جامعة الجزائر 2 -أبو القاسم سعد الله

كلية العلوم الاجتماعية

قسم علوم التربية

أثر إستراتيجية التعلم التعاوني على الثقة بالنفس والدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي في مادة العلوم الطبيعية (دراسة شبه تجريبية)

أطروحة مقدمة لنيل درجة دكتوراه علوم في علم النفس التربوي

اعداد الطالبة:

أمينة عبيد زوجة عمورة

إشراف الأستاذ الدكتور:

أ. د: محمد العربي بدرينة

أعضاء اللجنة المناقشة

أ.د. تعوينات علي	جامعة الجزائر 2	رئيسا
أد. بدرينة محمد العربي	جامعة الجزائر 2	مقررا
د. شنون خالد	جامعة الجزائر 2	عضوا
د. جزولي نادية	جامعة الجزائر 2	عضوا
د. عبد المنعم بن عويرة	جامعة قسنطينة	عضوا
د. رماضنية أحمد	جامعة الأغواط	عضوا

السنة الجامعية: 2020 – 2021

شكر وتقدير

نحمد الله عز وجل حمدا عظيما مباركا طيبا،

على نعمة اليسر التي أسداها علينا من فوق سبع طباق.

فاللهم لك الحمد كما ينبغي لجلال وجهك وعظيم سلطانك،

نتوجه بالشكر الجزيل إلى الأستاذ المشرف الأستاذ الدكتور " محمد العربي بدرينة".

الذي كانت يداه السخية ممدودة لنا طوال العام

بضمير صاف وإحساس بالمسؤولية

دون أن يفوتنا تقديم الشكر الجزيل إلى كل من ساعدنا بغية انجاز هذا العمل من

قريب كان أو من بعيد كل بطريقته الخاصة.

الإهداء:

بسم الله الرحمن الرحيم ابتدأ كلامي وعلى نبينا محمد صلى الله عليه وسلم وأصحابه سلامي.

شرف لي إن اهدي ثمرة جهدي، إلى كل إنسان عزيز على قلبي، وكل من ساعدني على بلوغ هدفي.

إلى التي علمتني أن الحياة كفاح وتحدي ونضال،

إلى مثلي الأعلى في الحياة، إلى من كانت لي أخت والصديقة والمرشدة والمربية " أمي" العزيزة أطال الله في عمرها.

إلى من كافح وحمل مسؤوليتي طوال هذه السنين،

والذي سهر على أن لا ينقصني أي شيء في هذه الحياة، الى من افتخر بي دوما في السر والعلن وأرادني دوما أن أكون رمزا للقوة والنجاح

أقول ثمرة جهدك تحصدها بنجاحي

"أبي" العزيز أطال الله في عمره.

الى من أمن بي وشجعني وساعدني وساندني ووفر لي الوقت لكتابة هذا البحث، الى من سهر على أن يتحقق حلمي رفيق دربي زوجي العزيز حفظه الله.

إلى أولئك الذين أنعم الله علي بالعيش معهم، و تقاسمنا حلاوة الحياة و قسوتها و كانت معهم أجمل أيام عمري

"إخوتي"حفظهم الله.

الى من أتمنى لهما الحياة السعيدة قرتا عيني ولداي...

الى كل من كان عونا لي في إنجاح هذا العمل....

الباحثة

ملخص الدراسة:

سعت الدراسة الحالية الى محاولة التعرف على أثر استراتيجية التعلم التعاوني على الثقة بالنفس والدافعية للتعلم في مادة العلوم الطبيعية لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي بالعاصمة، و تمثل السؤال الرئيسي في: هل لاستراتيجية التعلم التعاوني أثر على الثقة بالنفس و الدافعية للتعلم لدى أفراد عينة الدراسة التي اختيرت بطريقة قصدية، تكونت من 60 تلميذ وتلميذة من السنة الأولى ثانوي شعبة العلوم. قسمت على مجموعتين ضابطة وتجريبية بلغ عدد التلاميذ في كل مجموعة 30 تلميذ وتلميذة.

وقد تم تطبيق مقياس الثقة بالنفس للمراهقين (تلاميذ المرحلتين المتوسطة والثانوية) الذي أعده "صالح بن يحي الجار الله الغامدي " ومقياس الدافعية للتعلم الذي أعده "يوسف قطامي". وبعد المعالجة الإحصائية باستخدام البرنامج الاحصائي SPSS توصلت الدراسة الى النتائج التالية:

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي الثقة في النفس لدى المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق استراتيجية التعلم التعاوني لصالح الاختبار البعدي.

– **لا** توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي الثقة في النفس لدى المجموعة الضابطة في القياس القبلي والبعدي.

– تساهم استراتيجية التعلم التعاوني المطبق في الرفع من الثقة بالنفس لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي.

-**لا** توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي الدافعية للتعلم لدى المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق استراتيجية التعلم التعاوني لصالح الاختبار البعدي.

- **لا** توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي الدافعية للتعلم في القياس البعدي لدى المجموعتين الضابطة والتجريبية لصالح المجموعة التجريبية.

- **لا** توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي الدافعية للتعلم لدى المجموعة الضابطة في القياس القبلي والبعدي.

Abstract :

The current study sought to try to identify the impact of the cooperative learning strategy on self-confidence and motivation for learning in natural sciences among first-year high school students in the capital. The main question is: Does the cooperative learning strategy affect the self-confidence and motivation for learning among members of the sample of the study, which was deliberately chosen, which consisted of 60 students from the first year Divided into two control and experimental groups, the number of students in each group was 30 male and female students.

The self-confidence measure for adolescents (middle and high school students) prepared by Saleh bin Yahya Al-Jarallah Al-Ghamdi and the Motivation for Learning Scale prepared by Yousef Katami have been applied. After statistical treatment using the statistical program SPSS, the study reached the following results:

- There are statistically significant differences between the average self-confidence of the experimental group before and after applying the collaborative learning strategy in favor of post-testing.
- There are no statistically significant differences between the average self-confidence of the control group in tribal and distance measurement.
- The applied collaborative learning strategy contributes to raising the self-confidence of first-year high school students.
-There are no statistically significant differences between the experimental group's average learning motivation before and after applying the collaborative learning strategy in favor of post-testing.
- There are no statistically significant differences between the average motivation for learning in dimensional measurement in the control and experimental groups in favor of the experimental group.
- There are no statistically significant differences between the average motivation for learning in the control group in tribal and distance measurement.

فهرس

الشكر والتقدير

الاهداء

ملخص الدراسة

فهرس المحتويات

فهرس الجداول

فهرس الملاحق

مقدمة 01

الجانب النظري

الفصل الأول: مدخل الى الدراسة

1-الإشكالية 07

2-الفرضيات..... 12

3-أهمية الدراسة 13

4-أهداف الدراسة وحدودها 14

5-تحديد المفاهيم 15

6-الدراسات السابقة 18

الفصل الثاني: التعلم التعاوني

تمهيد 34

1-مفهوم التعلم التعاوني..... 35

2-فوائد التعلم التعاوني 43

3-مزايا التعلم التعاوني 44

4-خصائص التعليم التعاوني 45

5-الفرق بين التعليم التعاوني والتعليم التقليدي 47

6-الفرق بين التعليم التعاوني، التنافسي والفردي 48
7-الأسس التي يقوم عليها التعليم التعاوني 51
8-العناصر الأساسية للتعليم التعاوني 54
9-أساليب التعليم التعاوني 55
10-دور المعلم في التعليم التعاوني 59
11-بعض أدوار الطلبة في المجموعات 60
12-معوقات التعليم التعاوني 62
13-كيفية تطبيق التعليم التعاوني 63
13-1-طرائق التقسيم 63
13-2-التخطيط للتدريس في ظل التعليم التعاوني 66
13-3-مراحل تطبيق التعليم التعاوني 67
13-4-اعتبارات تؤخذ أثناء تنفيذ درس بأسلوب التعليم التعاوني 67
13-5-خطوات تنفيذ درس بأسلوب التعليم التعاوني 8/6
13-6-مؤشرات نجاح إدارة أسلوب التعليم التعاوني في المجموعات 69
13-7-أسباب اهدار فرص الإفادة من قوة عمل المجموعات في المدارس 70
13-8-بعض خفايا الأنشطة الاستقصائية للتعليم التعاوني 72
13-9-التقويم في التعليم التعاوني 73
خلاصة الفصل 75

الفصل الثالث: الثقة بالنفس

تمهيد 78
1-مفهوم الثقة بالنفس 80
2-أهمية الثقة بالنفس 83
3-مقومات الثقة بالنفس 88

4-معوقات الثقة بالنفس 93
5-مستويات الثقة بالنفس 98
5-1- مظاهر التمتع بالثقة بالنفس 99
5-2- مظاهر ضعف الثقة بالنفس 101
6-تصورات خاطئة عن الثقة بالنفس 102
7-النظريات النفسية المفسرة للثقة بالنفس 103
8-الثقة بالنفس في مرحلة المراهقة 113
9-تنمية الثقة بالنفس 117
خـلاصة الفصل 118

الفصل الرابع: الدافعية للتعلم

تمهيد 123
1-الدافعية: 14
1-1.مفهوم الدافعية 124
1-2.تعريف الدافعية 125
1-3.بعض المفاهيم المرتبطة بالدافعية..... 129
1-4.النظريات المفسرة للدافعية 132
1-5.أنواع الدوافع..... 136
1-6.وظائف الدافعية 138
1-7.خصائص السلوك المدفوع..... 140
1-8.خصائص الدافعية 141
1-9.أهمية الدافعية 142
2-التـعلم: 143
2-1.مفهوم التعلم 143

2-2.الدوافع الداخلية للتعلم 144
2-3.الشروط اللاّزمة لتحقيق التعلم 145
2-4.مراحل عملية التعلم 147
2-5.خصائص عملية التعلم..... 148
3-الدافعية للتعلم: 150
3-1.مفهوم الدافعية للتعلم..... 150
3-2.وظائف الدافعية للتعلم 152
3-3.طرائق الدافعية للتعلم..... 153
3-4.شروط الدافعية للتعلم 156
3-5.مصادر الدافعية للتعلم 156
خـلاصة الفصل 157

الجانب الميداني

الفصل الخامس: الإجراءات المنتهجة في الدراسة

تمهيد 159
1.الدراسة الاستطلاعية 160
2.منهج البحث 161
3.مكان وزمان الدراسة..... 161
4.مجتمع الدراسة..... 162
5.عينة الدراسة..... 163
6-الدراسة السيكو مترية لأدوات جمع البيانات 165
6-1.مقياس الثقة بالنفس للمراهقين 165
6-2.مقياس الدافعية للتعلم 171
7-إجراءات تطبيق الدراسة باستخدام استراتيجية التعليم التعاوني 172

8-التصاميم والمعالجة الإحصائية..... 177

الفصل السادس: عرض ومناقشة نتائج الدراسة

1-عرض نتائج الاختبار القبلي 180
2-عرض نتائج الاختبار البعدي 184
3-عرض ومناقشة نتائج الدراسة 185
3-1.عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى 185
3-2.عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية..... 189
3-3.عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة..... 190
3-4.عرض و مناقشة نتائج الفرضية الرابعة 193
3-5.عرض و مناقشة نتائج الفرضية الخامسة 195
3-6.عرض و مناقشة نتائج الفرضية السادسة..... 198
الاستنتاج العام..... 200
الاقتراحات والتوصيات 203
الخاتمة 205
قائمة المراجع 207
الملاحق

فهرس الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
1	الفرق بين التعليم التعاوني، التنافسي والفردي	48
2	توزيع أفراد مجتمع الدراسة	162
3	توزيع عينة الدراسة	163
4	أبعاد مقياس الثقة بالنفس وأرقام العبارات لكل بعد والمجموع الكلي	166
5	قيم الثبات لمعامل "الفا كرو نباخ" لجميع أبعاد مقياس الدافعية للتعلم	170
6	جدول تقييم المجموعات	176
11	جدول توزيع البيانات لمتغيرات الدراسة	181
12	اختبار ت لعينتين مستقلتين متجانستين خاص بفرضية التجانس1	182
13	اختبار ت لعينتين مستقلتين متجانستين خاص بفرضية التجانس2	183
18	اختبار ت لعينتين متشابهتين خاص بالفرضية الأولى	185
19	اختبار ت لعينتين متشابهتين خاص بالفرضية الثانية	189
20	حجم تأثير البرنامج التدريبي ككل خاص بالفرضية الثالثة	191
21	اختبار ت لعينتين متشابهتين خاص بالفرضية الرابعة	193
21	اختبار ت لعينتين مستقلتين خاص بالفرضية الخامسة	196
22	اختبار ت لعينتين مستقلتين متشابهتين خاص بالفرضية السادسة	198

مقدمة

مقدمة:

يواجه العالم اليوم تحديات كثيرة، وتغييرات سريعة في جميع النواحي سواءا المتعلقة بالحياة الاجتماعية أو الاقتصادية أو الثقافية، كما تميزت الآونة الأخيرة بمحاولات جادة لتحديث التعليم وتنويعه في كثير من الدول المتقدمة والنامية، سعيا لمواكبة تلك التحديات والتغيرات والخروج من نمطية الأساليب التقليدية في مجال التعلم والتعليم، نظرا لأن هذا الأخير سلاح تقدم أي دولة في العالم.

و لقد اجتهدت كثير من الدول و من بينها الدول العربية في تجريب استراتيجيات جديدة في التعليم و ذلك محاولة منها لجعل التعليم أكثر ملاءمة و تجاوبا مع حاجات الفرد و متطلبات المجتمع ، و اذا حاولنا الوقوف على ما يجري في مدارسنا نجد أنها تولي اهتماما رئيسيا بالمعلم و تهمل المتعلم، أما الاستراتيجيات المستخدمة تحول دور المعلم من مجرد ناقل للمعرفة الى مرشد و موجه، و تحول دور التلميذ من مجرد متلق سلبي الى متفاعل نشط، حيث ركزت النظريات التربوية الحديثة على دور التلميذ فجعلته محورا للعملية التعليمية و التعلمية بينما رأت هذه الأخيرة أن يكون دور المعلم منظما و محاورا و مرشدا.

ومن بين تلك الاستراتيجيات الجديدة، استراتيجية التعلم التعاوني التي لقيت قبولا واهتماما من طرف المربين والقائمين على العملية التعليمية.

كما يعد التعلم التعاوني من الاستراتيجيات التدريسية الأكثر شيوعا في الوقت الراهن، خاصة في الدول الغربية، فقد بدأت فكرة تطويره في جامعة "سنسناتي" بالولايات المتحدة الأمريكية عام 1906، على الرغم من أن تطبيقه بدأ في كندا بعد ذلك بفترة طويلة، الا أن تجربة كندا أصبحت نموذجا لبرامج التعلم التعاوني الناجحة. فقد بدأ تنفيذ هذا النظام في جامعة "وترلو" الكندية عام 1957 في كلية الهندسة، ثم توسعت في تطبيقه بالتدرج على طلاب الفيزياء والكيمياء والرياضيات، ومع بداية السبعينات شملت العلوم الإنسانية والاجتماعية.

والتعلم التعاوني استراتيجية يتم فيها تقسيم الطلاب الى مجموعات يتحدد فيها دور كل فرد في المجموعة ويكون المعلم فيها موجها لا متسلطا ومهيمنا.

واهتمامنا بالمتعلم جعلنا نهتم بأهم السمات الانفعالية لديه، والتي تلعب دورا هاما في سيرورة تعلمه أولها الثقة بالنفس التي تدل على التوافق السوي، والواقعية في التفكير والأداء، والشعور بالكفاءة والحيوية والقدرة على تحمل الأزمات وحسن التصرف فيها.

والثقة بالنفس سمة هامة من صحة الفرد النفسية وتعتبر كركيزة أساسية في تحقيق التوافق النفسي والقدرة على النجاح والامتياز، كما أنها تتمركز حول اتجاه الفرد نحو كفايته النفسية والاجتماعية، ويؤدي الإحساس بالكفاية النفسية الى شعور الفرد بالأمن النفسي والاجتماعي في مواقف الحياة المختلفة، مما يجعله قادرا على تحقيق حاجاته ومواجهة متطلبات الحياة وحل مشكلاته وبلوغ أهدافه.

أما الدافعية للتعلم فتؤثر في تحديد مستوى الفرد التعليمي فتؤثر في تحديد مستوى الفرد التعليمي، حيث أن هذا الدافع يعمل كقوة إضافية توجه سلوك التلاميذ نحو الأهداف التي ترتبط بتحصيلهم الدراسي، فهو يدفع الطلاب الى زيادة معارفهم ومهاراتهم لكي يتعلموا بطريقة أسرع وينجزوا أعمالهم في وقت أقل من غيرهم.

وتختلف الدافعية للتعلم من فرد لأخر ومن متعلم لأخر، فبعض الطلبة يتميزون برغبة شديدة في النجاح والتفوق، بينما قد يبدوا على البعض الأخر التكاسل وعدم الاهتمام بالدراسة، وقد يعود فشل هؤلاء الى انخفاض في دافعيتهم للتعلم، لكن إذا ما توفرت لهم العوامل والظروف التي تدفع وتزيد من حاجاتهم للتعلم ربما تتغير النتائج الى نجاح مستمر عوض الفشل.

ومن هنا نشأت فكرة دراستنا التي تناولت أثر استراتيجة التعليم التعاوني على الثقة بالنفس والدافعية للتعلم. حيث قمنا بدراسة شبه تجريبية على عينة من تلاميذ السنة الأولى ثانوي في مادة العلوم الطبيعية.

وقد تضمنت دراستنا جانبين جانب نظري وأخر ميداني، حيث تضمن الجانب النظري على أربع فصول: فصل حول مدخل الى الدراسة، فصل حول التعلم التعاوني، فصل حول الثقة بالنفس وفصل حول الدافعية للتعلم.

كما تضمن الجانب الميداني فصلين: فصل حول الاجراءات المنتهجة للدراسة حيث تضمن على الدراسة الاستطلاعية، منهج الدراسة، مكان وزمان الدراسة، عينة الدراسة، الدراسة السيكو مترية لأدوات جمع البيانات، إجراءات تطبيق الدراسة باستخدام استراتيجية التعليم التعاوني والتصاميم والمعالجة الإحصائية إضافة الى فصل عرض ومناقشة نتائج الدراسة والذي تضمن عرض نتائج الاختبار القبلي، عرض نتائج الاختبار البعدي، مناقشة نتائج الدراسة والاستنتاج العام المتعلق بالدراسة.

وفي الختام حاولنا إعطاء بعض الاقتراحات والتوصيات.

الجانب النظري

الفصل الأول

مدخل إلى الدراسة

الفصل الأول: مدخل إلى الدراسة

1-الإشكالية

2-الفرضيات

3-أهمية الدراسة

4-أهداف الدراسة وحدودها

5-تحديد المفاهيم

6-الدراسات السابقة

1-الاشكالية:

في ضوء الانفجار المعرفي والتكنولوجي والتسابق المحموم بين الدول من أجل الريادة والسيادة أصبحت العلوم البيولوجية، الفيزيائية، التكنولوجية، الإنسانية والاجتماعية أساسية للتحكم والتنبؤ والاستشراف.

واحتياجاتنا الى العلوم بمختلف تخصصاتها ضرورة حتمية لمسايرة هذا التطور التكنولوجي والتكيف مع هذا العالم المتغير، فالعلوم الطبيعية ساهمت منذ البداية في شق طريق الإنسان في اكتشاف خبايا وأسرار البيئة المحيطة به، وبالتالي يعتبر تدريس مادة العلوم الطبيعية في مدارسنا ذو أهمية كبرى أقلها معرفة الانسان لذاته ومحيطه، وأجلها التكيف مع المحيط. وبالرغم من الجهود التي بذلتها الجزائر ولازالت تبذلها في تطوير مناهج العلوم الطبيعية لمواكبة هذا العصر الا أن هناك تأخرا في التحصيل الدراسي سواء في مادة العلوم الطبيعية أو المواد الدراسية الأخرى.

حيث يعد هذا التأخر مشكلة معقدة ومنتشرة انتشارا واسعا، فلا يخلو نظام تعليمي أو مستوى دراسي من هذه الظاهرة، وتشير نتائج الدراسات التربوية الى أن المتأخرين دراسيا تتراوح نسبتهم بين 10 الى 20 بالمئة في أي مجتمع دراسي، وهناك دراسات أخرى حددتها بين 10 الى 25 بالمئة ودراسات أخرى أشارت الى نسب أعلى من ذلك. **(بشير معمرية،2007)**

ولعل استخدام استراتيجيات جديدة في التعليم يحسن من التحصيل في مادة العلوم الطبيعية و كذا باقي المواد الأخرى، فنجد منها استراتيجية التعلم التعاوني كواحدة من الاستراتيجيات

التعليمية الحديثة، حيث أن التعلم التعاوني أحد الأساليب التي تعمل من خلال الانتقال من الجانب النظري الى الممارسة الفعلية داخل الصف لمساعدة الطلبة كي يصبحوا متعلمين ناجحين (**روبرت و رونلد 1994**)، ويكون فيها المتعلم محورا لعملية التعلم و التعليم، فيشترك فيها مجموعة صغيرة من الطلاب معا في القيام بعمل أو نشاط تعليمي، و يعمل على تنمية التعاون و المساعدة بين أفراد المجموعة.

حيث يؤكد العديد من الباحثين على أهمية التعلم التعاوني في مجال التعليم في معظم بلدان العالم المتقدمة، وأنه مفهوم يعمد على استراتيجية تستهدف تطوير العمل التربوي من خلال تحسين أداء المعلم المهني والقيادي وذلك لتحقيق الأهداف المشتركة لعمليتي التعليم والتعلم، لأن العمل التعاوني بالمقارنة مع العمل الفردي والتنافسي يؤدي إلى زيادة التحصيل الدراسي والإنتاجية في أداء الطلاب، والتأكيد على العلاقات الإيجابية بينهم وتحسين الصحة النفسية وتقدير الذات (**جونسون وآخرون، 1991**).

هذا ويعد التعليم التعاوني استراتيجية يتم فيها تقسيم الطلبة في الصفوف الى مجموعات متباينة في التحصيل، ولا يزيد عدد أفراد المجموعة عن ستة أعضاء، وتضم طلبة من ذوي التحصيل المرتفع والمتوسط والمنخفض، ويجلسون وجها لوجه، ويتم التعاون فيما بينهم تحت شعار ننجو معا أو نغرق معا. ونجاح المجموعة هو من نجاح الفرد، كما تتحمل كل مجموعة المسؤولية في توفير التغذية الراجعة، التقويم ومساعدة بعضهم البعض، ودور المعلم هو الاشراف وتقديم التغذية الراجعة عند الحاجة وتقويم العمل ككل.

(كلارك و ايفرنجر،1986)

وتريد الباحثة من خلال هذه الدراسة تطبيق استراتيجية التعلم التعاوني على طلبة السنة الأولى ثانوي، حيث يعد الطالب في هذا الصف لا يزال مراهقا، ولعل أهم المشكلات التي يعاني منها الطالب في هذه المرحلة هي ضعف الثقة بالنفس.

حيث تعد الثقة بالنفس مزيج من الفكر وشعور الفرد بالرضا اتجاه ذاته، ومن ثمة، فإنه يفكر ويتصرف من منطلق أنه شخص له قيمة في شتى الميادين (العمل، الأسرة، الأهل، الصداقات). فالإنسان الواثق بنفسه، يشعر بشكل عام ودائم أنه إيجابي، قادر على المشاركة والتشارك مع المجتمع حيث يستخدم ثقته بنفسه في إنجاز كل أماله بطريقة جيدة، في الوقت المحدد وبحماس **(يوسف الأقصري، 2001)**. ويرى **(عبد المتجلي ،1992)**: " أن الثقة بالنفس حالة نفسية يكتسبها الإنسان من نعومة أظافره، وفي محيط أسرته فتظل تلازمه، وتدفعه على النجاح والمستقبل الزاهر.

كما يرى **(النعيمي 1999)** أن الثقة بالنفس هي سمة من سمات تكامل الشخصية، يستطيع الفرد بواسطتها مواجهة الاخرين والاعتماد على نفسه وعدم التواني بالبدء بممارسة أعماله دون خوف أو تردد أو عدم الشعور بالخجل أمام الاخرين**(الجواري،2011)**

و تظهر أهمية الثقة بالنفس في مجال التعلم و التحصيل، و هذا ما أثبتته دراسة قام بها **(تافاني و لوش Tavani and Losh .2003)** حيث أسفرت النتائج أن الثقة بالنفس تعد منبئة بالأداء الأكاديمي للطالب.

والى جانب الثقة بالنفس، نجد الكثير من الطلبة تراودهم المشاعر السلبية بخصوص التعلم، فيما يعرف بضعف الدافعية للتعلم، فالدافعية للتعلم تشير الى حالة داخلية عند المتعلم تدفعه للانتباه الى الموقف التعليمي، وتوجهه للإقبال عليه بنشاط وحماس وتلح عليه للاستمرار في النشاط حتى يتحقق التعلم. **(توق واخرون،2001)**

إضافة الى أنها حالة استثارة داخلية تحرك المتعلم للاستغلال الأقصى لطاقاته في كل موقف تعليمي يشترك فيه قصد إشباع دوافعه للمعرفة وتحقيق ذاته. **(خليل المعايطة ونادر فهمي الزيود وآخرون 1993)**

وحسب بعض الدراسات السابقة فان لكل من الثقة بالنفس والدافعية للتعلم أثر على رفع التحصيل الدراسي والاجتماعي، من بينها دراسة "**جيهان أبو راشد العمران (1994)**"، والتي أثبتت وجود علاقة بين الدافعية للتعلم والتحصيل الدراسي.

وكذا دراسة "**مجذوب أحمد محمد أحمد قمر (2015)**" الذي تناول موضوع الثقة بالنفس لدى طلبة المتفوقين دراسيا والعاديين وعلاقتهما ببعض المتغيرات (دراسة تطبيقية على طلبة كلية التربية جامعة دنقلا–السودان، فوجد الباحث أن درجة الثقة بالنفس لدى الطلبة تفوق المتوسط ووجود علاقة موجبة ذات دلالة احصائية بين الثقة بالنفس والتحصيل الدراسي.

ومما سبق نستنتج أن الثقة بالنفس والدافعية للتعلم يؤثران على التحصيل الدراسي أي أن ارت فاع كل من الثقة بالنفس وشدة الدافعية للتعلم مهم للطالب لبلوغ النجاح وتحصيل أعلى الدرجات وهذا هو الهدف الرئيس الذي يريد بلوغه اي باحث.

وبناءا على ما سبق أرادت الباحثة استبدال الأسلوب التعليمي التقليدي بإستراتيجية التعليم التعاوني لمدة معينة و معرفة مدى تأثيرها على الثقة بالنفس و الدافعية للتعلم عند طلبة السنة الأولى ثانوي في مادة العلوم.

تساؤلات الدراسة:

على ضوء ما ورد في إشكالية البحث تطرح الباحثة تساؤلات على النحو الأتي:

– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي الثقة في النفس لدى المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق برنامج إستراتيجية التعلم التعاوني لصالح الإختبار البعدي؟

– **هل** توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي الثقة في النفس لدى المجموعة الضابطة في القياس القبلي والبعدي؟

– هل تساهم إستراتيجية التعلم التعاوني المطبق في الرفع من الثقة بالنفس لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي في مادة العلوم؟

– **هل** توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي الدافعية للتعلم لدى المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق إستراتيجية التعلم التعاوني لصالح الإختبار البعدي؟

– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي الدافعية للتعلم في القياس البعدي لدى المجموعتين الضابطة والتجريبية لصالح المجموعة التجريبية؟

– **هل** توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي الدافعية للتعلم لدى المجموعة الضابطة في القياس القبلي والبعدي؟

2-الفرضيات:

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي الثقة في النفس لدى المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق استراتيجية التعلم التعاوني لصالح الاختبار البعدي.

– **لا** توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي الثقة في النفس لدى المجموعة الضابطة في القياس القبلي والبعدي.

– تساهم استراتيجية التعلم التعاوني المطبق في الرفع من الثقة بالنفس لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي الدافعية للتعلم لدى المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق استراتيجية التعلم التعاوني لصالح الاختبار البعدي.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي الدافعية للتعلم في القياس البعدي لدى المجموعتين الضابطة والتجريبية لصالح المجموعة التجريبية.

– **لا** توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي الدافعية للتعلم لدى المجموعة الضابطة في القياس القبلي والبعدي.

3-أهمية الدراسة:

تتوقع الباحثة أن تقدم الدراسة نموذجا تجريبيا يوضح كيفية استخدام الاستراتيجية التعاونية في تعلم مادة العلوم الطبيعية وتعليمها، وقد تفيد هاته الطريقة الطلبة أنفسهم على تعلم مادة العلوم الطبيعية بفاعلية وبطريقة تعاونية وبرغبة عالية في التعلم مما ينشئ نوع من الاحترام والثقة بالنفس. كما قد تفيد هاته الطريقة أيضا الأساتذة في تطوير طرائق التدريس وتجويدها.

تتناول هذه الدراسة متغيرين تابعين لهما تأثير فعال في شخصية التلميذ وحياته وعلى كيفية تفاعله ومواجهته للمواقف اليومية.

كما تزودنا هاته الدراسة بحقائق علمية ومعلومات ومراجع مختلفة عن التعلم التعاوني وكذا الثقة بالنفس والدافعية للتعلم التي من شأنها اثراء الإطار التربوي والسيكولوجي.

وتعتبر هذه الدراسة من الدراسات التي تفتقد الساحة التربوية والتعليمية في مجتمعنا الجزائري الى تطبيقها.

كما تشير هذه الدراسة الى أهمية عمل برامج تدريبية خاصة بتدريب الأساتذة على كيفية تطبيق استراتيجية التعلم التعاوني للتحسين من مردودية التعليم على مختلف المستويات.

4-أهداف الدراسة وحدودها:

تهدف هذه الدراسة للتعرف على:

تهدف الباحثة في هذه الدراسة الى تحقيق الأهداف التالية:

-معرفة الفروق الدالة احصائيا بين متوسطي الثقة في النفس لدى المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق برنامج استراتيجية التعلم التعاوني لصالح الاختبار البعدي.

- التحقق من عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي الثقة في النفس لدى المجموعة الضابطة في القياس القبلي والبعدي.

- معرفة مدى مساهمة استراتيجية التعلم التعاوني المطبق في الرفع من درجة الثقة بالنفس لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي.

- معرفة الفروق الدالة إحصائية بين متوسطي الدافعية للتعلم لدى المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق برنامج استراتيجية التعلم التعاوني لصالح الاختبار البعدي.

- معرفة الفروق الدالة إحصائية بين متوسطي الدافعية للتعلم في القياس البعدي لدى المجموعتين الضابطة والتجريبية لصالح القياس البعدي.

- التحقق من عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي الدافعية للتعلم لدى المجموعة الضابطة في القياس القبلي والبعدي.

حدود الدراسة:

- تحدد نتائج الدراسة بمدى صلاحية أدوات الدراسة وملاءمتها لغرضها.
- اقتصرت الدراسة على طلبة السنة الأولى ثانوي في مادة العلوم الطبيعية ونتائج الدراسة تنطبق فقط على العينة.
- اجريت الدراسة في الفصل الثالث من العام الدراسي 2019/2018 أي تحدد نتائج الدراسة في فترة اجرائها.

5-تحديد المفاهيم:

5-1استراتيجية التعلم التعاوني:

يوجد عدة تعريفات للتعليم التعاوني نذكر منها ما يلي:

اصطلاحا:

تعريف " وليم عبيد ":

يقصد بالتعلم التعاوني تقسيم تلاميذ الفصل إلى مجموعات صغيرة (4-5) بقصد أن يتم تعلمهم تعاونيا، بمعنى أن تتعاون المجموعة معا في تعلم خبرة رياضية أو اكتساب مهارة أو الإجابة على سؤال أو اكتشاف علاقة أو البرهنة على صحة نظرية.

حيث يسهم كل فرد في المجموعة بما يمتلكه من قدرات أو بما يحتفظ به في مخزون ذاكره من معلومات في التوصل إلى حل المشكلة المعروضة عليهم، ولعل لدعوة على ذلك هي استجابة لمطلب اجتماعي عام هو التدرب على العمل في فريق حيث يمكن أن يكون المنتج أفضل إذا كان حصيلة عمل مجموعة متعاونة يساهم كل فرد فيها تعاونيًا وتكامليا لتحقيق هدف محدد يخدم جميع أفراد المجموعة **(وليم عبيد، 2004)**

اجرائيا:

التعلم التعاوني هو تنظيم زمري نقوم من خلاله تقسيم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة من 4الى6 تلاميذ، تضم كل منها مختلف المستويات التحصيلية الغير متجانسة، ويتعاون التلاميذ في المجموعة الواحدة في تعلم مادة العلوم الطبيعية والإجابة عن الأسئلة والقيام بالأنشطة الخاصة بالمادة، ويتلقون المساعدة من بعضهم البعض مباشرة بحيث يعد كل تلميذ مسؤولا عن نجاح مجموعته ايمانا بأنه ينبغي على المجموعة أن تعمل على تحقيق هدف مشترك. ويكون دور المعلم تقديم مذكرات مصاغة على شكل أهداف وأساليب وأنشطة: واعطاء تعليمات تخبر الطلاب بأدوارهم وتقديم التعزيز لكل مجموعة بحسب أدائهم العام في البرنامج.

5-2الثقة بالنفس: يوجد عدة تعريفات للثقة بالنفس نذكر منها ما يلي:

اصطلاحا:

يعرف **(محمد عادل عبد الله،1997)** الثقة بالنفس على أنها إدراك الفرد لكفاءته أو مهارته وقدرته على أن يتعامل بفاعلية مع المواقف المختلفة، وتتطلب أن يحيا في أمان وأن يشعر بالطمأنينة، أما عندما يشعر بالخوف، أو يفقد شعوره بالأمن فيبدو عليه عدد من المظاهر منها ضعف الروح الاستقلالية، والتردد، وانعقاد اللسان في وجود الآخرين، والتأتأة والجلجلة وخصوصًا عند الأطفال، والخجل وعدم القدرة على التفكير في المستقبل، وإتهام الظروف عند الإخفاق، والخوف من نقد الآخرين، إضافة إلى أحلام اليقظة والتظاهر طيب الخلق.

اجرائيا:

الثقة بالنفس للتلميذ هي الدرجة الكلية التي يتحصل عليها من خلال فقرات مقياس الثقة بالنفس للمراهقين (تلاميذ المرحلتين المتوسطة والثانوية) الذي أعده "صالح بن يحي الجار الله الغامدي " والذي استخدمناه في دراستنا.

5-3الدافعية للتعلم: يوجد عدة تعريفات للدافعية للتعلم نذكر منها ما يلي:

اصطلاحا:

تعريف يسرى مصطفى السيد (2002):

الدافعية للتعلم هي مجموعة من المشاعر التي تدفع المتعلم إلى الانخراط في ناشطات التعلم الذي يؤدي إلى بلوغ الأهداف المنشودة وهي ضرورة أساسية لحدوث التعلم **(أحمد دوقه وآخرون، 2009).**

اجرائيا:

الدافعية للتعلم هو تلك القوة التي تجعل المتعلم يرغب في الدراسة ويقبل عليها رغبة منه في الحصول على المزيد من التحصيل.

والدافعية للتعلم للتلميذ هي الدرجة الكلية التي سيتحصل عليها من خلال فقرات مقياس الدافعية للتعلم الذي أعده يوسف قطامي، والذي سنستخدمه في دراستنا.

6-الدراسات السابقة:

تبقى الجهود السابقة للعلماء، والباحثين في دراسة الظواهر النفسية لها مكانتها العلمية، مهما تباينت في أهدافها، ومناهجها، والنتائج التي توصّلت إليها، فهي تمثّل للباحث إشعاع ينير درب هذه الدراسة، فالبدء من حيث انتهى الآخرون والتزوّد بما توصّلت إليه من نتائج تُعدُّ بمثابة نقطة انطلاق للباحث إلى آفاق العلم والمعرفة.

ومن بين الدراسات السابقة التي اعتمدنا عليها ما يلي:

6-1-دراسة ويزة شريك (2017) بعنوان: الثقة بالنفس وعلاقتها بدافعية التعلم لدى عينة من تلاميذ السنة الأولى ثانوي، دراسة ميدانية بولاية البويرة، الجزائر.

وهدفت الدراسة الى التعرف على العلاقة بين الثقة بالنفس والدافعية للتعلم، حيث بلغت العينة 120 تلميذ وتلميذة من السنة الأولى ثانوي، طبق عليهم مقياس الثقة بالنفس ل "سيدني شروجر " ومقياس الدافعية للتعلم ل "يوسف قطامي".

وأسفرت نتائج الدراسة على:

- مستوى الثقة بالنفس لدى عينة الدراسة مرتفع.
- وجود علاقة ارتباطية موجبة قوية بين الثقة بالنفس ودافعية التعلم.
- عدم وجود فروق في مستوى الثقة بالنفس لدى التلاميذ تبعا لمتغير الجنس.

6-2-دراسة غرغوط عاتكة (2015) بعنوان: الثقة بالنفس وعلاقتها بالدافعية للإنجاز لدى طلبة جامعة حمة لخضر بالوادي، الجزائر.

هدفت الدراسة للكشف عن العلاقة بين الثقة بالنفس والدافعية للإنجاز لدى طلبة الجامعة، حيث تكونت عينة الدراسة من 155 طالب وطالبة تم اختيارهم بصفة عشوائية من جامعة حمة لخضر بالوادي، وقد أسفرت نتائج الدراسة على ما يلي:

-وجود علاقة ارتباطية بين الثقة بالنفس والدافعية للإنجاز.

- عدم وجود فروق بين الذكور والاناث في الثقة بالنفس.

6-3-دراسة منى مجاهد البسيوني (2015) بعنوان: أثر التعلم التعاوني على الثقة بالنفس لدى طالبات التمريض في المرحلة الجامعية، وتقييم اتجاهاتهن نحو التعلم التعاوني بالمملكة العربية السعودية.

وهدفت الدراسة إلى تقييم أثر التعلم التعاوني على الثقة بالنفس لدى طالبات التمريض في المرحلة الجامعية ب كلية العلوم الطبية التطبيقية بفرع جامعة الملك خالد بتهامة بالمملكة العربية السعودية، وتقييم اتجاهاتهن نحو التعلم التعاوني، إذ إنها التجربة الأولى لتطبيق أسلوب التعلم التعاوني بين الطالبات.

وأجريت الدراسة على عينة من 61 طالبة من طالبات التمريض بكلية العلوم الطبية التطبيقية بمحايل، وقسمت العينة إلى مجموعتين، تجريبية مكونة من 32 طالبة يدرسن بطريقة التعلم التعاوني، وضابطة من 29 طالبة تدرس بطريقة المحاضرات التقليدية، وقسمت المجموعة التجريبية إلى 8 مجموعات فرعية متباينة تضم كل منها 4 طالبات تتفاوت قدراتهن

الأكاديمية. وتم تجميع البيانات باستخدام استمارة أولية تتضمن أسماء كل فريق، والعمر، المعدل التراكمي، والأدوار والمسؤوليات موزعة بين كل فريق من الطالبات، والأوقات المتاحة للعمل الجماعي، واستخدم مقياس روزنبرغ للثقة بالنفس (روزنبرغ، 1965) وهو المقياس الأكثر استخداما عالمياً لقياس الثقة بالنفس، مع موثوقية عالية (معامل

كرونباخ ألفا ص = 0.844) وأيضا مقياس ليكارت: لتقييم استجابات الطلاب نحو التعلم التعاوني.

وبينت الدراسة أن التعلم التعاوني يعني مجموعة صغيرة من الطلاب يتعلمون معاً، ويستند في الجامعات على نظريات النمو المعرفي والتعلم السلوكي والترابط الاجتماعي، ويرتبط بمجموعة من النتائج الاجتماعية والنفسية الإيجابية، بما في ذلك الدعم الاجتماعي، وجودة علاقات الطلاب، والثقة بالنفس، ويشمل أيضا فوائد التعلم التعاوني والتحصيل الدراسي العالي، ومستوى أفضل في مهارات التفكير النقدي، وانخفاض مستويات القلق والتوتر وزيادة الدوافع الذاتية للتعلم.

كما أشارت إلى أن المحاضرة هي طريقة التدريس الأكثر شيوعا على مستوى التعليم العالي، التي تشجع الدراسة الفردية لكنها لا تعزز الكفاءات اللازمة لإعداد الخريجين لسوق العمل، بينما طرق التدريس مثل المناقشة والتعاونية يمكن أن تكون خيارات للمعلمين، الذين يسعون إلى تحسين تعلم الطلاب وإعداد الخريجين لسوق العمل وأوضحت الدراسة أن الثقة بالنفس هي المكون الرئيس الوحيد الذي يؤثر على مستوى الكفاءة في جميع ميادين الحياة، ويرتبط بالنجاح في العمل، والتحصيل الدراسي، والتوافق بين الأشخاص، والسعادة العامة، وهي متطلب وسمة من متطلبات الممرضين والممرضات الجيدين، وارتفاع الثقة بالنفس يؤدي إلى أداء أفضل واتباع نمط حياة صحي مرتبط بزيادة الفعالية الذاتية والقيادية.

ويعد التعلم التعاوني هو نهج تدريس فعال يحسن ثقة الطالبات بأنفسهن ويعد الطلاب للتعلم مدى الحياة.

6-4-دراسة ياسرة محمد ابو هدروس و معمر ارحيم سليمان الفرا 2009: بعنوان أثر استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط على مستوى الدافعية للإنجاز و الثقة بالنفس والتحصيل الدراسي لدى التلاميذ بطيئي التعلم في غزة فلسطين

هدفت الدراسة للتعرف على أثر استخدام استراتيجيات التعلم النشط (التعليم التعاوني، الخرائط المفاهيمية لعب الادوار والمناقشة) على الثقة بالنفس والدافعية للإنجاز والتحصيل الدراسي لدى التلاميذ بطيئي التعلم. حيث بلغ حجم العينة 80 تلميذا من بطيئي التعلم الملتحقين ببرنامج التعليم العلاجي الصيفي في مدارس وكالة الغوث بقطاع غزة في نهاية العام الدراسي 2009/2008، وتم تقسيمهم الى مجموعتين تجريبية وضابطة بلغ حجم كل منهما 40 تلميذا. واستخدم الباحثان ثلاثة أدوات هي: مقياس الدافعية للإنجاز، مقياس الثقة بالنفس ودليل للمعلم في استخدام استراتيجيات التعلم النشط كلها من اعداد الباحثان.

وأسفرت نتائج الدراسة على:

وجود فروق ذات دلالة احصائية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس دافعية الانجاز ولصالح التطبيق البعدي.

وجود فروق دالة احصائيا بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في مقياس دافعية الانجاز لصالح المجموعة التجريبية.

كما وجدت فروق دالة احصائيا بين التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الثقة بالنفس ولصالح التطبيق البعدي.

ووجدت فروق دالة احصائيا في التطبيق البعدي لمقياس الثقة بالنفس بين المجموعتين الضابطة والتجريبية لصالح المجموعة التجريبية.

وجود فروق دالة احصائيا بين التطبيقين القبلي والبعدي لاختبارات التحصيل في اللغة العربية والرياضيات لدى افراد المجموعة التجريبية ولصالح التطبيق البعدي.

وجود فروق دالة احصائيا بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبارات التحصيل في اللغة العربية والرياضيات لصالح افراد المجموعة التجريبية.

وأسفرت النتائج ايضا على وجود علاقة ارتباطية ايجابية بين مستوى التحصيل الدراسي لمادتي الرياضيات واللغة العربية وبين مستوى الثقة بالنفس، بينما كانت العلاقة ضعيفة بين مستوى الدافعية ومستوى الثقة بالنفس.

6-5-دراسة المؤمني، ابراهيم(2007) بعنوان: أثر استخدام التعلم التعاوني في التحصيل والدافعية للتعلم لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في الأردن.

هدفت الدراسة الى التعرف على أثر التدريس باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني في التحصيل والدافعية للتعلم لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في مادة العلوم مقارنة بالأسلوب الفردي التنافسي. تكونت العينة من 65 طالبا وطالبة من طلبة الصف الثالث الأساسي خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2006-2007، فكانت نتائج الدراسة ملخصة فيما يلي:

-وجود فروق دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (&=0.05) في التحصيل الأكاديمي للطلبة لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني.

-وجود أثر ذو دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (&=0.05) لطريقة التدريس في تحسين دافعية الطلبة للتعلم ولصالح المجموعة التجريبية والتي درست باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني.

6-6-دراسة عفيف زيدان وصابرين جفال (2004) بعنوان: أثر استخدام التعليم التعاوني في التحصيل والاحتفاظ ودافعية التعلم في العلوم لدى طلبة الصف السادس الأساسي في مدارس القدس.

هدفت هذه الدراسة الى فحص أثر التدريس التعاوني على التحصيل والاحتفاظ ودافعية التعلم لدى طلبة الصف السادس الأساسي في مادة العلوم الطبيعية في مدارس القدس في العام الدراسي 2004-2005. وقد استخدم الباحثان المنهج التجريبي في هذه الدراسة، وتكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف السادس الأساسي (1144) طالبا وطالبة ولفحص

فرضيات الدراسة اختيرت عينة مكونة من(118) طالبا وطالبة يدرسون في مدرستين اختيرتا عشوائيا، احداهما للذكور والأخرى للإناث واختيرت شعبتان من كل مدرسة شعبة تجريبية تتعلم بالطريقة التعاونية، وشعبة ضابطة تتعلم بالطريقة التقليدية.

استخدم الباحثان أداتين للدراسة، الأولى مقياس دافعية التعلم لقياس الدافعية، والثانية اختبار تحصيلي لقياس التحصيل والاحتفاظ، واستخدم تحليل التباين الثنائي عند مستوى الدلالة &= 0.05، وقد أظهرت نتائج الدراسة ما يلي:

-وجود فروق دالة احصائيا في التحصيل والاحتفاظ للطلبة لصالح التعليم التعاوني من حيث التعليم لصالح الطالبات من حيث الجنس.

-عدم وجود فروق دالة احصائيا في دافعية التعلم لدى الطلبة من حيث نوعية التعليم بينما وجدت فروق فردية في الدافعية للتعلم لصالح الطالبات من حيث الجنس.

6-7-دراسة العنزي(2003) بعنوان: علاقة الثقة بالنفس ودافع الإنجاز لدى الطلاب المتفوقين دراسيا والعاديين للمرحلة المتوسطة بمدينة عرعر.

هدفت الدراسة الى التعرف على العلاقة بين الثقة بالنفس ودافع الإنجاز لدى الطلاب المتفوقين دراسيا والعاديين دراسيا، كانت عينة الدراسة مكونة من 300 طالب نصفهم من المتفوقين دراسيا والنصف الاخر من العاديين. وقد طبق عليهم مقياس الثقة بالنفس ومقياس

دافع الإنجاز، وأسفرت نتائج الدراسة على وجود علاقة إيجابية بين الثقة بالنفس و دافع الإنجاز.

6-8-دراسة كوردر (1999) بعنوان (دراسة مقارنة بين دافعية الطلبة الذين يدرسون بطريقة النشاطات التعاونية بمجموعات متجانسة من حيث مستوى الدافعية مقابل الذين يدرسون في مجموعات غير متجانسة)

هدفت الدراسة الى مقارنة دافعية طلبة المتوسطة الذين يدرسون بطريقة النشاطات التعاونية بمجموعات متجانسة مقابل الذين يدرسون في مجموعات غير متجانسة، حيث تكونت من عينة الدراسة من (43) طالبا من الصف السادس، وقد استمرت التجربة ثمانية أسابيع، وطبقت خلال دروس فنون اللغة.

وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين زيادة الدافعية للتعلم بين طلاب المجموعة المتجانسة وغير المتجانسة، وأن هناك زيادة في دافعية أغلب الطلبة للتعلم وكذلك زيادة في تحصيلهم الأكاديمي.

6-9-دراسة كوردر (Corder,1999):

وأجرى كوردر دراسة هدفت إلى تنمية دافعية طلاب المدرسة الإعدادية من خلال التعلم التعاوني، وتكونت عينة الدراسة من (43) طالباً من فصول اللغة. شارك الطلاب في أنشطة تعلم تعاوني لدراسة المفردات لمدة عشرين دقيقة كل يوم لمدة (8) أسابيع، وفى نهاية كل

حصتين تم اختبار الطلاب فردياً في قائمة محددة من المفردات. وطبق على المفحوصين مقياس للدافعية متعدد الأبعاد، وأوضحت نتائج الدراسة تنمية الدافعية لدى جميع الطلاب.

6-10-دراسة إيسلى (Eisele,1996):

هدفت الدراسة إلى تحسين دافعية عينة من طلاب الصف السابع بالمرحلة الإعدادية شمال إيلينوى الوسطى من خلال استخدام استراتيجية التعلم التعاوني، وتم اختيار الطلاب للأنشطة والمهام، مع تضمين دروس تعكس تفضيلات الطلاب في التعلم، وأسفرت النتائج عن تنمية الدافعية الذاتية الأكاديمية للطلاب من خلال المعالجة المستخدمة.

6-11-دراسة نيكولاس و ميلر:(Nichols & Miller, 1994) أثر إستراتيجية التعلم التعاوني في تدريس الجبر على التحصيل والدافعية الذاتية الأكاديمية لدى طلاب الصف الأول والثاني الثانوي.

دراسة هدفت إلى بحث أثر إستراتيجية التعلم التعاوني في تدريس الجبر على التحصيل والدافعية الذاتية الأكاديمية لدى طلاب الصف الأول والثاني الثانوي، وتكونت العينة من (62) طالباً بالصفين الأول والثاني بالمرحلة الثانوية، وتم توزيع العينة عشوائياً على مجموعتين الأولى درست الجبر بإستراتيجية التعلم التعاونى TAI، والثانية درست الجبر بالطريقة التقليدية وطبق على العينة اختبار تحصيلى في الجبر، ومقياس للدافعية يتضمن (الفاعلية الذاتية والتوجه نحو هدف التعلم والقيمة الذاتية للمادة). واستغرقت الدراسة مدة (18) أسبوعاً، وتوصلت

الدراسة إلى وجود فروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في الدافعية الذاتية الأكاديمية لصالح المجموعة التجريبية.

التعليق العام على الدراسات السابقة:

ترى الباحثة من خلال استعراض الدراسات السابقة أن بعض منها اتفقت نسبيا مع بعضها البعض، واختلفت مع غيرها من خلال تنوع أهدافها وحجم عيناتها، واختلاف الأدوات المستخدمة، واتفاق البعض منها في نتائجها واختلاف البعض الاخر، وكل من هذا التنوع يصب أولا وأخيرا في مصلحة البحث العلمي، والمعرفة بشكل عام وفيما يلي سنعرض بعض التعقيبات على الدراسات السابقة التي تطرقنا لها من خلال دراستنا هاته:

من حيث الأهداف:

يتضح للباحثة من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة وجود شبه اتفاق بين كل من دراسة منى مجاهد البسيوني (2015) و دراسة ياسرة محمد ابو هدروس و معمر ارحيم سليمان الفرا (2009) حيث أنهما تطرقتا الى دراسة أثر التعلم التعاوني على الثقة بالنفس لدى الطلبة .كما يوجد شبه اتفاق بين كل من دراسة المؤمني، ابراهيم(2007) و دراسة عفيف زيدان وصابرين جفال (2004) حيث تطرقتا الى دراسة أثر استخدام التعلم التعاوني على الدافعية للتعلم لدى الطلبة.

وكذلك شبه اتفاق اخر بين كل من دراسة ويزة شريك (2017) ودراسة غرغوط عاتكة(2015) ودراسة العنزي(2003)، حيث تطرقوا الى دراسة العلاقة بين الثقة بالنفس ودافعية التعلم أو دافعية الإنجاز المدرسي أو دافع الإنجاز لدى الطلبة و التي تصب كلها في نفس المعنى.

كما يوجد شبه اتفاق بين كل من دراسة كوردر(1999) ودراسة اسلي(1996)، حيث تطرقتا الى تنمية أو تحسين الدافعية للتعلم باستخدام التعلم التعاوني.

ويوجد اخلاف بين دراسة كوردر (1999) ودراستي المؤمني، ابراهيم(2007) وعفيف زيدان وصابرين جفال (2004) حيث أن الأولى هدفت الى دراسة مقارنة بين دافعية الطلبة الذين يدرسون بطريقة النشاطات التعاونية بمجموعات متجانسة من حيث مستوى الدافعية مقابل الذين يدرسون في مجموعات غير متجانسة بينما الثانية تهدف الى دراسة أثر استخدام التعلم التعاوني في التحصيل والدافعية للتعلم لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في الأردن. والثالثة هدفت الى دراسة أثر استخدام التعليم التعاوني في التحصيل والاحتفاظ ودافعية التعلم في العلوم لدى طلبة الصف السادس الأساسي في مدارس القدس.

من حيث العينة:

يتضح للباحثة من خلال التفحص والمقارنة تباين حجم العينات في الدراسات السابقة، و قد يرجع السبب في ذلك الى تباين المنهج المتبع في كل دراسة إضافة الى أهداف كل واحدة منها حيث

يتضح في دراسة (كودر 1999، منى مجاهد البسيوني 2015، المؤمني ابراهيم) أنهم استخدموا عينات ذات حجم صغير حيث أن حجم العينات يتراوح بين(43–65) اضافة الى تقارب كبير في حجم العينات ضم كل من دراسة(منى مجاهد البسيوني 61 ، المؤمني ابراهيم 65 دراسة نيكولاس وميلر 62) كما كانت عينات كوردر في كلتا دراستيه متساويتين حيث بلغتا 43.

من حيث نتائج الدراسة:

يتضح للباحثة من خلال الاطلاع على ما أسفرت عليه نتائج الدراسات السابقة و جود علاقة موجبة بين استراتيجية التعلم التعاوني و الثقة بالنفس و نجدها في دراسة (منى مجاهد البسيوني 2015، دراسة ياسرة محمد ابو هدروس و معمر ارحيم سليمان الفرا 2009)، اضافة الى وجود علاقة موجبة بين استراتيجية التعليم التعاوني و الدافعية للتعلم كدراسة (عفيف و زيدان و صابرين جفال 2004، المؤمني ابراهيم .2007

كما وجدت علاقة ارتباطية بين كل من الثقة بالنفس والدافعية للتعلم أو الدافعية للإنجاز المدرس أو دافع الإنجاز، في كل من دراسة (ويزة شريك 2017، غرغوط عاتكة2015، و العنزي 2003). إضافة الى استراتيجية التعلم التعاوني تنمي و تحسن الدافعية للتعلم، في كل من دراسة (كوردر 1999،ايسلي 1996).

واستفدنا من الدراسات السابقة في معرفة اختيار حجم العينة واختيار المنهج الذي يليق بالدراسة معرفة الأدوات اللازمة للدراسة، وكذا توقع نتائج الدراسة.

الفصل الثاني

التعلم التعاوني

الفصل الثاني: التعلم التعاوني

تمهيد

1-مفهوم التعلم التعاوني.

2-فوائد التعلم التعاوني.

3-مزايا التعلم التعاوني.

4-خصائص التعلم التعاوني.

5-الفرق بين التعلم التعاوني والتعليم التقليدي.

6-الفرق بين التعلم التعاوني، التنافسي والفردي.

7-الأسس التي يقوم عليها التعلم التعاوني.

8-العناصر الأساسية للتعلم التعاوني.

9-أساليب التعلم التعاوني.

10-دور المعلم في التعلم التعاوني.

11-بعض أدوار الطلبة في المجموعات.

12-معوقات التعلم التعاوني.

13-كيفية تطبيق التعلم التعاوني.

13-1-طرائق التقسيم.

13-2-التخطيط للتدريس في ظل التعلم التعاوني.

13-3-مراحل تطبيق التعلم التعاوني.

13-4-اعتبارات تؤخذ أثناء تنفيذ درس باستراتيجية التعلم التعاوني.

13-5-خطوات تنفيذ درس باستراتيجية التعلم التعاوني.

13-6-مؤشرات نجاح إدارة استراتيجية التعلم التعاوني في المجموعات.

13-7-أسباب اهدار فرص الإفادة من قوة عمل المجموعات في المدارس.

13-8-بعض خفايا الأنشطة الاستقصائية للتعلم التعاوني.

13-9-التقويم في التعلم التعاوني.

خلاصة الفصل

تمهيد:

أولى التربويون اهتماما متزايد في السنوات الأخيرة بالأنشطة والفعاليات التي تجعل الطالب محورًا لعملية التعليم، ومن أبرز هذه النشاطات استخدام استراتيجيات التعلم التعاوني التي تعد استراتيجية في التدريس تقوم على أساس تقسيم الطلبة إلى مجموعات صغيرة وتكليفهم بعمل أو نشاط ينجزونه مجتمعين متعاونين.

ويعد التعلم التعاوني استراتيجية مجربة لتحسين الجو التعليمي وإثراء واكتساب وفهم التعليم، وذلك لكونه يعتني بالكيفية التي تمكن الطالب من تحقيق تعلم أفضل أكثر من العناية بالكيفية التي تمكن المعلم من تقديم درس أفضل.

ومن خلال هذا الفصل سنتطرق إلى شرح مفصل عن التعلم التعاوني بدءًا بلمحة تاريخية عنه مرورًا إلى مفهومه، فوائده، مزاياها خصائصها و الفرق بين التعلم التعاوني والتعليم التقليدي، الفرق بين التعلم التعاوني والتنافسي والفردي، الأسس التي يقوم عليها التعلم التعاوني وكذا عناصره الأساسية وأساليبه، وسنتطرق إلى دور المعلم فيه وكذا بعض أدوار الطلبة، معوقاته وأخيرا كيفية تطبيقه وتقويمه.

1- مفهوم التعلم التعاوني:

إن التعلم التعاوني في واقعه ليس مفهومًا جديدًا، بل هو قديم قدم الجنس البشري، فقد كان الأقدمون ينسقون جهودهم ويتعاونون على إنجاز كثير من الأعمال التي تحقق أغراضهم وتؤمن حاجاتهم. ويؤكد العديد من مفكري ورواد التربية والتعليم على أهمية التعلم التعاوني من قبل المعلمين في معظم بلدان العالم المتقدمة وأنه مفهوم يعتمد على استراتيجية تستهدف تطوير العمل التربوي من خلال تحسين أداء المعلم المهني والقيادي، حيث بدأ مع مطلع القرن التاسع عشر التركيز على مفهوم التعلم التعاوني نظريًا وتطبيقيًا وبيان أثره على الارتقاء ببرامج النمو المهني للمعلمين، بالإضافة إلى محاولة ترسيخ اقتناع العلمين بأهمية ممارسة التعليم التعاوني نظريًا وتطبيقيًا وبيان أثره على الارتقاء ببرامج النمو المهني للمعلمين، بالإضافة إلى محاولة ترسيخ اقتناع المعلمين بأهمية ممارسة التعلم التعاوني كمدخل في تطوير أسلوب إدارة الفصل **(هاشم بكر حريري، موقع إلكتروني)**.

نتيجة معظم التعاريف المتعلقة بالتعلم التعاوني على أنه استراتيجية تدريس تتمحور حول الطالب، حيث يتعلم في مجموعات صغيرة ويساهم في تعلم بقية زملائه، وذلك من أجل تحقيق هدف تربوي مشترك في ظل علاقات إيجابية متبادلة بين الأفراد.

ومن تعاريف الغرب التي تناولت التعلم التعاوني نذكر ما يلي:

- **تعريف " ستيتمان Statman (1980):**

هو استراتيجية مميزة للتدريب والعمل على تذليل الصعوبات، حيث يقسم فيها الطلاب على مجموعات تتكون كل مجموعة (2-5) أعضاء، ويكون دور المدرس التأكيد على مشاركة جميع الأعضاء في العمل مع التغذية الراجعة.

- **تعريف " سلافين Slavin (1983):**

هو تقنيات يعمل فيها الطلبة بشكل مجموعات مختلفة تتكون من (4-6) أشخاص يكتسبون المعرفة من خلال المجموعة ويحصلون على مكافآت وأحيانا يعطون درجات تعتمد على التحصيل الأكاديمي لمجموعاتهم.

- **تعريف " آرتزت Artzet (1990م):**

هو أحد أساليب التعليم التي تتطلب من المتعلمين العمل في مجموعات لحل مشكلة ما أو لإتمام عمل معين أو تحقيق هدف ما يشعر كل فرد من أفراد المجموعة بالمسؤولية اتجاه المجموعة.

- **تعريف " أدامز وآخرون Statman Adams et Al (1990):**

هو استراتيجيات التدريس التي تقوم على تنظيم الصف، حيث يعمل التلاميذ بعضهم مع بعض في شكل مجموعات صغيرة يناقشون الأفكار ويجمعون البيانات من أجل تحقيق هدف مشترك وكل فرد في المجموعة يكون مسؤولا عن تعلم زملائه في المجموعة وعن نجاح المجموعة في إنجاز المهام التي كلفت بها.

- **تعريف " ميكنمي Macnemey (1991):**

هي استراتيجية تدريس تتمحور حول الطالب حيث يعمل الطلاب ضمن مجموعات متجانسة لتحقيق هدف تعليمي مشترك.

- **تعريف " جونسون وسميت Johnson et Smith (1992):**

هي استراتيجية تدري تتضمن وجود مجموعة صغيرة من الطلاب يعملون سويًا بهدف تطوير الخبرة التعليمية لكل عضو منها إلى أقصى حد ممكن.

- **تعريف " ستيفن Stephen (1992):**

هي استراتيجية تدريس ناجحة يتم فيها استخدام المجموعات الصغيرة، وتضم كل مجموعة تلاميذ ذوي مستويات مختلفة في القدرات، يمارسون أنشطة تعلم متنوعة لتحسين فهم الموضوع المراد دراسته وكل عضو في الفريق ليس مسؤولا فقط أن يتعلم ما يجب أن يتعلمه بل عليه أن يساعد زملائه في المجموعة على التعليم وبالتالي يخلق جوًا من الإنجاز والتحصيل والمتعة أثناء التعليم.

- **تعريف " أوسلن وكاجن Olson et Kagan (1992):**

هي نشاط تعليمي يتم تنظيمه كي يصبح التعليم معتمد على ترتيب جماعي متبادل للمعلومات بين المتعلمين، حيث يكون كل متعلم مسؤول عن تعلمه ويجري تحفيزه بزيادة تعلم الآخرين.

- **تعريف " لوننك Lonning (1993):**

هو طريقة يعمل فيها الطلاب في مجموعات صغيرة غير متجانسة في القدرات والخلفية العلمية إذ يتفاعلون جميعا لتحقيق الأهداف المشتركة.

- **تعريف " مكينيرني Macnerney (1994):**

هو استراتيجية تدريس تتمحور حول الطالب حيث يعمل الطالب ضمن مجموعة صغيرة غير متجانسة لتحقيق هدف أكاديمي مشترك كحل مشكلة أو إنجاز مهمة.

- **تعريف " مارتن و سكليت Martin et Schlette (1995):**

هو الطريقة التدريسية التي يوصف فيها المتعلمون بأنهم فريق واحد يتعلمون ضمن مجموعات صغيرة لإتمام واجب محدد لهم يتعلمون من خلالها التعامل الإيجابي فيما بينهم

- **تعريف " دوري وآخرون Dori et Al (1995):**

هو بيئة تعلم صفيّة تضم مجموعات صغيرة من الطلاب مختلفين في قدراتهم ينجزون مهمة تعليمية وينشدون مساعدة بعضهم البعض ويتخذون قرارهم بالإجماع.

- **تعريف " جونسون وجونسون Johnson et Johnson (2000):**

هو استراتيجية تدريس تتضمن مجاميع صغيرة من الطلبة يعملون سويًا بهدف تطوير الخبرة التعليمية لكل عضو فيها إلى أقصى حد ممكن، ويشجعون بعضهم بعضًا للعمل معا في أي منهج أو مرحلة عمرية.

- **تعريف " فاوغن Vaughan (2002):**

هو الاستخدام التعليمي للمجموعة الصغيرة المتعاونة من الطلبة الذين يعملون سوية من أجل رفع تحصيلهم ومساعدة بعضهم بعضًا للحصول إلى هدف مشترك.

- **تعريف " شيفر Schäfer (2003):**

هو أسلوب تعلم يتم فيه تقسيم الطلبة إلى مجموعات صغيرة تضمن مستويات معرفية مختلفة حيث يكون عدد الطلبة في كل مجموعة ما بين 4-6 أفراد ويتعاون طلبة المجموعة الواحدة على تحقيق هدف أو أهداف مشتركة.

- **تعريف " هيجزن و فدر Hijzen et Vedder (2007):**

هو مجموعة من المبادئ التدريسية التي تصف كيف يمكن أن يتعلم الطلبة مع بعضهم البعض ومن ثم يحققوا أهدافهم مشتركة المصرح بها في المهمات الأكاديمية المختلفة في الصف.

- **تعريف " جونز وكاستون Jones et Gaston (2008):**

هو العلاقات الإيجابية التي تظهر حين يتم خلق رابط إيجابي بين الطلبة في محاولتهم تحقيق هدف جماعي مشترك.

- **تعريف " شن وشينغ Chen et Cheng (2009):**

هو إحدى استراتيجيات التدريس النظامية البنائية التي ظهرت للتغلب على التنافسية في طرق التدريس التقليدية التي يتم فيها تجاهل اكتساب الطلبة للمهارات الاجتماعية ومهارات التعاون مع الآخرين **(إيمان عباس حفاف)**.

أما فيما يخص تعريفات الباحثين العرب نذكر ما يلي:

- **تعريف " السعدني " (1993):**

هو طريقة للتدريس تعمل فيها مجموعات صغيرة متعاونة من التلاميذ ذوي مستويات أداء مختلفة، وذلك لتحقيق هدف مشترك، ويتم تقيمي كل فرد في المجموعة على أساس الناتج الجماعي، ويتراوح عدد كل مجموعة ما بين (2–7) أفراد يعملون معا باستقلالية تامة دون تدخل من المعلم الذي يعد مرشدًا وموجهًا **(عبد الرحمن محمد السعدني، 1993)**.

- **تعريف " عبد المنعم، وخطاب " (1993):**

هو أسلوب يتعلم فيه التلاميذ في مجموعات صغيرة يتراوح عددهم في كل مجموعة ما بين (2 إلى 6) تلاميذ مختلفي القدرات والاستعدادات، يسعون نحو تحقيق أهداف مشتركة ومعتمدين على بعضهم البعض كما تتحدد وظيفة المعلم في مراقبة مجموعات التعليم وتوجيهها وإرشادها **(عبد المنعم أحمد حسن ومحمد خطاب، 1993)**.

- **تعريف " سامي سوسة " (2004):**

التعلم التعاوني يعني تقسيم طلبة الفصل إلى مجموعات صغيرة، يتراوح عدد أفرادها ما بين (3–6) أفراد، حيث تعطى كل مجموعة مهمة تعليمية، ويعمل كل عضو في المجموعة وفق الدور الذي كلف به ويعمل الطلبة معا لإنجاز المهمة التعليمية وتحقيق الأهداف التربوية المنشودة وبمسؤولية فردية أو جماعية تحت إشراف المعلم وبتوجيه منه **(سامي سوسة سلمان، 2004)**.

- **ويعرفه " فخري " (2006):**

بأنه أسلوب للتعلم يتم فيه تقسيم الطلاب إلى مجموعات صغيرة تضم كل منها مختلف المستويات التحصيلية، ويتعاون طلاب المجموعة الواحدة فيه دف أو أهداف مشتركة **(فخري رشيد خضر، 2006)**.

- **تعريف " انتصار السعدي " (2007):**

يقصد بالتعلم التعاوني الطريقة التي يتم فيها تقسيم الطلبة في الصف على مجموعات متباينة في التحصيل، و لا يزيد عدد أفراد المجموعة على ستة أعضاء تضم طلبة من ذوي التحصيل المرتفع والمتوسط والمنخفض، ويجلسون وجها لوجه، ويتم التآزر بينهم تحت شعار (نسبح معًا أو نغرق معًا)،ونجاح الفرد في المجموعة من نجاح المجموعة، ونجاح المجموعة هو من نجا الفرد، كما تتحمل كل مجموعة المسؤولية في التغذية الراجعة، والتقويم ومساعدة

الأعضاء بعضهم البعض ودور المعلم هو الإشراف العام وتشكيل المجموعات وإعطاء التغذية الراجعة عند الحاجة وتقويم العمل **(انتصار زكي السعدي، 2008)**.

- **تعريف " إسماعيل محمد الأمين ":**

تتخذ أساليب التعلم التعاوني أشكالا مختلفة من التعليم ضمن الإطار التعاوني، وكلها تنطوي على تشكيل جماعات أو مجموعات صغيرة يساعد فيها كل عضو سائر الأعضاء على أن يتعلموا مادة معينة إلى أن يصل جميع الأعضاء في تعلمهم إلى درجة الإتقان أو التفوق حسب الأهداف المنشودة **(إسماعيل محمد الأمين، 2001)**.

- **تعريف " محمد محمود الحيلة ":**

التعلم التعاوني، إحدى تقنيات التدريس التي جاءت بها الحركة التربوية المعاصرة والتي أثبتت البحوث والدراسات أثرها الإيجابي في التحصيل الدراسي للطلبة، ويقوم على تقسيم الطلبة إلى مجموعات صغيرة تعمل معًا من أجل تحقيق هدف، أو أهداف تعلمهم الصفي **(محمد محمود الحيلة، 2002)**.

- **تعريف " وليم عبيد ":**

وتعرف الباحثة التعلم التعاوني على أنه:

استراتيجية تعلم متميزة تقوم على تقسيم الصف الدراسي إلى مجموعات صغيرة تتراوح بين (4-6) طالب، وتتخذ كل مجموعة شكل الجلسة الدائرية للطلاب فيكون بينهم أسلوب الحوار والنقاش والاجتهاد سويًا دون روح الاتكالية لتحقيق هدف أو أهداف تعليمية مشتركة،

ويكون فيه كل طالب مسؤول على تعلم زملائه في المجموعة ويعملون تحت شعار **(نسبح معا أو نغرق معًا)** ويكون دور المعلم دور المرشد والموجه والمشجع والمستشار الرئيسي لكل مجموعة.

2- فوائد التعلم التعاوني:

يعتبر التعلم التعاوني أسلوبًا متقدمًا من التعليم التطبيقي، ويتيح فرص عمل فعلية للطلاب أثناء الدراسة ويحقق نواتج تعليمية جيدة النوعية.

ومن أبرز فوائد التعليم التعاوني اكتساب المتعلمين الكثير من المهارات اللغوية بالإضافة لإعداد التقارير وصياغتها وكتابتها، وزيادة الدافع نحو التعليم نتيجة النجاح الذي يحققه أفراد المجموعة والشعور بالرضا والراحة النفسية لزوال عوامل التوتر الناتج عن الغير بسبب التعليم التنافسي بينهم **(جونسون وآخرون، 1991)**.

وترى الباحثة أن من فوائد التعلم التعاوني جعل الطالب يشعر بالمسؤولية اتجاه ربح أو خسارة مجموعة كلاعب في فريق كرة قدم يسعى جاهدًا لمساعدة فريقه للفوز على حساب رغباته الشخصية، حيث يشعره العمل التعاوني بالانتماء للمجموعة فيسعى جاهدا لتحقيق التقدم والنجاح لأن تعلمه وفهمه للمادة يساعده في إحراز النقاط التي تجعل مجموعته تفوز بالمرتبة الأولى حسب المجموعات.

3-مزايا التعلم التعاوني:

للتعلم التعاوني مزايا نذكرها فيما يلي:

- جعل التلميذ محور العملية التعليمية.
- تنمية المسؤولية الفردية والمسؤولية الإبداعية لدى التلاميذ.
- تنمية روح التعاون والعمل الجماعي بين التلاميذ.
- إعطاء المعلم فرصة لمتابعة التلاميذ معرفة حاجاتهم.
- تبادل الأفكار بين التلاميذ.
- احترام آراء الآخرين وتقبل وجهات نظرهم.
- تنمية أسلوب التعليم الذاتي لدى التلاميذ.
- تدريب التلاميذ على حل المشكلة أو الإسهام في حلها.
- زيادة مقدرة التلميذ على اتخاذ القرار.
- تنمية مهارة التعبير عن المشاعر ووجهات النظر.
- تنمية الثقة بالنفس والشعور بالذات.
- تدريب التلاميذ على الالتزام بآداب الاستماع والتحدث.
- تنمية مهارتي الاستماع والتحدث لدى التلاميذ.
- تدريب التلاميذ على إبداء الرأي والحصول على تغذية راجعة.
- تلبية حاجة كل تلميذ بتقديم أنشطة تعليمية مناسبة ضمن مجموعة متجانسة.

– العمل بروح الفريق والتعاون الجماعي.

– إكساب التلاميذ مهارة القيادة والاتصال والتواص مع الآخرين.

– يؤدي إلى كسر الروتين وخلق الحيوية والنشط في غرفة الصف.

– تقوية روابط الصداقة وتطور العلاقات الشخصية بين التلاميذ ويؤدي لنمو الود والاحترام بين أفراد المجموعة.

– يربط بطيئي التعليم والذين يعانون من صعوبات التعليم بأعضاء المجموعة ويطور انتباههم (موقع المربي، على الرابط:

http/ :www.almorabi.com/education/TSGROUP.HTM

4-خصائص التعلم التعاوني :

يضع **محمد رضا وزملائه** في (2005)، مجموعة من خصائص التعليم التعاوني تتمثل فيما يلي:

يتم تنفيذه من خلال مجموعة من الاستراتيجيات، وليس من خلال استراتيجية واحدة وهذا ما يميزه عن استراتيجيات التدريس الأخرى.

مواقف التدريس التعاوني مواقف اجتماعية حيث يقسم الطلاب إلى مجموعات صغيرة يعملون معًا لتحقيق أهداف مشتركة من خلال مساهمة كل طالب في المجموعة بمجهود للتوصل إلى تحقيق الأهداف.

يقوم الطالب في مجموعته بدورين متكاملين يؤكدان نشاطه، وهما دور التدريس والعليم في آن واحد بدافعية ذاتية، وبالتالي فإن الجهد المبذول في الموقف يمكن أن يؤدي إلى بقاء أثر التعلم وانتقاله.

للمهارات الاجتماعية النصيب الأكبر في استراتيجية التعليم التعاوني، وقد يكون هذا غير متوافر بنفس الدرجة في استراتيجيات أخرى.

يقدم التعلم التعاوني فرص متساوية تقريبا للطلاب للنجاح.

التعلم التعاوني تعلم فعال، فهي استراتيجية تحقق كافة أنواع ومستويات الأهداف التربوية بفعالية وكفاءة.

يؤدي إلى نجاة أفراد المجموعة بغض النظر عن التباينات أيّا كانت، فالكل يعمل معًا يجمعهم العمل ويدفعهم تحقيق أهدافه.

يركز على الأنشطة الجماعية التي تتطلب بناء وتخطيط قبل التنفيذ، وهنا يكون الطلاب لا يتعلمون فقط ما يجب أن يتعلموه بل يتعلمون كيف يتعاونون أثناء تعلمهم **(محمد رضا البغدادي وزملائه، 2005)**.

وترى الباحثة أن هذا النمط من التعلم يتمتع بخصائص مميزة تجعله أسلوبا ناجًا في التعليم وتعزز للمتعلم خصائص جديدة تغرس فيه أثناء عمله في وسط المجموعة، حيث تجعل منه فردا مسؤولا يسعى لنجاحه ونجاح زملائه وتنمي فيه روح التعاون والمبادرة وتعزز مهاراته المستقبلة في حياته الاجتماعية والعملية.

5-الفرق بين التعلم التعاوني والتعليم التقليدي :

يمكن الموازنة بين استراتيجية التعلم التعاوني والتعليم التقليدي فيما يلي:

5-1 التعلم التعاوني :

- كل عضو فيه مسؤول عن تعلم زملائه.
- يتبادل فيه التلاميذ الأدوار.
- يتم فيه اكتساب المهارات الاجتماعية.
- المتعلم هو محور العملية التعليمية.
- المعلم مرشد موجه للمجموعة ويشجع الإبداع والابتكار.
- العلاقات داخل المجموعات تعاونية تراعي مصلحة الجماعة.
- يساعد في إدارة الصف الدراسي ويجعل بيئة التعليم جذابة.

5-2 التعليم التقليدي :

- لا يعد الطالب مسؤول عن تعلم زملائه.
- ليس للطالب فيه دور اتجاه الآخرين.
- يفتقر إلى روح الجماعة.
- المعلم هو العملية التعليمية.
- المعلم ملقن لتلاميذه ويشجع الحفظ والاستظهار.
- العلاقات في الصف الدراسي علاقات تنافسية وتحرص على المصلحة الفردية.

– بيئة الصف غير محفزة للدرس وتصعب إدارتها **(حجي أحمد، 2000)**.

وترى الباحثة أنه من الممكن الجمع بين التعليم التعاوني والتقليدي في نفس الوقت كأن يقدم الأستاذ الدرس تقليديًا، ويمر إلى التعلم التعاوني في منتصف الحصة أثناء القيام بالأنشطة التعليمية المتعلقة بفهم الدرس.

6-الفرق بين التعلم التعاوني، التنافسي، الفردي :

إن الاختلافات بين هذه الأنماط الثلاثة من التعليم تتمحور حول مجموعة من العناصر كالتفاعل، نمط النشاط التعليمي دور المعلم، الموارد المعرفية الواجب توفرها وكيفية توفيرها والتعامل معها، وقد وضع كل من جونسون وجونسون مجموعة من الفروق الجوهرية بين هذه الأنماط الثلاثة من التعليم:

جدول رقم (1): الفرق بين التعلم التعاوني والتنافسي والتعليم الفردي:

وجه المقارنة	التعلم التعاوني	التعليم التنافسي	التعليم الفردي
التفاعل	إيجابي	سلبي	لا يوجد
نمط النشاط التعليمي	آلية تعليمية مهمة وخاصة المهام المرتبطة بالمفاهيم والمهام المعقدة	مهام تحدد قواعد عملها في ضوء التنافس وتختص بممارسة المهارة واستدعاء المعلومات	مهام محددة و واضحة السلوك لتجنب الارتباك ومهام تركز على المهارات البسيطة واكتساب المعرفة

وضوح أهمية الهدف	يدرك الهدف التعاوني على أنه هام	يقبل الطلاب الفوز أو الهزيمة، ولا يدركون أهمية هدف التعليم التنافسي	يدرك الفرد أن غرض التعليم الفردي هام، وأن المهام الفردية ذات قيمة ويتوقع أن يحصل الهدف ويمارس المهام
تفاعل المعلم/ التلميذ	يثير المعلم عملية التعليم التعاوني، ويتدخل فيه لتدريس المهارات التعاونية	المعلم هو مصدر التعزيز، والمساعدة والتدعيم وهو جاهز الأسئلة والتعليقات	المعلم هو المصدر الأساسي للمساعدة والتغذية الراجعة والتدعيم
دور المعلم	يمكنك أن تسال العلم عندما تتشاور مع جميع أعضاء المجموعة للإجابة	من الذي حصل على الدرجة الأولى؟ ما الذي تحتاج إليه لتكسب في المرة القادمة؟	لا تزعج زميلك أثناء عمله، ارفع يدك عندما تطلب الإجابة دعني أعرف عندما تنتهي عملك
تفاعل التلميذ/ الأدوات	يتم ترتيب الأدوات طبقا للغرض من الدرس	توجد مجموعة من الأدوات لكل طالب يشجع تفاعل الطالب/ الطالب داخل مجموعة	يتم تحديد مجموعة المواد والتعليمات لكل تلميذ، كما يحدد له حيز وقواعد العمل

تفاعل الطالب/ الطالب	يمتد تفاعل الطالب/ الطالب طول فترة التعليم، ويهدف إلى إثارة المشاركة والمساعدة والتعليم الجماعي	ثلاثية ويقسم الطلاب إلى مجموعات متجانسة ثلاثية الأفراد لتأكيد فرص متساوية للفوز	يعمل الطالب في ضوء قدرته الخاصة، ومن ثم لا يوجد تفاعل الطالب/ الطالب هنا
توقعات التلميذ	يشارك جميع أعضاء المجموعة في العمل والتفاعل الجماعي ومن ثم النجاح.	يحصل كل متعلم على فرص متساوية للمكسب ويمتع بالنشاط ويتبع قواعد العمل، ويراجع المادة السابقة ويلتزم بقواعد الفوز أو الخسارة	يترك الطالب بمفرده ليعمل في ضوء معدله الخاص ويقوم الطالب مدى تقدّمه نحو الهدف بشكل ذاتي.
إجراءات التقويم	نظم تقويم محكية المرجع	نظم تقويم معيارية المرجع	نظم تقويم محكية المرجع

(جونسون وجونسون، 1998).

من خلال المقارنات المتضحة في الجدول يتبين أن التعليم التعاوني يتفوق على التعليم التنافسي والتعليم الفردي في عدة جوانب، لكن على الرغم من هذه الاختلافات نجد أن استخدام هذه الأنماط مع بعض البعض ضروري لتحقيق نتائج أفضل في العملية التعليمية بصفة عامة.

7-الأسس التي يقوم عليها التعلم التعاوني :

تستند هذه الاستراتيجية إلى مجموعة من الأسس التربوية والنفسية والاجتماعية، والتي لها دور ملحوظ في تفعيل عملية التعليم لدى الطلبة، وتتمثل على النحو التالي:

7-1 الأسس التربوية :

تعد الأسس من الركائز المهمة في تشكل طريقة المجموعة لعدة أسباب من أهمها ما يلي:

- ✓ تجمع هذه الطريقة بين النمو الفردي للمعلم والنمو الجماعي، ويؤدي ذلك إلى تربية متكاملة.
- ✓ من خلال هذه الاستراتيجية يتعلم التلميذ السلوك الاجتماعي والتعاون مع زملائه، وهي تساعده على التخلص من القيم الفردية السلبية، كالأنانية والمنافسة غير الشرعية والغرور.
- ✓ يتحمل المعلم مسؤولية إنجاز العمل الجماعي واحترام النظام الذي يؤدي إلى الانضباط الذاتي ضمن الجماعة.

- ✓ تؤدي هذه الطريقة إلى الإنجاز المستمر من قبل التلاميذ ضمن المجموعة الواحدة، فالأساس التربوي لطريقة المجموعات يؤدي إلى تهذي الذات، ويجعلها قادرة على أن تعمل ضمن النسق الجماعي الذي تنتمي إليه.

2-7 الأسس الاجتماعية :

يعتبر هذا الأساس من مقومات إنجاح هذه الطريقة، لاسيما أنها تشكل الركيزة الأساسية في تشكل روح التعاون بين الفرد وجماعته التي يعمل معها ويتعلم من خلالها، ولذلك تعتبر مهمة للأسباب التالية:

- ✓ يمارس المتعلم حياة اجتماعية عادية داخل المجموعة ويتعاون مع أفرادها في حل المشكلات التعليمية.
- ✓ العمل الجماعي يثير دوافع النشاط لدى التلاميذ فيشعرهم بأنه عليهم المساهمة في المشاركة وعملية النقاش والتعليم، للحصول على أعلى الدرجات بين جماعات الصفوف الأخرى.
- ✓ تهتم هذه الطريقة بحاجات التلاميذ، وتحاول عن طريق العمل الجماعي تقوية دوافع الانتماء من خلال الجماعة.
- ✓ تساعد على اكتشاف ميول الأطفال ضمن مجموعات الصف الواحد بحيث يسمح لكل تلميذ أن يشترك في مجموعة يسمح له بتغييرها.
- ✓ يتعلم التلاميذ عن طريق النشاطات التي يقومون بها، حب التعاون والتفاعل فيما بينهم.

7-3 الأسس النفسية :

يمكن القول أن الأساس النفسي يعتبر من ركائز هذه الطريقة وهو يستند على الأسس التالية:

- ✓ يمارس المتعلم حياة اجتماعية عادية داخل المجموعة ويتعاون مع أفرادها في حل المشكلات التعليمية.
- ✓ العمل الجماعي يثير دوافع الناشط لدى التلاميذ فيشعرهم بأنه عليهم المساهمة في المشاركة وعملية النقاش والتعليم، للحصول على أعلى الدرجات بين جماعات الصفوف الأخرى.
- ✓ تهتم هذه الطريقة بحاجات التلاميذ، وتحاول عن طريق العمل الجماعي تقوية دوافع الانتماء من خلال الجماعة.
- ✓ تساعد على اكتشاف ميول الأطفال ضمن مجموعات الصف الواحد بحيث يسمح لكل تلميذ أن يشترك في مجموعة يسمح له بتغييرها.
- ✓ يتعلم التلاميذ عن طريق النشاطات التي يقومون بها، حب التعاون والتفاعل فيما بينهم **(سميرة سالمين، 2008).**

وترى الباحثة أن الأسس الثلاث التي يقوم عليها التعلم التعاوني تدفع بالفرد أن يكون فعالاً في مجموعته ومجتمعه إذ أن هذه الأسس تهيئه إلى السير الحسن في مشوار حياته العلمية والعملية وكذا جعله مواطنًا صالحًا متجردًا من روح الأنانية والغرور محبًا للنجاح له ولغيره وتدفعه إلى

الاعتقاد بأن نجاح المجموعة من نجاحه وكذا فهم دوره الفعال في المجتمع وأن عليه التكافل مع الآخرين يدًا بيد للنهوض بمجتمع راقي.

8-العناصر الأساسية للتعلم التعاوني :

8-1-التعاضد الإيجابي :

إن أوّل متطلب لدرس منظم على أساس تعاوني فعّال هو أن يعتقد الطلبة أنهم يغرقون معًا ويسبحون معًا وللطلبة مسؤوليتان في المواقف التعلمية التعاونية وهي أن يتعلموا المادة المخصصة وأن يتأكدوا من أن جميع الأعضاء في مجموعتهم يتعلمون هذه المادة، ويتوافر الاعتماد الإيجابي عندما يدرك الطلبة أنهم مرتبطون مع أقرانهم في المجموعة على نحو لايمكن أن ينجحوا هم ما لم ينجح أقرانهم في مجموعتهم. **(توفيق والحيلة، 2002).**

8-2-المسؤولية الفردية والمسؤولية الجماعية :

إن كل عضو من أعضاء المجموعة مسؤول بالإسهام بتنصيبه في العمل والتفاعل مع بقية أفراد المجموعة بإيجابية، وليس له الحق في التطفل على عمل الآخرين، وعندما يقوم أداء كل فرد في المجموعة تعاد النتائج للمجموعة وتظهر المسؤولية الفردية. **(محمود، 2002).**

8-3- **التفاعل المباشر بين الطلبة :**

يتطلب التفاعل المباشر من أفراد المجموعة أن يتفاعلوا مباشرة مع بعضهم البعض عن طريق الحوار، وعلى المدرس متابعة المجاميع وتوفير التغذية الراجعة لهم. **(جونسون وجونسون، 1998).**

8-4-مهارات التعاون :

يتعلم التلاميذ أسلوب تطوير العلاقات الاجتماعية المناسبة وتطوير العلاقات الشخصية لتعزيز علاقات العمل الوثيقة بينهم مثل: مهارة التواصل بين الأشخاص والقيادة، وبناء جسور الثقة وطرائق حل المشكلات بحيث يساهم كل فرد في إنجاز المهمات. الموكلة إليه وتنظيم نتائج التعاون. (**OKEBUKOLA, 1984**).

8-5- المعالجة الجمعية :

تعد هذه الخطوة بمنزلة تقويم لعمل المجموعة فعن طريقها يقوم أفراد المجموعة بمناقشة مدى نجاحهم في تحقيق أهداف عملهم والتعرف على مستوى التفاعل بينهم وصولا إلى الأداء الصحيح لمهامهم، وللمعلم دوره في هذا التقويم سواء للمجموعة الواحدة أم لعمل الصف ككل. **(محمود، 2002).**

9-أساليب التعلم التعاوني :

للتعلم التعاوني أربعة أساليب قد تطرق إليها **طارق عبد الرؤوف** نذكرها فيما يلي:

9-1-أسلوب التعاون الجماعي :

يعتمد هذا الأسلوب على وضع التلاميذ داخل الفصل الدراسي لكل مجموعة خمسة أعضاء مختارين عشوائيا وغير متجانسين تحصيليا، وتشكل الجماعات مرة واحدة طوال مدة التعلم ويقدم المعلم لكل مجموعة الأوراق المخصصة لها، ليقدموا تقريرًا جماعيًا عن عملهم ويكون دور المعلم في هذا الأسلوب ملاحظة التلاميذ داخل كل مجموعة وتشكيل أعضاء المجموعة

واختيار الموضوع الدراسي الذي سيتعلمونه وتزويدهم بالمحتوى العلمي، وتوزيع الأدوار بين التلاميذ بحيث يتكامل عمل كل عضو للوصول إلى الأهداف المشتركة وعلى المعلم أن يقارن آداء كل مجموعة بأدائهما السابق لمعرفة مدى التقدم المعرفي والمهاري لكل مجموعة. ويستغرق تطبيق هذا الأسلوب من أربعة إلى خمس حصص.

9-2-أسلوب تقسيم التلاميذ إلى فرق على أساس التحصيل :

يقوم هذا الأسلوب على تقسيم تلاميذ الفصل إلى جماعات صغيرة تتراوح بين (4-5) تلاميذ غير متجانسين تحصيليا، ويتم إجراء مسابقات في المادة التعليمية، بحيث تكون المسابقة بين كل ثلاثة تلاميذ يقسمون مرة بناءا على تحصيلهم السابق، بمعنى أن التلميذ يتعلم في فريقه ثم يتسابق مع آخرين في فريق آخر متساويين معه في القدرة الإيجابية وتضاف الدرجة التي حققها في هذه المسابقة إلى فريقه الأساسي.

ودور المعلم في هذا الأسلوب يكون في تنظيم التلاميذ، وتقديم لهم الأوراق ووضع الاختبارات لهم، وترتيب التلاميذ الأعلى درجة في كل فريق وفق المعيار الآتي: ستة نقاط (6) للمرتفعين، أربعة (4) نقاط للمتوسطين، نقطتين للمنخفضين، ثم تضاف هذه النقاط إلى الفريق الأساسي الذي ينتمي إليه.

9-3-أسلوب تكامل المعلومات المجزئة :

ويسمى أيضا هذا الأسلوب بأسلوب الصور المقطوعة، وكان أول من استخدمه " **ارنسون. ج Arnson Jigsaw** " عام 1978م بجامعة تكساس ثم تبناها " **سلافين Slavean** " وأتباعه ويتميز هذا الأسلوب بأنه يجمع في خطوات تنفيذه خصائص بعض النماذج السابقة ويتبع في تنفيذه الخطوات التالية:

- يحدد المعلم أو التلاميذ موضوع الدراسة.
- يقسم المعلم الموضوع إلى مجموعة فقرات أو موضوعات ف رعية ويتم توزيعها على المجموعات التي تتكون من 5 إلى 6 تلاميذ.
- يحدد التلاميذ فيما بينهم المسؤوليات والأدوار أو يساعدهم المعلم في ذلك.
- يتلقى التلاميذ المطلوب منهم دراسة جزء معين من مجموعة واحدة تعرف بمجموعة الخبراء وهم يدرسون الموضوعات الفرعية ويتوصلون إلى حلول مشتركة.
- يعود كل تلميذ في مجموعة الخبراء إلى مجموعته بما تفعله أو توصل إليه.
- يقوم كل تلميذ بتدريس ما تعلمه لزملائه وفي نفس الوقت يتعلم منهم ما تعلموه في مجموعة الخبراء.
- يعطي المعلم إختبار لكل مجموعة بحسب موضوعها المخصص لها.

9-4-استراتيجية التقصي الجماعي :

قدم " **شاران ي** " و " **شاران س**" **Sharan Y, Sharan S** (1992م) هذا الأسلوب في التعليم وتحديده في الخطوات التالية:

- اختيار موضوعات فرعية خاصة داخل حدود مشكلة عامة، يحددها المعلم.
- يتم تنظيم التلاميذ في مجموعات تتراوح بين (2-6) تلاميذ وتكون هذه المجموعات غير متجانسة في التحصيل والجنس.
- يحدد كل من التلاميذ والمعلم التخطيط التعاوني لمهام التعليم الخاصة وملائمة الأهداف للموضوعات الفرعية للمشكلة المختارة.
- ينفذ التلاميذ الخطط التعاونية ويشتمل التعليم على أنشطة ومهارات مختلفة، ويوجه التلاميذ إلى مصادر للتعلم داخل المدرسة وخارجها.
- يحلل التلاميذ المعلومات ويلخصونها دون إخلال بالمفاهيم الرئيسية.
- تعطى الفرصة لكل المجموعات أو بعضها لعرض المجموعات لكي يتعرف تلاميذ الفصل على عمل كل جماعة، ويقوم العلم عرض كل مجموعة.
- يطبق المعلم اختبار فردي أو جماعي أو كليهما معًا لجميع المجموعات.

يكافئ المعلم الفريق الفائز في الفصل، كما يسمح بنقل التلميذ من فريق لآخر لإعطائه فرصة كي ينافس من يساويه في القدرة التحصيلية ليسهم في تحقيق درجة أعلى لفريقه الأساسي **(طارق عبد الرؤوف، مرجع سابق).**

10-دور المعلم في التعلم التعاوني :

للمعلم أدوار متعددة عند تطبيق استراتيجية التعليم التعاوني يمكن حصرها فيما يلي:

-اختيار الموضوع والعناوين الرئيسية للتعلم التعاوني وتحديد أهدافه وتنظيم الصّف وإدارته.

-تكوين المجموعات حسب المهام.

-تحديد المهمات الرئيسية والفرعية للموضوع وتوجيه التعليم.

-الإعداد لعمل المجموعات والمواد التعليمية وتحديد المصادر والأنشطة المصاحبة.

- تزويد المتعلمين بالإرشادات اللازمة للعمل واختبار منسق لكل مجموعة بشكل دوري، إضافة إلى تحديد دور المنسق ومسؤولياته.

- تشجيع المتعلمين على التعاون ومساعدة بعضهم البعض.

- الرقابة والملاحظة الواعية لمشاركة أفراد المجموعة.

- توجيه وإرشاد كل مجموعة على حدة وتقديم المساعدة وقت الحاجة.

- التأكد من تفاعل أفراد المجموعة.

- ربط الأفكار بعد انتهاء العمل التعاوني وتوضيح وتلخيص ما تعلمه الطلاب.

(جونسون ديفيد وآخرون، 1998).

11-بعض أدوار الطلبة في المجموعات:

أشار " **الموسوي** " إلى الأدوار التي يقوم بها أعضاء مجموعة التعليم التعاوني، وأهم تلك الأدوار ما يلي:

11-1-الموجه: وظيفة توجيه عمل المجموعة، وتعريف مسؤولية الأعضاء، وتشجعيهم على المشاركة، وتوليد إجاباتهم، ومساعدتهم على تحقيق هدف العمل.

11-2-الملاحظ: ووظيفته ملاحظة أداء مجموعة التعليم التعاوني ومتابعتهم أثناء العمل.

11-3-الملخص: وظيفته تلخيص الأفكار والآراء التي تتم مناقشتها من قبل أعضاء المجموعة.

11-4-المسجل: وظيفة تسجيل العناصر الهمة التي سوف تناقش والتي تمت مناقشتها، كما يسجل الكلمات والجمل ذات الارتباط بموضوع التعليم، ويسجل القرارات المتخذة من قبل المجموعة.

11-5-المشجع: وظيفته مدح الأعضاء إذا أحسنوا، وحققوا تعلمًا أفضل نحو تحقيق هدف المجموعة.

11-6-المبادر: الذي يقترح أفكارًا جديدة أو أساليب مختلفة بالنسبة إلى مهمة جماعية أو كيفية أدائها.

11-7-طالب المعلومات: الذي يستوضح المقترحات ويطلب بعض الحقائق والمعلومات الرسمية ذات الصلة بالقضية قيد الدرس.

11-8-طالب الآراء: الذي يستوضح وجهة نظر أو اقتراحا قيمًا متصلاً بالمشكلة.

11-9-معطى المعلومات: الذي يعرضا لحقائق أو يوضح المشكلة من خلال خبرته.

11-10-معطى الآراء: الذي يعبر عن آراء يعتبرها ذات صلة بالمهمة، وخاصة رأيه فيما ينبغي أن تكون عليه قيم الجماعة.

11-11-الموضح: الذي يشرح الأفكار أو يعطي تمثيلا عليها، ويقدم التعديلات لمقترحات أعضاء الجماعة، كما يحاول التنبؤ بردود الفعل لاقتراح أو حل مطروح.

11-12-المنسق: الذي يوضح العلاقات بين الأفكار ويحاول الربط بينها أو يسعى إلى تنسيق ناشطات منفردة في مجهود جماعي فعال.

11-13-المهد: الذي يلخص مناقشات الأعضاء ونشاطاتهم بغية تمكينهم من رؤية موقعهم من الهدف العام للجماعة، أو يثير أسئلة تتعلق بالاتجاه الذي يسير فيه نقاش الجماعة.

11-14-المنشط: الذي يحث المجموعة لا على الإنجاز فحسب، بل على الإنجاز بمستوى نوعي أفضل.

11-15-المقوم الناقد: الذي يحاول أن يقومّ إنجاز الجماعة بالإشارة إلى المهمة الموكلة إليها.

11-16-في الإجراءات: الذي يسهل عمل الجماعة بإنجازه المهام الرتيبة كتوزيع المواد وإعادة تنظيم المقاعد وغير ذلك **(لطيفة السميري، 2003)**.

12-معوقات التعلم التعاوني:

إن نجاح التعليم التعاوني قد يتعرض إلى بعض الظروف من المادية ومنها ما يرتبط بالتلميذ أو المعلم، وهذه الظروف قد تصبح عائقًا أمام المعلم في تنفيذ درس بأسلوب التعليم التعاوني. ويذكر **طارق عبد الرؤوف** مجموعة من العوائق كما يراها " **جونسون وجونسون، 1994** " ويمكن حصرها فيما يلي:

-الافتقار إلى مهارات العمل الجماعي فالمجموعات التي تحتوي على أعضاء يفتقرون لمهارات العمل مع الآخرين غالبا ما يقللون من أداء الأعضاء الأكثر قدرة من الناحية الأكاديمية.

- تقديم الفرد لإجابة سائدة غير خاضعة للتعليل : وبدلاً من ذلك يتعين على الأعضاء أن يطرحوا عدة إجابات مختلفة وأن يختارون أفصلها.

-التسكع الاجتماعي، أو الاختفاء وسط الحشد، بمعنى أن ناتج المجموعة يتحدد بحاصل جمع جهود الأعضاء معًا فبعض الأشخاص يميلون إلى بذل جهد أقل ويمكن ملاحظة هذا التسكع الاجتماعي ظاهرًا في مجموعة من المهام الجماعية مثل: الحيل والصراع والتصفيق

-فقدان الدافعية بسبب الشعور بعدم الإنصاف، فعندما يحصل بعض أعضاء المجموعة على فائدة مجانية بدون بذل جهد، فإن هناك احتمالا بأن يميل الأعضاء العاملون إلى تقليل جهودهم.

-التشبث بالرأي، يمكن أن يكون لدى المجموعة ثقة زائدة في قدراتهم وتقاوم أي تحد أو تهديد لإحساسها بالمتعة من خلال تجنب أي اختلافات، والسعي إلى التوافق بين الأعضاء. ويمكن

إضافة بعض العناصر الأخرى مثل: الأعداد الكبيرة للتلاميذ فقلة التجهيزات، ولمواجهة هذه المعوقات وجب على المعلم أن يقوم بتدريب التلاميذ على العمل الجماعي لفترات طويلة، مع شرح بطريقة مفصلة للتعليمات عند الشروع في تطبيق درس بالتعلم التعاوني والتأكد من فهم التلاميذ لهذه التعليمات. **(طارق عبد الرؤوف، 2008).**

13-كيفية تطبيق التعلم التعاوني :

13-1-طرائق التقسيم :

حتى ينجح التعلم التعاوني لابد على المعلم من الإعداد الجيد للدرس وهناك أشياء يجب القيام بها قبل الخوض في التعليم التعاوني.

أولا: تقسيم الطلاب إلى مجموعات حيث يفضل أن تكون كل مجموعة مكونة من 4 إلى 6 طلاب كحد أقصى. هناك طرق لتقسيم الطلاب إلى مجموعات حسب ما يراه المعلم ومن هذه الطرق ما يلي:

13-1-1-الطريقة العشوائية :

13-1-1-1-العشوائية الكاملة : (تتم بدون قياس) :

حسب الترتيب الأبجدي أو التقييم العشوائي حسب ما يراه المعلم مناسب مثل (كل الطلاب الذين يبدأ أسمائهم بحرف اللف وحرف الباء يكونون مجموعة) أو مثل (جمع ستة طلاب متقاربين في المقاعد في مجموعة واحدة).

13-1-1-2- شبه العشوائية : (تعزز الجانب الإيجابي لدى الطالب) :

- يطلب المعلم من الطالب تسجيل ثلاثة طلاب يرغب العمل معهم وبذلك يعرف المعلم الطلاب المنبوذين أو الغير مرغوب بهم أو المعزولين ويعمل المعلم على خلطهم في المجموعات.
- تتم بإعطاء كل طالب رقم معين تم يتم تحديد الأرقام عشوائيا مثل قوله المجموعة الأولى تضم الأرقام التالية (1 و 5 و 6 و 7 و 16 و 20) هكذا (حسب عدد الطلاب).

13-1-1-3- الطريقة العنقودية : (تتم حسب ظروف الطلاب) :

وسميت بذلك تشبها بالعناقيد، فعناقيد العنب غالبا ما تكون متساوية في الطعم والحجم ويعني ذلك تقسيم الطلاب إلى مجموعات متجانسة من حيث:

* مستويات الطلاب الدراسية؛

* الظروف النفسية؛

* المستويات العمرية؛

* الاتجاهات والميول الشخصية وتتم من خلال علاقة المعلم بالطالب مثل تقسيم المجموعات حسب الأعمار مثل: المجموعة الأولى تحتوي على الذين أعمارهم 15 سنة وهكذا، غالبا ما يلجأ التربويون إلى مثل هذا التقسيم عند رغبة في تحقيق أهداف انفعالية وجدانية.

13-1-1-4- المجموعات غير المتجانسة :

وهي الطريقة المناسبة في مدارسنا، تتم بتقسيم المجموعات بتقسيمه غير متجانسة وهي بتوزيع الطلاب المتفوقين على كل المجموعات بالتساوي وكذلك الطلاب المتوسطين والجيدين والضعفاء.

وفي نهاية التقسيم نجد أن كل مجموعة تحتوي على طلاب متفوقين وجيدّين ومتوسطين وضعفاء بالتساوي. ولكن قبل البدء في تشكيل المجموعات غير المتجانسة لابد من أخذ الاعتبار لما هي:

- لابد من الوقوف على مستويات الطلاب التحصيلية حتى يتم التعرّف على مستوى كل طالب هل هو متفوق أو ضعيف أو جيد.
- حاول أن تحد من اختيار الطلاب لمجموعاتهم بأنفسهم.
- صنف الطلاب إلى مستويات (ممتاز، متوسط، ضعيف).
- وزع كل مستوى على مجموعات التعليم مع مراعاة عدم تكدس الطلاب الممتازين في مجموعة والضعاف في مجموعة أخرى.

مميزات التنوع (التقسيّم غير المتجانس) في مستويات الطلاب داخل المجموعة.

- التفاعل والتجانس الإيجابي بين المجموعات.
- تعميق فهم الطالب بشكل يساعده على الاحتفاظ بالمعلومة.
- إيجاد نوع من الترابط الفكري أثناء المناقشة مما يؤدي إلى تطوير تفكير الطالب.

– ضمان حدوث عمليات الأخذ والعطاء بين جميع الأفراد يتفق العديد من التربويين على أن العدد المثالي لكل مجموعة يتراوح ما بين (4–6) طلاب لأن العدد إن قل عن 3 طلاب فإن احتمالية الأخذ والعطاء وتداول الخبرة ستكون قليلة وأيضا زيادة العدد عن 6 طلاب قد يؤدي إلى عدم ضمان استفادة جميع الأفراد من الدرس.

كما أن العدد الزوجي مهم خاصة إذا رغب المعلم في إسناد مهمات ثنائية لبعض الطلاب داخل كل مجموعة.

(موقع مدونات مكتوب على الرابط:(http://ali001967.moktoobblog.com/1330252)

13–2– التخطيط للتدريس في ظل التعلم التعاوني :

يجري التخطيط للتدريس في ظل التعلم التعاوني بالمراحل التالية:

– تنظيم المحتوى تنظيمًا قائما على التفاعل النشط والإيجابي للطلاب.

– توضيح وتحليل المهام التعليمية للطلاب حتى يتحقق ربط المهام بالمتطلبات القبلية اللازمة لتعلمها، ومن ثم ليتحقق الترابط الراسي بين الخبرات وتكاملها.

– تحديد وإعلان معايير الإنجاز والنجاح.

– تحديد السلوك الاجتماعي المقبول لممارسته. **(محمد رضا البغدادي وزملائه).**

13-3- مراحل تطبيق التعلم التعاوني :

تتم استراتيجية التعلم التعاوني بصورة عامة وفق مراحل خمس هي:

المرحلة الأولى: مرحلة التعرف:

وفيها يتم تفهم المشكلة أو المهمة المطروحة وتحديد معطياتها والمطلوب عمله إزاءها والوقت المخصص للعمل المشترك لحلها.

المرحلة الثانية: مرحلة بلورة معايير العمل الجماعي:

ويتم في هذه المرحلة الإتقان على توزيع الأدوار وكيفية التعاون، وتحديد المسؤوليات الجماعية وكيفية اتخاذ القرار المشترك، وكيفية الاستجابة لآراء الأفراد المجموعة والمهارات اللاّزمة لحل المشكلة المطروحة.

المرحلة الثالثة: الإنتاجية:

يتم في هذه المرحلة الانخراط في العمل من قبل أفراد المجموعة والتعاون في إنجاز المطلوب بحسب الأسس والمعايير المتفق عليها. يتم في هذه المرحلة كتابة التقرير إن كانت المهمة تتطلب ذلك، أو التوقف عن العمل وعرض ما توصلت إليه المجموعة في جلسة الحوار العام.http://www.Khayma.com/s3nt/talimtawg/htm

13-4- اعتبارات تؤخذ أثناء تنفيذ درس بأسلوب التعلم التعاوني :

- ملاحظة سلوك الطلاب والعمل على التعزيز الفوري وتوفير التغذية الراجعة.

– التفاعل النشط بين العلم والطلاب أثناء عمل المجموعات. **(محمد رضا البغدادي وزملائه).**

13-5-خطوات تنفيذ درس بأسلوب التعلم التعاوني :

يرى " **ودهان وآخرون** " أنه لابد ن توافر شرطين لتحقيق تحصيل مرتفع. يتمثل الشرط الأول في توفر الهدف الذي يجب أن يكون مهمًا لأعضاء المجموعة. بينما يتمثل الشرط الثاني في توفر المسؤولية الجماعية في كل مجموعة، ولتحقيق تعلم تعاوني فعال لابد من إتباع الخطوات الآتية:

- اختيار وحدة أو موضوع الدراسة، يمكن تعليمه للتلاميذ في فترة محددة بحيث يحتوي على فقرات يستطيع الطلبة تحضيرها ويستطيع المعلم عمل اختبار فيها.
- عمل ورقة منظمة من قبل المعلم لكل وحدة تعليمية يتم فيها تقسيم الوحدة التعليمية إلى وحدات صغيرة، بحيث تحتوي هذه الورقة على قائمة بالأشياء المهمة في كل فقرة.
- تنظيم فقرات التعليم وفقرات الاختبار، بحيث تعتمد هذه الفقرات على ورقة العمل وتحتوي على الحقائق، والمفاهيم والمهارات التي تؤدي إلى تنظيم عال بين وحدات التعليم وتقييم مخرجات التلاميذ.
- تقسيم الطلبة الذين يدرسون باستخدام هذه الاستراتيجية إلى مجموعات تعاونية تختلف في بعض الصفات والخصائص كالتحصيل، ومجموعات الخبراء في بعض استراتيجيات التعليم التعاوني بحيث تشكل المجموعة التعاونية من مجموعات أصلية غير متجانسة تحصيليًا،

حيث ترسل مندوبين عنها للعمل مع مندوبين من جميع المجموعات الأصلية يشكلون مجموعات خبراء تقوم بدراسة الجزء المخصص لها من المادة التعليمية، حيث يدرسون الكتاب والمراجع الخارجية كالدوريات دراسة متأنية ومن ثم يقومون بنقل ما تعلموه إلى زملائهم.

- وبعد أن تكمل مجموعة الخبراء دراستها ووضع خططها، يقوم كل عضو فيها بإلقاء ما اكتسب أمام مجموعته الأصلية وعلى كل مجموعة ضمان أن كل عضو يتقن ويستوعب المعلومات والمفاهيم والقدرات المتضمنة في جميع فصول الوحدة.
- خضوع جميع الطلبة لاختبار فردي، حيث أن كل طالب هو المسؤول شخصيًا عن إنجازه، يتم تدوين العلامة في الاختبار لكل فردي على حده، ثم تجمع علامات تحصيل التلاميذ للحصول على إجمالي درجات المجموعة.
- حساب علامات المجموعات ثم تقديم المكافآت الجماعية للمجموعة المتفوقة. **(الحيلة)**.

13-6- مؤشرات نجاح إدارة أسلوب العمل التعاوني في مجموعات :

للحكم على مدى نجاح أسلوب العمل التعاوني في مجموعات، والعمل ضمن فريق واحد. إليك المعايير والمؤشرات الآتية لتساعدك في ذلك وهي:

- معرفة مستويات جميع أفراد الصف.
- التمهيد المناسب – المحدد–لموضوع الدرس.
- تشكيل المجموعات بسهولة وسر وسرعة.

- تحديد نشاط كل مجموعة.
- تحديد زمن تنفيذ النشاط المراد تنفيذه.
- اختيار مقرر لكل مجموعة بحيث يتم تبادل هذا الدور من نشاط لآخر.
- توضيح المطلوب من النشاط بدقة قبل البدء بالعمل (قبل التنفيذ).
- إثارة دافعية أفراد المجموعات للمشاركة الفاعلة أثناء تنفيذ النشاط.
- التجوال بين المجموعات والجلوس معهم أثناء تنفيذ النشاط للتأكد ن صحة سير العمل، وتوجيه التلاميذ إلى الحل الصحيح وذلك من خلال طرح الأسئلة المناسبة.
- الانتهاء من النشاط في الزمن المناسب.
- مناقشة أعمال المجموعات أمام الجميع والتوصل إلى فهم مشترك.
- تعزيز الإجابات المتميزة وإبرازها أمام الجميع للاستفادة منها.
- عرض الإجابات الصحيحة أمام التلاميذ بهدف تصويب الأخطاء وتقديم التغذية الراجعة اللازمة. (موقع العربي: على الرابط:

http://www.almorappi.com/education/TSGROUP.HTM

13-7-أسباب إهدار فرص الإفادة من قوة عمل المجموعات في المدارس :

- عدم وضوح العناصر التي تجعل عمل المجموعات عملاً ناجحًا، فمعظم المربين لا يعرفون الفرق بين مجموعات التعلم التعاوني ومجموعات العمل التقليدية.

- إن أنماط العزلة المعتادة التي توجدها البنية التنظيمية تجعل المربين ميالين إلى الاعتقاد بأن ذلك العمل المعزول هو النظام الطبيعي للعالم. إن التركيز على مثل هذه الأنماط القاصرة، قد أعمى المربين على إدراك أن الشخص بمفرده لا يستطيع أن يبني عمارة أو تحقق الاستقلال لأمة، أو يبتكر حاسبًا آليًا عملاقًا.
- إن معظم الأفراد في مجتمعنا يقاومون بشكل شخصي التغيير الذي يتطلب منهم تجاوز الأدوار والمسؤولية الفردية. فنحن كمربين لا تتحمل بسهولة مسؤولية أداء زملائنا، كما أننا لا نسمح لأحد الطلا أن يتحمل مسؤولية تعلم طالب آخر.
- إن هناك مجازفة في استخدام المجموعات لإثراء التعليم وتحسينه.

فليست كل المجموعات ناجحة في عملها، ومعظم الكبار مرّوا بخبرات شخصية سيئة أثناء عملهم ضمن لجان أو مجموعات أو جمعيات غير فاعلة.

ولذا، فإن التعقيد في عمل المجموعات سبب قلقًا لدى المربين بشأن ما إذا كانوا قادرين على استخدام المجموعات بشكل فاعل أم لا، وعندما يقارن العديد من المربين بين القوة الكامنة في عمل المجموعات التعليمية وبين احتمال الفشل، فإنهم يختارون الطريقة الأسلم ويتمسون بالطريقة الانعزالية / الفردية الحالية.

- استخدام المجموعات التعليمية التعاونية يتطلب من التربويين تطبيق ماهو معروف عن المجموعات الفاعلة بطريقة منضبطة، ومثل هذا العمل المنضبط ربما يولد رهبة توهن العزيمة بالنسبة للعديد من المربين (على الموقع:

http://www.Khayma.com/s3nt/talimtawg/htm

13-8. بعض خفايا الأنشطة الاستقصائية للتعلم التعاوني :

حيث بين " **روبرت جونز Robert Jones** " المزيد عن التعليم التعاوني:

- أطلب من كل مجموعة اختيار اسم خاص بها حيث أن ذلك يعد نشاطا اجتماعيا جيدًا، لأن الأسماء المختلفة للمجموعات تساعدك في تمييز المجموعات عن بعضها.

- أجر تغييرًا في أفراد المجموعة في كل مرة. واختر أفراد غير متجانسين في كل مجموعة، سواء في التحصيل الأكاديمي أو في مستويات اجتماعية واقتصادية وعرقية أخرى.

- لا تتحدث سوى مع الباحث الرئيسي عن النشاط الذي بدوره سينقل المعلومات للطلبة، إضافة إلى أن ذلك يؤدي إلى عدم تكرار الأسئلة، إضافة إلى أن التلاميذ هم الذين يناقشون خطوات العمل بعضهم مع بعض. وإذا دعت الحاجة لتوضيح بعض النقاط فبإمكانك مناقشتها مع الباحث الرئيسي.

- استغل الأنشطة التي تحدث داخل الغرفة الصفية أو خارجها. ويمكن استخدام أجهزة اتصال بسيطة إذ النشاط ينفّذ خارج غرفة الصف.

- كوّن كل مجموعة من ثلاث طلاب إذا نفّذ النشاط خارج غرفة الصف أو أثناء رحلة علمية، لأن ذلك أضمن لاحتياطات الأمن والسلامة.

- طوّر نظامًا لتوزيع الأدوار.

- حدد المسؤوليات من أجل الإسهام في إدارة الصف وحفظه النظام، وإذا طرأت بعض الإشكاليات فأطلب على الشخص المسؤول مباشرة حل هذا الإشكال.

- طوّر نموذجًا لجمع المعلومات وتسجيلها، كذلك طوّر بعضا لأدوات الخاصة بكل نشاط.

- شارك التلاميذ واستمتع بتدريسهم **(موقع المربي)**.

13-9-التقويم في التعلم التعاوني :

إن الهدف الذي يصبو التلاميذ على تحقيقه من وراء استخدام التعليم التعاوني هو هدف تربوي وله صبغة تحصيلية، لكنه يتسم بصفة الجماعية لا الفردية، وينبغي أن تكون النتائج متقاسمة بين أفراد المجموعة أي يجب أن يحس جميع المشاركين أن لديهم دور في التوصل إلى هذه النتائج.

ويرى " **محمد الحيلة** " أنه ينبغي تقويم المجموعات كوحدات عاملة لا كأفراد يتنافسون للحصول على علامات أعلى أو على استحسان المعلم، إذ ينبغي تقويم الوحدة بناءًا على إتقان التلاميذ المادة الدراسية وعلى قدرتهم في العمل معًا. فقد تقترح المجموعة علامة قائمة على استبانة، أو على أساس إجماع المجموعة على مدى مساهمتهما في إنجاز المهمة. وقد تشكل هذه البيانات جزءًا من تقويم العلامات أو كلها، وقد تتضمن تعيين العلامة على الآتي:

- هل المشروع كامل ومضبوط؟
- هل المشروع حديث جدًا في معلوماته؟
- هل أسهم كل عضو في المجموعة؟
- هل دققت المجموعة بشكل دقيق في الإملاء، النحو والترقيم؟

- هل كان هذا المشروع جذابًا وممتعًا؟

- هل هذا أجهد جيد من المجموعة؟ وهل أعضاء المجموعة فخورون بالعمل المنجز؟

وقد يتضمن النموذج الآخر للتقويم تعيين المعلم علامة للمجموعة معتمدة على تقويم المجموعة وملاحظات المجموعة، أو جودة الإنتاج أو كليهما وسيحصل كل عضو في المجموعة على العلامة نفسها.

خلاصة:

حاولنا من خلال هذا الفصل التعرف على التعلم التعاوني الذي يعد أسلوبًا متميزًا من بين أساليب التعليم المتداولة، وعلى الرغم من بساطة مفهومه إلاّ أن تطبيقه يحتاج إلى تكافل مجهود بين المعلم والمتعلم.

كما أن التعليم التعاوني ليس مجرد طريقة للتعلم ولكنه أيضا نمط حياة، فالتعاون يمثل قيمة نتمنى أن يتبناها الطلبة.

فقد دلت الدراسات والأبحاث أن الطلبة الذين يعملون معًا بشكل تعاوني يتعلمون أكثرن وهذا يجعلهم أفرادًا ناجحين.

كما أنه مهم للتعامل مع الآخرين سواءا على صعيد العائلة، الأصدقاء الجيران وحتى في الوظيفة المستقبلية وللحياة بشكل عام.

إضافة إلى أن التعليم التعاوني يجعل أنشطة التعليم أكثر متعة ويساعد الطلبة على تعلم تكوين صداقات والانسجام مع الاختلافات الواسعة بين الأشخاص كما أنه يجعل أنشطة التعليم أكثر متعة.

الفصل الثالث

الثقة بالنفس

الفصل الثالث: الثقة بالنفس

تمهيد.

1-مفهوم الثقة بالنفس.

2-أهمية الثقة بالنفس.

3-مقومات الثقة بالنفس.

4-معوقات الثقة بالنفس.

5-مستويات الثقة بالنفس.

5-1-مظاهر الثقة بالنفس.

5-2-مظاهر ضعف الثقة بالنفس.

6-تصورات خاطئة عن الثقة بالنفس.

7-النظريات النفسية المفسرة للثقة بالنفس.

8-الثقة بالنفس في مرحلة المراهقة.

9-تنمية الثقة بالنفس.

خـلاصة الفصل.

تمهيد:

للصحة النفسية مفاتحها، ويمكن أن تكون إحداها عند الفرد ذاته، حيث قال سقراط: " إذا أردت أن تبحث عن السعادة، فأبحث عنها داخل نفسك ".

إن أساس الاتزان النفسي هو الثقة بالنفس التي هي مفتاح النجاح في مختلف المجالات فوجودها يجعل من الفرد كيانا متناسقًا، ينبض بالحيوية والرضا، وانعدامها يجعل منه جسمًا بلا روح، يتحرك دون أهداف أو طموحات، متجاهلا كل رغباته ومستهينا بإمكانياته في تحقيق مآربه.

.... تشكل الثقة بالنفس سببًا رئيسيًا في الإبداع والنجاح، وهي عبارة عن نسيج مركبْ من ثلاث صفات عاطفية وروحية متمثلة في: إدراك الذات، قبول الذات والاعتماد على الذات. فالفرد عندما يكون واثقا بنفسه يستطيع أن يعبر عما يشعره به وبشكل أفضل، خاصة في المواقف الانفعالية الصعبة والتي قد يشعر فيها بالضياع أو الحزن أو الغضب أو الخوف **(رايان، 2006)**.

ويشير علماء النفس والباحثون إلى أن الثقة بالنفس تبدأ بالنمو منذ السنين الأولى في حياة الفرد عن طريق علاقة الفرد بوالديه، وبالذات الأم التي قد تمنح الفرد الرعاية والاهتمام والإحساس بالأمن بمن حوله.

ويرى **أريكسون** أن الثقة بالنفس هي إحساس الفرد الرضيع بمن حوله يشكل أساس الشخصية السليمة، والتي بدورها تزودها بالشعور بالكفاية والقدرة على الإنجاز والتغلب على مشكلاته المستقبلية **(سالم المفرجي، 2008)**.

وفي العصر الراهن قد يعاني البعض من انخفاض في مستوى الثقة بالنفس نظرًا لما يمتاز به عصرنا من سرعة التغيرات المتلاحقة، وعجز الفرد عن بلوغ أهدافه وطموحاته بالرغم من إمكانياته المتاحة، مما قد يولد لديه الشعور بالنقص والدونية، ولذا فإن للثقة بالنفس أهمية من الناحية النفسية، والاجتماعية، والانفعالية كونها سبب في الاعتدال والتوازن النفسي.

1- مفهوم الثقة بالنفس :

تناول الكثير من الباحثين وعلماء النفس مفهوم الثقة بالنفس من زوايا مختلفة باختلاف مدارسهم وتوجيهاتهم وأطرهم الفلسفية مما أوجد نوعا من عدم الاتفاق حول مفهوم دقيق لهذه السمة شأنها شأن العديد من المصطلحات النفسية المختلفة،

وهذا الاختلاف يعطي تراكم وتنوع المعرفة أي يصب في مصلحة العلم، فينتج عنه تنوع الآراء، الحلول والعلاج.

فقد عرفت **(أمل المخزومي،2002):** الثقة بالنفس أنها إحدى سمات الشخصية الأساسية التي يبدأ تكوينها منذ نشأة الفرد، وأنها ترتبط ارتباطا وثيقا بتكيف الفرد نفسيًا واجتماعيا. وتعتمد اعتمادًا كليا على مقوماته العقلية والجسمية والنفسية ").

وأشار إليها **يوسف ميخائيل أسعد** موضحا بأنها: " موقف يتخذه الشخص من نفسه ومن العالم المحيط به. وهو موقف غير عشوائي بل هو موقف واع فيه فكر واضح ورؤية جلية للواقع النفسي الخارجي المحيط بالشخص بما يتضمنه ذلك الواقع الخارجي من أشياء وموضوعات وأشخاص **(د- ت)** .

أمّا **(ابن القيم الجوزية،2002)** يعرفها بأنها: " سكون يستند إلى أدلة وأمارات يسكن القلب إليها فكلما قويت تلك الأمارات قوية الثقة بالنفس ".

واستحكمت ولاسيما كرة التجارب وصدق الفراسة، واللفظة كأنها من الوثاق وهو الرباط، فالقلق قد ارتبط بمن وثق به توكلاً عليه وحسن الظن به، فصار في وثاق محبته ومعاملته والاستناد إليه والاعتماد عليه، فهو في وثاقه بقلبه وروحه وبدنه.

ذكر **(شرجر،1990)** أن الثقة بالنفس إدراك الفرد لكفاءته ومهارته وقدرته على التعامل بفاعلية مع المواقف المختلفة **(محمد، 1990)**.

كما عرفها **(مصطفى وعبد السميع،2000)** أنها إدراك الفرد لقدراته واستعداداته ومهاراته وخبراته وكفاءته في التعامل مع المواقف والأحداث بفاعلية واهتمام. **(عبد العال، 2006)**.

وأضاف (**المشعان، 1999)** أن: " الثقة بالنفس تظهر في إحساس الشخص بكفاءته الجسمية والنفسية والاجتماعية، وبقدرته على عمل ما يريد، وإدراكه لتقبل الآخرين له.

ويبين **(الجسماني ويعي،1988)** بأنها: " إحساس الفرد بحقيقة كيانه وإدراكه لواقع قدراته والتطلع إلى تحقيق طموحاته وحسن التوافق النفسي ما ينشأ عنه من توافق اجتماعي ينعكس على عمله وسلوكه.

وذكر **(سعود العنزي، 2000)**: " أن **جيل فورد** اعتبر أن الثقة بالنفس عاملاً مهمًا يمثل اتجاه الفرد نحو ذاته، ونحو بيئته الاجتماعية، وأنها ترتبط بميل الفرد إلى الإقدام نحو البيئة أو التراجع عنها.

وقامت **(عوادة،2006)**: بتعريف الثقة بالنفس على أنها نوع من الاطمئنان المدروس المستند على إمكانية تحقيق النجاح والحصول على ما يريده الإنسان من أهداف، وهي الثقة بوجود الإمكانات والأسباب التي منحها الله تعالى الإنسان.

ويشير **(فريج العنزي، 2001)** الى أن الثقة بالنفس هي قدرة الفرد على أن يستجيب استجابات توافقية اتجاه المثيرات التي تواجهه وإدراكه تقبل الآخرين له وتقبله لذاته بدرجة مرتفعة.

ويعتبر **(عبد العزيز القوصي،1982)** مظاهر ضعف الثقة بالنفس هي الجبن والانكماش والتّردد، والخجل وتوقع الشر، وعدم الجرأة وعدم الإتمام بالعمل والخوف منه، وإتهام الظروف عند الإخفاق، وأحيانا يكون من مظاهر التشدد، والمبالغة في الرغبة في إتقان للوصول لدرجة الكمال. وأخيرًا، ترى الباحثة من خلال التعريفات السابقة أن الثقة بالنفس سمة شخصية أساسية للاتزان النفسي، يبدأ تكوينها منذ نشأة الفرد عن طريق علاقته بوالديه، وهي عامل مهم يمثل اتجاه الفرد نحو ذاته ونحو بيئته الاجتماعية وتكمن في شعور الفرد بالرضى اتجاه ذاته وثقته بكفاءاته ومهاراته وقدراته والاعتماد على نفسه في التعامل مع مختلف المواقف بفاعلية وإيجابية.

2-أهمية الثقة بالنفس:

للثقة بالنفس أهمية يمكن تلخيصها في خمس نقاط هي:

2-1- تحقيق التوافق النفسي:

هناك علاقة وثيقة بين كل من الثقة بالنفس والصحة النفسية وكذلك الإحساس بالسعادة، فالسعادة حالة من الارتياح النفسي تعتمد وبصفة أساسية على الإحساس بالطمأنينة والثقة بالنفس فليس من الممكن أن يحس شخص بالاطمئنان إلاّ إذا توفرت له هذه الثقة، والفرد المتوافق نفسيا هو الذي يستمتع بثقة بنفسه، أما غير الواثق من نفسه فيصبح عرضة للاضطراب في أي لحظة نتيجة لعدم توافقه النفسي. كما أن الثقة بالنفس تحمي صاحبها من التصرفات العدوانية التي قد تبطش كيانه النفسي.

إن الصحة النفسية لا تتحقق إلاّ عن طريق الجهد الدائم، والكفاح المستمر من أجل النمو السوي والتوافق مع المتغيرات الاجتماعية والنفسية المتطورة باستمرار من أجل الحفاظ على مستوى الثقة بالنفس **(يوسف ميخائيل أسعد)**.

يولد الإنسان دون خبرة، ليكتسبها مع مرور الزمن، وهناك نوعان من الخبرات المكتسبة: خبرات لا شعورية ولا إرادية، وخبرات شعورية وإرادية.

ومن أهم العوامل التي تساعد على اكتساب الخبرات الشعورية والإرادية، إرادة الفرد في اكتسابها والتمرن عليها إلى جانب تمتعه بقدر معين من الثقة بالنفس، فبغير توفر حد أدنى من هذا القدر المعين للثقة لن يستطيع اكتساب أي خبرات جديدة.

فالثقة بالنفس تتطلب الاستمرار في النضج الخبري والتطلع لدرجات أعلى من الخبرات تضمنها معارج الخبرة الفسيحة والمتدرجة **(مرجع سابق)**.

2-2-النجاح في العمل:

يعتبر الإيمان بالقدرة على أداء العمل من أهم العوامل المؤدية على النجاح فيه. فالإحساس بالقصور عن أداء العمل ينتهي بالفرد إلى التخاذل، ومن ثم عدم قدرته على بذل الجهد اللازم لإنجاز العمل المطلوب منه حتى وإن بذل جهدًا مضافًا، فلن يكون ذلك الجهد الذي يقود لإتقان العمل، بل جهد مشتت بعيد عن المرمى الصحيح.

وهنا لا يكفي الفرد أن يكون ملمًا بالعمليات المعرفية وبالمهارات اللاّزمة لأداء العمل بل الأهم من ذلك أن يكون مشحونًا بإيمانه بنفسه وبقدرته على الأداء.

ولكي يكون العمل ناجحًا أيضًا يجب أن يكون القائم عليه متمتعًا بالاتزان الانفعالي. حيث أن العلاقة بين الثقة بالنفس والاتزان الانفعالي علاقة وثيقة للغاية. ويمكن القول أن الاتزان الانفعالي هو حالة من حالات الثقة بالنفس **(مرجع سابق)**.

2-3-حب الآخرين:

يعتبر الحب المتبادل بيننا وبين الآخرين شيء عزيز علينا، فدونه لا نستطيع الإحساس بكياننا الإنساني. ذلك أن وجودنا الإنساني الاجتماعي يكتمل بتبادلنا مع من حولنا حبًـا بحب.

فالشخصيات الواثقة من نفسها لا تتخذ من الحب المتبادل بينهم وبين الآخرين وسيلة للاستمتاع الشخصي، ولا تجعل من تقصير حب الناس لهم سببًا يدعو للشعور بالألم.

فحب الواثق من نفسه للآخرين، واستقباله حبهم له يقوم أساسًا على احترام الشخصية الإنسانية. حيث أن الثقة بالنفس تستلزم تلبس الشخص بالحب وعدم تسرب روح الكراهية إليه **(مرجع سابق)**.

2-4-مواجهة الصعاب والمشكلات:

إن الحياة لا تسير دومًا وفق ما نهواه، ولا تيسير أمور حياتنا حسب ما رسمنا في أذهاننا، أو على النحو الذي علقنا به آمالنا، بل كثيرا ما يحدث عكس ما تخيلنا وعلى نقيض ما توقعنا وخلافًا لأمالنا.

هنا تلعب الثقة بالنفس دورًا كبيرًا وحاسمًا في موقف الفرد من خلال المشكلات التي تعترض طريق حياته والصعاب التي تعرقل بلوغ أهدافه التي رسمها لنفسه والتي أناط بها أماله وعلّق عليها طموحاته. فهي تكسبه قوة الاحتمال، وطاقة ينفذ بها أهدافه، ولا شك أن التغلب على الصعاب التي تواجهنا في الحياة والتوصل إلى حلول ناجحة للمشكلات التي تصادفنا في سبيل تحقيق أهدافنا بحاجة ماسة إلى قوة احتمال، وإلى طاقة نفسية كبيرة هي بمثابة ضبط للنفس في المواقف الحرجة. فإن لم يكن الشخص مجهزًا بالطاقة النفسية المطلوبة، وإذا لم يقم بإلجام استجابته الطبيعية، لا يورث الإنسان وقتها سوى الندم **(مرجع سابق)**.

وترى الباحثة أن الثقة بالنفس مهمة للفرد كما الملح للطعام، فهي الداعم الذي يعطيه إحساسًا بالارتياح حال النجاح أو الفشل.

فالواثق بنفسه وبقدراته يظل لديه الأمل في أن ينجح يومًا ما ويتفوق ولنا في التاريخ أدلة كثيرة على سبيل المثال: **برنارد شو** الذي أمضى سنوات طويلة وهو يكتب ويبعث كتاباته لدور النشر وهي ترفض نشرها، وواصل عمله حتى نشر له أوّل عمل بعد سنوات المحاولة، كما أن ثقة الفرد بنفسه تجعله شخصية محبوبة يرغب كل من يراه في مصاحبته أو التعرف عليه، وعلى العكس من ذلك فإن غير الواثق تجد أصدقائه وأحبابه هم أناس عاديون مثله أو أقل منه درجة. كما أن الواثق بنفسه لا يهول الأمور الصغيرة ولا يصغر الأمور الكبيرة، وإنما يتعامل مع المشكلة على قدر حجمها، ويأخذ بعين الاعتبار أن الصعاب والمشاكل ثلاث أنواع فيها ما يتم حلها من جذورها وفيها ما يتم حلها جزئيا وفيها ما يتم التكيف معها دون حلها، فالنوع الأول والثاني لن يتمكن منهما إلاّ شخص واثق بنفسه ومؤمن بقدراته على حل مشاكله ووضع البدائل والحلول بها بعون الله وتوفيقه، أما النوع الثالث فيظهر جليًا في إيمان الفرد بالقضاء والقدر، وأن ما أصابه لم يكن ليخطئه وما أخطأه لم يكن ليصيبه، وأنه: " **عَسَى أَنْ تَكْرَهُوا شَيْئًا وَهُوَ خَيْرٌ لَكُمْ وَعَسَى أَنْ تُحِبُّوا شَيْئًا وَهُوَ شَرٌّ لَكُمْ وَاللَّهُ يَعْلَمُ وَأَنْتُمْ لَا تَعْلَمُونَ** " سورة البقرة، الآية: 216.

وهذه المعتقدات الإيمانية السامية لن تأتي إلاّ لمن يثق بربه كل الثقة، ويستمد منها ثقته بنفسه وقدراته وبأنه أهل الابتلاء والصبر عليه وتحمله. كما لا يفوت الباحثة أن تبين أهمية الثقة بالنفس في مواجهة الصعاب من خلال ما يمر على إخواننا الفلسطينيين وموقفهم الصامد فيم واجهة الصعاب التي تتقاذف عليه من كل صوب فكيف استطاع هذا الشعب الاستمرار

في الحياة مع محاولة الكثيرين للقضاء عليه، فمن منع الأدوية والغاز والوقود ومستلزمات الحياة الأساسية إلى الحصار وإغلاق المعابر، ومنع حركة المسافرين لتصل للقصف برًا وجوًا من الاحتلال الصهيوني الغاشم على غزة المحاصرة، ومع ذلك وقف هذا الشعب وقفة الصامد الواثق بنفسه وبقدرته على التحدي والبقاء على قيد الحياة ولم يختبأ في الجحور، أو يرفع راية الاستسلام بل أعاد شن الهجوم على العدو الإسرائيلي ليدافع على كل شبر من أرضه الطاهرة ليحفظ كرامته وكرامة العرب ككل، وما كان له ذلك لولا أنه استعان بخالقه وطلب منه العون على تثبيته ومن ثم ثقته بقدرته وبنفسه وإيمانه بالنصر.

3-مقومات الثقة بالنفس:

للثقة بالنفس مقومات تؤثر فيها وتعمل على تعزيزها وتجعل منها قوة لا يستهان بها في نمو الفرد النفسي وفي بناء شخصيته وحدوث الاستقرار والصحة النفسية السليمة لديه، ومن أبرزها ما يلي:

3-1-المقومات الجسمية:

يقول **تومي الشيباني:** "إذا كان بدن الفرد صحيًا، وتكوينه خاليًا من العيوب والعاهات، فإن ذلك يساعده على الوقوف موقف متحدّ وعلى توسيع دائرة نشاطه وعلاقاته وعلى زيادة ثقته بنفسه **(محمد تومي)**.

إن سلامة جسم الفرد وخلوه من الأمراض المعيقة التي قد تعيقه عن القيام بأداء الأعمال المسندة إليه أو التي تتطلب منه بذل جهد معين لإنجازها، والجاذبية الشخصية ذو بهاء المنظر، والقدرة التعبيرية بالحركات والإشارات مع استخدام نبرات الصوت بما يتناسب مع الموقف الذي يكون فيه الفرد كلها كفيلة بتعزيز ثقة الفرد بنفسه **(العبيد،1995)**.

3-2-المقومات العقلية:

إن قوة الذاكرة، واستعداد الفرد للتعلم، واكتساب الخبرات الجديدة التي تمكنه من حل المشكلات التي قد تواجهه وتصادفه في حياته، والاستفادة من الفرص المتاحة، التي تساعده في طلب العلم والمعرفة وكل ما يعود عليه بالفائدة مع توجيه الطاقات المبذولة توجيهًا صحيحًا

بحيث لا يكون هناك جهدًا مبذولاً دون أن يصيب هدفًا، أو يعم بالفائدة ليحقق أكبر قدر ممكن من الإنتاجية في يسر وسهولة، جميعها تساعدها على بناء ثقته بنفسه.

ومن الدعائم الأساسية للمقومات العقلية هي:

3-2-1-الذكاء:

يعتبر عنصرًا هامًا لمساعدة الفرد على اكتساب الجديد وتجنب العديد من الأخطاء والأخطار، وجعله محبوبًا بين الآخرين، كل هذا يزود الفرد بقدر لا بأس به من الثقة بالنفس، وذلك لما يلاقيه من معاملة حسنة وتقبل من حوله له.

3-2-2-الخيال:

إن الشخصية القوية تكون قادرة على بسط خيالها وتوظيفه في مواقف الحياة، وخير دليل على ذلك الشعراء والمخترعون والمكتشفون، حيث أنهم لم يجعلوا من خيالهم مجرد أحلام يقظة بعيدة عن الواقع، بل جعلوا خيالهم وسيلة توصلهم إلى هدفهم.

3-2-3-الذاكرة:

إن ضعف الذاكرة تجعل الفرد لا يستطيع مجاراة متطلبات الحياة فيشعر الفرد حينئذ بالضعف النفسي ويؤدي به إلى عدم الثقة بالنفس. **(يوسف ميخائيل أسعد)**

3-3-المقومات الاجتماعية:

إن الفرد لا يعيش بمنعزل منفصل عن المجتمع، بل هو جزء منه، يؤثر فيه ويتأثر به فالمجتمع يقدم العلوم والمعارف التي تعود بالفائدة على الفرد نفسه وعلى المجتمع الذي يعيش

فيه لتجعل منه إنسانًا واثقا من نفسه يشعر بإنسانيته قادرًا على مواجهة الحياة، ومجابهة المستقبل بكل شجاعة وإقدام ليكون عنصرًا فعالاً فيه، لكن في بعض الأحيان. تكون العلاقة بينهما ليست ثابتة بحيث أنه قد ينحرف عن المجتمع الذي ينشأ فيه وربما يقف ضده ويقاومه وعندها يصبح من الصعب عليه التكيف معه، وقد يحصل العكس من ذلك، حيث يأخذ المجتمع من الفرد موقفًا مضادًا وبالتالي يصبح غير مقبول اجتماعيا عندها سيشعر بعدم الثقة بالنفس ويكون ذلك سببًا في انسحابه وانعزاله عنه. **(العبيد، 1995)**.

3-4.المقومات الاقتصادية:

يرتبط المستوى الاقتصادي وتعدد سبل الكسب ارتباطا وثيقًا بثقة الشخص بنفسه، فكلما زاد دخل الفرد أصبح قادرًا على تلبية احتياجاته وتحقيق كثير من رغباته فإن ثقته بنفسه ستزداد، بالإضافة إلى شعوره وإدراكه بمدى اهتمام الناس به والتفاهم حوله وبتجليه؛ والإفساح له في المجالس والأماكن التي ينزل فيها، ومخالطته للمجتمعات ذات المستوى الاقتصادي العالي كل ذلك سيشعر الفرد بأنه ذو مكانة مما يعزز ثقته بنفسه. **(عبد الله لاحق، 2004)**.

فالعلاقة بين الثقة بالنفس ودخل الفرد طردية، حيث أن الفرد صاحب الدخل الجيد يضمن سد احتياجاته الأساسية وبالتالي لن يمد يده للغير طلبًا للمساعدة المادية، ول يطأطئ رأسه أمام أحد طالبًا منه المساعدة، ناهيك على أنه سيواكب الحضارة والتكنولوجيا، وهذا يجعله من فئة المثقفين أضف إلى ذلك أنه سيهتم بمظهره الخارجي من ملبس ومسكن ومأكل ومشرب، مما يعني تلقيه احتراما وقبولاً أكثر مِنْ مَنْ يلبسون الملابس البالية. **(يوسف ميخائيل أسعد)**.

3-5-المقومات النفسية:

إن تغير النواحي المزاجية وتعديلها ومحاولة السيطرة عليها لا يأتي إلاّ لمن لديه رصيد كاف من الثقة بنفسه وإمكاناته.

ومن أهم المقومات النفسية التي تكسب الفرد ثقته بنفسه هو الخلو من المخاوف المرضية، والشك المرضي، والوساوس التي يؤدي تسلطها على الشخص إلى فقدان ثقته بنفسه أو اهتزازها، وكذلك النظرة الواقعية الوجدانية إلى الذات بغير استعلاء أجوف أو احتقار مهين للذات، إضافة إلى الابتعاد عن التذرع بالنكوص المرضي إلى مراحل عمرية سابقة من حياة الفرد. ثم أن افتقاد الثقة بالنفس يتسبب ببث شعور الحزن والاكتئاب المرضي في نفس الفرد، ذلك أن الفرد الذي لا يجد من واقعه الاجتماعي ما يستدعي إحساسه بالأنس، ولا يعرف سببًا لحزنه الدفين داخل أحشائه، ليصل في نهاية المطاف إلى فقدان الثقة بنفسه. **(مرجع سابق)**.

وتعقيبا عمّا ذكرناه من مقومات الثقة بالنفس، ترى الباحثة أن المقومات الجسمية قد يخرج عن المألوف فيها أناس محرومين من كثير من المزايا الجسمية، لكن ثقتهم بأنفسهم عالية، ونقف عند مواقفهم الحياتية موقف الإعجاب والفخر بهم.

وإن أردنا أن نسمي شخصيات لدعم هذا القول نجد الكثير، ومعظمهم مشهورين. ونذكر على سبيل المثال " **فرانكلين روزفلت** " وهو الرئيس الثاني والثلاثون للولايات المتحدة الأمريكية، أصيب بالشلل ورم ذلك واجه الأمور بشجاعة وكأن شيئا لم يحدث وظل يحقق طموحاته

وانتخب ليصبح أكبر دولة في العالم وهو مصاب بالشلل. إعاقته لم تشكل عائقا مادام أن هناك عقل وتفكير سليم وثقة كبيرة بالنفس.

ونضيف أيضا امرأة نقشت اسمها في صفحات التاريخ، وسميت أعجوبة المعاقين، هي " **هيلين كيلر** " أديبة ومحاضرة وناشطة أمريكية، عمياء وصماء، لكن ثقتها بنفسها كبيرة حيث تخرجت من الجامعة، وتعلمت أربع لغات، وكان لها كتب وقصص ومقالات.

أما فيما يخص المقومات الاقتصادية، فقد لا يكون لها أي تأثير في أحيان كثيرة، وخير شاهد على ذلك أن العديد من الشخصيات التي يضرب بها المثل في الثقة بالنفس، كانت من أسر ذات دخل متواضع قد لا تستطيع توفير المتطلبات الأساسية لأفرادها.

وقد يكون في هذا النوع من الأسر تحدي وعزيمة على مواجهة الظروف الصعبة والفقر الارتقاء بأنفسهم وتعديل ظروفهم المعيشية. وشاهد آخر على ذلك أن الكثير من الأسر الغنية والمتوفر لها كل وسائل الرفاهية من وسائل تكنولوجية حديثة وغيرها، نشأ أفاردها عديمي أو ضعيفي الثقة بالنفس، ويرجع بعض الباحثين السبب إلى نوع المعاملة الوالدية وأسلوب التنشئة الأسرية الذي يتبعه الأبوان مع أولادهما هل هو أسلب معزز مقوي للثقة بالنفس أم أسلوب هدام ومحطم للثقة بالنفس.

4-معوقات الثقة بالنفس:

إن الثقة بالنفس أمر مطلوب، كونها تساعد الفرد على تحقيق النجاح والتكيف الاجتماعي مع الوسط المحيط به سواء كان في الأسرة أو العمل أو الأصدقاء، إلاّ أنه قد يحدث أحيانا أن يتعرض الفرد لبعض المعوقات التي قد تعوقه عن تحقيق أهدافه وطموحاته وتؤثر عليه سلبًا فتجعل منه شخص غير واثق من نفسه ومن هذه المعوقات ما يلي:

4-1-المعوقات الصحية:

من المعوقات الصحية التي تؤثر على حالة الفرد كالآتي:

4-1-1-تخلف النمو أو التشوهات الخلقية التي قد يولد بها الفرد بسبب تعاطي الأم المخدرات أو نحوها من عقاقير أثناء الحمل خاصة في الشهور الأولى منه؛ أو نتيجة الإصابة ببعض الأمراض أو قد يكون بسبب السمنة الزائدة والمفرطة.

4-1-2-الإصابة ببعض العاهات التي قد تثير الشفقة أو تثير استهزاء بعض المستهزئين، كالشخص الذي يفقد حاسة البصر أو السمع نتيجة تعرضه لحادث ألم به وتسبب له في هذه العاهة.

4-1-3-إصابة الشخص بمرض يمنعه من مواصلة عمله الذي يكسب رزقه عن طريقه، وإحساسه بأنه أصبح عاجزًا عن الاعتماد على نفسه وعن إعالة من يجب عليه إعالتهم.

4-1-4-الإحالة إلى المعاش سواء كان ذلك بسبب الوصول لسن التقاعد الفعلي أو لسبب آخر، فإنهم يفقدون جانبًا كبيرًا من الثقة بالنفس كونهم مستشعرين أن إحالتهم على

المعاش معناها أنهم صاروا عاجزين صحيًا عن مزاولة ومواصلة مسؤولياتهم التي كانوا يشغلوها في أعمالهم.

4-1-5-فشل الفرد في تحقيق أهدافه وطموحاته لكونه غير مستوفي لبعض الشروط في إحدى المجالات، تجعله يفقد جانبًا كبيرًا من ثقته بنفسه، خاصة إذا كان قد علق آماله المستقبلية عليها **(مرجع سابق)**.

4-2-المعوقات الوجدانية:

من المعوقات الوجدانية التي قد تؤثر على حالة الفرد ما يلي:

4-2-1-خبرات الطفولة الوجدانية الانفعالية التي تؤثر في الثقة بالنفس:

وذلك من خلال تلاحمها وتراكبها مع المقومات الخبرية الوجدانية الانفعالية المتتالية أثناء مروره نمائيا إلى مرحلة العمر التالية.

4-2-2-عدم إشباع بعض الحاجات الأساسية للفرد مثل:

- الحاجات الجسمية (الطعام، الماء، النوم).
- الحاجات العقلية القائمة على مدركات (التذكر، التخيل، التوقعات المستقبلية).
- الحاجة للثقافة المرتبطة بمعرفة البيئة المحيطة بالفرد بدءًا بالبيئة المباشرة وإنتهاءا ببيئة العالم ككل.

4-2-3-الصدمات العاطفية:

كأن يتعرض الفرد لصدمة نفسية عاطفية بعد أن كان ملتفًا ومتبلورًا حول شخص ما، أو حول موضوع ما، ثم حدثت أحداث عكست ذلك التيار الوجداني وعملت على تلاشي ذلك التبلور العاطفي.

4-2-4-المبالغة في الإحساس بالشعور بالذنب وتحقير الذات لدرجة اتهامها بالحقارة والدناءة التي لا يستطيع أن يبدأ منها **(مرجع سابق)**.

4-5-المعوقات العقلية:

إن الإنسان باعتباره كائنًا حيًا لا يستطيع أن يثق في نفسه غلاّ إذا حقق وعبر عن ذاته، وعن معوقات تلك الذاتية بالنهج المطلوب دون زيادة أو نقصان، فالحياة العقلية تشكل للفرد كيانًا وقوامًا جوهريًا، فإذا سارت هذه الحياة في المستوى المطلوب عندها سيحس الإنسان بالافتقار إلى الثقة بالنفس، فمن المعوقات قد تعترض الحياة العقلية ما يلي:

- انخفاض مستوى ذكاء الفرد وعدم قدرته على الاستفادة من خبراته السابقة في مجابهة وحل المشكلات الجديدة المتشابهة للمشكلات السابقة والمشتركة معها في بعض المقومات.
- بلادة التفكير والنقص في الجهد الذهني المبذول لدرجة قد يتوقف معها التفكير تقريبًا ويصبح الفرد عندها عاجزًا وكأن غشاوة قد وضعت على عقله فلا يستطيع أن يبين ما يفكر به.

- تفكك التفكير وعدم القدرة على الإلمام بموضوع متكامل، إلى جانب التناقض الفكري وذلك بأن يقوم الفرد بتقديم رأي برأي مضاد له في نفس الوقت دون أي مبرر مسبق.
- العجز اللغوي وهي عدم قدرة الفرد على استخدام اللغة بطريقة صحيحة للتخاطب مع الآخرين بل نجده يلف ويدور حول المعنى المقصود فنجده بعد جهد جهيد يستطيع الوصول إليه **(مرجع سابق)**.

4-6-المعوقات الاجتماعية:

من المعوقات الاجتماعية التي قد تؤثر على حالة الفرد ما يلي:

- الإحساس الداخلي بأن المجتمع النفسي الذي ينتمي إليه الفرد أقل شأنًا من المجتمع الواقعي المحيط به
- الإحساس بأن المجتمع النفسي الذي ينتمي إليه الفرد أرفع قدرًا من المجتمع النفسي المحيط به في الواقع.
- الإحساس بأن المجتمع النفسي مقطوع الصلة تمامًا بالمجتمع الواقعي المحيط بالفرد.
- الإحساس بأن المجتمع النفسي الذي ينتمي إليه الفرد في صراع مع المجتمع الواقعي الذي يحيط بالفرد **(مرجع سابق)**.

مما سبق يتضح أن ما يحدث للفرد من المفارقة والاختلاف بين المجتمع النفسي وبين المجتمع الواقعي لا يعني أنه فقد ثقته بنفسه إلى البد، بل يعني ذلك أنه يمر بمرحلة نسيمها اهتزاز الثقة بالنفس المؤقتة.

4-7-المعوقات الاقتصادية:

هناك بعض المعوقات الاقتصادية التي قد يشعر بها الفرد غير الفقر فتؤثر عليه، إما تأثيرًا كبيرًا أو قليلا في ثقته بنفسه.

ومن هذه المعوقات ما يلي:

- مقارنة الفرد لوضعه الاقتصادي بغيره، ووقوفه على أن المال بين يديه هو أقل مما في أيدي الآخرين ممن يعرفهم أو يخالطهم.
- تهديد الأفراد المنافسين له وممن هم في نفس المجال الاقتصادي بالقضاء عليه أو الإحاطة به.
- الخوف من الظروف المفاجئة، ومن تقلبات السوق غير المتوقعة، ذلك أن الحياة الاقتصادية لا تسير في خط نماء مستمر.
- الخوف من ظهور وسائل أو تكنولوجيا جيدة تقضي على الوسائل والتكنولوجيا التي يتمرس عليها الفرد والتي تدر عليه الأرباح وتكفل له العيش الكريم.
- الخوف من الناس المحيطين والتشكيك في نياتهم وسيطرة الوساوس، فيظن أن كل من يلاطفونه ويتوددون له، إنما يقصدون ابتزاز أمواله وأن أقرب المقربين له يتمنون موته حتى يرثونه **(مرجع سابق)**.

5 -مستويات الثقة بالنفس:

تظهر الثقة بالنفس على مستويين، أحدهما نقيض الآخر، فالأول مستوى مرتفع للثقة بالنفس، يتضح من خلال كفاءة الفرد في التصرف أثناء المواقف المختلفة في الحياة، وتمتعه بالصحة النفسية، والآخر هو انخفاض أو ضعف مستوى الثقة بالنفس، حيث يدل على عدم تمكن الفرد من التصرف بكفاءة في المواقف المختلفة، ما يؤثر في صحته النفسية، وتكيفه الاجتماعي.

يذكر **لاحق عبد الله محمد (2005)** أن للثقة بالنفس مظاهر وعلامات من خلالها نستطيع تمييز الشخص الواثق من نفسه، وتظهر في إحساس الفرد بالثقة بقدرته وبمهارته وخبراته الجيدة وتقبل الآخرين له، وثقتهم فيه. والشخص الواثق من نفسه تتوفر لديه القدرة على التكيف مع ظروف المستقبل ويستطيع إنجاز العمل الذي يخطط له، كما لديه الكفاءة الشخصية اللاّزمة للتعامل مع الآخرين، وتتضح هذه الثقة لدى الطالب من خلال الدور الإيجابي الذي يقم به في قاعة الدرس ممثلاً في الإجابة على الأسئلة في المناقشة، والتعامل مع السلطة الإدارية وتقبله لقدراته دون الشعور بالدونية.

بينما تشير **(وداد الواشلي ، 2007)** إلى أن ظهور السمة النفسية في الشخصية له اتجاهان: الأول إيجاب بحيث تساعد هذه السمة الشخصية على الاتزان والتفاعل ضمن المجتمع، والاتجاه الثاني سلبي وهو يجعل الشخصية ضعيفة، وبعيدة عن الاتزان، والتفاعل السوي داخل المجتمع فالإيجابي يعني وجود الثقة بالنفس بشكل عال، والسلبي يعني وجود الثقة بالنفس بشكل منخفض.

5-1-مظاهر التمتع بالثقة بالنفس:

صنف " **جيلفورد** " مظاهر الثقة بالنفس إلى:

- الشعور بالكفاية.
- الشعور بتقبل الآخرين.
- الاتزان الانفعالي.
- لشعور بالرضا عن الأحوال والخصائص الشخصية. **(الدسوقي مجدي محمد ، 2008).**

وتضيف **(وداد الوشلي ،2007)** أن أهم المؤشرات لظهور الثقة بالنفس عند الأفراد هي القدرة على الاعتماد على النفس، والحكم السلبي على المواقف، والأشياء، ومواجهة المشكلات، والتوصل إلى حلول مناسبة لها، والعزم والإرادة، والشجاعة أيضًا من أهم مظاهر، ودلالة الثقة بالنفس.

كما أن العلاقة بين الثقة بالنفس والتكيف علاقة متبادلة بحيث يؤدي التكيف الفعال إلى تنمية الثقة بالنفس كما أن الثقة بالنفس تجعل الفرد فعالاً في تكيفه، ولضعف الثقة بالنفس تأثير ضار على تكيف الفرد إذ تجعله مقيدًا في تصرفاته الشخصية وتفاعلاته الاجتماعية بحيث يكون مستوى أدائه دون مستوى قدراته، كما تجعله ميالاً لتجنب الخبرات والمواقف الجديدة وقلقا في المواقف العادية، كما أن مشاعر النقص تجعل الفرد مثقلاً بالصراعات ودفاعيا في السلوك **(الدريني و الشورنجي، 2007).**

ويشير **أبو علام (1978)**، أن الشخص المتمتع بثقة عالية في نفسه يتميز بما يلي:

– الإحساس بالقدرة على مواجهة مشكلات الحياة في الحاضر والمستقبل والقدرة على اتخاذ القرارات وتنفيذ الحلول، مقابل الإحساس بالعجز عن مواجهة المشكلات والاعتماد على الغير في الأمور العادية، والإحساس بالحاجة إلى تأييد الآخرين ومساندتهم، والميل إلى التردد والتراجع، والمغالاة في الحرص.

– تقبل الذات والشعور بتقبل الآخرين واحترامهم مقابل القلق حول التصرفات، والصفات الشخصية والحماسية للنقد الاجتماعي، والشك في أقوال الآخرين ومدحهم والمبالغة في الحرص، والرغبة في الاتقان، والشعور بنقص الجدارة، والمسايرة خوفًا من النقّد.

– الشعور بالأمن عند مواجهة الكبار والتعامل معهم والثقة بهم، مقابل الشعور بالخجل والارتباط والميل إلى الإحجام عن التعامل مع الكبار.

– الشعور بالأمن مع الأقران والمشاركة الإيجابية، مقابل الشعور بالقلق، والارتباك في المواقف الاجتماعية التي تضر الأقران، والإحجام عن المشاركة الإيجابية معهم.

– الترحيب بالخبرات والعلاقات الجديدة، مقابل الشعور بالخوف، والارتباط، والخجل في المواقف الاجتماعية.

5-2-مظاهر ضعف الثقة بالنفس:

يرى **(عمرو بدران ،1990)** أن ضعف الثقة بالنفس هي سلسلة مترابطة تبدأ بانعدام الثقة بالنفس ثم الاعتقاد أن الآخرين يرون عيوبه وسلبياتهن مما يؤدي على الشعور بالقلق إزاء ذلك والرهبة من سلوك سلبي، وهذا يؤدي إلى الإحساس بالخجل، الأمر الذي يؤدي مرة أخرى على ضعف الثقة بالنفس، مما يعني تدمير حياة الفرد.

وذكر **(فريح العنزي،1999)** بعضًا من مظاهر ضعف الثقة بالنفس وتتمثل فيما يلي:

- الإحساس بالعجز عن مواجهة المشكلات والاعتماد على الغير في الأمور العادية.
- الميل إلى التردد والتراجع، والمغالاة في المرض.
- القلق حول التصرفات، والصفات الشخصية.

- الحساسية للنقد الاجتماعي، والشك في أقوال الآخرين وأفعالهم.

- الخوف من المنافسة، والاستياء من الهزيمة، والشعور بنقص الجدارة، والمسايرة خوفًا من النقد، والشعور بالخجل والارتباك، والخجل في المواقف الجديدة.

كما ذكرت **(وداد الوشلي ،2007)** أن جيلفورد حدد مظهر ضعف الثقة بالنفس فيما يلي:

- التمركز حول الذات.

- الشعور بعدم الرضا عن الأحوال والخصائص الشخصية.

- الشعور بالحاجة إلى التحسن.

- الشعور بالذنب ونوبات البكاء.

6-تصورات خاطئة عن الثقة بالنفس:

أكد (**هاني السليمان،2005)** أن هناك العديد من التصورات الخاطئة عن الثقة بالنفس والتي يعتقد بها الكثير من الأشخاص، ومن أبرز هذه التصورات هي:

6-1-أن الثقة بالنفس تقتضي نبذ الحياء، والتسلح بالجرأة المبالغ فيها، وهذا يدفعه على اقتحام أمور لا يقرها الأدب وحسن الخلق.

ويؤكد فقهاء الحديث أن للحياء قيمة مهمة ألا وهي رقابة داخلية تتحكم في سلوك الإنسان وتدفعه لفعل جميل حتى وإن خالف ذلك هواه وما تشتهيه نفسه وتمثل الإنسان بالحياء يقوده إلى كل خير ويحجبه عن كل شر وبالتالي يصل إلى قمة الثقة بالنفس، كيف لا والرسول صلى الله عليه وسلم يقول بشأن الحياء: " ***الْإِيمَانُ بِضْعٌ وَسَبْعُونَ شُعْبَةً وَالْحَيَاءُ شُعْبَةٌ مِنْ الْإِيمَانِ*** " متفق عليه.

6-2-أن الثقة بالنفس هي القدرة على المفاخرة، والمباهاة، والتحدي و التعالي، يرى الباحثون أن الفرد المتفاخر أو المتباهي أو المتعالي، لو نظرنا إليه لوجدناه يعيش حبين منفصلين، حبًا لنفسه وحبًا للظهور أي أنه يعيش حالة أنانية طاغية وحالة ملحة من الإطراء والثناء.

6-3-أن الثقة بالنفس إمَّا أن تكون موجودة بكاملها، أو مفقودة تمامًا. فيجب على الفرد أن تكون لديه القدرة على التعبير عما في نفسه.

وما يدور في خلده من أمور، لذلك يجب على المربين سواء كانوا في الأسرة أو المدرسة أو المسجد أن يعطوا الشيء من أطفال ومراهقين للتعبير عن مشاعرهم وآرائهم فإن ذلك يعد مدخلاً لتحسين وتعزيز الثقة بأنفسهم.

6-4-أن الثقة بالنفس تقتضي العناد والإصرار والثبات على الرأي وإن كان خاطئًا.

يرى علماء التربية أن العناد يوصل صاحبه إلى الغرور فعند مناقشة أي موضوع فإنه لا يسمع إلاً صوته والقرار قراره فقط، إنمَا الثقة بالنفس تأتي بعد يقين واجتهاد في معرفة الحق وإتباعه فإن إنجازات الواثق من نفسه تتحدث عنه.

6-5-ن الثقة بالنفس تقتضي السيطرة على الآخرين والتحكم فيهم والسيطرة عليهم.

إن كثيرًا من الأفراد يستخدمون أساليب سيئة لغرض السيطرة، مثل التخويف أو التحطيم أو التستر بستار الدين كغطاء له.

7-النظريات النفسية المفسرة للثقة بالنفس:

اهتمت العديد من النظريات النفسية بموضوع الثقة بالنفس باعتباره من مظاهر السواء، ومن معالم الشخصية المتوافقة نفسيًا واجتماعيا، لمحاولة التوصل إلى أنجح الحلول المناسبة لمساعدة الأفراد على تحقيق الصحة النفسية، فلقد اتبعت كل نظرية أسلوبًا من المعالجة النفسية والإرشادية لهذا المفهوم، ومع الاختلاف في الآراء والتوجهات النظرية إلا أن بعضها قد أشار إلى أن الثقة بالنفس تحت مفاهيم أخرى، ومع ذلك الاختلاف فقد تم الاستفادة من دراسة العديد من النظريات النفسية ومنها:

7-1-اتجاه إريكسون في النمو النفسي الاجتماعي: 1963-1968 , Erikson يشير مصطلح النمو بصفة عامة إلى ذلك التغير في الكم والكيف جميعها في كل جوانب الإنسان، أما في مجال نمو الأنا وفق **نظرية إريكسون،** فإن نمو الأنا يتضمن تغيرًا كيفيًا ينتج من تفاعل العوامل البيولوجية والاجتماعية والتركيب النفسي وفقا لمبدأ تطوري يثمر عن ظهور أزمات للنمو في كل مرحلة تتناسب ودرجة النضج البيولوجي والمتطلبات الاجتماعية للمرحلة والبناء النفسي المنجز، وتحل إيجابًا أو سلبًا وفقا لسلامة المتغيرات السابقة، وفي هذا الإطار يحدد إريكسون ثمان مراحل للنمو يمر بها الإنسان تمثل نمط تطوري للذات، هذه المراحل تغطي النمو النفسي الاجتماعي للإنسان بدءًا بميلاده و إنتهاءًا بشيخوخته.

وهذا النمو التطوري للذات يمثل نموًا متعاقبًا بحيث لا تنفصل مرحلة عن الأخرى؛ فكل مرحلة تعتمد على سابقتها وتمثل بعدًا جديدًا يؤثر في المرحلة اللاحقة، بمعنى وجود تراكمات تطورية لنمو الذات، وهذه المراحل يسميها إريكسون بأزمات النمو، وكل مرحلة تعتبر نقطة تحول تدريجي في القدرات والمهارات والفكر والمشاعر والعلاقات الاجتماعية.

بمعنى أن كل هذه الأمور تؤثر بشكل مباشر أو غير مباشر في نمو وتطور الشخصية، أي أن القوانين الداخلية من استعدادات وعوامل بيولوجية تعتبر من أهم المتغيرات المؤثرة في عملية النمو، بالإضافة إلى التأثير الثقافي والبيئي الذي يعيشه الفرد، فالمجتمع والثقافة من المتغيرات المؤثرة أيضًا في نمو الإنسان، إلاّ أن هناك تفاوتًا كبيرًا بين الثقافات في حل أزمات

النمو، فالبلوغ مثلا ليس بنفس الدرجة في كل الثقافات وعند كل الأفراد فالفروق الفردية تحتل مكانًا مؤثرًا مما يميز إنسان عن آخر. **(محمد السيد عبد الرحمن، 1998)**.

كما يرى إريكسون أن هناك ثلاث خصال الشخصية السليمة هي: السيطرة الفعالة والايجابية على البيئة وإظهار قدر من وحدة الشخصية والقدرة على إدراك الذات والعالم إدراكًا صحيحًا، أما جوهر النظرية فإنه يعتمد على تفاعل الفرد مع البيئة الاجتماعية والثقافية التي يعيش فيها، حيث اهتم إريكسون بوصف سلسلة من الأزمات التي تحدث استجابة لمطالب المجتمع التي يفرضها على الفرد النامي والتي تتمثل في مطالب المسايرة لتوقعات الكبار والراشدين حول التعبير الذاتي والاعتماد على الذات. **(سامي ملحم، 2004)**.

ومما يجب الإشارة إليه أن أزمات النمو التي ذكرها إريكسون لا تعبر عن كونها مشكلة مستحيلة الحل أو مصاعب وعراقيل في طريقة الإنسان بل هي نقطة عبور للمرحلة التي تليها، فكل شخص يواجه فيها صراعاته حتى يستطيع التقدم نحو الأمام فالتغير في عوامل الفرد الداخلية والعوامل الخارجية التي تؤثر عليه تشكل بعدًا جديدًا يجدر بالإنسان تخطيه حتى يصل للنمو السليم، وأما الإخفاق والفشل في تجاوز وحل الأزمة يعتبر مكونًا سلبيا للانا، فالعوامل الإيجابية للانا تتمثل في حل أزمات النمو مما يعني إعطاء الفرد دفعة قوية للنمو السليم، أما العوامل السلبية الناتجة من عدم حل الأزمات أو حلها بشكل غير مرضي يشكل للإنسان مشكلة أخرى مترتبة على سابقتها ومؤثرة في لاحقة، و بناءا على ذلك فإن إريكسون قسم مراحل النمو إلى ما يلي:

7-1-1- الثقة مقابل عدم الثقة: ويتكون لديه القدرة على التنبؤ بسلوكه وسلوك الآخرين، وهو سلوك يكتسب خبرات تشير إلى أن حاجته ثم إشباعها.

7-1-2- الاستقلالية مقابل الخجل والشك: يتعلم فيها ما يستطيع القيام به والتحكم فيه وما لا يستطيع القيام به والتحكم فيه، وينمو لديه تنمية الشعور بالتحكم الذاتي والتكيف مع البيئة دون فقد لإحساسه بالاستقلالية الذاتية، ولابد من ضرورة الضبط الداخلي للطفل وذلك من خلال تشجيع الاستقلالية من جانب وتوفير الحماية الضرورية من جانب آخر، فكلما حصل الطفل على حريته في عمل ما يستطيع وتركه ينجز ذلك بنفسه وبأسلوبه الخاص دون تدخل من الآخرين فإن نموه الوجداني والانفعالي بالاستقلالية يكبر.

7-1-3- اكتساب حاسة المبادرة مقابل التغلب على الإحساس بالذنب: يتطور نضج الفرد البدني والمعرفي واكتسابه لقدرات أكبر التفاعل الاجتماعي من أهمها اكتساب اللغة، فيبدأ في طرح أسئلة استكشافية ويناقش ويحاور ويقيم نفسه في الحديث مع الآخرين، ويرى نفسه أكثر حيوية وحركة ونشاطًا وقوة وخيالاًن فهو يجري ويركب الدراجة ويحمل بعض الأشياء بنفسه، ويظهر لديه الاهتمام البالغ بالأعضاء التناسلية وتوجيه الأسئلة للكبار حول الفروقات التي يراها بين الذكور الإناث.

7-1-4- اكتساب الإنجاز مقابل تجنب الإحساس بالنقص: وفي هذه المرحلة تبدأ قدرته على احترام القواعد وما تفرضه من قيود كالاستيقاظ المبكر ومراعاة تعليمات المدرسة وغيرها، وتتميز كذلك برغبته بالتميز عن أقرانه مما يجعله يجتهد ويبذل جهودًا مضاعفة لينال مركزًا

مرموقًا بين زملائه، إضافة إلى أنه يبذل جهدًا كبيرًا للتغلب على مشكلاته الاجتماعية المحيطة به، ونجد علاقته بالأقران طفت على علاقته بوالديه فأصبح الأقران هم مرجعيته ومعياره لقياس مدى نجاحه أو فشله وهم مصدر لتحقيق ذاته خارج نطاق الأسرة، وقد يكون سبب ذلك هو انفعاله بعض الشيء عن والديه من خلال تغيبه عن المنزل وذهابه إلى المدرسة.

وكذلك يقوم الطفل بممارسة بعض الألعاب في وسط جماعي كبير مما سيمنحه نموًا نفسيًا فعالاً بإتباع قوانين اللعب الجماعي، وتتسم فيها بالطاقات الغريزية الجنسية بالكمون ويميل فيها الطفل إلى الاستطلاع والحركة والنشاط والخيال

7-1-5-اكتساب الهوية مقابل تشتت وعدم وضوح الدور: يظهر فيها التغيرات الجسمية والأدوار الاجتماعية ومطالب وتوقعات جديدة وهي تعتبر من أخطر المراحل بل وأحرجها، فتلك التغيرات الجسمية والنفسية تعطينا مدلولاً لوصول الطفل لمرحلة متقدمة من النضج البيولوجي بقسميه الجسمي والعقلي والنضج السيكولوجي الاجتماعي.

7-1-6-الألفة مقابل العزلة: وتبرز أهمية القبول الاجتماعي في نموذج إريكسون للنمو النفسي الاجتماعي وتتمثل في إقامة علاقات اجتماعية ناجحة على صعيد الأسرة والأصدقاء والزواج.

7-1-7-الإنتاج مقابل الركود: تتمثل في القدرة على الإنتاج والعطاء والإنجاب وتحقيق الكفاية.

7-1-8-تكامل الأنا مقابل الياس: يبرز فيها تقبل الذات وتقبل الآخرين.

7-2-اتجاه التحليل الاجتماعي:

جاءت نظريات هذا الاتجاه لتؤكد على أهمية العوامل الاجتماعية والثقافية وتشير إلى أهمية نوعية العلاقات بين الفرد والمحيط الإنساني والاجتماعي الذي ينتمي إليه، كما جاءت إسهامات نظريات هذا الاتجاه أكثر نضجًا نيتنا ولها للشخصية الإنسانية من الاتجاه التحليلي الكلاسيكي، ولهذا فإن نظريات هذا الاتجاه الذي يتزعمه **هورني** و **فروم** و **بوليفان** تأثرت واستفادت من التحليلية الفرويدية ومن نظريات **أدلر** و **يونغ** وقدمت رؤية انتزعت من خلالها هيمنة الرؤية الحتمية لضعف الأنا وسيلتها وكانت هذه الرؤية إسهاما أثرى الحركة المعرفية والبحثية وأدى إلى ظهور رؤى أكثر إيجابية وموضوعية كان أبرزها التحليلية الشاملة التي جاء بها إريكسون.

وهذا ما تؤكده **(أمل المخزومي، 2002)**. أن أصحاب هذا الاتجاه يؤكدون على العوامل الاجتماعية والثقافية وأن الفرد مخلوق اجتماعي يدفعه شعوره إلى تحقيق الأهداف الاجتماعية بالاعتماد على النفس.

وترى **هورني:** " أن السلوك الإنساني سلوك متعلم وأنه قابل للتغيير وأن الإنسان في سلوكه يحاول أن يحقق لنفسه الأمن والرضا كما أولت اهتماما لأثر البيئة في السلوك، ولقد ركزت على العلاقات الشخصية.

وترى بأن طرق التنشئة الأسرية السوية تعزز النمو السوي وتساعد على تحقيق الذات وتشجع الحب والاحترام، ويجب أن تجنب الأسرة استخدام السيطرة والتساهل المفرط والمتطلبات الزائدة لأنها تعيق حدوث النمو والسلوك السليمين. **(سعيد العزة، جودة عبد الهادي، 1999).**

7-3-الاتجاه المعرفي:

يعتبر الاتجاه المعرفي من لاتجاهات الحديثة على علم النفس بوجه عام وفي مجال الإرشاد النفسي بوجه خاص، وذلك لاهتمامها بالعمليات العقلية في تفسيرها للسلوك السوي أو المرضي أو في علاج الاضطرابات النفسية، ومن هذه الاتجاهات. **(محمد الشناوي، 1998).**

7-3-1- الاتجاه العقلاني الانفعالي " البرت أليس ":

ينتهي الاتجاه العقلاني الانفعالي إلى النظرية التي طورها ألبرت أليس، حيث يعتبر أحد رواد هذا الاتجاه حيث يعتبر أن الثقة بالنفس كمعيار من معايير الشخصية السوية، حيث حدد ثلاثة عشر معيارًا للشخصية السوية منها:

- اهتمام الفرد بذاته وتحققه لرغباته السوية؛
- حصول الفرد على الاهتمام الاجتماعي من الآخرين؛
- تقبل الفرد للإحباط وإمكانية التعامل معه بواقعية؛
- قدرة الفرد على توجيه ذاته، واعتماده على نفسه؛
- القدرة على الحصول على السعادة؛
- القدرة على التفكير العلمي؛

- الواقعية؛
- تقبل الذات؛
- تحمل المسؤولية الذاتية عن الاضطراب الانفعالي، وعدم لوم الآخرين

7-3-2- إتجاه ميكتبوم " التعليمات الذاتية ":

ينتمي هذا الاتجاه إلى إسهامات ميكتبوم لتركز على الحديث الداخلي أو ما يعرف باسم حديث الذات (التعليمات الذاتية)، وأشار إلى تأثيرها على السلوك وبالتالي فإن العملية الارشادية تتضمن تطوير أساليب تستخدم لتوجيه ومراقبة ومراجعة وضبط السلوك، وهو بذلك يشير إلى أهمية أن يتمتع الفرد بدرجة من الثقة بنفسه، حتى يتمكن من جعل أحاديثه الذاتية إيجابية.

ويرى **(سعيد العزة، جودة عبد الهادي، 1999)**. أن الحدث الداخلي يخلق الدافعية عند الفرد ويساعده على تصنيف مهاراته وتوجيه تفكيره للقيام بالمهارة المطلوبة، ويرى ميكتبوم بأن تعديل السلوك يمر بطريق متسلسل في الحدوث يبدأ بالحوار الداخلي والبناء المعرفي والسلوك الناتج.

وهذا الاتجاه المعرفي يوحي أن ثقة الفرد بنفسه هي محصلة لأحاديث داخلية إيجابية كوّنت بناءات معرفية نتج عنها سلك إيجابي يتمثل في مستوى مرتفع من الثقة بالنفس.

7-3-3-إتجاه بيك:

أما " **بيك** " فيؤكد على العلاقة بين التفكير والانفعال والسلوك، وهذا عيني أن أنماط سلوكنا وانفعالاتنا مرهونة بمنظومة تفكيرنا التي تدخل فيها سماتنا الشخصية ومفهومنا لذاتنا وثقتنا بأنفسنا.

ويبين **(محمد الشناوي، 1998)** أن رؤية بيك عن الفكرة القائلة إلى ما يفكر فيه الناس وما يقولونه حول أنفسهم وكذلك اتجاهاتهم وآرائهم ومثلهم إنما هي أمور هامة وذات صلة وثيقة بسلوكهم الصحيح والمريض.

7-3-4-إتجاه ريمي:

أما إسهامات " ريمي " المعرفية جاءت لتكوين أكثر النظريات المعرفية اهتماما بثقة الفرد بنفسه، ولعل هذا يرجع إلى تأثر ريمي بالاتجاه الإنساني، وتحديد الروجري، حيث يشير **(محمد الشناوي، 1998)**. أن ريمي تتلمذ على يد روجرز في جامعة ولاية أوهايو وكان موضوع رسالة الدكتوراه (مفهوم الذات كعامل في الإرشاد وتنظيم الشخصية)، ووفقا لريمي فإن مفهوم الذات ينظم ويوجه السلوك، أما التصورات الخاطئة حول الذات فقد تحد بشكل قاسي وغير واقعي من أنواع السلوك التي يرغب الفرد في أن يشترك فيها، ورؤية ريمي عن مفهوم الذات بأنه يتكون بشكل أو بآخر في الانطباعات والمعتقدات والاقتناعات المنظمة التي تشكل معرفة الفرد عن نفسه والتي تؤثر على علاقاته بالآخرين.

7-4. الاتجاه الجشطالت:

يقدم اتجاه الجشطالت الدعم للبرنامج التدريبي من خلال مفهوم التعلم بالاستبصار. حيث يوضح **(نادر الزيود، 1998)** أن الاستبصار يعني قدرة الإنسان على إعادة تنظيم خبراه بحيث يأخذ معنى جديد غير السابق فكلما كان إدراك الكائن الحي واضحًا كان الاستبصار للمواقف أكثر فعالية وإمكانية للتوصل للحلول والمشكلات التي قد تواجه الفرد.

وقد أشار " **بيرلز Perles** " أن السبب الأساسي وراء سوء التكيف والأعصاب لدى الناس ناتج عن قلة الوعي والإدراك لمشاعرهم، وتركز الجشطالتية على الوجود الحالي للفرد وتعتبر الماضي أعمال ومواقف غير منتهية أو غير مكتملة، وتركز على:

7-4-1 خلق الوعي المستمر والتواصل لدى الفرد.

7-4-2 إدراك الفرد للخبرات المؤلمة وفهم العلاقات فيما بينها للتوصل لحل.

7-4-3 الإدراك المفاجئ حيث يقوم الفرد من خلال تركيزه على العلاقات المترتبة بالمشكلة فيدركها من خلال الموقف الكلي:

أنواع الاستبصار:

- الاستبصار بعد حل المشكلة.
- استبصار يتماشى مع حل المشكلة وفيه تكتشف الحلول أثناء ممارسة النشاط.
- استبصار قبل حل المشكلة ويقوم على أساس إدراك المسترشد للمشكلة ذهنيا قبل القيام بحلها.

من خلال النفسية للثقة بالنفس، نرى أن كل النظريات تعتبر الثقة بالنفس من أهم مظاهر الشخصية السوية، وأنها السمة الأبرز والعنصر الأهم في التوافق والاتزان النفسي والاجتماعي وإن اختلفت المصطلحات والمسميات أو الوسائل والأساليب المؤدية لذلك.

8-الثقة بالنفس في مرحلة المراهقة:

إن مرحلة المراهقة لا تقتصر فقط على التغيرات الفيزيولوجية بل تصبح هذه التغيرات عوامل مؤثرة في الكثير من السمات، والصفات الشخصية، ومما لا شك فيه أن الثقة بالنفس تتأثر هي الأخرى شأنها شأن غيرها من الخصائص الشخصية للفرد.

إن الفرد في مرحلة المراهقة عرضة للانشغال بنفسه وكثرة التفكير فيها، وذلك يرجع إلى وصوله لمرحلة وزن وتقييم وتقدير مكانته في المجتمع من أجل فرض وجوده واستقلاليته، إلاّ أنه في المقابل يعيش حالة صراع وضيق بسبب عدم تأكده من تقبل الآخرين لشخصيته بايجابياتها وسلبياتها. حيث يرى **(عادل عبد الله محمد،1997)**. أن انشغال المراهق الدائم بنظرة الآخرين اتجاهه، يعيق ثقته بنفسه وقدرته على تحليل شخصيته ليكون عن نفسه صورة واقعية، حقيقة يسعى إلى تقبلها والرضا عنها واحترامها وذلك بالتعرف على مواطن القوة والضعف فيها.

حيث تكمن أهمية التعرف على الذات في الرفع من مستوى الثقة بالنفس وإعانة المراهق على أن يكون على بينة مما يمكن توقعه من فشل أو نجاح في معظم المواقف التي يواجهها.

" إن عدم الثقة يجعل المراهق في حالة عدم الارتياح كما يجعله أكثر تعاسة وشقاءًا أو أقل إصابة ونجاحًا مما يمكن أن يكون عليه.

وتشير **(وداد الوشلي، 2007)** أن مرحلة المراهقة ما إن تبدأ حتى تتوالى على المراهق تغيرات قوية، سريعة، فيزيولوجية وصراعات نفسية بين الشعور أنه شخص ناضج وقادر على تحمل المسؤولية، وبين كونه طفلا ينعم بالأمن، الرعاية وإشباع الحاجات إضافة إلى صراعاته في السعي، الاستقلال، التحرر من تدخلات الأسرة والإذعان لمعايير الجماعة والقيم الدينية والاجتماعية.

وتضيف وداد الوشلي أن " **هيرلوك** " أشارت أن الثقة بالنفس تضعف في مرحلة البلوغ من سن (11 إلى 15) سنة عند الإناث، ومن سن (12 إلى 16) سنة عند الذكور، وهذه الفترة الانتقالية هي التي يقابلها تعليميًا المرحلتين المتوسطة والثانوية. ويعود السبب إلى أن المراهق يشك في قدراته، ويتردد في القيام بأعمال كان يقوم بها بسهولة، ويرتفع الشعور بعدم الثقة بالنفس نتيجة القلق الذي ينتاب المراهق في كفايته النفسية والاجتماعية الذي يرجع سببه الجزئي إلى ضعف المقاومة الجسمية في هذه الفترة. كما أن الكثير من البنات والبنين يخرجون من دور البلوغ بقليل من الثقة بالنفس ويصبح استعادة هذه الثقة خلال فترة المراهقة من أهم المشكلات التي يوجهونها.

ويرى **يوسف ميخائيل** (د- ت) أن أسباب نقص الثقة بالنفس لدى المراهقين تتضح من خلال النقاط التالية:

_أنهم قد يكتشفون نقصًا أو عيبا يشغلهم بالهم إلى الحد الذي يصرفهم عن مواطن القوة في أنفسهم.

_أنهم في سن المراهقة يمرون بمرحلة حرجة تقع بين الطفولة الكاملة والشباب، وهم بحكم مرورهم بهذه المرحلة يواجهون مواقف جديدة ويتعاملون معها في حياتهم دون أن يكونوا متأكدين من مدى قدرتهم على مواجهتها أو معالجتها، بل أنهم لا يميزون بين الأشياء فلا يدركون مستقبل حياتهم.

_أنهم يزنون أنفسهم وأعمالهم وفق معايير مثالية، ومن ثم يشعرون باليأس وخيبة الأمل عندما يعجزون عن الارتقاء بأنفسهم وأعمالهم إلى مستوى القيم والمعايير التي يتطلعون إليها.

_أنهم لا يشبعون بعض حاجاتهم الانفعالية الأساسية كالحاجة للاستقلال، النجاح، حب الآباء أو تقبل الأصدقاء. ونتيجة لعدم إشباع هذه الحاجات أو بعضها، يشعر المراهقون بالنقص وضعف ثقتهم بأنفسهم.

ويذكر كلا من(**فؤاد أبو حطب** و **أمال صادق،1999**) أن الطفل الذي ثقته بنفسه زائدة. وتسيطر عليه مشاعر الزهو الغرور، يصبح عند البلوغ أقل ثقة بنفسه، فيشك في قدراته ويشعر أنه أقل كفاءة من الناحيتين الشخصية والاجتماعية، وينشأ معظم الشعور بعدم الثقة لدى المراهقين في فترة البلوغ ويكون ذلك من خلال الأسباب التالية:

_ نقص المقاومة الجسمية والقابلية الشديدة للتعب.

_الضغوط الاجتماعية المستمرة التي تطلب منه القيام بما هو أكثر مما كان يؤديه من قبل.

_نقد الكبار لطريقته في أداء العمل أو عدم القيام به.

وتؤكد **(أمل المخزومي، 2002)** على أهمية مرحلة المراهقة باعتبارها من أهم مراحل العمر، فهي المرحلة التي تعقد عليها الأمم والشعوب الكثير من الآمال لما تملكه من طاقات جسدية وفكرية، ولما يميز هذه المرحلة من إقدام وجسارة وتطلع نحو تحقيق الأهداف، فهي مرحلة التآلف والظهور على مسرح الحياة، مرحلة العمل، العطاء، الحيوية، النشاط، الصحة، الإنتاج، الإبداع والحركة. فهي مرحلة البناء الحقيقي نحو مستقبل زاهر للفرد والمجتمع، لذا ينظر لهذه الفترة الزمنية على أنها الفترة الذهبية في حياة الإنسان.

كما وتؤكد على دور الأسرة فهي التي تعتمد على مساعدة المراهق في تدبير شؤونه وتجعله يدرك تمامًا مدى أهميته بالنسبة لهم ومكانته بينهم، مما يدفعه ذلك لزيادة نشاطه والحرص على النجاح، كل ذلك يساعد على غرس روح الثقة بالنفس كما ينعكس ذلك على شعوره بالاطمئنان والاستقرار النفسي.

9-تنمية الثقة بالنفس:

توجد مجموعة من الوسائل والطرائق التي تنمي وتعزز الثقة بالنفس لدى الفرد وهي كما يرى(**المفرنجي سالم محمد،2008**) تتمثل فيما يلي:

- وعي الكبار وإدراكهم لأهمية مساندة وتشجيع المراهقين ومنحهم القة في هذه المرحلة.

- إدراك المراهقين لأسباب نقد الكبار لسلوكياتهم، ليكونوا أكثر تقبلا للنقد.

- على الفرد أن يكون صورة واقعية عن نفسه وأن يتقبل هذه الصورة و يرضى عنها ويحترمها.

على الفرد أن لا يزن نفسه بمعايير شخص آخر، وأن يحترم نفسه كونها فريدة في ذاتها.

ويشير **هارلوك فنيك (1969)** إلى أن تنمية الثقة بالنفس تأتي بواسطة النقاط التالية:

-**الاعتراف بالضعف فضيلة:** تؤدي إلى تأكيد المعارف وتجعل الثقة بالنفس متوازنة، حيث أن مواجهة الفرد لما لديه من قدرات ونقائص لا يؤدي إلى الشعور بالنقص، بل إن الاعتراف بالنقائص دون أي بادرة من الارتباط يؤدي إلى تأكيد الذات المدركة.

_إيجاد تعريف يتواءم مع التفكير والتصور الذاتي للشخصية: حيث للفرد حاجة في أغوار نفسه حتى يكون على وفاق معها، وعلى ذلك فإن الطريقة التي يرى الفرد بها العالم الخارجي والطريقة التي يتجاوب بها في مختلف المواقف في الحياة، يتحتمّ أن يكون على وفاق مع الطريقة التي يتصور بها نفسه ويراها بها.

خلاصة:

الثقة بالنفس سمة شخصية يبدأ تكوينها منذ نشأة الفرد عن طريق علاقته بوالديه، حيث تعد عملاً مهمًا يمثل اتجاه الفرد نحو ذاته ونحو البيئة الاجتماعية، وتكمن في إدراك الفرد لكفاءاته ومهارات وقدراته على التعامل بفاعلية مع مختلف المواقف وهي تساهم بشكل مباشر في التوافق النفسي للأفراد.

كما تعتبر عاملاً هامًا للاستمرار في اكتساب الخبرة وكذا النجاح في العمل. فتجعل الفرد محبًا للآخرين وقادرًا على مواجهة مختلف الصعاب والمشكلات وحده.

كما أن الثقة بالنفس كانت ولازالت محور اهتمام العديد من العلماء والباحثين لتصحيح التصورات الخاطئة التي يعتقد بها الكثير من الأشخاص عن الثقة بالنفس والتي لا تمت للحقيقة بصلة. فنجد الاهتمام واضح في مختلف الدراسات العلمية والاتجاهات والنظريات النفسية التي تناولتها باعتبارها من مظاهر السواء ومعلم من معالم الشخصية المتوافقة نفسيا واجتماعيا كاتجاه إريكسون في النمو النفسي والاجتماعي الاتجاه المعرفي، اتجاه التحليل الاجتماعي واتجاه الجشطالت.

وتظهر الثقة بالنفس على مستويين أحدهما نقيض الآخر، فالأول مستوى مرتفع يتضح من خلال كفاءة الفرد في التصرف أثناء المواقف المختلفة في الحياة ومتعه بالصحة النفسية. أما المستوى الثاني فهو منخفض يدل على عدم تمكن الفرد من التصرف بكفاءة في المواقف المختلفة؛ ما يؤثر في صحة الفرد النفسية وتكيفه الاجتماعي.

وتتأرجح الثقة بالنفس بين المستويين تأثرًا بمجموعة من المقومات أو مجموعة من المعوقات على الجانب الجسمي والصحي، الوجداني، العقلي، الاجتماعي والاقتصادي.

تعد الثقة بالنفس واحدة من السمات التي تتأثر خلال فترة المراهقة نتيجة لعدة أسباب وعوامل، ضعفها يجعل من المراهق في حالة عدم ارتياح وتجعله أكثر تعاسة و شقاءا واقل نجاحًا، مما يستوجب الاستعانة بمجموعة من الوسائل والطرائق لتنمية وتعزيز الثقة بالنفس لدى الفرد لتحقيق التوازن النفسي والاجتماعي للمراهق.

الفصل الرابع

الدافعية للتعلم

الفصل الرابع: الدافعية للتعلم

تمهيد:

1-الدافعية:

1-1- مفهوم الدافعية.

1-2-تعريف الدافعية.

1-3-بعض المفاهيم المرتبطة بالدافعية.

1-4-النظريات المفسرة للدافعية.

1-5-أنواع الدوافع.

1-6-وظائف الدافعية.

1-7-خصائص السلوك المدفوع.

1-8-خصائص الدافعية.

1-9-أهمية الدافعية

2-التعلم:

2-1-مفهوم التعلم.

2-2-الدوافع الداخلية للتعلم.

2-3-الشروط اللاّزمة لتحقيق التعلم.

2-4-مراحل عملية التعلم.

2-5-خصائص عملية التعلم.

3-الدافعية للتعلم:

3-1-مفهوم الدافعية للتعلم.

3-2-وظائف الدافعية للتعلم.

3-3-طرائق الدافعية للتعلم.

3-4-شروط الدافعية للتعلم.

3-5-مصادر الدافعية للتعلم.

خـلاصة الفصل.

تمهيد:

ان الانسان يعيش مدفوعا نحو تحقيق أهدافه التي تعطي معنى لحياته، وهذا ما يجعل سلوكه يفسر في ضوء دافعيته، حيث أن أداء الفرد واقباله على القيام بأعمال محددة مرهون بنوعية الدافعية لديه، حيث تعد هذه الأخيرة القوى المحركة التي تدفع الفرد وتوجه سلوكه نحو هدف معين، اذ تعد من العناصر الأساسية التي تؤثر في سلوك الفرد، وهذا ما يجعل الدافعية والدافعية للإنجاز والدافعية للتعلم محورا مهما في علم النفس عامة وعلوم التربية خاصة.

1-الدافعية:

1-1-مفهوم الدافعية:

بداية، قبل أن نتطرق إلى مفهوم الدافعية يجدر بنا أن نشير إلى أن هناك بعض الباحثين مثل " **أتكنسون** " من يحاول التمييز بين مفهوم الدافعية (**Motivation**) ومفهوم الدافع (**Motive**) على أساس أن الدافع هو عبارة عن استعداد الفرد لبذل الجهد أو السعي في سبيل تحقيق أو إشباع هدف معيّن، أما في حالة دخول هذا الاستعداد أو الميل إلى حيز التحقيق الفعلي أو الصريح، فإن ذلك يعني الدافعية باعتبارها عملية نشطة.

وعلى الرغم من محاولة التمييز هذه، فإنه حسب " **معتز عبد الله** " **(1990)**، لا يوجد حتى الآن ما يبرر مسألة الفصل بينهما، وسيخدم مفهوم الدافع كمرادف لمفهوم الدافعية إذ يعبر كلاهما عن الملامح الأساسية للسلوك المدفوع، وإن كانت الدافعية هي المفهوم الأكثر شيوعًا **(عبد اللطيف محمد خليفة، 2000)**.

ومن هنا فإنه عند استخدامنا لأي من المفهومين " الدافع " أو " الدافعية " فإننا نقصد شيئًا واحدًا.

إن لكلمة دافعية جدر في اللغة اللاتينية وهي " **Movere** " والتي تعني يدفع ويحرك " **To move** "، كما يمكن تقسيم كلمة الدافعية (**Motivation**) إلى المعاني التالية: (**Motion**) وتعني الحركة و(**émotion**) ويعني إحساس. وكل هذا يعني الفعل النشاط التحرك، الإحساس، الإرادة، والرغبة في الحركة.

ومع ذلك فإن مفهومها يتضمن جزء من الالتزام والواجب في العمل من أجل الرغبة، والدافعية بهذا المعنى تختلف عن كنها محفز للعمل كما يمكنها أن تؤدي إلى الرغبة حيث قد تكون هذه الأخيرة مرتبطة بالدافعية، إلاّ أنهما شيئا مختلفان وليسا متكاملان بالضرورة، **(المرجع السابق)**.

إن الدافعية مفهومًا افتراضيا، فهي ليست سلوكا معينًا أو شيئًا أو حدثًا يمكن ملاحظته على نحو مباشر، إنما هي تكوين أو نظام نستدل عليه من السلوك الملاحظ، والدافعية على هذا النحو تشبه مصطلح " القدرة " وهما أكثر المفاهيم استخدامًا في تفسير السلوك، فكلاهما فرضي، ويترتب على ارتفاع حظ الفرد منهما معًا، ووصوله إلى مستوى أمثل من الأداء والإنجاز **(إبراهيم تشقوش، وطلعت منصور، 1979)**.

كما تساهم الدافعية في تسهيل فهمنا لبعض الحقائق المحيرة في السلوك الإنساني، ويمكن القول بشكل عام أن الدافعية مهمة لتفسير عملية التعزيز الإنساني وتحديد المعززات وتوجيه السلوك نحو هدف معين، والمساعدة في التغيرات التي تطرأ على عملية ضبط المثير، أي أن سلوك الإنسان هادف **(شفيق علاونة، 2004)**.

1-2-تعريف الدافعية:

لقد تناول العديد من الباحثين والمفكرين موضوع الدافعية حيث تشير مختلف تعاريفهم عن الدافعية إلى كون هاته الأخيرة ذات مفهوم افتراضي يشير إلى مجموع القوى الداخلية

أو الخارجية التي تثير السلوك أو تحافظ على استمرارية أو العمل على تغييره لتحقيق هدف معين أو إشباع حاجة معينة. وفيما يلي بعض التعاريف التي قدمها هؤلاء لمفهوم الدافعية:

- **تعريف إبراهيم قشقوش:**

الدافعية ليست سلوكًا معينًا أو شيئًا أو حدثًا يمكن ملاحظته على نحو مباشر، وإنما هي تكوين أو نظام نستدل عليه من السلوك الملاحظ **(إبراهيم قشقوش، 1997)**.

- **تعريف ألان ليوري (Alain Lieury):**

هي مصطلح نوعي يحدد مجموعة من الميكانيزمات البيولوجية والنفسية التي تسمح باستثارة الحدث، توجيهه وشدة تصريفه **(Alain Lieury, 1997)**.

- **تعريف ماسلو (A.H. Maslow):**

الدافعية ثابتة، مستمرة متغيرة، مركبة وعامة تمارس تأثيرًا في كل أحوال الكائن الحي.

- **تعريف يونغ (Young):**

الدافعية عبارة عن حالة استثارة وتوتر داخلي تثير السلوك وتدفعه إلى تحقيق هدف معين.

- **تعريف ستاتس (STAATS):**

الدافعية تشريط انفعالي لمنبهات محددة ومركبة يوجهها مصدر التدعيم.

- **تعريف كاغان (J. Kagan):**

الدافعية عبارة عن ظاهرة معرفية وأفضل فهم لها يتم من خلال مفاهيم معالجة المعلومات، وأن الذات هي من أكثر الجوانب أهمية في تشغيل ومعالجة المعلومات.

- **تعريف هب (Hebb):**

الدافعية أثر لحدثين حساسين هما: الوظيفة المعرفية التي توجه السلوك ووظيفة التيقظ أو الاستثارة التي تم الفرد بطاقة الحركة.

حيث يرى هب **(Hebb)** أن الدافعية أثر لحدثين أحدهما يقوم على أساس معرفي يوجه السلوك والآخر يقوم على أساس وجداني كالتيقظ والاستثارة التي تؤثر في الفرد.

- **تعريف فيثر (Faether):**

الدافع استعداد شخصي ثابت نسبيا قد يكون له أساس فطري، ولكنه نتاج أو محصلة عمليات التعلم المبكرة للاقتراب نحو المنبهات أو الابتعاد عنها.

حيث يرى فيثر (Faether) أن الدافعية استعداد شخصي قد يكون له أساس فطري.

- **تعريف ماكليلاند (Mcclelland):**

الدافعية هي إعادة التكامل وتجدد النشاط الناتج عن التغير في الموقف الوجداني **(عبد اللطيف محمد خليفة، 2000).**

- **تعريف عزّت راجح:**

الدافعية هي حالة داخلية جسمية أو نفسية تثير السلوك في ظروف معينة، وتواصله حتى ينتهي إلى غاية معينة **(عزت راجح، 1976)**.

- **تعريف أحمد محمد عبد الخالق:**

الدافعية حالة من الاستثارة أو التنبيه، وتثير هذه الحالة تغيرات داخلية أهمها التوتر العضلي والنفسي، كما تحرك هذه الحالة الكائن للقيام بأنواع معينة من السلوك في اتجاه معين يعمل على إنهاء التوتر أو خفضه، أي أنها تؤدي إلى سلوك باحث عن هدف، فالدافعية إذن حالة استثارة داخلية تعمل على استعادة هذا التوازن الذي اختلف. **(أحمد محمد عبد الخالق، 2001)**.

بينما يتناول كل من " **Blanchard** " و " **Hersy** " الدافعية على أنها الحاجات والرغبات الكامنة داخل الفرد وهي توجه نحو أهداف يدركها الفرد إدراكا شعوريا أو لا شعوريا **(حمدي ياسين وآخرون، 1999)**.

ويرى **إدوارد** " **G. J. Murray** " أن الدافعية عبارة عن عامل داخلي وهي تثير سلوك الإنسان وتوجهه وتحقق فيه التكامل **(عبد المجيد نشواتي، 1998)**.

1 -3-بعض المفاهيم المرتبطة بالدافعية:

هناك كثير من المفاهيم التي ترتبط بالدوافع أو الأهداف أو كليهما، وكثيرا ما تكون مثيرة للسلوك وموجهة له وهي كما يلي:

1-3-1-الباعث: (Incentive):

هو موقف مادي أو اجتماعي يستجيب له الدافع، فعلى سبيل المثال الطعام باعث يستجيب له دافع الجوع، فالدافع قوة داخلية في الفرد، أما الباعث فهو قوة خارجية عن الفرد.

1-3-2-الرغبة: (Désir):

هو شعور الفرد بهدفه، أي يتصور أن هذه الرغبة ترضى حاجة لديه، كالرغبة في قراءة كتاب معين أو مكالم

ة إنسان معين، وتتميز الرغبة باحتواء صبغة الشوق والولع **(عبد الرحمان الوافي)**.

1-3-3-الحاجة: (Besoin):

هي عبارة عن الفجوة بين ما هو كائن فعلا وما هو مرغوب فيه.

(محمد عمر الطنوبي، 2001).

الانفعالات هي الحالات الوجدانية المركبة التي تكون مصحوبة باضطرابات عضوية بارزة تشمل جميع أجهزة الجسم العضلي والدموي والتنفسي والغدي، فالانفعال في مظهره الخارجي مجموعة من الحركات الناتجة عن اختلال الاتزان، خروج الإنسان عن حدود النشاط

المعقول المنظم السوي، وينشأ الانفعال عادة عن إعاقة فجائية أو عن ميول والرغبات. **(أحمد زكي، 1984)**.

1-3-4-الحافز: (Stimulant):

هو عبارة عن قوة أو شعور داخلي يحرك سلوك الفرد، لإشباع حاجات ورغبات معينة، فعندما شعر الانسان بوجود حاجة لديه، فإنه يرغب في إشباعها **(محمد سلمان العميان، 2002)**.

1-4-5-القيم: (Valeurs):

شاع استخدام القيل بالتبادل مع الدافعية، حث اعتبر ماكليلاند، دافع الإنجاز بمثابة قيمة، وتعامل فيذر **(Feather)** مع الدوافع على أنها مكافئة للقيم، وعرفها بأنها بناء مترابط يتضمن الوجدان والموقف الحالي الذي يوجد فيه الفرد، وأنها تتكون مما يراه الفرد حسنًا أو شيئا إيجابيا أو سلبيًا **(عبد اللطيف محمد خليفة، 2000)**.

وتعتبر تصنيفات **(Edward Spranger)** القيم من بين أفضل التصنيفات:

- القيمة النظرية: وهي البحث عن الحقيقة في حد ذاتها.
- القيمة الاقتصادية: وهي البحث عن الثروة.
- القيمة الجمالية: وهي التي يتصف بها الكتاب والمؤلفون.
- القيمة السياسية: وهي التي يتصف بها الزعماء عادة.
- القيمة الاجتماعية: وهي البحث عن رفاهية الآخرين.

- القيمة الدينية: وهي الاهتمام بعلاقة الإنسان بخالقه وبالدين وتعاليمه.

1-3-6-الطموح: (Aspiration):

وهو ما يسعى الفرد إلى تحقيقه ومستوى نشاط وسعي هذا الفرد يتأثر بمستوى طموحه، والذي يتأثر بدوره بعدة عامل منها:

- توقع النجاح الذي له أثر إيجابي على مستوى الطموح، في حين أن توقع الفشل له أثر معوق.

- إذا كان مستوى الطموح أعلى من قدرة الفرد، فإن ذلك يؤدي إلى صعوبات في تحقيق طموحاته، أما إن كان مستوى الطموح اقل من قدرة الفرد فإن ذلك يجعل العمل سهلاً جدا بحيث لا يثيره.

- قد يحد الطالب لنفسه مستوى منخفضا من الطموح، لأن تحديد الهدف الذي يمكن القيام به يجعله لا يجازف بتعريض نفسه لفشل ويحمي نفسه.

1-3-7-الاتجاهات: (Altitudes):

هي مثل الدوافع تثير الناشط وتوجهه نحو هدف معيّن ويتضمن الاتجاه ثلاث جوانب أساسية هي:

- الجانب المعرفي: هذا الجانب يرتبط بما يفهمه الفرد أو يعرفه عن الموضوع.
- الجانب الانفعالي: وهو الشعور نحو الموضوع بإحساس معين سواء كان شعوريا إيجابيًا أو سلبيًا.

- الجانب السلوكي: فالفرد ينتزع إلى القيام بسلوك معين إمَّا مؤيدًا أو معارضًا له، بناءا على الحالة الانفعالية لديه **(رجاء محمود أبو علام، 1986)**.

1-3-8-الغريزة: (Instinct):

كان **ماك دوغال** يصف الغريزة كاستعداد فطري يحمل العضوية على الإدراك والانتباه لكل شيء يتصل بفئة معينة، وعلى الشعور اتجاهه بشيء من التأثر العاطفي وعلى العمل أو الشعور بدافع إلى العمل حيث يبرز بطريقة سلوك معينة اتجاه هذا الشيء وعلى ذلك فقد كان للغريزة ثلاث مظاهر: مظهر معرفي وآخر عاطفي وثالث عملي. **(حافظ الجمالي)**.

1-3-9-الميل: (Tendance):

الميل مفهوم يشير إلى الأشياء التي نحبها أو نكرهها وإلى الأشياء التي نفضلها أو تنفر منها وينتمي الفردي معترك حياته حبًا أو كراهية لأشياء تدخل في خبراته وهذه الأشياء التي يحبها أو يكرهها لها أثر واضح على سلوكه فهو يتجنب ما يكره ويسعى إلى ما يحب، فالطالب الذي يجب مادة ما يهتم بمعرفة المزيد عنها بينما الطالب الذي يكره مادة ما سوف يميل إلى تجنّبها **(رجاء محمود أبو علام، 1986)**.

1-4-النظريات المفسرة للدافعية:

يعتبر تحديد مفهوم الدافعية ونظرياتها أحد مواضيع الجدل بين علماء النفس، فيواجهون في هذا الصدد ما يوجهونه من صعوبات في تحديد بعض المفاهيم السيكولوجية الأخرى

كالذكاء أو الابتكار أو الشخصية. فتعددت نظرياتهم باختلاف وجهات نظرهم للإنسان وللسلوك الإنساني وكذا اختلاف مبادئ المدارس السيكولوجية التي ينتمون إليها.

ونجد من أبرز هذه النظريات ما يلي:

1-4-1- النظرية الارتباطية:

تقوم النظرية الارتباطية على أساس تعلم السلوك وذلك عن طريق سياقات الاشتراط التي تتمثل في: الاشتراط الكلاسيكي لـ:" واطسون و بالفلوف 1920 "، الاشتراط الإجرائي لـ: " سكينر 1938 " و " والتعليم الاجتماعي لـ" باندورا 1965 ".

وكان " **ثرونديك** " من أوائل العلماء الذين تناولا مسألة التعلم تجريبيا، وأشار إلى مبدأ المحاولة والخطأ كأساس للتعلم.

وفسر ذلك بقانون الأثر الذي ينص على أن الفعل الذي يصاحبه الثواب الإيجابي يؤدي إلى استمراره والمواصلة على منواله، أما إذا صاحبه الخيبة والعقاب أدى إلى إزالته والتخلي عنه ". أي أن هذه النظرية ترجع التعلم إلى أساس التجارب السابقة والخبرات الماضية، فالدافعية للتعلم تمثل حالة داخلية أو خارجية لدى المتعلم تدفعه للقيام باستجابات معينة في وضع مثير حيث يستجيب برغبة منه للوصول إلى إشباع حاجاته وتجنب الألم والوقوع في الفشل **(عبد المجدي نشواتي، 1998)**.

1-4-2-النظرية الإنسانية:

تقوم النظرية الإنسانية على أن سلوك الإنسان موجه نحو تحقيق غايات عليا وهي: تحقيق الذات عند " ماسلو 1943 "، وتحقيق الاعتبار للذات عن طريق دافع الإنجاز عند " ماكليلاند 1976 "، كما تعني هذه النظرية بتفسير الدافعية من حيث علاقتها بالدراسات الشخصية أكثر من علاقتها بدراسات التعلم كما هو الأمر بالنسبة للنظرية الارتباطية، وتنسب معظم مفاهيم هذه النظرية إلى ماسلو " **Maslow, 1970** " الذي يرفض الافتراض القائل بإمكانية تفسير الدافعية الإنسانية جميعا بدلالة مفاهيم الارتباطيين أو السلوكيين، كالحافز والتعزيز رغم اعترافه بأن بعض أشكال السلوك الإنساني تكون مدفوعة بإشباع حاجات بيولوجية معينة. وترى هذه النظرية بأنا دوافع أداء الفرد لا تكمن في الظواهر الخارجية وإنما تتمثل في حاجاته الداخلية أو الذاتية الأداء والتعلم بهدف تحقيق ذاته وأن الفرد غير المدفوع هو فرد لم تكن له الفرصة لإشباع حاجاته الذاتية وتحقيقها في الأداء والتعلم وأوجه السلوك.

ويفترض ماسلو أن الدافعية الإنسانية تنمو على نحو هرمي الإنجاز حاجات ذات مستوى مرتفع كحاجات تحقيق الذات. إلا أنا هذه الحاجات لا تبدو إلا بعد إشباع الحاجات الأدنى كالحاجات البيولوجية والأمنية. لذلك يصنف ماسلو حاجات الفرد على نحو هرمي، ويحددها بسبعة أنواع حيث تقع الحاجات الفيزيولوجية في قاعدة التصنيف بينما تقع الحاجات الجمالية في قمته **(عبد المجيد نشواتي، 1985)**.

التنظيم الهرمي الذي وضعه أبراهام ما سلو

(لندال دفيدوف، سيد قطب، 2000).

1-4-3-النظرية المعرفية:

ترى التفسيرات الارتباطية والسلوكية للدافعية أن النشاط السلوكي وسيلة أو ذريعة للوصول إلى هدف معين مستقل عن السلوك ذاته، فالاستجابات الصادرة من أجل الحصول على الإثبات أو المعززات تشير إلى دافعية خارجية تحددها عوامل مستقلة عن صاحب السلوك ذاته، لأن الأمر الذي يشير إلى حتمية السلوك وضبطه بمثيرات قد تقع خارج نطاق إرادة الفرد، أما التفسيرات المعرفية فتسلم بافتراض مفاده أن الكائن البشري مخلوق عاقل يتميز بإرادة حرة تمكنه من اتخاذ قرارات واعية، لذلك تؤكد هذه النظرية على مفاهيم أكثر ارتباطا بمتوسطات

مركزية كالقصد والنية والتوقع، لأن النشاط العقلي للفرد يزوده بدافعية ذاتية متأصلة فيه وتشير إلى النشاط السلوكي كفاية في حد ذاته وليس كوسيلة. **(عبد المجيد نشواتي، 1985).**

1-5-أنواع الدوافع: (تصنيف الدوافع حسب نوعها ومصدرها):

صنفت الدوافع حسب نوعها ومصدرها إلى ما يلي:

1-5-1-حسب نوعها:

❖ **الدوافع الأساسية الأولية:**

فالدوافع من هذا النوع تكون فطرية ومرتبطة بالجانب الفيزيولوجي العضوي للفرد مثل الحاجة للغذاء ولهواء وهي ترتكز على الأساس البيولوجي الغريزي ويطلق عليها كذلك بالدوافع الفطرية أو الولادية فهي ترجع إلى الوراثة وتنشأ عن حاجة الجسم الخاصة وتسمى الدوافع أو الحاجات ذات المصدر الداخلي بأنها دوافع فطرية بيولوجية غير متعلمة وأحيانًا تسمى بدوافع البقاء ويرجع ذلك إلى ضرورتها للمحافظة على بقاء الفرد واستمراره ووجوده.

ومن أمثلتها نذكر دافع الجوع والعطش.

❖ **الدوافع الثانوية:**

أما الدوافع من هذا النوع فهي متعلمة ومكتسبة من خلال عملية التعلم والتطبع الاجتماعي التي يتعرض لها الفرد في الأسرة او في المدرسة أو غيرها من مصادر التعلم من خلال عملية الثواب، وتنمو من تعاملات الشخص ويكون لها أساس نفسي، ويطلق عليها الدوافع المكتسبة

أو الاجتماعية أو المتعلمة وتنشأ نتيجة تفاعل الفرد مع البيئة والظروف الاجتماعية المختلفة التي يعيش فيها.

كما يمكن أن نتتبع مراحل وطريقة تطور هذا النوع من الدوافع بتتبع مراحل نمو الطفل الصغير فهي تنمو وتتطور بنموه وتطوره نتيجة لنمو واتصال الفرد بغيره وبالظروف الاجتماعية المحيطة به، وتكون وليدة الثواب والعقاب التي تسود الثقافة التي يكون فيها الفرد ومن مثلها نذكر الدافع للتحصيل والدافع الصداقة والحاجة للسيطرة وتجنب الألم والقلق. **(الداهري، 1999).**

1-5-2-حسب مصدرها:

❖ **الدوافع الداخلية:**

تعرف الدوافع الداخلية بأنها نابعة من داخل الشخص والطاقة الداخلية والتوجيه الذي يكون السبب في القيام بالشيء منبعثا من رغبته الداخلية في القيام بذلك العمل، حيث يقوم بالوظائف من أجل ذاته سعيا منه لتحقيقها وليس مدفوعًا للقيام بأي عمل حتى يثاب عليه أو يقرّره الآخرون. فإن كان الشخص مدفوعًا داخليًا للقيام بالنشاط من ذاته فهو يقوم بأي نشاط للحصول على اللّذة والإشباع وتنتج عن عملية بحث الفرد عن الشعور بإدراك الكفاءة والعزم الذاتي، وهذا ما يدفع الأفراد لإنجاز مختلف المهام.

وقد عرّف " **روسل Roussel** " الدافعية الداخلية بأنها تمثل مجموع القوى التي تدفعنا للقيام بنشاطات بمحض إرادتنا، وهذا الأهمية والمنفعة بالنسبة لنا.

كما اللّذة والإشباع اللّذان نشعر بهما، بمعنى أن الطالب يعمل في بعض الأحيان تحت تأثير الدافع الدّاخلي، حيث يعمل على إخراج طاقة وتوجيهها برغبته الذاتية للمشاركة في أداء النشاط، فهو يعزز نفسه بنفسه ويكون قيام الفرد بالنشاط نابعًا من ذاته ولتحقيق ذاته وليس مدفوعًا للحصول على أي تقدير أو ثواب خارجي، فالتعلم ذوي الدافع الداخلي يتحدد نشاطه النفسي من خلاله هو، حيث يدفع المتعلم للتعلم بمبادرة منه. **(الداهري، 1999)**.

❖ **الدوافع ذات المصدر الخارجي:**

كثيرا ما يؤدي الإنجاز الناجح للفرد إلى حصوله على جائزة مقابل نجاحه. مثل حصوله على علاوة في الرّاتب أو تحقيق مكانة أو مركز اجتماعي. ومثل هذا يهدف بصفة أساسية إلى الحصول على ثواب خارجي يمكن وصفه بأنه مرفوع بدافع إنجاز خارجي **(رجاء محمود أبو علام، 1986)**.

فالذاتية ذات المصدر الخارجي تجمع مجموعة تفاضلية واسعة للدفاعية المحققة بالتعزيزات، بالنقاط، بالجوائز أو النقود **(Alain Lieury, 1997)**.

1-6-وظائف الدافعية:

يعد الدافع متغير وسيط يعمل على تغيير سلوك وتوجيهه في مسالك معينة. ومن هنا ينبغي النظر إلى المثيرات أو الشروط التي تحدث تلك التغيرات على أنها متغيرات دافعية. ومن الوظائف المميزة لهذه التكوينات النفسية ما يلي:

- **وظيفة التحريك أو التنشيط:** تتأكد وظيفة التحريك بدءًا من أعمال "**ريتشارد Richard** " ووصولا إلى "**داشيل Dachel**" و" **كانون Kanon 1932**" و"**هلّ Heal 1934**" و " **هـب Heeb** " وغيرهم، فوجود الدافع يؤدي إلى استثارة السلوك وتنشيطه وتحريكه في الكائن حيث يبعث فيه الطاقة اللازمة للأداء الفعال. وعلى الرغم من ذلك لقيت هذه الوظيفة هجوما عنيفًا سوآءا على المستوى التجريبي أو النظري، الأمر الذي دعى " **كوفر Koffer 1959** " إلى الافتراض أن الدافعية كمفهوم محدد يتفق مع المفاهيم النفسية الأخرى، وربما لا يتضح بشكل سليم.

- **الوظيفة الانتقائية:** تفترض الوظيفة الانتقائية أن المثيرات المعينة التي تتبع صدور الاستجابة قد تعمل على زيادة أو نقصان احتمالية حدوث تلك الاستجابة مرة أخرى وتتضمن هذه الوظيفة تلك الاستجابات التي ترتبط بالثواب والعقاب، وما تلعبه تلك الاستجابات في تغيير السلوك.

- **الوظيفة المثابرة:** يقرر " **بيك Beck 1955** " أن السلوك يستمر مرتبطا بهدف من الأهداف، وأن هذه المثابرة رغم التغيرات التي تحدث في السلوك هي التي تجعل من الضروري أن نسلّم بعملية المتغيرات الوسيطية التي تستدل على خصائصها من شروط محددة. ولقد تناول " **فيزر Fizzer** " المثابرة أيضا كظاهرة دافعية، ولكن مثابرة السلوك قد ترتبط جزئيا بالوظيفة التنشيطية، طالما أننا نفترض أن الناشط سوف يتمر بقدر ما تكون محددات الدافعية موجودة.

- الوظيفة التوجيهية:

يؤكد " **ميلتون Milton 1950**" في الوظيفة التوجيهية أن المثيرات الدافعية توفر العلامات التي تعمل كموجهات لسلوك الكائن الحي غير أن هذه الوظيفة من ناحية أخرى لا تساعدنا على التمييز بين التكوينات الدافعية والتكوينات غير الدافعية. **(إبراهيم قشقوش، 1979).**

1-7-خصائص السلوك المدفوع:

يزداد النشاط للكائن الحي كلمّا زادت قوة الدافع، ويستمر السلوك حتى يشبع الدافع وإذا تعب الكائن الحي أثناء ذلك فإنه قد يستريح لفترة ثم يكرر نشاطه. أمّا في حال وجود معوقات أو صعوبات تحول دون إشباع الفرد لدوافعه فإنه قد يغير من أساليب سلوكه حتى يكيف نفسه مع المواقف التي تعوقه والتي تحول دون إشباع هذه الدوافع عنده. ويمكن القول أن السلوك المدفوع يتميز بما يلي:

1-7-1-الفرضية:

أي أن الدافع أصلاً يوجه السلوك نحو غرض معين ينهي حالة التوتر الناشئة عن عدم إشباعه.

1-7-2-النشاط:

أن يبذل الكائن الحي نشاطًا ذاتيًا تلقائيا ليشبع الدافع، ويزداد هذا النشاط كلما زادت قوة الدافع مثل الكائن الذي يبقى دون طعام لمدة يومين يكون أكثر نشاطًا في بحثه عن الطعام من الذي يحرم لمدة يوم واحد.

1-7-3-الاستمرار:

يستمر نشاك الكائن الحي بوجه عام حتى ينهي حالة التوتر التي أوجدها الدافع، ويعود على حالة الاتزان.

1-7-4-التنوع:

يأخذ الكائن الحي في تنويع سلوكه وتغيير أساليب نشاطه إذا لم يستطع إشباع الدافع بطريقة مباشرة.

1-7-5-التحسين:

يتحسن سلوك الكائن الحي أثناء المحاولات المختلفة لإشباع الدافع مما ينتج عنه سهولة في تحقيق أغراضه في المرات الموالية.

1-8-خصائص الدافعية:

للدافعية مجموعة من الخصائص نذكر منها:

- تكتسب الدافعية من الخبرات التراكمية للفرد، مما يؤكد على أهمية الثواب والعقاب في إحداث تغيير في سلوك المتعلم، وتعديله وبنائه أو إلغائه.

– لا تعمل الدوافع بمعزل عن غيرها من الدوافع الأخرى، فقد يكون الدافع للتعلم إرضاء للوالدين، وقد يكون للقبول الاجتماعي **(الخوالدة ناصر، 2005)**.

– الدافعية هي قوة ذاتية داخلية.

– تتصل الدافعية بحاجات الفرد.

– الدافعية محرك للسلوك.

– تستثار الدافعية بعوامل داخلية أو خارجية **(فوقية عبد الفتاح)**.

1-9 أهمية الدافعية:

تنطلق أهمية الدافعية من الاعتبارات التالية:

– إن موضوع الدافعية يتصل بأغلب موضوعات علم النفس إن لم نقل كلّها، فهو وثيق الاتصال به، مثلا: بالإدراك، الذاكرة، التفكير.

– إن الدافعية ضرورية لتفسير أي سلوك، إذ لا يمكن أن يحدث سلوك إن لم تكن ورائه دافعية.

– إن جميع الناس على اختلاف أعمارهم ومستوياتهم الثقافية والاجتماعية يهتمون بالدّافعية لتفسير طبيعة العلاقات التي تربطهم بالآخرين. **(صالح حسين الداهري، 2008)**.

– الدافعية مثير للطاقة والنشاط أي أنه لا سلوك دون دوافع فمثلا الشخص الشعبان لا يبحث عن الطعام.

– الدوافع توصل الإنسان إلى تحقيق أهدافه، لأن السلوك بطبعه يسعى إلى تحقيق التوازن وخفض التوتر، الهدوء، الاستقرار وتحريك الطاقات الكامنة المثيرة للقلق لدى الإنسان.

– الدوافع وسيلة تعلم الكائن الحي كيفية التوافق والتأقلم مع النفس ومع البيئة، لأن تحقيق دوافع وإشباع موضوعه يؤدي إلى إزالة القلق والتوتر ممّا يؤدي إلى التوافق.

– الدوافع تؤدي إلى اكتساب الخبرات والمعرفة وتطوير السلوك وترقيتهن لأن الكائن في سعيه لإشباع دوافعه فإنه ينوع من أساليبه وسلوكه، وبالتالي يؤدي ذلك إلى اكتساب خبرات ومعارف جديدة تعمل على تطوير السلوك الحالي.

– توجيه الدوافع لوجهة سليمة يحقق الاتزان الانفعالي والواقعي في مجابهة المشاكل، وتوازن الدوافع والانفعالات أساسي في حسن توافق الإنسان **(فوزي محمد جبل)**.

2-التعلم:

2-1-مفهوم التعلم:

للتعلم مفهوم واسع لا يقتصر على التعلم المدرسي الرسمي أو التعلم الذي يحتاج إلى دراسة، مجهودات، تدريب متصل أو على تحصيل المعلومات وحدها، لكنه يتضمن كل ما يكتسبه الفرد من معارف، أفكار، اتجاهات، عواطف، ميول، قدرات، عادات ومهارات حركية وغير حركية، سواء تم هذا اكتساب بطريقة معتمدة مقصودة او بطريقة عرضية غير مقصودة، وللتعلم تعاريف متعددة نذكر منها ما يلي:

- **تعريف عزت راجح (1985):**

التعلم هو التغير الثابت نسبيًا في السلوك أو الخبرة ناتج عن النشاط الذاتي للفرد وليس ناتجًا عن النضج الطبيعي أو الأمور العرضية.

- **تعريف " وودورت (Wood Worth):**

التعلم عبارة عن النشاط الذي يصدر عن الفرد ويؤدي تعديل في سلوكه. **(العجيلي وناجي خليل، 1998)**

2-2-الدوافع الداخلية للتعلم:

يعتبر التعلم صفة مميزة للإنسان، حيث أن جميع الأطفال تقريبًا يمتلكون دوافع داخلية للتعلم مستقلة تمامًا عن المجتمع الخارجي ونذكر أهمها فيما يلي:

2-2-1-حب المعرفة:

يظهر حب المعرفة في جذب انتباه الإنسان إلى كل ما هو غير واضح وغامض، ويعد حب المعرفة والانتباه في الطفولة المبكرة بدائيان إلى حد ما، إلاّ أنهما يمتلكان بالتدرج طابعًا معقدًا.

2-2-2-دوافع بلوغ الكفاءة:

يدفع الإنسان دائمًا إلى بلوغ القدرة، حيث يضع شيئًا ما ساعده على بلوغ الكفاءة الفعّالة في مجال التأثير المتبادل مع البيئة، وحتى ينمو هذا الدافع بشكل صحيح لابد من تنظيم جيّد

للنشاطات حيث تتطلب كل مسالة موالية لسابقتها، مستوى أعلى من المهارات من تلك التي تطلبتها المسالة السابقة.

2-2-3-التوافق:

ينتقل الفرد من الدوافع إلى التوافق عندما يقوم بالتنسيق بين أناه وبين نزوعه إلى الأفضل، حيث يملك الإنسان أشكالاً للتوافق أكثر ليونة، تنشأ من خلال نشاطه.

2-2-4-التعارف المتبادل:

والمقصود بالتعاون المتبادل حاجة إنسانية عميقة على أن تكون مع الآخرين وتتعاون معهم، من أجل تحقيق الهدف الذي يؤثر تأثيرًا كبيرًا على الرغبة في التعلم. وتنطلق أهمية واقع التعاون المتبادل في احتفاظ الفرد بذاتيته داخل العضوية المجتمعة، حيث أنه في كل مرة تظهر الحاجة عند مجموعة معينة إلى توحيد القوة من أجل تحقيق أهدافًا تنشأ بين الأفراد مما يدفع بالعديد على التعلم وتحصيل المعارف التي تحتاجها المجموعة.

2-3-الشروط اللازمة لتحقيق التعلم:

بما أن التعلم هو الحصيلة النهائية للعملية التربوية، فهي تستدعي من المدرس التخطيط والإعداد لها، وكذا تحديد الأهداف ومراعاة ملاءمة المادة العلمية للمتعلم، إلاّ أن ذلك يرتبط بتوفر مجموعة من الشروط في المتعلم، من أهمها:

2-3-1-نشأة المتعلم وتفاعله مع البيئة:

لكي يتحقق التعلم فلابد من توفر للمتعلم مجموعة من العوامل الداخلية التي تجعله مستعد " لعملية التعلم، مثل القدرة على الإدراك، سلامة الجهاز الحسي، القدوة على التوافق وإعادة التوافق ". كما يجب أن يكون المتعلم قادرًا على القيام بأنواع من النشاط الملائم للمادة التعليمية والتي يمكن إثارتها عن طريق تحفيز المتعلم للقيام بها فعملية الإدراك التي تعتبر من أساسيات التعلم تعتمد على توفر الجهاز العصبي السليم لإدراك الأمور المختلفة كما يحتاج التفكير إلى نشاط عقلي لمقابلة العمليات العقلية المتعددة من تحليل، تركيب، مقارنة، استدعاء للمعلومات، تذكر للخبرات وتعميم للنتائج. **(هادي شعبان ربيع،2008)**.

2-3-2-سلامة الحواس:

يعتبر توفر أجهزة الحس السليمة لدى المتعلم هو وسيلة للاتصال بالبيئة، فتعطل بعض الأجهزة الحسية لديه تؤثر بشكل سلبي على قدرته في التعلم. ونظرًا لمعرفة القائمين على العملية التربوية لهذه الحقيقة فقد تم اللجوء إلى وسائل تعويضية لمساعدة فاقدي بعض الحواس على التعلم، مثل استخدام الوسائل المجسمة لفاقدي البصر.

2-3-3-ضرورة النمو للتعلم:

لقد أقيم الكثير من الجدل العلمي حول علاقة النمو بالتعلم بحيث يرى **جون بياجه:** " أن النمو عملية مستقلة تمامًا عن عملية التعلم "، كما أنه في نفس الوقت ينصح بأن يرتبط التعلم بعملية النمو، وينبغي أن يتوافق بطريقة ما مع مراحل نمو الفرد المتعلم، على الرغم من

كون التعلم عملية خارجية. أمّا " **وليام جيمس** " فيرى أن " للتعلم دورًا رئيسيًا في عملية نمو المتعلم " ويرى " **برونر** " أنه لابد لنظريات التعلم التي تكشف نشاط التلاميذ من السير مع نظريات نمو الطفل، ويؤكد أن جوهر العملية التعليمية تكمن في تقديم المساعدة لتحويل الخبرة إلى نظام رموز أكثر فعالية **(مرجع سابق)**.

2-3-4-الدافعية:

يعد وجود الدافعية عند الفرد شيء أساسي في عملية التعلم، ولا يمكن أن تتم دونه، لذلك وضعت التربية الحديثة نصب أعينها ناحية أساسية، تتمثل في ضرورة استثارة دوافع المتعلمين نحو المواقف التعليمية، عن طريق احتواء الدروس على خبرات تثير انتباه التلاميذ، وتشبع حاجاتهم ورغباتهم فكلما كان الدافع لدى الكائن الحي قويًا كانت رغبة الكائن الحي في الناشط المؤدي إلى التعلم قويا. **(عبد الرحمن العيسوي، 2004)**.

2-4-مراحل عملية التعلم:

دلت نتائج البحوث والدراسات أن التعلم يحدث عبر ثلاث مراحل أساسية يمكن اختصارها على النحو التالي:

2-4-1-مرحلة الإكتساب:

وهي المرحلة التي يمثل الكائن الحي من خلالها المادة التي يتصلها، أو هي التي يتم خلالها تمثيل الكائن الحي للسلوك الجديد ليصبح جزءًا من حصيلته السلوكية.

2-4-2-مرحلة الاختزان:

وهي إحدى مراحل التعلم التي يتم من خلالها حفظ المعلومات فيه بعد حدوث عملية الاكتساب، حيث تنتقل المادة المتعلمة إلى ذاكرة التخزين.

2-4-3-مرحلة الاستعادة:

وتتضمن قدرة الكائن الحي على استخراج المعلومات المختزنة لديه في صورة استجابة بشكل أو بآخر **(صالح محمد أوجادو، 2012)**.

2-5-خصائص عملية التعلم:

إن التعلم هو تلك العملية الحيوية الديناميكية التي تتجلى في جميع التغيرات الثابتة نسبيًا في الأنماط السلوكية والعمليات المعرفية التي تحدث لدى الأفراد نتيجة لتفاعلهم مع البيئة المادية والاجتماعية. وفي ضوء ما سبق يمكن تلخيص خصائص التعلم بالآتي:

2-5-1. التعلم عملية تنطوي على تغيرّ شبه دائم في السلوك أو الخبرة:

ويأخذ أشكالا ثلاثة هي:

- اكتساب سلوك أو خبرة جديدة.
- التخلي عن سلوك أو خبرة ما.
- التعديل في سلوك أو خبرة ما.

2-5-2-التعلم عملية تفاعلية: أي هو نتيجة لتفاعل الفرد مع البيئة.

2-5-3-التعلم عملية مستمرة: أي تبدأ في مراحل عمرية مبكرة وتستمر طيلة حياة للإنسان، كما أنها لا ترتبط بمكان معين بل تحدث في أي مكان.

2-5-4-التعلم عملية تراكمية تدريجية: أي تجمع وتراكم للعادات والمهارات والمعلومات والاتجاهات.

2-5-5-التعلم عملية ربما تكون مقصودة موجهة بهدف معين وقد تكون عرضية غير مقصودة.

2-5-6-التعلم عملية تشمل كافة السلوكات والخبرات المرغوبة وغير المرغوبة.

2-5-7-التعلم إعادة بناء للخبرة السابقة.

2-5-8-التعلم عملية ربط بين المثيرات والاستجابات.

2-5-9-التعلم عملية تطورية.

2-5-10-التعلم عملية تشمل جميع التغيرات الثابتة نسبيًا.

2-5-11-التعلم عملية شاملة متعدد المظاهر. **(الموقع الإلكتروني، موسوعة للتعليم والتدريب)** **(EDUTRPEDIA.ILLAF.NET/ARABIC/SHOWW-ARTICLE-THTML ? id= 199)**

3-الدافعية للتعلم:

3-1-مفهوم الدافعية للتعلم:

إن صعوبة تحديد الباحثين لمفهوم الدافعية للتعلم أدى بالبعض منهم إلى اقتراح قائمة لمصطلحات عديدة تدل كلّها على الدافعية (**Martin, 1975**). ولكن بالرغم من صعوبة التمييز بين بعض المفاهيم النفسية مفهوم الدافعية بسبب تداخل تلك المفاهيم خاصة فيما يخص الجانب الوجداني فإنه يوجد حد أدى يتفق حوله معظم الباحثين عند محاولة تعريف الدافعية حيث يمكن القول بأن الدافعية تعبر عن القوى التي تحرك وتستثير سلوك الإنسان نحو قصد أو هدف معين.

ومن أشهر التعريفات التي اعتمد فيها أصحابها على عنصري الاستثارة وتوجيه السلوك والذين لديهم مقاربة معرفية اجتماعية للدافعية للتعلم يمكن التطرق إلى التعاريف التالية:

- **تعريف (Zimmermann, 1990):**

الدافعية للتعلم هي حالة ديناميكية لها أصولها في إدراكات المتعلم لنفسه ومحيطه والتي تحثه على اختيار نشاط معين والإقبال عليه والاستمرار في أدائه من أجل تحقيق هدف معين.

- ***تعريف (Tardiff, 1992):**

الدافعية للتعلم هي ما يحرك سلوك المتعلم نحو هدف أو غاية معينة علمًا أن مصدر تلك الحركة يمكن أن يكون داخليًا أو خارجيًا، كما أن الدافعية ناتجة كذلك عن الإدراك الذي يحمله التلميذ عن الأهداف المنشودة من المدرسة وعن قيمة النشاطات التي يقوم بها التلميذ والقدرة

على التحكم في تلك الناشطات إلى جانب ما يشعر به التلميذ اتجاه المادة أو اتجاه المحيط التربوي بصفة عامة.

- **تعريف (Viall, 1997):**

الدافعية للتعلم هي حالة داخلية تحرك أفكار ومعارف المتعلم ووعيه وانتباهه وتحثه على مواصلة الأداء للوصول إلى حالة توازن معرفي.

وترى الباحثة أن الدافعية للتعلم هي عبارة عن ميكانيزمات بيولوجية ونفسية تستثير المتعلم لاكتساب المهارات والحصول على المعرفة فينعكس ذلك على سلوك وقيم وأفكار المتعلم.

الدافعية للتعلم تشير الى حالة داخلية عند المتعلم تدفعه للانتباه الى الموقف التعليمي، وتوجهه للاقبال عليه بنشاط حتى يتحقق التعلم. **(توق واخرون،2001)**

- **تعريف جمال قاسم واخرون (2001):**

يرى أن الدافعية للتعلم أو التحصيل يتمثل في رغبة الفرد في القيام بشيئ ما والنجاح فيه وبذل أقصى جهد للاستمرار في النجاح بمعنى أنه محفوف بالطموح والرغبة والمنافسة ومحكوم بطريقة التنشئة الاجتماعية.

3-2-وظائف الدافعية للتعلم:

تتجلى الدافعية للتعلم في ثلاث وظائف أساسية حسب **نادر فهمي الزيود وآخرون (1993)** وهي كالتالي:

3-2-1-تحرير الطاقة الانفعالية الكامنة لدى المتعلم واستثارة نشاطه:

إن الدوافع المختلفة ماهي إلاّ طاقات مصدرها إما داخلي أو خارجي.

فالدافعية الداخلية هي بمثابة القوة الموجودة في الناشط بحد ذاته، أي أن المتعلم يشعر بالرغبة في أداء العمل دون وجود تعزيز أو مكافآت خارجية. أمّا الدافعية الخارجية تتحدد بمقدار الحوافز الخارجية والتي يعمل المتعلم على الوصول عليها مثل النتائج، الملاحظات الإيجابية، الهدايا من طرف الأولياء.

ومن المعروف أن هذا النوع من الدافعية يزول بزوال الحوافز الخارجية.

3-2-2-الإختيار:

تلعب الدافعية دور الاختيار حيث تحث المتعلم على القيام بسلك معين وتجنب سلوك آخر كما أنها وفي نفس الوقت تقوم بتحديد الطريقة التي يستجيب بها الفرد للمواقف الحياتية المختلفة. فعندما يقوم التلميذ مثلا بمراجعة درس معين تحت تأثير دافع معين كالتحضير الامتحان فإنه لا ينتبه إلاّ إلى الأجزاء أو المعارف المتعلقة بالامتحان الذي هو بصدد اجتيازه ولا يدرك الأمور الأخرى إلاّ إدراكًا سطحيًا.

3-2-3-التوجه:

إن الدافعية خاصية فردية لدفع الفرد على القيام بنشاط معين وعليه فإنها وفي نفس الوقت تطبع سلوكه بطابع معرفي حيث يلاحظ أن التلاميذ الذين يوجهون جهودهم نحو هدف معين تكون دافعيتهم أكبر واستعدادهم أقوى لبذل الجهد المناسب. **(أحمد دوقه وآخرون، 2009).**

3-3-طرائق استثارة الدافعية للتعلم:

طرائق عدة طرائق تساهم في استثارة دافعية التلاميذ للتعلم فتعززها وترفع من أدائهم ونلخصها فيما يلي:

3-3-1-استثارة اهتمامات التلاميذ وتوجيهها:

لقد أكدت معظم تفسيرات الدافعية على ضرورة توافر بعض القوى التي تستثير نشاط الفرد وتوجه سلوكه، وهذا يتعلق على النشاطات التعليمية أو أي نشاط آخر. هذا الأمر الذي جعل مسألة استثارة انتباه التلاميذ واهتمامهم وتوجيه نشاطاتهم نحو السبل الكفيلة لإنجاز الأهداف المرغوبة فيها أولى مهام المعلم داخل القسم وخارجه ويمكنه أن يقوم بذلك باستخدام مثيرات أو وسائل لفظية أو غير لفظية تخاطب حواس التلميذ المختلفة وتوجه انتباهه إلى الموضوعات أو الحوادث التي لها علاقة بموضوع التعلم. فالتأكيد اللفظي على بعض الحقائق واستخدام تعبيرات معينة مثيرة للانتباه والاستفادة من خصائص المثيرات البيئية كالحركة واللون والحجم هي من الوسائل التي تسهل على المعلم أمر استقطاب انتباه التلاميذ وتوجيهه. كما تستثير حب الاستطلاع لديهم وللقيام بذلك يمكن للمعلم أن يبدأ نشاطه التعليمي

بقصة أو حادثة مثيرة أو بوصف وضع ينطوي على شيء غير مألوف أو يطرح مشكلة تتحدى تفكير التلاميذ وتأسر اهتمامهم بحيث تجبرهم على التخلي عن المشتات التي تعرقل قدرتهم على تركيز الانتباه، ويستحسن أن تكون هذه النشاطات الأولية على علاقة وثيقة بالمادة الدراسة وموضوعًا للاهتمام.

كما أنها تتناسب مع خصائص التلاميذ ذوي العلاقة بالتحصيل كالخبرات السابقة ومستوى التحصيل **(كمال محمد عويضة، 1996)**.

3-3-2-تمكين التلاميذ من صياغة أهدافهم وتحقيقها:

تشير بعض النظريات المعرفية إلى أن سلوك الفرد محدد جزئيًا بالتوقعات والأهداف التي ينوي إنجازها في مرحلة مستقبلية، وتتباين ديمومة الفترة الزمنية اللازمة لإنجاز هذه الأهداف.

فقد تكون هذه الفترة طويلة لارتباطها بأهداف بعيدة المدى وتتعلق بالمستقبل التعليمي والمهني للتلميذ وقد تكون قصيرة جدًا لارتباطها بأهداف قصيرة المدى؛ تتعلق بنشاط تحصيلي راهن كالتمكن من مادة أو وحدة دراسية معينة، وربما أن هذه الأخيرة لها علاقة مباشرة يعمل المعلم ومهامه، فسيترتب عليها مساعدة التلاميذ على صيغة أهدافهم التعليمية وتحقيقها، خاصة في مراحل التعليم الأولى، بحيث يتمكنون من إنجاز هذه المهمة بأنفسهم في المستقبل؛ كما يمكنه إتباع العديد من الناشطات كتدريب التلاميذ على اختيار الأهداف التي يقرون بقدراتهم على إنجازها، وعلى تحديد الاستراتيجيات المناسبة التي يجب إتباعها لدى محاولة تحقيقها.

وعليه فإن معرفة المعلم لبعض خصائص التلاميذ كمستوى النمو والتحصيل السابق والقدرة على التعلم، ومستوى الطموح وما تتطلب الأهداف التعليمية من استعداداته وقدرات وجهود يساعد على أداء تلك الناشطات على نحو فعال وتمكن التلاميذ من اكتساب استراتيجيات وضع الأهداف، وبناء الخطط اللاّزمة من أجل تحقيقها وإنجازها. **(مرجع سابق)**.

3-3-3-استثارة حاجات التلاميذ للإنجاز والنجاح:

لقد تبين من خلال عرض بعض نظريات الدافعية أن حاجات الفرد للإنجاز والنجاح متوافرة لدى جميع الأفراد ولكن بمستويات متباينة، وقد لا يبلغ مستوى هذه الحاجات عند بعض التلاميذ لسبب أو لآخر. وحتى يمكنهم من صياغة أهدافهم وبذل الجهود اللاّزمة لتحقيق ذلك يترتب على المعلم توجيه انتباه خاص يمثل هؤلاء التلاميذ، وخاصة عندما يظهرون سلوكًا يدل على عدم رغبتهم في أدائهم أعمالهم المدرسية، لذا فإن تكليف التلميذ ذي الحاجة المنخفضة للإنجاز والنجاح بمهام سهلة نسبيًا، يضمن نجاحه فيها، والتقليل من النتائج والدرجات غير المرغوب فيها؛ والمترتبة عن الفشل.

يمكن أن يؤدي إلى استثارة حاجة هذا التلميذ للنجاح وزيادة مستوى رغبته في النجاح، لأن النجاح يمكنه من الشعور بالثقة في النفس وقدراته، ويتحدى بذلك عقدة الخوف من الفشل، ومن ثمة تنشأ لديه دافعية التعلم والتحصيل المستقبلي، أو بعبارة أخرى تعزز نشاطاته الأكاديمية المستقبلية **(عبد المجيد نشوتي، 1998)**.

3-4-شروط دافعية التعلم:

يجب أن تشمل دافعية التعلم على ما يلي:

- الانتباه لبعض العناصر المهمة في الموقف التعليمي.
- القيام بنشاط موجه نحو هذه العناصر.
- الاستمرار في هذا النشاط والمحافظة عليه.
- تحقيق هدف التعلم. **(إبراهيم الخطيب، 2006)**

3-5-مصادر دافعية التعلم:

يوجد مصدران لدافعية التعلم حسب مصدر استثارتها هما الدوافع الداخلية والدوافع الخارجية.

3-5-1-الدافعية الداخلية:

مصدرها يكون المتعلم نفسه، حيث المتعلم مدفوعًا برغبة داخلية لإرضاء ذاته، وسعيًا للحصول على متعة جرّاء التعلم، وكسب المعارف والمهارات التي يحبها ويميل إليها لما لها من أهمية بالنسبة له.

3-5-2-لدافعية الخارجية:

مصدرها خارجي، فقد يدفع المتعلم للتعلم إرضاء للمعلم أو الوالدين.

(أحمد ثائر غباري، 2008).

خلاصة:

حولنا من خلال هذا الفصل أن نتطرق الى الدافعية للتعلم والإحاطة بمعظم الجوانب التي تصب في الموضوع لغاية الوصول الى مفهوم دقيق لدافعية لتعلم، حيث تطرقنا للدافعية والدافعية للإنجاز لأنه لطالما اقترنت المفاهيم ببعضها البعض ولطالما اختلطت المفاهيم على البعض، وتطرقنا كذلك التعلم لنصل في الاخير الى صلب الموضوع ألا وهو الدافعية للتعلم وبذلك نكون قد أزحنا الالتباسات في المفاهيم.

فالدافعية عبارة عن حالة استثارة وتوتر داخلي توثير السلوك وتدفعه لتحقيق هدف معين، بينما الدافعية للإنجاز فهي مدى استعداد الفرد وميله الى السعي فسبيل تحقيق هدف ما ونجاح فيه. أما بالنسبة للدافعية للتعلم فتطرقنا قبلا الى التعلم الذي يعتبر نشاط يصدر عن الفرد يؤدي الى تعديل السلوك وبالتالي نصل الى حوصلة الموضوع بتحديد وحصر للدافعية لتعلم وهي ما يحرك سلوك المتعلم نحو هدف او غاية معينة علما ان مصدر هذه الحركة يمكن ان يكون داخليا او خارجيا.

الجانب الميداني

الفصل الخامس

الإجراءات المنتهجة في الدراسة

الفصل الخامس: الإجراءات المنتهجة في الدراسة

تمهيد

1.الدراسة الاستطلاعية

2.منهج البحث

3.مكان وزمان الدراسة

4.مجتمع الدراسة

5.عينة الدراسة وكيفية اختيارها

6-الدراسة السيكو مترية لأدوات جمع البيانات

6-1.مقياس الثقة بالنفس للمراهقين

6-2.مقياس الدافعية للتعلم

7-إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية

8-التصاميم والمعالجة الإحصائية

تمهيد:

إن نجاح أي بحث علمي يعتمد أساسا على مدى مناسبة الإجراءات المتخذة للموضوع المدروس فأي خطأ في الاجراءات سيؤثر لا محالة على النتائج، و هذا يستوجب الاعتناء باختبار العينة و أداة جمع المعلومات و الإجراءات التجريبية و التدقيق فيها.

1- الدراسة الاستطلاعية:

وتضمنت دراستنا الاستطلاعية على ما يلي:

- معرفة كيفية تطبيق استراتيجية التعلم التعاوني بشكل جيد من خلال الاطلاع على الحقائب التدريبية للاستراتيجية، ومراسلة الباحثين الذين تطرقوا الى تطبيق التعليم التعاوني ودراستهم والاستفسار وتبادل الخبرة في المجال.

- قمنا بجمع المراجع المختلفة لمتغيرات البحث والاطلاع على الدراسات السابقة.

- قمنا بزيارة بعض الثانويات ومعاينة الاجواء ومدى تعاون الادارة المدرسية مع الباحثين.

- كما قمنا بزيارة الثانوية التي قمنا فيها بأجراء البحث و خلقنا نوع من الالفة مع الادارة و الاساتذة و افراد العينة و قسمنا العينة التجريبية الى مجموعات بعد ان قمنا بحصة تعارفيه و تعريفية بالاستراتيجية الجديدة التي سننتهجها في مادة العلوم.

- تواصلنا مع أساتذة العلوم لمعرفة البرنامج المدرسي، ومدى قابلية الأستاذ لتطبيق الاستراتيجية الجديدة.

- كنا نتواصل مع أستاذة العلوم الطبيعية بشكل مستمر لوضع خطة العمل و كيفية تطبيق استراتيجية التعلم التعاوني، و اتفقنا على حضوري لكل الحصص لأنبهها في حال ما اذا خرجت عن التطبيق الصحيح للاستراتيجية.

2- منهج الدراسة:

اعتمدنا في دراستنا على المنهج شبه تجريبي و الذي تضمن مجموعتين هما:

- المجموعة التجريبية: وهي المجموعة التي تتعرض للمتغير التجريبي المستقل (استراتيجية التعلم التعاوني) لمعرفة أثر هذا المتغير على الثقة بالنفس والدافعية للتعلم لدى العينة.
- المجموعة الضابطة: هي المجموعة التي لا تتعرض للمتغير التجريبي وتكون تحت ظروف عادية، وفائدة هذه المجموعة للباحث هو معرفة أن الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة هي ناتجة عن المتغير التجريبي الذي تعرضت له المجموعة التجريبية وهي أساس الحكم على معرفة النتيجة.

3- مكان وزمان الدراسة:

- **مكان الدراسة:** أجريت الدراسة في أقسام ثانوية "طارق ابن زياد "، ببراقي (دائرة براقي) بالجزائر العاصمة.

- **زمان الدراسة:** امتدت الدراسة الميدانية من 07 أفريل 2019 " الى 06 ماي 2019".

4- مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من تلاميذ السنة الأولى ثانوي لثانوية "طارق ابن زياد" للعام الدراسي 2018-2019 والبالغ عددهم 268 تلميذا.

وهذا الجدول يمثل توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب التخصص والجنس:

جدول رقم (2) توزيع أفراد مجتمع الدراسة

التخصص	علوم وتكنولوجيا	آداب	المجموع
عدد الأفواج	04	04	**08**
اناث	88	75	**169**
ذكور	59	46	**105**
المجموع	**147**	**121**	**268**

5- عينة الدراسة:

اخترنا لدراستنا عينة مقصودة، تكونت من 60 تلميذ وتلميذة من السنة الأولى ثانوي شعبة العلوم.

وهذا الجدول يبين توزيع العينة على المجموعتين الضابطة والتجريبية حيث أن عدد التلاميذ في كل مجموعة يعادل 30 تلميذ وتلميذة.

الجدول رقم(3) جدول توزيع العينة

	ذكور	النسبة	اناث	النسبة
المجموعة الضابطة	10	%33,33	20	%66,66
المجموعة التجريبية	12	%40,00	18	%60,00
المجموع	30	%100	30	%100

وقع اختيارنا على أقسام السنة الأولى لثانوية "طارق ابن زياد" للأسباب التالية:

- اخترنا العينة من ثانوية "طارق ابن زياد " لتعاون الإدارة و مدير الثانوية معنا في اجراء البحث وكذلك توفيرهم لنا الأجواء المناسبة لذلك.

– اخترنا العينة من تلاميذ المرحلة الثانوية لنحظى بتعاون أكبر من قبل التلاميذ لنضجهم مقارنة بالمرحلة المتوسطة وكذا الابتدائية.

– كما اننا اجتنبنا الاقسام النهائية لأنهم أقسام امتحان وبتالي يصعب أخذ حصص لإجراء تطبيق البحث.

–أردنا اختيار مجموعة عشوائية من تلاميذ السنة الثانية ثانوي في مادة العلوم الطبيعية و القيام بتطبيق استراتيجية التعليم التعاوني عليها، الا أن رفض أساتذة السنة الثانية تطبيق الاستراتيجية تخوفا من عدم اتمام البرنامج و عدم القدرة في استخدامها على دروس الجيولوجيا، و ابدائهم عدم التقبل والتعاون جعلنا نختار مجموعة من تلاميذ السنة الأولى اضطراريا لا اختياريا.

–كما أننا أردنا اختيار المجموعة التجريبية عشوائيا من طلبة السنة الأولى ثانوي الا أننا أجبرنا على اختيار قسم واحد لموافقة أستاذة واحدة فقط التدريس باستخدام استراتيجية التعليم التعاوني وأبدت تعاونها وامتنانها لفكرة التنوع والتجديد في طرائق التدريس.

– اخترنا شعبة العلوم لأن عدد ساعات مادة العلوم الطبيعية بها أكثر مقارنة بالشعب الأخرى.

6-الدراسة السيكو مترية لأدوات جمع البيانات:

استخدمنا في دراستنا الأدوات التالية:

- مقياس الثقة بالنفس للمراهقين
- مقياس الدافعية للتعلم

- 6-1- مقياس الثقة بالنفس للمراهقين:

قمنا باستخدام مقياس الثقة بالنفس للمراهقين (تلاميذ المرحلتين المتوسطة والثانوية) الذي اعده "صالح بن يحي الجار الله الغامدي " اعده من خلال مراجعة الإطار النظري والدراسات السابقة ، وبعض الإختبارات والمقاييس التي تضمن بنودا أو عبارات لها صلة بشكل أو بأخر بمظاهر الثقة بالنفس (قواسمه والفرح،1996) مقياس قوة الأنا (علاء كفافي،1982) اختبار تأكيد الذات (محمد الطيب،1987) مقياس الثقة بالنفس (سيدني ترجمة عادل عبد الله،1990) مقياس بعض الصفات وخصائص شخصية (رشدي فام وأخرون 2001) وغيرها من الدراسات التي اهتمت بموضوع الثقة بالنفس في الدراسة الحالية وقد تم تصميم هذا المقياس بعد الاطلاع على المقاييس والدراسات السابقة ومراجعة مفهوم الثقة بالنفس ومستوياتها وسمات الواثقين وغير الواثقين بأنفسهم.

وصف مقياس الثقة بالنفس للمراهقين:

يتكون المقياس من 22 عبارة تتدرج تحت خمسة أبعاد مختلفة للثقة بالنفس لدى طلاب المرحلة المتوسطة كما يوضحها الجدول التالي:

الجدول رقم(4)

أبعاد مقياس الثقة بالنفس و أرقام العبارات لكل بعد و مجموع كلي

م	**الأبعاد**	**أرقام العبارات**	**مجموع العبارات**
1	الطلاقة اللغوية	4-3-2-1	4
2	الجانب الاجتماعي	15-13-10-8-5	5
3	الجانب النفسي	20-16-14-11-7	5
4	الجانب الفيزيولوجي	12-9-6	3
5	الاستقلالية	22-21-19-18-17	5

المجموع الكلي	22

تصحيح المقياس:

تتراوح الدرجة الكلية للمقاس ما بين (22-66) نقطة وقد وضع أمام كل عبارة ثلاث بدائل للإجابة على المقياس حيث تصحح العبارات الموجبة وفق التدرج التالي:

دائما (3) نقاط، أحيانا (نقطتين)، نادرا (نقطة واحدة)

و تعكس هذه الدرجات عند تصحيح العبارات السالبة التي أرقامها في المقياس (2-3-4-6-7-9-12-14-16-18-19-21)، لتكون الدرجة الكلية للمقياس (66) نقطة.

ويحدد هذا المقياس مستويين للثقة بالنفس على النحو التالي:

- ثقة بالنفس مرتفعة عند حصول المفحوص على (45-66) نقطة.
- ثقة بالنفس منخفضة عند حصول المفحوص على (22-44) نقطة.
- من العبارات الموجبة:

(1) أتحدث بطلاقة أمام الأخرين

(11) أتقبل نفذ الاخرين دون حساسية أو غضب. ومن العبارات السالبة.

(14) الأخرين أكثر تفوقا مني.

(21) اختيار أصدقائي بعد موافقة والدي والأخرين.

تطبيق المقياس:

يستطيع الأفراد من سن 13 سنة وما بعدها أن يجيبوا على اختبار بعد قراءة التعليمات التي تسبق فقراته ويفضل أن يشرف على التطبيق فاحص يقدم للمفحوصين بعد شرح للاختبار ودواعي تطبيقه، كما يمكن أن يقرأ الفاحص التعليمات وفقرات الاختبار جهرا، ويتيح الفرصة للمفحوصين للأسئلة والاستفسار.

زمن التطبيق:

ليس الاختبار محدد للإجابة، ولكن وجد أن الافراد العاديين يستطيعون الانتهاء من الاجابة في زمن يتراوح بين (10–18) دقيقة، وذلك بعد إلقاء التعليمات وحل الأمثلة التي تبين للمفحوصين طريقة للاستجابة على المقياس.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

لقد صمم مقياس الثقة بالنفس الذي أعده "صالح بن يحي الجار الله الغامدي" في المملكة العربية السعودية أي في بيئة عربية قريبة لبيئتنا بمعنى غير مترجم اضافة الى أنه صمم في زمن قريب من زمن الحالي لذا سنعتمد على كل من صدق و ثبات المقياس الذي قام بحسابهم مصمم المقياس.

أولا : الصدق

قام "صالح بن يحى الجابر الله الغامدي " بعرض صدقه و برهنته من خلال عدة خطوات، حيث انه عرض المقياس على المحكمين، فأجرى تعديلات حيث انه حذف (5) عبارات من اصل(30) عبارة ، و قام بحساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة و الدرجة الكلية للمقياس ، و اتضح ان جميع العبارات مرتبطة بالدرجة الكلية للمقياس عند مستوى دلالة (0.05)، مما يعني وجود ارتباط دال احصائيا، و بالتالي صلاحيته لقياس مستويات الثقة بالنفس لدى عينة الدراسة.

كما قام الغامدي بحساب صدق الاتساق الداخلي باستخدام معاملات الارتباط لإبعاد القياس والدرجة الكلية لمقياس الثقة بالنفس، فكانت جميع العبارات دالة عند مستوى دلالة (0.01) و عند مستوى دلالة (0.05) مما يعني ارتفاع معاملات الاتساق الداخلي.

اضافة الى انه قام بحساب صدق المقارنة الطرفية (الصدق التمييزي) لمقياس الثقة بالنفس، ووجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0.02) بين مرتفعي و منخفضي الدرجات على جميع أبعاد المقياس الثقة بالنفس و الدرجة الكلية للمقياس و هذا صدق المقياس التميزي، و بما أن مؤشرات الصدق للمقياس مرتفعة يمكن لنا الوثوق به كأداة لتطبيقه في الدراسة الحالية.

ثانيا: الثبات

قام الغامدي باستخدام طريقة معامل "ألفا كرونباج " لجميع أبعاد المقياس و الدرجة الكلية كما في الجدول التالي:

الجدول رقم(5)

قيم الثبات لمعامل " ألفا كرونباج " لجميع ابعاد المقياس و الدرجة الكلية

م	الأبعاد	قيمة ثبات معامل الفا كرونباج
1	الطلاقة اللغوية	0.74
2	الجانب الاجتماعي	0.70
3	الجانب النفسي	0.71
4	الجانب الفيزيولوجي	0.72
5	الاستقلالية	0.75

الدرجة الكلية	0.75

يتضح من الجدول رقم (5) ان قيمة معامل الثبات للدرجة الكلية للمقياس (0.75)، وهي قيمة مرتفعة و مقبولة في البحث العلمي، و تدل على ثبات المقياس، حيث وجد ان معامل "ألفا كرونباج " لأبعاد مقياس الثقة بالنفس (الطلاقة اللغوية، الجانب الاجتماعي، الجانب النفسي، الجانب الفيزيولوجي، الاستقلالية) مرتفعة.

وهذا ما يجعلنا نعتمد على المقياس كونه مضبوط من كل النواحي.

6-2- مقياس الدافعية للتعلم:

قمنا باستخدام مقياس الدافعية للتعلم الذي اعده يوسف قطامي سنة 1998 و قد استعان بمقياس الدافعية للتعلم لكل من "كوزكي"و "انتوسيتيل entwistle " و مقياس "روسال russel" لدافعية لتعلم.

يتضمن المقياس في صورته الأولية (60) عبارة تم تعديله سنة 1992 حيث قام بسحب (24)عبارة و بقي المقياس يحتوي على (36) عبارة التي اجمع المحكمين من أساتذة علم النفس بجامعة الأردن على صلاحية المقياس لقياس دافعية التعلم، كما قام بحساب معامل الارتباط بين كل الفقرات و الدرجات الكلية للمقياس على طلبة الصف التاسع و الثاني ثانوي ،تراوحت معاملات الارتباط بين (0.12 و 0.76) و قد كانت كلها ايجابية و ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (0.05)، و قام كذلك بحساب معامل الارتباط بين درجات الدافعية للتعلم و معدلات المواد الدراسية، و وجد الباحث معاملات الارتباط موجبة في مجملها لدى الذكور و الاناث ، حيث تراوحت بين (0.2 و 0.65) و هي دالة عند مستوى دلالة (0.05)و لحساب ثبات المقياس قام بتطبيقه على عينة تجريبية من (40) تلميذة تم حساب الارتباط بين تطبيقين حيث بلغ معامل ثبات المقياس (0.72).

اما بالنسبة لتطبيق المقياس في المجتمع الجزائري فقد قامت الباحثة "أمال بن يوسف " في رسالتها للماجيستير بحساب صدق وثبات المقياس في البيئة الجزائرية، حيث طبقته على عينة استطلاعية بطريقة عشوائية قوامها (200) طالب وطالبة من ثانوية "محمد بوضياف"

،"أحمد مرشتي" و " مالك بي نبي" بولاية البليدة، ثم بعد مرور 15 يوم من التطبيق الاول ثم اعادة التطبيق على نفس العينة وهذا لتأكد متن صدق المقياس، وقدرت النسبة ب78 %

أما بالنسبة لثبات المقياس فقد وصل الى 0.86% فنجده صالحا لقياس ما وجد لقياسه. (لوناس حدة،2012).

مفتاح التصحيح:

يجيب الطلبة على العبارات بوضع اشارة(x) على احدى الاجابات الخمس الموجودة امام كل عبارة .و قد تم تنقيط العبارات الايجابية بالاعتماد على سلم (لكرت)بخمس نقاط من 1 الى 5 و اختيار اجابة واحدة من اصل خمس اجابات بالنسبة للعبارات الموجبة ، و على العكس بالنسبة للعبارات السالبة و متمثلة في الارقام العبارات التالية : 34_33_29_28_18_17_16_13_10_9_6_4_2

و عليه فان درجات المقياس تراوحت بين (36) درجة كحد ادنى و (180) درجة كحد اقصى.(لوناس حدة ،2012).

7-اجراءات تطبيق الدراسة باستخدام استراتيجية التعليم التعاوني:

التعليم التعاوني أسلوب تدريس يقوم على تقسيم الطلبة الى مجموعات تتراوح بين (3-7) طالب، حيث يقوم الأستاذ بتقديم الأفكار الأساسية للدرس مع بداية الحصة ، ثم يتعاون طلبة المجموعة الواحدة بأداء الواجبات و المهمات المكلفة بها، حيث يسعى كل فرد في

المجموعة الى النجاح ،لأن نجاح المجموعة يشترط فهم و نجاح كل فرد فيها و يكون لكل مجموعة قائد يديرها، و يحدد لكل فرد في المجموعة مهام معينة، في نهاية الحصة يختم الأستاذ الدرس بنظرة شاملة و ملخص لدرس بعد أن يكون قد استمع لكل المجموعات ليؤخذ الملخص ضمن الاجابات التي قدمتها المجموعة.

قبل بداية استخدام استراتيجية التعليم التعاوني تم القيام بالخطوات الاتية من قبل الباحثة و الأستاذة:

– تقديم الباحثة للتلاميذ فكرة عن التعليم التعاوني مفهومه وكيفية تطبيقه والهدف من استخدامنا لهذه الاستراتيجية.

– قامت الباحثة بتقسيم الطلبة بطريقة عشوائية وقامت أستاذة العلوم الطبيعية بتعديل طفيف حتى لا يتغير أفراد المجموعات عند الانقسام الى فوجين في حصة الأعمال التطبيقية حيث ضمت المجموعة 5 افراد.

– تحديد اسم لكل مجموعة يختاره التلاميذ لتسهيل التواصل بين المجموعات والأستاذة وبين المجموعات فيما بينهم.

– اختيار كل مجموعة لون غطاء لطاولة يختلف عن المجموعات الأخرى.

– تحضير الباحثة لبطاقات بلونين مختلفين واعطاء كل مجموعة بطاقتين بلون أحمر أخضر، حيث يقوم الطالب برفع البطاقة الخضراء عندما يوافق على اجابة زميله في المجموعة الأخرى،

ويقوم برفع البطاقة الحمراء عندما لا يوافق، كما يقوم برفع البطاقتين في حال أحس بأن الاجابة ناقصة.

– تعيين أعضاء المجموعة (القائد، الكاتب، الباحث، الملخص، المشجع) مع توضيح دور كل واحد من اعضاء المجموعة.

– تحضير الوسائل والمواد التعليمية اللازمة (مجهر، كتاب، بطاقات، عينات...وغيرها).

– في بداية كل حصة تقوم الأستاذة بتوضيح الأهداف المتعلقة بالموضوع، و تعطي فكرة عامة عن الموضوع للطلبة، و بعدها تعطي المهمة المراد انجازها و تحديدها بمدة زمنية، و أثناء العمل تقوم الاستاذة بمراقبة المجموعات و ذلك لتأكد من التنسيق المشترك بين أفراد المجموعات للقيام بالعمل، و التدخل لتقديم المساعدة، في حين أن الباحثة تراقب الوقت و سيرورة العمل و التفاعل، و تتدخل بإعطاء الأستاذة التوجيهات اللازمة في حال ما اذا اتخذ التعليم مسارا اخر غير المسار التعاوني (حضرت الباحثة كل الحصص لضمان سير الدراسة بشكل جيد).

– بعد الانتهاء من المهمة المعطاة، تتيح الأستاذة الفرصة لأعضاء كل مجموعة لمناقشة ما توصلوا اليه من النتائج، حيث يعرض كل قائد ما توصلت اليه مجموعته من أفكار مع اعطاء ملخص عام لما توصلت له كل المجموعات على السبورة، واعطاء تغذية راجعة للمجموعات بتوضيح وتحديد جوانب القوة والضعف لديهم.

– يتم تبادل أعضاء المجموعة الأدوار فيما بينهم بعد انتهاء الدرس التعليمي من أجل تكليفهم البدء بدرس تعليمي اخر.

– عند نهاية كل حصة تتقدم الباحثة حاملة معها جدول التقييم الخاص بكل مجموعة، و بتشاور مع أستاذة المادة تعلن عن المجموعة الفائزة لتلك الحصة و تعطي أفراد تلك المجموعة هدايا من نوع أقلام حبر من النوعية الجيدة كتشجيع لمواصلة العمل و كتحفيز لبقية المجموعات بالاجتهاد أكثر، أما أستاذة المادة فتضيف 0.5 نقطة في الامتحان لأفراد المجموعة.

يخرج الطلبة من الصف، بعضهم بفرحة عارمة بالنجاح، والاخر برغبة كبيرة بالفوز في الحصة المقبلة، هذا مما كنا نحرزه في كل حصة.

الجدول رقم(6)

جدول تقييم المجموعات

اسم المجموعة	الحديث بهمس و احترام الزملاء عند الإجابة	التعاون بين أفراد المجموعة	قيام كل فرد بمهامه في المجموعة	المشاركة و فهم المادة	المجموع
التميز					
الامتياز					
الابداع					
التفوق					
طارق بن زياد					
النجاح					

سلم التنقيط:

تعطى على كل خانة نقطة من (1-5) وبعدها تجمع عدد النقاط وتقيم المجموعات حسب مجموع النقاط لكل مجموعة.

8-التصاميم والمعالجة الإحصائية:

- اختبار سمير نوف كولموجروف Kolmogorv-Smirnov لرصد الفروق بين التوزيع الطبيعي وتوزيع البيانات.

- اختبار ت لإيجاد الفروق .

- معامل ايتا مربع Eta square الحساب حجم التأثير وذلك بالاعتماد على المعادلة التالية:

$$\mu = \sqrt{\frac{t^2}{t^2 + df}}$$

الفصل السادس

عرض و مناقشة نتائج الدراسة

الفصل السادس: عرض و مناقشة نتائج الدراسة

1-عرض نتائج الاختبار القبلي

2-عرض نتائج الاختبار البعدي

3-عرض ومناقشة نتائج الدراسة

3-1.عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى

3-2.عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية

3-3.عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة

3-4.عرض ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة

3-5.عرض ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة

3-6.عرض ومناقشة نتائج الفرضية السادسة

2-1 الاختبار القبلي:

قمنا بإجراء الاختبار القبلي على كل من العينة الضابطة و التجريبية من تلاميذ السنة الأولى ثانوي في أول أسبوع من الفصل الدراسي الثالث، حيث وزعنا أوراق المقاييس الخاصة بكل من الثقة بالنفس و الدافعية للتعلم و طلبنا من كل أفراد عينتنا الإجابة عنها بكل صدق و أنه لا يوجد جواب صحيح و اخر خاطئ بل هي مقاييس تستخدم لأغراض علمية تساعدنا في التحقق من فرضيات دراستنا الحالية، و بعد الإجابة عن كل الأوراق قمنا باسترجاعها و كذا حساب الدرجات النهائية للثقة بالنفس والدافعية للتعلم لكل تلميذ.

فتحصلنا على النتائج المبينة في الجداول رقم (7) و(8) و (9) و (10) الموجودة مع الملاحق.

2-1-1) تجانس المجموعتين الضابطة والتجريبية:

قبل البدء في عرض نتائج فرضيات التجانس سنقوم بالتحقق من توزيع بيانات متغيرات الدراسة من أجل إختيار الأساليب الإحصائية المناسبة لفرضيات الدراسة.

- ✓ التحقق من توزيع البيانات لمتغيرات الدراسة

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

جدول رقم (11): توزيع البيانات لمتغيرات الدراسة

	سميرنوف	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الثقة بالنفس الإختبار القبلي العينة الضابطة	0,087	30	0,200
الدافعية للتعلم الإختبار القبلي العينة الضابطة	0,091	30	0,200
الثقة بالنفس الإختبار القبلي العينة التجريبية	0,129	30	0,200
الدافعية للتعلم الإختبار القبلي العينة التجريبية	0,104	30	0,200
الثقة بالنفس الإختبار البعدي العينة الضابطة	0,151	30	0,079
الدافعية للتعلم الإختبار البعدي العينة الضابطة	0,128	30	0,200
الثقة بالنفس الإختبار البعدي العينة التجريبية	0,099	30	0,200
الدافعية للتعلم الإختبار البعدي العينة التجريبية	0,089	30	0,200

من خلال الجدول السابق نلاحظ بناءا على قيم اختبار سمير نوف كولموجروف أن كل قيم توزيع متغيرات الدراسة كانت غير دالة إحصائيا وعليه فإن بيانات متغيرات الدراسة تتوزع توزيع طبيعي.

ملاحظة:

بما أن افتراض اعتدالية التوزيع توفر في كل متغيرات الدراسة فإننا سنستخدم الأساليب الإحصائية البارامترية من أجل إختبار فرضيات التجانس للعينتين الضابطة والتجريبية، وجاءت النتائج كما يلي:

فرضية التجانس الأولى: لا توجد فروق بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في الثقة في النفس لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي في القياس القبلي.

وللتحقق من هذه الفرضية تم حساب اختبار ت لعينتين مستقلتين متجانستين.

جدول رقم (12) اختبار ت لعينتين مستقلتين متجانستين

المتغير	المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة F	مستوى الدلالة	قيمة t	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الثقة في النفس	الضابطة	30	49.10	5.59	0.05	0.81	0.45	58	0.65
	التجريبية	30	48.40	6.29					

من خلال الجدول السابق نجد أن المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة بلغت قيمته (49.10) بانحراف معياري قدره (5.59) كما نجد أن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية بلغت قيمته (48.40) بانحراف معياري قدره (6.29).

إلى جانب ذلك بلغت قيمة F (0.05) بمستوى دلالة (0.81) مما يدل على أنها غير دالة أي يوجد تجانس بين المجموعتين الضابطة والتجريبية، وعليه فإننا نختار قيمة إختبار "t" المقابلة لافتراض تساوي التباين، حيث بلغت قيمة "t" لعينتين متجانستين (0.45) عند درجة حرية (58) ومستوى دلالة (0.65)، أي لا توجد فروق بين العينتين الضابطة والتجريبية في الثقة في النفس لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي في القياس القبلي.

فرضية التجانس الثانية: لا توجد فروق بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي في القياس القبلي.

وللتحقق من هذه الفرضية تم حساب اختبار ت لعينتين مستقلتين متجانستين.

جدول رقم (13) اختبار ت لعينتين مستقلتين متجانستين

المتغير	المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة F	مستوى الدلالة	قيمة t	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الدافعية للتعلم	الضابطة	30	120.13	14.82	0.008	0.92	-0.82	58	0.41
	التجريبية	30	123.33	15.10					

من خلال الجدول السابق نجد أن المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة بلغت قيمته (120.13) بانحراف معياري قدره (14.82) كما نجد أن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية بلغت قيمته (123.33) بانحراف معياري قدره (15.10).

إلى جانب ذلك بلغت قيمة F (0.008) بمستوى دلالة (92.0) مما يدل على أنها غير دالة أي يوجد تجانس بين المجموعتين الضابطة والتجريبية، وعليه فإننا نختار قيمة إختبار "t" المقابلة لافتراض تساوي التباين، حيث بلغت قيمة "t" لعينتين متجانستين (−0.82) عند درجة حرية (58) ومستوى دلالة (0.41)، أي لا توجد فروق بين العينتين الضابطة والتجريبية في الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي في القياس القبلي.

2-2) الاختبار البعدي:

أجري الاختبار البعدي بنفس الكيفية، و في نفس الظروف التي أجري فيها الاختبار القبلي تقريبا، على كل من المجموعتين الضابطة و التجريبية، حيث أننا أعدنا اختبار الثقة بالنفس و الدافعية للتعلم عند نهاية الفصل الثالث و مع نهاية البرنامج المخصص لمادة العلوم الطبيعية، أي بعد انتهاج استراتيجية التعلم التعاوني طيلة تلك المدة، و بعد اجراء الاختبار البعدي و تصحيحه تم الحصول على النتائج الموضحة في الجداول رقم (14) و(15) و (16) و (17) الموجودة مع الملاحق.

2-3 عرض ومناقشة نتائج الدراسة:

2-3-1-عرض و مناقشة نتائج الفرضية الأولى:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي الثقة بالنفس لدى المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق إستراتيجية التعلم التعاوني لصالح الإختبار البعدي.

وللتحقق من هذه الفرضية تم حساب اختبار ت لعينتين متشابهتين.

جدول رقم (18) اختبار ت لعينتين متشابهتين

المتغير	المجموعة	المتوسط الحسابي	حجم العينة	الانحراف المعياري	قيمة t	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الثقة في النفس	تجريبية قبلي	48.40	30	6.29	2.77-	29	0.01
	تجريبية بعدي	50.23	30	5.69			

من خلال الجدول السابق نجد أن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية في القياس القبلي لمتغير الثقة في النفس بلغت قيمته (48.40) بانحراف معياري قدره (6.29) كما نجد أن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية في القياس البعدي بلغت قيمته (50.23) بانحراف معياري قدره (5.69) كما بلغت قيمة t (2.77-) عند درجة حرية (29) ومستوى دلالة (0.01)، أي أن الباحثة متأكدة بنسبة (99%) من أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين

متوسطي الثقة بالنفس لدى المجموعة التجريبية قبل و بعد تطبيق برنامج إستراتيجية التعلم التعاوني لصالح الإختبار البعدي، أي أن هذه الفرضية مقبولة.

و هذا يعني وجود أثر لتدريس مادة العلوم الطبيعية باستراتيجية التعلم التعاوني على الثقة بالنفس. أي أن ادخال نمط جديد للتدريس قد أحدث فارقا في سمة شخصية أساسية للتلميذ حيث أننا لمسنا اختلافا في ادراك الفرد لكفاءته و مهارته و قدرته على التعامل بفاعلية قبل استخدام الاستراتيجية و بعدها، فقبل استخدام استراتيجية التعليم التعاوني و مع استخدام المنهج التقليدي للتدريس كان الأستاذ يدخل القسم و يلقي تحية قصيرة و قد لا يلقيها و يدخل مباشرة في الدرس و الشرح و يسأل التلاميذ عن الدرس السابق أو عن الدرس الحالي و يكلف التلاميذ بإنجاز المسائل كل واحد وحده، و التلميذ يستمع للأستاذ ، فمنهم من هم في القسم و منهم من جسده موجود و فكره شارد في أمور أخرى. ونلمس منافسة فردية بين التلاميذ كل واحد يعبر عن كفاءته فقط، فنجد أن هناك تلاميذ لديهم القدرة على عمل ما يريدون، و يدركون كفاءتهم الجسمية و النفسية و الاجتماعية، كما يدركون تقبل الاخرين لهم و تقبلهم لذواتهم بدرجة كبيرة. ونجد من يفتقرون لذلك، من ينكمشون على ذواتهم ويترددون في عمل أي شيء، يتميزون بالخجل وعدم الجرأة و الخوف من العمل و توقع الشر. أما بعد ادخال استراتيجية التعلم التعاوني في مادة العلوم الطبيعية انتقلنا من الفرد الى الجماعة، من كون التلميذ يعبر عن نفسه فقط الى تلميذ مندمج في مجموعة و يعبر عنها، حيث أن القسم صار مقسم الى خمس مجموعات كل مجموعة مكونة من 6 تلاميذ يعملون معا، يتشاورون و يتناقشون فيما

بينهم لحل الأعمال المطلوبة منهم، و كل المجموعات تتنافس فيما بينها، حيث أن التلميذ في المجموعة عليه أن يفهم جيدا المطلوب منه و يجتهد فيجعل كل زملائه في المجموعة يفهمون ذلك جيدا، حيث أنهم صاروا يعبرون عن المجموعة ونجاحهم من نجاح المجموعة .

فلاحظنا تغيرات كثيرة في سلوكيات التلاميذ والتي تعبر عن تغيرات في أحاسيسهم و ادراكاتهم، حيث أن أغلبية التلاميذ في المجموعات صاروا يتنافسون للإجابة و كذلك التعليق عن الإجابات المقدمة من المجموعات الأخرى سواءا بتدعيم اجاباتهم أو بالتعقيب عنها. كما أن صوت التلميذ في المجموعة صار مسموعا عندما يجيب على الأسئلة وهو مدركا لصحة اجابته. كما أن أفراد المجموعة الواحدة صارت تربطهم علاقات صداقة ويتعاونون فيما بينهم ليرتقوا جميعا، ولمحنا اجتهاد قادة المجموعات في التأكد من أن أفراد مجموعاتهم قد فهموا الدرس جيدا وأصبح من لم يفهم يسأل زملائه في المجموعة ليشرحوا له بكل حب وحماس حتى يتم الفهم، فتقوى المجموعة بفهمهم جميعا.

وكانت كل مجموعة تسعى للفوز والظفر بهدية أخر الحصة والنقطة الإضافية في الامتحانات الفصلية، والأستاذ أصبح لا ينادي على التلاميذ بألقابهم بل بأسمائهم مما خلق جو رائع من الألفة بين الأستاذ والتلاميذ، وأصبحت ابتسامات التلاميذ تعلو وجوههم ومظاهر الفرح بالفوز تسود نهاية كل حصة. أي أن استراتيجية التعلم التعاوني أظهرت فروقات كثيرة في مقومات الثقة بالنفس لتلاميذ السنة الأولى ثانوي.

و تعزو الباحثة تلك النتيجة الى أن استراتيجية التعلم التعاوني تتمتع بخاصية الجمع بين النواحي الأكاديمية و الاجتماعية، و قد يكون الاختلاف الحاصل بين كل من التعلم التعاوني و التقليدي هو من أحدث الفرق، فانتقال التلميذ من نمط تدريسي لا يحمله المسؤولية عن أحد يختلف عن نمط تدريسي يحمله المسؤولية عن تعلم كل زملائه في المجموعة، فمن غير الممكن أن يبقى الطالب متمركزا حول ذاته، بل يجعله ذلك منفتحا يحس بالانتماء الى الجماعة. كما أن انتقاله من طالب لا دور له اتجاه الاخر الى طالب يتبادل فيه الأدوار في الجماعة التي ينتمي اليها قد يكسبه ذلك مهارة التواصل مع الاخرين إضافة الى تعلمه القيادة في ظل المجموعة.

ان استراتيجية التعلم التعاوني تقوم على مبدأ التعاون، حيث يتعاون التلاميذ فيما بينهم في اجراء التجارب والتوصل الى النتائج، مما قد يجعل التلميذ يتخلى عن أنانيته ومنافسته الغير شرعية، فيتعلم السلوك الاجتماعي والتعاون مع الزملاء. على عكس التعليم التقليدي الذي يعمل فيه كل طالب وحده دون تعاون مع زملائه، فانتقال التلميذ من نمط تقليدي الى تعاوني قد يحدث الفرق في مقومات شخصية التلميذ الأساسية و لا سيما ثقته بنفسه.

كما تعزو الباحثة تلك النتيجة الى ان العمل الجماعي يثير دوافع النشاط و يزيد من شدة ترسيخ المعلومات في أذهان التلاميذ و هذا ما قد يزيد القدرة على التحصيل و بالتالي تعزيز ثقة التلميذ بنفسه.

و قد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة منى مجاهد البسيوني 2015 ، و دراسة محمد أبو هدروس و معمر رحيم سليمان الفرا 2009.

2-3-2-عرض و مناقشة نتائج الفرضية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي الثقة بالنفس لدى المجموعة الضابطة في القياس القبلي و البعدي.

وللتحقق من هذه الفرضية تم حساب اختبار ت لعينتين متشابهتين.

جدول رقم (19) اختبار ت لعينتين متشابهتين

المتغير	المجموعة	المتوسط الحسابي	حجم العينة	الانحراف المعياري	قيمة t	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الثقة في النفس	ضابطة قبلي	49.10	30	5.59	1.04-	29	0.30
	ضابطة بعدي	49.86	30	5.32			

من خلال الجدول السابق نجد أن المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة في القياس القبلي لمتغير الثقة في النفس بلغت قيمته (49.10) بانحراف معياري قدره (5.59) كما نجد أن المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة في القياس البعدي بلغت قيمته (49.86) بانحراف معياري قدره (5.32) كما بلغت قيمة t (1.04-) عند درجة حرية (29) ومستوى دلالة (0.30)، أي أنه لا توجد فروق بين متوسطي الثقة في النفس لدى المجموعة الضابطة في القياس القبلي والبعدي. أي أن الفرضية الثانية قد تحققت.

وهذا يعني أن المجموعة الضابطة من تلاميذ السنة الأولى ثانوي استمروا في النمط التدريسي التقليدي الفردي دون ادخال استراتيجية التعلم التعاوني، ولمسنا نفس الوتيرة في سلوكيات التلاميذ الا في الدروس التطبيقية فنجد عمل جماعي لكنه يفتقر الى التعاون الجاد والمسؤولية حيال بعضهم البعض. أي أن غياب استراتيجية التعليم التعاوني في تدريس مادة العلوم الطبيعية لم تحدث فارقا في درجات الثقة بالنفس.

وتعزو الباحثة تلك النتيجة الى قدرة الباحثة على ضبط المتغيرات التي يمكن لها أن تؤثر في نتائج البحث.

2-3-3-عرض و مناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

تساهم إستراتيجية التعليم التعاوني في الرفع من الثقة بالنفس لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي.

ولمعرفة هذا تم حساب حجم التأثير بالاعتماد على معامل ايتا مربع Eta square وذلك بالاعتماد على المعادلة التالية :

$$\mu = \sqrt{\frac{t^2}{t^2 + df}}$$

(field, 2009)

(Field Andy: Discovering statistics using SPSS, third Edition, British Library Cataloguing in Publication data. 2009)

جدول رقم (20) : حجم تأثير البرنامج التدريبي ككل

المتغير	حجم العينة	اختبار ت	درجة الحرية	حجم التأثير
الثقة بالنفس	6+30	2.77-	29	0.45

من خلال الجدول السابق يظهر أن اختبار ت بلغت قيمته (-2.77) ودرجة الحرية (29).

كما نجد أن حجم تأثير البرنامج على التحصيل بلغت قيمته (0.45). أي أن استراتيجية التعليم التعاوني تساهم في الرفع من الثقة بالنفس لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي. أي أن الفرضية الثالثة قد تحققت.

و هذا يعني أن لاستراتيجية التعليم التعاوني دور فعال في الرفع من درجات الثقة بالنفس لدى تلاميذ السنة الأولى، اذ أن خلال الفترة التدريسية التي استخدمت فيها استراتيجية التعليم التعاوني لاحظنا أن تلاميذ المجموعة التجريبية يتعاملون فيما بينهم بشكل أفضل، و أصواتهم أثناء الإجابة صارت مسموعة، كما أن ابتساماتهم كانت تعلو وجوههم خلال الحصة، و أن روابط جديدة للصداقة أنشئت فيما بينهم، إضافة الى تدخل الطلبة باحترام لطرح السؤال في حال عدم فهمهم للعمل المقدم لهم و تعاونهم فيما بينهم و تشاورهم في الحل و سعيهم الى التأكد من فهمهم جميعا للدرس، كما أن الإحساس بالطمأنينة كان يسود المجموعات، الى جانب شعور كل تلميذ بانتمائه لمجموعته.

و تعزو الباحثة تلك النتيجة الى أن الخصائص التي تتمتع بها استراتيجية التعلم التعاوني قد تساعد في تنمية جوانب الثقة بالنفس لدى التلميذ، و لعل شعار" ننجوا معا أو نغرق معا" من بين الأسباب التي زادت من شعور كل تلميذ بالمسؤولية حيال تعلم زملائه، و قد تساعد العلاقات التعاونية في المجموعات الى حد كبير في تحلي التلاميذ بروح التعاون كصفة راسخة حتى خارج قاعة الدرس، كما لا يفوتنا أن اجتماع التلاميذ فيما بينهم قد ينمي بشكل ملحوظ روابط الصداقة و الثقة بينهم، إضافة الى اندثار صفة الأنانية بينهم بشكل ملحوظ.

كما لاحظت الباحثة أن الارتباك أثناء الإجابة يتلاشى بسرعة مع اتفاق التلميذ على الإجابة مع زملائه واحساسه بالاقتناع التام بصدق الإجابة، ولعل العمل داخل المجموعات من بين الأسباب التي تكسب التلميذ مهارة التواصل مع الاخرين وتعلم طرائق مختلفة لحل المشكلات. كما أن المهام المقدمة للتلميذ تقيد بمدة زمنية محددة لإنجازها ولعل ذلك من أسباب اثارة دوافع النشاط لديه.

كما ترى الباحثة أن فهم التلميذ للدرس وتواجد من يسعى الى نجاحه وترسيخ المعلومات في ذهنه يشعره بالسعادة والطمأنينة كنوع من الارتياح النفسي، وقد يشعر التلميذ بالاستقلالية نتيجة للعب الأستاذ دور الموجه.

و قد اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة منى مجاهد البسيوني(2015).

2-3-4-عرض و مناقشة نتائج الفرضية الرابعة:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي الدافعية للتعلم لدى المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق إستراتيجية التعلم التعاوني لصالح الإختبار البعدي.

وللتحقق من هذه الفرضية تم حساب اختبار ت لعينتين متشابهتين.

جدول رقم (21) اختبار ت لعينتين متشابهتين

المتغير	المجموعة	المتوسط الحسابي	حجم العينة	الانحراف المعياري	قيمة t	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الدافعية للتعلم	تجريبية قبلي	123.33	30	15.10	0.37-	29	0.70
	تجريبية بعدي	124	30	14.21			

من خلال الجدول السابق نجد أن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية في القياس القبلي لمتغير الدافعية للتعلم بلغت قيمته (123.33) بانحراف معياري قدره (15.10) كما نجد أن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية في القياس البعدي بلغت قيمته (124) بانحراف معياري قدره (14.21) كما بلغت قيمة t (0.37-) عند درجة حرية (29) ومستوى دلالة (0.70)، أي أنه لا توجد فروق بين متوسطي الدافعية للتعلم لدى المجموعة التجريبية قبل و بعد تطبيق برنامج استراتيجية التعلم التعاوني. أي أن الفرضية الرابعة لم تتحقق.

و هذا يعني أن استراتيجية التعليم التعاوني لم تنجح في التأثير على الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي أي أن الدافعية للتعلم للتلاميذ لم تتغير و بقيت بنفس الوتيرة، حيث لم تستطع استراتيجية التعليم التعاوني التأثير على مجمل القوى الداخلية و الخارجية التي تحرك و تستثير سلوك الفرد لاكتساب المهارات و الحصول على المعرفة.

و تعزو الباحثة هذه النتيجة الى وجود عوامل أخرى دخيلة تؤثر على المصادر الداخلية و الخارجية التي تحرك سلوك المتعلم نحو تحقيق أهدافه. فالدافعية للتعلم حسب Tardiff 1992هي: ما يحرك سلوك المتعلم نحو هدف أو غاية معينة، علما أن مصدر تلك الحركة يمكن أن يكون داخليا أو خارجيا.

فقد يكون عدم استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في كافة المواد سبب من الأسباب، اذ أن التلميذ يتشجع و ينشط في مادة العلوم و يشعر بالملل في بقية المواد الأخرى.

ولعل رداءة الخدمات المدرسية كعامل خارجي سبب مهم لذلك، كتصميم الأقسام من حيث أشكالها و رداءة الكراسي و الطاولات والوسائل التعليمية و اكتظاظ الأقسام ، إضافة الى بعد مقر سكن بعض التلاميذ عن الثانوية يتسبب في التأخير صباحا لغياب حافلة النقل المدرسي فيتأخرون عن الوصول في الوقت المحدد ويمنعون من الدخول الى قاعات الدراسة و هذا قد يثبط دافعيتهم للتعلم ، فلا يجعل لهم الرغبة في الدراسة .

كما تعزو الباحثة هذه النتيجة الى كون التلاميذ عبارة عن مراهقين، حيث يشعر المراهق أن الأعباء الدراسية الملقاة عليه أكبر بكثير من طاقته وقدراته، كما يشعر أنه لا يستحق الكثير

من التفوق والنجاح بسبب ظروفه وأحواله، وقد لا يرغب بشكل كاف في المواد التي يدرسها، كما قد يكون نفوره من الدراسة بسبب تصرفات بعض أساتذته معه، ولعل مصاحبته للكسالى من غير ذوي الطموحات العالية الذي من المتوقع أن يتأثر بهم.

كما قد تكون العوامل المادية للأسر وراء ذلك، فعند حضور الباحثة حصص العلوم لاحظت أن الطلبة يأتون صباحا و بعضهم يظهر عليه التعب و الخمول و عدم الرغبة في الدراسة، فتقوم الباحثة باستجوابهم عن أسباب طاقاتهم السلبية لتلطيف الجو و كسر روتين الملل قبل الشروع في الدرس، و بعد الحصة يتمنى أغلبهم العودة للبيت و الراحة أو الخروج من المدرسة و التسكع في الشوارع أو التسوق، و غالبا ما يتمنون تغيب الأستاذ لعدم الدراسة، و أغلب التلاميذ صرحوا أن مادة العلوم تستهويهم للجو الممتع أثناء الدرس.

2-3-5-عرض و مناقشة نتائج الفرضية الخامسة:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي الدافعية للتعلم في القياس البعدي لدى المجموعتين الضابطة والتجريبية لصالح المجموعة التجريبية.

وللتحقق من هذه الفرضية تم حساب اختبار ت لعينتين مستقلتين.

جدول رقم (22): إختبار "ت" لعينتين مستقلتين

المتغير	المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة F	مستوى الدلالة	قيمة t	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الدافعية للتعلم	الضابطة	30	122.06	20.31	0.98	0.32	-0.42	58	0.67
	التجريبية	30	124	14.21					

من خلال الجدول السابق نجد أن المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة في القياس البعدي بلغت قيمته (122.06) بانحراف معياري قدره (20.31) كما نجد أن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية في القياس البعدي بلغت قيمته (124) بانحراف معياري قدره (14.21).

إلى جانب ذلك بلغت قيمة F (98.0) بمستوى دلالة (0.32) مما يدل على أنها غير دالة أي يوجد تجانس بين المجموعتين الضابطة والتجريبية، وعليه فإننا نختار قيمة إختبار "t" المقابلة لافتراض تساوي التباين، حيث بلغت قيمة "t" لعينتين متجانستين (−0.42) عند درجة حرية (58) ومستوى دلالة (0.67)، أي لا توجد فروق بين العينتين الضابطة والتجريبية في الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي في القياس البعدي. أي أن الفرضية الخامسة لم تتحقق.

وهذا يعني عدم وجود تفاوت بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في الدافعية للتعلم رغم ادخال استراتيجية التعلم التعاوني، أي أن هذه الأخيرة لم تنجح في التأثير على مجمل القوى الداخلية والخارجية التي تدفع سلوك الفرد للتعلم. رغم أن الباحثة قد لاحظت حماس وتشجيع التلاميذ لتعلم مادة العلوم الطبيعية، كما كانت رغبتهم في التعلم تظهر في بقوة في سعيهم الى حل المسائل وفهمها واستشارة بعضهم البعض في كل ما يتعلق بالدرس. أما فينما يخص المجموعة الضابطة، فالتلاميذ يتعاونون فقط في الحصص التطبيقية والأستاذ هو المسؤول على الشرح مع وجود مناقشة فردية. لكن الشيء الذي كان يظهر دوما على التلاميذ هو عدم رغبتهم في الدخول للدراسة بعد حصة العلوم الطبيعية، و عند سؤال الباحثة بعض التلاميذ عن ذلك فيهم من أجاب بما يلي: أنا اكره الأستاذ، لم تعد لي الرغبة في دراسة مواد لا استفيد منها في حياتي، و هناك من أقر بوجود مشاكل عائلية تعكر صفو حياته.

و تعزو الباحثة هذه النتيجة الى أن دافعية المتعلم لتعلم مادة العلوم ليست الوحيدة التي نبحث عنها لكننا نبحث عن دافعية المتعلم ككل في كل المواد. ولعل عدم رغبة التلاميذ في عدم الدراسة بعد مادة العلوم يرجع الى وجود عوامل دخيلة أخرى تؤثر على المصادر الداخلية و الخارجية التي تحرك سلوك تلميذ السنة الأولى ثانوي الى تحقيق أهدافه، و قد سبق و أن تطرقنا الى هذه العوامل في تفسير الفرضية الرابعة حيث أتت هذه الفرضية لتؤكد صدق الفرضية الرابعة.

2-3-6-اعرض و مناقشة نتائج لفرضية السادسة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي الدافعية للتعلم لدى المجموعة الضابطة في القياس القبلي والبعدي.

وللتحقق من هذه الفرضية تم حساب اختبار ت لعينتين متشابهتين.

جدول رقم (23) اختبار ت لعينتين مستقلتين متشابهتين

المتغير	المجموعة	المتوسط الحسابي	حجم العينة	الانحراف المعياري	قيمة t	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الدافعية للتعلم	ضابطة قبلي	120.13	30 $	14.82	0.57-	29	0.57
	ضابطة بعدي	122.06	30	20.31			

من خلال الجدول السابق نجد أن المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة في القياس القبلي لمتغير الدافعية للتعلم بلغت قيمته (120.13) بانحراف معياري قدره (14.82) كما نجد أن المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة في القياس البعدي بلغت قيمته (122.06) بانحراف معياري قدره (20.31) كما بلغت قيمة t (0.57-) عند درجة حرية (29) ومستوى دلالة (0.57)، أي أنه لا توجد فروق بين متوسطي الدافعية للتعلم لدى المجموعة الضابطة في القياس القبلي والبعدي.

وهذا يعني أن المجموعة الضابطة من تلاميذ السنة الأولى ثانوي استمروا في النمط التدريسي التقليدي الفردي دون ادخال استراتيجية التعلم التعاوني، ولمسنا نفس الوتيرة في سلوكيات التلاميذ الا في الدروس التطبيقية فنجد عمل جماعي لكنه يفتقر الى التعاون الجاد والمسؤولية حيال بعضهم البعض. أي أن غياب استراتيجية التعلم التعاوني في تدريس مادة العلوم الطبيعية لم تحدث فارقا في درجات الدافعية للتعلم.

وتعزو الباحثة تلك النتيجة الى قدرة الباحثة على ضبط المتغيرات التي يمكن لها أن تؤثر في نتائج البحث.

الاستنتاج العام:

لقد قمنا بتصميم هذه الأطروحة لمعرفة أثر استراتيجية التعليم التعاوني على الثقة بالنفس والدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي في مادة العلوم الطبيعية، وحاولنا قدر المستطاع الالمام بجوانب الدراسة رغم الصعوبات التي واجهتنا خلال الدراسة، كون تطبيقها يحتاج الى وسائل وإمكانيات تفتقر المؤسسات التربوية لتوفيرها. اضافة الى أنها تحتاج أساتذة مقدامين على التجديد ومقدامين على تجريبها في أرض الواقع.

لكننا لم نستسلم لتلك الصعوبات وحاولنا جاهدين توفير الوسائل بالتنسيق مع الأساتذة والتلاميذ ومدير المؤسسة.

ومن خلال النتائج التي توصلنا اليها بعد تفريغ نتائج الدراسة ومعالجتها احصائيا، وجدنا ما يلي:

– تحقق الفرضية الأولى والثالثة التي أوضحت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي الثقة بالنفس لدى المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق استراتيجية التعلم التعاوني لصالح الاختبار البعدي. ومساهمة استراتيجية التعليم التعاوني في الرفع من الثقة بالنفس لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي.

– كما تحققت الفرضية الثانية والسادسة التي أوضحت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي الثقة بالنفس لدى المجموعة الضابطة في القياس القبلي والبعدي. وعدم وجود

فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي الدافعية للتعلم لدى المجموعة الضابطة في القياس القبلي والبعدي. حيث بينت قدرة الباحثة على ضبط المتغيرات التي يمكن لها أن تؤثر في نتائج البحث.

– إضافة الى عدم تحقق كل من الفرضية الرابعة والخامسة والتي نصت على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي الدافعية للتعلم لدى المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق استراتيجية التعلم التعاوني لصالح الاختبار البعدي. وكذا وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي الدافعية للتعلم في القياس البعدي لدى المجموعتين الضابطة والتجريبية لصالح المجموعة التجريبية.

حيث درجات الدافعية للتعلم لم تتغير وبقيت بنفس الوتيرة ولم يوجد تفاوت بين نتائج المجموعة في الاختبارات القبلية والبعدية لدى المجموعة التجريبية وكذا الاختبارات البعدية لدى المجموعتين الضابطة والتجريبية.

وإدخال استراتيجية التعليم التعاوني لم تنجح في التأثير على مجمل القوى الداخلية والخارجية التي ترفع من دافعية التلميذ لاكتساب المهارات والحصول على المعرفة.

كما أن مستوى الدافعية للتعلم لدى تلاميذ العينة مرتفع في الاختبارات القبلية لدى المجموعتين الضابطة والتجريبية، وادخال استراتيجية التعليم التعاوني كنمط جديد للتعليم في القسم وضع لهم أرضية لإظهارها في سلوكياتهم بشكل أوضح لذلك النتائج الظاهرة لا تعكس النتائج الرقمية.

كما أن تطبيق استراتيجية التعليم التعاوني على العلوم الطبيعية كمادة دراسية واحدة فقط دون

التطبيق على بقية المواد الدراسية الأخرى غير كافي مع احتمال وجود عوامل دخيلة قد تعرقل احداث تغيير في النتائج بشكل إيجابي.

وفي الأخير يمكننا القول أن نتائج الدراسة الحالية تبقى صادقة و خاصة فقط بعينة الدراسة.

الاقتراحات والتوصيات:

تتمثل الاقتراحات والتوصيات في آرائنا الخاصة وأراء المشرفين والمربين وحتى المراهقين فيما يلي:

1-ندعو وزاة التربية والتعليم الى إقامة دورات تدريبية للأساتذة حول تطبيق استراتيجية التعليم التعاوني، وتوفير كل الوسائل الخاصة بتطبيقها في المؤسسات التربوية.

2-ندعو أولياء الأمور والمجتمع المدرسي الى مساعدة التلاميذ على تنمية ثقتهم بأنفسهم، وذلك بتقبلهم كما هم عليه بألوانهم وأشكالهم وطبقاتهم الاجتماعية، وتشجيعهم على اكتشاف قدراتهم وامكانياتهم واستثمارها، واعطائهم الفرصة الكافية للتعبير عن أنفسهم.

3-إقامة ندوات ودورات لأولياء الأمور والمعلمين والمرشدين في تعليم أحدث التقنيات والطرائق في كيفية التعامل مع المراهقين وكيفية التعامل مع مشكلة ضعف الثقة بالنفس والدافعية للتعلم لديهم.

4-توفير الأجواء المناسبة للدراسة داخل الأقسام والسعي الى إيجاد طرائق إبداعية في الرفع من الثقة بالنفس والدافعية للتعلم.

5-ضرورة قيام مستشار التوجيه المدرسي بتذكير التلاميذ بوجوده بالمؤسسة، وأوقات إمكانية استقبالهم والاستماع الى مشاكلهم وتقديم المساعدة اللازمة لهم.

6-ندعو الباحثين في المجال التربوي للاهتمام بشخصية المراهقين في المرحلة الثانوية ومعرفة متطلباتهم.

خاتمة

خاتمة:

لقد قمنا بهذا العمل الممنهج في هذه الدراسة من أجل معرفة أثر استراتيجية التعلم التعاوني على الثقة بالنفس و الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي في مادة العلوم الطبيعية، و رأينا مدى وجود الفروق ذات الدلالة الإحصائية للاستراتيجية على الثقة بالنفس و عدم وجودها على الدافعية للتعلم.

وحاولنا قدر المستطاع الإلمام بجوانب الدراسة رغم الصعوبات التي تلقينها في توفير كل الوسائل الازمة لانجاح استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في القسم وكذا استحالة تطبيقها على كل المواد ومع أي عينة أردنا.

حيث تطرقنا الى الاطار العام للدراسة و فصول الجانب النظري التي تضمنت كل من استراتيجية التعلم التعاوني و الثقة بالنفس إضافة الى الدافعية للتعلم، لننتقل الى الجانب الميداني و نتحقق من فرضيات الدراسة.

ونصل الى الاستنتاج العام من الدراسة التي تنص على أن استراتيجية التعلم التعاوني كان لها أثر على الثقة بالنفس ولم يكن لها أثر على الدافعية للتعلم في هذه الدراسة.

ووضعنا في الأخير بعض التوصيات للأولياء والمجتمع المدرسي، فجميل جدا أن نواكب العصر بالتنوع في استخدام استراتيجيات التعلم التي نحل من خلالها المشاكل والحالات التي تواجهنا في علم النفس والوصول إلى نتائج جد مشجعة.

قائمة المراجع

قائمة المراجع:

المراجع العربية:

1) إبراهيم الخطيب، (2006)، " **علم النفس المدرسي** "، الطبعة الأولى، دار قنديل عمان، الأردن.

2) إبراهيم قشقوش، طلعت منصور (1979)، " **دافعية الإنجاز وقياسها** "، مكتبة أنجلو المصرية، القاهرة.

3) ابن القيم الجوزية (2002)، "**موسوعة الأعمال الكاملة** "، جامع الآداب، دار الوفاء المنصورة، مصر.

4) أحمد إبراهيم إبراهيم(2005)، **استراتيجيات الدافعية للتعلم وعلاقتها بمستوى الذكاء و المناخ التعليمي و النوع لدى طلاب المرحلة الثانوية**، رسالة ماجيستير غير منشورة، جامعة المنصورة، مصر.

5) أحمد حجي (2002)، " **إدارة بيئة التعليم والتعليم (النظرية والممارسة داخل الفصل الدراسي)** "، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

6) أحمد زكي بدوي الخير، (1984)، "**معجم مصطلحات العلوم الإدارية إنجليزي– فرنسي**"، الطبعة الأولى، دار الكتاب الإسلامي، دار الكتاب المصري، دار الكتاب اللبناني.

7) أحمد عزت راجح(1985)" **أصول علم النفس**"، الطبعة الثالثة. دار المعارف، القاهرة.

8) أحمد محمود عبد الخالق (دون سنة)،"**الدافع للإنجاز وعلاقته بالقلق والانبساط** "،الطبعة الأولى، دار النهضة العربية، القاهرة.

9) إدوارد موراي(1988)،" **الدافعية للانفعال**"، ترجمة: أحمد عبد العزيز، دار الشروق، القاهرة.

10) أسامة كامل راتب (2001)، " **الإعداد النفسي للناشئين** "، الطبعة1 ، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

11) إسماعيل محمد الأمين، محمد الصادق(2001)، " **طرق تدريس الرياضيات** "، الطبعة الأولى، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

12) أمل المخزومي (2002)، " **التنشئة الاجتماعية والثقة بالنفس** "، مجلة المنهل (578)، مجلد 63، ص: 123، المدينة المنورة، السعودية.

13) انتصار زكي السعدي، يونيو(2008)" **فاعلية تدريب طالبات الصف العاشر الأساسي بالأردن على مهارات التعليم التعاوني في دراسة العلوم على استراتيجية التفكير العلمي التي يستخدمها** "، المجلد الثاني والعشرون، العدد87 ،المجلة التربوية، مجلة محكمة تصدر عن مجلس النشر العلمي لجامعة الكويت.

14) إيمان عباس الخفاف، " **التعليم التعاوني** "، دار المناهج (المكتبة الإلكترونية (? / Page 4قراءة – كتاب/www.ektab.com/7591).

15) بشير معمرية (2007)، **بحوث ودراسات متخصصة في علم النفس ج2**، منشورات الخير، الجزائر.

16) توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحيلة (2002)، " **طرائق التدريس العامة** " الطبعة الأولى، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان الأردن.

17) ثائر أحمد غباري، (2008)، " **الدافعية النظرية التطبيق**"، الطبعة الأولى، دار البداية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

18) جلبرت رن (1963)، " **تنمية الثقة بالنفس** "، ترجمة: محمد أحمد الغنام، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.

19) حافظ الجمالي، "**علم النفس الاجتماعي**"، الطبعة الثانية، دار مكتبة الحياة، بيروت.

20) حمد محمد عبد الخالق، (2001)، " **مبادئ التعلم** "، الطبعة الثانية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر.

21) حمدي ياسين، علي عسكر، حسن الموسوي (1999)، " **علم النفس الصناعي والتنظيمي بين النظرية والتطبيق** " الطبعة الأولى، دار الكتاب الحديث القاهرة، مصر.

22) ديفيد جونسون، جونسون روجر (1998)، " **التعليم الجماعي والفردي التعاون والتنافس والفردية** "، ترجمة: رفعت محمود بهجت، الطبعة الأولى، عالم المكتب، القاهرة، مصر.

23) رايان أم جيه (2006)، " **الثقة بنفسك** "، جدة، إصدار مكتبة جرير، السعودية.

24) رجاء محمود أبو علام، (1986)،"**علم النفس التربوي**"، دار القلم للنشر والتوزيع، الكويت.

25) رشاد علي عبد العزيز موسى، (1994)، " **علم النفس الدافعي** "، دار النهضة العربية، القاهرة.

26) سالم أحمد المفرجي (2008)، " **الثقة بالنفس وحب الاستطلاع ودافعة الابتكار لدى عينة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمنطقة مكة المكرمة** "، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة السعودية.

27) سالم محمد المفرجي (2008)، " **الثقة بالنفس وحب الاستطلاع ودافعية الابتكار لدى عينة من طلاب وطالبات المرحلة القانونية بمنطقة مكة المكرمة** "، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية جامعة أم القرى، السعودية.

28) سامي سوسة سلمان (ديسمبر 2004) " **فعالية استخدام أسلوب التعليم التعاوني في اكتساب المهارات العامة للتدريس الصفي لطلبة قسم الجغرافية، كلية التربية واتجاهاتهم نحو مهنة التدريس** "، المجلد (1)، العدد الأول، مجلة العلوم التربوية والنفسية، مجلة محكمة تصدر عن كلية التربية، جامعة صنعاء، العراق.

29) سامي محمد ملحم (2004)، " **علم نفس النمو** "، دورة حياة الإنسان، دار الفكر، الأردن.

30) سعود شايش العنزي (2003)، " **الثقة بالنفس ودافع الإنجاز لدى الطلاب المتفوقين دراسيا والعاديين في المرحلة المتوسطة في مدينة عرعر** "، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، السعودية.

31) سعيد حسني العزة، عبد الهادي جودت (1999)، " **نظريات الإرشاد والعلاج النفسي** "، الدار العالمية الدولية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

32) سميرة سالمين خويطر بن خويطر، (2008)، " **أثر استراتيجية التعليم التعاوني في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى الصف الثاني بمحافظة المهرة** "، رسالة ماجستير منشورة، كلية التربية، جامعة صنعاء، العراق.

33) شروجر سيدني (1990)، " **مقياس الثقة بالنفس** "، ترجمة وتعريب: عادل عبد الله محمد، الطبعة 1، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر.

34) شفيق علاونة(2004)،" **الدافعية في علم النفس العام** " تحرير محمد الريماوي، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

35) صالح بن يحي الجار الله الغامدي(2009)، **اضطرابات الكلام وعلاقتها بالثقة بالنفس و تقدير الذات لدى عينة من طلاب المرحلة المتوسطة** (دراسة مقدمة لقسم علم النفس متطلب تكميلي لنيل درجة الدكتوراه تخصص ارشاد نفسي، جامعة أم القرى)، السعودية.

36) صالح حسن الداهري، " **أساسيات التوافق النفسي والاضطرابات السلوكية** "، الطبعة الأولى، دار صفاء للنشر والتوزيع، الأردن.

37) صالح محمد أبو جادو(2012)، " **علم النفس التربوي** "، الطبعة التاسعة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

38) صفاء الأعسر (1988)، "**برنامج في تنمية دافعية الإنجاز: دراسات في علم النفس التربوي** "، المجلد 24، ص: 165-177، مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر.

39) طارق عبد الرؤوف (2008) " **التعليم التعاوني، مفهومه، أهميته، استراتيجية** "، الطبعة الأولى، الدار العربية للعلوم والثقافة، الجيزة، مصر.

40) عادل عبد الله محمد (1997)، " **مقياس الثقة بالنفس** "، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

41) عبد الرحمان الوافي، "**مدخل إلى علم النفس** "، الخنساء للنشر والتوزيع، الجزائر.

42) عبد الرحمان عدس، ويوسف قطامي، (2002)، "**علم النفس العام**"، دار الفكر للطباعة، عمان، الأردن.

43) عبد الرحمن العيسوي(2004)، " **معالم علم النفس** "، الطبعة الأولى دار النهضة العربية، بيروت، لبنان.

44) عبد الرحمن محمد السعدي (يونيو 1993) " **فاعلية استخدام أسلوب التعليم التعاوني على تحصيل تلاميذ الصف الأول إعدادي في العلوم ودافعيتهم للإنجاز** "، العدد الثامن عشر، مجلة كلية التربية، مجلة محكمة تصدر عن كلية التربية، جامعة طنطا، مصر.

45) عبد العال محمد (2006)، " **المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالثقة بالنفس والرضا الوظيفي لدى عينة من معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية** "، الجزء الرابع، العدد 20، ص: 44-48، مجلة كلية التربية، المنصورة، مصر.

46) عبد العزيز أحمد القوصي (1982)، " **أسس الصحة النفسية**، مكتبة النهضة، القاهرة، مصر.

47) عبد اللطيف محمد خليفة، (2000)، " **الدافعية للإنجاز** "، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.

48) عويد سلطان المشعان (1999)، " **دافع الإنجاز وعلاقته بالقلق والاكتئاب والثقة بالنفس لدى الموظفين الكويتيين وغير الكويتيين في القطاع الحكومي** "، حوليات الآداب والعلوم الاجتماعية، الحولية 20، الرسالة 139، جامعة الكويت.

49) غزوان راكان الجواري (2001)، **أثر استراتيجية التعلم التعاوني في مادة الرياضيات على التحصيل الدراسي والثقة لطلبة السنة الثانية متوسط** (رسالة ماجيستير غير منشورة) كلية التربية جامعة الموصل، العراق.

50) محمد حسين العبيد (1995)، " **الثقة بالنفس لدى طلبة المدارس الحكومية في منطقة اربد التعليمية وعلاقتها ببعض المتغيرات** "، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.

51) محمد رجاء عبد المجلين (1992)، " **الثقة بالنفس أساس بناء الشخصية** "، مجلة الرابطة الإسلامية، ص: 46.مكة، السعودية.

52) محمد رضا البغدادي، حسام الدين أبو الهدى، أمال ربيع كامل(2005)،" **التعليم التعاوني** "، الطبعة الأولى، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

53) محي الدين توق ، يوسف قطامي، عبد الرحمان عدس (2001)،" **أسس علم النفس التربوي**"، دار الفكر، الطبعة الأولى، عمان الأردن.

54) وداد أحمد الوشلي "(2007) **الثقة بالنفس وبعض سمات الشخصية لدى عينة من الطالبات المتفوقات دراسيًا والعاديات في المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة** "، رسالة ماجستير غير منشورة، مكة المكرمة جامعة أم القرى، السعودية.

55) يحي علي محمد و الجسماني (1988)، " **العلاقة بين الثقة بالذات والتحصيل الدراسي عند طلاب وطالبات المستوى الثالث بكلية التربية** "، العدد35 ، ص: 139.مجلة كلية الآداب، جامعة بغداد، العراق.

المراجع الأجنبية:

56) Clark. H and Irving S (1986): **secondary school teaching methods**, MacMillan editions, publishing company, New York.

57) Field Andy (2009): **Discovering statistics using SPSS**, third Edition, and British Library Cataloguing in Publication data.

58) Hall, R.H, Rocklin, T.R, Dansereau, D.F, Skaggs, L.P,O Donnell, A.M, Lanbiotte, J.G & Young ,M.b (1988) :**The role of individual differences in the cooperative learning of technical material,** Journal of Educational Psychology 80(2),172-178..

59) Johnson. D, Johnson. R (1991) : **Cooperative Leaning in Mathematics for elementary School Mathematics**, National Council of teachers of Mathematics, INC, 198.

60) Male, M (1993): **Cooperative learning and computers in social studies. Integrating special need students into general education classroom**, social studies Review 3(2), 50, 60.<

61) Robert J and Ronald L (1994): **Cooperative learning in the social studies classroom invitation to social study**, Arizona state university.

62) Tavani, C.M and Losh, S.C (2003): **Motivation, self-confidence, and expectation as predictors of the academic performances among our high school students**. Child Study journal, 33 ,141-151.

الملاحـق

جداول نتائج الاختبار القبلي للعينة الضابطة

جدول رقم (7)

نتائج الثقة بالنفس

التلاميذ	الثقة بالنفس	التلاميذ	الثقة بالنفس
1	47	16	51
2	57	17	43
3	55	18	56
4	50	19	51
5	57	20	50
6	49	21	47
7	37	22	45
8	46	23	49
9	52	24	44
10	55	25	47
11	39	26	51
12	46	27	57
13	52	28	59
14	46	29	41
15	43	30	51

.

نتائج الاختبار القبلي للعينة الضابطة

جدول رقم(8)

الدافعية للتعلم

التلاميذ	الدافعية للتعلم	التلاميذ	الدافعية للتعلم
1	109	16	119
2	109	17	139
3	147	18	121
4	107	19	129
5	131	20	121
6	148	21	112
7	108	22	115
8	128	23	129
9	103	24	128
10	156	25	115
11	116	26	134
12	123	27	117
13	122	28	106
14	90	29	110
15	108	30	104

جداول نتائج الاختبار القبلي للعينة التجريبية

جدول رقم(9)

نتائج الثقة بالنفس

التلاميذ	الثقة بالنفس	التلاميذ	الثقة بالنفس
1	55	16	47
2	48	17	53
3	50	18	56
4	40	19	38
5	48	20	44
6	47	21	46
7	46	22	48
8	49	23	44
9	55	24	59
10	48	25	59
11	41	26	51
12	61	27	49
13	35	28	40
14	49	29	48
15	54	30	44

نتائج الاختبار القبلي للعينة التجريبية

جدول رقم(10)

الدافعية للتعلم

التلاميذ	الدافعية للتعلم	التلاميذ	الدافعية للتعلم
1	134	16	118
2	115	17	144
3	105	18	128
4	124	19	104
5	119	20	133
6	133	21	130
7	115	22	140
8	104	23	117
9	132	24	123
10	140	25	132
11	132	26	131
12	154	27	138
13	108	28	94
14	118	29	86
15	124	30	125

جداول نتائج الاختبار البعدي للعينة الضابطة

جدول رقم(11)

نتائج الثقة بالنفس

التلاميذ	الثقة بالنفس	التلاميذ	الثقة بالنفس
1	47	16	52
2	59	17	45
3	55	18	54
4	55	19	52
5	47	20	49
6	49	21	41
7	39	22	45
8	47	23	56
9	52	24	44
10	56	25	54
11	39	26	51
12	46	27	52
13	52	28	59
14	45	29	51
15	52	30	51

نتائج الاختبار البعدي للعينة الضابطة

جدول رقم(12)

الدافعية للتعلم

التلاميذ	الدافعية للتعلم	التلاميذ	الدافعية للتعلم
1	109	16	117
2	102	17	116
3	144	18	126
4	125	19	118
5	126	20	111
6	148	21	112
7	113	22	115
8	119	23	141
9	103	24	138
10	129	25	106
11	116	26	134
12	199	27	130
13	122	28	106
14	109	29	86
15	138	30	104

جداول نتائج الإختبار البعدي للعينة التجريبية

جدول رقم(13)

نتائج الثقة بالنفس

التلاميذ	الثقة بالنفس	التلاميذ	الثقة بالنفس
1	55	16	47
2	48	17	53
3	48	18	56
4	53	19	38
5	50	20	44
6	51	21	46
7	47	22	48
8	50	23	44
9	57	24	59
10	57	25	59
11	49	26	51
12	61	27	49
13	45	28	40
14	55	29	48
15	55	30	44

نتائج الإختبار البعدي للعينة التجريبية

جدول رقم(14)

نتائج الدافعية للتعلم

التلاميذ	الدافعية للتعلم	التلاميذ	الدافعية للتعلم
1	123	16	113
2	113	17	142
3	105	18	118
4	126	19	109
5	113	20	147
6	123	21	144
7	120	22	144
8	131	23	119
9	135	24	126
10	133	25	143
11	126	26	135
12	132	27	127
13	108	28	101
14	131	29	86
15	117	30	130

الحسابات التي أجريت ببرنامج

SPSS

Remarques

Sortie obtenue		12-OCT-2019 14:21:20
Commentaires		
Entrée	Données	C:\Users\FATI\Desktop\أمينة الدراسة بيانات\عبيد.sav
	Jeu de données actif	Jeu_de_données1
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Fichier scindé	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	61
Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur pour les variables dépendantes sont traitées comme manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques sont basées sur des observations dépourvues de valeurs manquantes pour toutes les variables dépendantes et facteurs utilisés.

Syntaxe		EXAMINE VARIABLES=الضابطة.بالنفس.الثقة. قبلي.الضابطة.للتعلم.الدافعية قبلي قبلي.التجريبية.بالنفس.الثقة قبلي.التجريبية.للتعلم.الدافعية بعدي.الضابطة.بالنفس.الثقة بعدي.الضابطة.للتعلم.الدافعية بعدي.التجريبية.بالنفس.الثقة بعدي.التجريبية.للتعلم.الدافعية /PLOT BOXPLOT STEMLEAF NPPLOT /COMPARE GROUPS /STATISTICS DESCRIPTIVES /CINTERVAL 95 /MISSING LISTWISE /NOTOTAL.
Ressources	Temps de processeur	00:00:12,20
	Temps écoulé	00:00:13,87

Kolmogorov-Smirnov[a]

	Statistiques	Ddl	Sig.
العينة القبلي الإختبار بالنفس الثقة الضابطة	,087	30	,200*
العينة القبلي الإختبار للتعلم الدافعية الضابطة	,091	30	,200*
العينة القبلي الإختبار بالنفس الثقة التجريبية	,129	30	,200*
العينة القبلي الإختبار للتعلم الدافعية التجريبية	,104	30	,200*

العينة البعدي الإختبار بالنفس الثقة الضابطة	,151	30	,079
العينة البعدي الإختبار للتعلم الدافعية الضابطة	,128	30	,200*
العينة البعدي الإختبار بالنفس الثقة التجريبية	,099	30	,200*
العينة البعدي الإختبار للتعلم الدافعية التجريبية	,089	30	,200*

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

a. Correction de signification de Lilliefors

Statistiques de groupe

	العينتين	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
بالنفس.الثقة	قبلي ضابطة	30	49,1000	5,59772	1,02200
	قبلي تجريبية	30	48,4000	6,29504	1,14931
للتعلم.الدافعية	قبلي ضابطة	30	120,1333	14,82247	2,70620
	قبلي تجريبية	30	123,3333	15,10956	2,75862

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes	
		F	Sig.	t	Ddl
بالنفس.الثقة	Hypothèse de variances égales	,054	,817	,455	58
	Hypothèse de variances inégales			,455	57,219

للتعلم.الدافعية	Hypothèse de variances égales	,008	,928	-,828	58
	Hypothèse de variances inégales			-,828	57,979

Test des échantillons indépendants

		Test t pour égalité des moyennes		
		Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard
بالنفس.الثقة	Hypothèse de variances égales	,651	,70000	1,53799
	Hypothèse de variances inégales	,651	,70000	1,53799
للتعلم.الدافعية	Hypothèse de variances égales	,411	-3,20000	3,86439
	Hypothèse de variances inégales	,411	-3,20000	3,86439

Test des échantillons indépendants

		Test t pour égalité des moyennes	
		Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		Inférieur	Supérieur
بالنفس.الثقة	Hypothèse de variances égales	-2,37861	3,77861
	Hypothèse de variances inégales	-2,37951	3,77951
للتعلم.الدافعية	Hypothèse de variances égales	-10,93541	4,53541
	Hypothèse de variances inégales	-10,93547	4,53547

T-TEST PAIRS=بالنفس.الثقة قبلي.التجريبية.بالنفس.الثقة WITH بعدي.التجريبية.بالنفس.الثقة (PAIRED)

/CRITERIA=CI(.9500)

/MISSING=ANALYSIS.

Remarques

Sortie obtenue		12-OCT-2019 15:02:10
Commentaires		
Entrée	Données	C:\Users\FATI\Desktop\أمينة الدراسة بيانات\عبيد.sav
	Jeu de données actif	Jeu_de_données1
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Fichier scindé	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	61
Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques de chaque analyse sont basées sur les observations ne comportant aucune donnée manquante ou hors plage pour aucune variable de l'analyse.
Syntaxe		T-TEST PAIRS=قبلي.التجريبية.بالنفس.الثقة WITH بعدي.التجريبية.بالنفس.الثقة (PAIRED) /CRITERIA=CI(.9500) /MISSING=ANALYSIS.
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,02
	Temps écoulé	00:00:00,17

Statistiques des échantillons appariés

		Moyenne	N	Ecart type	Moyenne erreur standard
Paire 1	العينة القبلي الإختبار بالنفس الثقة التجريبية	48,4000	30	6,29504	1,14931
	العينة البعدي الإختبار بالنفس الثقة التجريبية	50,2333	30	5,69139	1,03910

Test des échantillons appariés

		Différences appariées			
		Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 % Inférieur
Paire 1	العينة القبلي الإختبار بالنفس الثقة البعدي الإختبار بالنفس الثقة - التجريبية العينة التجريبية العينة	-1,83333	3,62066	,66104	-3,18531

Test des échantillons appariés

		Différences appariées			
		Intervalle de confiance de la différence à 95 % Supérieur	T	ddl	Sig. (bilatéral)
Paire 1	التجريبية العينة القبلي الإختبار بالنفس الثقة - التجريبية العينة البعدي الإختبار بالنفس الثقة	-,48136	-2,773	29	,010

Remarques

Sortie obtenue	12-OCT-2019 15:19:04
Commentaires	

Entrée	Données	C:\Users\FATI\Desktop\أمينة الدراسة بيانات\عبيد.sav
	Jeu de données actif	Jeu_de_données1
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Fichier scindé	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	61
Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques de chaque analyse sont basées sur les observations ne comportant aucune donnée manquante ou hors plage pour aucune variable de l'analyse.
Syntaxe		T-TEST GROUPS=المجموعتين(1 2) /MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=الثقة.في.النفس /CRITERIA=CI(.95).
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,05
	Temps écoulé	00:00:00,30

Remarques

Sortie obtenue		12-OCT-2019 15:20:24
Commentaires		
Entrée	Données	C:\Users\FATI\Desktop\أمينة الدراسة بيانات\عبيد.sav
	Jeu de données actif	Jeu_de_données1
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Fichier scindé	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	61
Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques de chaque analyse sont basées sur les observations ne comportant aucune donnée manquante ou hors plage pour aucune variable de l'analyse.
Syntaxe		T-TEST PAIRS=قبلي.الضابطة.بالنفس.الثقة بعدي.الضابطة.بالنفس.الثقة WITH (PAIRED) /CRITERIA=CI(.9500) /MISSING=ANALYSIS.
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,02
	Temps écoulé	00:00:00,03

Statistiques des échantillons appariés

		Moyenne	N	Ecart type	Moyenne erreur standard
Paire 1	العينة القبلي الإختبار بالنفس الثقة الضابطة	49,1000	30	5,59772	1,02200
	العينة البعدي الإختبار بالنفس الثقة الضابطة	49,8667	30	5,32226	,97171

Test des échantillons appariés

		Différences appariées			
		Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 % Inférieur
Paire 1	العينة القبلي الإختبار بالنفس الثقة البعدي الإختبار بالنفس الثقة - الضابطة الضابطة العينة	-,76667	4,02307	,73451	-2,26890

Test des échantillons appariés

		Différences appariées			
		Intervalle de confiance de la différence à 95 % Supérieur	T	ddl	Sig. (bilatéral)
Paire 1	الضابطة العينة القبلي الإختبار بالنفس الثقة - الضابطة العينة البعدي الإختبار بالنفس الثقة	,73557	-1,044	29	,305

Remarques

Sortie obtenue		18-OCT-2019 12:03:29
Commentaires		
Entrée	Données	C:\Users\FATI\Desktop\أمينة الدراسة بيانات\عبيد.sav
	Jeu de données actif	Jeu_de_données1
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Fichier scindé	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	61
Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques de chaque analyse sont basées sur les observations ne comportant aucune donnée manquante ou hors plage pour aucune variable de l'analyse.
Syntaxe		T-TEST PAIRS=قبلي.التجريبية.للتعلم.الدافعية WITH بعدي.التجريبية.للتعلم.الدافعية (PAIRED) /CRITERIA=CI(.9500) /MISSING=ANALYSIS.
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,03
	Temps écoulé	00:00:00,04

Statistiques des échantillons appariés

		Moyenne	N	Ecart type	Moyenne erreur standard
Paire 1	العينة القبلي الإختبار للتعلم الدافعية التجريبية	123,3333	30	15,10956	2,75862
	العينة البعدي الإختبار للتعلم الدافعية التجريبية	124,0000	30	14,21752	2,59575

Corrélations des échantillons appariés

		N	Corrélation	Sig.
Paire 1	العينة القبلي الإختبار للتعلم الدافعية الإختبار للتعلم الدافعية & التجريبية التجريبية العينة البعدي	30	,784	,000

Test des échantillons appariés

		Différences appariées			
		Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 % Inférieur
Paire 1	العينة القبلي الإختبار للتعلم الدافعية البعدي الإختبار للتعلم الدافعية - التجريبية التجريبية العينة	-,66667	9,66449	1,76449	-4,27545

Test des échantillons appariés

		Différences appariées			
		Intervalle de confiance de la différence à 95 %	T	ddl	Sig. (bilatéral)

		Supérieur			
Paire 1	التجريبية العينة القبلي الإختبار للتعلم الدافعية - العينة البعدي الإختبار للتعلم الدافعية التجريبية	2,94211	-,378	29	,708

Remarques

Sortie obtenue		18-OCT-2019 12:13:10
Commentaires		
Entrée	Données	C:\Users\FATI\Desktop\عبيد أمينة\الدراسة بيانات.sav
	Jeu de données actif	Jeu_de_données1
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Fichier scindé	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	61
Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques de chaque analyse sont basées sur les observations ne comportant aucune donnée manquante ou hors plage pour aucune variable de l'analyse.
Syntaxe		T-TEST GROUPS=المجموعتين(1 2) /MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=لتعلم.الدافعية /CRITERIA=CI(.95).
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,02
	Temps écoulé	00:00:00,05

Statistiques de groupe

	المجموعتين	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
لتعلم.الدافعية	بعدي ضابطة	30	122,0667	20,31126	3,70831
	بعدي تجريبية	30	124,0000	14,21752	2,59575

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes	
		F	Sig.	t	Ddl
لتعلم.الدافعية	Hypothèse de variances égales	,987	,325	-,427	58
	Hypothèse de variances inégales			-,427	51,917

Test des échantillons indépendants

		Test t pour égalité des moyennes		
		Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard
لتعلم.الدافعية	Hypothèse de variances égales	,671	-1,93333	4,52653
	Hypothèse de variances inégales	,671	-1,93333	4,52653

Test des échantillons indépendants

		Test t pour égalité des moyennes	
		Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		Inférieur	Supérieur
لتعلم.الدافعية	Hypothèse de variances égales	-10,99417	7,12751
	Hypothèse de variances inégales	-11,01683	7,15017

Remarques

Sortie obtenue		18-OCT-2019 12:23:59
Commentaires		
Entrée	Données	C:\Users\FATI\Desktop\بيانات\عبيد أمينة الدراسة.sav
	Jeu de données actif	Jeu_de_données1
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Fichier scindé	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	61
Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques de chaque analyse sont basées sur les observations ne comportant aucune donnée manquante ou hors plage pour aucune variable de l'analyse.
Syntaxe		T-TEST PAIRS=قبلي.الضابطة.للتعلم.الدافعية WITH بعدي.الضابطة.للتعلم.الدافعية (PAIRED) /CRITERIA=CI(.9500) /MISSING=ANALYSIS.
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,05
	Temps écoulé	00:00:00,13

Statistiques des échantillons appariés

		Moyenne	N	Ecart type	Moyenne erreur standard
Paire 1	العينة القبلى الإختبار للتعلم الدافعية الضابطة	120,1333	30	14,82247	2,70620
	العينة البعدي الإختبار للتعلم الدافعية الضابطة	122,0667	30	20,31126	3,70831

Test des échantillons appariés

		Différences appariées			
		Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 % Inférieur
Paire 1	العينة القبلي الإختبار للتعلم الدافعية البعدي الإختبار للتعلم الدافعية - الضابطة الضابطة العينة	-1,93333	18,58426	3,39301	-8,87281

Test des échantillons appariés

		Différences appariées			
		Intervalle de confiance de la différence à 95 % Supérieur	T	ddl	Sig. (bilatéral)
Paire 1	الضابطة العينة القبلي الإختبار للتعلم الدافعية العينة البعدي الإختبار للتعلم الدافعية - الضابطة	5,00614	-,570	29	,573

جامعة الجزائر 2
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علوم التربية

بين يديك مقياس يهدف إلى تحديد درجة الثقة بالنفس، وهي مكون من 25 عبارة يقابلها ثلاث اختيارات هي (دائما، أحيانا، نادرا) و ما عليك سوى اختيار إجابة واحدة منها و هي التي تشعر بأنها تنطبق عليك و ذلك بوضع علامة (+) وحيدة فقط.

مع العلم أنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة فكل الإجابات صحيحة وإحداها هي التي تنطبق عليك بصدق

((أرجوا أن تكون إجابتك صريحة وصادقة علما بأن المعلومات سرية للغاية، ولا تستخدم إلا لأغراض الدراسة الحالية فقط.))

مع خالص الشكر و التقدير

الباحثة

<u>بيانات التلميذ:</u>

الاسم و اللقب:

السن:

الثانوية:

الصنف الدراسي:

م	العبارة	دائما	أحيانا	نادرا
1	أتحدث بطلاقة أمام الآخرين			
2	أجد صعوبة في التعبير عما بداخلي			
3	يهتز صوتي إذا تحدثت أمام مجموعة من الأفراد			
4	أنسى بعض الكلمات أثناء إلقائي أمام الآخرين			
5	اشعر بالارتياح في الأماكن العامة			
6	أشعر بضيق في التنفس إذا تحدثت أمام الآخرين			
7	لا أحب المشاركة في أي موضوع في وجود الآخرين			
8	أحب المشاركة في الأنشطة الاجتماعية			
9	أرتبك عند التحدث أمام مجموعة من الأفراد			
10	لا أحب الإختلاط بالآخرين			
11	أتقبل نقد الآخرين دون حساسية أو غضب			
12	أتصبب عرقا أثناء حديثي أمام الآخرين			
13	أحب التعرف على أصدقاء جدد			
14	الآخرين أكثر تفوقا مني			
15	أحب المشاركة في الرحلات المدرسية			
16	أخشى الفشل في الحياة			
17	لا أتنازل عن حقوقي و أدافع عنها			
18	أوافق زملائي دون تردد في كل الأمور			
19	أعتمد على الآخرين في حل مشكلاتي			
20	لا أجد صعوبة في مواجهة أي مشكلة تواجهني			
21	أختار أصدقائي بعد موافقة والداي و الآخرين			
22	أتمسك برأيي الذي أتخذه و لا أغيره			

جامعة الجزائر 2
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علوم التربية

بين يديك مقياس يهدف إلى تحديد درجة الدافعية للتعلم، وهو مكون من 36عبارة يقابلها خمس اختيارات هي (أوافق بشدة، أوافق، متردد، لا أوافق، لا أوافق بشدة) و ما عليك سوى اختيار إجابة واحدة منها و هي التي تشعر بأنها تنطبق عليك و ذلك بوضع علامة (+) وحيدة فقط.

مع العلم أنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة فكل الإجابات صحيحة وإحداها هي التي تنطبق عليك بصدق

((أرجوا أن تكون إجابتك صريحة وصادقة علما بان المعلومات سرية للغاية، ولا تستخدم إلا لأغراض الدراسة الحالية فقط.))

مع خالص الشكر و التقدير

الباحثة

<u>بيانات التلميذ:</u>

الاسم و اللقب:

السن:

الثانوية:

الصنف الدراسي:

الرقم	الفقرة	أوافق بشدة	أوافق	متردد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
1	أشعر بالسعادة عندما أكون في المدرسة					
2	قليلا ما يهتم والداي بعلاماتي في المدرسة					
3	أفضل القيام بالواجب المدرسي ضمن مجموعة من الزملاء					
4	اهتمامي ببعض المواد الدراسية يؤدي الى اهمال ما يدور حولي					
5	استمتع بالأفكار الجديدة التي أتعلمها في المدرسة					
6	احب المدرسة بسبب قوانينها الصارمة					
7	أحب القيام بمسؤوليتي في المدرسة بغض النظر عن النتائج التي أتحصل عليها					
8	أواجه المواقف الدراسية المختلفة بمسؤولية تامة					
9	يصعب علي الانتباه لشرح المدرس و متابعته					
10	اشعر بأن غالبية الدروس التي يقدمها المعلم غير مثيرة					
11	يصغي الي والداي عندما اتحدث عن مشكلتي الدراسية					
12	أحب أن يرضى عني زملائي في المدرسة					
13	أتجنب المواقف المدرسية التي تحملني المسؤولية					
14	لا أحب أن يعاقب التلاميذ مهما كانت الأسباب					
15	يهتم والداي بمعرفة حقيقة مشاعري اتجاه المدرسة(أحب الدراسة أو أكرهها)					
16	أشعر بأن بعض الزملاء في المدرسة هم سبب المشكلات					
17	أشعر بالضيق اثناء قيامي بالواجبات المدرسية					
18	اشعر باللامبالاة أحيانا فيما يتعلق بأداء الواجبات المدرسية					
19	افضل ان يعطينا المعلم أسئلة صعبة تحتاج الى التفكير					
20	أفضل بأن أهتم بدروسي على حساب شيئ اخر					
21	أحرص أن أتقيد بالسلوك الذي تفرضه المدرسة					
22	اشعر بالرضى عندما أقوم بتطوير معلوماتي و مهاراتي المدرسية					
23	يسعدني أن تعطى المكافئة للطلبة بقدر جهدهم المبذول					
24	أحرص على تنفيذ ما يطلبه مني المعلمون و الوالدين					

	بخصوص الدراسة					
25	كثيرا ما اشعر أن مساهمتي في كل الأشياء جديدة في المدرسة لا تقنعني					
26	أشارك كثيرا في النشاطات المدرسية					
27	أقوم بالكثير من النشاطات المدرسية في الجمعيات الطلابية					
28	لا يأبه والداي عندما أتحدث اليهما عن علاماتي في المدرسة					
29	يصعب علي تكوين صداقات بسرعة مع الزملاء في المدرسة					
30	لدي رغبة قوية للاستفسار عن المواضيع المتعلقة بالمدرسة					
31	يحرص والداي على قيامي بأداء واجباتي المدرسية					
32	لا يهتم والداي بالأفكار التي أتعلمها في المدرسة					
33	سرعان ما أشعر بالملل عندما أقوم بواجباتي المدرسية					
34	المراجعة مع الزملاء في المدرسة تمكنني من الحصول على علامات جيدة					
35	تعاوني مع زملائي في حل واجباتي المدرسية يعود علي بالمنفعة					
36	أقوم بكل ما يطلب مني في نطاق المدرسة					