسى فاروق عبد الفتاح، المصدر المذكور سابقاً، ص 12.

² معمريّة بشير، القياس النفسي وتصميم الإختبارات النفسية للطلاب والباحثين، ط1. الجزائر: شركة باتنتيت بانته، 2002، ص 184.

جدول (12): دلالة نتائج المقارنة الطرفية لحساب الصدق

| درجات الدافعية | الفئة العليا | الفئة الدنيا | ن | ت المحسوبة | ت المجدولة | مستوى الدلالة | اتجاه الفرق |
|-----------------------|--------------|--------------|---|------------|------------|---------------|--------------|
| عدد التلاميذ | 10 | 10 | 0 | 7.73 | 2.87 | دال عند | الفئة العليا |
| المتوسط الحسابي (م) | 107.8 | 90.10 | | 0.01 | | | |
| الانحراف المعياري (ع) | 8.74 | 5.04 | | | | | |

توضح النتائج المدونة أعلاه إن قيمة (ت) المحسوبة (7.73) أكبر من قيمة (ت) المجدولة (2.87) وبالتالي فهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01 وهذا يعني أنه توجد فروق دالة إحصائياً لصالح الفئة العليا مما يدل على قدرة القياس على التمييز ومنه نستنتج أن المقياس صادق.

■ الثبات:

" لأن الثبات مفهوم مركب، فإنه يتعين على الباحث الذي يسعى إلى تصميم اختبار جديد أو تقنين اختبار أجنبي على بيئته، أن يحسبه بأكثر من طريقة"¹. من أجل ذلك تم حساب الثبات باستخدام:

- طريقة إعادة التطبيق: " تعتبر معاملات ثبات الاختبار عبر الزمن من أهم طرق حساب الثبات، ويركز عليها معظم الباحثين أكثر من أي طريقة أخرى"². إذ تم التطبيق على عينة قوامها 30 تلميذ و تلميذة من تلاميذ سنة أولى جذع مشترك علوم وتكنولوجيا - بثانوية هالي عبد

¹ معمريّة بشير، المصدر المذكور سابقاً، ص 216.

² نفس المصدر، ص 217.

الكريم بقمار - ، بفاصل زمني مقداره أسبوعان (14يوما)، وتم حساب معامل الارتباط بين التطبيقين وقدرت قيمته بـ: (0.78) هي قيمة دالة عند مستوى دلالة (0.01).

- معامل "الفا كرونباخ": " و الذي يعتبر من أهم مقاييس الاتساق الداخلي للاختبار المتكون من درجات مركبة، فهو يربط ثبات الاختبار بثبات بنوده "1 ، و قد تم حساب ثبات الاختبار فبلغ معامل الثبات (0.75) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) وهذا يعني أن الأداة ثابتة وصالحة للتطبيق.

4-3-6- إجراءات التطبيق:

بعد زيارتنا المؤسسة - متفنة عبد القادر الياجوري بقمار - وأخذ الموافقة من مسؤولها المباشر، اطلعنا على عدد أساتذة مادة اللغة الانجليزية ومدى تطبيقهم لإستراتيجية التعلم التعاوني، وبالرغم من وجود 06 أساتذات إلا أننا لم نلمس أي تطبيق أو أثر لهذه الإستراتيجية داخل الصفوف التربوية (أنظر ملحق رقم: (01)) وقد تم تعيين قسمي 1 ج م ع تك1، 1 ج م ع تك2 بطريقة السحب العشوائي للدراسة الأساسية، ولحسن الحظ أن القسمين المذكورين مسندان لنفس الأستاذة - ذات خبرة 18 سنة -، التي تمت استشارتها فأبدت تعاونها وموافقتها على التطبيق التجريبي، حيث تم تقديم شرح مفصل عن استخدام وتطبيق إستراتيجية التعلم التعاوني "جيكسو"، بالإضافة إلى موافقاتها بجزء من المادة النظرية لهذه الإستراتيجية. وقد تم تحديد الأقسام كالتالي:

- 1 ج م ع تك1 مجموعة ضابطة تدرس وفق الطريقة التقليدية.

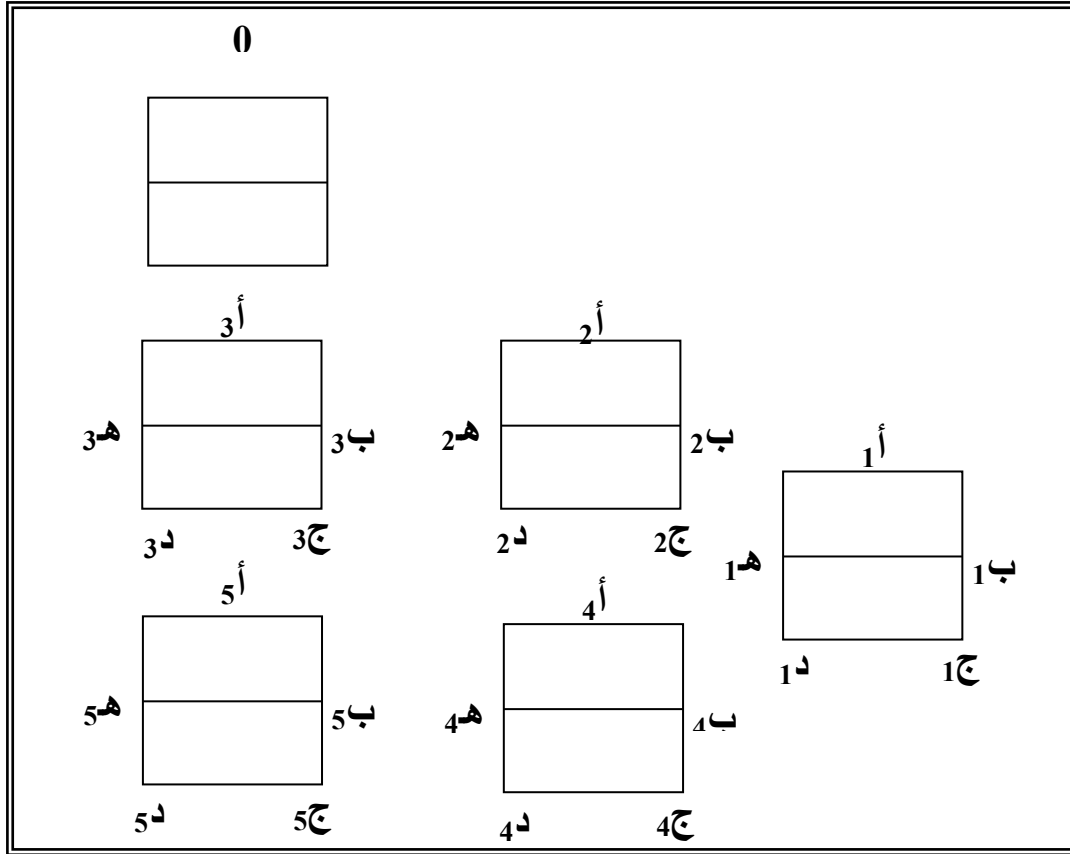
- 1 ج م ع تك2 مجموعة تجريبية تدرس وفق إستراتيجية التعلم التعاوني "جيكسو".

¹ السيد فؤاد البهي، علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري، ط3، مصر: دار الفكر العربي للنشر والتوزيع مصر، 1978، ص 213.

وبعد تحضيرنا لمقياس الدافعية للانجاز "لهيرمانز" وكذلك كنا قد حددنا بمساعدة الأستاذة جدولاً زمنياً يتوافق مع التوزيع الأسبوعي لقسم 1 ج م ع تك 2 في مادة الانجليزية وذلك لتطبيق الإستراتيجية، حيث يشمل الجدول ملخص الوحدة الثانية من برنامج المادة والمخصصة للفصل الثاني والتي كان عنوانها: **نتائجنا تقول**، وتم عرضه على مجموعة من أساتذة اللغة الانجليزية فأجمعوا على موافقتهم، مع ملاحظتهم أن الوحدة المقررة في هذا الفصل أطول من الحجم الساعي، وأنه لا يمكن إكمالها في الوقت المحدد، علماً أن عدد الساعات المبرمجة أسبوعياً 03 ساعات (أنظر ملحق (02)).

وفي 06 جانفي 2014 تم توزيع مقياس الدافعية على أفراد المجموعتين كقياس قبلي، وجمعت الاستمارات في نفس اليوم من قبل الأستاذة المطبقة . وفي الحصة الموالية إتبعنا الخطوات التالية بالنسبة لتلاميذ 1 ج م ع تك 2 - مجموعة تجريبية:

- تقسيم أفراد المجموعة إلى مجموعات فرعية تضم كل مجموعة 05 أفراد مختلفين في مستويات التحصيل، تسمى كل مجموعة بالمجموعة الأم أو المجموعة الأصلية. وقد فضلت المجموعات اختيار أسماء لها (الكواسر، النجاح، التاج، القمة، البرق) كما هو موضح في الشكل التالي:



شكل (07): وضعية تجليس المجموعات الأم (الأصلية) المعتمدة أثناء تطبيق إستراتيجية

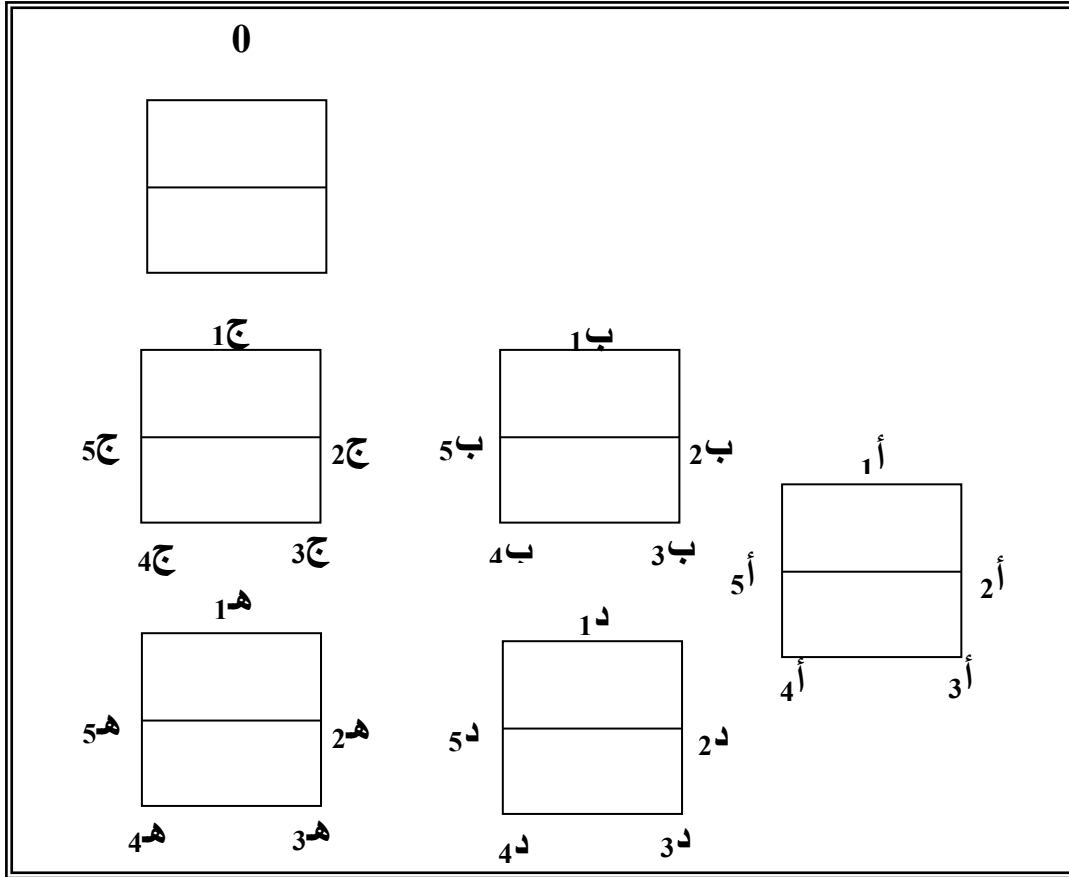
"جيكسو"

- تقسيم المهمة التعليمية إلى 05 مهام فرعية وتكليف كل تلميذ في المجموعة بمهمة حيث

توزع المهام الخمس على 05 تلاميذ من كل مجموعة .

- يلتقي أصحاب المهام المتماثلة في مجموعات تسمى مجموعة الخبراء للتشاور مع بعضهم

البعض والتعاون لفهم الجزء الخاص بهم.



شكل (08): وضعية تجليس المجموعات الخبراء المعتمدة أثناء تطبيق إستراتيجية "جيكسو"

- يعود كل متعلم إلى مجموعته الأصلية ويتولى تعليم بقية أعضاء مجموعته المهمة التي

قام بمناقشتها وتعلمها مع مجموعة الخبراء، وعندها يكون التلميذ معلما ومتعلما في نفس الوقت.

- مناقشة المادة التعليمية مع الأساتذة مع تصويب الخطأ ويكون ذلك من خلال التغذية

الراجعة والتقويم ومن ثمّ تقييم أداء المجموعات.

وبعد إجراء اختبارات الفصل الثاني تم توزيع مقياس الدافعية للإنجاز على أفراد المجموعتين

كقياس بعدي، وكان ذلك بتاريخ 16 مارس 2014 وبعد جمع الاستنمات قمنا بتفريغ البيانات.

4-3-7- الأساليب الإحصائية:

اعتمدنا في تحليل البيانات على تقنيات الإحصاء الوصفي والتحليلي كما يلي:

- تقنيات الإحصاء الوصفي

التكرارات، النسب المئوية، المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية.

- تقنيات الإحصاء التحليلي:

اختبار (ت) والذي يستخدم لقياس دلالة الفروق بين المتوسطات المرتبطة وغير

المرتبطة وللعينات المتساوية وغير المتساوية¹، وقد استخدمنا في دراستنا معادلة حساب (ت)

لعينتين مرتبطتين والتي نصها²:

$$t = \frac{m - \bar{m}}{\frac{m_j^2}{n} - \frac{m^2}{n(n-1)}}$$

حيث :

م ف : متوسط الفروق وهو يساوي أيضا فرق المتوسطين

مج² ف: مربعات اعترافات الفروق عن متوسط تلك الفروق .

ن : عدد أفراد العينة :

¹ مقدم عبد الحفيظ، الإحصاء والقياس النفسي والتربوي مع نماذج من المقاييس والاختبارات، ط2، الجزائر ديوان

المطبوعات الجامعية بن عكنون، 2003، ص 109.

² السيد فؤاد البهي، المصدر المذكور سابقا، ص 342.

ومعادلة حساب (ت) لعينتين متساويتين والتي نصها¹:

$$t = \frac{\bar{m}_2 - \bar{m}_1}{\frac{\sqrt{E_1^2 - E_2^2}}{n-1}}$$

حيث:

\bar{m}_1 : متوسط العينة الأولى.

\bar{m}_2 : متوسط العينة الثانية

E_1^2 : تباين العينة الأولى.

E_2^2 : تباين العينة الثانية.

ولضبط المتغيرات الكيفية (الجنس، المستوى الاقتصادي) من أجل تحقيق شرط التجانس

بين العينتين التجريبية والضابطة، استخدم اختبار χ^2 لدراسة الفروق على هذه المتغيرات بين

العينتين وتعطي المعادلته على الشكل التالي² :

$$\chi^2 = \frac{m_j - k}{k}$$

وبما أن درجة الحرية تساوي 1، لهذا لا بد من إدخال تعديل "ياتس" وهو كالتالي³.

¹ السيد فؤاد البهي ، المصدر المذكور سابقا، ص 341.

² الدردير عبد المنعم أحمد، الإحصاء البارامترى واللابارامترى في اختبار فروض البحوث النفسية والتربوية و الاجتماعية، د.ط، مصر: عالم الكتب، 2006، ص130.

³ بوحفص عبد الكريم، الإحصاء المطبق في العلوم الاجتماعية والإنسانية، د.ط، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، 2005، ص 202.

$$\text{مج (ك - ك) (0.5 - 0.5)}^2$$

$$\frac{\text{كا}^2}{\text{ك}}$$

حيث:

ك: التكرار الملاحظ (التجريبي).

ك: التكرار النظري أو التكرار المتوقع (حسب الفرض المختبر).

كما يجدر بنا الإشارة إلى أنه تمت المعالجة الإحصائية لبيانات الدراسة عن طريق الإعلام

الآلي وذلك باستخدام برنامج " الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية "

(STATISTICAL PACKAGE FOR SOCIAL SCIENCES) SPSS

ملخص الفصل:

تعرضنا في هذا الفصل إلى كل ما يتعلق بإجراءات الدراسة الميدانية المتعلقة بموضوع الدراسة الحالية من المنهج المتبع في دراسة المشكلة والفرضيات التي انطلقنا منها، إلى الدراسة الاستطلاعية وما حققته لنا من أهداف ساعدتنا على الإعداد للدراسة الأساسية، ثم عرفنا ميدان الدراسة والعينة حجمها وطريقة اختيارها وخصائصها وضبط المتغيرات الدخلية، بعد ذلك الأدوات المستخدمة لجمع البيانات ثم شرح أهم إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية وفي الأخير تطرقنا للأساليب الإحصائية المعتمدة في تحليل بيانات هذه الدراسة.

وسنحاول في الفصل الموالي عرض النتائج المتوصل إليها ثم تحليلها ومناقشتها.

الفصل الخامس

عرض ومناقشة نتائج الدراسة

تمهيد:

بعد التطرق في الفصل السابق إلى إجراءات الدراسة الميدانية المتمثلة في منهج الدراسة، متغيراتها، الطرق المتبعة لضبطها وقياسها، عينة الدراسة وطريقة اختبارها وخصائصها وأهم خطوات الدراسة الأساسية، بالإضافة إلى أدوات جمع البيانات والأساليب الإحصائية المعتمدة في تحليلها سنتطرق في هذا الفصل إلى عرض وتحليل نتائج هذه الدراسة تم تفسيرها ومناقشتها في ضوء الفرضيات والإطار النظري وما توصلت إليه الدراسات السابقة.

5-1- عرض وتحليل نتائج الدراسة:

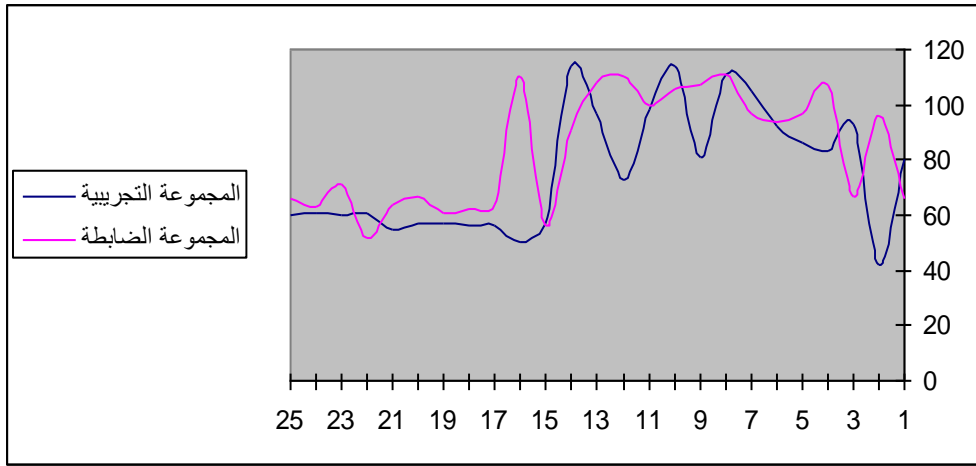
5-1-1- عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى :

ونصها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعة التجريبية وأفراد

المجموعة الضابطة في درجات القياس القبلي لمستوى الدافعية للإنجاز .

قبل اختبار هذه الفرضية سيتم وصف النتائج المتوصل إليها من خلال التطبيق الأول

لمقياس الدافعية للإنجاز، أي القياس القبلي لعينة الدراسة وذلك قبل تطبيق إستراتيجية "جيكسو"



شكل (09): درجات القياس القبلي لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس

الدافعية للإنجاز

من خلال ملاحظتنا للمنحنى أعلاه يمكننا مقارنة توزيع الدرجات الخام للمجموعتين

الضابطة و التجريبية في القياس القبلي للدافعية للإنجاز، ورغم وجود اختلافات في هذه الدرجات

إلا أنها غير متباعدة بشكل كبير.

جدول (13): دلالة الفروق بين متوسطي درجات الدافعية للإنجاز لإفراد المجموعتين

التجريبية والضابطة في القياس القبلي

| اتجاه الفرق | مستوى الدلالة عند 0.01 | ت الجدولة | ت المحسوبة | ن | المجموعة الضابطة | المجموعة التجريبية | درجات الدافعية للإنجاز في القياس القبلي |
|-------------|------------------------|-----------|------------|---|------------------|--------------------|---|
| / | غير دال | 2.70 | 1.27 | 0 | 25 | 25 | عدد التلاميذ |
| | | | | | 83.72 | 75.96 | المتوسط الحسابي (م) |
| | | | | | 20.95 | 22.11 | الانحراف المعياري (ع) |

توضح النتائج المدونة أعلاه، أن قيمة (ت) المحسوبة 1.27 أصغر من قيمة (ت)

الجدولة (2.70) و بالتالي فهي غير دالة عند مستوى دلالة (0.01)، وهذا يعني أنه لا توجد

فروق دالة إحصائية بين درجات أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة في القياس

القبلي لمقياس الدافعية للإنجاز، وبالتالي فإن الفرضية التي تنص على أنه: "لا توجد فروق ذات

دلالة إحصائية بين أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة في درجات القياس القبلي

لمستوى الدافعية للإنجاز" قد تحققت، وبالرغم من وجود فارق بين متوسطي درجات المجموعتين

يساوي (7.76) لصالح المجموعة الضابطة إلا أنه يبقى غير دال إحصائياً مما يجعل أفراد عينة

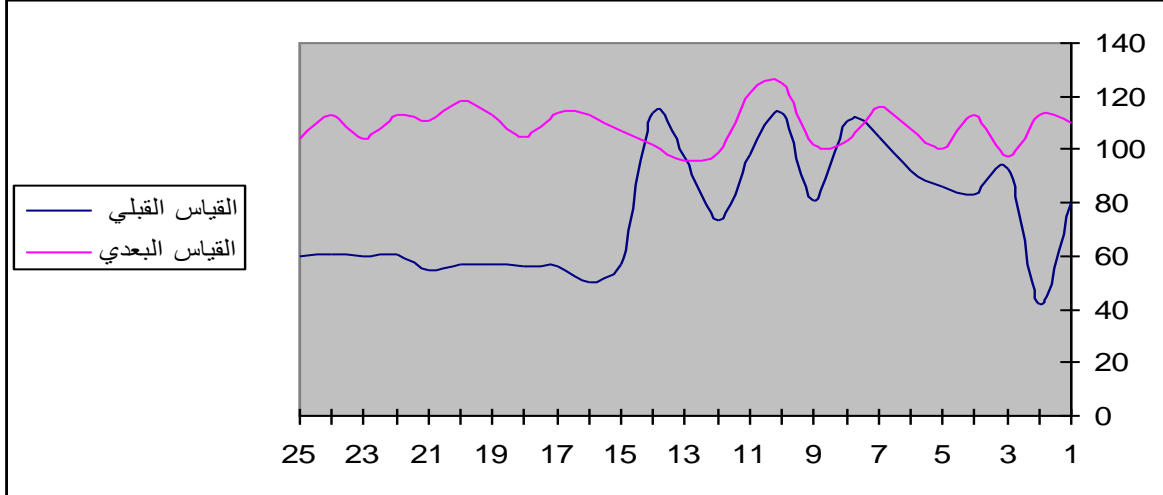
الدراسة بمجموعتيهما التجريبية والضابطة متماثلتين من حيث مستوى دافعتيهم للإنجاز حسب

درجاتهم على مقياس الدراسة عند إجراء القياس القبلي.

5-1-2- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية:

ونصها "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي لمستوى الدافعية

للإنجاز لدى أفراد المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي".



شكل (10): درجات القياسين القبلي والبعدي لأفراد المجموعة التجريبية على مقياس

الدافعية للإنجاز

يوضح الشكل أعلاه الفرق بين درجات القياس القبلي والقياس البعدي لأفراد المجموعة

التجريبية، حيث يظهر الفرق واضحا لصالح القياس البعدي لدى جميع التلاميذ عدا (8، 13، 14)

و بالرغم من انه متفاوتا من فرد لآخر إلا أنه يوحي بحدوث تحسن في مستوى الدافعية للإنجاز

لدى أفراد المجموعة التجريبية بين التطبيقين.

ومن أجل التأكد من دلالة هذه الفروق، تم إخضاعها للمعالجة الإحصائية بتطبيق

الاختبار "t" لدراسة الفروق بين متوسطات هذه الدرجات، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (14): دلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين

القبلي والبعدي للدافعية للإنجاز

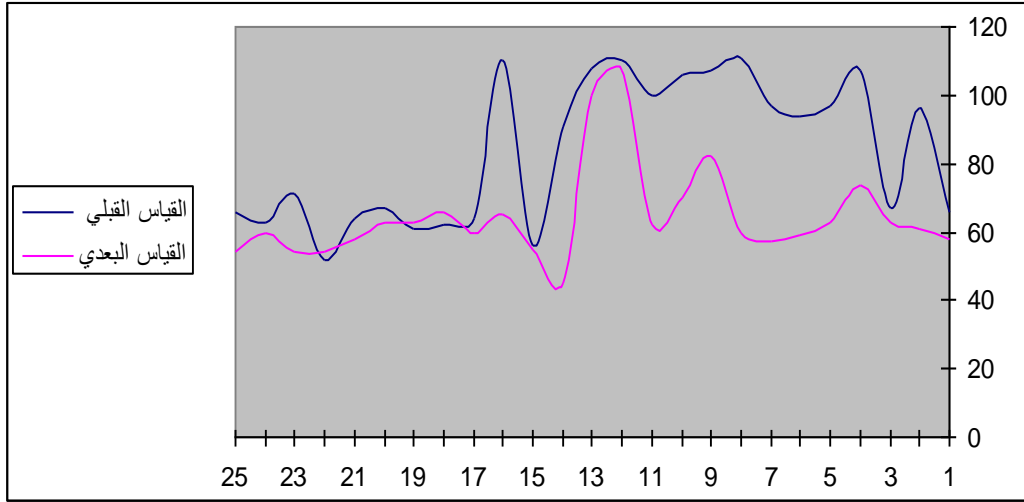
| المجموعة التجريبية | القياس القبلي | القياس البعدي | ن | ت المحسوبة | ت الجدولة | مستوى الدلالة عند 0.01 | اتجاه الفرق |
|-----------------------|---------------|---------------|---|------------|-----------|------------------------|---------------|
| عدد التلاميذ | 25 | 25 | 5 | 7.03 | 2.65 | دال | لصالح |
| المتوسط الحسابي (م) | 75.96 | 108.80 | | | | | القياس البعدي |
| الانحراف المعياري (ع) | 22.11 | 07.51 | | | | | |

يوضح الجدول أعلاه أن قيمة (ت) دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01)، لأن قيمة (ت) المحسوبة (7.03) أكبر من قيمة (ت) الجدولة (2.65)، وبالتالي تقبل الفرضية التي تنص على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي و البعدي لمستوى الدافعية للإنجاز لدى أفراد المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي"، بالإضافة إلى ملاحظة الفرق باتجاه متوسط درجات القياس البعدي (108.80) يقدر بـ(32.84) من معدل درجات القياس القبلي (75.96).

5-1-3- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة:

نص الفرضية " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي و البعدي

لمستوى الدافعية للإنجاز لدى أفراد المجموعة الضابطة".



شكل (11): درجات القياسين القبلي والبعدي لأفراد المجموعة الضابطة على مقياس

الدافعية للإنجاز

من خلال المنحنى البياني أعلاه الذي يمثل درجات القياسين القبلي والبعدي لأفراد المجموعة الضابطة يظهر لنا اختلاف نتائج تلاميذ هذه المجموعة بين القياسين بشكل عام، مما يوحي عدم استقرار مستوى دافعتهم للإنجاز، فالنتائج متذبذبة وغير ثابتة بشكل عام والملاحظ أيضا تراجع أغلبيتها، وللتأكد أكثر تم اختبار الفرضية الثالثة إحصائيا فكانت النتائج في الجدول التالي :

جدول (15): دلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياسين

القبلي والبعدي للدافعية للإنجاز

| اتجاه الفرق | مستوى الدلالة عند 0.01 | ت المجدولة | ت المحسوبة | ن | القياس البعدي | القياس القبلي | المجموعة الضابطة |
|---------------------|------------------------|------------|------------|---|---------------|---------------|-----------------------|
| لصالح القياس القبلي | دال | 2.80 | 3.82 | 5 | 25 | 25 | عدد التلاميذ |
| | | | | | 64.52 | 83.72 | المتوسط الحسابي (م) |
| | | | | | 13.77 | 20.95 | الانحراف المعياري (ع) |

يبين هذا الجدول أن قيمة (ت) المحسوبة (3.82) أكبر من قيمة (ت) المجدولة (2.80)

عند مستوى الدلالة (0.01) وعليه نرفض الفرضية التي تنص على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة

إحصائية بين القياسين القبلي و البعدي لمستوى الدافعية للإنجاز لدى أفراد المجموعة الضابطة".

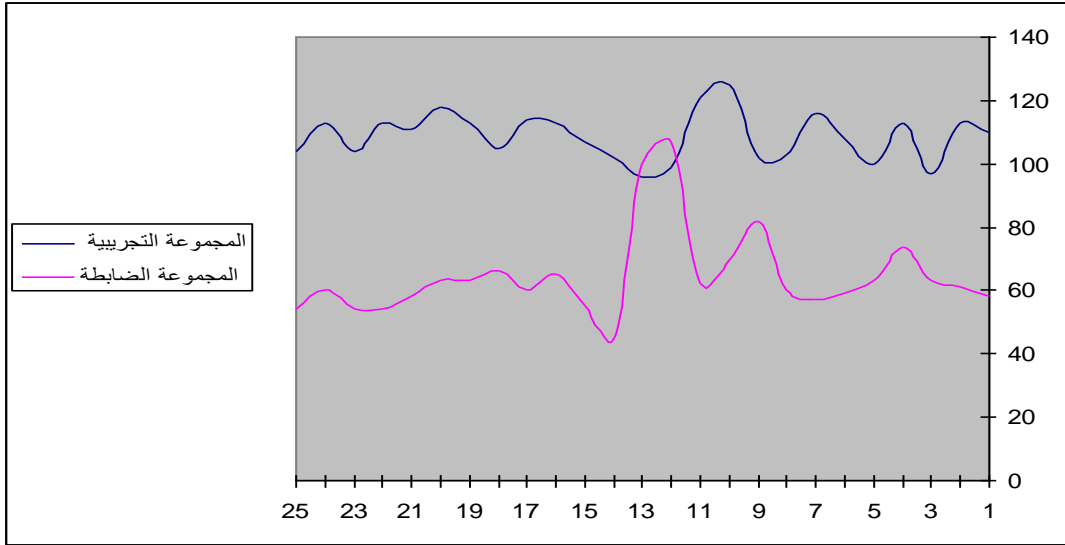
كما أننا نلاحظ الفرق بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي (19.2) وهو يعتبر

كبير نسبياً.

5-1-4- عرض وتحليل النتائج الفرضية الرابعة:

نص الفرضية " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعة التجريبية والضابطة

في درجات القياس البعدي لمستوى الدافعية للإنجاز لصالح أفراد المجموعة التجريبية".



شكل (12): درجات القياس البعدي لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الدافعية للإنجاز

يوضح الشكل أعلاه للمنحنى البياني الفرق بين نتائج المجموعتين الضابطة والتجريبية في

القياس البعدي لمستوى الدافعية للإنجاز كما يبين الفرق بين درجات المجموعة الضابطة ودرجات

المجموعة التجريبية لصالح الأخيرة وعلى مستوى جميع الأفراد.

ومن أجل التأكد من دلالة هذه الفروق تم اختبار الفرضية الرابعة فكانت النتائج في

الجدول التالي:

جدول (16): دلالة الفروق بين متوسطي درجات الدافعية للإنجاز لأفراد المجموعتين

التجريبية والضابطة في القياس البعدي

| درجات الدافعية للإنجاز في القياس البعدي | المجموعة التجريبية | المجموعة الضابطة | ن | ت المحسوبة | ت المجدولة | مستوى الدلالة عند 0.01 | اتجاه الفرق |
|---|--------------------|------------------|---|------------|------------|------------------------|--------------------------|
| عدد التلاميذ | 25 | 25 | 0 | 14.10 | 2.42 | دال | لصالح المجموعة التجريبية |
| المتوسط الحسابي (م) | 108.8 | 64.52 | | 13.77 | 7.51 | | الانحراف المعياري (ع) |
| | | | | | | | |

يوضح الجدول أعلاه أن الفرق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات

المجموعة الضابطة في القياس البعدي لمستوى الدافعية للإنجاز دال إحصائياً عند مستوى دلالة

(0.01) ولصالح درجات المجموعة التجريبية، حيث أن قيمة (ت) المحسوبة (14.10) أكبر من

قيمة (ت) المجدولة (2.42)، وعليه تقبل نص الفرضية أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين

أفراد المجموعة التجريبية المجموعة و المجموعة الضابطة في درجات القياس البعدي لمستوى

الدافعية للإنجاز لصالح أفراد المجموعة التجريبية".

كما نلاحظ أن الفرق يعتبر مهماً فقد وصل إلى (44.28) درجة كما يقاسها مقياس

الدافعية للإنجاز.

5-2- تفسير ومناقشة نتائج الدراسة:

5-2-1- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الأولى

و نصها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة في درجات القياس القبلي لمستوى الدافعية للإنجاز، و بإستخدام اختبار (ت) لدراسة الفروق بين المتوسطات تم قبول الفرضية الصفرية وذلك كما يبين الجدول رقم: (19).
كما يبين أيضا المتوسطين الحسابيين لأفراد المجموعة التجريبية (75.96) وأفراد المجموعة الضابطة (83.72) وهي قيم تشير إلى ضعف مستوى الدافعية للإنجاز بالنسبة لأفراد العينتين، ويؤكد المنحنى البياني للشكل رقم (09) هذه الملاحظة.

إن هذه النتيجة متوقعة فالتلاميذ (المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية) يدرسون بالطريقة التقليدية التي تعتمد على الأساندة بنسبة كبيرة جدا، فهي الوحيدة التي تعطي المعلومات وتقوم بالشرح وفي بعض الأحيان تستعين باللغة العربية ثم تسأل وفي نهاية الأمر تجيب على أغلبية الأسئلة لأنه لا يوجد أدنى تفاعل و دور التلاميذ هنا جد سلبي، خاصة وأن لغة الدراسة أجنبية - انجليزية- فطبيعة المادة غير مرغوبة عند الكثير من التلاميذ، لذلك لا نجد أدنى مستوى الدافعية، "حيث أن التلميذ الذي لا يملك دافعية لدراسة مادة معينة يصعب على الأستاذ تهيئته نفسا وعقليا لتقبل المعلومات الجديدة، والدافعية يجب أن تركز على الكم والمستوى المعرفي للأستاذ وترتبط بطريقة التدريس.¹ ولا يقتصر هذا على الشعب العلمية بل يتعداه إلى الشعب الأدبية، فالتلميذ العلمي يركز إهتمامه على المواد العلمية أما التلميذ الأدبي فيركز إهتمامه على المواد

¹ عوض نجيب محمد، أثر دافعية الطلاب نحو التعليم، إعداد معلمي ومعلمات وحدة اللغة العربية، ج1، الإمارات: مجلة البحوث التربوية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، 1992، ص 22.

الأدبية عدا اللغات، فكل هذا النفور من المادة وعدم الاهتمام يؤدي إلى عدم التفاعل الصفي حتى مع معلم - متعلم، وذلك بسبب خوف الطالب ووقوعه في الخطأ الذي يؤدي به إلى الخجل من أستاذه ومن زملائه فيصبح موقفه أكثر سلبية ويزداد تدنى مستوى دافعيته للانجاز .

وقد أشارت "سهى الحارثي" (2003) إلى ذلك في دراستها التي عنونت بالـخجل وعلاقته بدافعية الانجاز الدراسي ومن بين أهداف الدراسة مدى انتشار الخجل بين طلبات المرحلة الثانوية وإلى معرفة العلاقة بين الخجل ودافعية الانجاز، وقد اختارت الباحثة عينة الدراسة بطريقة عشوائية فتوصلت في فرضيتها الثانية إلى وجود علاقة ارتباطية بين الخجل ودافعية الانجاز، ومن بين توصيات الدراسة تهيئة البيئة المناسبة التي تساعد على تنمية دافع الانجاز لدى الطالب.¹

كما تعزى نتيجة الفرضية إلى إحباط التلاميذ وذلك بسبب نتائج الفصل الأول التي كانت متدنية مقارنة بنتائج السنة الرابعة متوسط، لأن أغلب التلاميذ عند انتقالهم إلى سنة أولى ثانوي يجدون تنظيم اجتماعي مختلف عما كانوا فيه، بالرغم من أنها نفس القوانين ونفس الضوابط التي تخضع لها أي مؤسسة تربوية. لكن تلميذ السنة الرابعة يجد نفسه في أعلى التنظيم الهرمي للسنوات الدراسية داخل مؤسسته وكأنه يتميز بامتيازات خاصة عن باقي المستويات، وكل المؤسسة والنظام التعليمي ينظر إليه بأنه نتيجة المسيرة الدراسية لمدة أربع سنوات وأنه ثمرة نجاحها أو فشلها فيزيد اعتزازه وثقته بنفسه.

في حين تواجهه في سنة أولى ثانوي يجد نفسه في أسفل ذلك الهرم الذي يحس فيه قد سلبت منه كل امتيازاته ويرى سوى الأمر والنهي والضوابط والقوانين الصارمة، كما يحس بتزعزع في ثقته وتدني مستواه لأنه يرى أن ثمرة نجاح المؤسسة تلاميذ البكالوريا، ضف إلى ذلك الفراغ المعرفي

¹ الحارثي سهى بنت عمر، المصدر المذكور سابقاً، ص 06.

الذي يعاني منه دراسيا وكأن حلقة مفقودة بين السنة رابعة متوسط والسنة الأولى ثانوي، وكل هذا يؤدي إلى تدني دافعية الانجاز لديه.

كما أضاف "أتكنسون" و"كاتوريت" أن الدافعية تنطوي على نوع من القصور الذاتي، والتي يقصد بها قوة الأثر السابق، بمعنى أن السلوك الذي استثارة الهدف الموجه يميل إلى أن يقاوم حتى يتحقق الهدف، وعلى ذلك تصبح قوة الميل أو النزاع للعمل دالة النزاع المستثارة في الموقف الحالي للمثير.

أي أن الفرد أو الدافعية للعمل تتوقف على النزعة التي تتركها معالجة المثير. ويتفق "بلاس" مع "أتكنسون" فيرى "أن الدافع لتجنب الفشل هو استعداد لدى الفرد يتمثل في الخوف من الفشل، وليس العمل على تفادي الفشل عندما يقيم أداءه بنفسه، أو بواسطة الآخرين واضعا في اعتباره تهديد الفشل ومقاومته للفشل تكون أضعف ما يمكن أن تكون عليه عندما تكون احتمالات النجاح عالية جدا، واحتمالات الفشل متلاشية تقريبا، أو عندما تكون احتمالات النجاح ضعيفة جدا، لأن الفشل مؤكد وسبب لومه لنفسه يكون منعما".¹

ومن أجل رفع مستوى دافعية الانجاز الدراسي لدى التلاميذ - سنة أولى خاصة - لابد من الاهتمام بهاته الفئة حتى تشعر بمكانتها في المؤسسة وأنها حجر الأساس للوصول إلى مستوى البكالوريا، وتجنبيها مواقف الخوف والفشل هذا من جهة، ومن جهة أخرى الاهتمام بتحسين الأداء والموقف التعليمي وإثارة دافعيتهم، حيث يرى "نشواتي" "أنه من بين العناصر التي تزيد من دافعية التلاميذ الاهتمام بالنشاطات المدرسية في تحقيقها، الاهتمام بتحسين أداء الطالب، صياغة المادة

¹ موسى راشد عبد العزيز، سيكولوجية الفروق بين الجنسين، د.ط، مصر : مؤسسة المختار للنشر والتوزيع القاهرة، 1994، ص36.

التعليمية بطريقة يغدو فيها المتعلم قادرا على إدراك حاجة يمكن إشباعها، وإستشارة الطلاب بطريقة تمكنهم من تحليل الموقف التعليمي"¹

بهذه الطريقة لا يكون هناك مجال عند التلميذ للتصورات الخاطئة عن نفسه وعن مؤسسته ويدرك بأنه فعال فيها في أي مستوى من الهرم كان، وهنا تكون لديه دافعية للإنجاز " فالدافعية للإنجاز حالة مميزة من الدافعية العامة تشير إلى حالة معرفية داخلية عند المتعلم تدفعه إلى الانتباه إلى الموقف التعليمي والإقبال عليه بنشاط محدد والاستمرار فيه حتى يتحقق التعلم"².

وتؤكد نظرية العزو في دافعية الانجاز على انه إذا اعتقد الطلبة أنهم ينقصهم القدرة لاستيعاب مادة معينة (كالرياضيات مثلا)، فإنهم يسلكون طريقهم حسب هذا الاعتقاد حتى لو كانت قدراتهم فوق المتوسط بكثير، وهؤلاء الطلبة يحتاجون إلى قليل من الدافعية لمحاولة حل مسائل الرياضيات، ذلك أن يتوقعوا أن أدائهم في مسائل الرياضيات سوف يكون ضعيفا جدا.³

وقد شغل تدني مستوى الدافعية للإنجاز العديد من الباحثين والدارسين في مختلف المجالات التربوية والنفسية والاجتماعية وحتى الاقتصادية وسعوا إلى إيجاد حلول أو حتى التخفيف من إنخفاض مستواها، وقدموا العديد من البدائل والحلول من أهمها انتهاج أساليب تدريس فعالة وناجعة.

ومن بين هذه الدراسات والتي تتوافق مع نتائج الدراسة الحالية نجد دراسة "سامية إبراهيمي"

(2009) التي هدفت إلى معرفة أثر إستراتيجية التعلم التعاوني - لنتعلم معا -

¹ نشواتي عبد المجيد، المصدر المذكور سابقا، ص 329.

² قطامي يوسف و آخرون، المصدر المذكور سابقا، ص 112.

³ علوطي سهيلة، المصدر المذكور سابقا، ص 149.

في اكتساب المفاهيم الرياضية لدى تلاميذ السنة الأولى متوسط، توصلت الباحثة في فرضيتها الأولى إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.01 بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة الضابطة ودرجات تلاميذ المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي.¹

كما تثبت أيضا دراسة الجبري والديب (1998) وذلك حيث عمل الباحثان على دراسة الفروق بين الطلاب في أبعاد التوافق الشخصي والاجتماعي في الاعتماد الايجابي والاعتماد السلبي، عدم وجود فروق بين الطلاب والطالبات لا في الاعتماد المتبادل الايجابي ولا في الاعتماد السلبي.²

إن التعليم التقليدي يشكل هدرا تربويا بالنسبة للمؤسسة والمجتمع وذلك لما له من سلبيات وقد ذكرها أبو النصر في النقاط التالية:

- ينطوي على اعتماد متبادل متدن.
 - الاعتماد على الأداء الفردي ولا تكون هناك مسؤولية جماعية .
 - مناقشة المهام بدون الالتزام بتعلم التلاميذ بعضهم بعض.
 - تجاهل لمهارات العمل الزمر (التعاوني).
 - لا تتم معالجة جماعية لجودة العمل بل هناك تقدير للانجازات الفردية.³
- إن هذه العناصر تجعل التباين ملحوظا في الصف ولا يكون هناك انسجام وتفاعل بين المتعلمين، نعم إنها تؤدي إلى التنافس ولكن للأقلية النجباء مع وجود نوع من الغيرة والتنافر بينهم والاعتماد التام على المعلم، وفي هذه الحالة تكون هناك حتمية على المعلم أن يعمل مع التلاميذ الأكثر نشاطا وفاعلية دون الاهتمام بغيرهم .

¹ إبراهيم سامية، المصدر المذكور سابقا.

² الجبري أسماء عبد العال، المصدر المذكور سابقا، ص 249-286.

³ أبو النصر حمزة حمزة وآخرون، المصدر المذكور سابقا، ص 62.

فمن المؤثرات القوية على الطلاب الذين يشعرون بأن معلمهم غير راضين عنهم ينقص اعتبار الذات لديهم، وبالتالي تنخفض دافعيتهم للتحصيل وغالبا ما يتصرفون على نحو سيء¹ ومن أجل الحفاظ على التناغم والتناسق و التنافس والتفاعل الايجابي داخل غرفة الصف فعلى الأسرة التربوية والأستاذ بصفة خاصة أن يكونا واعيين لدورهما في التربية ومدركين الأساليب التي تزيد من ثقة التلميذ بنفسه وبسلوكهم الحسن اتجاهه، والأساليب التي تؤدي إلى عكس ذلك من عدم ثقة وعدم تقديره لذاته وهو ما يؤدي إلى تدني مستوى الدافعية للإنجاز الدراسي.

وبما أن النظرية يبرهن عليها بنقيضتها فيمكن القول أن أغلب الدراسات السابقة تؤيد نتيجة هذه الفرضية فدراسة "غيث"(2003) التي هدفت إلى معرفة أثر التعلم التعاوني القائم على مجموعات الخبراء "جيكسو" في القراءة والتحصيل والاتجاهات نحو القراءة لدى طلبة الصف الثامن في مادة اللغة الانجليزية أظهرت نتائجها الآثار الايجابية للتعلم التعاوني القائم على مجموعات الخبراء "جيكسو" في القراءة مقارنة بالطريقة التقليدية.²

أي أن الطريقة التقليدية إذا لم يكن لها أثر سلبي على عملية التعلم فهي لا تحقق آثار إيجابية ولذلك علينا انتهاج أساليب وإستراتيجيات ذات آثار إيجابية وفعالة تؤدي بالمعلم والمتعلم إلى تحقيق الأهداف المرجوة من العملية التعليمية.

5-2-2- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثانية :

والتي نصها: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي لمستوى الدافعية للإنجاز لدى أفراد المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي، وقد وصلنا إلى قبول هذه الفرضية

¹ علوطي سهيلة، المصدر المذكور سابقا، ص 151.

² الحيلة محمد محمود، المصدر المذكور سابقا، ص 182.

من خلال استخدام اختبار(ت) لدراسة الفروق بين المتوسطات، وذلك ما يبينه الجدول (14)، كما يظهر هذا التحسن جليا في المنحنى البياني للشكل (10).

وتدل نتائج هذه الفرضية على تحسن مستوى الدافعية للإنجاز لتلاميذ المجموعة التجريبية الذين استفادوا من تطبيق إستراتيجية التعلم التعاوني "جيكسو"، حيث والملاحظ إرتفاع متوسط درجاتهم من (75.96) في القياس القبلي إلى (108.80) في القياس البعدي بفارق دال إحصائيا يقدر ب: (32.84).

يفسر هذا الفارق بأن إستراتيجية التعلم التعاوني "جيكسو" أدت إلى مساعدة التلاميذ لتحسين مستوى دافعتهم للإنجاز وذلك بالتعرف على إمكانياتهم وقدراتهم داخل المجموعة التعاونية، وقد تمكن أغلب التلاميذ من التخلي عن بعض الأفكار السلبية والخائنة كصعوبة المادة – الانجليزية- وعدم قدرتهم على التجاوب مع الأستاذة بنفس اللغة والخجل الدائم من الوقوع في الخطأ والتقدير المنخفض لأدائهم، واستبدال كل هذه الأفكار بأخرى صحيحة ومناسبة لتشكيلة المجموعة وأدركوا أهمية المشاركة وتبادل المعلومات، حيث أصبح التلميذ يبحث عن المعلومة الصحيحة والمناسبة بدل الجمود والركود وانتظار المعلومات من الأستاذة وأدرك أنه لا بد أن يكون عضوا فعالا ونشطا في مجموعته، وأن عليه مسؤولية فردية ومسؤولية جماعية وهذا أدى إلى دافعية إنجاز أعلى .

وقد مكنت إستراتيجية التعلم التعاوني من ملاحظة هذا التحسن في الدافعية للإنجاز لدى أفراد المجموعة التجريبية بين القياسين القبلي والبعدي فقد لا حظنا خلال الحصص الأولى لتطبيق هذه الإستراتيجية تدني مستوى الدافعية وعدم المشاركة والمناقشة داخل المجموعات وتذبذب المعلومات وجهلهم بطرق التفاعل الإيجابي و التحاور وإثارة بعض الفوضى، واكتفاءهم فقط بما تقدم لهم الأستاذة من معلومات دون حركة ونشاط وإيجابية، وهي غير كافية وغير فعالة في ضوء

الدور السلبي للتلميذ وتقديره المتدني لذاته. لكن سرعان ما بدأ يظهر الأثر الايجابي لهذه الإستراتيجية وذلك من خلال التفاعل القائم بين التلاميذ والحوار الهادف والمناقشة والذي أدى إلى تحسين مستوى دافعتهم للإنجاز وتشكيل ذات إيجابية من خلال الفترات التمهيديّة خلال كل حصة.

فالفرد يقوم بتقدير ذاته على أساس النجاحات التي يحققها أو انسجامه مع أعضاء جماعته وهو ما يعبر عنه بالتقدير الايجابي، والذي يعد اللبنة الأولى للفهم الايجابي وتغيير السلوك نحو الأفضل، فمن العوامل المهمة لتعزيز تقدير الذات نمو العلاقات الاجتماعية والدور السلوكي للأفراد وهذا بدوره يعطي تغذية راجعة للفرد نفسه من أجل الحفاظ على السلوك الأفضل وتكراره.¹ وتكوين ذات إيجابية يعتبر مهمًا جدًا بالنسبة للتلميذ خاصة، فهو يساعده على العمل بفاعلية ونشاط واجتهاد ويكون خلال هذا العمل مسرورًا متفانيًا فيه وتكون لديه دافعية إنجاز مرتفعة من أجل إنهاء عمله بتميز ورضى.

كما أن إستراتيجية التعلم التعاوني ساعدت تلاميذ المجموعة التجريبية على التعرف على ذواتهم من خلال مشاركتهم الجماعية، كونها تعتبر كسر لروتين الطرق التقليدية وما ينتج عنها من ملل ونفور ودافعية متدنية قد تؤدي بالتأخر أو الفشل الدراسي، فالإستراتيجية الحديثة - التعلم التعاوني - تعتبر تجديدًا للتلاميذ حيث يحس خلالها بعدم التقييد والحرية مما يجعله يعمل أكثر بجدية ونشاط ودافعية عالية.

¹ حسين علي عبد الحسن و آخرون، التوافق النفسي والاجتماعي وعلاقته بتقدير الذات لدى طلبة كلية التربية الرياضية جامعة كربلاء، المجلد 11 ن ع، العراق: مجلة القادسية لعلوم التربية الرياضية، كانون الأول 3، 2011، ص183.

تتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه "سهيلة علوطي" في دراستها بعنوان: العلاقة بين تقدير الذات والدافعية للإنجاز (2008) و ذلك في فرضيتها الأولى التي أثبتت وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين تقدير الذات والدافعية للإنجاز، وأشارت إلى أن الارتفاع في مستوى تقدير الذات يصاحبه ارتفاعاً في مستوى دافعية الانجاز، وقد صح عكس ذلك.¹

إن العمل في مجموعات له أهمية بالغة حيث يحدث التجاذب والتفاعل والتحاور و تبادل المعلومات والاهتمامات وذلك ما أكد عليه أبو حماد: فقد لعبت فنية المناقشات الجماعية المستخدمة في زيادة وعي التلاميذ بأنفسهم وبمحيطهم الدراسي من خلال الإجابة على تساؤلاتهم و استفساراتهم، وهي من فنيات الإرشاد الذي يمتاز بكونه عملية ديناميكية موجهة نحو تغيير التفكير والسلوك على مستوى الشعور والوعي وتمنح الفرصة للتنفيس وتبادل الاهتمامات، كما يتطلب العمل في الجماعة درجة عالية من الثقة والتفهم والتقبل تؤثر في درجة حرية الأفراد في التعبير عن أفكارهم ومشاعرهم.²

فهذه المناقشات الجماعية هي عملية تربوية، كونها تقوم على موقف تربوي تعليمي بطريقة تعاونية فيها يتعلم كل عضو من المجموعة دوره في المسؤولية لتحقيق هدف محدد بوصفهم أفراد يشتركون في مشكلة معينة، ويتعلم أفراد هذه المجموعة خلال الحصص فن التواصل الاجتماعي والإصغاء واحترام الدور والمسؤولية الفردية والمسؤولية الجماعية وهذا ما يساعدهم على اكتشاف أفكارهم والمشاركة الجماعية.

¹ علوطي سهيلة، المصدر المذكور سابقاً، ص 146.

² أبو حماد ناصر الدين، الإرشاد النفسي والتوجيه المهني، ط1، الأردن: عالم الكتب الحديث الأريذ، 2008، ص

والجدير بالذكر أن أغلب الدراسات السابقة أثبتت فاعلية إستراتيجية التعلم التعاوني ونذكر منها دراسة غيث والمالك (2004) فقد قاما بدراسة استقصت أثر استخدام طريقة جيكسو في تحسين مهارات استيعاب القراءة في اللغة الانجليزية، فأظهرت نتائجها فروقا ذات دلالة إحصائية ولصالح طلبة التعلم التعاوني القائم على مجموعات الخبراء في مهارات استيعاب القراءة العليا مقارنة بالطريقة التقليدية .

وكما تؤكد دراسة "سعد مرياح" (1987) ذلك حيث اتضح من نتائج الدراسة أن التلاميذ في الإجراء التعاوني زاد تحصيلهم أكثر من التلاميذ في الإجراء التقليدي، وذلك راجع إلى فعالية أسلوب التعلم التعاوني أكثر من الأسلوب التقليدي الذي يتمركز حول المدرس، وتجدر الإشارة إلى أن زيادة التحصيل ناتجة عن الدافعية المرتفعة للإنجاز فلولا وجود دافعية إنجاز دراسي لما كانت زيادة في التحصيل.

من جهة أخرى نجد دراسة "محمد عبد الغني عبد الحميد" (1995) تناولت موضوع دافعية الانجاز من حيث علاقتها ببعض متغيرات البيئة المدرسية، وتتلخص المشكلة في ما مدى وجود علاقة إرتباطية بين دافعية الانجاز وأبعاد البيئة المدرسية كما يدركها الطلبة. تلخصت نتائج الدراسة في وجود علاقة إرتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين دافعية الانجاز والبيئة المدرسية كما يدركها طلبة المرحلة الثانوية، أي أن دافع الإنجاز يرتفع لدى الطالب كلما كانت البيئة المدرسية مناسبة، والبيئة المدرسية تشمل كل العوامل الطبيعية والاجتماعية والنفسية التي تحيط بالطالب داخل المدرسة وتؤثر في سلوكه و دافعيته للإنجاز. وبما أن أقرب موقف للتعلم بالنسبة للتلميذ هو غرفة الصف وعلى أساس أن أقطاب العملية التعليمية هي التلميذ والمدرس والمادة الدراسية فيجب أن تطبق هذه الأخيرة على أفضل وجه وبإستراتيجيات حديثة لأن أهم شيء استيعاب التلميذ للمادة الدراسية بطرق فعالة وناجعة، ولعل من أهمها إستراتيجية التعلم التعاوني، كما لا يفوتنا أن نشير

إلى أن من بين التوصيات التي أدلت بها الدراسة السابقة الذكر هي الاهتمام بالمدرسين وتدريبهم فنيات التدريس الخاصة بكل مادة، وفنيات التدريس تشمل الاستراتيجيات الحديثة الفعالة.

إن دراستنا هذه أخذت مادة اللغة الانجليزية فقط كنموذج، في حين نجد بعض الدراسات جمعت بين عدة مواد نذكر منها دراسة "عبيدات" (2005) حول اتجاهات طلبة معلم المجال نحو بعض أبعاد التعلم التعاوني في الجامعة الهاشمية، حيث هدفت الدراسة إلى استقصاء اتجاهات طلبة الجامعة الهاشمية تخصص أساليب تدريس اللغة الانجليزية وأساليب تدريس اللغة العربية، وأساليب تدريس العلوم وأساليب تدريس الرياضيات نحو التعلم التعاوني من حيث الفائدة، دور المدرس، خصائص أفراد المجموعة وحجم العينة وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن اتجاهات الطلبة في جميع التخصصات كانت إيجابية نحو التعلم التعاوني بأبعاده الأربعة، وهذا يدل على أهمية هذه الإستراتيجية في التدريس وفي تخصصات مختلفة.

5-2-3- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

تنص الفرضية الثالثة على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي لمستوى الدافعية للإنجاز لدى أفراد المجموعة الضابطة، وباستخدام اختبار (ت) لدراسة الفروق بين المتوسطات تم رفض الفرضية الصفرية وقبول بديلها التي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي لمستوى الدافعية للإنجاز لدى أفراد المجموعة الضابطة وذلك كما يبين الجدول (15).

كما يظهر المنحنى البياني للشكل (11) عدم استقرار نتائج تلاميذ المجموعة الضابطة بين القياسين، كما يبين الجدول السابق تباعد المتوسطين الحسابيين لدرجات التطبيقين (83.72) للقياس القبلي مقابل (64.52) للقياس البعدي بفارق يقدر بـ: (19.2) لصالح القياس القبلي.

من خلال النتائج المتحصل عليها يتبين لنا أن تلاميذ المجموعة الضابطة لم يظهروا تحسنا ملحوظا في دافعيّتهم للإنجاز، بل على العكس حيث أظهروا انخفاضا واضحا في مستوى دافعيّتهم للإنجاز الدراسي، في حين كان من المتوقع أن لا يكون هناك فروق بين القياسين، وتعزى هذه الفروق للإضراب الوطني للأستاذة الذي أمتد من 04 فيفري 2014 إلى غاية 19 فيفري 2014 وبالرغم من أن الأستاذة المطبقة لم تكن معنية بالإضراب وقامت بتدريس التلاميذ بشكل منتظم إلا أن الجو العام للمؤسسة أثر على التلاميذ فالحركة الغير معتادة في أروقة الثانوية وحتى خلال الحصص أثرت سلبا على التلاميذ المتمدرسين بغض النظر عن عينة الدراسة، فالحالة النفسية للتلاميذ وحتى الأساتذة الغير معنيين بالإضراب تأثروا سلبا به، لأنه من الشروط الأساسية لبلوغ العملية التربوية هدفها هو توفير المناخ المدرسي المناسب لها حيث لوحظ انعدام ذلك خلال مدة الإضراب.

وقد أكد هذا "محمد عبد الغني عبد الحميد" (1995) في دراسته- كما ذكرنا سابقا- علاقة الدافعية للإنجاز ببعض متغيرات البيئة المدرسية، وخلصت النتائج إلى وجود علاقة إرتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين الدافعية للإنجاز والبيئة المدرسية كما يدركها طلبة المرحلة الثانوية، أي لابد من توفير بيئة مدرسية مناسبة ومناخ مدرسي يسوده الاستقرار والطمأنينة والهدوء والأمن حتى يكون مستوى دافعية الانجاز عال.

كما تعزى أيضا هذه النتيجة إلى حالة الفطور التي تصيب التلاميذ بعد فترة الامتحانات، حيث تم تطبيق الاختبار البعدي بعد نهاية اختبارات الفصل الثاني وقبل بداية العطلة الربيعية، ففي هاته الفترة يحس التلاميذ بنوع من الفراغ المعرفي وحالة من الفطور جراء الضغط الذي كانوا يعانون منه فترة الامتحانات. ولأن الدراسة التطبيقية امتدت طوال الفصل الثاني فإنه لا يسعنا إلا

أن نطبق بعد الامتحانات لأنه قبل ذلك مدة التجربة لم تنته بعد، وكذلك قبل الامتحانات مباشرة يكون التلميذ كما ذكرنا في حالة ضغط بسبب التحضيرات للامتحان.

وخلال فترة التجريب كان تلاميذ المجموعة التجريبية يتفاعلون مع بعضهم البعض يوماً بعد يوم، في حين كان أفراد المجموعة الضابطة لا يحبون العمل بالرغم من حبهم للأستاذة لأنها كانت تعاملهم معاملة حسنة ترضيهم، وبالرغم من تحفيزها لهم بكل الوسائل لكن بقيت صعوبة المادة تغطي على الموقف .

وقد أشار "الحريري" (2000) في دراسته التي هدفت إلى معرفة أثر التعلم التعاوني لإدارة الفصل في تحصيل الطلاب الدراسي من طلاب الصف الأول المتوسط، حيث تراوحت أعمارهم بين (12-13) عام، إلى تفوق واضح لصالح المجموعة التجريبية في المستوى العام للطلبة وإنتاجيتهم وروح المشاركة والتعاون، وقد انعكس أداء هذه الطريقة على تطوير أداء الفصل وإدارته من قبل معلمي المقررات، ومن حيث شعور الطلاب بالرضا والمشاركة الجماعية فيما بينهم، وقضاء وقت الحصة دون الشعور بالملل أو الرغبة بإنهاء وقت الحصة بعكس الشعور الذي ظهر لدى طلبة المجموعة الضابطة¹، فهذه الدراسة تثبت نتائج الفرضية حيث المجموعة الضابطة عزلت عن إستراتيجية التعلم التعاوني وبقيت على حالها فلم تكن هناك فروق منتظرة بل بالعكس كان هناك انخفاض في مستوى الدافعية، مما يعد مؤشراً إن ارتفاع مستوى الدافعية للإنجاز لا يتم تلقائياً.

¹ الرفاعي عالية علي، المصدر المذكور سابقاً، ص 54.

فالتعلم التعاوني فوائده كثيرة حيث يزيد في اكتساب المفاهيم العلمية نتيجة التفاعل المتبادل بين أفراد المجموعة والحماس والمشاركة في العملية التعليمية وحل المشكلات وتوليد الأفكار والخبرات وكل هذا حرمت منه أفراد المجموعة الضابطة مما أدى إلى تراجع مستوى دافعتهم للإنجاز زيادة على ظروف التطبيق البعدي للاختبار .

وقد أثبتت ذلك دراسة "زبيدة محمد قرني محمد" (2001): حيث هدفت الدراسة للتعرف على فاعلية إستراتيجية التعلم التعاوني والتعلم الفردي على كل من فاعلية التحصيل والتفكير الابتكاري لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، توصلت الباحثة إلى نتائج هي: للتعلم التعاوني فاعلية أكثر مقارنة بالتعلم الفردي في اكتساب المفاهيم العلمية وزيادة الدافعية والحماس والمشاركة في العملية التعليمية والتفاعل وأن التعلم التعاوني يؤدي إلى توليد الأفكار و الخبرات الجديدة.¹

وقد أظهرت نتائج أغلبية الدراسات السابقة فاعلية استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في رفع مستوى دافعية الانجاز لدى المجموعات التجريبية والأثر السلبي لعزل المجموعات الضابطة، كما بينت ذلك دراسة "سامية إبراهيم" (2009) حول أثر إستراتيجية التعلم التعاوني - لنتعلم معاً - في اكتساب المفاهيم الرياضية لدى تلاميذ السنة الأولى متوسط، بينت نتيجة فرضيتها الثالثة عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في اختبار المفاهيم الرياضية في القياسين القبلي والبعدي، وعموماً فإن تفسير هذه الفرضية لا يختلف كثيراً عن تفسير الفرضية الأولى باعتبار أن عينة الفرضية الأولى وعينة الفرضية الثالثة لم تخضع للمعالجة، أي لم تتلق أي نوع خاص من التعليم بل بقيت على حالها تدرس بالطريقة التقليدية وتم عزلها عن المعالجة.

¹ البغدادي محمد رضا و آخرون، المصدر المذكور سابقاً، ص 485 ، 529.

5-2-4- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة :

والتي نصها: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في درجات القياس البعدي لمستوى الدافعية للانجاز لصالح أفراد المجموعة التجريبية، ولاختبار هذه الفرضية تم استخدام الاختبار (ت) لدراسة الفروق بين المتوسطات. إذ يبين الجدول رقم (16) إن قيمة (ت) المحسوبة (14.10) اكبر من قيمة (ت) الجدولة (2.42) عند مستوى الدلالة 0.01، وعليه تم قبول الفرضية أي انه توجد فروق لصالح المجموعة التجريبية، كما يبين الجدول أيضا تباعد قيمة المتوسطين الحسابيين المقدرين بـ: (64.52) و (108.8) ووجود فرق دال إحصائيا لصالح المجموعة التجريبية قدر بـ: (44.28).

ويظهر الشكل رقم (12) الفرق الواضح في المنحنى البياني بين نتائج أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لدافعية الانجاز لصالح درجات المجموعة التجريبية، التي استفاد تلاميذها من إستراتيجية التعلم التعاوني " جيكسو".

تدل هذه النتائج على أن انتهاج إستراتيجية التعلم التعاوني أدى إلى تحسين مستوى الدافعية للانجاز لدى أفراد المجموعة التجريبية، وفي المقابل أدى عزل أفراد المجموعة الضابطة عن إستراتيجية التعلم التعاوني إلى انخفاض مستوى دافعتهم للانجاز.

كما تدل على فاعلية فنيات الإستراتيجية المستخدمة في هذه الدراسة في تنمية مستوى الدافعية للانجاز لدى أفراد المجموعة التجريبية، وعلى أن عدم تعريض أفراد المجموعة الضابطة لإستراتيجية التعلم التعاوني حرهم من الاستفادة من مثيرات هذه الاستراتيجية مما جعل مستوى دافعتهم للانجاز الدراسي منخفضا في القياس البعدي. وتتوافق هذه النتيجة مع العديد من الدراسات كدراسة كل من "سعد مرياح" (1987)، و"فهيمه سليمان عبد العزيز" (1997) و"النجار" (1998)، "علي" (1998)، "جونسون وآخرون" (1976)، "سلافين" (1977) وغيرها مما ذكر في الدراسات

السابقة التي توصلت إلى أن التلاميذ الذين استفادوا من إستراتيجية التعلم التعاوني "جيكسو" قد تحصلوا على درجات أعلى من أولئك الذين حرّموا منها على مقياس الدافعية للانجاز الدراسي.

كما أسهمت الإستراتيجية الحديثة في إثارة الدافعية للانجاز الدراسي وظهر ذلك من خلال المشاركة بفعالية وزيادة في الجهد المبذول من قبل أفراد المجموعة التجريبية وذلك في المهمة التي يريدون تحقيقها "فالفرد يميل لممارسة نشاط معين نتيجة تكوين اتجاه ايجابي نحوه، فهذا الاتجاه يؤدي إلى ممارسة ثابتة للنشاط كما يعتقد انه يمكن اذا شعر الفرد بالسعادة والرضا لممارسة هذا النشاط أن ينمي ميلا ايجابيا نحوه"¹، فهذه الإستراتيجية أدت إلى تنمية اتجاه ايجابي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية نحو إستراتيجية التعلم التعاوني، كونها تعمل على كسر الروتين الموجود في الطريقة التقليدية وما تسببه من ضجر ونفور يعاني منه أفراد المجموعة الضابطة.

وتعزو الباحثة تفوق أفراد المجموعة التجريبية على أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي إلى استخدام الإستراتيجية الحديثة في التدريس "جيكسو" التي تركت أثرا ايجابيا على دافعية الانجاز، نتيجة الاعتماد المتبادل الايجابي و"ذلك لشعور التلاميذ باحتياج بعضهم إلى البعض الآخر كي يتمكنوا من أداء المهام الموكلة إليهم بنجاح"²، إضافة إلى ذلك تقويم أداء كل فرد وعزو النتائج إلى المجموعة والفرد ومن المهم أن تعرف المجموعة من الذي من أعضائها يحتاج إلى المزيد من الدعم والمساندة والتشجيع لإكمال التعليم.³

أيضا تعزى نتائج هذه الفرضية إلى التغذية الراجعة التي استفاد منها أفراد المجموعة التجريبية وحرّم منها أفراد المجموعة الضابطة، حيث تكون في مجموعات التعلم التعاوني

¹ Abarea Debrío.B,psychopédagogie et dynamique de l'orientation des groupes, Trans,Belbachir.c, alger: office des publications universitaires. ed n° 1400, 1986, p 200.

² أبو النصر حمزة حمزة وآخرون، المصدر المذكور سابقا، ص 31.

³ مرعي توفيق أحمد وآخرون، المصدر المذكور سابقا، ص 87.

المناقشات وتبادل الآراء في حين ينعدم ذلك في الطريقة التقليدية التي تعتمد على الأستاذة في إلقاء المعلومات دون مشاركة ايجابية وفعالة من التلاميذ، وهم في هذه الطريقة لا يتحصلون على تغذية راجعة لأنه لا يوجد تبادل وتفاعل وديناميكية ودور التلميذ هنا سلبي.

وتأكيدا لذلك دراسة "علاء محمود الشعراوي" (2000) : تناولت موضوع فاعلية الذات وعلاقتها ببعض المتغيرات الدافعية لدى طلاب المرحلة الثانوية ، وتلخصت مشكلة الدراسة والهدف منها في تنمية الدافع للانجاز لدى طلاب الصف الأول بالمرحلة الثانوية وذلك من خلال تقديم المعلمين للتغذية الراجعة بصورة فعالة سواء بصورة شفوية أم بصورة مكتوبة. فتلخصت نتائج الدراسة في وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبيتين ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في الدافع للانجاز لصالح المجموعتين التجريبيتين نتيجة تقديم التغذية الراجعة.¹

كما أثبتت دراسة "ياسمين ونوس" (2012) تفوق أفراد المجموعة التجريبية على أفراد المجموعة الضابطة، من اجل التعرف على فاعلية برنامج تعليمي قائم على استراتيجيات التعلم التعاوني لتطوير أداء مهارات الكتابة في اللغة الانجليزية لدى طلبة الصف الأول الثانوي. ولخصت نتائج الدراسة في تفوق أفراد المجموعة التجريبية على أفراد المجموعة الضابطة في تطوير مهارات التلخيص الكتابي للقصة القصيرة ولمهارات كتابة المقطع الإنشائي.

إن الاستراتيجيات الحديثة في التدريس أثبتت فاعليتها في كل المستويات الدراسية وذلك ما بينته نتائج الدراسات السابقة، كما انه ومن خلال دراستنا هذه تبين لنا أن أفراد المجموعة التجريبية قد استفادوا من الإستراتيجية المطبقة عنهم في كثير من النقاط و التي حرم منها أفراد المجموعة الضابطة ونذكرها كما أشار إليها "عبد الحميد" (1999) فيما يلي:

¹ بن بركة عبد الرحمن، المصدر المذكور سابقا، ص 186.

تحسن في التحصيل الأكاديمي، تقبل التنوع والاختلاف واختزال الفروق بين الطلاب تنمية المهارات الاجتماعية والمتمثلة في التعاون و التضافر والمناقشة والحوار والمشاركة والثقة بالنفس واحترام الآخر وتقدير التعلم التعاوني.¹

ولقد رأى كل من "دافيدسون" و"وينسكي" (1981) في دراستهما حول تطبيق التعلم التعاوني في مادة الرياضيات والمواد التي تعتمد على المهارات الشفهية كالقراءة والانجليزية بأن هذا النوع من التعلم أدت منهجيته إلى مردود حسن على مستوى التحصيل أو المناخ النفسي الاجتماعي للصف.² والمردود الحسن على مستوى التحصيل أو المناخ النفسي الاجتماعي للصف يؤدي بالضرورة إلى تواصل جيد للعملية التعليمية وبالتالي تواصل جيد لدافعية الانجاز من طرف تلاميذ الصف، فالتلميذ ذو التحصيل المقبول أو الجيد والذي يعيش في مناخ صفي مقبول تزداد لديه الدافعية للانجاز، ويكون لديه دافع قوي من اجل الحصول على مستوى أفضل وأعلى أو على الأقل من اجل الحفاظ على مستواه السابق والخوف من التذني.

وهذا ما أكد عليه الدكتور عبد الله قلي، حيث بين انه في السنوات الأخيرة تزايدت الدراسات التي تؤكد على فعالية التعلم التعاوني حيث أشار "بروكس" إلى الكثير منها وأكد أن العمل في مجموعات باعتباره صيغة بيداغوجية في التعلم يعمل على تنمية روح المسؤولية لدى المتعلمين ويساعدهم على إتقان المفاهيم و الأسس العامة... ويزيد القدرة على تقبل وجهات النظر المختلفة و ارتفاع مستوى و اعتزاز الفرد بذاته وثقته بنفسه.³

إن تقبل وجهات النظر المختلفة وارتفاع مستوى اعتزاز الفرد بذاته وثقته بنفسه يؤدي إلى انتقال الموقف التعليمي من معلّم- متعلم إلى متعلم- متعلم، وكل هذه عناصر أساسية لدافعية

¹ عرقاوي إيناس إبراهيم محمد، المصدر المذكور سابقا، ص 40.

² بالي خديجة، المصدر المذكور سابقا، ص 107.

³ نفس المصدر ، ص 108.

الانجاز الدراسي، وأن أهم عنصر هو الاعتزاز بالذات والثقة بالنفس لان التلميذ من خلالها يبحث عن المعلومة بثتى الطرق والوسائل بمستوى عال من الدافعية من اجل انجاز أفضل ومتميز. وقد لاحظنا أن التعلم في مجموعات يقلل من التأخر الدراسي والفشل ويزيد من الدافعية للانجاز الدراسي، ففي دراسة "حميدان" (1991) الذي توصل في دراسته للبرنامج الذي وضعته جامعة الملك فهد للبترول والمعادن لمساعدة الطلاب المهددين بالإندار الأكاديمي (الفصل) من حيث المادة العلمية والكتب المستخدمة في ذلك، كما تطرق إلى مكونات المادة والهدف من كل جزء من هذه المكونات وطرق التدريس فوجد أن العديد من الطلبة المنذرين بالفصل قد اجتازوا مرحلة الإندار بنجاح، إذ قلّت نسبة غيابهم وانسحابهم من المواد كما تحسن أدائهم الأكاديمي بشكل ملحوظ.¹

لقد ذكرنا ان نتائج الفرضية تتفق مع أغلب نتائج الدراسات السابقة، كدراسة "جونسون" و "الجيرين"(1976) التي وجدت أن التعاون له علاقة ايجابية برغبات التلاميذ في التعبير عن افكارهم و أحاسيسهم حيث يوجد اتصال فعال بينهم في الأنشطة ويقلّ الخوف من الخطأ والحصول على درجات منخفضة، ودراسة "ماتنجلي"(1991) التي كشفت على أن التعلم القائم على مجموعات الخبراء "جيكسو" كان فاعلا في تحصيل الطلبة مقارنة بالطريقة التقليدية، ودراسة "القليلي" (2004) التي أظهرت نتائجها تفوق الطلبة الذين تعلموا تعاونيا وبمجموعة الخبراء "جيكسو" على الطلبة الذين تعلموا بأسلوب المحاضرة، ودراسة "جفال"(2005) التي أثبتت فرضيتها وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة في كل من التحصيل والاحتفاظ والدافعية للتعلم تعزى لطريقة التدريس لصالح المجموعة التجريبية.

¹ غنيمات خولة عبد الرحيم و آخرون، أثر استخدام برنامج إرشاد جمعي للتدريب على المهارات الدراسية في تحسين مستوى التحصيل الدراسي والدافعية، المجلد 11. ع2، الأردن: مجلة الجامعة الإسلامية، 2011، ص 525.

وبالرغم من ذلك فقد وجدنا نتائج دراسة "دولجادو" (1987) تتعارض مع نتائج هذه الفرضية، فقد عنونت الدراسة بأثر إستراتيجية التعلم التعاوني والفردية على التحصيل الرياضي، فكشفت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التعاون والفردية في التحصيل ولم يتحقق الفرض القائم بأن التعلم التعاوني سيزيد في التحصيل أكثر من التعلم الفردي، بينما وجدت علاقة ايجابية بين الكفاءة الذاتية والتحصيل.¹

من خلال نتائج الفرضية ونتائج الدراسات السابقة و الإطار النظري لا يمكننا القول إلا أن إستراتيجية التعلم التعاوني "جيكسو" كانت ذات أثر ايجابي في تحسين مستوى دافعية الانجاز الدراسي لدى أفراد المجموعة التجريبية بالرغم من نتائج دراسة "دولجادو"، وزيادة لتأكيد ذلك النتائج المتحصل عليها في الفرضية الثالثة التي بينت انخفاض مستوى دافعية الانجاز لدى أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي، فلولا الإضراب الوطني للأساتذة الذي دام 15 يوما لكانت نتائج القياس البعدي لأفراد المجموعة التجريبية مرتفعة عما تحصلنا عليه.

¹ الجبري أسماء عبد العال. محمد مصطفى الديب ، المصدر المذكور سابقا، ص 135.

5-3- الاستنتاج العام:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى فاعلية استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني "جيكسو" في تحسين مستوى دافعية الانجاز الدراسي لدى تلاميذ سنة أولى جذع مشترك علوم وتكنولوجيا، ومن خلال الوقوف على الجانب النظري تم التطرق إلى مفهومي التعلم التعاوني ودافعية الانجاز ومجموعة من الدراسات السابقة التي عالجت المتغيرين وعلاقتها بعدة عوامل أخرى. وفي الدراسة الحالية تم التركيز على الفاعلية بينهما في حدود فرضيات البحث، وقد كانت الدراسة الشبه التجريبية هي المنهج المتبع لإثبات أو نفي هذه الفرضيات.

ولأن العقل البشري هو عماد تقدم أي مجتمع و ازدهاره فإن لكل مجتمع أن يحقق ذلك بحسن إعداد أبنائه تربويا وعلميا وثقافيا ونفسيا، وذلك مرهون بالدراسات الجادة في المجالات النفسية والتربوية حول تحديد أفضل العلاقات التي تؤثر في الظواهر النفسية والتربوية لجيل المستقبل¹، لذلك اعتمدت الدراسة على استخدام إستراتيجية حديثة من استراتيجيات التدريس الفعال والمتمثلة في التعلم التعاوني "جيكسو" الذي ساعد التلاميذ في القضاء على التصورات الخاطئة تجاه أنفسهم ومدرسيهم واتجاه المادة الدراسية وارتفاع نسبة تقديرهم لذواتهم، إذ تعتبر هذه النقطة دليل على تحقيق توافقهم النفسي والتربوي والاجتماعي.

و يرى "كارل جارسون" أن التوافق يشير مبدئيا إلى قدرة الكائن الحي على الملاءمة مع بيئته،

وقد يتضمن هذا المفهوم قدرة الكائن على تعديل سلوكه مع متطلبات بيئة معينة.²

¹ علوطي سهيلة، المصدر المذكور سابقا، ص 158.

² أبو النيل محمود السيد، علم النفس الصناعي والتنظيمي عربيا وعالميا، ج32، ط1، مصر: دار الفكر العربي القاهرة، 2005، ص 324.

وقد أكدت العديد من الدراسات فاعلية إستراتيجية التعلم التعاوني في جميع المراحل التعليمية من دور الحضانة إلى الجامعة، وذلك كما ذكرت دراسة "جينسن" حول زيادة التفاعل الاجتماعي التعاوني بين أطفال الحضانة أثناء اللعب الحر، في وجود أثرا قوي لبرنامج الألعاب التعاونية الحرة . ودراسة جونسون حول أثر التعلم التعاوني والفرادى على سلوك التلاميذ المقبول اجتماعيا، التي أكدت أن التلاميذ في الإجراء التعاوني كانت لديهم دافعية داخلية أكثر من التلاميذ في الإجراء الفردي. ودراسة "سلافين" (1977) و"كبيكولا" (1984) و"بالي" (2008) و"ابراهيم" (2009) و"ونوس" (2012)، وعند مقارنة الطريقة التقليدية بإستراتيجية التعلم التعاوني نجد هذه الأخيرة أكثر ايجابية وفاعلية سواء في التحصيل أم الاتجاهات أم المهارات... فللتعلم التعاوني فوائد كثيرة للفرد والجماعة، وقد ذكر الحيلة في كتابه طرائف التدريس وإستراتيجياته "أن الاهتمام بأسلوب التعلم التعاوني يعود بالفوائد التي يجنيها الطلبة للتحديث في مواضيع مختلفة، كما أن التعلم يحدث في أجواء مريحة خالية من التوتر والقلق، ترتفع فيها دافعية الطلبة بشكل كبير".¹

في حين نجد "دراسة محمد مصطفى الديب" (1991) والتي كان هدفها الوقوف على اثر كل من أسلوب تكامل المعلومات المجزأة التعاوني وأسلوب التنافس الفردي على اتجاهات الطلبة نحو كل من المدرس والأقران، ودراسة القواعد اللغوية المقررة على طلاب شعبة اللغة العربية للسنة الأولى بكلية التربية جامعة الأزهر، لم يجد الباحث فروقا دالة إحصائيا بين متوسط درجات

¹ الحيلة محمود محمد، طرائق التدريس وإستراتيجيته، ط2، الإمارات: دار الكتاب الجامعي العين، 2002، ص

الاتجاهات نحو المدرس و الأقران والقواعد النحوية لدى الطلاب الذين تعلموا بأسلوب تكامل المعلومات المجزأة والطلاب الذين تعلموا بأسلوب التنافس الفردي.¹

ومن الملاحظ أن عينة الدراسة الحالية حققت النتائج المرجوة، ذلك لأن أفراد العينة التجريبية كانوا مواظبين في دراستهم واتسمت بالمشاركة الفعالة والجدية والتفاعل الايجابي والمثابرة، بالرغم من ضغط الامتحانات الشهرية والفصلية وكذلك الإضرابات، وذلك من أجل تعويض نتائج الفصل الأول التي كانت ضعيفة مقارنة بنتائج السنة الرابعة متوسط.

وقد تطابقت نتائج هذه الدراسة تماما مع الدراسة التي قامت بها "سامية ابراهيمي" (2009) المعنونة بأثر إستراتيجية التعلم التعاوني- لتتعلم معا- في اكتساب المفاهيم الرياضية لدى تلاميذ السنة الأولى متوسط.

ومن خلال الدراسة الحالية والنتائج المتحصل عليها يمكن استخلاص ما يلي :

- الوحدة المقررة في الفصل الثاني لمادة اللغة الانجليزية تستدعي حجم ساعي أكثر بالنسبة للسنة الأولى جذع مشترك علوم و تكنولوجيا.

- تفوق أفراد المجموعة التجريبية على أفراد المجموعة الضابطة من خلال استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني"جيكسو" في مستوى دافعتهم للانجاز الدراسي في مادة اللغة الانجليزية، فقد ظهر ذلك واضحا خلال المشاركة الايجابية والفعالة وروح التعاون بينهم عكس ما لوحظ على أفراد العينة الضابطة من طرف أستاذة المادة وكذلك الباحثة.

- الاختلاف الواضح في مجريات الحصة، فبينما كان أفراد المجموعة التجريبية مستمتعين بالحصة، و شعروا بأن الأستاذة أحببتهم واهتمت بهم فانعكس ذلك عليهم بالرضا والمشاركة

¹ الجبري أسماء عبد العال. محمد مصطفى الديب، المصدر المذكور سابقا، ص 248.

والتفاعل المتبادل وانقضاء وقت الحصة دون ملل، اظهر أفراد المجموعة الضابطة شعورهم بالملل والضجر والاعتراب في الفصل الدراسي وحبهم لإنهاء الحصة.

● في موقف التعلم التعاوني ينتقل نشاط الفصل الدراسي من معلّم - متعلم إلى تفاعل ايجابي متبادل بين متعلّم - متعلّم، وأن التلاميذ ذوي التحصيل المنخفض والمتوسط تعلموا بشكل أفضل في هذا الموقف، حيث أتاحت لهم الفرصة للتداول والمناقشة وتبادل الخبرات و الأفكار، كما شعروا بأن زملائهم أحبوهم ورجبوا في مساعدتهم على التعلم وكانت لديهم دافعية داخلية أكثر من التلاميذ في المجموعة الضابطة، و زاد حبهم لإستراتيجية التعلم التعاوني.

● في موقف التعلم التعاوني، وحيث المجموعات تتألف من (4-6) تلاميذ كانت مشاركتهم أفضل وتبادلهم للمعلومات كان بطريقة سلسلة دون شعورهم بالخوف أو الخجل لأنهم تلاميذ فيما بينهم، فتوفرت لهم البيئة الايجابية التي تزيد من دافعيتهم للتعلم، في حين كان عكس ذلك في المجموعة الضابطة فالفصل المكون على الأقل من (25) تلميذا إضافة للأستاذة يشعروهم بالخوف والخجل، فكانت البيئة سلبية وانعدمت دافعيتهم للتعلم.

● في موقف التعلم التعاوني تخلص أفراد المجموعة التجريبية من بعض الأفكار والتصورات الخاطئة و أدركوا أن دورهم فعال ونشط و ايجابي و أنهم محور العملية التعليمية، وان لكل فرد منهم مسؤولية فردية تجاه نفسه ومسؤولية جماعية تجاه زملاء، أي انه مسؤول عن تعلمه وتعلّم أقرانه وهذا بالضروري يرفع من دافعيتهم للانجاز الدراسي من اجل تحقيق الهدف المراد الوصول إليه وكذلك من اجل إبراز عمل المجموعة التي ينتمي إليها.

● أكدت نتائج هذه الدراسة ما توصلت إليه أغلب الدراسات التي استخدمت إستراتيجية التعلم التعاوني، في أن لهذه الإستراتيجية اثر كبير وفعال في عملية التعلم في جميع جوانبها التحصيل، الاتجاهات، التواصل الصفي، تقدير الذات، التوافق الشخصي ... وأثبتت الدراسة الحالية فاعلية

استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني "جيكسو" في تحسين مستوى دافعية الانجاز الدراسي لدى عينة من تلاميذ التعليم الثانوي والمتمثلة في تلاميذ سنة أولى جذع مشترك علوم وتكنولوجيا.

- التوصيات و الاقتراحات:

في ضوء نتائج البحث تم تحديد بعض التوصيات والاقتراحات على أمل أن تلفت نظر المسؤولين والباحثين للاهتمام أكثر بهذا المجال :

- إدراج إستراتيجية التعلم التعاوني ضمن محتوى طرائق تدريس اللغة الانجليزية في جميع المراحل التعليمية.

- على المدرس أن يخلق جوا مريحا مرنا يمتاز بالحرية والحماس أثناء سير الدرس، من أجل إعطاء فرصة لكل تلميذ بالحوار والنقاش والفاعلية، فيكون دوره منظما و موجها للعملية التربوية وليس مسيطرا عليها.

- تركيز الاهتمام على دافعية الإنجاز وخاصة من طرف المعلمين والأساتذة، وذلك باستخدام إستراتيجيات تدريس حديثة وفعالة تساعد على إثارة دافعية التلاميذ.

- دراسة دوافع التلاميذ في مختلف مراحل النمو، باعتبار أن الدوافع تتغير بتغير المراحل النمائية للفرد نتيجة التجارب والخبرات التي يمر بها و يكتسبها، والتي تؤدي في الأخير إلى تكوين الدافعية للإنجاز والتي على ضوءها يتم تحديد المجال المناسب للفرد لكي يؤدي عمله بنجاح و رضا وتمييز.

- عقد دورات تدريبية و ورش عمل للمعلمين لتوضيح مفهوم وأهمية الاستراتيجيات الحديثة والفعالة، وخاصة إستراتيجية التعلم التعاوني وكيفية تطبيقه بالمقررات المدرسية وما هي الآثار المترتبة عليه تربويا و نفسيا و اجتماعيا و ثقافيا.

- اختصار ما يمكن اختصاره من المناهج المدرسية المقررة على التلاميذ بما يساعدهم على إتمام البرنامج، وذلك بالموازاة مع الحجم الساعي لكل مادة وحتى لا نضطر إلى تحديد العتبة.
- إجراء دراسات مماثلة على جميع المراحل التعليمية وابتداءاً من دور الرياض وعلى مواد دراسية مختلفة.
- إجراء دراسة تهتم بتنمية اتجاهات إيجابية للتلاميذ تجاه بعض المواد والتخصصات الدراسية، خاصة تلك التي نجد فيها عزوف التلاميذ.

الخاتمة

كان النمط التقليدي للتدريس مجدياً إلى زمن غير بعيد، إلا أنه ومع التطور والتقدم التكنولوجي أصبح غير فعال ولا يرقى إلى مستوى تحقيق أهداف العملية التعليمية - التعلمية، لذلك عمل العلماء والتربويون إلى إيجاد طرائق وإستراتيجيات حديثة وفعالة ترفع من شأن المعلم والمتعلم وتحقيق الأهداف التربوية.

وقد أثبتت أغلب الدراسات أن سبب ضعف مستوى دافعية التلاميذ وتحصيلهم الدراسي ليس بسبب انخفاض درجة الذكاء أو ضعف الجهد المبذول، إنما بسبب الطرائق التقليدية في التدريس التي تعمل على كبح ميول ورغبات واهتمامات التلميذ، فأصبح مجرد آلة يحفظ ويسترجع المعلومات وتبلدت أحاسيسه ومشاعره تجاه الدراسة مما أدى إلى ضعف اهتمامه الدراسي.

لهذا أهتم الباحثون بهذه النقطة الخطيرة و عقدت عدة ندوات ومؤتمرات، أشهرها المؤتمر الدولي للتربية الذي عقد في جامعة "ماكوري الاسترالية" في مرتبة "سبيدني" صيف 1988.

وأكد جل الباحثون والتربويون على انتهاء استراتيجيات تعلم فعالة التي بدورها تفعل النشاط الصفي وتعمل على إثارة دافعية الطلبة للإنجاز الدراسي وبالتالي رفع مستوى اهتمامهم بالدراسة.

فإثارة دافعية المتعلم لوحدها لا تكفي بل لا بد من إستراتيجيات ناجعة، فالدافعية وإستراتيجيات التعلم تسيران في خطين متوازيين ولا تسبق احدهما الأخرى في تأثيرهما على التحصيل، إن تغيير

الأداء الأكاديمي بالدافعية فقط أو بإستراتيجيات التعلم الفعالة فقط، هو موقف يدعو للشك.¹

¹ بن بركة عبد الرحمن، المصدر المذكور سابقاً، ص130.

وخلصنا من هذه الدراسة هو ضرورة الخروج من النمط التقليدي للتدريس الذي يحبط عزيمة التلميذ ويؤدي به إلى عدم الاهتمام بالدراسة والجمود والركود، وحاجيته إلى إستراتيجيات حديثة وفعالة تثير دافعيته للإنجاز الدراسي، فالتعلم داخل مجموعات يؤدي بالتلميذ للتفاعل وكسر روتين الركود ويسعى نحو التعلم الفعلي والإتقان والإصرار على تحقيق الهدف والتميز نحو الأداء، وبذلك يكون عضوا نشطا فعالا في مجموعته وفي العملية التعليمية - التعليمية، يعطي أكثر مما يأخذ، عندها نكون قد أوجدنا تلاميذ إيجابيين يعملون على الرفع من مستوى المنظومة التربوية وتطوير المجتمع والأمة، وهنا نحقق مقولة "أرازمس": "سلمني إدارة التربية ردحا من الدهر وأنا أتعهد لك أن أقلب وجه العالم بأسره".

قائمة المراجع

1- باللغة العربية:

- 1- إبراهيم أحمد، إدارة الفصل الفعال. قراءات من الإنترنت، ط1، مصر: دار الوفاء لدينا الطباعة والنشر الإسكندرية، (2006).
- 2- إبراهيم ليلي حسني وآخرون، مناهج وطرق تدريس التربية الفنية بين النظرية والتطبيق، د.ط، مصر: مكتبة الأنجلو المصرية، (2004).
- 3- إبراهيمي سامية، أثر إستراتيجية التعلم التعاوني - لتعلم معا - في اكتساب المفاهيم الرياضية لدى تلاميذ، السنة الأولى متوسط بالمسيطة، الجزائر: رسالة ماجستير غير منشورة جامعة البليدة، (2009).
- 4- أبو النصر حمزة حمزة وآخرون، التعلم التعاوني الفلسفة والممارسة، ط1، الإمارات: دار الكتاب الجامعي العين، (2005)
- 5- أبو النصر حمزة، الشامل في التعليم والتعلم والتدريس، ط1، مصر: مكتبة الإيمان المنصورة، (2007).
- 6- أبو النيل محمود السيد، علم النفس الصناعي والتنظيمي عربيا وعالميا، ج32، ط1، مصر: دار الفكر العربي القاهرة، (2005).
- 7- أبو علام رجاء محمود، مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية، ط4، مصر: دار النشر للجامعات القاهرة، (2004).

- 8- أبو حماد ناصر الدين، الإرشاد النفسي والتوجيه المهني، ط1، الأردن: عالم الكتب الحديث الأريدي،(2008).
- 9- الأحمد أمل، بحوث ودراسات في علم النفس، ط1، لبنان: مؤسسة الرسالة بيروت،(2001).
- 10- أرندر ريتشارد، ترجمة فايد رشيد رباح، الوظائف التفاعلية والتنظيمية للتعليم، ط1، فلسطين: دار الكتاب الجامعي غزة، (2005).
- 11- الأزرق عبد الرحمان صالح، علم النفس التربوي للمعلمين، ط1، لبنان: دار الفكر العربي بيروت، (2000).
- 12- الأعر صفاء، تعليم من أجل التفكير، د.ط مصر: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع القاهرة، (1988).
- 13- أمبو سعدي عبد الله بن خميس وآخرون، طرق تدريس العلوم، مفاهيم وتطبيقات علمية، ط1، الأردن: دار المسيرة، (2009).
- 14- بالي خديجة، علاقة التعلم التعاوني بالتواصل الصفّي، دراسة ميدانية بمتوسّطات مدينة ورقلة، الجزائر: رسالة ماجستير في علم النفس التربوي، جامعة ورقلة،(2008).
- 15- باهي مصطفى حسين و آخرون، الدافعية نظريات وتطبيقات، ط1، مصر: مركز الكتاب للنشر القاهرة، (1998).
- 16- بدير كريمان، التعلم النشط، ط1، الأردن: دار المسيرة للنشر و التوزيع والطباعة عمّان،(2008).
- 17- بدوي أحمد زكي، معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية، د.ط، لبنان: مكتبة بيروت،(1982).

- 18- برنوطي سعاد نائف، إدارة الموارد البشرية (إدارة الأفراد)، ط1، الأردن: دار وائل للطباعة والنشر وعمّان، (2001).
- 19- البغدادي محمد رضا و آخرون، التعلم التنافسي، ط1، مصر: دار الفكر العربي للطباعة والنشر القاهرة، (2005).
- 20- البكري أمل، ناديا عجور، علم النفس المدرسي، ط1، الأردن: المعترف للنشر والتوزيع، (2007).
- 21- بن بريكة عبد الرحمن، العلاقة بين الوعي بالعمليات المعرفية و دافع الانجاز الدراسي لدى طلبة المدارس العليا للأساتذة (في مدينة الجزائر)، الجزائر: أطروحة لنيل درجة دكتوراه الدولة في علوم التربية جامعة بوزريعة، (2007).
- 22- بوحفص عبد الكريم، الإحصاء المطبق في العلوم الإجتماعية والإنسانية، د.ط، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، (2005).
- 23- تشوافت كريمة، الدافعية للإنجاز بين التحكم الداخلي والخارجي، الجزائر: رسالة ماجستير غير منشورة جامعة الجزائر، (2001).
- 24- توفيق محمد عز الدين، التأصيل الإسلامي للدراسات النفسية، البحث في النفس الإنسانية، ط2، مصر: دار السلام للنشر والتوزيع القاهرة، (2002).
- 25- توفيق محي الدين و آخرون، علم النفس التربوي، د.ط الأردن: دار الفكر وعمّان، (2002).
- 26- جابر عبد الحميد جابر، إستراتيجيات التدريس والتعلم، ط1، مصر: دار الفكر العربي القاهرة، (1999).

- 27- جابر وليد أحمد، طرق التدريس العامة - تخطيطها وتطبيقاتها التربوية-، ط3، الأردن: دار الفكر عمان، (2009).
- 28- الجبري أسماء عبد العال، محمد مصطفى الديب، سيكولوجية التعاون و التنافس والفردية. ط1، مصر: عالم الكتب للنشر والتوزيع القاهرة،(1998).
- 29- جنسن إريك، التدريس الفعال، ط1، الأردن: دار الفكر عمان، (2007).
- 30- جونسون ديفيد و آخرون، ترجمة رفعت محمود بهجات، التعلم الجماعي والفردى- التعاون والتنافس والفردية، ط1، مصر: عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع القاهرة، (1998).
- 31- حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، د.ط، دار الخلدونية، (2005).
- 32- الحارثي سهى بنت عمر، الخجل وعلاقته بدافعية الانجاز والتحصيل الدراسي لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة و الطائف، السعودية: رسالة ماجستير في علم النفس (إرشاد نفسي)، كلية التربية أم القرى، (2003).
- 33- الحثروبي محمد الصالح، الدليل البيداغوجي، لمرحلة التعليم الابتدائي وفق النصوص المرجعية و المناهج الرسمية، د.ط، الجزائر: دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، عين مليلة، (2012).
- 34- حج يحيى ميرفت أسامة، فاعلية إستخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في تحصيل طلبة الصف السابع الأساسي في الرياضيات واتجاهاتهم نحوها، فلسطين: رسالة ماجستير مقدمة في أساليب تدريس الرياضيات بكلية الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية نابلس،(2011).
- 35- حسين علي عبد الحسن و آخرون، التوافق النفسي والاجتماعي وعلاقته بتقدير الذات لدى طلبة كلية التربية الرياضية جامعة كربلاء، المجلد 11 ن ع، العراق: مجلة القادسية لعلوم التربية الرياضية، كانون الأول3،(2011).

- 36- حسين محي الدين أحمد، دراسات في الدافعية والدوافع، د.ط، مصر: دار المعارف القاهرة. (1988)
- 37- الحيلة محمد محمود، أثر التعلم التعاوني القائم على مجموعات الخبراء في التحصيل المباشر والمؤجل لطلبة مساق تصميم التعليم في كليات العلوم التربوية، المنارة، المجلد 13، ع04، (2007).
- 38- الحيلة محمود محمد، طرائق التدريس وإستراتيجيته، ط2، الإمارات: دار الكتاب الجامعي العين، (2002).
- 39- الخطايبية ماجد و آخرون، التفاعل الصفّي، د.ط، الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع عمان، (2004).
- 40- خليفة محمد عبد اللطيف، الدافعية للإنجاز، د.ط، مصر: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع القاهرة، (2000).
- 41- خويلد أسماء، الدافعية للإنجاز في ظل التوجيه المدرسي دراسة ميدانية لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي بمدينة ورقلة، الجزائر: رسالة ماجستير في علم النفس المدرسي، جامعة ورقلة، (2005).
- 42- خير الله سيد، علم النفس التربوي أسسه النظرية والتجريبية، د.ط، مصر: دار النهضة العربية القاهرة، (2000).
- 43- دافيدوف ليندا، ترجمة سيد الطواب و آخرون، الدافعية - الانفعالات، ط1، مصر: الدار الدولية للاستثمارات الثقافية القاهرة، (2000).
- 44- الدريبر عبد المنعم أحمد، الإحصاء البارامتري واللابارامتري في اختبار فروض البحوث النفسية والتربوية و الاجتماعية، د.ط، مصر: عالم الكتب، (2006).

- 45- الدروي سليمان، كيف تحفّز الآخرين و تحصل على ما لديهم، ط1، الجزائر: دار الأسرة للنشر والتوزيع،(2007) .
- 46- دروزة أفنان نظير، الأسئلة التعليمية والتقييم المدرسي، د.ط الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع عمّان،(2005).
- 47- دندش فايز مراد و آخرون، دليل التربية العلمية و إعداد المعلمين،(2003).
- 48- دوني كمال، فتور التلاميذ نحو التعلم حماية لقيمة الذات، ع 21، الأردن: المجلة الثقافية، الجامعة الأردنية عمّان،(1990).
- 49- الديب محمد مصطفى، دراسات في أساليب التعلم التعاوني، ط1، مصر: عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع القاهرة،(2004).
- 50- الديب محمد مصطفى، إستراتيجيات معاصرة في التعلم التعاوني، ط1، مصر: عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع القاهرة، (2006).
- 51- راتب أسامة كامل و آخرون، النمو و الدافعية في توجيه النشاط الحركي للطفل والأنشطة الرياضية، ط1، مصر: دار الفكر العربي القاهرة،(1999) .
- 52- الرفاعي عالية علي، أثر استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في تحصيل الطلبة الصم في الرياضيات وتفاعلاتهم الاجتماعية، الجزائر: رسالة ماجستير مقدمة في التربية الخاصة بكلية الدراسات العليا، (2007).
- 53- الرندي ربيعة و آخرون، علاقة الدافع للإنجاز بالتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية بدولة الكويت، د.ط ، كويت:مركز البحوث التربوية والمناهج، (1995).
- 54- الريماوي محمد عودة و آخرون، علم النفس العام، ط1، الأردن: المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة عمّان، (2004).

- 55- زايد نبيل محمد، الدافعية والتعلم، ط1، مصر: مكتبة النهضة المصرية القاهرة،(2003).
- 56- الزغول عماد عبد الرحيم وآخرون، سيكولوجية التدريس الصفّي، ط1، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة عمّان،(2007).
- 57- زيتون كمال عبد الحميد، التدريس نماذجه و مهاراته، ط1، مصر: عالم الكتب الإسكندرية، (2003).
- 58- ساري رندة إسماعيل، (د.س) أثر استخدام التعلم التعاوني وفق إستراتيجية جيكسو المفرزة بالحاسوب في تحصيل وإتجاهات التلاميذ في مادة الرياضيات، سوريا: رسالة ماجستير في المناهج و طرق التدريس جامعة دمشق.
- 59- ستيك وآخرون، تعريب وتقنين نبيل محمد زايد ، كراسة التعليمات لمقياسي توجهات أهداف الدافعية للإنجاز (أهداف الإتقان والأداء)، د.ط مصر: مكتبة النهضة المصرية القاهرة،(2003).
- 60- سرررر العجيلي و آخرون، نظريات التعليم، ط2، ليبيا: دار الكتب الوطنية بنغازي،(1996).
- 61- سعادة جودت أحمد و آخرون، التعلم النشط بين النظرية والتطبيق، ط1، الأردن: دار الشروق،(2006).
- 62- سعفان محمد أحمد و آخرون، المعلم إعداده ومكانته وأدواره في التربية العامة التربية الخاصة و الإرشاد النفسي، ط2، مصر: دار الكتاب الحديث مصر،(2007).
- 63- سلامة عادل أبو النصر و آخرون، طرائق التدريس العامة- معالجة تطبيقية معاصرة، ط1، الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع عمان،(2009).

- 64- السليتي فراس محمود مصطفى، التفكير الناقد و الإبداعي و إستراتيجية التعلم التعاوني في تدريس المطالعة، ط1، الأردن: جدار للكتاب العالمي، عالم الكتاب الحديث عمّان، (2006).
- 65- سليم مريم، تقدير الذات والثقة بالنفس، د.ط، لبنان: دار النهضة بيروت، (2003).
- 66- السيّد فؤاد البهي، علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري، ط3، مصر: دار الفكر العربي للنشر والتوزيع مصر، (1978).
- 67- شاهين فؤاد، مترجم من غاستون ميالاريه، علم النفس التربوية، ط1، الأردن: عويدات للنشر، (2001)-68.
- 69- شحاتة حسن، استراتيجيات التعلم الحديثة وصناعة العقل العربي، ط1، مصر: الدار المصرية اللبنانية، (2008).
- 70- شقير زينب، محمود، التعليم العلاجي والرعاية المتكاملة لغير العاديين، ط1، مصر: مكتبة النهضة المصرية القاهرة، (2005).
- 71- الشّماع نعيمة، ، الشخصية النظرية- التقييم، د.ط، مصر: مناهج البحث المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم القاهرة، (1977).
- 72- صالح أحمد زكي، الأسس النفسية للتعليم الثانوي، د.ط ، مصر: مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، (1959).
- 73- ضيف شوقي، معجم علم النفس والتربية، ج1، د.ط، مصر: الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، (2003).

- 74- طه فرج عبد القادر، أصول علم النفس الحديث، ط3، مصر: عين للدراسات والبحوث الإنسانية و الاجتماعية، (2003).
- 75- الطول نادية حسن يونس، الإتجاهات الحديثة في التدريس وتنمية التفكير، ط1، الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع،(2012).
- 76- عبد الخالق أحمد محمد، الدافعية للإنجاز وعلاقتها ببعض متغيرات الشخصية لدى عينة من تلاميذ المدارس الابتدائية وتلميذاتها بجامعة قطر، قطر: السنة الأولى، ع2،(1992).
- 77- عبد الخالق أحمد محمد، إستراتيجيات الشخصية، د.ط مصر: دار المعرفة الجامعية،(2004).
- 78- عبد الله مجدي أحمد محمد، علم النفس التربوي بين النظرية والتطبيق، د.ط، مصر: دار المعرفة الجامعية،(2003).
- 79- عبيد وليم، إستراتيجيات التعليم والتعلم في سياق ثقافة الجودة- أطر مفاهيمية ونماذج تطبيقية-، ط1، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة عمان،(2009).
- 80- العتيبي خالد بن ناهس محمد، فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات التفكير الاستدلالي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض، السعودية: رسالة ماجستير منشورة. جامعة الملك سعود. المملكة العربية السعودية،(2011).
- 81- العديلي ناصر محمد، السلوك الإنساني والتنظيمي، الإدارة العامة للبحوث الرياض، د.ط، (1995).
- 82- عرقاوي إيناس إبراهيم محمد، أثر أسلوب التعلم التعاوني و التنافسي في التحصيل الدراسي و الاحتفاظ- مهارات الفهم القرائي للشعر العربي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي،

فلسطين: مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في المناهج و طرق التدريس. كلية الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية نابلس،(2008).

83- العساف صالح بن محمد، المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية، الكتاب الأول، ط1 السعودية: مكتبة العبيكان،(1995) .

84- عشوي مصطفى، مدخل إلى علم النفس، د.ط، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية،(1999).

85- عصر حسني عبد الباري، التفكير مهاراته و إستراتيجياته تدريبيه، ط1، مصر: مركز الإسكندرية للكتاب، (2005).

86- عطية محسن علي، الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال، ط1، الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع،(2008).

87- عفانة عزو إسماعيل وآخرون، التعلم في مجموعات، ط1، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة،(2008).

88- علام محمود صلاح الدين، علم النفس التربوي، ط1، الأردن: دار الفكر عمان،(2010).

89- علوطي سهيلة، العلاقة بين تقدير الذات والدافعية للإنجاز لدى الطالب الجامعي دراسة ميدانية على طلبة السنة الثانية بجامعة جيجل، الجزائر: مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس التربوي، جامعة ورقلة،(2008).

90- علي محمد السيد، إستراتيجيات تدريس العلوم، ط1، مصر: دار مكتبة الإسراء للطبع والنشر والتوزيع،(2006).

- 91- عمامرة تركي رابح، أصول التربية والتعليم لطلبة الجامعات والمعلمين والمفتشين بالتربية والتعليم في مختلف المراحل التعليمية، ط2، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، (1982).
- 92- عمران تغريد، نحو آفاق جديدة للتدريس، إدارة التعلم المفهوم والمهام، ط1، مصر: دار القاهرة للكتابة القاهرة، (2001).
- 93- عوض نجيب محمد، أثر دافعية الطلاب نحو التعليم، إعداد معلمي ومعلمات وحدة اللغة العربية، ج1، الإمارات: مجلة البحوث التربوية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، (1992).
- 94- عويضة محمد محمد كامل، مبادئ الطب النفسي، د.ط، لبنان: دار الكتب العلمية بيروت، (1996).
- 95- عياصرة علي أحمد عبد الرحمن، القيادة والدافعية في الإدارة التربوية، ط1، الأردن: دار حامد للنشر والتوزيع عمان، (2006).
- 96- عيد محمد عبد العزيز، في علم النفس التربوي، ط2، الكويت: دار البحوث العلمية للنشر والتوزيع، (1975).
- 97- غزال نعيمة، علاقة التفاؤل بالدافعية للإنجاز لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي، دراسة ميدانية بمدينة ورقلة، الجزائر: رسالة ماجستير في علم النفس التربوي. جامعة ورقلة، (2008).
- 98- غنيمات خولة عبد الرحيم و آخرون، أثر استخدام برنامج إرشاد جمعي للتدريب على المهارات الدراسية في تحسين مستوى التحصيل الدراسي والدافعية، المجلد 11. ع2، الأردن: مجلة الجامعة الإسلامية، (2011).

- 99- فايد حسين، علم النفس العام. رؤية معاصرة، د.ط مصر: مؤسسة طبية للنشر والتوزيع القاهرة،(2005).
- 100- القبيلات راجي عيسى، أساليب تدريس العلوم في المرحلة الأساسية الدنيا ومرحلة رياض الأطفال، ط1، الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع عمان،(2004).
- 101- قشقوش إبراهيم وآخرون، دراسات في علم النفس الدافعي، ط1، مصر: مكتبة الانجلو مصرية القاهرة،(1979).
- 102- القضاة محمد فرحان، محمد عوض الترتوري، أساسيات علم النفس التربوي بين النظرية والتطبيق، د.ط، الأردن: دار حامد للنشر والتوزيع عمان،(2006).
- 103- قطامي نايفة، علم النفس المدرسي، ط2، الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع عمان،(1999).
- 104- قطامي يوسف و آخرون، تصميم التدريس، ط2، الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع عمان، (2002).
- 105- القلا فخر الدين و آخرون، طرائق التدريس في عصر المعلومات، د.ط، الإمارات: دار الكتاب الجامعي العين،(2006).
- 106- اللقاني أحمد حسن و آخرون، التدريس الفعال، ط3، مصر: عالم الكتب القاهرة،(1995).
- 107- محمود صلاح الدين عرفة، تعليم وتعلم مهارات التدريس، ط1، مصر: عالم الكتب القاهرة، (2005).
- 108- مرعي توفيق أحمد وآخرون، طرائق التدريس العامة، ط1، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع،(2002).

- 109- معمريّة بشير، القياس النفسي وتصميم الإختبارات النفسية للطلاب والباحثين، ط1، الجزائر: شركة باتتيت باتنة،(2002).
- 110- مقدم عبد الحفيظ، الإحصاء والقياس النفسي والتربوي مع نماذج من المقاييس والإختبارات، ط2، الجزائر ديوان المطبوعات الجامعية بن عكنون،(2003).
- 111- منسي محمود عبد الحليم، علم النفس التربوي للمعلمين، د.ط ، مصر: دار المعرفة الجامعية، (2002).
- 112- موسى راشد عبد العزيز، سيكولوجية الفروق بين الجنسين، د.ط مصر: مؤسسة المختار للنشر والتوزيع القاهرة،(1994).
- 113- موسى فاروق عبد الفتاح، كراسة تعليمات إختبار الدافع للإنجاز للأطفال والراشدين،
- 114- ط4، مصر: مكتبة النهضة المصرية القاهرة، (2003).
- 115- الناشف سلمى زكي، المفاهيم العلمية وطرائق التدريس، ط1، الأردن: دار المناهج للنشر والتوزيع، (2009).
- 116- نشواتي عبد المجيد، علم النفس التربوي، ط3، لبنان: مؤسسة الرسالة، بيروت، (1998).
- 117- نشواتي عبد المجيد، علم النفس التربوي، ط1، الأردن: دار الفرقان للنشر والتوزيع عمّان، (1983).
- 118- وناس خيرى وآخرون، تربية وعلم نفس، تشريع مدرسي، وزارة التربية الوطنية مديرية التربية الوطنية، مديرية التكوين، المستوى الثالث، الإرسال 1+2، الجزائر، (2007) .

119- ونوس ياسمين محمود، فاعلية برنامج تعليمي قائم على إستراتيجيات التعلم التعاوني لتطوير أداء مهارات الكتابة في اللغة الانجليزية لدى طلبة الصف الأول الثانوي في المدارس الرسمية في محافظة اللاذقية، سوريا: أطروحة لنيل درجة الدكتوراه الدولة في التربية، جامعة دمشق، (2012).

120- ويتيج أنوف، ترجمة عادل عز الدين الأشول و آخرون، مقدمة في علم النفس، د.ط الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية(1994) .

121- يوسف ردينة عثمان و آخرون، طرائق التدريس - منهج، أسلوب وسيلة- ، ط1، الأردن: دار المناهج للنشر والتوزيع عمان،(2005).

122- جرجيس أشرف أنور، كيف تطبق إستراتيجية التعلم التعاوني والعمل في مجموعات في فصلك. هيئة كير الدولية، مصر: مكتب المنية مصر، (2007).

2-المراجع باللغة الأجنبية :

123- Abarea Debrio.B.psychopédagogie et dynamique de l'orientation des groupes, Trans, Belbachir.c. alger: office des publications universitaires, ed n° 1400, (1986).

124- Abramini philip C et autres, l'apprentissage coopératif.théories, méthodes. activités/ les éditions de la chenliere/montréal (canada), (1996).

125- cloninger .c. susan, personality, Description, Dynamics ,oyna,ics development. Freeman company. New york. (1996).

126- Feertchak Héléne, les motivations et les valeurs en psychosociologie. Paris: Armond Colin,(1995).

127- Maillet léaudre , psychologie et organisation, 2ème édition. paris : études vivantes,(1995).

128- Mucchielli, les méthodes actives dans la pédagogie, des 8 ème, paris : édition- ESF Editeur, France,(1994).

129- Tighiouart Nabila, apprentissage coopératif centre national de documentation pédagogique, Alger: Hussein dey, (2001)

130- Robert M . Fondement et étapes de la recherche scientifique en psychologie, paris : Maloine, France, (1988).

131- Rossi, J.P, la méthode expérimentale en psychologie, Paris : Dunod , (1989).

الملاحق

ملحق رقم: (01) مدى تطبيق إستراتيجية التعلم التعاوني من طرف
أساتذة الثانوية

| نسبة تطبيق | لا أطبق | أحيانا | أطب ق | سنوات الخبرة | اسم الأساتذة |
|---------------|---------|--------|----------|-----------------|------------------|
| %0 | × | | | 20 | جميلة بن عيشة |
| | × | | | 20 | كلتوم خلف |
| | × | | | 20 | ليلى الزايز |
| | × | | | 18 | راضية تليلي |
| | × | | | 10 | ابتسام دحة |
| | × | | | 03 | خولة قحف |

• ملحق رقم: (02) ملخص الدروس المطبقة في إستراتيجية التعلم

التعاوني

| رقم الحصّة | الكفاءة المستهدفة | الوسائل | عنوان الدرس | زمن الحصّة |
|---------------|--|---|---|---------------|
| الأولى | - معرفة بعض العناوين لمجلات وجراند عالمية وجزائرية وأخذ فكرة على نوعية الأخبار فيها | السيبورة، الكتاب المدرسي، مجلات | - الاستماع والتعبير الشفوي - اسمع إلى الحوار حدد الإجابة الصحيحة | 60 دقيقة |
| الثانية | - النطق السليم لبعض المفردات والكلمات المركبة. - معرفة المعلومات الموجودة في الأبراج وكتابتها في فقرة | السيبورة، الكتاب، القاموس | - الصوتيات - دورك الآن في الحوار - كتابة فقرة | 60 دقيقة |
| الثالثة | - ترجمة المعلومات من مخطط بياني. - القدرة على قراءة مقال واستخراج المعلومات | السيبورة، الكتاب، جهاز كمبيوتر كوسيلة إيضاح | - دراسة مخطط بياني - قراءة ودراسة تقرير صحفي | 55 دقيقة |
| الرابعة | - التمكن من استعمال الصحيح للأسلوب المباشر والأسلوب الغير مباشر في ما | السيبورة، الكتاب | - اكتشاف اللغة: الأسلوب المباشر وغير المباشر | 60 دقيقة |

| | يخص الأسئلة | | | |
|---------|---|-----------------|---|----------|
| الخامسة | - قراءة نتائج دراسة في ممارسة الرياضة لدى المراهقين وترجمتها في تقرير | السبورة، الكتاب | - تعبير كتابي حول الرياضة و المراهقين | 60 دقيقة |
| السادسة | - الحصول على معلومات من خلال استعمال الاستبيان | السبورة، الكتاب | - تنمية المهارات لإجراء دراسة ما. | 55 دقيقة |
| السابعة | - التعرف على الطرق المختلفة لجميع المعلومات لكتابة تقرير: إستبيان + إجراء مقابلة + ترجمة النتائج + التحرير | السبورة، الكتاب | - تنمية المهارات من خلال التعرف على الخطوات الضرورية لكتابة تقرير | 60 دقيقة |
| الثامنة | - قراءة نص وإستخراج المعلومات | السبورة، الكتاب | - دراسة نص (مقال صحفي) لتنمية المهارات (الجزء الأول) | 60 دقيقة |
| التاسعة | - التمكن من قراءة وفهم ودراسة نص ذو أسلوب غير مباشر | السبورة، الكتاب | - دراسة نص (الجزء الثاني) | 55 دقيقة |
| العاشرة | - الحصول على المرونة في | السبورة، الكتاب | - الأسلوب المباشر | 60 دقيقة |

| | الأسلوب المباشر وغير المباشر. | | وغير المباشر (تطبيقات) | |
|-------------|---|-------------------------------|--|----------|
| الحادي عشر | - التمكين من قراءة صفحة النصائح بجريدة ما | السبورة، الكتاب، صحف والجرائد | - منوعات الجرائد - طلب وإسداء النصيحة | 60 دقيقة |
| الثانية عشر | - القدرة على طرح إشكال وطلب النصيحة من أخصائي عن طريق كتابة رسالة | السبورة، الكتاب | - طلب المساعدة من أخصائي نفسي | 55 دقيقة |

• ملحق رقم (03) : مقياس الدافعية للإنجاز

استمارة

عزيزي التلميذ (ة)

بهدف إعداد مذكرة ماجستير في علم النفس التربوي، نضع بين يديك هذه الاستمارة ؛
والمتكونة في قسمين؛ يتطلب القسم الأول تعبئة المعلومات العامة المتعلقة بك، أما القسم الثاني
فيتألف من (28) فقرة صيغت على شكل سؤال غير مكتمل، ويلى كل فقرة عدد من العبارات التي
يمكن أن تكمل إحداها الفقرة. وما عليك سوى قراءة الفقرة الناقصة ثم اختبار عبارة واحدة ترى أنها
تكمل الفقرة بوضع علامة (x) بين القوسين الموجودين أمامها، ولا تضع أكثر من علامة في
السؤال الواحد. على النحو الآتي:

أرى أن المقاييس التي أدرسها:

- | | |
|-----|---------------------|
| () | أ. صعبة جدا |
| () | ب. صعبة |
| (x) | ج. لا صعبة ولا سهلة |
| () | د. سهلة |
| () | هـ. سهلة جدا |

نعلمك بأنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، فالإجابة صحيحة طالما تعبر عن رأيك

بصدق، وتأكد أن المعلومات ستبقى سرية، وستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

• القسم الأول معلومات عامة

المستوى:.....

التخصص:.....

• القسم الثاني العبارات:

1- إن العمل شيء

- () أتمنى إلا أفعله
 () لا أحب أدائه كثيرا
 () أتمنى أن أفعله
 () أحب أدائه
 () أحب أدائه كثيرا

2- في الثانوية يعتقدون أنني:

- () أعمل بجد
 () أعمل بتركيز
 () أعمل دون تركيز
 () غير مكترث بعض الشيء
 () غير مكترث كثيرا

3- أرى الحياة التي لا يعمل فيها الإنسان مطلقا:

- () أ- مثالية
 () ب- سارة جدا
 () ج- سارة
 () د- غير سارة
 () هـ- غير سارة أبدا

4- أن استغرق مدة من الوقت للاستعداد لأمر مهم:

- أ- لا قيمة له في الواقع ()
- ب- غالبا ما يكون أمرا ساذجا ()
- ج- غالبا ما يكون مفيدا ()
- د- له قدر كبير من الأهمية ()
- هـ- ضروري للنجاح ()

5- عندما أعمل تكون مسؤوليتي أمام نفسي:

- أ- مرتفعة جدا ()
- ب- مرتفعة ()
- ج- ليست مرتفعة ولا منخفضة ()
- د- منخفضة ()
- هـ- منخفضة جدا ()

6- عندما يقدم الأستاذ الدرس:

- أ- ابذل قصارى جهدي لأعطي انطبعا حسنا عن نفسي ()
- ب- أوجه عادة انتباها شديدا إلى الأشياء التي تقال ()
- ج- تنتشت أفكارا كثيرا في أشياء أخرى ()
- د- أميل إلى الأشياء التي لا علاقة لها بالدرس ()

7- إن حجم ما أعمله في الواقع مقارنة بما أقرعمله:

- أ- أكثر بكثير ()
- ب- أكثر بقليل ()
- ج- أقل بقليل ()
- د- أقل بكثير ()

8- إذا لم أصل إلى هدفي ولم أؤد مسؤوليتي تماما:

- أ- أستمر في بذل قصارى جهدي مرة أخرى للوصول إلى هدفي ()
- ب- أبذل قصارى جهدي مرة أخرى للوصول إلى هدفي ()
- ج- أجد صعوبة في أن أحاول مرة أخرى ()
- د- أجدني راغبا في التخلي عن هدفي ()
- هـ- أتخلى عن هدفي عادة ()

9- اعتقد أن الاهتمام بالدروس:

- أ- غير مهم بالمرة ()
- ب- غير مهم ()
- ج- مهم ()
- د- مهم جدا ()

10- إن بدء أداء الدرس يحتاج إلى مجهود:

- أ- كبير جدا ()
- ب- كبير ()
- ج- متوسط ()
- د- قليل ()
- هـ- قليل جدا ()

11- عندما أكون في الثانوية أرى أن طموحاتي بالنظر إلى محتوى دروسي:

- أ- مرتفعة جدا ()
- ب- مرتفعة ()
- ج- ليست مرتفعة ولا منخفضة ()
- د- منخفضة ()
- هـ- منخفضة جدا ()

12- إذا دعيت أثناء الدرس إلى أمر آخر بعيد عن الدراسة:

- أ- غالبا ما أعود مباشرة إلى العمل ()
- ب- أستريح قليلا ثم أعود إلى العمل ()
- ج- أتوقف قليلا قبل أن أبدأ العمل مرة أخرى ()
- د- أجد أن الأمر شاق جدا كي أبدأ مرة أخرى ()

13- أن العمل الذي يتطلب مسؤولية كبيرة:

- أ- أحب أن أؤديه كثيرا ()
- ب- أحب أن أؤديه أحيانا ()
- ج- أؤديه فقط إلا إذا كوفئت عليه ()
- د- أؤديه نادرا ()
- هـ- لا أؤديه إطلاقا ()

14- يعتقد الآخرون أنني أذاكر بدرجة:

- أ- كبيرة جدا ()
- ب- كبيرة ()
- ج- متوسطة ()
- د- قليلة ()
- هـ- قليلة جدا ()

15- أعتقد أن الوصول إلى مركز مرموق في المجتمع يكون:

- أ- غير هام ()
- ب- له أهمية قليلة ()
- ج- ليس هاما جدا ()
- د- هاما إلى حد ما ()
- هـ- هاما جدا ()

16- عند القيام بعمل صعب فإنني:

- أ- أتخلى عنه سريعا جدا ()
- ب- أتخلى عنه سريعا ()

- ج- أتخلى عنه بسرعة متوسطة ()
 د- لا أتخلى عنه سريعا ()
 هـ- أوصل العمل عادة ()

17- أنا بصفة عامة:

- أ- أخطط للمستقبل في معظم الأحياء ()
 ب- أخطط للمستقبل كثيرا ()
 ج- لا أخطط للمستقبل كثيرا ()
 د- أخطط للمستقبل بصعوبة كبيرة ()

18- أصف زملائي الذين يذكرون بدرجة كبيرة جدا بأنهم:

- أ- مهذبون بدرجة عالية ()
 ب- مهذبون ()
 ج- مهذبون كالأخرين الذين لا يذكرون بنفس الدرجة ()
 د- غير مهذبين ()
 هـ- غير مهذبين على الإطلاق ()

19- أعجب بالأشخاص الذين يحققون مركزا مرموقا في الحياة:

- أ- كثيرا جدا ()
 ب- كثيرا ()
 ج- قليلا ()
 د- قليلا جدا ()

20- عندما أرغب في عمل شيء للتسلية:

- أ- عادة لا يكون لدي وقت لذلك ()
 ب- غالبا لا يكون لدي وقت لذلك ()
 ج- أحيانا يكون لدي قليل جدا من الوقت ()

د- دائما يكون لدى وقت ()
 -21 عادة أكون:

- أ- مشغولا جدا ()
 ب- مشغولا ()
 ج- غير مشغولا كثيرا ()
 د- غير مشغول ()
 ه- غير مشغول على الإطلاق ()

-22 يمكن أن أقوم بأي عمل دون أن أشعر بالتعب لمدة:

- أ- طويلة جدا ()
 ب- طويلة ()
 ج- متوسطة ()
 د- قصيرة ()
 ه- قصيرة جدا ()

-23 أرى أن علاقاتي الطيبة بالأستاذة في الثانوية:

- أ- ذات أهمية كبيرة ()
 ب- ذات أهمية ()
 ج- ليس لها أهمية ()
 د- مبالغ في قيمتها ()
 ه- غير هامة إطلاقا ()

-24 يتبع الأبناء آبائهم في إدارة الأعمال لأنهم:

- أ- يريدون توسيع الأعمال ()
 ب- محظوظون لأن آبائهم مديرون ()
 ج- يمكن أن يضعوا أفكارهم تحت الاختبار ()
 د- يعتبرون أن هذه أسهل وسيلة لكسب قدر كبير من المال ()

25- عندما أنوي الذهاب إلى الثانوية أكون:

- أ- في غاية الحماس ()
 ب- متحمسا جدا ()
 ج- غير متحمس بشدة ()
 د- قليل الحماس ()
 هـ- غير متحمس على الإطلاق ()

26- التنظيم شيء:

- أ- أحب أن أمارسه كثيرا جدا ()
 ب- أحب أن أمارسه ()
 ج- لا أحب أن أمارسه كثيرا جدا ()
 د- لا أحب أن أمارسه على الإطلاق ()

27- عندما أبدأ عملا فإنني:

- أ- لا أنهيه بنجاح على الإطلاق ()
 ب- نادرا ما أنهيه بنجاح ()
 ج- أحيانا أنهيه بنجاح ()
 د- عادة ما أنهيه بنجاح ()

28- عند تواجدي بالثانوية أكون:

- أ- متضايقا جدا ()
 ب- متضايقا كثيرا ()
 ج- أتضايق أحيانا ()
 د- أتضايق نادرا ()
 هـ- لا أتضايق مطلقا ()

- ملحق رقم: (4) نتائج المعالجة الإحصائية باستخدام SPSS - حساب الثبات باستعمال ألف كرونباخ:

Statistiques de fiabilité

| | |
|-------------------------|--------------------------|
| Alpha de Cronbach | Nomb re d'éléments |
| 0,755 | 28 |

- نتائج الفرضية الأولى:

TEST-T

Statistiques de groupe

| | | N | Moyenne | Ecart-type | Erreur standard moyenne |
|-----|----------------------|----|---------|------------|-------------------------------|
| F01 | motivation dabita | 25 | 83,7200 | 20,9573 | 4,1915 |
| | tjribya | 25 | 75,9600 | 22,1180 | 4,4236 |

Test d'échantillons indépendants

| | | Test de Levene sur l'égalité des variances | | Test-t pour égalité des moyennes | | | | | | |
|-----|------------------------------------|---|------|----------------------------------|--------|----------------------|-----------------------|--------------------------|---|------------|
| | | F | Sig. | t | ddl | Sig. (bilatérale) | Différence moyenne | Différence écart-type | Intervalle de confiance 95% de la différence | |
| | | | | | | | | | Inférieure | Supérieure |
| F01 | Hypothèse de variances égales | ,012 | ,914 | 1,273 | 48 | ,209 | 7,7600 | 6,0940 | -4,4928 | 20,0128 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | 1,273 | 47,861 | ,209 | 7,7600 | 6,0940 | -4,4937 | 20,0137 |

- نتائج الفرضية الثانية:

TEST-T

Statistiques de groupe

| | | N | Moyenne | Ecart-type | Erreur standard moyenne |
|-----|--------|----|----------|------------|-------------------------|
| F02 | baadi | 25 | 108,8000 | 7,5111 | 1,5022 |
| | KABELI | 25 | 75,9600 | 22,1180 | 4,4236 |

Test d'échantillons indépendants

| | | Test de Levene sur l'égalité des variances | | Test-t pour égalité des moyennes | | | | | | |
|-----|---------------------------------|--|------|----------------------------------|--------|-------------------|--------------------|-----------------------|--|------------|
| | | F | Sig. | t | ddl | Sig. (bilatérale) | Différence moyenne | Différence écart-type | Intervalle de confiance 95% de la différence | |
| | | | | | | | | | Inférieure | Supérieure |
| F02 | Hypothèse de variances égales | 38,210 | ,000 | 7,030 | 48 | ,000 | 32,8400 | 4,6717 | 23,4469 | 42,2331 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | 7,030 | 29,463 | ,000 | 32,8400 | 4,6717 | 23,2918 | 42,3882 |

- نتائج الفرضية الثالثة :

TEST-T

Statistiques de groupe

| | | N | Moyenne | Ecart-type | Erreur standard moyenne |
|----------|-------|----|---------|------------|-------------------------|
| F3MOSAHH | kabli | 25 | 83,7200 | 20,9573 | 4,1915 |
| | badi | 25 | 64,5200 | 13,7784 | 2,7557 |

Test d'échantillons indépendants

| | | Test de Levene sur l'égalité des variances | | Test-t pour égalité des moyennes | | | | | | |
|----------|---------------------------------|--|------|----------------------------------|--------|-------------------|--------------------|-----------------------|--|------------|
| | | F | Sig. | t | ddl | Sig. (bilatérale) | Différence moyenne | Différence écart-type | Intervalle de confiance 95% de la différence | |
| | | | | | | | | | Inférieure | Supérieure |
| F3MOSAHH | Hypothèse de variances égales | 19,927 | ,000 | 3,828 | 48 | ,000 | 19,2000 | 5,0162 | 9,1143 | 29,2857 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | 3,828 | 41,481 | ,000 | 19,2000 | 5,0162 | 9,0732 | 29,3268 |

نتائج الفرضية الرابعة:

TEST-T

Statistiques de groupe

| f 4 | N | Moyenne | Ecart-type | Erreur standard moyenne |
|-------------------|----|----------|------------|-------------------------|
| F4MOSAHH TADJRIBI | 25 | 108,8000 | 7,5111 | 1,5022 |
| DABITA | 25 | 64,5200 | 13,7784 | 2,7557 |

Test d'échantillons indépendants

| | Test de Levene sur l'égalité des variances | | Test-t pour égalité des moyennes | | | | | | |
|--|--|------|----------------------------------|--------|-------------------|--------------------|-----------------------|--|------------|
| | F | Sig. | t | ddl | Sig. (bilatérale) | Différence moyenne | Différence écart-type | Intervalle de confiance 95% de la différence | |
| | | | | | | | | Inférieure | Supérieure |
| F4MOSAHH Hypothèse de variances égales | 1,508 | ,225 | 14,108 | 48 | ,000 | 44,2800 | 3,1385 | 37,9696 | 50,5904 |
| Hypothèse de variances inégales | | | 14,108 | 37,107 | ,000 | 44,2800 | 3,1385 | 37,9213 | 50,6387 |

Summary

The study aimed to investigate the efficiency of Cooperative Learning Strategy _GESCO_ in the improvement of Achievement Motivation Level, in a sample of Secondary school pupils. The sample was limited to first year Secondary school pupils of common branch sciences and technology. The practical study was carried out on English as a subject.

Using Para-Experimental method, the study included a random sample of 50 first year Secondary school pupils of common branch sciences and technology. The sample was taken from the pupils of Guemar district Willaya of El-oued. It was divided into a control group and an experimental group. The study was carried out using a set of tools, and statistic ways, Achievement Motivation Scale, in addition to [T] Test to study the differences. At the end of the study, several results were recorded as answers to the hypotheses made at the beginning of the study. Some of these results were:

- There were no statistically significant differences between the members of the experimental group and the members of the control group in the Pre-test scores of Achievement Motivation Level.

- There were statistically significant differences between the Pre-test and Post-test of Achievement Motivation Level in the members of the experimental group to the benefit of the Post-test.

- There were statistically significant differences between the Pre-test and Post-test of Achievement Motivation Level in the members of the control group to the benefit of the Pre-test.

- There were statistically significant differences between the experimental group and the control group in the Post-test of Achievement Motivation Level to the benefit of the experimental group.

- Thus, the authentication of the study hypotheses showed the correctness of the view on which the study was based. Therefore, a set of recommendations were suggested which implied: work to apply Cooperative Learning to activate pupils' Achievement Motivation for study.