

جامعة الجزائر 2-أبو قاسم سعد الله-

كلية العلوم الاجتماعية

قسم علوم التربية

فعالية استراتيجية التعلم التعاوني في رفع دافعية الانجاز الدراسي لدى طلاب الجامعة

(دراسة تجريبية على عينة من طلبة جامعة مولود معمري-تيزي وزو)

أطروحة مقدمة لنيل درجة دكتوراه العلوم؛ في علوم التربية.

إشراف:

إعداد:

الدكتورة بوروبي رجاح فريدة

بلال نجمة

لجنة المناقشة:

- | | |
|------------------------------|---|
| -رئيسا-جامعة الجزائر-2- | الأستاذ الدكتور بلعربي الطيب-أستاذ التعليم العالي |
| -مناقشة-جامعة تيزي وزو. | الأستاذة الدكتورة: طوطاوي زوليخة-أستاذ التعليم العالي |
| -مقررة ومشرفة-جامعة تيزي وزو | الدكتورة: بوروبي رجاح فريدة-أستاذة محاضرة صنف أ |
| -مناقشا-جامعة الجزائر-2- | الأستاذ الدكتور: خلايفيه محمد-أستاذ التعليم العالي |
| -مناقشا-جامعة الجزائر-2- | الأستاذ الدكتور: فرحاوي كمال-أستاذ التعليم العالي |
| -مناقشا-جامعة تيزي وزو. | الدكتور: بوطابة فريد-أستاذ محاضر صنف أ |

السنة الجامعية: 2019-2020

كلمة شكر

الحمد لله رب العالمين و الصلاة و السلام على أشرف المرسلين

مصدقاً لقوله تعالى: "لئن شكرتم لأزيدنكم"

فإنني أحمد الله وأشكره على أن وفقني و أنعم علي بنعمة الصبر
والقوة لإنجاز هذا العمل.

وأقدم بأسمى عبارات الشكر إلى كل من ساعدني وساندني طوال
مشواري، وأخص بالذكر عائلتي، خاصة والداي: قدوتي ومصدر
عزيمتي.

وشكر خاص وامتنان خالص لأستاذتي المشرفة، الدكتورة المحترمة
"بوروي رجاء فريدة" التي كوّننتني في المنهجية ولم تبخل علي يوماً
بنصائحها المصممة وتوجيهاتها القيمة وأشكرها على سعة صدرها
وتواضعها وكذا صبرها معي.

والشكر موصول لكل أساتذتي طيلة مشواري الدراسي الذين نهلت منهم العلم
العزير واستفدت منهم الكثير.

وأشكر أعضاء لجنة المناقشة الموقرين الذين تفضلوا بقراءة هذه الأطروحة
ومناقشتها.

ولا يسعني في هذا المقام، إلا أن أتوجه بجزيل الشكر إلى اللذين ألهماني
وشجّعاني وكانا دافعا لإتمام هذا العمل، زوجي العزيز، وزميلتي في الدراسة
"باحمد جويدة"

بلال نجمة

ملخص الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف عن مدى فعالية استراتيجية التعلم التعاوني في رفع دافعية الانجاز الدراسي لدى الطلبة الجامعيين. ولتحقيق هذا الهدف تم اتباع المنهج التجريبي واستخدام أداتين: مقياس دافعية الانجاز الدراسي (من إعداد الباحثة)، ودليل الأستاذ لاستخدام استراتيجية التعلم التعاوني في الحصص الموجهة (من إعداد الباحثة). بلغ حجم عينة الدراسة (60) طالبا جامعيًا من السنة الثالثة ليسانس تخصص توجيه وإرشاد من جامعة تيزي وزو؛ تم تقسيمهم لمجموعتين مكونتين من (30) طالبا: مجموعة تجريبية تم تدريسها باستراتيجية التعلم التعاوني، ومجموعة ضابطة درست بالطريقة الاعتيادية. وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج التطبيق القبلي ونتائج التطبيق البعدي لمقياس دافعية الانجاز الدراسي (الدرجة الكلية والابعاد) لدى المجموعة التجريبية، وقد كانت الفروق لصالح نتائج التطبيق البعدي للمقياس. كما أسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس دافعية الانجاز الدراسي (الدرجة الكلية والأبعاد)، وقد كانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية.

الكلمات المفتاحية: استراتيجية التعلم التعاوني - دافعية الانجاز الدراسي - الطلبة الجامعيون.

Résumé:

Notre étude a pour but d'étudier l'effet de la stratégie d'apprentissage coopératif sur l'augmentation de la motivation académique chez les étudiants. Afin d'atteindre ce but, la méthode expérimentale a été appliquée. On a aussi utilisé l'échelle de mesure de la motivation académique (développée par la chercheuse) et le guide d'enseignement basé sur la stratégie d'apprentissage coopératif (préparé par la chercheuse). L'étude a été menée sur un échantillon d'étudiants de troisième année Licence ; spécialité : Guidance et orientation, de l'université de Tizi Ouzou. Cet échantillon a été réparti en deux groupes : un groupe expérimental qui contient (30) étudiants (enseignés avec la stratégie d'apprentissage coopératif) ; et un groupe témoin qui contient aussi (30) étudiants (enseigné avec la méthode traditionnelle).

Après l'analyse statistique des données, les résultats ont montrés l'existence des différences statistiquement significatives entre le pré-test et le post-test de la motivation académique chez les étudiants du groupe expérimental en faveur des résultats du post-test. Il y a aussi des différences statistiquement significatives entre les étudiants du groupe expérimental et les étudiants du groupe témoin concernant les résultats du post-test de la motivation académique en faveur des étudiants du groupe expérimental.

Mots clés : la stratégie d'apprentissage coopératif- la motivation académique- les étudiants universitaires.

Abstract :

This study aimed to identify the effect of the cooperative learning strategy on academic achievement motivation among university students. In order to achieve this goal; the experimental method was followed, and two tools were used: academic achievement motivation scale (prepared by the researcher), and teachers' guide to use cooperative learning strategy (prepared by the researcher). The sample of study consisted of (60) university students studying counseling and orientation specialty in the third grade of graduation level at Tizi Ouzou University. This sample was divided into two groups of (30) students: the experimental group that studied with the cooperative learning strategy, and the control group that studied with the usual way of teaching. After analyzing the data; the results revealed that there are statistically significant differences between the pre-test and the post-test of academic achievement motivation in the experimental group; and the differences were in favor of the post-test. The results also showed that there are statistically significant differences between the experimental group and the control group in the post-test of academic achievement motivation; and the differences were in favor of the experimental group.

Key words: cooperative learning strategy- academic achievement motivation- university students.

فهرس المحتويات

الصفحة	العنوان
	- كلمة شكر.
	- ملخص الدراسة.
أ	- فهرس المحتويات .
هـ	- فهرس الجداول.
ز	- فهرس الأشكال
01	- مقدمة.

الفصل التمهيدي: الإطار العام للدراسة.

04	1- الإشكالية.
11	2- فرضيات الدراسة.
12	3- أهمية الدراسة.
13	4- أهداف الدراسة.
13	5- التحديد الإجرائي لمفاهيم الدراسة.

الجانب النظري

الفصل الأول: التعلم التعاوني.

15	- تمهيد.
16	1- نشأة وتطور التعلم التعاوني.
19	2- مفهوم التعلم التعاوني.
23	3- عناصر التعلم التعاوني.

29	4-استراتيجيات التعلم التعاوني.
34	5-مراحل تنفيذ استراتيجية التعلم التعاوني.
38	6-دور المعلم والمتعلم في التعلم التعاوني.
41	7-مزايا وعيوب التعلم التعاوني.
50	8-نظريات التعلم التعاوني في التعليم الجامعي.
59	خلاصة الفصل.

الفصل الثاني: دافعية الانجاز الدراسي.

60	- تمهيد.
61	أولاً: الدافعية
61	1-مفهوم الدافعية
62	2-المفاهيم المرتبطة بالدافعية
63	3-تصنيف الدوافع
65	4-الدوافع المرتبطة بالتعلم.
67	ثانياً: دافعية الانجاز الدراسي
67	1-مفهوم دافعية الانجاز
69	2-مكونات دافعية الانجاز
71	3-أنواع دافعية الانجاز ومصادرها
72	4-النظريات المفسرة لدافعية الانجاز
88	5-خصائص الأفراد تبعاً لمستوى دافعتهم للإنجاز
90	6-العوامل المؤثرة في دافعية الانجاز

94	7-مبادئ استشارة دافعية الانجاز لدى الطلبة
99	- خلاصة الفصل.

الفصل الثالث: الطالب الجامعي

100	- تمهيد.
101	1- مفهوم الطالب الجامعي.
102	2-الخصائص العامة للطالب الجامعي.
104	3- الصحة النفسية للطالب الجامعي.
107	4- دور الطالب الجامعي.
110	5- دور الجامعة في خدمة الطالب الجامعي.
113	6- مشكلات الطالبة الجامعي وأسبابها.
118	7-صفات الطالب الجامعي المثالي.
120	8-أساليب مقترحة لتنمية السمات العلمية لطلاب الجامعة.
122	- خلاصة الفصل.

الجانب الميداني .

الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للجانب الميداني.

123	- تمهيد.
124	1- الدّراسة الاستطلاعية.
131	2- الدّراسة الأساسية.
131	2-1 المنهج المتبع.
132	2-2 المعاينة.

137	3-2 مكان وزمن إجراء الدراسة .
138	4-2 أدوات الدراسة الأساسية.
150	5-2 كيفية إجراء الدراسة الأساسية وإجراءات التجربة.
169	6-2 الأساليب الإحصائية المستعملة.

الفصل الخامس: عرض ومناقشة وتفسير النتائج.

170	1- عرض ومناقشة وتفسير النتائج.
170	1-1- عرض النتائج.
170	1-1-1- عرض نتائج الفرضية الأولى.
175	1-1-2- عرض نتائج الفرضية الثانية.
178	1-1-3- عرض نتائج الفرضية الثالثة.
182	1-1-4- عرض نتائج الفرضية الرابعة.
185	1-2- مناقشة وتفسير النتائج.
185	1-2-1- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الأولى والثانية.
196	1-2-2- مناقشة وتفسير نتائج الفرضيتين الثالثة والرابعة.
205	2- الاستنتاج العام.

210	-خاتمة
229	-قائمة المراجع
	-الملاحق

فهرس الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
01	توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس	125
02	أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب المستوى الدراسي	125
03	توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب التخصص	126
04	البنود المحذوفة من مقياس دافعية الانجاز الدراسي.	129
05	توزيع المجتمع الاصلي.	132
06	تقسيم عينة الدراسة الأساسية وفقا لمجموعتي التجربة.	135
07	توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية من حيث الجنس.	135
08	توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية من حيث السن.	136
09	توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية من حيث مكان الإقامة.	137
10	طريقة تصحيح مقياس دافعية الانجاز الدراسي.	140
11	كيفية تفسير درجات مقياس دافعية الانجاز الدراسي.	140
12	كيفية تفسير درجات أبعاد مقياس دافعية الانجاز الدراسي.	141
13	معاملات الارتباط بين كل بند والدرجة الكلية للمقياس.	141
14	معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس.	142
15	دلالة الفروق بين متوسطي العينة العليا والعينة الدنيا في مقياس دافعية الانجاز الدراسي	143
16	معامل ثبات مقياس دافعية الانجاز الدراسي بطريقة التجزئة النصفية.	143
17	معاملات ثبات مقياس دافعية الانجاز الدراسي وأبعاده باستخدام ألفا كرونباخ	144
18	الفروق بين أفراد المجموعتين في متغير الجنس	152
19	الفروق بين أفراد المجموعتين في متغير السن	153
20	الفروق بين أفراد المجموعتين في متغير المستوى الاقتصادي	154
21	الفروق بين أفراد المجموعتين في متغير التحصيل الدراسي	156
22	الفروق بين أفراد المجموعتين في متغير المستوى التعليمي للاب	156
23	الفروق بين أفراد المجموعتين في متغير المستوى التعليمي للأم.	157
24	الفروق بين أفراد المجموعتين في متغير مكان الإقامة.	159
25	نتائج الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار القبلي لدافعية الانجاز الدراسي	160
26	حصص المدرسة بالنسبة لكل مجموعة (تاريخها، موضوعها).	163

27	نتائج اختبار "ت" للفروق بين نتائج التطبيق القبلي ونتائج التطبيق البعدي لمقياس داف الانجاز الدراسي لدى أفراد المجموعة التجريبية	170
28	معامل الارتباط بين التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس دافعية الانجاز الدراسي	174
29	معايير الحكم على حجم التأثير ومربع إيتا	176
30	نتائج المعالجات الاحصائية الخاصة بحجم تأثير استراتيجية التعلم التعاوني على دافعية الانجاز الدراسي	176
31	نتائج اختبار "ت" للفروق بين متوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة ومتوسط درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لمقياس دافعية الانجاز الدراسي	178
32	معايير الحكم على حجم التأثير ومربع إيتا.	183
33	نتائج المعالجات الخاصة بحجم تأثير الاستراتيجية على دافعية الانجاز الدراسي لدى طلاب المجموعة التجريبية.	184

فهرس الأشكال

الرقم	العنوان	الصفحة
01	عناصر التعلم التعاوني.	24
02	مراحل تنفيذ استراتيجية التعلم التعاوني.	33
03	مبادئ النظرية البنائية.	49
04	نموذج مدخل-عملية-منتج.	52
05	نموذج أتكينسون التوقع-القيمة.	75
06	نموذج Vroom (1964).	76
07	نموذج Weiner للغزو السببي.	78
08	نظرية الاهداف.	80
09	أنواع الدافعية الخارجية حسب نظرية العزم الذاتي.	83
10	مخطط توضيحي لاتجاه النمذجة الاجتماعية.	85
11	مخطط توضيحي لنظرية الذات المستقبلية.	87
12	توزيع أفراد عينة الدراسة الاستلاعية حسب الجنس.	125
13	توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب المستوى الدراسي.	126
14	توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب التخصص.	126
15	توزيع أفراد العينة الأساسية حسب الجنس.	136
16	توزيع أفراد العينة الأساسية حسب السن	136
17	توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب مكان الإقامة.	137
18	الفرق بين أفراد المجموعتين في متغير الجنس.	153
19	الفرق بين أفراد المجموعتين في متغير السن.	154
20	الفرق بين أفراد المجموعتين في متغير المستوى الاقتصادي.	155
21	الفرق بين أفراد المجموعتين في متغير المستوى التعليمي للأب.	156

22	الفرق بين أفراد المجموعتين في متغير المستوى التعليمي للأمم.	158
23	الفرق بين أفراد المجموعتين في متغير مكان الإقامة.	159
24	التصميم التجريبي المعتمد	168
25	متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية بين التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس دافعية الانجاز الدراسي.	173
26	متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس دافعية الانجاز الدراسي.	181

مقدمة:

إنّ التطورات السريعة والمتلاحقة التي يشهدها عالمنا المعاصر؛ تستدعي منا التكيف والتجديد في شتى المجالات. ولعل أهمّ مجال يتطلب التحديث المستمر؛ هو المجال التعليمي كونه الركيزة الأساسية لتطور المجتمعات ورفيها وذلك من خلال تكوين وإعداد الأفراد ليشكلوا مخرجات كفأة وفاعلة في المجتمع.

تتجه المؤسسة التعليمية الحديثة إلى جعل المتعلم محور العملية التعليمية-التعلمية من خلال تحفيزه على التعلم الذاتي واكتشاف المعارف وبذل المجهودات لتحقيق التفوق العلمي. وقد شجع هذا الاتجاه الجديد كلا من العلماء والباحثين على اقتراح وتجريب العديد من الاستراتيجيات التعليمية التي من شأنها مساعدة الأساتذة على توجيه عملية التعلم من خلال جعل المتعلم عنصرا فعالا ومشاركا نشطا ومنتجا. ومن نتائج هذه المحاولات الجادة؛ نجد ما يسمى باستراتيجيات التعلم النشط التي تتضمن طرقا تعليمية مبتكرة تواكب أهداف التعليم الحديث.

تعتبر استراتيجية التعلم التعاوني احدى أهم استراتيجيات التعلم النشط التي أجريت حولها دراسات عديدة ولازالت تشكل محور اهتمام الباحثين في علوم التربية؛ نظرا لما أثبتته ميدانيا من فعالية في تحقيق أهداف العملية التربوية المعرفية، الوجدانية والأدائية. وتقوم هذه الاستراتيجية أساسا على عمل الطلبة معا في أفواج مكونة من خمسة إلى ستة أفراد بغرض تحقيق أهداف تعليمية مشتركة. يتحمل فيها كل طالب مسؤولية تعلمه وكذا تعلم زملائه في جو تعاوني يسمح بتعلم مهارات علمية وكذا اجتماعية ووجدانية.

بالرجوع إلى واقع التدريس في جامعاتنا، نجد أنّ الطرق التقليدية القائمة على الإلقاء والمحاضرة، والتي تجعل الطالب مجرد متلق سلبي، لا يتجاوب مع مجريات الدرس ولا يتعاون مع زملائه؛ هي السائدة والمسيطرة. وهذا ما أدى بالباحثة إلى التفكير في تجريب

استراتيجية التعلم التعاوني في تدريس الحِصص الموجهة بالجامعة كمحاولة لكشف مدى تأثيرها على تنمية مستوى دافعية الانجاز الدراسي لدى الطلبة. خاصة وأنّ دافعية الانجاز الدراسي قد باتت مشكلة يبحث القائلون على التدريس عن حلول لها.

من هنا تم اختيار فعالية استراتيجية التعلم التعاوني في رفع دافعية الانجاز الدراسي لدى الطلبة الجامعيين؛ كموضوع لدراستنا.

وللتفصيل في هذا الموضوع، تمّ تقسيم الدراسة إلى جانبين، جانب نظري وجانب ميداني، حيث أُستهلّ البحث بمقدّمة وإطار عام للدراسة، أين طُرحت إشكالية الدراسة، وصيغت الفرضيات، وأبرزت أهمية الدراسة وأهدافها، وحُدّدت مفاهيمها الأساسية إجرائياً.

أما الجانب النظري فتضمّن ثلاث فصول، هي كالآتي:

الفصل الأوّل: الذي خُصّص لمفهوم التعلم التعاوني وتطوره عبر الزمن، إلى جانب عناصره وخصائصه، ومختلف استراتيجياته، وكذا مزاياه وعيوبه، إضافة إلى نظريات التعلم التعاوني في التعليم الجامعي.

الفصل الثاني: تمّ تخصيصه لمفهوم دافعية الانجاز الدراسي، وقد تمّ التمهيد له من خلال عرض مفهوم الدافعية والمفاهيم المرتبطة بها وكذا الدوافع المرتبطة بالتعلم، ثم تطرقنا إلى دافعية الانجاز الدراسي؛ مفهومها، مكوناتها، أنواعها وأهم النظريات التي فسّرتها، إلى جانب مظاهر دافعية الانجاز المرتفعة لدى الطلبة وكذا العوامل المؤثرة فيها ورق استنتاجاتها لدى الطلبة والمتعلمين.

الفصل الثالث: تمّ التّطرق فيه إلى مفهوم الطّالب الجامعي، أهم خصائصه وحاجاته، وكذلك مؤشّرات صحّته النّفسية. وتمّ التّعرض أيضاً، إلى الأدوار التي يقوم بها، والمشاكل التي يعاني منها وأسبابها، صفات الطّالب المثالي، إلى جانب دور الجامعة في خدمة الطالب الجامعي وأساليب مقترحة لتنمية السمات العلمية لدى الطلاب.

في حين احتوى الجانب الميداني على فصلين:

الفصل الرابع: الخاص بالإجراءات المنهجية للجانب الميداني؛ حيث تم فيه عرض الدراسة الاستطلاعية مع ذكر الهدف منها، وعيبتها وحدودها المكانية والزمنية ومختلف مراحلها ونتائجها. بعدها، تمّ التطرق للدراسة الأساسية التي تتضمن تعريف المنهج المستخدم في الدراسة ثم عرض المعاينة، التي تمّ فيها ذكر المجتمع الأصلي، عينة الدراسة الأساسية وحجمها، طرق اختيارها، وخصائصها. بعد ذلك، تم التطرق إلى وزمان ومكان إجراء الدراسة، وذكر أدوات الدراسة الأساسية، وكذا كيفية إجراء الدراسة الأساسية بدءا بضبط المتغيرات العارضة، مروراً بالتحقق من تكافؤ المجموعتين، وصولاً إلى إجراءات تطبيق التجربة، وأخيراً تم عرض الأساليب الإحصائية المستعملة في الدراسة.

أمّا في ما يخصّ **الفصل الخامس والأخير**، فقد خُصّص لعرض ومناقشة وتحليل النتائج؛ حيث تمّ فيه عرض النتائج ومناقشتها وتحليلها على أساس الإحصاء الاستدلالي، ليختتم الفصل باستنتاج عام.

في الأخير، اختتمت الدراسة بخاتمة؛ تضمنت نتائج ما تمت دراسته، وما بقي لدراسته مستقبلاً.

الفصل التمهيدي

الإطار العام للدراسة

1-الإشكالية.

2-الفرضيات.

3-أهمية الدّراسة.

4-أهداف الدّراسة.

5-تحديد المفاهيم الأساسية إجرائيا.

الاشكالية:

يعتبر التعليم الجامعي أحد أهم ركائز التنمية البشرية، كونه يقوم بإعداد الكفاءات المتخصصة في مختلف مجالات الحياة. فبقدر جودة التعليم الجامعي بقدر ما نضمن هذه الكفاءات. خاصة في ظل التغيرات السريعة التي أحدثها عصر العولمة فقد بات من الضروري التركيز على تكوين أجيال قادرة على التعامل مع هذه المستجدات، ومؤهلة لمواجهة تحديات التقدم والرقي العالمي. وتقع مسؤولية إعداد وتكوين هذه الأجيال-والممثلة خاصة في شريحة الطلبة الجامعيين-على عاتق الأستاذ الجامعي، الذي مهما امتلك من مهارات للقيام بعمله، فإنه مطالب بتجديدها وتطويرها والسعي وراء كل جديد، خاصة ما يرتبط بتنمية مهاراته التدريسية والتي من خلالها يوصل خبراته المعرفية والعلمية إلى الطلبة؛ لأن الدور التقليدي للأستاذ كمجرد ناقل للمعرفة غير كاف لإعداد مواطن قادر على التفاعل مع متغيرات هذا العصر.

إنّ السعي الجاد لكثير من الدول لتحديث التعليم وطرق التدريس يصب في فائدة تكوين الأستاذ الكفء وذلك من خلال تجريب استراتيجيات جديدة للتعليم والتعلم تتجاوز مع حاجات الفرد ومتطلبات المجتمع. ومن بين أهم استراتيجيات التدريس التي لقيت استحسان واهتمام القائمين على التربية؛ استراتيجية التعلم التعاوني.

يتمثل الهدف الأساسي لاستراتيجية التعلم التعاوني، في تحويل المعلم من مجرد ناقل للمعرفة، إلى مرشد وموجه في حجرة الدراسة، وتحويل المتعلم من مجرد متلق سلبي إلى متفاعل نشط والمحور الأساسي في عملية التعليم-والتعلم. كما تعمل هذه الاستراتيجية على تحسين الأداء المهني للأستاذ وتسهيل عملية التعليم وزيادة فعاليتها(النجار، 1998).

وتقضي استراتيجية التعلم التعاوني على عوائق كثيرة بين المتعلمين سواء الاجتماعية منها أو النفسية والمعرفية، وتجعل المتعلمين في تفاعل مستمر أثناء التعلم، كما تنمي لديهم الثقة في الذات وتقلل الصراعات بينهم. وتتيح للمتعلمين فرص العمل في مجموعات، حيث

يشعر كل متعلم فيها بأنه شريك فاعل في الموقف التعليمي، وعليه مسؤولية وأدوار معينة لابد أن يمارسها حتى يتكامل العمل الذي تحملت المجموعة مسؤوليته، كما أنها توفر للمتعلمين مواقف تعليمية يمارسون فيها مهارات التفكير العلمي وسلوك الاكتشاف والاستقصاء، وتنمي لديهم العديد من المهارات كمهارات كسب المعرفة، والمهارات الاجتماعية (الخولي، 1997: 31).

ظهرت استراتيجية التعلم التعاوني في بداية 1960 كرد فعل على مساوئ التعلم الفردي التنافسي السائد آنذاك في المدارس الابتدائية بشمال أمريكا (Johnson et al, 1998) بعدها، تم تبني مبادئ هذه الاستراتيجية في المدارس الإعدادية والثانوية (Millis, 2002). وقد حظيت استراتيجية التعلم التعاوني باهتمام واسع من قبل المسؤولين التربويين عالمياً، بعد أن أثبتت فعاليتها ميدانياً، وهو ما أدى بالباحثين إلى التوصية بضرورة استخدام هذه الاستراتيجية التعليمية في التعليم العالي (Fink, 2011 ; Cavanagh, 2011 ; Tang, 2003).

للاشارة، فإنّ الدراسات التي اجريت حول استراتيجية التعلم التعاوني في مختلف المستويات، قد أجمعت على أنها عامل فعال في رفع وزيادة مستويات التحصيل الدراسي لدى الطلبة (Hattie, 2009) ومع ذلك، فالتحصيل لا يتم إلا بتوفر عامل مهم، وهو الدافعية.

تعتبر الدافعية عاملاً مؤثراً في العملية التعليمية-التعلمية، فالمتعلمون الذين يمتلكون قدراً أكبر من الدافعية للتعلم، يزداد اهتمامهم بالتعلم، ويستمتعون بأداء واجباتهم، وهذا ما يزيد فرص نجاحهم وتفوقهم الدراسي. بالمقابل، فإنّ المتعلمين الذين يفتقرون إلى الدافعية، يفقدون الاهتمام ويشعرون بالملل أثناء الدراسة. باختصار، نجاح المتعلم في دراسته مرتبط بمستوى دافعيته للتعلم والانجاز (Ozturk & Denkci Akkas, 2013).

تعد الدافعية المفتاح الأساسي لأي نوع من التعلم (Brown, 2000). وقد أشار (Gardner) إلى أنّ الطلبة الذين يتمتعون بالدافعية، يعملون بجهد أكبر، ويقضون وقتاً

أطول في الدراسة، ويعالجون المشكلات الدراسية بكفاءة أكبر، كما أنّ تعلّمهم أكثر رسوخاً من الطلبة ذوي الدافعية المتدنية (In : Parrey & Stanfield, 1990, p138).

تتجلى مما سبق أهمية الدافعية ودورها في تفعيل العملية التعليمية لدى الطلاب، وخطورة تدني مستواها في الوقت ذاته. فإذا افترضنا أنّ طريقة التدريس المتبعة-في أغلب الأحيان-والتي تقوم على الالتقاء والشرح من طرف الأستاذ دون إشراك الطلبة في العملية التعليمية التعليمية؛ هي السبب وراء تدني مستوى الدافعية لديهم، فقد يكون الحل المناسب هو تطبيق استراتيجيات التعلم التعاوني في التعليم.

يمكن أن تكون استراتيجيات التعلم التعاوني هي الحل المناسب لظاهرة تدني الدافعية؛ وهذا ما أشار إليه الباحث Folake Abass (فولاك أباس) في مقاله: " Cooperative learning and Motivation" (التعلم التعاوني والدافعية) حيث أكد أنّه من خلال تبني استراتيجيات التعلم التعاوني كطريقة تعليمية، فإنّ الأساتذة يشجعون الطلبة على المشاركة بفعالية في عملية التعلم، وهذا ما يزيد ويعزز مستوى دافعتهم (Abass, 2008, p16).

كما نوّه الباحثان Johnson & Johnson (جونسون وجونسون) بدور التعلم التعاوني في زيادة الدافعية للتعلم، حيث أشارا إلى أنّه كلما كان الطالب معنيا ومشاركا في العملية التعليمية، كلما ازدادت دافعيته. فلكي يكتسب الطالب الدافعية للتعلم، فإنّه يحتاج لأنّ تتاح له فرصة التفاعل مع الآخرين، إلى جانب الحصول على التشجيع المتواصل وتلقي الدعم والتقدير لجهوده المبذولة. ومن خلال وضع الطلبة في أفواج، واعطائهم مهمات تتطلب التعاون المتبادل؛ يصبح كل عضو مسؤولاً عن تحقيق هدف مشترك للفوج بأكمله. وكنتيجة لذلك، يكتسب الطلبة الدافعية من خلال مشاهدة مجهود الجماعة من جهة، ومشاهدة اسهامهم الشخصي في نجاح الجماعة من جهة اخرى. ولا يعمل التبادل الايجابي للأفكار داخل المجموعات الصغيرة على زيادة ورفع مستوى دافعية الطلاب فقط؛ وإنما يسهم أيضا في تحفيز التفكير الناقد لديهم (Johnson & Johnson, 1989).

أشارت دراسات عديدة في هذا الصدد، إلى أثر التعلم التعاوني في زيادة الدافعية للتعلم، كدراسة الباحثين (Nicholas & Hall) حول أثر التعلم التعاوني على الدافعية والتحصيل الدراسي في مادة الهندسة لدى طلبة الثانوية، إلى أنّ نتائج التحصيل الدراسي ومستويات الدافعية للمجموعة التجريبية (التي تم تدريسها باستراتيجية التعلم التعاوني) كانت أحسن من نتائج المجموعة الضابطة (التي تم تدريسها بالطريقة التقليدية) (Nicholas & Hall, 1995, p1).

أجرت الباحثين كارول وليندر (Caroll & Leander, 2001) دراسة هدفت إلى زيادة دافعية طلبة الصف الخامس الأساسي للتعلم في مادة التربية الاجتماعية من خلال توظيف استراتيجيات التعلم النشط (حل المشكلات-التعلم التعاوني)، وأظهرت النتائج تحسناً ملحوظاً في دافعية الطلبة للتعلم نتيجة استخدام استراتيجية التعلم التعاوني.

وفي نفس السياق توصلت الباحثتان جفال صابرين وزيدان عفيف (2005) في دراستهما حول أثر التعلم التعاوني على التحصيل والاحتفاظ ودافعية التعلم في مادة العلوم لدى طلبة الصف السادس أساسي في مدارس القدس إلى وجود فروق دالة إحصائية في كل من التحصيل، الاحتفاظ والدافعية للتعلم تعزى لطريقة التدريس بالتعلم التعاوني لصالح المجموعة التجريبية (جفال وزيدان، 2007).

كما توصلت دراسة كل من Brewer (بروير) وKlein (كلاين) (2005) حول التعلم التعاوني، إلى أنّ الطلبة الذين يعملون في جماعات، يتمتعون بمستوى عالٍ من الدافعية للتعلم، مقارنة بالطلبة الذين يدرسون لوحدهم (Brewer & Klein, 2005).

أما الباحثة Yvonne Miller (يفان ميلر) فقد أجرت دراسته حول أثر التعلم التعاوني في خفض مستوى القلق وزيادة مستوى الدافعية للتعلم لدى طلبة الأكاديمية العسكرية في الولايات المتحدة الأمريكية، وبينت النتائج أنّ لاستراتيجية التعلم التعاوني أثراً إيجابياً في خفض مستوى القلق لدى الطلبة وزيادة مستوى دافعتهم للتعلم (Yvonne, 2008, p1).

وأشارت دراسة Van Wyk Micheal M (فان ويك مايكل م) في جنوب افريقيا، حول أثر أسلوب استراتيجية التعلم التعاوني " فرق التحصيل" (STAD) على دافعية الطلبة، اتجاهاتهم، وتحصيلهم في وحدة التربية الاقتصادية، إلى أنّ تطبيق هذه الاستراتيجية قد عزز اتجاهات ايجابية للطلبة نحو الوحدة الدراسية، وحسّن تحصيلهم كما رفع من مستوى دافعتهم للتعلم (Van Wyk, 2012, p261).

في حين بينت نتائج دراسة كل من Seifi & Tayyebi (طبيبي وصيفي) حول أثر تطبيق استراتيجية التعلم التعاوني على الدافعية نحو تعلم اللغة الانجليزية لدى الطلبة الايرانيين في مدرسة خاصة لتعليم اللغات الأجنبية، أنّ تطبيق استراتيجية التعلم التعاوني قد أثر ايجابيا على دافعية الطلبة نحو تعلم اللغة الانجليزية (Seifi & Tayyebi, 2015, p163).

نفس النتائج قد لوحظت في دراسات مشابهة حول الدافعية نحو تعلم اللغات الأجنبية، كدراسة (Liao, 2005) في تايوان، ودراسة (Hiroki et al, 2014) في اليابان. وتبين تأثير التعلم التعاوني على دافعية التعلم والتحصيل الدراسي لدى طلبة التعليم الثانوي في مادة العلوم (Quinn, 2006). إلى جانب تأثير التعلم التعاوني على رفع دافعية التعلم والأداء الدراسي في مادة الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية في ناميبيا (Haimbodi, 2012).

يلاحظ المتتبع للواقع التربوي الجزائري أنّ الإصلاحات الجديدة التي قامت بها وزارة التربية والتعليم الوطنية فيما يخص المناهج وطرق التدريس، قد أعطت اهتماما كبيرا للمتعلم من حيث اشراكه في العمل داخل القسم، لكن -مع ذلك- ما زال معظم الأساتذة وفي كل المراحل التعليمية يستخدمون طرق التدريس التقليدية، والتي تتطلب من التلاميذ حفظ المعلومات أو المعرفة التي يلقيها المعلم واستظهارها دون فهم؛ بل حسب الباحث صالح المفدي فإن طرق التدريس الحالية في مدارسنا تشجع على التنافس غير السوي بين المتعلمين

من أجل الحصول على أفضل المراكز بين زملائهم (صالح المفدي، 2006: 15) وهذا ما يجعل المتعلم مجرد متلق سلبي غير مشارك في العملية التعليمية-التعلمية.

ورغم أن هناك دراسات جزائرية - قليلة حسب اطلاع الباحثة - حول التعلم التعاوني قد بينت أهمية هذا الأخير، إلا أن تطبيق نتائج هذه الدراسات يبقى محدودا في المؤسسات التربوية الجزائرية. على سبيل المثال نذكر دراسة: عزيزة عنو (2012) حول التعلم التعاوني وتأثيره على التوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، ولتحقيق هذا الهدف تكونت عينة الدراسة من 66 تلميذ تراوحت أعمارهم بين 17-21 سنة، تم اختصارهم من بين تلاميذ ثانوية خميس خنشلة، حيث تم اختيار مجموعتين متكافئتين عشوائياً إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، وقد تم الاعتماد على مقياس التوافق الدراسي Young Men (يونيغ مان)، وتم اعتماد اختبار «ت» لتحليل المعطيات. وجاءت النتائج تثبت وجود فروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات الأبعاد الثلاثة المتمثلة في الجد و الاجتهاد، الإذعان، العلاقة بالمعلم و التوافق الدراسي، وكانت الفروق دالة إحصائياً عند المستويين 0.05 و 0.01. مما يثبت تأثير التعلم التعاوني على التوافق الدراسي (عنو عزيزة، 2012).

إلى جانب دراسة بوموس فوزية (2014) حول أثر استراتيجيات التعلم التعاوني على التحصيل الدراسي في مادة العلوم الطبيعية، وذلك بالمقارنة مع طريقة التدريس المعتادة، استخدم في هذه الدراسة التصميم الشبه التجريبي المعروف بتصميم القياس القبلي البعدي لمجموعتين إحداهما ضابطة، وأخرى تجريبية. تكونت عينة الدراسة من قسمين من أقسام السنة أولى متوسط بإكماليه (بورقة جلول) ببلدية بريزينة، ولاية البيض. وبعد الانتهاء من فترة التدريس التي استغرقت (4) أسابيع دراسية لكل مجموعة بمعدل حصتين كل أسبوع، طبقت الاختبار البعدي لاختبار التحصيل على المجموعتين. فأظهرت نتائج اختبار فرضية البحث وجود فروق دالة بين متوسطات درجات تلاميذ في جميع مستويات الاختبار التحصيلي في الاختبارين القبلي والبعدي عند المجموعة التجريبية لصالح الاختبار البعدي. (بوموس فوزية، 2012).

إذا تأملنا مليا في الدراسات المنجزة حول موضوع استراتيجية التعلم التعاوني، سنلاحظ أنّ أغلبها أجري في المدارس الابتدائية، الإعدادية، والثانوية؛ وعددا قليلا فقط قد أجري في التعليم الجامعي. وتعد الدراسة الحالية، محاولة لرصد مدى فعالية تدريس الحصص الموجهة في الجامعة باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني في رفع دافعية الانجاز الدراسي لدى الطلبة الجامعيين.

إنّ عمل الباحثة كأستاذة في التعليم الجامعي واحتكاكها الدائم بالأساتذة قد أكدا لديها أن ظاهرة تدني الدافعية للتعلم والانجاز بين طلبة الجامعة وتراجع مستواهم الدراسي قد بات السؤال المشترك الذي يشغل تفكير القائمين على التدريس. إذ كثيرا ما نلاحظ تدمير الطلبة وتأخرهم عن الحضور إلى الحصص الدراسية وكذا تغيبهم المتكرر، إلى جانب نقص الاهتمام بالدروس وعدم القيام بالأعمال المطلوبة، والسرحان أثناء الشرح أو القيام بأعمال مغايرة كنقل دروس وحدات أخرى-خاصة أثناء حصص الأعمال الموجهة-، بالإضافة إلى اهتمام الطلبة بتحصيل النقطة على حساب تحصيل العلم والمعرفة؛ وهذا ما يجعلنا نتساءل عن الحلول الممكنة والتي قد تساعد الأستاذ على تعزيز دافعية الطلبة للتعلم والانجاز.

من هنا، تبادرت إلى ذهن الباحثة فكرة دراسة فعالية استراتيجية التعلم التعاوني في زيادة ورفع مستوى دافعية الانجاز الدراسي لدى الطلبة الجامعيين، كمحاولة للربط بين إحدى أهم الاستراتيجيات التدريسية الحديثة (التعلم التعاوني) وأهم عامل لنجاح العملية التعليمية-التعليمية والمتمثل في الدافعية للإنجاز الدراسي.

وعليه تكمن إشكالية الدراسة الحالية في التساؤلات التالية:

- هل لدى استراتيجية التعلم التعاوني فعالية في رفع دافعية الانجاز الدراسي (الدرجة الكلية) وأبعادها (المثابرة، الطموح، حب الاستطلاع، الرغبة في أداء الأفضل)؟
- هل توجد فروق بين القياس القبلي والقياس البعدي لدافعية الانجاز الدراسي (الدرجة الكلية) وأبعادها لدى أفراد المجموعة التجريبية؟

-هل توجد فروق بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة فيما يخص القياس البعدي لدافعية الانجاز الدراسي (الدرجة الكلية) وأبعادها؟

2-فرضيات الدراسة:

للإجابة عن التساؤلات السابقة، تمت صياغة الفرضيات التالية:

2-1 الفرضية الأولى:

" لاستراتيجية التعلم التعاوني فعالية في رفع دافعية الانجاز الدراسي (الدرجة الكلية) وأبعادها (المثابرة، الطموح، حب الاستطلاع، الرغبة في أداء الأفضل) لدى أفراد المجموعة التجريبية، أي توجد فروق بين القياس القبلي والقياس البعدي لدافعية الانجاز الدراسي (الدرجة الكلية) وأبعادها لدى افراد المجموعة التجريبية، وذلك لصالح القياس البعدي".

2-2 الفرضية الثانية:

" لاستراتيجية التعلم التعاوني حجم أثر فعالية يتراوح ما بين كبير إلى كبير جدا في رفع دافعية الانجاز الدراسي (الدرجة الكلية) وأبعادها (المثابرة، الطموح، حب الاستطلاع، الرغبة في أداء الأفضل) لدى أفراد المجموعة التجريبية".

2-3 الفرضية الثالثة :

" لاستراتيجية التعلم التعاوني فعالية في رفع دافعية الانجاز الدراسي (الدرجة الكلية) وأبعادها (المثابرة، الطموح، حب الاستطلاع، الرغبة في أداء الأفضل) لدى أفراد المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة؛ أي توجد فروق بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة فيما يخص القياس البعدي لدافعية الانجاز الدراسي (الدرجة الكلية) وأبعادها، وذلك لصالح أفراد المجموعة التجريبية".

2-4 الفرضية الرابعة:

" لاستراتيجية التعلم التعاوني حجم أثر فعالية يتراوح ما بين كبير إلى كبير جدا في رفع دافعية الانجاز الدراسي (الدرجة الكلية) وأبعادها (المثابرة، الطموح، حب الاستطلاع، الرغبة في أداء الأفضل) استنادا إلى المقارنة بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، وذلك لصالح المجموعة التجريبية".

3-أهمية الدراسة:

تستمد هذه الدراسة أهميتها من جانبين، أولهما الأهمية النظرية، وثانيهما: الأهمية العملية. وتكمن الأهمية النظرية لهذه الدراسة في حداثة موضوعها، والحاجة للبحث فيه، إلى جانب ما يتوقع إضافته من نتائج للمعرفة العلمية في هذا المجال؛ إذ تحاول هذه الدراسة معرفة مدى فعالية استراتيجية التعلم التعاوني (وهي استراتيجية تجمع بين النواحي التحصيلية والأكاديمية من جهة، والنواحي السلوكية الاجتماعية من جهة أخرى) في رفع دافعية الانجاز الدراسي لدى طلاب الجامعة. كما تسهم هذه الدراسة في تعريف الباحثين وأصحاب القرار في المؤسسات التعليمية والتربوية بماهية استراتيجية التعلم التعاوني وأهميتها إلى جانب دافعية الانجاز الدراسي والعوامل المرتبطة بها، وأهمية توفرها لدى الطلبة من أجل توفير بيئة تعليمية-تعليمية ملائمة لمتطلبات العصر الحديث ومتماشية مع الاتجاهات التربوية المعاصرة.

أما الأهمية العملية لهذه الدراسة فتكمن في تقديم خطة تدريسية لتطبيق استراتيجية التعلم التعاوني في حصص الأعمال الموجهة بالجامعة، ويمكن حتى استخدامها في المراحل التعليمية الأخرى، بحيث تكون مرجعا للأستاذ وأداة لتسهيل تسييره لعملية التدريس. ويتوقع أن تفيد هذه الاستراتيجية من خلال استخدامها لغرض رفع وزيادة مستوى الدافعية للإنجاز الدراسي لدى الطلبة. كما ستوفر هذه الدراسة أداة لقياس مستوى دافعية الانجاز لدى الطلبة الجامعيين يمكن استخدامها لاحقا في الأبحاث المتعلقة بالموضوع (وسيتم بناؤها من طرف الباحثة).

وبشكل عام فإن الدراسات في العالم العربي عامة، والجزائر خاصة عن استراتيجية التعلم التعاوني في التعليم الجامعي ودورها في زيادة الدافعية للإنجاز الدراسي لدى الطلبة الجامعيين قليلة-حسب اطلاع الباحثة-لذلك قد تمهد هذه الدراسة لبحوث ودراسات أخرى في هذا المجال.

4-أهداف الدراسة:

تكمّن أهداف هذه الدراسة فيما يلي:

- معرفة إن كانت لدى استراتيجية التعلم التعاوني فعالية في رفع دافعية الانجاز الدراسي(الدرجة الكلية والأبعاد) لدى طلاب الجامعة، وكذا مدى أثر تلك الفعالية.
- معرفة إن كانت هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والبعدي لمقياس الدافعية للإنجاز الدراسي(الدرجة الكلية والأبعاد) في المجموعة التجريبية.
- معرفة إن كانت هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس البعدي لدافعية للإنجاز الدراسي.

5-تحديد المفاهيم الأساسية للدراسة إجرائيا:

-استراتيجية التعلم التعاوني:

استراتيجية تدريس، يتم تنفيذها من خلال تقسيم المتعلمين إلى جماعات صغيرة مكونة من(4 إلى 6 أفراد) ذوي قدرات تحصيلية متباينة، يتعاونون معا في ممارسة أنشطة تعلم متنوعة لتحسين فهم موضوع التعلم.

ويقصد بها في الدراسة الحالية، طريقة تدريسية تم تطبيقها في حصص الأعمال الموجهة(خلال 08 حصص تعليمية) على مجموعة تجريبية (مكونة من 30 طالبا) بعد تقسيمها لمجموعات صغيرة(مكونة من 6 طلبة في كل مجموعة) وذلك وفق دليل التدريس في وحدة التربية المقارنة والذي تم اعداده وتحكيمة من طرف الخبراء.

-الدافعية للإنجاز الدراسي:

تعرف الدافعية للإنجاز الدراسي إجرائيا في الدراسة الحالية بأنها؛ مجموع الدرجات التي يتحصل عليها الطلاب الجامعيون (أفراد المجموعة الضابطة والتجريبية) بعد الإجابة على بنود مقياس الدافعية للإنجاز الدراسي المستخدم في الدراسة الحالية (من إعداد الباحثة).

الطلاب الجامعيون:

يشمل تعريف الطلاب الجامعيين إجرائيا في بحثنا هذا، الطلاب الذين شاركوا في البحث (أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة) من الجنسين، والذين تتراوح أعمارهم ما بين (20 - 26) سنة، المسجلين بالسنة الثالثة جامعي تخصص توجيه وإرشاد - علوم التربية- بالقطب الجامعي تامدة (جامعة تيزي وزو)، للسنة الجامعية (2016-2017).

الجناب النائب النظار

الفصل الأول

استراتيجية التعلم التعاوني

تمهيد:

1-نشأة وتطور التعلم التعاوني

2-مفهوم التعلم التعاوني

3-عناصر التعلم التعاوني

4-استراتيجيات التعلم التعاوني

5-مراحل تنفيذ استراتيجية التعلم التعاوني

6-دور المعلم والمتعلم في استراتيجية التعلم التعاوني

7-مزايا وعيوب التعلم التعاوني

8-نظريات التعلم التعاوني في التعليم الجامعي

-خلاصة الفصل

تمهيد:

تعد استراتيجية التعلم التعاوني أحد الأساليب التعليمية الحديثة التي تنتمي إلى استراتيجيات التعلم النشط؛ التي تركز أساساً على جعل المتعلم محور العملية التعليمية التعليمية.

تقوم هذه الاستراتيجية على مبدأ التعاون بين المتعلمين لتحقيق أهداف أكاديمية مشتركة محددة مسبقاً. وقد اختلف الباحثون في تعريفها وتقسيمها من حيث حجم المجموعة التعاونية كما تعددت وتنوعت استراتيجياتها بشكل يتيح للأستاذ حرية اختيار الاستراتيجية التي تناسب أهدافه.

فيما يلي عرض لماهية التعلم التعاوني وتطوره عبر الزمن إلى جانب أهم عناصره وخصائصه وكذا استراتيجياته المختلفة ومزايا وعيوب هذه الطريقة، بالإضافة إلى جانب النظريات التي تقوم عليها هذه الاستراتيجية في المستويات التعليمية المتقدمة كالتعليم العالي، إلى جانب ذكر علاقتها بالدافعية لدى الطلبة.

1-نشأة وتطور التعلم التعاوني:

تعود جذور نشأة التعلم التعاوني إلى زمن بعيد. فحسب أبحاث كل من جونسون، جونسون وسميث (Johnson, Johnson, & Smith ; 1991) فإنّ مفهوم التعلم التعاوني قد تم وصفه في القرون الأولى (من 68- إلى 88) من طرف المعلم الأبرز في روما آنذاك ماركوس كونتيلين (Marcus Quintilian) الذي بيّن أنّ التعاون في التعلم يرجع على المتعلمين بفوائد عديدة. وفي القرن 17 نوّه المفكر التربوي جون اموس كومينوس (John Amos Comenius) في كتاباته (الوحدة السياسية، المقاربة الدينية والتعاون التربوي) إلى أنّ المتعلمين يتعلمون من خلال تعليمهم لغيرهم وكذا من خلال تعليم غيرهم لهم (Liao, 2005 , p46).

قام كل من جوزيف لانكاستر واندرو بل (Joseph Lancaster & Andrew Bell) في بداية القرن 18 بافتتاح مدارس في إنجلترا، واستخدما فيها طريقة التعلم التعاوني بكثرة، وقد كانا أوّل من وضع حجر الأساس للتدريس بهذه الطريقة، فلم يمرّ وقت طويل بعدها، حتى انتقلت فكرتهما عبر المحيط الأطلسي عندما تمّ تأسيس مدرسة (Lancastrian) في مدينة نيويورك عام (1806). اعتمد التعلم التعاوني في الولايات المتحدة الأمريكية في أوائل القرن 19 خلال فترة حركة المدارس العامة.

وفي أواخر العقود الثلاثة للقرن 19، قام الكولونيل فرانسيس باركر (Colonel Francis Parker) المدير العام للمدارس العامة في كنساوي (Quincy) وماساشوستس (Massachusetts) بالدفاع بقوة على ضرورة تطبيق التعلم التعاوني في الأقسام. حيث استطاع بفضل حماسه وقوة تأثيره جذب أكثر من 3000 زائرا سنويا قدموا لمراقبة تطبيق التعلم التعاوني في الأقسام (Liao, 2005 : 47).

نتيجة لجهود باركر (Parker)، دافع جون ديوي (John Dewey) (1963) على استعمال التعلم التعاوني في طريقة المشروع التي اشتهر بها. بعدها شاع استخدام التعلم التعاوني في النظام التعليمي للولايات المتحدة الأمريكية في القرن اللاحق (Liao, 2005 , p47).

في نفس الفترة التي كان فيها يروج بحماس لاستخدام التعلم التعاوني، كان كل من تورنر (Turner) في إنجلترا وتريبليت (Triplett) في الولايات المتحدة الأمريكية قد بدأ بمقارنة أثر كل من التعلم الفردي، التنافسي والتعاوني. تلت جهودهما أبحاث كل من ماير (Mayer) في ألمانيا، ورينجلمان (Ringelmann) في فرنسا في بداية القرن العشرين (Johnson, Johnson & Smith ; 1998).

وتم نشر اثنان من أهم الأبحاث حول التعلم التعاوني والتعلم التنافسي سنتي 1920 و 1930. وتعتبر دراسة (Maller) أحد أقدم الدراسات التجريبية حول التعلم التعاوني. وقام بعدها كل من ماي (May) ودووب (Doob) بمراجعة الأدب النظري حول التعلم التعاوني إلى غاية 1937.

كانت للتعلم التعاوني أوقات جيدة وأخرى سيئة في التعليم الأمريكي. فبعد أن حقق نجاحا في أواخر القرن 19، وأوائل القرن 20؛ حصلت طريقة التنافس الفردي (Interpersonal competition) على مكانة في المدارس الأمريكية العامة وفي الإعداديات في أواخر 1930 (Liao, 2005 , p48).

انطفأ الاهتمام بالتعلم التعاوني تدريجيا. ولكن بعد سنوات قليلة، عاد الاهتمام بالتعلم التعاوني مجددا، بعدما اضطرت المدارس العامة للإدماج في عام 1960. عاد التعلم التعاوني إلى الأقسام، لأنّ المربين كانوا يبحثون عن طرق لتفعيل الاندماج الاجتماعي بين

طلبة الأقليات والطلبة الآخرين، ومساعدة طلبة الأقليات لتطوير الأداء الأكاديمي (Liao, 2005).

في 1970، كثير من فرق البحث في الولايات المتحدة الأمريكية بدأت باختبار طرق التعلم التعاوني في الأقسام. هذه الفرق تضمنت اليوت ارنسون (Elliot Aronson) وزملائه (جامعة تكساس في أوستن) الذين طوّروا طريقة (Jigsaw).

-قام كل من جونسون وجونسون (David Johnson & Roger Johnson) بمركز التعلم التعاوني بجامعة منيسوتا؛ بتطوير طريقة للتعلم معا (Learning together).

-في حين طوّر كل من كيث ادوارد (Keith Edwards) ودافيد دي فيري (David De Vries) وروبرت سالفان (Robert Slavin) بمركز التنظيم الاجتماعي للمدرسة بجامعة جوهنس هوبكن؛ طريقة (Student Team Achievement Division) إلى جانب طريقة (Team Games Tournament).

-وتقريباً في نفس الفترة، قام فريق بحث آخر في إسرائيل شلومو شاران (Shlomo Sharan) يائيل شاران (Yael Sharan) راشيل هرتز لازارويتز (Rachel Hertz Lazarowitz) بجامعة تل أبيب؛ بمراجعة النموذج التعاوني لجون ديوي (John Dewey) وطوروا على أساسه طريقة (Group Investigation).

أما في الدول العربية فبدأ الاهتمام بالتعلم التعاوني بشكل متأخر. وقد كانت المملكة العربية السعودية من أوائل الدول العربية المهتمة بالتعلم التعاوني. ففي عام 1991 قامت مدارس الظهران الأهلية بترجمة كتاب (Cooperation in classroom) إلى اللغة العربية، وقدمته للهيئة التعليمية عبر عدة دورات تدريبية. وتلاه تطبيقات المعلمين الصفية للتعلم التعاوني (حريري، 2000).

إنّ المتتبع لنشأة وتطور استراتيجية التعلم التعاوني، يلاحظ أنها قد بدأت فعليا في المدارس الانجليزية ثم انتقلت إلى أمريكا لتحظى بالاهتمام والبحث نظرا للنتائج الايجابية التي نتجت عنها، وهكذا ذاع صيتها وانتشرت عبر أقطار العالم، لتصل في وقت متأخر إلى العالم العربي.

2- مفهوم التعلم التعاوني:

إنّ قصور قدرات الانسان الجسدية والعقلية، وعدم كفايتها لتحقيق كل ما يطمح إليه من رغبات واحتياجات، تجعله مجبرا على التعاون مع الآخرين لتحقيق الأهداف المشتركة بينهم. ويتحقق هذا التعاون داخل غرفة الصف، من خلال تطبيق استراتيجية التعلم التعاوني.

تجدر الإشارة إلى أنّ للتعلم ثلاثة أنواع هي التعلم الفردي، التعلم التنافسي والتعلم التعاوني؛ فعند قيام الأفراد بالعمل، هناك ثلاثة حالات لأن يكون ما عمله مرتبطا بعمل الآخرين؛ فأعمال الفرد قد تشجع وتدعم نجاح الآخرين، أو تعيق نجاحهم، أو ربما لا يكون لها أثر مطلقا على نجاح وفشل الآخرين. ففي التعلم الفردي يتدرب الطلاب على الاعتماد على أنفسهم لتحقيق أهداف تعليمية تتناسب مع قدراتهم وغير مرتبطة بأقرانهم من الطلاب. ويدخل ضمن هذا النوع ما يسمى بالتعلم الذاتي(الخلايلة واللبايدي، 1990). وفي التعلم التنافسي يتنافس الطلاب فيما بينهم لتحقيق هدف تعليمي محدد يفوز بتحقيقه طالب واحد أو مجموعة قليلة، ويتم تقييم الطلاب من الأفضل إلى الأسوأ. أمّا في التعلم التعاوني، فيعمل الطلاب مع بعضهم البعض داخل مجموعات صغيرة ويساعد كل منهم الآخر لتحقيق هدف تعليمي مشترك. ويتم تقويم أداء المجموعة وفق محكّات موضوعة مسبقا(المقبل، 2000).

وفقا لما سبق، فإنّ التعلم التعاوني يقوم أساسا على تعاون مجموعة من الطلاب فيما بينهم لتحقيق هدف مشترك، وقد أشار العديد من الباحثين إلى مفهوم التعلم التعاوني؛ إذ نجد:

قام الباحث آرترز (Arzt, 1990) بتعريف التعلم التعاوني بأنه أحد أساليب التعلم التي تتطلب من المتعلمين العمل في جماعات صغيرة لحل مشكلة ما، أو لإكمال عمل معين أو تحقيق هدف ما، ويشعر كل عضو من أعضاء الجماعة بمسؤوليته في جماعته، فنجاحه أو فشله هو نجاح وفشل الجماعة ككل، لذا يسعى كل من أعضاء الجماعة لمساعدة زميله (الديب، 1998).

بمعنى آخر يشمل التعلم التعاوني عمل الطلاب ضمن مجموعات صغيرة معا لحل مشكلة ما وفق مبدأ نجاح الفرد هو نجاح الجماعة ككل وفشل الفرد هو فشل الجماعة ككل.

بينما أشار ستيفان (Stephen, 1992) إلى مفهوم التعلم التعاوني بكونه عبارة عن استراتيجية تدريس يتم فيها استخدام الجماعات الصغيرة، تضم كل جماعة متعلمين ذوي مستويات مختلفة في الخبرات والقدرات، ويمارسون أنشطة تعلم متنوعة لتحسين فهم الموضوع المراد دراسته، وكل عضو في الجماعة ليس مسؤولاً فقط على تعلمه بل عليه أن يساعد زملاءه في الجماعة على التعلم، وبالتالي يخلق جواً من الانجاز والمتعة أثناء التعلم (الديب، 1998).

أي أن التعلم التعاوني يقضي بتعاون مجموعة من التلاميذ في مجموعات صغيرة على فهم الدرس، بحيث يساعد كل تلميذ زميله لتحقيق التعلم.

وبين كوهن (Cohen, 1994) بأن التعلم التعاوني يشمل العمل المشترك على شكل مجموعات صغيرة، يعمل فيها الطلبة مع بعضهم على أن يشارك كل طالب بشكل كاف في عمل أو مهمة جماعية تمّ تحديدها بشكل واضح. ويتوقع كوهن (Cohen) أن يقوم الطلاب بعملهم الذي كلفوا به دون إشراف مباشر من المعلم على أن يتحقق الحد المطلوب من التعلم (القحطاني، 2000: 99).

يدل التعريف السابق على أنّ التعلم التعاوني نشاط جماعي تعاوني يتم في مجموعات صغيرة موحدة الهدف والمسعى وفق تنظيم مسبق يتحمل فيه كل طالب مسؤوليته.

ويرى سالفان (Slavin, 1999) بأن التعلم التعاوني عبارة عن ترتيبات تعليمية يمضي فيها الطلبة الكثير من وقتهم الصفي في مجموعات صغيرة وغير متجانسة من أجل القيام بمهام يتوقع منهم أن يتعلموها وأن يساعدوا الآخرين في تعلمها.

وحسب جونسون وآخرون (Johnson & all, 2008) فالتعلم التعاوني عبارة عن فوج مكون من 3 إلى 5 متعلمين يعملون معا كفريق لحل مشكلة ما، اتمام مهمة معينة، أو تحقيق هدف مشترك. وبما أنّ الوصف الأساسي للتعلم التعاوني هو العمل معا لتحقيق هدف مشترك، فإنّ إجراءات هذه الاستراتيجية مصممة لإشراك المتعلم بفاعلية في عملية التعلم من خلال مناقشة وتبادل المعلومات مع زملائه في مجموعات صغيرة (Johnson & all, 2008).

يتضح مما سبق أن التعلم التعاوني نشاط يتم بتقسيم التلاميذ إلى أفواج صغيرة مكونة من 3 الى 5 تلاميذ يعملون معا كفريق واحد يساعد بعضهم البعض على التعلم.

وعرّفه صيداوي (1992) بأنه عبارة عن قيام جماعة صغيرة غير متجانسة من الطلاب بالتعاون الفعلي لتحقيق هدف منشود في اطار أي اكتساب أكاديمي أو اجتماعي يعود عليهم كجماعة وكأفراد بفوائد تعليمية وغير تعليمية عديدة، أكثر من مجموع أعمالهم الفردية (صيداوي، 1992: 6).

يركز هذا التعريف على التعلم التعاوني من حيث كونه طريقة تعلم قائمة على التعاون بين التلاميذ ضمن مجموعات لتحقيق أهداف أكاديمية واخرى اجتماعية.

كما عرّفه الهاشمي (1996) على أنّه نوع من التعلم الصفي يشترك فيه الطلاب معا في التعلم على شكل مجموعات صغيرة غير متجانسة من حيث المستويات، وتؤدي هذه المجموعات مهمات معينة لتحقيق أهداف جماعية موحدة (الهاشمي ، 1996: 11).

وفق هذا التعريف، فإن التعلم التعاوني يقضي باشتراك مجموعة من التلاميذ غير متجانسي المستوى في مجموعات صغيرة قصد تحقيق اهداف مشتركة وموحدة.

أما كوثر كوجك (1997) فتري أنّه نموذج تعليمي يتطلب من الطلاب العمل والتعلم مع بعضهم البعض والحوار فيما بينهم فيما يتعلق بالمادة الدراسية، وأثناء هذا التفاعل الفعال تنمو لديهم المهارات الشخصية والاجتماعية الايجابية (الديب، 1998).

يرى التعريف السابق أنّ التعلم التعاوني يقوم على عمل التلاميذ جنبا الى جنب حول مادة التعلم قصد اكتساب مهارات اجتماعية وتواصلية تفيدهم.

وحسب اسماعيل محمد الأمين (2001) فيرى أنّ أساليب التعلم التعاوني تتخذ أشكالا مختلفة من التعلم ضمن الاطار التعاوني، وكلّها تتطوي 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 الاتقان أو التفوق حسب الأهداف المنشودة (اسماعيل، 2001).

يركز هذا التعريف على عنصر التفوق والاتقان في العمل الجماعي للمجموعة الواحدة وتحقيق الأهداف المنشودة.

أما محمود الحيلة (2002) فيرى أنّ التعلم التعاوني يقوم على تقسيم الطلبة إلى مجموعات صغيرة تعمل معا لتحقيق هدف أو أهداف تعلمهم الصفي (الحيلة، 2002).

يدور التعريف السابق حول فكرة تقسيم الطلاب الى جماعات صغيرة تعمل معا لتحقيق اهدافها المشتركة.

مما سبق، يمكن القول أنّ التعلم التعاوني استراتيجية تقوم على تقسيم التلاميذ لأفواج صغيرة مكونة من خمسة إلى ستة تلاميذ في الفوج الواحد، وتكليفهم بحل نشاطات جماعيا لتحقيق هدف مشترك للجماعة، في جو يسوده التعاون والتشجيع.

3-عناصر التعلم التعاوني:

إنّ التعلم التعاوني لا يعني فقط عمل الطلبة معا؛ بل هناك مجموعة من العناصر الواجب توفرها حتى يتحقق التعلم التعاوني وينجح جميع أعضاء المجموعة. تشمل هذه العناصر ما يلي: الاعتماد الايجابي المتبادل، المسؤولية الفردية، التفاعل وجها لوجه، المهارات البينشخصية والاجتماعية، معالجة عمل المجموعة.

3-1-الاعتماد الايجابي المتبادل(Positive Interdependence):

يشير الاعتماد المتبادل إلى أنّ ما يستفيده الطالب الواحد؛ مقترن بما يستفيده باقي أعضاء المجموعة؛ حيث أنّ تحقيق طالب واحد لإنجاز ما، يعود بالفائدة على الآخرين أيضا. بمعنى أنّه على الطلبة الاحساس بحاجتهم لغيرهم لإتمام مهمة المجموعة (Liang, 11 p, 2002).

وحسب فوليفي(Folliffe, 2007) الاعتماد الايجابي المتبادل يعني أنّ الطلبة يغطسون معا، وعليهم الشعور بأنّهم لن ينجوا من الغرق إلى إذا نجى البقية في المجموعة(إما أن يغرقوا معا أو ينجوا معا)(Folliffe, 2007, p3).

ذهب في نفس الاتجاه كل من أوسلن (Olsen) وكاجان (Kagan) (1992) (مذكورة في: Richards & Rodgers, 2001, p196) في وصفهما للاعتماد الايجابي

المتبادل بأنه يتحقق عندما يؤمن الطالب بأن ما ينفع طالبا واحدا سينفع باقي الطلبة، وأن ما يضر طالبا واحدا سيضر الجماعة ككل. أما بالنسبة لـ (Liang, 2002) فالاعتماد الايجابي المتبادل؛ يعني العمل معا لتحقيق هدف مشترك واهتمام أعضاء المجموعة ببعضهم البعض. ففي وضعيات التعلم التعاوني لدى الطلبة مهمتين أساسيتين هما: أولا تعلم الوحدة المطلوب تعلمها، ثانيا التأكد من أن جميع أعضاء المجموعة قد تعلموا الوحدة، وهذا ما يسمى بالاعتماد الايجابي المتبادل (Liang, 2002, p31).

وعليه يمكن القول أن الاعتماد الايجابي المتبادل يقتضي الايمان بأن مجهود كل عضو أساسي ولا يمكن الاستغناء عنه لنجاح المجموعة، وأن لكل عضو مساهمة فريدة تضاف لمجهودات أعضاء الفوج. لأن كل فرد له دور خاص، ومسؤولية محددة ومرجعية خاصة.

هناك طرق عديدة لتكوين الاعتماد الايجابي المتبادل لدى الطلبة، من بينها تحديد أدوار أعضاء الجماعة بدقة، وضع أهداف مشتركة للمجموعة ككل، المشاركة في المعلومات والمصادر، ووضع مكافآت مشتركة للجماعة (Liang, 2002, p32).

بعبارة أخرى، يعتبر هذا العنصر أهم عناصر التعلم التعاوني لكونه يمثل جوهر التعاون بين أفراد الجماعة.

3-2-المسؤولية (المحاسبة) الفردية: (Individual Accountability)

يتحمل كل عضو في المجموعة مسؤولية تعلمه للدرس أو الجزء المطلوب تعلمه إلى جانب أدائه للمهمة المطلوبة منه. حسب كاجان (Kagan) وأوسلن (Olsen) (1992) (مذكورة في: Richards & Rodgers, 2001, p196) فإن المسؤولية الفردية تتضمن كلا من أداء الفرد والمجموعة عن طريق تحديد علامة لكل عضو على الجزئية التي قام

بها، أو عن طريق الطلب أحد أفراد المجموعة عشوائياً بأن يشارك ما قام به مع القسم بأكمله.

يرى كراندال (Crandall) أنه يمكن بناء المسؤولية الفردية من خلال النشاطات التي تتطلب من المتعلمين إجراء تقييم فردي حول مشاركتهم في المجموعة، قيمة اسهامهم إلى جانب اتجاهاتهم وسلوكياتهم تجاه باقي الأعضاء (Crandall, 1999, p228).

تستلزم المسؤولية الفردية من كل فرد في المجموعة أن يمتلك حس المحاسبة الفردية، وتحمل مسؤولية تعلمه ومسؤولية مساعدة باقي الأعضاء على التعلم.

بالتالي يمكن القول أن المسؤولية الفردية هي العنصر الذي يدفع الطلبة للتفكير بأنه من الضروري لهم تعلم الدرس، فيشعرون بمسؤولية تحقيق تعلمهم الخاص وكذا تعلم زملائهم في المجموعة ما يجعلهم يسهمون بفاعلية في أداء المجموعة.

هناك طرق عديدة لتحقيق المسؤولية الفردية لدى الطلبة، وذلك من خلال قيام الأساتذة بالاختيار العشوائي لأوراق أعضاء الفوج للتأكد من قيامهم بالأعمال المطلوبة منهم في الفوج، طرح الأسئلة الفجائية على الطلبة، أو إجراء الاختبارات الكتابية الفردية للتحقق من مدى قيامهم بالأعمال التي كلفوا بها (Liang, 2002, p33).

إن حرص الأستاذ على بناء المسؤولية الفردية لدى طلبته وقيامه بالتحقق منها؛ من شأنه انجاح استراتيجية التعلم التعاوني وحث الطلبة على الاسهام بفعالية وتجنب اختباء بعض الأعضاء وراء أداء الجماعة ككل.

3-3- التفاعل وجها لوجه: (Face to Face Interaction)

يتقابل الطلبة وجها لوجه في طريقة التعلم التعاوني للعمل معا على انجاز المهمات المطلوبة ومساعدة بعضهم البعض على النجاح؛ فهم بحاجة للتفاعل مع بعضهم البعض

بطريقة منظمة حسب ما أشار إليه ريشارد وروجرز (Richards & Rodgers) في قولهما بأنّ النظام والتنظيم يشير إلى تنظيم تفاعل الطلبة فيما بينهم (Richards & Rodgers, 2001, p197).

هذا يعني أنّه عندما يعمل الطلبة مع بعضهم البعض؛ فإنّهم يتبادلون الأفكار، ووجهات النظر وجها لوجه. وهذا ما يخلق جوا حماسيا داخل القسم ويشجعهم على انجاز أهدافهم.

يعد تحقيق الاتصال اللفظي والتفاعل وجها لوجه؛ بشكل يسمح للطلبة بشرح ومناقشة وتقييم، وربط تعلماتهم السابقة مع ما توصلت إليه الجماعة حاليا؛ أمرا جوهريا في طريقة التعلم التعاوني. وتجدر الإشارة إلى أنّ التفاعل اللفظي وجها لوجه يعكس تصميم المجموعة. فالطلبة بحاجة للجلوس في حيز المجموعة، حتى يتحصلوا على القدر الكافي من التبادل الذي يحتاجه اتمام المهام. لهذا يوصي (Johnson & Johnson ; 1989) بأن يتم تقسيم الأفواج لتشمل عددا قليلا من الطلبة عند بداية عملهم معا، ليتعودوا على التفاعل وجها لوجه (Liang, 2002, p33).

إنّ نوعية التفاعل بين الطلبة تعتمد على عدد من العوامل نذكر منها؛ مدى تعود الطلبة على التعاون مع غيرهم في النشاطات الدراسية، التغذية الراجعة فيما بينهم فيما يخص النشاطات التعليمية، ومدى مشاركة خبراتهم الدراسية والحياتية فيما بينهم وتشجيعهم لبعضهم البعض على الإفصاح عن مشاعرهم وتوقعاتهم الأكاديمية (Liang, 2002).

مما سبق تتبين أهمية تحقيق عنصر التفاعل وجها لوجه في استراتيجية التعلم التعاوني؛ حيث يسمح ذلك بتطوير العلاقة السائدة بين الطلبة وبناء الثقة فيما بينهم؛ وهذا ما يعزز أداءهم الأكاديمي ويساعدهم على التغلب على كثير من المشكلات الدراسية والسلوكية، ويخلق مناخا تعليميا ايجابيا داخل الصف.

3-4-المهارات البينشخصية والاجتماعية: (Interpersonal & social skills)

أشار كراندا (Crandall) إلى أنّ الطلبة بحاجة لتطوير المهارات الاجتماعية في التعلم التعاوني، لأنها تسهل العمل الجماعي، تخلق الثقة وتزيد من فرص الاتصال والتفاعل بين الطلبة، إلى جانب تطوير مهارات القيادة، حل المشكلات، واتخاذ القرارات في التفاعلات التي تحدث داخل المجموعة (Crandall, 1999, p228).

إلى جانب ذلك، فقد نوّه كل من (Richards & Rodgers) إلى أهمية المهارات الاجتماعية في زيادة تفاعل الطلبة في المهمات التعاونية، كما أشارا إلى أنّ الطلبة بحاجة لتطوير مهارات في المناقشة (التوضيح، الاستفسار، والتأكد من مدى الفهم) بالإضافة إلى مهارات التواصل من حيث: (الاستماع، التشجيع، المساعدة، وتأييد أو معارضة أفكار الآخرين) (Richards & Rodgers, 2001, p179).

وعليه، فإنّ تعليم الطلبة المهارات الاجتماعية وتشجيعهم على استخدامها، أمر ضروري حتى يتمكنوا من العمل مع بعضهم البعض، ليس فقط في إطار التعلم التعاوني، بل حتى عند غياب الأستاذ. ففي حالة افتقار الطلبة للمهارات البينشخصية والاجتماعية، فإنّ التعلم التعاوني لن يحقق أي نجاح يذكر.

4-5-معالجة عمل المجموعة: (Group processing)

عرّف كل من جونسون وجونسون (Johnson & Johnson & Smith, 1997) المعالجة الجماعية بأنها مراجعة وتقييم عمل المجموعة لمعرفة أيّ من سلوكيات الأعضاء كانت مساعدة، وأيها لم يكن كذلك، إلى جانب اتخاذ القرار حول أيّ من السلوكيات سيتم تبنيها والاستمرار فيها وأي منها يحتاج للتغيير والتعديل. إنّ الهدف الأساسي من المعالجة الجماعية إذاً؛ هو توضيح وتقييم ثم تطوير فعالية جهودات الأعضاء أثناء مساهمتهم في تحقيق أهداف المجموعة (Liang, 2002 ; p22).

إنّ عنصر معالجة عمل المجموعة مهم جدا في نجاح التعلم التعاوني. لأنّ نجاح الطلبة في تحقيق أهدافهم المشتركة، مرهون بمدى تقييمهم لأداء أعضاء المجموعة، وذلك من خلال التأمل فيما إذا كان ما اتخذه من إجراءات كان مفيدا أم لا. فالهدف هو تطوير فاعلية اسهام الأعضاء في الجهد التعاوني لتحقيق أهداف الجماعة، وكذا التعرف على الأخطاء في الأداء والضعف في المهارات قصد التخلص من هذه الأخطاء وتنمية تلك المهارات.

هناك أساليب عديدة للقيام بهذا التقييم منها: (سليمان، 2005، ص88)

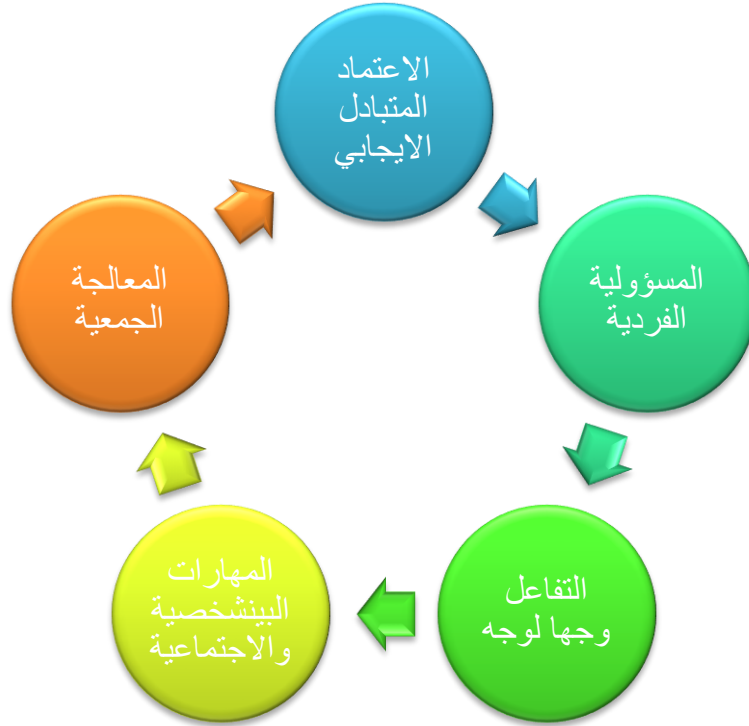
-قيام أعضاء المجموعة بمناقشة مفتوحة لم تم انجازه من عمل وما حدث من أخطاء وسلبيات وتسجيل ذلك في تقرير (تتم هذه المناقشة في الخمس دقائق الأخيرة من حصة التعلم التعاوني).

-قيام المعلم أو أحد الطلاب (المراقب) بملاحظة مباشرة لأداء المجموعة أثناء قيامها بالعمل وتسجيل السلبيات.

-تقديم المعلم لتغذية راجعة بعد كل حصة تعلم تعاوني من شأنها تبصير الطلبة بسلبيات وإيجابيات عملهم التعاوني.

إنّ تشجيع الطلبة على تقييم عملهم بعد كل حصة تعلم تعاوني من شأنه تحسين أدائهم وعملهم الجماعي إلى جانب تحقيق أهداف التعلم التعاوني.

إنّ عناصر التعلم التعاوني الخمسة ركائز أساسية لنجاح الاستراتيجية، لذلك يتوجب على كل أستاذ يريد تطبيق التعلم التعاوني مع طلبته؛ أن يطلع على ماهيتها وأسس تفعيلها لدى الطلبة؛ وأن يعلمهم فنياتها حتى ينجح التعلم التعاوني ويحقق كل طالب التعلم المنشود. والشكل التالي يلخص العناصر السابقة الذكر.



الشكل رقم (01): عناصر التعلم التعاوني.

4- استراتيجيات التعلم التعاوني:

يقصد بالاستراتيجية، المنحنى أو الخطة والطريقة التي يتبعها المعلم للوصول إلى مخرجات أو نواتج تعلم محددة، منها ما هو عقلي-معرفي، منها ما هو ذاتي-نفسى، ومنها ما هو نفس-حركي أو أدائي. وتشير البحوث والدراسات إلى أنّ للتعلم التعاوني منحنى في التدريس تدرج في إطاره أكثر من ثمانين (80) طريقة؛ نذكر منها:

*استراتيجية لنتعلم معا (Learning Together):

طورت هذه الاستراتيجية على يد جونسون وجونسون (Johnson & Johnson) وتؤكد هذه الاستراتيجية على مهارات التفاعل اللفظي، ويقسم فيها الطلاب إلى مجموعات يساعد بعضهم بعضا في الواجبات والقيام بالمهام وفهم المادة داخل الفصل وخارجه، ويتشاركون في تبادل الأفكار وذلك لتحقيق هدف مشترك. يتم تقويم كل مجموعة وذلك بمقارنة أداء المجموعة ككل بالأداء السابق وكذا بأداء المجموعات الأخرى، ويعمل فيها

الطلبة في مجموعات صغيرة مكونة من (5-6) طلاب غير متجانسين لتحقيق مهمات معينة، ويعين لكل طالب دور معين (القائد-المسجل...) وتعطى لكل مجموعة خطة العمل المتضمنة الأهداف، الأسئلة، الأنشطة التعليمية. ويقوم المدرس بمكافأة المجموعة ككل؛ وقد يخضع الطلبة فيها إلى اختبار فردي، فضلا عن تقويم الجماعة ككل (الخفاف، 2013: 88).

*الاستراتيجية التكاملية (طريقة الصور المقطوعة) Jigsaw 1:

لقد طورت هذه الطريقة واختبرت على يد إليوت أرنسون (Arnson Elliot) وجماعته في جامعة تكساس، ثم تبناها سلافين (Salvin) وجماعته. لاستخدام هذه الطريقة يقسم الطلاب إلى فرق غير متجانسة للتعلم والاستذكار، يتألف كل فريق من (3-6) طلاب. يكون كل طالب مسؤولاً عن تعلم جزء من المادة. على سبيل المثال: إذا كانت المواد التعليمية عن (التعلم التعاوني) مثلاً؛ فإنّ طالبا في الفريق يكون مسؤولاً عن طريقة فرق التحصيل (STAD)، وآخر عن طريقة الصور المقطوعة (Jigsaw)، وثالثاً عن طريقة البحث الجماعي (Group Investigation). يلتقي فرق مختلفة يعالجون نفس الموضوع (أحياناً تسمى مجموعة الخبراء) للاستذكار ويساعد كل منهم الآخر على تعلم الموضوع، ثم يعود الطلبة إلى فريقهم الأصلي (Home team) ويعلمون الأعضاء الآخرين ما تعلموه، ويتبع اجتماعات الفريق الأصلي؛ المناقشات وأن يجيب الطلبة عن اختبارات قصيرة كل بمفرده عن المواد التي تعلموها (الخفاف، 2013: 92).

*استراتيجية المعلومات المجزأة الثانية (Jigsaw 2):

قام سلافين (Slavin) بتعديل طريقة جيكو وسماها الطريقة المعدلة جيكو 2. وفي هذه الطريقة تتكون كل مجموعة من (4-5) طلاب، وبدلاً من أن يكلف كل طالب بجزء من الموضوع بمفرده؛ يقوم جميع أفراد الفريق بمناقشة (قراءة) الموضوع المخصص للمجموعة،

ثم يتولى كل عنصر في المجموعة عنصرا أو عنوانا فرعيا من الموضوع، يطلع عليه جيدا ثم يجتمع بعد ذلك مع أقرانه من أعضاء المجموعات الأخرى ويقوم بالعمل الذي كان يتم في السابق، وفي النهاية يختبر الأستاذ الطلاب اختبارا فرديا، ثم يحدد المجموعة المتفوقة ويقدم لها مكافأة أو تقدير نظير تفوقها (سليمان، 2005: 145).

*استراتيجية الفرق الطلابية وفقا لأقسام التحصيل (Student Team-Achievement Devision/S-T-A-d)

وتقوم هذه الاستراتيجية التي طورها سلافن (Slavin) على عمل الطلاب في فرق بعد تقسيمهم إلى مجموعات تتكون كل مجموعة من (4-5) طلاب؛ يتم تقسيمهم وفق مستوياتهم التحصيلية إلى ثلاث فئات (متفوق-متوسط-ضعيف) ثم يتم تكوين المجموعات بحيث تشمل كل مجموعة على فرد من كل فئة، ويقوم المعلم بتقديم الدرس أو الموضوع المراد مناقشته للطلاب ومن ثم يبدأ الطلاب بالعمل والمشاركة في مجموعاتهم مع التأكد من أن جميع الأعضاء قد تعلموا الدرس أو الموضوع المطلوب. بعد ذلك تناقش كل مجموعة مهمتها، ثم يقوم المعلم باختبار الطلاب (اختبارات قصيرة) وبشكل فردي عن المعلومات التي تعلموها. بعد ذلك يقوم المعلم بمقارنة نتائج اختباراتهم بمستوياتهم السابقة، وتجمع الدرجات المتتالية وتحدد درجة كل مجموعة، ويتحدد مقدار اسهام كل طالب من خلال مقدار زيادة درجته في الاختبار عن درجة الاختبار السابق. ويتم الإعلان أسبوعيا عن الفرق في الدرجات. يستغرق تطبيق هذه الطريقة حوالي 4-5 حصص (سليمان، 2005: 143).

*استراتيجية فرق الطلاب والمباريات الطلابية (Teams-Games Tournamen/T-(G-T):

كانت من أولى استراتيجيات التعلم التعاوني التي طورها (Devries & Slavin) في جامعة (Jhon Hopkins). وهي شبيهة باستراتيجية فرق التحصيل، باستثناء أن الطلاب

يلعبون ألعاباً أكاديمية كممثلين عن فرقهم عوضاً عن الخضوع للامتحانات السريعة. ويتنافس الطلاب مع الآخرين من ذوي التحصيل المعادل لتحصيلهم؛ إذ يتم تقسيم الطلبة إلى فرق مكونة من (3-4) أعضاء يدرسون معاً، ثم يقسمون حسب تحصيلهم؛ حيث يتسابق كل (3-4) أعضاء متجانسين في تحصيلهم في الموضوع الذي درسه (أي أن الطالب يتعلم في فريقه ثم يتسابق مع الآخرين). يتيح هذا الأسلوب للطلاب الانتقال من فريق لآخر في ضوء نتائج المسابقات. وهذه الطريقة تشبه (STAD) إلا أنها تختلف عنها بأنها تضم تعليماً مشتركاً ومكافآت فردية توزع على المتميزين من أعضاء المجموعة (الخفاف، 2013: 88).

*التنافس الجماعي (بين المجموعات Intergroup Competition):

تعتمد هذه الاستراتيجية على التنافس بين المجموعات من خلال تقسيم المتعلمين داخل الفصل إلى مجموعات تعاونية؛ حيث يتعلم أفراد كل مجموعة الموضوع الدراسي ثم يحدث تنافس بين مجموعة وأخرى من خلال أسئلة تقدم إلى المجموعات وتصحح إجابات كل مجموعة وتعطى الدرجة بناءً على إسهامات كل عضو في الجماعة بحيث تعتبر الجماعة الفائزة هي الحاصلة على أعلى الدرجات من بين المجموعات (السيد، د.ت).

*التعلم التعاوني الجماعي (دوائر التعلم Circles of Learning):

في هذه الطريقة يعمل الطلبة معاً في مجموعة ليكملوا منتجاً واحداً يخص المجموعة، ويشاركون في تبادل الأفكار ويتأكدون من فهم أفراد المجموعة للموضوع. يقسم الطلبة إلى مجموعات مكونة من (3-5) طلبة يجلسون على شكل دائرة ليحدث أكبر قدر من التفاعل بينهم. ويتعاونون على إنجاز المهمات المطلوبة، ويطلب منهم المعلم تقديم تقرير موحد وحلول للمشكلة المطروحة. ولا يتوقف التعاون عند كل مجموعة على حدة، بل يمكن لأي مجموعة انتهت أن تساعد بقية المجموعات الأخرى في الفصل (السيد، د.ت).

*الاستقصاء الجمعي (Group Invistigation):

صممت كثير من الملامح الأساسية لهذه الطريقة على يد ثيلين (Thelen) وقد نفتحت هذه الطريقة على يد شاران وزملائه (Sharan & al.). ولعل هذه الطريقة هي أكثر طرق التعلم الجماعي تعقيدا وأكثرها صعوبة في التطبيق مقارنة بغيرها. حيث تتطلب معايير صفية أكثر تقدما وبنيات أكثر تعقيدا من الطرق التي تتمركز حول المدرس. يقسم المعلم فصله إلى جماعات غير متجانسة تتألف كل منها من (5-6) أفراد، وفي بعض الأحيان قد تكون الجماعات على أساس الصداقة أو الاهتمام بموضوع معين، ويختار الطلبة موضوعات للدرس والمذاكرة، ويتابعون الأفكار الأساسية أو الموضوعات الفرعية ببحث متعمق وجمع معلومات من مصادر مختلفة، ثم يعدون تقريرا يقدمه الطلاب أنفسهم على الصف كله تحت إشراف المعلم (الخفاف، 2013: 96).

*استراتيجية فكر-زواج-شارك (Think-Pair-Share):

تستخدم هذه الاستراتيجية عقب قيام المعلم بشرح وعرض معلومات أو مهارات للطلاب. تتضمن هذه الاستراتيجية الخطوات التالية:

-التفكير في السؤال أو المشكلة المعروضة: حيث يطرح المعلم سؤالا أو مسألة ترتبط بالدرس، ويطلب من التلاميذ أن يفكروا فيها فرادى لمدة دقيقة مثلا، ويمنع الحديث أثناءها.

-المزاوجة: يطلب المعلم من الطلاب الانقسام إلى أزواج (2-2) ويناقشوا ما فكروا فيه لمدة لمدة دقيقة، ويكون تفاعل الطلاب في هذه الخطوة بالاشتراك في إجابة السؤال أو مناقشة الأفكار.

-المشاركة: يطلب المعلم من الأزواج عرض الحلول التي توصلوا إليها، بحيث تتاح للطلاب فرصة الانتقال من زوج لآخر حتى تتاح الفرصة لجميع الأزواج لعرض حلولهم وأفكارهم (الخفاف، 2013: 102).

مما سبق؛ يتبين أنّ استراتيجيات التعلم التعاوني متعددة وكثيرة، ما يتيح للمعلم فرصة الاختيار بين خيارات متنوعة، وذلك حسب طبيعة متعلميه، أهداف درسه، وكذا النتائج التي يرغب في تحقيقها.

5-مراحل تنفيذ استراتيجية التعلم التعاوني:

يتم التعلم التعاوني بصورة عامة، وفق المراحل التالية: (سليمان، 2005: 36-65).

المرحلة الاولى: مرحلة التهيئة الحافزة؛

وفيها يتم تركيز انتباه الطلاب نحو موضوع الدرس الجديد، واثارة دافعتهم لتعلمه من خلال توظيف عدة أساليب، منها: ذكر عنوان الدرس -طرح مشكلة مفتوحة النهاية(لها أكثر من حل) -طرح الأسئلة التحفيزية -عرض حدث متناقض -إجراء بيان علمي.

المرحلة الثانية: مرحلة توضيح المهام التعاونية؛

وفيها يتولى المعلم شرح المهمة المطلوب من أفراد المجموعة إنجازها، والإجراءات التي يتعين عليهم اتباعها لإنجازها، والأدوات والمواد ومصادر التعلم التي يحتاجونها لذلك. ويتم في هذه المرحلة مراجعة متطلبات التعلم المسبقة لديهم، وكذلك احاطتهم بالمعايير التي يتم في ضوءها الحكم على أدائهم للمهمة الواحدة ومدى نجاحهم فيها، وكذا المكافأة المنتظرة في حالة نجاحهم.

المرحلة الثالثة: المرحلة الانتقالية؛

هي مرحلة يتم فيها تهيئة الطلاب لبدء ممارسة المهام التعاونية من خلال العمل التعاوني وتوزيع المواد والأجهزة ومصادر التعلم المخطط لها، والقيام بعدة إجراءات من أبرزها:

-توجيه الطلاب لينتقل كل منهم بهدوء إلى مكان جلوسه ضمن مجموعته.

- توجيه الطلاب إلى توزيع الأدوار بين أفراد المجموعة (القائد، المقرر، المشجع...)
 - تذكير الطلاب بقواعد العمل التعاوني والتي من أبرزها؛
 - * كل فرد في المجموعة يعمل ولا يعتمد على بقية زملائه في إنجاز العمل.
 - * لا يكتّم أحد علماً عن غيره.
 - * يتبادل أعضاء المجموعة الأفكار والآراء.
 - * عند اختلاف الآراء بين أعضاء المجموعة عليهم حل اختلافاتهم بهدوء.
 - * بقاء كل فرد في مجموعته وعدم الانتقال للعمل في مجموعة أخرى.
 - * التحدث معاً بأصوات هادئة، وأن ينصتوا جيداً عندما يتحدث أحدهم.
 - * إذا صادف أعضاء المجموعة صعوبة في أداء المهمة عليهم بذل الجهد معاً لحلها ويكون طلب المساعدة من الأستاذ محدوداً.
 - توزيع المواد والأدوات ومصادر التعلم على المجموعات بساعدة مقرري المجموعات.
 - تذكير الطلاب بالمهمة أو قائمة المهام المطلوب إنجازها، ويمكن كتابتها على السبورة.
- المرحلة الرابعة:** مرحلة المجموعات والتفقد والتدخل؛
- في هذه المرحلة، تبدأ كل مجموعة أداء المهمة أو المهام التعاونية المحددة. وينصبّ دور المعلم في تلك المرحلة على تفقد أداء المجموعات من خلرة ال مرور الدوري عليها والتدخل متى اقتضت الضرورة ذلك. وتتضمن عملية التفقد على قيام المعلم بملاحظة وبدقة العديد من الجوانب المتعلقة بالأداء، من أبرزها:
- مناسبة طريقة الجلوس لأفراد المجموعة بما يحقق عنصر التفاعل وجها لوجه.

- درجة فهمهم للمطلوب عمله لإنجاز المهام.
- صحة الأداء وما قد يرتبط به من أخطاء.
- تعاونهم مع بعضهم لإنجاز المهمة بحيث يشارك كل فرد في الإنجاز وتقديم العون والمساعدة والدعم لغيره، والاحساس الكامل بالمسؤولية عن نجاح المجموعة.
- سلوكات الفوضى والشغب المؤثرة على عمل المجموعات.
- وتأتي عملية التدخل كخطوة لاحقة لعملية التفقد وغير سابقة لها؛ إذ لا ينبغي أن يتدخل المعلم في عمل المجموعات كيفما شاء، وإنما يكون تدخله بناء على ما تسفر عنه تلك الملاحظة. كما أن عليه أن لا يتسرع في التدخل في بداية عمل المجموعات؛ لأنّ العمل التعاوني قد يحتاج في أوله إلى بعض الوقت لينضبط بذاته. أما الحالات التي تتطلب المعلم فيها فتكمن في:
- لفت نظر الطلاب لتصحيح طريقة جلوسهم بحيث يتم التفاعل فيما بينهم وجها لوجه.
- تشجيع أفراد المجموعة بالكلمات المناسبة لمواصلة العمل.
- تقديم الإرشادات أو التوجيهات التي تساعد على إنجاز العمل بكفاءة.
- لفت نظر المجموعات التي لا يشارك بعض أفرادها في العمل بضرورة مشاركة الجميع في العمل.
- مساعدة أفراد المجموعة على حل الخلافات فيما بينهم.
- إلزام المجموعات بالعمل بهدوء دون ضجيج.
- مساعدة أفراد المجموعة على تصحيح أخطائهم.

المرحلة الخامسة: مرحلة المناقشة الصفية؛

وفيها تعرض كل مجموعة-عن طريق مقررهما- ما توصلت إليه من أفكار أو حلول أو نتائج تتعلق بالمهام المطلوبة. ويتم تسجيل تلك الأفكار والحلول على السبورة، ثم تتم مناقشتها من قبل جميع من في الصف. كما يتم في هذه المرحلة تصحيح أخطاء التعلم لدى الطلاب من قبل المعلم إن وجدت. كما تتم مناقشة أي صعوبات أو مشكلات صادفتها المجموعة أثناء إنجاز المهام.

المرحلة السادسة: مرحلة ختم الدرس؛

ويتم فيها تلخيص الدرس كما يتم تعيين مهام الواجب المنزلي إن وجدت، يعقب ذلك منح المكافأة للمجموعة المتفوقة. وتشجيع اللاب بالعبارات المناسبة. وفي بعض الحالات يمكن إجراء اختبار فردي أو جماعي لتقييم الطلاب.

مما سبق يتجلى أنه لتطبيق استراتيجية التعلم التعاوني، لابد من اتباع بعض الخطوات والمراحل عوض تطبيقها بعشوائية. إذ أن اتباع هذه المراحل سيسر للأستاذ تنظيم عمله ومراقبة وتوجيه الطلاب بفعالية، كما تسمح هذه المراحل بتحقيق مزايا التعلم التعاوني لأنها تضمن قيام كل طرف بعمله، وتوفر الفرص المتكافئة للتعلم والأداء أمام كل الطلاب. وفيما يلي مخط توضيحي لمراحل تنفيذ استراتيجية التعلم التعاوني.



الشكل رقم (02): مراحل تنفيذ استراتيجية التعلم التعاوني.

6- دور المعلم والمتعلم في التعلم التعاوني:

لكل من الأستاذ والطالب أدوار معينة عليهم أدائها على أحسن وجه بهدف إنجاز استراتيجية التعلم التعاوني، وتتمثل هذه الأدوار فيما يلي:

أ- دور المعلم:

لقد تغير دور المعلم في التعلم التعاوني من مجرد ناقل للمعرفة، إلى موجه ومرشد للعملية التعليمية- التعلمية. وتكمن أهم أدوار المعلم في استراتيجية التعلم التعاوني فيما يلي: (سلمان، 2004: 28).

- تحديد الأهداف التعليمية ذات العلاقة بالمادة التعليمية تحديدا إجرائيا.

-تحديد عدد أفراد لكل مجموعة، وإن كان ذلك يتوقف على طبيعة المجموعة، والوقت المتاح والمهام الموكلة.

-ترتيب الفصل الدراسي وتنظيمه.

-تحفيز الطلبة واثارة دافعيتهم على العمل في المجموعات.

-مساعدة الطلبة على التعلم.

-تفقد فاعلية المجموعة التعليمية، والتدخل لتقديم المساعدة لأداء عمل، مثل الإجابة على أسئلة الطلبة واستفساراتهم.

-تحديد الفترة اللازمة التي يعمل فيها الفرد والمجموعة معا.

-إعداد المواد التعليمية اللازمة للدرس، وتوصيف العمل المطلوب وتحديد معايير الجاح على المستوى الفردي والجماعي.

-تقويم أداء الطلاب، وقديم تغذية راجعة عن هذا التقويم.

يتمثل دور المعلم في استراتيجية التعلم التعاوني أساسا في: التحضير-التوجيه-التقويم؛ حيث يحضر درسه على شكل نشاطات ومهام وفق استراتيجية التعلم التعاوني، ثم يقوم بتحضير القسم وترتيبه، وكذا تهيئة الطلبة وتقسيمهم لأفواج، لتأتي بعدها مهمة توجيههم لطريقة العمل والاجابة على استفساراتهم، وأخيرا الاطلاع على مخرجات الطريقة التعليمية وتقويم اجابات الطلبة ومستوياتهم.

ب-دور المتعلم:

يسند لكل متعلم في المجموعة التعاونية دور معين، وتوزع هذه الأدوار ليكمل بعضها بعضا. ويذكر (Johnson & Johnson, 1993) الأدوار التالية:

*قائد المجموعة: بدوره شرح المهمة وقيادة الحوار والتأكد من مشاركة الجميع، ومنعهم من اضاءة الوقت، وتقريب وجهات النظر، وتشجيع كل أفراد المجموعة على المشاركة الإيجابية.

*المستوضح: وعليه أن يطلب من كل فرد الإدلاء برأيه وشرح المهمة، ويقدم أمثلة توضيحية، وأن يتأكد من فهم كل فرد من أفراد المجموعة.

*مقرر المجموعة: ويتمثل دوره في التأكد من الإجابة قبل تسجيلها بشكل نهائي، ويتولى عرض الإجابة النهائية أو تسجيلها على السبورة.

*المراقب: يتأكد من تقدم المجموعة نحو الهدف في الوقت المناسب، ومن قيام كل فرد بدوره وحسن استخدام المجموعة للمواد المتاحة لها.

*المشجع: يستحسن ما كتبه زملاؤه، ويظهر نواحي القوة فيما قدموه مع تبرير استحسانه.

*الناقد: يظهر جوانب القصور فيما قدمه زملاؤه ويبرر رأيه، ويطلب منهم اقتراح التعديل المناسب الذي يحسن من عمل المجموعة.

*حامل الأدوات: في المواقف التي تتطلب استخدام أدوات، يعين المعلم هذا الدور ليستلم الطالب الخامات والأجهزة من المعلم، ويحافظ على سلامتها ونظافتها وإرجاعها في نهاية الحصة.

*المنظم: يبين للمجموعة الخطة العامة للعمل ويتابع تقيدهم بها.

*المقيم: يقيم مدى تقدم أداء كل عضو في المجموعة.

*الملخص: يلخص إجابات أعضاء الفوج ويكتب الإجابة النهائية.

*الميقاتي: يراقب احترام أعضاء المجموعة للزمن المحدد ويذكرهم به.

*المسجل: يكتب المعلومات المهمة (التوجيهات، الملاحظات، أفكار الأعضاء...).

اختلف الباحثون في تصنيف ادوار المتعلمين، لكنّ هذا الاختلاف أنتج تنوعا في الخيارات أمام المعلم، إذ يمكنه اختيار ما يشاء من أدوار يراها مناسبة لتلاميذه تبعا لشخصياتهم، مستوياتهم، ودرجة تعاونهم مع باقي أعضاء المجموعة.

7-مزايا وعيوب التعلم التعاوني:

7-1-مزايا التعلم التعاوني:

إنّ المتأمل لنتائج الدراسات السابقة والأدب النظري الذي كتب حول التعلم التعاوني يجد كمّا هائلا من الإشادة والمدح لهذه الاستراتيجية؛ نظرا لما تمّ رصده ميدانيا من فوائد ومزايا جمة تعود على المتعلم والمعلم على حد سواء؛ سواء من الجانب الأكاديمي أو الجانب النفسي والاجتماعي. وفيما يلي عرض لأهم ما توصل إليه الباحثون حول محاسن التعلم التعاوني.

أشار آدمز (Adams et all, 1990, p15) إلى مزايا التعلم التعاوني من زاويتين، الفوائد العائدة على المتعلم، والفوائد العائدة على المعلم؛

*فوائد التعلم التعاوني على المتعلم:

-يجد فرصة آمنة للمحاولة والخطأ والتعلم من أخطائه.

-يعثر على فرصة لطرح الأسئلة والتعبير عن رأيه دون حرج وبحرية.

-يتيح له التعلم التعاوني فرصة الإجابة عن بعض التساؤلات وعرض أفكاره للآخرين.

-تعمل المجموعة على زيادة دافعيته للتعلم.

-يزداد كم أفكاره وتنوعها مقارنة بالتعلم الفردي.

-يجد الفرصة ليقوم بدور المعلم في كثير من الأحيان مما يساعد على تثبيت المعلومة لديه.

-يكسبه القدرة على تسيير وقته بفعالية.

-يصبح أكثر تفاعلا في تعامله مع الآخرين ويكتسب الكثير من المهارات الاجتماعية.

*فوائد التعلم التعاوني على المعلم:

-يتيح التعلم التعاوني للمعلم فرصة متابعة وتوجيه خمس إلى تسع مجموعات تعليمية بدلا من متابعة أربعين طالبا أو أكثر.

-يقلل من الفترة الزمنية اللازمة لعرض المعلومات على التلاميذ.

-يقلل الأعمال التحريرية الفردية.

-يقلل من جهده في تسيير التفاعل الصفّي ويركز على متابعة عمل المجموعات.

إضافة إلى ذلك، بين (Shaffer& Mack, 1999) من خلال برنامج تمّ إعداده في الولايات المتحدة الأمريكية لتدريس حرب الفيتنام عن طريق التعلم التعاوني، فوائد هذا الأخير في الدراسات الاجتماعية وفي تدريس هذا الموضوع بالذات؛ حيث كانت النتائج التي تم التوصل إليها هادفة وإيجابية، إضافة إلى ما حققه الطلاب من تحمل للمسؤوليات والمشاركة الفعالة. وقد حدد (Shaffer& Mack, 1999, p87) مجموعة من الجوانب الإيجابية للتعلم التعاوني، كان أهمها:

-التمكن من تغطية معلومات كثيرة عن الموضوع.

-إيجاد التركيبة التعليمية التي تستخدم الإجراءات المناسبة التي تدعم وتعزز العمل الجماعي والتعاوني بين الطلاب.

-ايجاد بنية تعليمية عند الطلاب تعتمد على تعميق التعلم من خلال المشاركة الفعالة مع بعضهم البعض.

-توفير الفرص التعليمية لاستخدام مجموعة من النماذج والأساليب التدريسية المناسبة.

-تعزيز الاحترام المتبادل بين الطلاب الذين لديهم بعض الأفكار المختلفة عن زملائهم في الصف.

كما أورد (Stahle, 1992 ; Johnson & Johnson, 1992) بعض المكتسبات التي يمكن للطلاب أن يجنيها من خلال التعلم التعاوني(ذكر في: القحطاني، 2000، ص120)؛

-رفع معدل الطالب ودرجات اختبارات الأكاديمية.

-وجود الشعور القوي بالانتماء لمجموعة الطلاب المتعاونة التي تعمل مع بعضها.

-زيادة حدوث الاتصال الجماعي بين الطلاب من خلال البيئة التعليمية التي تحي بهم.

-بناء اتجاهات ايجابية خلال العمل الجاد مع الآخرين.

-الشعور بالراحة والرضا تجاه الآخرين في المجموعات المشاركة.

-الاستعداد والرغبة للمساهمة الفعالة والتفاعل الايجابي مع المجموعة التي يشترك فيها الطالب.

-ايجاد التكامل بين التعلم الأكاديمي والاجتماعي وبناء العلاقات بين المجموعات الطلابية.

-بناء العلاقات مع الطلاب الذين هم من خلفيات عرقية مختلفة.

-القدرة على توضيح أفكار الطلاب ومناقشتها بشكل علني أمام زملائهم.

- زيادة عدد الأصدقاء الذين هم من فئة الجادة من الطلاب.
 - تعزيز الثقة بالنفس وفهم الذات.
 - وجود الرغبة الداخلية للتعلم.
 - تقبل الطلاب لزملائهم كمصدر للمعرفة والمعلومات.
 - زيادة حدوث السلوك الايجابي وانخفاض السلوك غير المرغوب فيه والفوضى عند الطلاب.
 - ايجاد اتجاهات ايجابية عند الطلاب تجاه معلمهم والموضوعات المراد تدريسها.
- إلى جانب ما سبق، قام (Slavin, 1980) بمراجعة (28) دراسة عن التعلم التعاوني؛ أجريت في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة. وقد خلص منها إلى أنّ أسلوب التعلم التعاوني يعمل على تعزيز الأداء الأكاديمي للطلاب، كما يعمل على تنمية روح التعاون، ويحسن العلاقات بين طلاب من أعراق مختلفة، كذلك يعمل على تطوير وتنمية احترام الذات، كما أنه ينمي حب المدرسة لدى الطلاب (نشار، 2012).
- كما قام شاران (Sharan, 1980)؛ مذكورة في: (نشار، 2012) بمراجعة عديد من الدراسات تناولت مقارنة (05) من نماذج التعلم التعاوني على التحصيل الأكاديمي والاتجاه والعلاقات الاجتماعية في عدد من المدارس ينتسب طلابها إلى أعراق مختلفة. وقد أظهرت هذه المقارنات اختلافا في تأثيرها، إلا أنّ لها تأثيرا ايجابيا على التحصيل (المجال المعرفي)، والعلاقات الاجتماعية (المجال الانفعالي).
- وحدد تشلز (Schultz) أهمية التعلم التعاوني كآلي:
- تنمية الاتجاه الايجابي نحو التعلم.
 - اشباع رغبات التلاميذ التجريبية. وأضافت أهوجا (Ahuja, 1994) على ذلك، أنه:

- يُدرَّب التلاميذ على تحمل المسؤولية.
- يساعد التلاميذ على التفاعل الإيجابي مع بعضهم.
- يتم التوصل فيه إلى الاستنتاجات والقرارات عن طريق المناقشة.
- وتحدد ماثوس (Matheus, 1992)؛ مذكورة في (نشار، 2012) أهميته كالآتي:
- تنمية الاتجاه الإيجابي نحو المدرسة.
- تنمية المهارات الاجتماعية كمهارات الاتصال الفعال، بناء الثقة بين الطلاب، تقبل الطلاب لبعضهم البعض.
- وقد أشار (جابر، 1999) أن نموذج التعلم التعاوني يستخدم لتحقيق ثلاث أهداف ومزايا تعليمية هي:
- *تحسين التحصيل الأكاديمي: حيث يستهدف التعلم التعاوني تحيين أداء الطلاب في مهام تحصيلية هامة. ولقد أثبت مطوروه أن أسلوب المكافأة التعاونية يزيد قيمة التعلم الأكاديمي عند الطلاب ويغير المعايير المرتبطة بالتحصيل. وأن تركيز الجماعة على التعلم التعاوني يمكن أن يغير معايير ثقافة الطلاب ويجعلها أكثر تقبلاً للامتياز في مهام التعلم الأكاديمي. ويفيد التعلم التعاوني الطلاب ذوي المستويات المختلفة في التحصيل الذين يعملون معاً في المهام الأكاديمية؛ حيث يقوم ذوو التحصيل العالي بتعليم ذوي التحصيل المتدني، ويكتسب ذوو التحصيل العالي في هذه العملية تقدماً أكاديمياً؛ لأن العمل كمدرس (tutor) يتطلب التفكير بعمق أكبر.

*تقبل التنوع والاختلاف بين الطلاب: وهو التقبل الأشمل والأوسع لأناس يختلفون في الثقافة والمستوى الاجتماعي ومستوى القدرات والتحصيل. والتعلم التعاوني يتيح الفرص للطلاب ذوي الخلفيات المتباينة والظروف المختلفة أن يعملوا معتمدين على بعضهم البعض في مهام

مشتركة ومن خلال استخدام أسلوب المكافأة التعاونية للمجموعة يتعلمون تقدير بعضهم البعض.

*تنمية المهارات الاجتماعية: يضم التعلم التعاوني مهارات اجتماعية متنوعة؛ حيث يتعلم الطلاب التعاون والتضافر والمناقشة والحوار والثقة بالنفس واحترام الآخرين وتقدير العمل التعاوني؛ وهي مهارات مهمة وضرورية في مختلف جوانب الحياة.

أجمع الباحثون الذين تم ذكرهم سابقا على أهمية التعلم التعاوني وفوائده المختلفة، خصوصا من حيث الجانب المعرفي؛ حيث يعمل العلم التعاوني على زيادة التحصيل الأكاديمي وتحسينه لدى الطلاب على اختلاف مستوياتهم الدراسية وكذا تنمية الدافعية الداخلية للتعلم والاتجاه الايجابي نحو الدراسة، ويساعد الطلاب ذوي التحصيل الضعيف وبطيئي التعلم على التعلم أسوة بالطلاب ذوي التحصيل المرتفع. إلى جانب تنمية التفكير الناقد لدى الطلبة. كما أنّ للتعلم التعاوني فوائد على الجانب الاجتماعي والشخصي من حيث تنمية المشاركة والتعاون والاعتماد المتبادل، اضافة إلى احترام الآخرين وتقبل آرائهم، وتحمل المسؤولية وتنمية الثقة بالنفس وتقدير الذات. أما بالنسبة للمعلم؛ فيستفيد بدوره من تطبيق التعلم التعاوني وذلك من خلال جعل المتعلم محور العملية التعليمية وقيامه بتوجيه وتسيير العملية التعليمية فقط، عوض القيام بدوره التقليدي المتمثل في الإلقاء. كما أنّ عمل الطلبة على إدارة الصف بأنفسهم من خلال تحمل مسؤولياتهم يوفر للمعلم الوقت الذي كان مستهلكا في إدارة الصف، بالتالي يستطيع متابعة الطلبة الذين يحتاجون لتعلم فردي.

7-2- عيوب التعلم التعاوني:

بالرغم من مزايا التعلم التعاوني العديدة؛ إلا أنه كباقي الاستراتيجيات له عيوبه وحدود لاستخدامه. وتجدر الإشارة إلى أنّ أغلب عيوب استراتيجية التعلم التعاوني، راجعة إلى عدم تطبيقها ميدانيا كما يجب، إلى جانب عدم مراعاة شروطها وأسسها. فإذا قام المعلم بوضع

مجموعة من الطلبة في مجموعة معا للتعلم، دون أن يبني الاعتماد المتبادل الايجابي بينهم، بالإضافة إلى المسؤولية الفردية، فحينها لن يكون غريبا إذا وجدنا في المجموعة طالبا يقوم بجل العمل أو كله عوض باقي أفراد المجموعة والتظاهر وكأن باقي الأفراد شاركوا في العمل. أو قد يكون من السهل العثور على الطالب المتسلط الذي لا يتيح فرصة لزملائه للمشاركة في العمل، وقد تصادف بعض مشاكل التفاعل في المجموعة الواحدة أو بين المجموعات الأخرى، وكل ذلك بسبب عدم مراعاة قواعد السلوك والتعامل في المجموعة (Kagan, 1995).

يضاف إلى ذلك؛ الاعتقاد السائد بأنّ تدريس الوحدات بالطريقة التعاونية يستهلك الكثير من الوقت؛ بالرغم من أنّ عددا أكبر من الطلبة قد يحققون تعلما أفضل للوحدات، وقد يكون هذا صحيحا خاصة في البداية؛ لكون التعلم التعاوني أمرا جديدا على كل من المعلم والمتعلمين. حيث أشار (Liang, 2002) من خلال نتائج دراسته إلى أنّ إلى أنّ استراتيجية التعلم التعاوني تستهلك الكثير من الوقت، وهو ما لا يخدم الأهداف المسرة من قبل جلّ المدارس، حيث تسعى لإتمام البرامج المسطرة في ظرف زمني محدد.

وهناك مشكل آخر يتعلق بهذه الاستراتيجية أشار إليه كل من تروكو و إليوت (Trucco & Elliot, 1990) وهو كون مزايا هذه الاستراتيجية تظهر بشكل أكبر على الجانب الاجتماعي مقارنة بالجانب التحصيلي والدراسي. ومن بين المساوئ التي لوحظت في استراتيجية التعلم التعاوني، هي احتقار الطلبة المتفوقين للطلبة المتأخرين إذا لم يكن لديهم ما يشاركون به، أو كانت مشاركتهم ضئيلة (Liang, 2002). وبينت دراسة أخرى أجراها كارول (Carrol, 1994) كما ذكر في دراسة (Liang, 2002)، أنّ بعض الطلبة قد كوّنوا اتجاهات سلبية حول التعلم التعاوني، فالكثير من الطلبة صرّحوا بأنهم قد عزفوا عن تقديم آرائهم الخاصة خوفا من استهزاء زملائهم في المجموعة من أفكارهم المقترحة أو التقليل من شأنها أثناء نشاطات التعلم التعاوني.

وحسب (Chen, 2005) فإنّ بعض الأساتذة قد لاحظوا تذبذباً واستياءً وشكوى من طرف طلبتهم. فعلى سبيل المثال؛ يشتكي الطلبة المتفوقون من زملائهم بطيئي التعلم في المجموعة؛ والذين حسب رأيهم يشكلون عائقاً أمام تقدمهم. في حين يشتكي الطلبة بطيئوا التعلم من عدم إشراكهم في المهمات وتجاهلهم في المجموعة، إلى جانب مشاعر الاحباط عندما يفشل طالب ما في إثبات وزنه داخل المجموعة. كما يلاحظ تذمر الطلبة واستياءهم عندما يقدم بعض أفراد المجموعة اجابات خاطئة للمشكلات المطلوب حلها.

وتتفق جل الانتقادات الموجهة للتعلم التعاوني (Carrol, 1994 ; Truco& Elliot, 1990) المذكورة في (Liang, 2002) على أنّ استراتيجية التعلم التعاوني توسّع الفارق بين المتفوقين دراسياً والمتأخرين دراسياً. فإذا أخذنا بعين الاعتبار سرعة تعلم المتفوقين دراسياً وسرعة استجاباتهم لمختلف المهمات والمشكلات التي يعالجونها، فإنّ الفارق بينهم وبين بقية طلاب الصف سيظهر جلياً لدرجة أنّ المجموعات التعاونية لن تستفيد من أي ميزة أكاديمية (Liang, 2002).

بالإضافة إلى ما ذكر سابقاً، فإنه يلاحظ أنّ بعض الطلبة لا ينخرطون في نشاطات المجموعات التعاونية إذا لم يقدّم الأستاذ بمراقبتهم بحزم. كما أنّ عدم تقوية المهارات الـبـينـشـخـصـية بين الطلبة في المجموعة قد يشكل مشكلة، وذلك لاختلاف وجهات نظر وهو ما يعزز الخلافات ويمنع الوصول إلى اتفاق بين أفراد المجموعة، كما أنّ اعتراض الطلبة على آراء زملائهم والتعصب يؤدي إلى المشاحنة بينهم وبالتالي فشل المجموعة (Haimbodi, 2013, p41). كما أنّ اشتراط طريقة التعلم التعاوني لضرورة الاتفاق بين أعضاء المجموعة قد ولد في بعض الحالات ضغطاً غير ضرورياً جرّاء محاولة كبت واخفاء الآراء الخاصة والمخالفة لرأي البقية؛ بغرض التوافق مع قرارات المجموعة (Haimbodi, 2013, p41).

إلى جانب ما تم ذكره سابقاً، أشار الباحث "طارق عبد الرؤوف" إلى مجموعة من العوامل المعيقة في التعلم التعاوني كما يراها جونسون وجونسون 1994 تتمثل فيما يلي: (طارق، 2008: 29)

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

-تقديم بعض الطلبة لإجابات سطحية غير خاضعة للتحليل، وبدلاً من ذلك يتعين على الأعضاء أن يطرحوا عدة إجابات مختلفة وأن يختاروا أفضلها.

-"الاختفاء وسط الحشد"، فبعض الطلبة يميلون إلى بذل جهد أقل، ويتكلمون على زملائهم في المناقشة والإجابة والرد عوضاً عنهم، وهو ما يؤثر على إنتاجية المجموعة لكون ناتج المجموعة يتحدد بحاصل جمع جهود جميع أفراد المجموعة معاً.

-فقدان الدافعية والحماس للعمل بسبب الشعور بعدم الانصاف، فعندما يحصل بعض أعضاء المجموعة على فائدة مجانية دون بذل جهد، فإنّ هناك احتمالاً بأن يميل الأعضاء النشطون إلى التقليل من جهودهم.

-التشبث بالرأي، يمكن أن يكون لدى بعض أعضاء المجموعة ثقة زائدة في قدراتهم فيقاومون أيّ تحد أو تهديد، لإحساسهم بالمتعة من خلال تجنب أي مناقشة أو معارضة من طرف الآخرين.

ويمكن إضافة بعض المعوقات الأخرى لتطبيق التعلم التعاوني؛ كالأعداد الكبيرة للمتعلمين، وقلة التجهيزات أو ضيق المساحة بحيث لا تسمح بترتيب الصف ومقاعد الطلبة بشكل ييسر العمل الجماعي أو مراقبة المعلم لجميع المجموعات.

كل ما تم ذكره سابقا من عيوب وحدود لاستراتيجية التعلم التعاوني؛ لا ترجع إلى الاستراتيجية ذاتها، وإنما يرجع إلى سوء استخدامها أو عدم التحكم في أساليبها وشروط تطبيقها. ولمجابهة كل ذلك، وجب على المعلم الاحاطة بكل تفاصيل استراتيجية التعلم التعاوني وأن يقوم بتدريب المتعلمين على العمل الجماعي لفترات طويلة، مع الشرح بطريقة مفصلة للتعليمات عند الشروع في تطبيق درس التعلم التعاوني والتأكد من فهم المتعلمين لهذه التعليمات.

8-نظريات التعلم التعاوني في التعليم الجامعي:

قبل الخوض في نظريات التعلم التعاوني، لا بدّ أولاً من التساؤل حول جدوى وفعالية استعمال التعلم التعاوني كاستراتيجية تعليم في مستوى التعليم العالي. خاصة غذا علمنا أنّ نظريات وأبحاث هذه الاستراتيجية قد أجريت وطوّرت أساسا على فئة الأطفال. فهل يمكن لنظريات (خاصة نظرية بياجى Piaget وفيجوتسكى Vygotsky) وأبحاث ركزت على هذه الفئة العمرية أن تكون مناسبة لفئة الراشدين؟

اختلف العلماء والمنظرون في التعلم التعاوني، حول مدى مناسبة نظريات التعلم التعاوني التي طورت على أطفال المدارس الابتدائية للطلبة الراشدين بالمستوى الجامعي. وفي هذا الصدد أكد كل من Dansereau و Johnson (1994) أنّ الفروق في السن وفي خصائص الطلبة لا بد أن تؤخذ بعين الاعتبار عند تطبيق التعلم التعاوني في المستوى الجامعي. وبرر ذلك بمجموعة من الافتراضات؛ أولها أنّ المواضيع والنشاطات التي يتناولها الطلبة الراشدون هي غالبا أكثر تعقيدا وتتطلب التركيز أكثر على الفهم بدل التركيز على الحفظ والتذكر. ثانيا؛ الطلبة الراشدون قد وصلوا إلى نضج عقلي ومستوى معرفي أعلى وأكثر تطورا مقارنة بمستوى الأطفال. وهذا يعنى أنّ الراشدين يدركون القيم الاجتماعية ويركزون على الدافعية الداخلية أثناء دراستهم باستراتيجية التعلم التعاوني. ومن جهة أخرى

فإنّ لدى الراشدين غالبا استراتيجيات تعلم ثابتة وخاصة بهم، وهذا ما يجعلهم أكثر دفاعا عن أساليب تفكيرهم وطرق تعلمهم مقارنة بالأطفال (Hermman, 2013).

وعلى هذا الأساس، فإنّ نظريات التعلم التعاوني الخاصة بالتعليم الجامعي تهتم بخصائص طلبة هذه المرحلة بالذات وتختلف عن نظريات التعلم التعاوني العامة. وفيما يلي سنعرض اثنتين من أهم نظريات التعلم في التعليم الجامعي، وسناقش مدى مناسبتها للأسس والخصائص النظرية لاستراتيجية التعلم التعاوني.

8-1- نظرية التعلم البنائية ودور الحوار:

تعد هذه النظرية إحدى النظريات التي أجمع العلماء على مناسبتها أكثر لمستوى التعليم العالي. إذ غالبا ما تعتمد الدراسات في حقل التعلم في التعليم العالي على أسس النظرية البنائية.

تستمد النظرية البنائية أسسها من مختلف عوامل التعلم كالسياق الاجتماعي والثقافي إلى جانب الخصائص الفردية للتعلم. عموما تعد البنائية نظرية للمعرفة. إذ ترفض فكرة أنّ المعرفة يمكن تلقّيها أو نقلها من فرد لآخر، بل يتم بناؤها من طرف المتعلم عن طريق ربط الخبرات الجديدة بالخبرات السابقة الموجودة لديه (Entwistle, 2009).

ومع أنّ بناء المعرفة يحدث داخل ذات المتعلم؛ إلا أنّ التعلم نفسه يتأثر بدرجة كبيرة بتفاعلات المتعلم مع المحيط الاجتماعي. فالخبرات الشخصية، والتصورات، وبناء المعرفة لا يعني أنّه يستحيل على المتعلمين أن يبنوا نفس الفهم للمواضيع والظواهر في العالم الخارجي. فالفهم المشترك للظواهر، ينشأ غالبا عن المناقشة الجماعية للمعاني وهو ما يدعم البناء الجمعي للمعرفة. فعلى سبيل المثال، فهم الطلبة للمواضيع وطرق تفكيرهم وكذا طرق معالجتهم للحقائق في المستوى الجامعي؛ لا بد أن يتماشى مع المعايير الأكاديمية وكذا المنهجية المتبعة بالجامعة. وعلى هذا، يقوم الطلبة بمناقشة مختلف المعاني وطرق فهمهم

مع الأساتذة لتصويب التعلم والفهم وتوجيهه وفق معايير التعليم الجامعي (Entwistle, 2009).

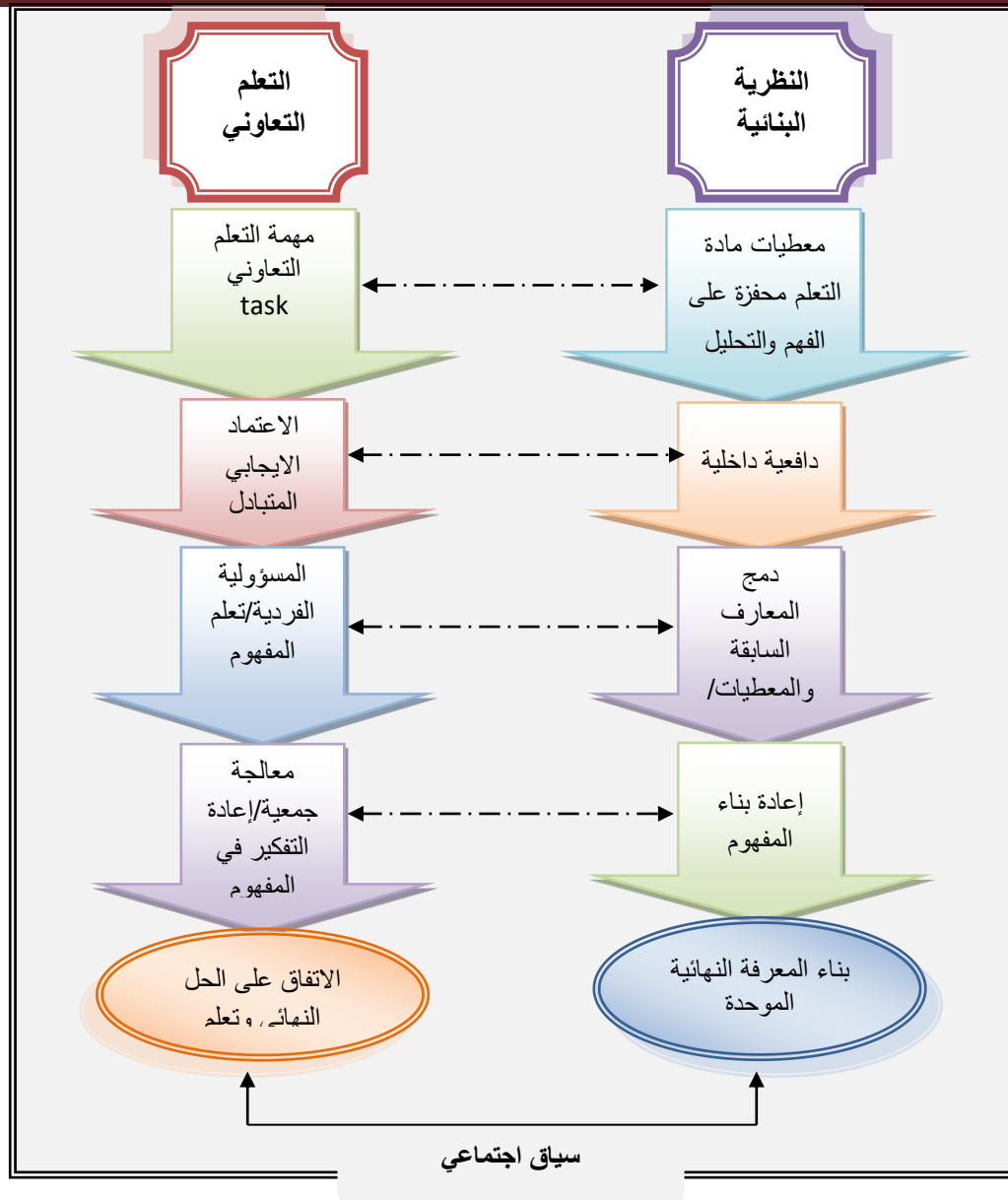
يعد التعلم في البنائية، عملية نشطة ومستمرة من البناء وإعادة البناء للمعرفة. لهذا يجدر بالأساتذة الاهتمام والتركيز على ما يبنيه الطلبة. لأنّ الطلبة قد يعطون تفسيرات مختلفة تماما لنفس الظاهرة، بسبب اختلاف مكتسباتهم القبلية ومعارفهم السابقة. وعلى هذا الأساس، فإنّ التفاعل والتعاون بين الطلبة والأساتذة أمر مهم جدا، حتى تتقارب المفاهيم ويتم الاتفاق على التفسيرات المناسبة للظاهرة المعنية (Tynjala, 1999).

طبقا للنظرية البنائية، فإنّ وظيفة التعليم هي خلق فرص للطلبة لتفعيل فهمهم، ومناقشة ذلك الفهم وكذا إدراكهم وتصوراتهم للمواضيع؛ مع فهم وتصورات الآخرين الذين قد يمتلكون آراء مختلفة ومغايرة، إلى جانب الحصول على تغذية راجعة. ولما كان أهم أساس في التعلم التعاوني هو التفاعل بين الطلبة، فإنّ هذه الاستراتيجية تتناسب تماما مع أهداف النظرية البنائية وتطبيقاتها البيداغوجية. فالتعلم التعاوني لا يخلق فقط فرصا للطلبة لمشاركة فهمهم وتعديل تصوراتهم للمفاهيم، بل يتطلب إلى حد ما تفاعلا في وضعية دافعية ومحفزة، أين يتوجب على كل الطلبة في المجموعة الواحدة أو يساهموا ويشاركوا في العملية. كما أنّ تركيز التعلم التعاوني على تفعيل النشاطات التعليمية كيربط فهم المتعلم بفهم زملائه للظاهرة، ومسؤولية الشرح للزملاء، وكذا الاتفاق على المفاهيم في ظل الآراء المختلفة؛ يتلاءم تماما مع مبدأ النظرية البنائية الذي ينص على أنّ بناء المعرفة عملية مستمرة من البناء وإعادة البناء للمعرفة في وضعية اجتماعية. ففي الجماعات التعاونية؛ على الطلبة في المقام الأول بناء تصوراتهم الخاصة للموضوع والمساهمة بفهمهم الخاص، وبعدها يستمعون لتصورات وفهم زملائهم للموضوع، وكيفية حلهم للمشكلة، بعدها يعملون معا على التوصل إلى حل مشترك للمشكلة، ومن خلال ذلك يقومون بإعادة بناء معرفتهم الخاصة بناء على المقارنات

التي يجرونها بين ما توصلوا إليه بفهمهم وما توصل إليه زملائهم بأفكارهم المختلفة (Hermman, 2013).

ورغم ذلك، ففي التعلم التعاوني بعض الخصائص التي قد تتعارض مع مبادئ النظرية البنائية. من بين تلك الخصائص؛ كون التعلم التعاوني لا يهتم بموضوع التعلم بل يهتم أساساً بتحقيق التعلم في جو جماعي تعاوني. في حين أنّ موضوع التعلم مهم جداً في النظرية البنائية؛ إذ يجب التركيز على المواضيع والمهام التي تهتم أكثر بالفهم وليس التذكر، وعلى التحليل العميق للظاهرة، ما يحفز المتعلم على بناء المعرفة بنفسه. لذا لا بد من توفير هذا الشرط أثناء تطبيق التعلم التعاوني، حتى تكون الاستراتيجية في نفس الخط مع مبادئ النظرية البنائية. إلى جانب ما سبق فإنّ بعض الجوانب النظرية للتعلم التعاوني خاصة النظرية السلوكية، تركز على بث الدافعية الخارجية من خلال المكافآت الخارجية. وهو ما قد يتعارض مع أسس النظرية البنائية. ويكمن الحل في هذه الحالة؛ في تحديد الغرض من الاعتماد الإيجابي المتبادل بين الطلبة؛ إذ يجب أن يكون الهدف الأساسي لتظافر جهود أفراد المجموعة الواحدة هو الوصول إلى الهدف المشترك والمرغوب للجماعة وبهذا تخلق لدى الأعضاء دافعية داخلية للعمل والتعلم (Hermman, 2013).

وعليه، يمكن تلخيص أهم مبادئ النظرية البنائية وفق التعلم التعاوني في التعليم الجامعي في المخطط التالي:



الشكل رقم (03): مبادئ النظرية البنائية والتعلم التعاوني (إعداد الباحثة).

يتبين من خلال ما سبق، أنّ مبادئ النظرية البنائية تلتقي في نفس الخط مع مبادئ استراتيجية التعلم التعاوني التي تحفز بناء المتعلم لفهمه وتعلمه الخاص من خلال استخدام قدراته ومعارفه السابقة في معالجة المعطيات الجديدة، ثم إعادة بناء فهمه ومعارفه من خلال الاستماع إلى شرح وتصورات زملائه في المناقشة الجماعية ضمن محيط تعاوني واجتماعي. بعدها تتم إعادة ترتيب الأفكار والمعلومات للخروج بحل نهائي ومعرفة متفق عليها، وفهم مشترك للظاهرة محل الدراسة.

8-2- نظرية أسلوب التعلم لدى الطالب:

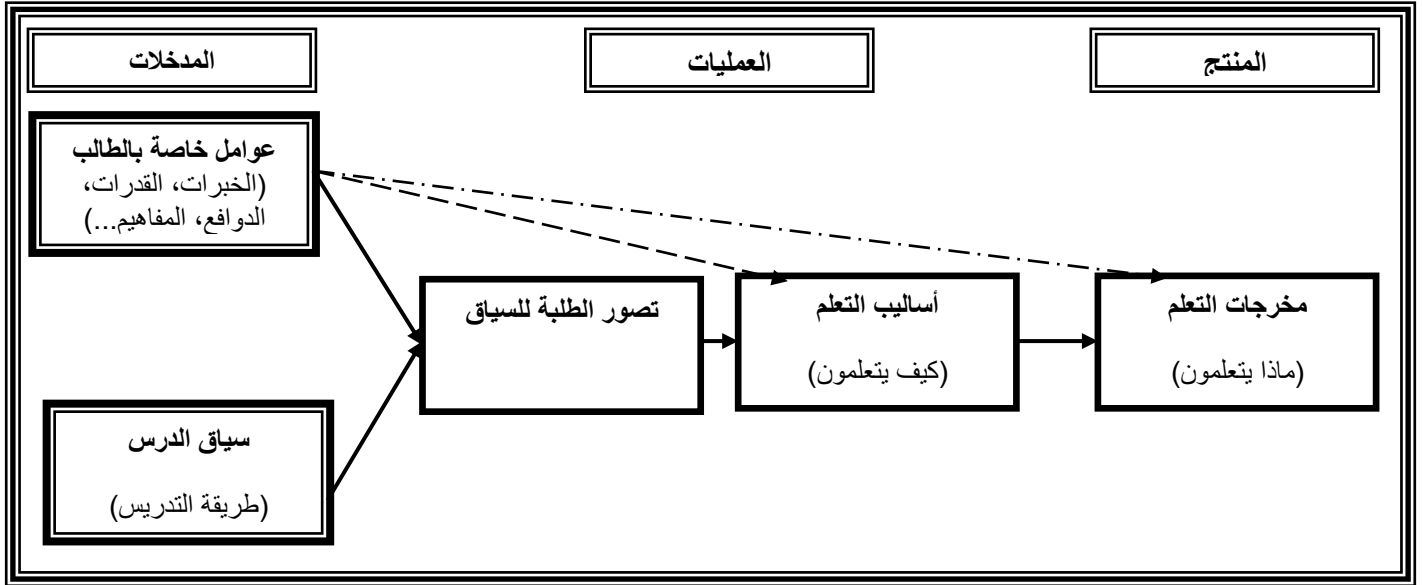
تعد هذه النظرية قريبة الصلة بالنظرية البنائية. إلا أنها تختلف عنها؛ كون البنائية نظرية عامة حول التعلم. في حين أن نظرية أسلوب التعلم هي نظرية للتعلم تختص بالمستوى الجامعي تحديداً. فهي لا تهتم بعملية التعلم فقط، بل تهتم خاصة بماهية التعلم العميق في المستوى الجامعي (Biggs & Tang, 2001). ولما كان التعلم التعاوني محفزاً لأسلوب التعلم العميق في التعليم العالي حسب ما ذهب إليه (Millis & Cattel, 1998)؛ فإن نظرية أسلوب التعلم تضيف قيمة مميزة للتعلم التعاوني عند تطبيقه في التعليم الجامعي.

قام كل من Marton و Saljo (1976) بإجراء دراسة حول الفروق بين الطلبة في تناولهم لمهمة القراءة لنص أكاديمي. وبناء على النتائج؛ فقد فرق الباحثان بين مستويين من المعالجة (سطحي- عميق). ففي الوقت الذي ركز فيه بعض الطلبة على فهم ما بين السطور (المستوى العميق)، فقد ركز آخرون على الحقائق المذكورة في النص (المستوى السطحي). والأهم في نتائج الدراسة، أن مستوى المعالجة كان مرتبطاً بشكل مباشر بأهداف الطلبة. إذ تمثل الهدف بالنسبة للمستوى العميق من المعالجة في فهم الفكرة العامة التي يريد الكاتب إيصالها من خلال النص. في حين أن هدف الطلبة الذين تبنوا أسلوب المعالجة السطحي، هو إعادة إنتاج المعلومات. بعدها استعمل Marton و Saljo (1984) مصطلح أسلوب التعلم مع الحفاظ على مفهومي المعالجة والهدف من التعلم لوصف كيفية أداء الطلبة في مهام محددة. وفي نفس الفترة أجرى Biggs (1987) استبياناً لوصف مداخل الطلبة في التعلم بالمستوى الجامعي. وقد توصل بدوره إلى وجود أبعاد مشابهة لمفهوم الأسلوب العميق والسطحي للتعلم. وقد أظهرت دراسات عديدة أن التقسيم القاعدي لأسلوب التعلم إلى (عميق و سطحي) ينطبق على عدد من المهمات التي يتناولها الطلبة الجامعيون (Hermman, 2013).

يرتبط أسلوب التعلم العميق بالرغبة في فهم الأفكار؛ وغالبا ما يكون مصاحبا باستراتيجيات تعلم تعتمد على البحث عن القرائن، وتسطير الأفكار الأساسية، وربط الأفكار بالمعلومات والخبرات السابقة، والبحث عن دلائل وربطها بالنتائج، وتفحص الحجج والبراهين ونقدها. في حين أنّ أسلوب التعلم السطحي يهدف أساسا للتكيف مع متطلبات المهمة؛ إذ يتناول الطالب الذي يتبنى أسلوب التعلم السطحي المادة الدراسية كمجموعة غير مترابطة من المعرفة، فيحفظ الحقائق، وينتج أفكارا دون تفكير نقدي (Hermman, 2013).

يتأثر أسلوب التعلم العميق بعوامل كالاهتمام بالموضوع والمفاهيم المتقدمة للمعرفة. من جهة أخرى، فإنّ أسلوب التعلم السطحي غالبا ما يرتبط بدرجة عالية من القلق والخوف، معرفة مختلطة، عدم فهم المطلوب، ودافعية خارجية للدراسة (Hermman, 2013). وتجدر الإشارة هنا، إلى أنّ أساليب التعلم لا يجب أن تستخدم لوصف أو تصنيف الطلبة. بل هي وصف للطرق التي يتناول فيها الطلبة مهمات محددة في سياق محدد. وقد وجد Marton و Saljo (1976) أنّ أساليب التعلم مرتبطة بكيفية تفسير الطلبة للمهمات. ودراسة أخرى (Prosser & Trigwell) بينت أنّ أساليب التعلم مرتبطة بكيفية فهم الطلبة للسياق. وبين Eley (1992) كيف أنّ أسلوب تعلم الطالب يتغير بتغير إدراكه لمحيط التعلم. وأوضح Tait و Entwistle (1990) أنّ الطلبة الذين يتبنون أسلوب التعلم العميق يفضلون التعليم الذي يقوم فيه المعلم بتوفير المعلومات الجاهزة. في حين أنّ الطلبة الذين يتبنون أسلوب التعلم العميق يفضلون الوضعيات المحفزة التي يوفرها المعلمون والتي تكون مليئة بالتحدي. وهذا التداخل بين سياق التعلم، وتفضيلات الطلبة لمحيط التعلم، إلى جانب أساليبهم المتبعة للتعلم، قد قادت Entwistle (1991) إلى استنتاج خلاصة مفادها أنّ تصور الطلبة لسياق التعلم يؤثر على أسلوب تعلم الطلبة أكثر من تأثير السياق نفسه (Hermman, 2013).

وفيما يلي، مخطط يشرح كيفية تكوّن أسلوب التعلم لدى الطالب، وفق نموذج المدخل-العملية-المنتج.



الشكل رقم (04): نموذج المدخل-العملية-المنتج.

الشكل أعلاه، يبين نموذج نظري عام للعلاقة بين عوامل المدخلات (خصائص الطلبة، سياق الدرس) وعوامل العمليات (تصورات الطلبة حول السياق، وأسلوب تعلمهم) والمخرجات (ماذا تعلم الطلبة). فالأسهم بالخط الغليظ تبين الاتجاه الأساسي للأثر: يتأثر ما يتعلمه الطلبة (المخرجات) بدرجة كبيرة بأساليب التعلم والتي بدورها تتأثر بكيفية إدراك الطلبة للسياق (وهي متغيرات خاصة بالعمليات). وتتأثر تصورات الطلبة للسياق بسياق الدرس في تفاعله مع خصائص الطلبة (Hermman, 2013).

أشار Biggs (2003) في هذا الصدد، إلى أنّ سياق الدرس أو طريقة التدريس التي يتبناها الأستاذ هي الأساس في نوع أسلوب التعلم (السطحي أو العميق) الذي يختاره الطالب. فعلى الأستاذ أن يصمم محيطاً للتعلم ويختار طريقة للتدريس تحفز الطلبة على استخدام أسلوب التعلم العميق الذي يناسب أكثر أهداف التعليم في المستوى الجامعي، مقارنة بأسلوب التعلم السطحي. وأكد أنّ نشاطات طريقة التعلم التعاوني هي بالخصوص فعالة لتحفيز نشاطات تعلم مهمة كتوسيع الفهم، اكتساب أفكار جديدة من خلال مقارنة أفكار المتعلم بتصورات وفهم زملائه. وأضاف أنّ التغيير في المفاهيم يحدث عندما يعمل

الطلبة في مناخ تعاوني يسوده الحوار والمناقشة مع الآخرين سواء الطلبة أو الأساتذة. والحوار البناء يشجع تطوير وتعميق الفهم (Biggs, 2003). وكننتيجة لذلك، فإنّ التعلم التعاوني يحفز أسلوب التعلم العميق لدى الطالب الجامعي.

يتبين من خلال العرض السابق لماهية نظرية أسلوب التعلم وعلاقتها بطريقة التدريس، بالأخص التعلم التعاوني؛ أنّ هذه النظرية تناسب تماما مستوى التعليم الجامعي، بالنظر إلى المستوى العقلي والمعرفي المتقدم للطلبة وكذا عمق وتعقيد المهمات الدراسية التي يتناولونها في التعليم العالي. وهذا ما يجعل الأسس النظرية لأسلوب التعلم أكثر ملاءمة لاستراتيجية التعلم التعاوني عند تطبيقها في التعليم العالي. وتلتقي استراتيجية التعلم التعاوني مع نظرية أسلوب التعلم في عنصر سياق الدرس، الذي يعد الركيزة الأساسية لنظرية أسلوب التعلم، ويقصد به استراتيجية التعليم المتبعة؛ التي تتفاعل مع خصائص الطلبة من خبرات ودوافع وقدرات لتشكل تصورا عاما لدى الطلبة حول سياق التعلم والذي بدوره يؤدي إلى تحديد نوع أسلوب التعلم الذي سيتبناه الطالب (إما الأسلوب السطحي وإما الأسلوب العميق) وقد نوّه المنظرون إلى ضرورة اعتماد الأستاذ لطريقة التعليم التي تحفز الطالب على اختيار أسلوب التعلم العميق عوض أسلوب التعلم السطحي، وأشاروا في هذا الصدد إلى أنّ استراتيجية التعلم التعاوني هي الأنسب لتحقيق هذا الهدف.

خلاصة الفصل:

تعد استراتيجية التعلم التعاوني؛ أحد استراتيجيات التعلم النشط التي تقوم على تعاون الطلبة فيما بينهم على التعلم ضمن مجموعات صغيرة تشترك في الهدف والمسمى. ويحتاج المعلم قبل تطبيق هذه الاستراتيجية في قسمه، إلى الاطلاع على أهم عناصر التعلم التعاوني إلى جانب شرح أهميتها للطلبة لأنها تعد المفتاح الأساسي لإنجاح التعلم بهذه الاستراتيجية.

توجد العديد من استراتيجيات التعلم التعاوني، التي تختلف في طريقة تطبيقها وأهدافها، وكذا رق التقويم فيها؛ وهو ما يتيح للمعلم فرصة اختيار الأنسب منها لأهداف درسه التعليمية والتربوية.

يمر تطبيق استراتيجية التعلم التعاوني بست مراحل أساسية تبدأ بالتحضير وتنتهي بالتقويم، وخلال هذه العملية، يقوم المعلم بدور المنظم، الموجه والمقوم، في حين تختلف أدوار الطلبة في المجموعات التعاونية تبعاً لتقسيم الأستاذ للأدوار، أو لاتفاق أعضاء المجموعة الواحدة، وتتمثل أهم أدوار الطلبة في: قائد المجموعة، المحرر، الميقاتي، المشجع والناقد.

كباقي الاستراتيجيات، تتمتع استراتيجية التعلم التعاوني بمزايا عديدة، كما تمتلك بعض العيوب، ولكن يمكن تداركها إذا أدرك المعلم طريقة تفعيل عناصر التعلم التعاوني بين الطلبة، واتبع مراحلها وخطوات تطبيقها بحذافيرها.

الفصل الثاني

دافعية الانجاز الدراسي

تمهيد

أولاً: الدافعية:

- 1- مفهوم الدافعية
- 2- المفاهيم المرتبطة بالدافعية
- 3- تصنيف الدوافع
- 4- الدوافع المرتبطة بالتعلم

ثانياً: دافعية الانجاز الدراسي:

- 1- مفهوم دافعية الانجاز
- 2- مكونات دافعية الانجاز
- 3- أنواع دافعية الانجاز ومصادرها
- 4- النظريات المفسرة لدافعية الانجاز
- 5- خصائص الأفراد تبعاً لمستوى دافعتهم الانجاز
- 6- العوامل المؤثرة في دافعية الانجاز
- 7- مبادئ استثارة دافعية الانجاز الدراسي لدى الطلاب
- خلاصة الفصل.

تمهيد:

يتساءل الآباء والمعلّمون في أحيان كثيرة، عن السبب الكامن وراء اختلاف وتفاوت الطّلبة في إقبالهم على أي نشاط دراسي أو مادة دراسية فالبعض منهم يقبل على الدّراسة بحماس كبير جداً، بينما يعرض آخرون عن التّعلم، أو يقبلون عليه بفتور وامتنعاض. كما قد يستغرق بعض الطّلاب وقتاً طويلاً في نشاط دراسي وهم مستمتعون بذلك، بينما لا يتحمل آخرون تمضية ولو وقت يسير في أي نشاط دراسي.

إلى جانب هذا، يتساءل كلّ من الآباء والمريّين عن سبب اختلاف الطّلبة في مستوى طموحهم؛ إذ يسعى البعض للحصول على درجات مرتفعة ومستويات تحصيلية متفوقة، ويرضى البعض الآخر بمستويات عادية أو منخفضة.

يرتبط هذا النّوع من التّساؤلات، بموضوع الدّافعية « Motivation » الذي يعتبره الباحثون في علم النّفس وعلوم التّربية، أحد العوامل الرّئيسية المسؤولة عن اختلاف الطّلاب من حيث مستويات النّشاط التي يظهرونها حيال المواد الدّراسية والنّشاطات المدرسية. إنّ معرفة مفهوم الدّافعية وعلاقته بالعملية التعليمية والتّعليمية، يساعد المعلّم على فهم بعض العوامل المؤثّرة في انتباه طلابه وفي تحصيلهم الدراسي، ويمكنه من تعلم بعض الاستراتيجيات التي تشجع هؤلاء الطّلاب على استثمار قدراتهم ونشاطاتهم على نحو أكثر فاعلية في مجال تحقيق أهداف تربوية متنوعة.

أولاً: الدافعية:

1- تعريف الدافعية:

حاول بعض الباحثين التمييز بين الدافع (Motive) و مفهوم الدافعية (Motivation) على أساس أن الدافع هو عبارة عن استعداد الفرد لبذل الجهد أو السعي في سبيل تحقيق هدف معين، أما في حالة دخول هذا الاستعداد حيز التطبيق الفعلي، فإنه الدافعية. وبالرغم من محاولة التمييز هذه؛ إلا أنه لا يوجد مبرر لها، وهذا ما يشير إليه "عبد اللطيف خليفة": "المفهومين مرادفان لبعضها البعض فكلاهما يعبر عن الملامح الأساسية للسلوك المدفوع" (خليفة، 2000: 67).

يعرفها زهران (1986) على أنها "الطاقة الحيوية الكامنة، أو الاستعداد الفسيولوجي أو النفسي الذي يثير في الفرد سلوكاً مستمراً متواصلاً لا ينتهي حتى يصل إلى أهدافه المحددة سواء كان ذلك ظاهراً يمكن مشاهدته، أو خفياً لا يمكن مشاهدته ولا ملاحظته" (في عياصرة، 2006: 89).

في حين يعرفها موراي (Murray 1988)، على أنها عملية ديناميكية مستمرة، نقطة البداية فيها شعور الفرد بنقص في إحدى حاجاته، يعقب ذلك حالة من التوتر تدفع الإنسان إلى محاولة البحث عن وسيلة لإشباع هذه الحاجة، وعملية البحث هذه هي ما يطلق عليه السلوك والتصرفات (في عياصرة، 2006: 89).

ويرى ليوري و فنوبي (Lieury et Fenouillet, 1997)، على أنها مجموعة من الميكانزمات البيولوجية والسيكولوجية التي تسمح بانطلاق الفعل؛ بالتالي فالدافعية عامل داخلي يستثير سلوك الإنسان ويوجهه ولا يمكننا ملاحظته مباشرة وإنما نستنتجه من السلوك ونعبر عنه بالدافعية؛ لأنّ هذا المصطلح يتضمن معنى التحريك أو الدافع (Lieury et Fenouillet, 1997 : 47).

و عرفها يونج (Young) بأنّها؛ عبارة عن حالة استثارة وتوتر داخلي تثير السلوك لتحقيق هدف معين (في خليفة، 2000: 69).

إنّ فالدافع قوة داخلية تنطلق من ذات الفرد وتثير فيه الرغبة في تحقيق الهدف؛ علماً أنّ هذه القوة أو الحاجة لا يمكن أن تتحول إلى دافعية إلا إذا بلغت درجة من الإلحاح.

2-المفاهيم المرتبطة بالدافعية:

لا بدّ في هذا المقام، من التّمييز بين مفهوم الدّافعية ومفاهيم أخرى ترتبط به، مثل: الحاجة، الحافز والباعث.

2-1- مفهوم الحاجة (Need):

تشير الحاجة إلى شعور الكائن الحي بالافتقار إلى شيء معين. ويستخدم مفهوم الحاجة للدلالة على مجرد الحالة التي يصل إليها الكائن نتيجة حرمانه من شيء معين، وإذا ما وجد تحقق الإشباع.

وبناء على ذلك، فإنّ الحاجة هي نقطة البداية لإثارة دافعية الفرد، والتي تحفز طاقته وتدفعه في الاتجاه الذي يحقق إشباعه (خيرى وصنبورة، 2005: 39).

2-2- مفهوم الحافز (Drive):

يشير الحافز حسب (ماركس 1976) إلى العمليات الدّاخلية التي تصحب بعض المعالجات الخاصة بمنبه معين، وتؤدي بالتّالي إلى إصدار السلوك. ويرادف البعض بين مفهوم الحافز ومفهوم الدّافعية على أساس أنّ كل منهما يعبر عن حالة التّوتر العامة نتيجة لشعور الكائن الحي بحاجة معينة. وفي مقابل ذلك، فإنّ هناك من يميّز بين المفهومين على أساس أنّ مفهوم الحافز أقلّ عمومية من مفهوم الدّافع؛ حيث يستخدم مفهوم الدّافع للتعبير عن الحاجات البيولوجية والاجتماعية، في حين يقتصر مفهوم الحوافز على التعبير عن الحاجات البيولوجية فقط (وجيه، د.ت: 125).

2-3- مفهوم الباعث (Incentive):

يشير الباعث إلى موضوع الهدف الفعلي الموجود في البيئة الخارجية، والذي يسعى الكائن الحي بحافز قوي إلى الوصول إليه، فهو الطّعام في حالة الجوع، والماء في حالة العطش، والنّجاح والشّهرة في حالة دوافع الانجاز (السيد، 1990: 423).

مما سبق نجد أن هناك علاقة بين المفاهيم الثلاثة: الحاجة، الحافز والباعث. فالحاجة تكون نتيجة لحرمان الفرد من شيء معين، فينشأ الحافز الذي يمكن الفرد من الاتجاه نحو الهدف وهو الباعث.

3. تصنيف الدوافع:

1. تصنيف على أساس المصدر: وهو يضم قسمين:

*- البيولوجية:

❖ **الدوافع الأولية:** يقصد بها تلك الدوافع التي لم يكتسبها الفرد في البيئة عن طريق

الخبرة والتكرار والتعلم وإنّما هي استعدادات يولد الفرد مزودا بها ولهذا تسمى أحيانا بالدوافع الفطرية (حسين و آخرون، د.ت: 140).

نظرا لكون الدوافع الأولية معقدة فقد درسها علماء النفس من ثلاث نواحي وهي:

الناحية الفزيولوجية: وهي التغيرات الكيميائية والعصبية داخل الجسم والدور الذي

تلعبه الغدد في توجيه النشاط. ومن هذه الدوافع نجد دوافع الجوع والعطش، دافع الجنس ودافع الأمومة (خليفة، 2000: 87).

الناحية الشعورية: يمكن للإنسان الجائع أن يصف شعوره فيعبر عن جوعه بقوله

أنه يحس بفراغ في معدته وكذلك إذا طلبنا من ظمآن أن يصف لنا ما يشعر به فيقول بأنه

يחס بجفاف في فمه ولكن هناك ظروف ترجع إلى قيود المجتمع لا تتكشف فيها الدوافع مثلا الدافع الجنسي(حسين و آخرون، د.ت: 140).

.ناحية السلوك الظاهري: لو أنك راقبت تصرفات طفل منع عنه الطعام لرأيت بوضوح كيف تستبد به الحيرة و الضجر أما إذا كان الطريق إلى هدفه غامضا فإنه يعتمد على المحاولة والخطأ. وإذا لم يعمل الإنسان على إشباع الدوافع الفيزيولوجية ينتج عنه خلل بتوازنه الحيوي(فهمي، 1987: 53).

*السيكولوجية:

❖ **الدوافع الثانوية:** وتتمثل في دوافع النمو الإنساني وتكامل الشخصية الإنسانية ويتم تعلمها واكتسابها من الإطار الثقافي الخاص بها ولذلك فإن أساليب التعبير عنها وإشباعها تختلف باختلاف الإطار الثقافي والنسق القيمي للفرد ومستوى تعليمه ونسبة ذكائه وثقافته

ويمكن تقسيم الدوافع السيكولوجية إلى فئتين متميزتين هما:

.الدوافع الداخلية الفردية: وتمثل أهم الأسس الدافعية للنشاط الذاتي التلقائي للفرد، وتقف خلف إنجازاته الأكاديمية أو المهنية العامة، ويندرج تحت الدوافع الداخلية الفردية. منها دافع حب الاستطلاع، دافع الكفاءة أو المنافسة ودافع الإنجاز.

.الدوافع الخارجية الاجتماعية: وهي دوافع مركبة تعبر عن نفسها لمختلف المواقف الإنسانية وهي خارجية لكونها تخضع لبواعث وحوافز تنشأ خارج الفرد كما أنها متعلمة ومكتسبة من المجتمع. ومن أهم الدوافع الاجتماعية نجد الحاجة للانتماء وهو دافع مركب يوجه سلوك الفرد كي يكون مقبولا كعضو في الجماعة التي ينتمي إليها، وأن يكون محل اهتمام الآخرين والحرص على إنشاء صداقات والمحافظة عليها ودوافع القوة أو

السيطرة. ويتعلق بالميل إلى السيطرة والتأثير في الآخرين والشعور بالقوة وإثبات الذات والشهرة وتولي المناصب القيادية ومقاومة تأثير الآخرين (باهي، 2005: 93).

2. تصنيف على أساس مدى إدراك الإنسان للدوافع باعتباره محركاً لسلوكه الراهن:

وهذا التصنيف يكون على أساس الوعي بالسلوك وهو يضم قسمين هما:

دوافع شعورية: وهي الدوافع التي يعيها الإنسان ويدرك وجودها فيه، كدافع الجوع،

الجنس، العدوان.

دوافع لا شعورية: وهي التي لا يدرك الإنسان وجودها كمسببات للسلوك في الوقت

الذي فيه توجه سلوكه ومن ثم فإنّ هذه الدوافع يمكن النظر إليها كعقد نفسية أو مكبوتات التي يحويها مخزون اللاشعورية (الطبيب وآخرون، 2006: 198).

يمكن استخلاص ممّا سبق أنّ الدوافع الداخلية لها تأثير على دافع الإنجاز للفرد أكثر

من الدوافع الخارجية لأنّ الدافع الداخلي يحقق إشباعاً داخلياً ذاتياً للفرد بينما الدافع الخارجي يحقق من خلاله الفرد إشباعاً للآخرين.

4- الدوافع المرتبطة بالتعلّم:

توجد بعض الدوافع خاصة بالعملية التعليمية-التعليمية، تعمل على تسهيل التعلّم، ولها

علاقة وثيقة به. وتتمثل هذه الدوافع فيما يلي:

4-1- الدافع إلى الاكتشاف والاستطلاع:

تظهر مختلف الدراسات أنّه كلّما كان المثير جديداً، استثار الرغبة في الاستطلاع

أكثر؛ أي أنّ الموقف التعليمي الجديد، يثير في المتعلّم حب الاستطلاع والاكتشاف للمعرفة. فكلّما كانت هناك خبرات تعليمية جديدة شجّع ذلك على البحث والاكتشاف.

4-2- دافع التنافس:

وجد أنّ التّقدّم في العمل يتأثّر بفعل هذا الدّافع. حيث أنّ وجود دافع التّنافس يؤدّي بالمتعلّم إلى الاجتهاد والعمل المثابر للحصول على أعلى النّتائج، وتحقيق تقدير ايجابي للذّات (أبو جادو، 1998: 153).

4-3- الدّافع إلى المعرفة:

يتمثّل هذا الدّافع في الرّغبة في المعرفة والفهم والإتيقان وحل المشكلات، فالذّوافع المعرفية تتمثّل في حب المعرفة والميل إلى التّعرف على كلّ شيء، وزيادة العلم والمعرفة (زيدان، 1984: 153).

4-4- الدّافع إلى الانجاز والنّجاح:

المقصود بالدّافعية للإنجاز، جهاد المتعلم للحفاظ على مكانة عالية حسب قدراته في كلّ الأنشطة الدّراسية التي يمارسها، والتي يحقق بها معايير التّفوق على أقرانه؛ حيث يكون القيام بهذه الأنشطة مرتبطا بالنّجاح أو الفشل (السّيد، 1990: 431).

يلاحظ أنّ هنالك دوافعا كثيرة ترتبط بشكل مباشر بعملية التّعلم؛ منها دافع الاستكشاف الذي يبيث في الفرد الفضول للاستطلاع، إلى جانب دافع التّنافس الذي يحفز الفرد على التّفوق على أقرانه، ودافع المعرفة الذي يدفع الفرد لتحصيل المعلومات وكل ما هو جديد، وأخيرا دافع الانجاز والنّجاح الذي يعتبر دافعا وهدفا في الوقت ذاته.

ثانيا: دافعية الانجاز الدراسي:

1- مفهوم دافعية الإنجاز:

يعد الدافع للإنجاز مكونا جوهريا في كل نظريات الدافعية؛ حيث أنه يعد مكونا هاما في سعي الفرد تجاه تحقيق ذاته من خلال ما ينجزه من أعمال وما يحققه من أهداف، وما يسعى إليه من أسلوب حياة أفضل ومستويات أرقى للوجود الإنساني.

وعلى ذلك فقد اختلف الباحثون في تعريفاتهم لدافع الإنجاز باختلاف توجهاتهم وخلفياتهم الاجتماعية والثقافية ونذكر منها:

يعرفها موراي (Murray)؛ على أنها قدرة الفرد على تحقيق مهمة صعبة أو السيطرة على بعض الظروف والعوامل المادية أو المعنوية وأن يتغلب على العقبات والصعوبات التي تواجهه لتحقيق ذلك، وأن يتفوق الفرد على نفسه وعلى الآخرين من خلال تحدي المعوقات ورفع نفسه و المثابرة من خلال تحقيق مواهب (Petri et Govern, 2004 : 8)

وبهذا فإنّ الدافعية للإنجاز حسب تعريف "موراي" (Murray) تعني رغبة أو ميل الفرد للتغلب على العقبات والكفاح لأداء المهام الصعبة بشكل جيد، ومنافسة الآخرين والتفوق عليهم.

يعرفها ماكلاند (Maclelland)؛ على أنها تكوين افتراضي يعني الشعور المرتبط بالأداء التقييمي حيث المنافسة لبلوغ معايير الامتياز، وأنّ هذا الشعور يعكس مكونين أساسيين هما الرغبة في النجاح والخوف من الفشل من خلال سعي الفرد لبذل أقصى درجات الجهد والكفاح من أجل النجاح وبلوغ الأفضل والتفوق على الآخرين (في: شواشرة، 2007: 4).

يشير هذا التعريف إلى دافعية الانجاز على أنها الأداء في ضوء مستوى عالي من التحدي لتحقيق الامتياز والتفوق، أو هو ببساطة الرغبة في النجاح وتجنب الفشل.

أما نيكولس (Nicholles) فقد عرفها بأنها؛ عملية الإدراك الذاتي لصعوبة العمل في موقف الانجاز أي أنه سلوك موجه نحو تنمية أو إظهار قدرة الشخص العالية وتجنب إظهار قدرة منخفضة (في: أبو رياش وآخرون، 2006 : 194).

حسب هذا التعريف، فالدافعية للإنجاز تشير إلى محاولة الفرد إظهار قدراته العالية وإمكانياته و استغلالها من أجل النجاح وتحقيق النفوذ.

عرف فاروق عبد الفتاح دافعية الانجاز بأنها الرغبة المستمرة للسعي إلى النجاح، وإنجاز أعمال صعبة والتغلب على العقبات بكفاءة وبأقل قدر ممكن من الجهد والوقت وبأفضل مستوى من الأداء(في: باهي وآخرون، 1999: 23).

يعني ذلك أن الدافعية للإنجاز هي السعي نحو النجاح لتحقيق أهداف معينة والمثابرة للتغلب على العوائق والمشكلات التي تواجهه من أجل أداء المهام الصعبة بأقصى سرعة ممكنة.

وحسب نايفة القطامي، دافعية الانجاز؛ استعداد ثابت نسبيا في الفرد يحدد مدى سعي الفرد ومثابرته في سبيل بلوغه، وما يترتب عليه من لإشباع وذلك في المواقف التي تتضمن تقويم الأداء في ضوء المستوى(في بني يونس، 2007: 272).

يعني ذلك أنّ الدافعية للإنجاز هي السعي والمثابرة في سبيل تحقيق غاية أو بلوغ النجاح.

من خلال التعاريف السابقة يمكن القول أنّ الدافعية للإنجاز؛ هي دافع بشري معقد ومركب يشمل الطموح والمتعة في المنافسة والتحدي، والحرص على تحقيق الأعمال الصعبة وكذا السعي من أجل الوصول إلى النجاح وبلوغ كل الأهداف المرجوة، فهي من أهم المحفزات التي تدفع بالطالب للعمل والمثابرة في الدراسة بهدف إحراز النجاح وتجنب الفشل بالإضافة إلى التوصل إلى مستوى عالي من التقدير.

أما دافعية الانجاز الدراسي فينحصر مفهومها على المجال الأكاديمي والتعلمي، حيث نجد هذا النوع من الدافعية لدى الطلبة والتلاميذ وهي متعلقة بأهدافهم الدراسية، وقد عرف هذا المفهوم الكثير من الباحثين؛ نذكر من التعريفات؛

مفهوم الزيات فتحي محمد للدافعية للإنجاز الدراسي أنها دافع مركب يتمثل في حرص الفرد على إنجاز المهام التي يراها الآخرون صعبة والتغلب على العقبات والتفوق على الذات ومناقشة الآخرين والتفوق عليهم (الزيات، 1996: 455).

يعني ذلك أن الدافعية للإنجاز الأكاديمي تقوم على إنجاز المهام الصعبة على الآخرين والتفوق على الذات.

مفهوم ملحم سامي محمد: "هي عبارة عن عامل داخلي يستثير سلوك الإنسان ويوجهه ويحقق فيه التكامل ولا يمكن ملاحظته مباشرة وإنما نستنتجه من السلوك أو نفترض وجوده حتى يمكننا من تفسير السلوك" (ملحم، 2009: 79).

حسب هذا المفهوم فإنّ الدافعية للإنجاز الأكاديمي هي عامل داخلي يقوم على استثارة السلوك و توجيهه من أجل تفسيره.

يتجلى مما سبق؛ أنّ دافعية الانجاز الدراسي تدور حول رغبة الطالب لتحقيق انجاز ملموس في المجال الدراسي يظهر خاصة في النجاح وتحقيق التفوق.

2- مكونات الدافعية للإنجاز:

تتضمن حسب كل من تعريف "موراي" (Murray) و ما يقيسه اختبار دافع للإنجاز الدراسي لـ "هيربورت وهيرمان" (Hirbort et Hirman) على ما يلي:

- **الطموح:** هو الرغبة في الوصول للأهداف المخططة و بذل الجهد اللازم لذلك.
- **المثابرة:** الجهد و الاجتهاد و السرعة في الإنجاز و العمل.
- **الرغبة في الأداء الأفضل:** التفوق، الثقة بالنفس، المنافسة.

- الرغبة في إعادة التفكير في العقبات: التغلب على الضعف والعقبات والصعوبات.
 - الاتجاه نحو المستقبل: الميل للتخطيط المكثف للمستقبل.
 - المسؤولية الفردية: أن يكون الفرد مسؤولاً أمام نفسه وأمام الآخرين و أن يتحمل نتائج أعماله.
 - الاستقلال: أن يحرر المرء نفسه من القيود ويتخلص من الأسر وأن يقاوم القهر حتى يسلك حسب هواه.
 - السيطرة: أن يسيطر ويتحكم في بيئته الإنسانية وأن يؤثر في سلوك الآخرين وذلك عن طريق الإيحاء أو الإغراء أو الإقناع.
 - التنظيم: ترتيب الأشياء، تحقيق النظافة أو النظام الاتزان والاتفاق.
 - البحث عن التقدير: النجاح في بعض المواهب والبلوغ إلى أكبر مستوى من النجاح (Murray, 1988 : 30-31).
- واتفق كل من (خليفة، 2000) و(الجندي وحسن، 2005) في دراستهما على مجموعة من مكونات دافعية الانجاز، هي:
- المثابرة.
 - حب الاستطلاع.
 - التوجه نحو المستقبل.
 - البحث عن التقدير.
 - مستوى الطموح.
 - الرغبة في أداء الأفضل.
- من خلال ما سبق نستخلص أن الدافعية للإنجاز تتكون من عدة مكونات حيث كل مكون يتبع مكوناً آخر مما يجعل الدافعية منظمة ومنسقة في ذات الفرد.

3- أنواع دافعية الإنجاز ومصادرها:

3-1-أنواعها:

يميز شارلز سميث (Charls Smaith) بين نوعين أساسيين من الدافعية للإنجاز الدراسي على أساس مقارنة الفرد بنفسه أو الآخرين، وهما:

3-1-1- دافعية الإنجاز الذاتية: وهي التي تتضمن تطبيق المعايير الشخصية الداخلة في الموقف كما أن تتضمن معيار مطلب لإنجاز.

3-1-2- دافعية الإنجاز الاجتماعية: وهي التي تتضمن معايير التفوق التي تعتمد على المقارنة الاجتماعية في الموقف.

كما يمكن أن يعمل كل منهما في نفس الموقف ولكن قوتها تختلف وفقا لأهميتهما السائدة في الموقف، فإذا كانت دافعية للإنجاز الذاتية هي المسيطرة في الموقف فغالبا ما تتبع بالدافعية الاجتماعية أما إذا كانت الدافعية للإنجاز الاجتماعية هي المسيطرة في الموقف فإن كلا منهما يمكن أن يكون فعالا في الموقف (عثمان، 2010: 78).

نستخلص مما سبق أنّ الدافعية للإنجاز الذاتية مكملّة لدافعية الإنجاز الاجتماعية والعكس صحيح، فلا يمكن لأحدهما الاستغناء عن الآخر.

3-2-مصادرها:

تتمثل مصادر الدافعية فيما يلي:

لقد تباينت آراء الباحثين حول مصادر هذه الدوافع المؤثرة على إنجازات الفرد فمنهم من يعزى سلوكه إلى أسباب داخلية ومنهم من يربطها إلى أسباب خارجية، حيث يمكن تصنيفها إلى:

المصادر الداخلية: وفيه يولي الفرد إنجازاته وقدراته وأعماله سواء كانت ناجحة أو فاشلة إلى ما لديه من قدرات وما يستطيع أن يبذله من جهد وما يقدر عليه من مثابرة من أجل قيامه بالنشاطات والإجراءات اللازمة لتحقيق الأهداف التي يضعها. وبذلك يغدو

بإمكانه التحكم بالكثير من مجريات الأمور في بيئته. ويتضح الدافع الداخلي في الإنجاز عندما نلاحظ إقبال الأفراد عليه بدافع الرغبة والحب وقد تستمر هذه الرغبة ما دام الإنجاز يمثل له الخبرة الجيدة، وليس هنالك ما يهدده أو يعاقبه ويمنع استمراره، فدافع الاستمرار في الإنجاز يكون نابعا من طبيعة النشاط الذي يحبه والإنجاز الذي يستمتع به (راتب، 1990: 40).

المصادر الخارجية: وفيه يعزو الفرد إنجازاته وقدراته وأعماله سواء كانت ناجحة أو فاشلة إلى عوامل خارجية بعيدة عن قدراته وإمكاناته الذاتية مثل سلطة الآخرين والحظ والقدر (بني يونس، 2001: 324-326).

يتضح مما سبق، أنّ مصادر الدافعية تنقسم إلى داخلية تتبع من ذات الفرد وتتجلى في قيامه بالمهام والأعمال المنوطة به بحب ورغبة وغالبا ما تكون هذه الدافعية مستمرة، في حين تتبع الدافعية ذات المصدر الخارجي من عوامل خارجية كالمكافآت والتقدير وتتنجلى في مظاهر كإقبال الفرد على أداء المهمة رغبة في تحقيق أهداف خارجية وغالبا ما تكون آنية يعزو فيها الفرد نجاحه أو فشله لأسباب خارجية كالخطأ.

4- النظريات المفسرة لدافعية الإنجاز:

أشار الباحث عبد المجيد نشواتي (1998) عند حديثه عن نظريات الدافعية عامة؛ إلى أنّ الاتجاهين النظريين الارتباطي والسلوكي قد فسّرَا الدافعية من خلال كون النشاط السلوكي إلى هدف معين مستقل عن السلوك ذاته. فالاستجابات الصادرة من أجل الحصول على المعززات تشير إلى حتمية السلوك. أمّا التفسيرات المعرفية بصفة عامة؛ فتسلّم بافتراض مفاده أنّ الكائن البشري مخلوق عاقل يتمتع بإرادة حرة تمكنه من اتخاذ قرارات واعية على النحو الذي يرغب فيه. وقد ركزت هذه التفسيرات على مفاهيم أساسية تحدد نشاط الفرد وهي القصد والنية والتوقع.

من بين العلماء الذين مهدوا للمنظور المعرفي للدافعية بأعمالهم؛ نجد Tolman (1932) الذي أعطى تفسيراً للدافعية مرتكزا على الكيفية التي يتصور بها الفرد مختلف نتائج سلوكه، والتوقعات التي يحملها عند اتخاذ مختلف القرارات الهامة في حياته. كما ساهم العالم Lewin (1936) في تطوير المنظور المعرفي بأعماله الكثيرة. استعمل (Lewin) مفهوم الاحتمال ليشير إلى توقع الفرد لمدى تحقيقه للأهداف التي تحمل قيمة بالنسبة له، كما ركز على مفهوم قيمة الهدف. كما اقترح مفهوم هاما وهو مفهوم مستوى الطموح الذي يعرف بأنه الهدف المبتغى. وقد كان لأعمال (Weiner) (1992) الأثر الكبير في نظريات الدافعية؛ حيث وجد بأنّ الدافعية للتعلم تكون أحسن عند بلوغ مستوى عال من الطموح وبأنّ الفشل والنجاح في مهمة سابقة له تأثير مباشر على الأعمال اللاحقة. بعد ذلك جاء أتكينسون Atkinson (1968) الذي طور نموذجا للدافعية انطلاقا من أعمال تولمان (Tolman) و لوين (Lewin) إذ يرى بأنّ الدافعية للقيام بنشاط معين تستلزم إدراك القيمة (value) وإدراك احتمال النجاح (expectancy). هذا وقد طور (Weiner) محورا جديدا يهتم بكيفية إدراك الأفراد لأسباب نجاحهم وفشلهم. وقد طبقت أعماله في الوسط الدراسي من قبل كل من دواك Dweck و Legget (1988) و شنك Schunk (1991) و Zimmerman (1990) و Pintrich و Schrauben (1992) و لاحقا Viau (19994) (دوقة وآخرون، 2011).

وفيما يلي سنعرض أهم النماذج النظرية التي فسرت الدافعية للتعلم والانجاز الدراسي.

-نموذج التوقع - القيمة (Expectancy-value theory):

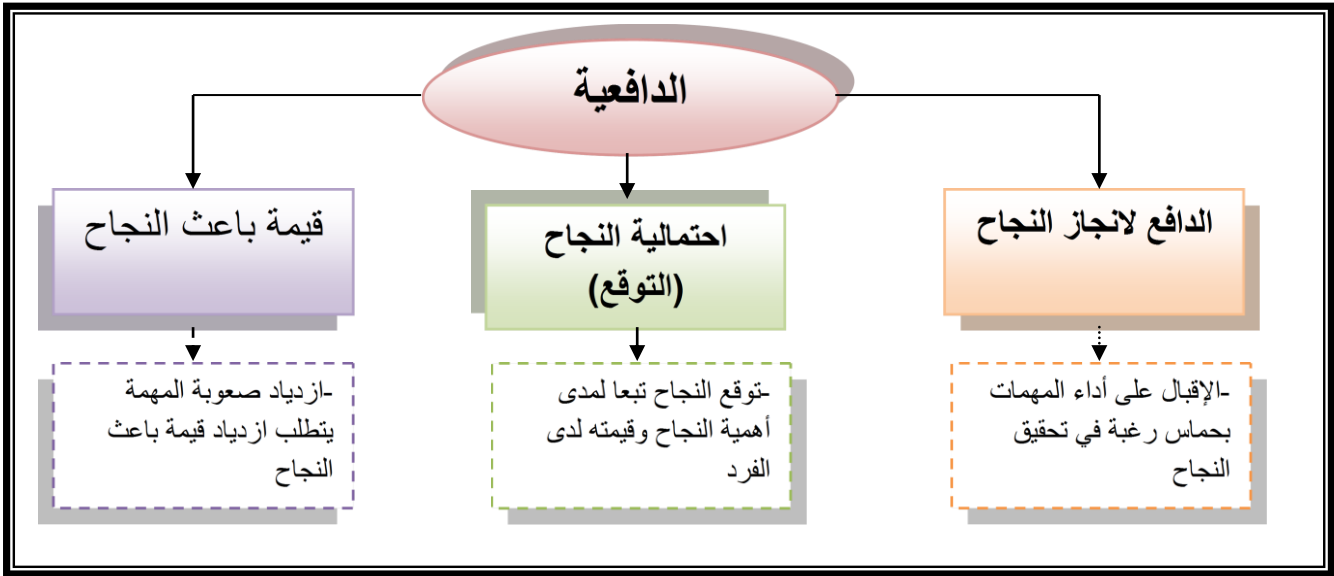
تعتمد هذه النظرية على مبدأ أنّ النجاح يتبعه شعور بالفخر، والفشل يتبعه شعور بالخيبة. ويشير نموذج (Atkinson) بشكل عام إلى الدافع على أنه استعداد الفرد للمجاهدة في سبيل إشباع هدف ما، ويرى أنّ مستوى الدافعية ناتج عن مدى القيمة التي يعطيها الفرد للهدف المراد الوصول إليه. كما يشير إلى أنّ النزعة لإنجاز النجاح هي استعداد دافعي

مكتسب، وتشكل من حيث ارتباطها بأي نشاط سلوكي وظيفة لثلاثة متغيرات تحدد قدرة الطالب على التحصيل هي: (نشواتي، 1996: 210-211).

-الدافع لإنجاز النجاح: يشير هذا الدافع إلى إقدام الفرد على أداء مهمة ما بنشاط وحماس كبيرين، رغبة منه في اكتساب خبرة النجاح الممكن، غير أنّ لهذا الدافع نتيجة طبيعية تتجلى في دافع آخر، هو دافع تجنب الفشل؛ حيث يحاول الفرد تجنب أداء مهمة معينة خوفاً من الفشل الذي يمكن أن يواجهه في أدائها. ويمكن دافع انجاز النجاح وراء تباين الطلاب في مستوياتهم التحصيلية حيث يرتفع مستوى الطلاب التحصيلي (أو دافعتهم التحصيلية) بارتفاع هذا الدافع، والعكس صحيح.

-احتمالية النجاح: إنّ احتمالية نجاح أية مهمة تتوقف على عملية تقويم ذاتي يقوم بها الفرد المنوط به أداء هذه المهمة. وتتراوح احتمالية النجاح بين مستوى منخفض جداً ومستوى مرتفع جداً؛ اعتماداً على أهمية النجاح وقيّمته ومدى جاذبيته بالنسبة للفرد صاحب العلاقة، فالطالب الذي يرى في النجاح الدراسي قيمة كبيرة، تكون احتمالية نجاحه كبيرة أيضاً. لأنّ قيمة النجاح كما يتصورها تعزز دافعية التحصيل لديه. غير أنّ بعد الهدف أو صعوبته أو انخفاض باعته، تقلل من مستوى هذه الاحتمالية.

-قيمة باعث النجاح: إنّ ازدياد صعوبة المهمة، يتطلب ازدياد قيمة باعث النجاح، فكلما كانت المهمة أكثر صعوبة، يجب أن يكون الباعث (الإثابة) أكبر قيمة للحفاظ على مستوى دافعي مرتفع. فالمهام الصعبة المرتبطة ببواعث قليلة القيمة، لا تستثير حماس الفرد من أجل أدائها بدافعية عالية. والفرد نفسه هو الذي يقوم بتقدير صعوبة المهمة وبواعثها. ويمكن تلخيص ما سبق في المخطط التالي:



الشكل رقم (05): نموذج أتكينسون التوقع-القيمة (إعداد الباحثة).

يتضح من خلال ما سبق عرضه أنّ هناك صلة وثيقة بين دافع انجاز النجاح ودافع انجاز الفشل، فالطالب الذي يكون لديه دافع انجاز النجاح، تكون قيمة ذلك النجاح كبيراً لديه ونفس الشيء بالنسبة لتوقعاته في النجاح. في حين أنّ الطالب المدفوع بدافع الخوف من الفشل، فسيتجنب أداء المهام الصعبة لارتفاع احتمالية فشله في أدائها.

نموذج فروم (1964) Vroom:

ينطلق نموذج فروم Vroom من مسلمة نظرية التوقع، ويرى أنّ الدافعية هي نتيجة ضرب ثلاثة عوامل أساسية هي:

-**التوقع:** وهو اعتقاد أنّ احتمال إنجاز عمل معين بهدف الحصول على نتائج معينة. ويقسم Vroom التوقع إلى نوعين من التوقعات:

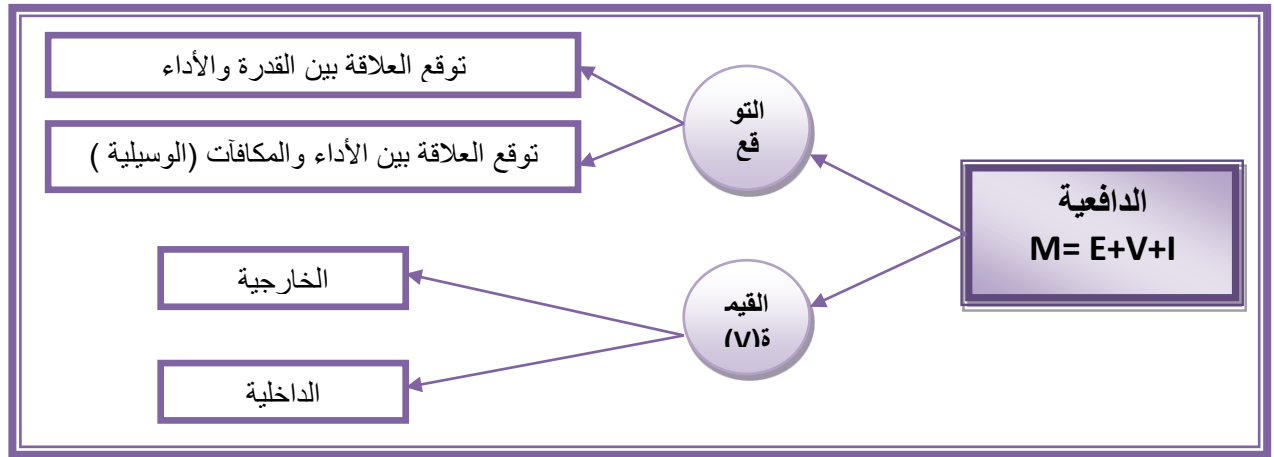
***التوقع من النوع الأول (Expectancy)** وهو يعبر عن مدى إدراك الفرد لقدرته على إنجاز عمل ما، أي إدراكه للعلاقة الموجودة بين الجهد المبذول والأداء.

***التوقع من النوع الثاني (Instrumentality)** وقد سمي فيما بعد بالوسيلية. ويقصد به إدراك الفرد للعلاقة الموجودة بين الأداء والنتيجة المرغوب فيها.

-قيمة النتيجة (Value): أي قيمة النتيجة التي يسعى الفرد لتحقيقها من خلال جهد معين. ويمكن أن تكون تلك القيمة إما داخلية مثل تحقيق الذات، أو خارجية مثل المكافأة. وهي في كل الأحوال تعبر عن الجانب الانفعالي للشخص عندما يكون في حالة اختيار واتخاذ القرار حول القيام بعمل أو عدم القيام بذلك العمل.

وعليه، فإنّ الدافعية هي حصيلة ضرب العناصر الثلاثة المذكورة في النموذج أي: التوقع × الوسيلية × القيمة (دوقة وآخرون، 2001).

ويمكن تلخيص نموذج Vroom في الشكل التالي:



الشكل رقم (06): نموذج Vroom (1964) (دوقة وآخرون، 2011: 25).

من خلال ما سبق، نلاحظ أنّ Vroom (1964) قد قدم نموذجاً انطلاقاً من منحنى التوقع - القيمة، الذي جاء به (أتكينسون) وقام بإجراء تعديلات طفيفة من حيث اقتراح مفهوم جديد وهو الوسيلية. فالدافعية تحدث بفعل توقع الفرد للأداء الذي سيقدمه من خلال بذل مجهوداته وكذا توقعه الحصول على النتيجة المرغوب فيها والمكافأة المنتظرة، في ظل القيمة التي تمثلها تلك القيمة المتوقعة.

نموذج وينر (Weiner) نظرية العزو/الاسناد السببي (Causal attribution):

توضح هذه النظرية تأثير الدوافع في خبرات النجاح والفشل، وتحديد السلوك والتنبؤ به في مجالات الإنجاز. أي أنّ اعتقادنا وعزونا لكل ما يحدث لنا يؤثر في دافعيّتنا. يفترض Weiner أنّ سلوك الفرد يتأثر بالكيفية التي يدرك بها الفرد الأسباب والعوامل المتسببة في سلوكه. فإما أن يسندها مثلا إلى عوامل ذاتية وإما أن يسندها إلى عوامل خارجية. وفي كلتا الحالتين يمكن للشخص أن يكون مخطئا في إدراكه للعوامل المفسرة لسلوكه. ففي الوسط الدراسي، يوجد العديد من الأسباب التي يقدمها المتعلم لتفسير نجاحه أو فشله. فقد يعزو فشله إلى ضعف استعداده المعرفي، قلة المجهود المبذول، صعوبة النشاط التعليمي، الحظ أو إلى عدم كفاءة الأستاذ. وقد صنف Weiner هذه الأسباب في أبعاد ثلاثة: مكان السبب، ثباته (استقراره)، ودرجة تحكم المتعلم فيه (دوقة وآخرون، 2011: 34).

-أبعاد عملية الإسناد:

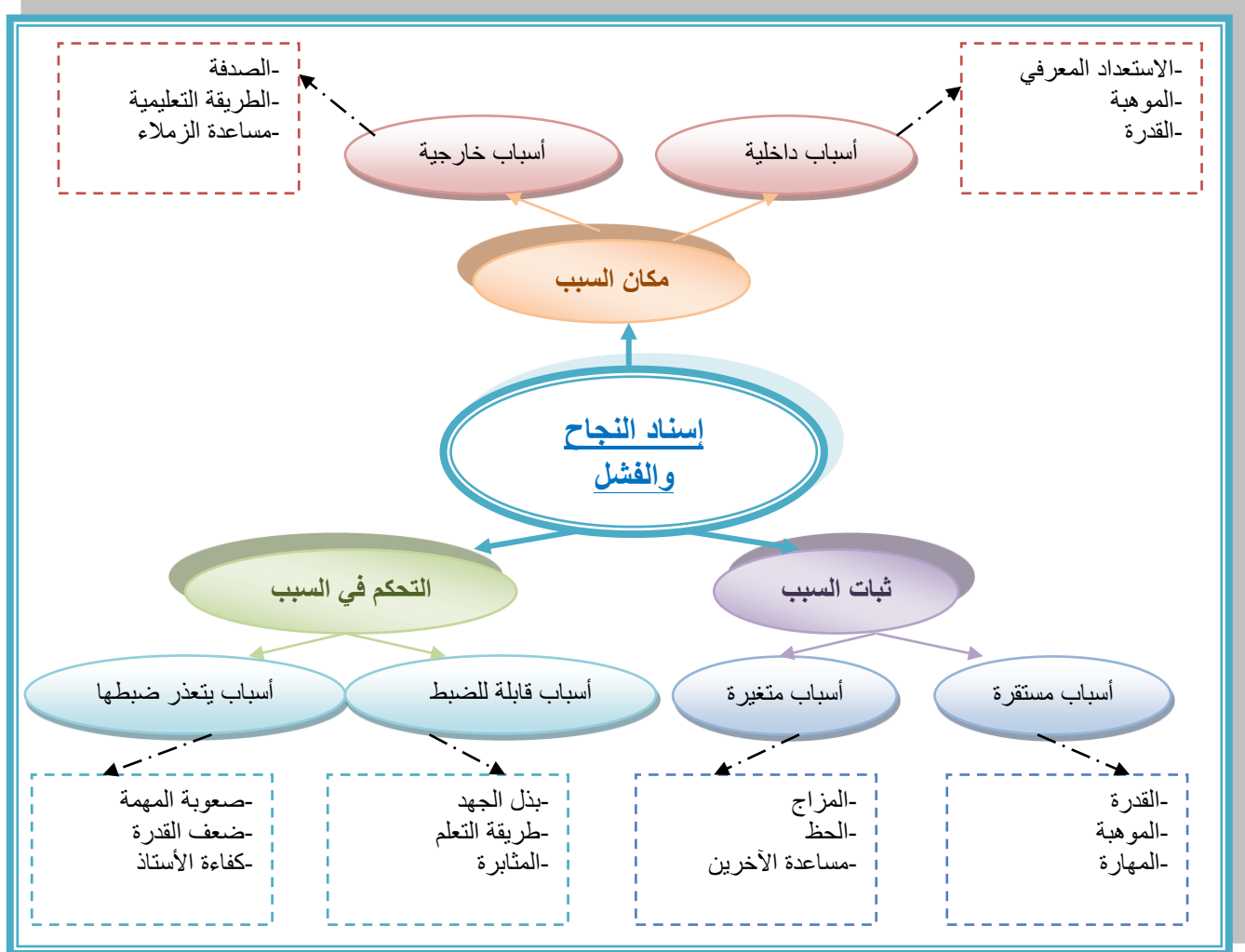
***مكان السبب:** هذا البعد يمكن من التمييز بين الأسباب الداخلية في المتعلم نفسه (استعداده المعرفي، الموهبة، القدرة، التعب...) والأسباب الخارجية (صعوبة النشاط، الحظ، الأسلوب التعليمي، الزملاء...) فالطالب مثلا يقدم انسابا داخليا عندما يرى أنّ فشله في الامتحان يعود إلى تعب، وبالمقابل يقدم انسابا خارجيا عندما يفسر فشله بعدم كفاءة أستاذه (دوقة وآخرون، 2011: 34).

***ثبات أو استقرار السبب:** يسمح هذا البعد بالتفريق بين الأسباب بالنسبة لزمانها (Temporalité)، فيقال عن سبب معين أنه مستقر أو ثابت عندما يتميز أو يتصف بالديمومة في نظر المتعلم (كالذكاء مثلا) وسبب غير ثابت، عندما يكون معرضا للتغيير المستمر ويكون قابلا للتعديل. وهكذا فعندما ينسب الطالب نجاحه في نشاط تعليمي معين

إلى موهبته فهو يعطي سببا ثابتا، بينما إذا عزی نجاحه إلى الحظ فإنه يقدم سببا قابلا للتعديل (دوقة وآخرون، 2011: 34).

***التحكم في السبب:** يشير هذا البعد إلى التمييز بين الأسباب بالنسبة لمسؤولية التلميذ، فالسبب المتحكم فيه هو السبب الذي يرى المتعلم أنه بإمكانه اجتنابه إذا أراد ذلك. بينما يقال عن السبب أنه غير قابل للتحكم والضبط عندما يرى التلميذ أنه لا يملك أي سيطرة عليه. ومعنى هذا أنّ القدرة مثلا سبب من الأسباب القابلة للتحكم، بينما الحظ هو غير ذلك (دوقة وآخرون، 2011: 35).

ويمكن تلخيص نموذج Weiner في الشكل التالي:



الشكل رقم (07): نموذج Weiner للعزو السببي (إعداد الباحثة).

ولتلخيص ما سبق، يمكن القول أنّ Weiner قد ركز على عوامل مهمة تحدد قوة الدافعية ونوعها لدى المتعلم. فطريقة إدراك المتعلم للأسباب المتسببة في سلوكه؛ يترتب عنه نتائج تخص الدافعية. فمثلا إسناد المتعلم فشله إلى يصعب التحكم فيها كصعوبة المهمة وانخفاض القدرة، يؤدي إلى شعوره بالنقص والسلبية بالتالي تتخفّض دافعيته للتعلم عند ممارسة الأعمال المشابهة مستقبلا. في حين إسناده لنجاحه إلى أسباب داخلية تعود إلى قدراته الشخصية مثلا كالجهد المبذول والمثابرة في العمل، يولد لديه شعورا داخليا بالكفاءة والثقة بالنفس فتزداد بذلك دافعيته عند إقدامه على ممارسة الأعمال المشابهة مستقبلا.

نظرية الأهداف Goal orientation theory:

تندرج هذه النظرية تحت غطاء النظريات المعرفية الاجتماعية التي تهتم العمليات العقلية، وتؤكد على مدى أهمية الإدراك في عملية التعلم دون إهمال أهمية ودور العوامل الخارجية في تحقيق مستوى الدافعية. فنظرية الأهداف نموذج من دافعية الانجاز وهي جد مستعملة ومتداولة في مختلف الدراسات المتعلقة بالمجال الدراسي (Convington, 1984 ; Nicholls, 1984 ; Trill, 1993 ; Ames, 1992). يرى أصحاب هذا المنظور أنّ الهدف الأساسي للأشخاص في المواقف التي تتطلب الانجاز هو إظهار ما يملكونه من مؤهلات وقدرات معينة من أجل بلوغ أهداف محددة. فنظرية الأهداف تحاول التأكيد على وجود ارتباط عقلائي بين الأهداف وسلوك الأفراد (دوقة وآخرون، 2011: 39).

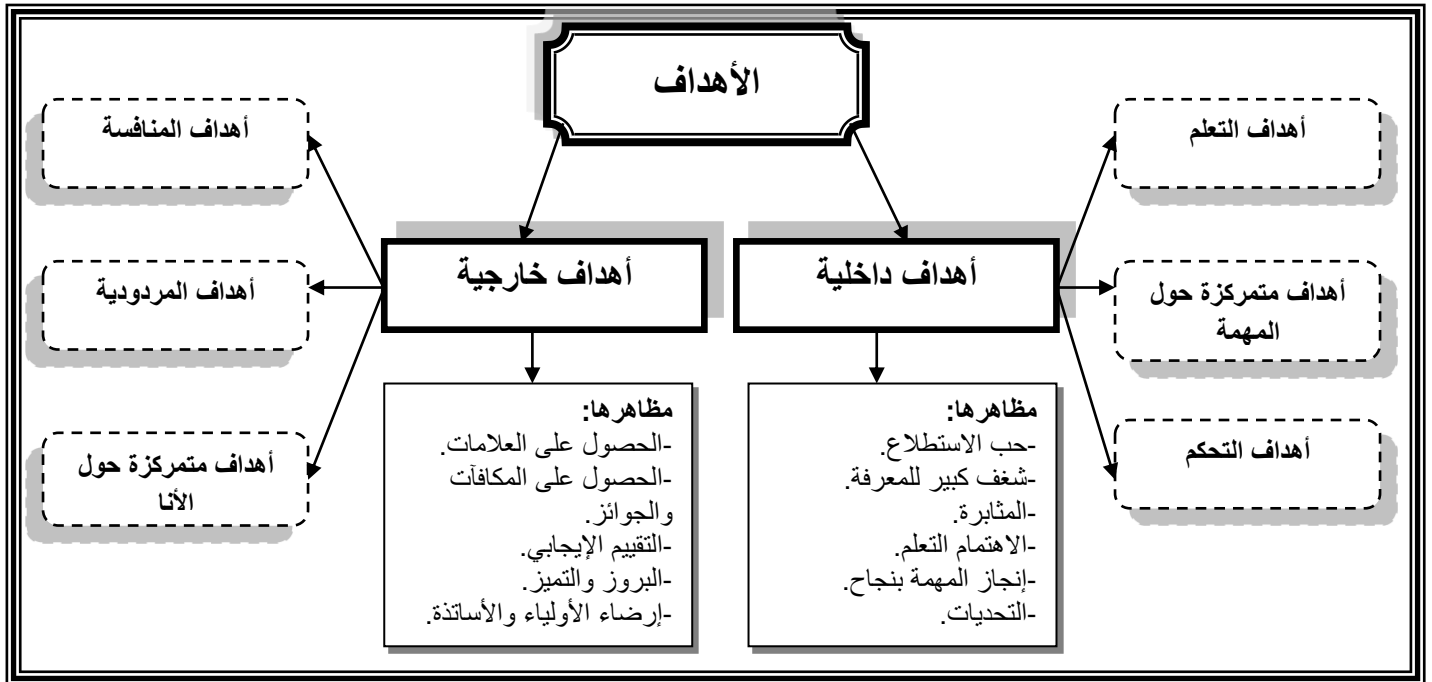
-فحسب (1992) يمكن تصنيف الأهداف المختارة من طرف الطالب إلى نوعين، النوع الأول هو ما يعرف بالأهداف الخارجية، أما النوع الثاني فيتمثل في الأهداف الداخلية.

-وهناك من الباحثين من يميزون بين أهداف التعلم (Buts d'apprentissage) وأهداف الأداء أو التقييم أو المنافسة (Buts de compétition).

-بينما يميز آخرون بين الأهداف المتمركزة حول المهمة (Investissement dans la tâche) والأهداف المتمركزة حول الأنا (Implication de l'ego).

-ويفرق آخرون بين أهداف السيطرة أو التحكم (Buts de maitrise) وأهداف الكفاءة أو المردودية (Buts de performance).

تختلف الأهداف في الصنف الأول (أهداف التعلم أو تلك المتمركزة حول المهمة، وأهداف التحكم) عن الصنف الثاني (أهداف التقييم، أو المتمركزة حول الأنا، أو الكفاءة) من حيث أنها تحتوي على أنماط مختلفة من التفكير، سواء تعلق الأمر بالمتعلم ذاته أو بالمهمة أو بنتائج تلك المهمة. وهكذا نجد طلبة يميلون إلى حب الاستطلاع، ويتميزون بشغف كبير للمعرفة ويسعون وراء التحديات والاهتمام بالتعلم أي وراء أهداف ذات طابع داخلي (Intrinsèque). بينما نجد آخرين متجهين نحو هدف الحصول على أهداف ذات طابع خارجي (Extrinsèque) أي الحصول على العلامات أو الجوائز أو التقييم الإيجابي أو إرضاء الوالدين والأساتذة وهم يسعون في آن واحد إلى تجنب التقييم السلبي (دوقة وآخرون، 2011: 39-40).



الشكل رقم (08): نظرية الأهداف (إعداد الباحثة).

يتضح من خلال ما سبق، أنّ هناك صنفًا من الطلبة يتميزون بدافعية داخلية تكون موجهة بأهداف داخلية. حيث نجد أنهم يسعون دائماً لتحسين مستواهم المعرفي والأدائي من خلال الاستطلاع والبحث والإقبال على إنجاز المهمات بشغف، والمثابرة لإنجازها بنجاح. وهناك صنف آخر من الطلبة تكون دافعتهم خارجية، وأهدافهم خارجية. وتتمثل خاصة في تحصيل علامات جيدة، وتقييم إيجابي قصد إرضاء الأساتذة والأولياء مثلاً. أو يكون هدفهم هو المنافسة من أجل الحصول على المراكز الأولى لتحقيق الذات والبروز إلى جانب الحصول على المكافآت.

نظرية العزم الذاتي:

تختلف نظرية العزم الذاتي التي طورها كل من Deci و Ryan (1991) عن النظريات المعرفية الأخرى للدافعية؛ لكونها تميز بين نوعين من السلوك. فهناك سلوك ينبع عن إرادة الفرد ورغبته. وهو السلوك المعبر عن دافعية قوية. وهناك سلوك يظهر لأول وهلة بأنه ناجم عن اندفاع من طرف الفرد؛ ولكن في الحقيقة هو سلوك ناتج عن عوامل داخلية أو خارجية تتحكم في الفرد وأعماله.

يقسم أصحاب نظرية العزم الذاتي حالات الدافعية إلى ثلاث حالات: دافعية داخلية (intrinsic) ودافعية خارجية (extrinsic) وحالة اللادافعية (unmotivation). كما يرى أصحاب النظرية أنّ الدافعية الخارجية، والتي تعبر عن رغبة الفرد في القيام بسلوك من أجل بلوغ أهداف إجرائية معينة، أو بسبب ضغوط تمارس عليه، تنقسم إلى أربع أنواع مختلفة: (دوقة وآخرون، 2011: 45).

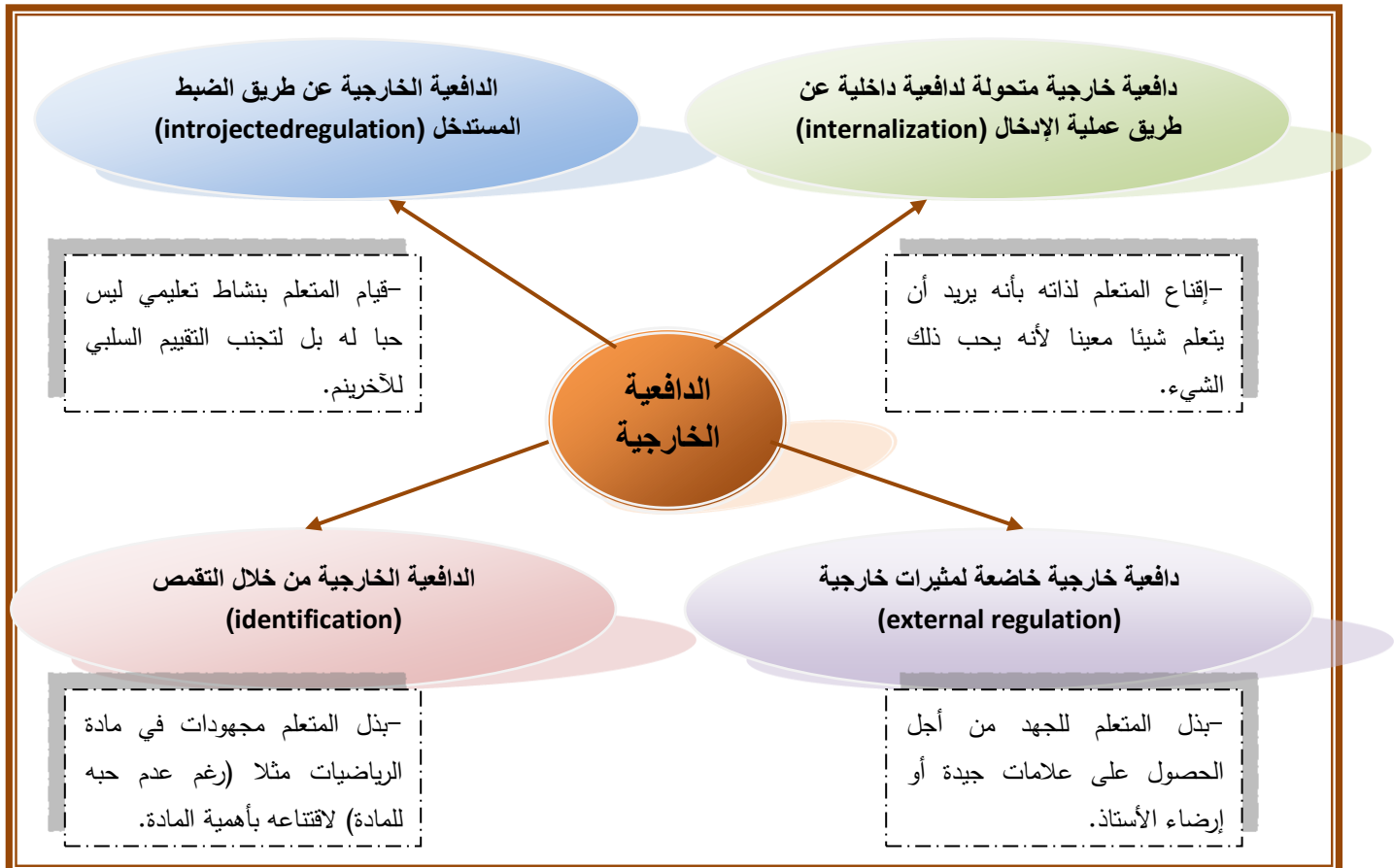
-الدافعية الخارجية المتحولة إلى دافعية عن طريق عملية الإدخال (internalization) وفي هذا النوع من الدافعية يقوم المتعلم بإقناع نفسه أنه يريد أن يتعلم شيئاً معيناً، من أجل حبه لتعلم ذلك الشيء.

-الدافعية الخارجية الخاضعة لمثيرات خارجية (external regulation) وهي الدافعية التي تفسر مثلاً بذل الجهد من أجل الحصول على علامات جيدة في امتحان، أو من أجل الحصول على رضا الوالدين.

-الدافعية الخارجية عن طريق الضبط المستدخل (introjected regulation) التي يقوم المتعلم من خلالها ببذل الجهد المطلوب لأنه يخشى من عواقب تمس بشخصيته وبتقديره لذاته ونفسه. ففي هذا النوع من الدافعية، يقوم المتعلم باستدخال مصادر المراقبة على أفعاله وسلوكياته دون أن تكون تلك المصادر نابعة من شعوره بالعزم الذاتي كما هو الحال في الدافعية الداخلية. ويحدث ذلك مثلاً عندما يأتي المتعلم إلى القسم في الوقت المحدد خشية أن يلقب بالكسول وليس لأنه راغب في تعلم النشاط المقرر في ذلك الوقت.

-الدافعية الخارجية التي من خلالها يختار الفرد سلوكياته بدرجة كبيرة من الحرية وكأن الأمر يتعلق بعزم ذاتي حقيقي. ويتعلق الأمر في الواقع بعملية تعرف باسم التقمص (identification) وهي عملية يتوصل الشخص من خلالها إلى إقناع نفسه حول قيمة التعلم وبأن له الإمكانيات اللازمة لبلوغ الأهداف المسطرة.

ويمكن تلخيص ما سبق في المخطط التالي:



الشكل رقم (09): أنواع الدافعية الخارجية حسب نظرية العزم الذاتي (إعداد الباحثة).

إلى جانب ما سبق، تؤمن نظرية العزم الذاتي بمسلمة مفادها أنّ لكل الأفراد حاجات نفسية وطبيعية يحاولون إشباعها، وذلك مهما كانت البيئة التي يعيشون فيها. ويوجد حسب المنظرين ثلاثة أنواع أساسية من الحاجات هي: (دوقة وآخرون، 2011: 43-44).

* الحاجة إلى الارتباط بالآخرين: أي رغبة كل إنسان في ربط علاقات اجتماعية مع الآخرين والتعامل مع الناس في وسط اجتماعي يقبله ويحتاجه في نفس الوقت.

* الحاجة إلى الاعتقاد بأنّ لديه القدرة والكفاءة اللازمة للخوض في سلوكيات معينة؛ أي أنه ينبغي للفرد أن يفهم ما هو مطلوب منه من أعمال ونشاطات حتى يكون فعالاً وناجحاً في أعماله.

* الحاجة إلى الاستقلالية: أي الحاجة إلى إثبات النفس والعزم على القيام بأعمال حتى يثبت للآخرين أنّه كائن يتمتع بشخصية مستقلة عن الآخرين وبإمكانه اتخاذ قرارات فردية دون اللجوء إلى مساعدة الغير.

من خلال مراعاة الحاجات النفسية السابقة الذكر، والتي نصت عليها نظرية العزم الذاتي للدافعية، تتجلى أهمية هذه النظرية بالنسبة للطالب في مرحلة التعليم الجامعي. فالمناخ الدراسي الذي يدرس فيه الطالب لا بد من أن يوفر له هذه الحاجات، حتى تتكون لديه الدافعية للتعلم والانجاز؛ بدء بالحاجة للارتباط بالآخرين. وتقع هذه المهمة على عاتق الأستاذ بالدرجة الأولى؛ من خلال توفير مناخ ديمقراطي يسمح بتواصل الطلبة وتفاعلهم وذلك من خلال تبني استراتيجيات تعليمية تشع على تقوية الصلات والروابط بين الطلبة وتشجع تعاونهم. ولعل أبرز الاستراتيجيات التي تحقق هذا الهدف؛ استراتيجية التعلم التعاوني. ومن جهة أخرى فإنّ حاجة الطالب إلى الاعتقاد بأنّ لديه القدرة والكفاءة للأداء. وكذا الحاجة إلى الاستقلالية؛ قد تتحققان من خلال استراتيجية التعلم التعاوني كونها تقسم الأدوار على المتعلمين بعدل وتحلّهم مسؤولية تحصيل تعليمهم الذاتي، والمساهمة الذاتية في إنجاز المهمات والنشاطات التعليمية وتوفر لهم الدعم والتشجيع الذي يشعروهم بقيمة ذواتهم

وكفاءتهم، وتوفر حيزا من الاستقلالية من خلال محاولة المتعلم تقديم الحلول بالاعتماد على نفسه.

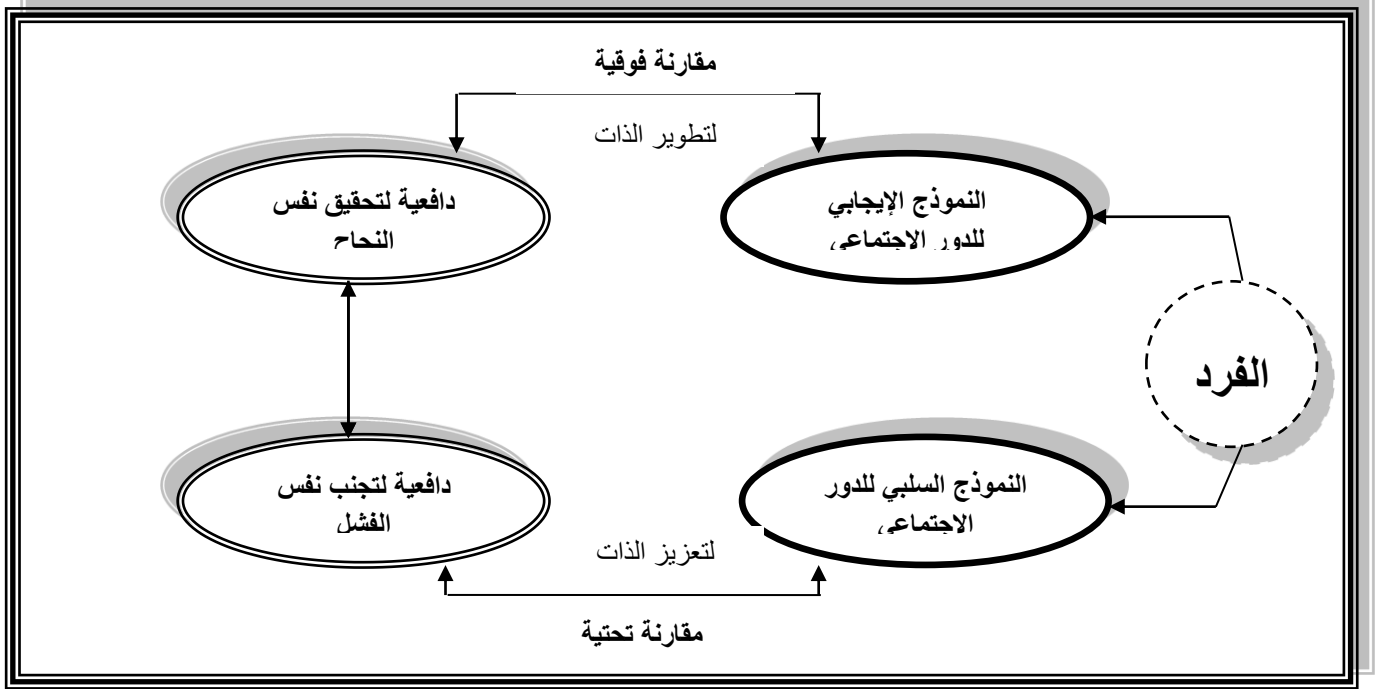
النمذجة الاجتماعية ودافعية الإنجاز (Role model and motivation):

تلعب النمذجة الاجتماعية دورا كبيرا في إثارة الدافعية؛ حيث يلعب النموذج الإيجابي للدور الاجتماعي (positive role model) (ويقصد به ذلك الشخص الذي تمكن من تحقيق نجاح باهر) دورا في إثارة الدافعية لدى الآخرين ليحذوا حذوه ويحققوا لأنفسهم ما حققه ذلك الشخص. أما النموذج السلبي الممثل للدور الاجتماعي (negative role model) (ويقصد به نموذج الشخص الذي مر بتجارب الفشل) دورا في إثارة الدافعية لدى الآخرين لتجنب ما مر به من فشل. فعلى سبيل المثال نجد أنّ الطالب الناجح يمكن أن يعمل على تحفيز الدافعية لبذل المزيد من الجهد في الدراسة والعكس من ذلك، نجد أنّ نموذج الطالب الفاشل يعمل على تحفيز الآخرين لتجنب كل ما يؤدي إلى الوصول لنتائج مشابهة لتلك النتائج السلبية (عثمان، 2008: 70).

إنّ الآخر الناجح (the successful others) يستطيع إلهام الأفراد عن طريق تمثيله وتجسيده للنجاح والإنجازات التي يمكن للفرد أن يناضل من أجل تحقيقها. ويعمل نموذج الدور الإيجابي على خلق نوع قوي من الدافعية لدى الأفراد ليصبحوا مثل ذلك الآخر الناجح في المستقبل. ولذلك يعملون على بذل المزيد من الجهد. وعلى العكس من ذلك يعمل الآخر غير الناجح (the unsuccessful other) أو النموذج الممثل للدور السلبي على جعل الفرد يعمل جاهدا لتجنب الوقوع في مصير مشابه؛ حيث يرى أنّ ه نموذج محتمل لذاته المستقبلية (possible future self) وعندها تستثار لديه الدافعية الكاملة لتجنب ذلك المستقبل (عثمان، 2008: 70).

كما أثبتت الأبحاث أيضا أنّ الأفراد يقومون بعقد مقارنات فوقية (upward comparisons) في محاولاتهم لتحقيق أهداف تتعلق بتطوير الذات. في حين أنّهم يستخدمون المقارنات التحتية (downward comparisons) مع الآخرين الأقل نجاحا عند محاولاتهم تحقيق أهداف تتعلق بتدعيم وتعزيز الذات (عثمان، 2008: 71).

ويمكن تمثيل هذا الاتجاه في المخطط التالي:



الشكل رقم (10): مخطط توضيحي لاتجاه النمذجة الاجتماعية (إعداد الباحثة).

يتبين من خلال ما سبق عرضه، أنّ هذا الاتجاه يركز على دور النموذج الاجتماعي في بث الدافعية لدى الأفراد. فهناك نموذج إيجابي يرفع من دافعية الفرد للاقتداء به وتحقيق نجاح مماثل. وهناك النموذج السلبي الذي يدفع بالفرد لبذل المجهود حتى يتجنب فشلا مماثلا. كما أنّ الأفراد يميلون غالبا لإجراء مقارنات فوقية لمن هم أحسن منهم، وهذا ما يزيد دافعيتهم لتطوير ذواتهم. كما يجرون مقارنات تحتية وهو ما يمنحهم شعورا بالفوقية إزاء الآخرين، فيشعرون بالثقة والنجاح النسبي. ولعل هذا الاتجاه النظري للدافعية يظهر بجلاء في حصص التعلم التعاوني أين تحوي الجماعات التعاونية على خليط غير متجانس يسمح بتكوين نماذج اجتماعية ناجحة (ذوي التحصيل المرتفع) فتزداد دافعية أعضاء الفوج للإقتداء بهم واعتبارهم نموذجا ناجحا. كما توفر نماذج سلبية ممثلة في ذوي التحصيل المنخفض الذين يحاول البقية تجنب الوقوع في نفس مصيرهم فيعملون بجِد ومثابرة.

نظرية القدرة على رؤية الذات المستقبلية (future possible self theory):

تعد هذه النظرية من النظريات الحديثة لتفسير دافعية الانجاز الدراسي. حيث يرى (Vasquez) أنّ فكرة الفرد عن المستقبل قد تؤثر في مشاعره الحالية وفي دوافعه وسلوكه. ولذلك كانت الطريقة التي يتصور بها الفرد الأحداث القادمة في حياته محورا للدراسة من قبل علم النفس الاجتماعي.

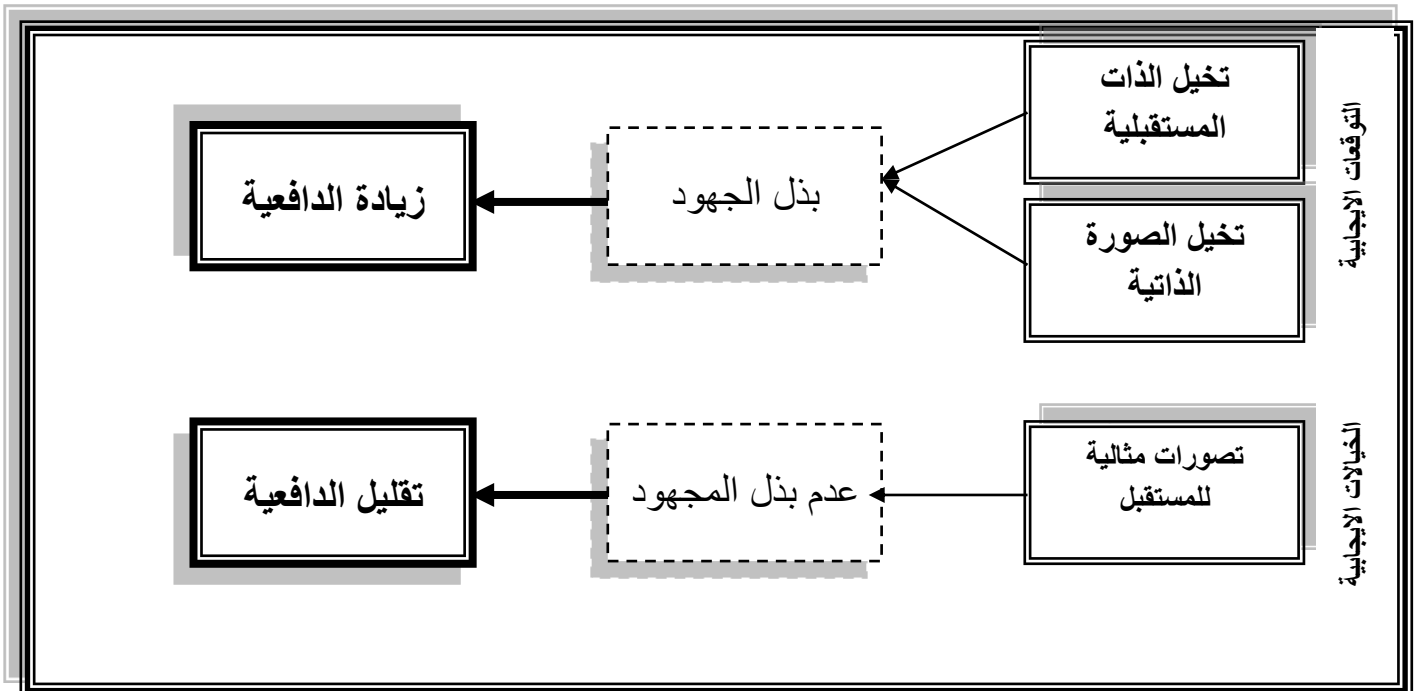
إنّ القدرة على تخيل المستقبل الذي يتمنى الفرد تحقيقه يمكن أن يؤدي إلى زيادة الدافعية والجهد المبذول للوصول إليه. كما أنّ الصورة العقلية المتخيلة للمستقبل هي تجسيد داخلي للحالة التي يمكن أن يكون عليها الفرد في المستقبل. وغالبا ما تكون الصورة التي يتخيلها لنفسه في المستقبل قريبة من أهدافه (عثمان، 2008: 71).

أكدت العديد من الأبحاث على الدور المتميز الذي تلعبه القدرة على تخيل المستقبل (future imagery) في إرشاد وتوجيه سلوكيات الأفراد الموجهة نحو تحقيق الأهداف التي يضعونها لحياتهم وزيادة الدافعية. مثل أبحاث (Markus & Nurius, 1986 ; Oyserman, Bybee & Terry, 2006) والتي تناولت القدرة على رؤية الذات المستقبلية (possible future self) والصور الذاتية (self-generated images) التي يتخيلونها لما قد يكونون عليه في المستقبل. كما أثبتت الأبحاث أنّ كل محاولة لتخيل الأحداث المستقبلية تساعد في زيادة قابلية هذه الأحداث للوقوع فضلا عن زيادة الدافعية في السعي نحو تحقيقها الفعلي (عثمان، 2008: 72).

وقد أظهرت مجموعة أخرى من الأبحاث التي قامت بدراسة المحاكاة الذهنية (mental simulation) وهو ما نقصد به التركيب المعرفي (cognitive construction) لبعض السيناريوهات الافتراضية والتي فسرت كيف ولماذا تساعد القدرة على تخيل وقوع أشياء وأحداث مرغوبة في المستقبل في زيادة القدرة على تحقيقها الفعلي من

خلال توقع النجاح(عثمان، 2008: 72). وعلى سبيل المثال، نجد في مجال الانجاز الدراسي أنّ الطلاب الذين يتخيلون نجاحهم المستقبلي في امتحانات نهاية العام مثلاً، يبدوون في الاستذكار مبكراً عن غيرهم من الطلبة ويقضون ساعات أطول في المراجعة، ومن ثمّ يحصلون على درجات أعلى من غيرهم.

وقد فرق Oettingen (2006) بين نمطين من أنماط التخيل المستقبلي وهما: التوقعات (expectations) والخيالات (fantasies). حيث أنّ لكل منهما تأثيره في الدافعية. إذ يشير مفهوم التوقعات الإيجابية (positive expectations) إلى معتقدات الأفراد حول إمكانية تحقيق هدف ما استناداً إلى وجود دلائل حقيقية على إمكانية تحقيقه. ومثل هذا النمط من التفكير يساعد في زيادة الدافعية والنجاح في أداء المهمة. أما النمط الثاني فهو مفهوم الخيالات الإيجابية (positive fantasies) فيشير إلى التصورات المثالية (idealized images) التي يتخيلها الفرد لحدث ما بغض النظر عن احتمالية وقوعه. وهذا النمط من التفكير من شأنه أن يعمل على تقليل الدافعية وذلك من خلال إغراء الفرد بالاستمتاع بالصورة الجميلة للمستقبل المأمول في تلك اللحظة، وفي ذات الوقت يوهن من عزمه في تحقيق ذلك فعلياً فضلاً عن إخفاء إمكانية وجود عقبات أمامه لتحقيق حلمه، فيتكاسل ولا يعمل على الاستعداد بطريقة مناسبة لبلوغ أهدافه(عثمان، 2008: 83). ولتوضيح هذه النظرية، قمنا بوضع هذا المخطط:



الشكل رقم (11): مخطط توضيحي لنظرية الذات المستقبلية (إعداد الباحثة).

يتبين مما سبق أنّ تخیل الفرد لذاته المستقبلية من شأنه زيادة دافعيته لبلوغ تلك الصورة الذاتية المتصورة، والتي غالباً ما تكون صورة إيجابية مكلفة بالنجاح. ولكن الخيال لوحده لا يكفي لبث دافعية حقيقية؛ بل لا بدّ أن يكون التركيز على العمل لتحقيق تلك الصورة وليس التركيز على الناتج النهائي فقط وإلا فسيتحول إلى خيالات وهمية.

5- خصائص الأفراد تبعاً لمستوى دافعتهم للإنجاز:

يختلف الأفراد فيما بينهم في مستوى دافعتهم، وتختلف بناءً على ذلك خصائصهم وسماتهم؛ وفيما يلي سمات الأفراد ذوي المستوى المرتفع من دافعية الانجاز، وسمات الأفراد ذوي المستوى المنخفض من دافعية الانجاز.

5-1- الأفراد ذوو المستوى المرتفع من دافعية الانجاز:

يتميز الطلبة الذين يتمتعون بمستوى مرتفع من دافعية الانجاز الدراسي، ببعض السمات، نذكر منها؛

- يملكون النزعة للقيام بمجازفات محسوبة ومنضبطة لذلك يصوغون لأنفسهم أهدافاً تتطوي على التحدي والمجازفة، وهم يفعلون ذلك كحالة طبيعية ومستمرة، إذ أنهم لا يشعرون باللذة والإنجاز إذا كانت المهام التي يتمكنون منها سهلة ومضمونة النتائج (البرنوطي، 2004: 256).

- الميل إلى الوضعيات والمواقف التي يتمكنون فيها من تحمل المسؤولية الشخصية في إنجازاتهم.

- الرغبة في التغذية العكسية لإنجازاتهم ومراقبتها ليكونوا على علم بمستوى إنجازاتهم (عدون، 2004: 81).

- يهتم الطالب ذو الدرجة المرتفعة من دافعية الإنجاز الدراسي بما يؤديه من عمل في حد ذاته أكثر من اهتمامه بأي عائد يعود عليه من إنجاز هذا العمل، وهو دون شك يرغب في الحصول على درجات ممتازة لكونها مقياس لدرجة امتيازه في أداء عمله.
- يتميز الطلبة مرتفعي دافعية الإنجاز الدراسي بالثقة العالية بالنفس حيث يميلون للشك في آراء الأفراد الأكثر خبرة منهم، يلتزمون بأدائهم حتى ولو كانوا لا يملكون معرفة معمقة بالموضوع الذي يريدون اتخاذ القرار فيه.
- يفضلون النشاطات المتغيرة والتي تحدث فيها تحديات مستمرة، وينفرون من النشاطات الروتينية (مجدي، 2003: 180-181).

تتجلى السمات السابقة الذكر خاصة؛ أثناء اختيار الطلبة للبحوث، حيث يميلون للمجازفة والتحدي في اختيار مواضيع البحوث، الى جانب اختيار المهمات الصعبة التي ينفر منها باقي الطلبة، كما يميلون لتحقيق أهدافهم بفاعلية وتفوق.

5-2- الأفراد ذوو المستوى المتدني من دافعية الإنجاز:

يرى مشعان (1993) أن الأفراد ذوي دافعية الإنجاز المنخفضة لا يتوقعون النجاح في أي عمل يقومون به ويتجنبون الإقدام على الإنجاز خشية الفشل، ويرفضون أداء الأعمال التي يشعرون أن قدرتهم على أدائها أقل من الآخرين والتي تتطلب منهم جهدا ومثابرة، وتثبط همتهم بسرعة عندما تواجههم عوائق، حتى ولو كانت بسيطة. ويستسلمون للفشل بسرعة عادة، ولا يعاودون المحاولة ليأسهم من النجاح. ويقبلون على الأعمال السهلة المضمونة النجاح، ويضعون لأنفسهم أهدافا بسيطة سهلة لا تكلفهم جهدا أو مشقة. ويرضون بما هم عليه، ولا يسعون إلى تحسين مستواهم في ناحية من نواحي الحياة، وكثيرا ما يقنعون أنفسهم بأن فشلهم كان نتيجة لأسباب خارجة عن إرادتهم؛ فالنجاح من وجهة نظرهم حظ أو مصادفة، وهم ليسوا من المحظوظين (عن الخيري، 2008: 59).

يتضح مما سبق أنّ ذوي الدافعية المنخفضة يميلون إلى أداء المهمات السهلة بسبب مللهم بسرعة وتثبيط همهم، ويميلون لعزو النجاح إلى أسباب خارجية كالحظ والصدفة، ولا يبذلون الكثير من الجهد لبلوغ أهدافهم.

6- العوامل المؤثرة في دافعية للإنجاز الدراسي:

هناك العديد من العوامل التي قد تؤثر ايجابا أو سلبا على مستوى دافعية الانجاز الدراسي لدى الطالب، نذكر منها؛

- المستوى الاجتماعي والاقتصادي:

إن الأفراد يختلفون في معيشتهم وطريقة تنشئتهم وأسلوب تعاملهم مع معطيات الحياة، فالفرد يكتسب القيم والمفاهيم الاجتماعية من خلال تفاعله مع أسرته والبيئة التي تحيط به، وحيث أن دافعية الإنجاز مكتسبة تأتي عن طريق القيم السائدة في بيئة الفرد والمفاهيم التي يتلقاها، وكذلك مستويات الطموح التي يسمح بها، لذلك فإن الفرد الذي ينشأ في بيئة فقيرة من حيث المستوى الثقافي فإنه بلا شك يتأثر بذلك المحيط وستقل عنده دافعية الإنجاز لعدم وجود مستوى طموح عالي، أما الفرد الذي يعيش في أسرة من ذوي الدخل المتوسط أو العالي فإن أفراد تلك الأسرة قد يحملون دافعية أعلى، و هذا نتاج البيئة التي يعيشون فيها. فالأب الذي أكمل دراسته الجامعية وعرف أهمية العلم للفرد والمجتمع؛ لا يقبل أن يقل تحصيل أبنائه عن المستوى الجامعي، بعكس الأب الذي لا يعرف أهمية الدراسة(الزغبى، 2003: 279-281).

- الجو المدرسي غير المناسب:

يعتبر الجو المدرسي مهما جدا في تشكيل الدافعية للإنجاز لدى المتعلمين؛ ولهذا فمن الضروري أن يتم تطوير الاهتمام بالتعليم عند المتعلمين وجعلهم أكثر رغبة فيه وفي التنافس وتوقع النجاح.

ويلعب المدرسون دورا فاعلا في تنمية السلوك المرتبط بالإنجاز فالمدرس الجيد هو الذي يستطيع إثارة دافعية الطالب إلى أعلى درجة ممكنة ويساعد الطالب في الوصول إلى أقصى ما تسمح به قدراته، أما المدرس الذي لا يبالي بعمله يكون غير متحمس له وغير مدربا للتدريب الكافي، ويؤدي إلى إضعاف الدافعية عند طلابه.

ومن الأساليب الخاطئة المعتمدة من قبل المدرسين و التي تؤدي إلى إضعاف قوة دافع الإنجاز لدى طلبتهم ما يلي:

-الاختيار الخاطئ للخبرة التعليمية:

إن عدم الدقة في اختيار المعلم للخبرة التي يرغب الطالب في الحصول عليها يؤدي إلى صعوبة فهم الطالب لهذه الخبرة أو ممارستها بالشكل الصحيح، مما يؤدي بالتالي إلى إضعاف دافع التعلم لديه.

-عدم التناسب بين الهدف والحاجة التي يرغب الطالب في إشباعها:

فلا شك فيه أن الطالب يتجه بقوة نحو تحقيق الأهداف التي تساعد على إزالة التوتر عنده وإشباع حاجاته، وأن عدم مراعاة المعلم لاختيار الأهداف التي تتناسب مع حاجات الطالب يدفع الطالب إلى عدم تحصيل المعرفة والخبرة بدرجة عالية أو الاستمرار في نشاطه لتحقيق الأهداف لعدم ملائمتها مع حاجاته.

- عدم استخدام المعلم أسلوب التعزيز مع طلابه:

ونقصد بالتعزيز تقوية الرابطة بين المثير والاستجابة لضمان حدوث الاستجابة مرة ثانية إذا تكرر نفس المثير. والتعزيز الذي يمكن للمعلم استعماله مع طلابه هو إما تعزيز معنوي "كالمدح" أو "مادي" بإعطاء هدية للطالب الجيد من أجل تشجيعه على الاستمرار في سلوكه هذا، وكذلك لتحفيز زملاءه الآخرين لتقليد سلوك زميلهم الذي تمت مكافئته.

- تشجيع المنافسة غير البناءة ما بين التلاميذ:

يستخدم بعض المعلمين المنافسة بين الطلاب على التعلم، ولكن هذه المنافسة كثيرا ما تتحرف عن أهدافها وتصبح بدلا عن أسلوب لتشجيع التلاميذ على بذل المزيد من الجهد والنشاط؛ أسلوبا لإثارة الكراهية والحسد ما بين التلاميذ.

- عدم تحديد مدى التحصيل في المواد الدراسية:

إن عدم تحديد المعلم لمدى تحصيل الطالب في المواد الدراسية سبب أساسي في إضعاف دافع الإنجاز لديه، ذلك أن معرفة المتعلم بنتائج تعلمه من أقوى دوافع التعلم لديه، وممارسة التعلم دون علم بنتائجه يؤدي في كثير من الأحيان إلى تعطيل التعلم، كما أن معرفة المتعلم بنتائج تعلمه يعينه على إجادة التعلم وزيادة إنتاجه في الكم والكيف والسرعة، ذلك أن معرفة نتائج التعلم تساعد على تصحيح استجاباته الخاطئة وعلى تكرار الاستجابات الناجحة و تجعل التعلم مشوقا وتحمل المتعلم على منافسة نفسه وغيره (الزغبى، 2003).

إضافة إلى العوامل السابقة يمكن إضافة هذه العوامل: (راتب، 2001: 253-254).

- الرؤية إلى المستقبل :

تمثل الأهداف الشخصية للمستقبل عنصرا هاما في زيادة دافعية الإنجاز، حيث أنها مصدر الطاقة والتشجيع لإنجاز وممارسة الأنشطة التي تحقق هذه الأهداف.

- التوقع للهدف :

ليس الهدف وحده ما يوجه دافع الإنجاز ولكن نوع ومستوى التوقع، فالفرد الذي لديه قناعات وتوقع إيجابي لتحقيق الهدف سوف يبذل المزيد من الجهد، أما إذا كان لديه توقع سلبي فإن ذلك يؤدي إلى انخفاض درجة الإنجاز عنده، لذلك من الأهمية مساعدة الفرد على التقييم الواقعي لمستوى الهدف.

- خبرات النجاح :

الخبرات السابقة الإيجابية التي يحقق فيها الفرد النجاح والرضا في أي نشاط تؤدي إلى زيادة الاستعداد واستمرار ممارسة هذا النشاط مما يتيح فرصة أفضل لتحقيق الأهداف.

- التقدير الاجتماعي:

تتأثر دافعية الإنجاز بحاجة الفرد للحصول على الاستحسان والقبول والتقدير الاجتماعي من الأشخاص المهمين بالنسبة له مثل الأسرة، المعلم، الإدارة، جماعة الأصدقاء... وبالتالي فإن توقعات هؤلاء نحو الأهداف المطلوبة من الفرد تحقيقها تمثل دفعا قويا له لسعي نحو الامتياز والتفوق للحصول على تقديرهم، وسلوك الفرد في ضوء توجه الموافقة أو التقدير الاجتماعي يتضح كذلك عندما يحرص على بذل أقصى جهد لتحقيق أفضل أداء أمام الآخرين.

- الحاجة إلى تجنب الفشل و تحقيق النجاح:

هناك نمطان شائعان يؤثران في السلوك الإيجابي والإنجازي للفرد وكلاهما يؤديان إلى زيادة القلق وكذلك يؤثران في مستوى الإنجاز والجوانب النفسية للفرد. إذ يمكن للخوف من الفشل أن يؤدي إلى تحسين الأداء، و لكن يؤثر سلبا على روح المبادرة بحيث يميل الفرد إلى استخدام طرق دفاعية. كذلك فإن الرغبة في تحقيق النجاح يمكن أن تؤثر سلبا على الجانب النفسي للفرد؛ حيث يميل الفرد إلى القلق والتفكير في كل السبل لتحقيق ذلك النجاح.

- تقدير الذات :

يعتبر مفهوم الفرد عن نفسه أو مدى اعتقاده وثقته في استعداده وقدراته -وهو ما يطلق عليه تقدير الذات أو الفعالية الذاتية- أحد العوامل الهامة التي تؤثر على سلوك وإنجاز الفرد؛ من حيث الاختبار، المثابرة، أو نوعية الأداء. فالفرد الذي يدرك أن لديه التقدير الذاتي الإيجابي لأداء مهام معينة يتوقع أن يؤديها بقدر كبير من الحماس والثقة في النفس. أما إذا اعتقد أن قدراته لا تسمح له بأداء ذلك -أي انخفاض تقدير الذات- فقد يعرض عن أداء المهام وهو ما يؤثر ذلك سلبا على السلوك الإنجازي لديه.

- الحاجة إلى الإنجاز :

يمكن اعتبار درجة الشعور بالحاجة إلى الإنجاز سمة عامة ولكن مستوى شدتها نوعي لكل نشاط أو موقف، بمعنى أن الفرد يمكن أن يتميز بالسلوك الإنجازي بدرجة عالية نحو موقف معين أكثر من موقف آخر و يتوقع ذلك بدرجة كبيرة على قيمة الحافز الذي يحصل عليه في ضوء احتمال النجاح أو الفشل، و مستوى الحاجة إلى الإنجاز يتوقع أن يؤثر في سلوك الفرد من حيث تحمل المبادرة أو الإقبال عليها و تطوير الأداء.

وبهذا، يمكن القول أنّ العوامل المؤثرة في دافعية الإنجاز الدراسي كثيرة ومتعددة، ولقد أشرنا إلى بعض منها حيث تساهم بصفة مباشرة أو غير مباشرة في زيادة أو إضعاف مستوى دافعية الإنجاز لدى الطالب، ما يؤثر بالتالي على أدائه وتحصيله الدراسي، وكذا على سلوكه وشخصيته وتعامله مع المهمات الموكلة إليه.

7-مبادئ استثارة الدافعية للإنجاز الدراسي لدى الطلاب:

فيما يلي، بعض الموجهات والمبادئ التي تساهم في استثارة دافعية المتعلمين وتعزيزها، وتؤدي بالتالي إلى تحسين أدائهم التحصيلي: (نشواتي، 1996: 220-222).

7-1-استثارة اهتمامات الطلبة وتوجيهها:

تؤكد معظم تفسيرات الدافعية ضرورة توفر بعض القوى التي تستثير نشاط الفرد وتوجه سلوكه. وهذا ينطبق على النشاطات التعليمية انطباقه على أي نشاط سلوكي آخر. الأمر الذي يجعل مسألة استثارة انتباه المتعلمين واهتمامهم وتوجيه نشاطاتهم نحو السبل الكفيلة بانجاز الأهداف المرغوب فيها، أولى مهام المعلم.

ويمكن انجاز هذه المهمة باستخدام مثيرات أو وسائل لفظية وغير لفظية، تخاطب حواس المتعلم المختلفة، وتوجه انتباهه إلى موضوع التعلم. فاستخدام تعبيرات معينة مثيرة للاهتمام سواء لفظية أو غير لفظية، والاستفادة من خصائص المثيرات البيئية، كالحركة

والحجم واللون والتباين، هي من الوسائل التي تسهل على المعلم استقطاب انتباه متعلميه، كما تستثير دافع حب الاستطلاع عندهم. والذي يظهر عموماً في إمعان النظر والإنصات والانتباه إلى ما هو جديد في الوضع التعليمي-التعلمي.

ولاستثارة انتباه الطلاب واهتماماتهم وحب الاستطلاع لديهم، يمكن للمعلم أن يبدأ نشاطه التعليمي بقصة أو حادثة مثيرة، أو بوصف وضع ينطوي على شيء غير مألوف، بطرح مشكلة تتحدى تفكير الطلاب وتأسر اهتمامهم؛ بحيث تجبرهم على التخلي عن المشتتات. ويستحسن أن تكون هذه النشاطات الأولية على علاقة بالمادة الدراسية موضوع الاهتمام، ومناسبة لخصائص الطلاب من حيث قدراتهم ومستوى نضجهم.

7-2- استثارة حاجات الطلاب للإنجاز والنجاح:

إنَّ الحاجة للإنجاز والنجاح، متوفرة لدى جميع الأفراد، ولكن بمستويات متباينة. وقد لا يبلغ مستوى هذه الحاجات عند بعض الطلبة-لسبب أو لآخر- حدًا يمكنهم من صياغة أهدافهم وبذل الجهود اللازمة لتحقيقها. لذلك يترتب على المعلم توجيه انتباه خاص لمثل هؤلاء الطلبة، وخاصة عندما يظهرون سلوكاً يدل على عدم رغبتهم في أداء أعمالهم المدرسية. إنَّ تكليف المتعلم ذي الحاجة المنخفضة للإنجاز والنجاح، بمهام سهلة نسبياً، يضمن نجاحه فيها، والإقلال من قيمة النتائج غير المرغوب فيها والمترتبة عن الفشل، يمكن أن يؤدي إلى استثارة حاجة هذا المتعلم للإنجاز، وزيادة الرغبة في النجاح. لأنَّ النجاح يمكنه من الثقة بنفسه وبقدراته، ويجنبه حالات القلق الناجمة عن الخوف من الفشل، ويعزز نشاطاته الأكاديمية المستقبلية

7-3- تمكين الطلبة من صياغة أهدافهم وتحقيقها:

تشير بعض النظريات المعرفية في الدافعية، إلى أنَّ سلوك الفرد محدد جزئياً بالتوقعات والأهداف التي ينوي إنجازها في مرحلة مستقبلية. وتتباين ديمومة الفترة الزمنية

اللازمة لإنجاز هذه الأهداف بتباين الأهداف ذاتها، فقد تكون هذه الفترة طويلة لارتباطها بأهداف بعيدة المدى متعلقة بالمستقبل التعليمي والمهني للطالب، وقد تكون قصيرة جداً، لارتباطها بأهداف قريبة المدى، تتعلق بنشاط تحصيلي راهن، كالتمكن من مادة دراسية معينة. ولما كانت الأهداف التعليمية قريبة المدى، على علاقة مباشرة بعمل المعلم ومهامه، فسيترتب عليه مساعدة طلابه على صياغة أهدافهم وتحقيقها، وخاصة في مراحل التعليم الأولى، بحيث يتمكنون تدريجياً من انجاز هذه المهمة بأنفسهم في المستقبل.

ويستطيع المعلم مساعدة تلاميذه على صياغة أهدافهم، بتدريبهم على تحديد أهدافهم التعليمية وصياغتها بلغتهم الخاصة، ومناقشتها معهم، ومساعدتهم على اختيار الأهداف التي يقرون بقدرتهم على انجازها، وعلى تحديد الاستراتيجيات المناسبة الواجب إتباعها لدى محاولة تحقيقها.

7-4- استخدام برامج تعزيز مناسبة:

تؤكد النظريات الارتباطية والسلوكية أهمية التعزيز في التعلم، وعلى قدرته على استثارة دافعية المتعلم وتوجيه نشاطاته. ويأخذ التعزيز في الأوضاع التعليمية أشكالاً متنوعة، كالإثابات المادية، والعلامات المدرسية، والنشاطات الترويحية، كما قد يأخذ بعض أشكال التغذية الراجعة، كالتغذية الراجعة الإعلامية أو التصحيحية. ويستطيع المعلم في ضوء معرفته بطبيعة عمليات التعزيز، واستراتيجيات استخدام المعززات، وضع برامج تعزيز مناسبة، تستثمر دافعية الطلاب التحصيلية، وتعزز رغباتهم في النجاح.

7-5- توفير مناخ تعليمي غير مثير للقلق:

تشير النظرية الإنسانية في الدافعية، إلى ضرورة إشباع بعض الحاجات السيكولوجية الأساسية، كالأمن والانتماء وتكوين الصداقات والتقبل واحترام الذات، للتمكن من إشباع حاجات المعرفة والفهم وتحقيق الذات. لذلك قد يؤدي الفشل في إشباع تلك الحاجات

الأساسية، إلى إعاقة حاجات الطالب إلى الانجاز والتّحصيل وتحقيق قدراته وإمكاناته على النّحو المرغوب فيه، الأمر الذي يفرض على المعلم بناء مناخ صفّي تتوفّر فيه الشروط الكفيلة بإشباع حاجات التلاميذ للأمن والانتماء واحترام الذات، واستبعاد أية عوامل تهديدية تثير قلق الطلاب ومخاوفهم. فالتنافس الشديد الذي يسود معظم النظم المدرسية، والتأكيد المتطرف على أهمية النّجاح، وترتيب الدّرجات في ضوء معايير خارجية، والعقوبات الشديدة المترتبة عن الفشل، هي من العوامل الحاسمة التي تستثير قلق الطّلاب ومخاوفهم، وتؤدّي بالتّالي إلى إحباط دافعيّتهم وفشلهم.

كما يلخص الباحث عليان هشام اهم قواعد استثارة الدافعية للإنجاز الدراسي لدى الطلبة في النقاط التالية:(عليان وهندي، 1987: 53)

- أن يقوم المعلم بتحديد الخبرة المراد تعلمها تحديداً يؤدي إلى فهم الطلبة للموقف الذي يعملون فيه .
- أن يراعي المعلم في اختياره للأهداف والمحفزات؛ أن تكون مرتبطة بالدافع من جهة وبنوع النشاط الممارس من جهة أخرى. لأن ذلك يساعد على تشجيع تقدم الطلبة في التحصيل
- أن يراعي المعلم أن يكون الهدف الذي يختاره مناسباً لمستوى استعدادات الطلبة العقلية؛ لأن ذلك يؤدي إلى زيادة قيمة الدافع كعامل مساعد على بعث أنواع النشاط المحققة للهدف.
- أن يُلحق المعلم الإثابة بتحقيق الهدف مباشرة، لأن ذلك يزيد من القوة الفاعلة للدافع. ومن الثابت أن مرور وقت طويل بين إنجاز النشاط وتحقيق الهدف يفقد الإثابة قيمتها عند المتعلم ويجعل تعطشه للحصول عليها فاتراً.

لذلك فإن كفاءة الأستاذ في استغلال دوافع طلبته في عملية تعلمهم تعد شرطاً لنجاحه ، ومع ذلك فإن عليه أن يراعي عند قيامه باستغلال دوافع تلاميذه في عملية تعلمهم ما يلي:

- أن يراعى الحذر في استخدام المنافسة بين تلاميذه.
 - أن يتعرف إلى معدل التقدم عند كل واحد من طلبته ومستوى تحصيله.
- يتضح من خلال ما سبق، أنّ بث الدافعية للانجاز الدراسي في نفوس الطلبة، يقع على عاتق الأستاذ بالدرجة الأولى. حيث يمكنه من خلال الطرق التعليمية التي يتبناها، والوسائل التعليمية التي يستخدمها، وكذا الإجراءات التربوية التي يتبعها أن يحفز الطلبة على العمل بحماس والإقبال على التعلم برغبة وشغف، خاصة عندما يتوفر التشجيع، التفهم، والتشويق.

الخلاصة:

من خلال ما جاء في هذا الفصل نستخلص أن دافعية الإنجاز الدراسي هي الرغبة الكامنة في الفرد التي تدفعه للأداء الجيد المتقن والنجاح. وهي تعتبر من أهم العوامل التي تساهم في نجاح الطالب، ودفعه إلى العمل والمثابرة. كما تعمل على توليد الرغبة لديه لبذل الجهد من أجل تحقيق هدفه الأساسي ألا وهو الحصول على نتائج جيّدة. كما أنّ الدافع للإنجاز يكون مصدرا هاما من مصادر تباين التوافق الدراسي لدى الطلاب، فقد يغير الدافع طالبا فاشلا فيجعله متفوقا؛ وقد يكون الافتقار للدوافع سببا وراءهم رسوب طالب آخر.

الفصل الثالث

الطالب الجامعي

تمهيد .

1- مفهوم الطالب الجامعي .

2- الخصائص العامة للطالب الجامعي .

3- حاجات الطالب الجامعي .

4- الصحة النفسية للطالب الجامعي .

5- دور الطالب الجامعي .

6- دور الجامعة في خدمة الطالب الجامعي

7- مشكلات الطالب الجامعي وأسبابها .

8- صفات الطالب الجامعي المثالي .

9- أساليب مقترحة لتنمية السمات العلمية لطلاب الجامعة

خلاصة الفصل .

تمهيد:

يعتبر الطالب الجامعي محور عملية التربية في نظام التعليم الجامعي؛ حيث أنه أهم عنصر من عناصر هذه العملية. وقد أنشئت الجامعات لخدمته، وتعليمه، وتكوينه، إلى جانب إعداده وتهيئته للحياة العملية، وليكون فردا منتجا في المجتمع.

ويتآزر في تحقيق نجاح هذه العملية، كل من الأستاذ الجامعي، والمشرف، والموجه، والإدارة، فكل طرف في الجامعة هدفه هو خدمة مصلحة هذا الطالب.

ولقد حظي الطالب الجامعي بدراسات كثيرة؛ واهتم العلماء والباحثون به لأسباب عديدة، فالطالبة الجامعية يمثلون أهم شريحة في المجتمع، وهي شريحة الشباب. هذه الشريحة التي تمتاز بخصائص تتفرد بها عن سواها؛ من حيث كونها قد بلغت مرحلة من النضج، فهي قادرة على الإنتاج، وقابلة للتوجيه، وقابلة للنمو والبناء. إلى جانب هذا، فإن انتشار الاضطرابات النفسية والمشكلات المختلفة في أوساطها، يجعلها محل اهتمام الجميع.

وللطالب الجامعي جملة من الخصائص والحاجات الخاصة به، وأدوار يقوم بأدائها في الجامعة، إلى جانب مقومات لصحته النفسية، ومعوّقات لها، كالمشكلات والصعوبات المختلفة التي يلقاها في الجامعة، بالإضافة إلى صفات ومميزات يسعى الطالب جاهدا لتحقيقها حتى يبلغ المثالية والتّميز.

وكلّ هذه العناصر، سنتناولها بالتفصيل في هذا الفصل.

1- مفهوم الطالب الجامعي:

لقد حظي الطالب الجامعي باهتمام الباحثين والعلماء، فقد قاموا بدراسة خصائصه ومشاكله ومختلف حاجاته، وقدموا له تعاريف عديدة، اخترنا منها ما يلي:

"هو ذلك الشخص الذي سمحت له كفاءته العلمية بالانتقال من المرحلة الثانوية إلى الجامعة؛ تبعا لتخصصه الفرعي، بواسطة شهادة أو دبلوم يؤهله لذلك. ويعتبر الطالب الجامعي أحد العناصر الأساسية والفاعلة في العملية التربوية طيلة التكوين الجامعي؛ إذ أنه يمثل عدديا، النسبة العالية في المؤسسة الجامعية" (بلخيري، 2001: 15).

يشير هذا التعريف إلى الطالب الجامعي بصفته عنصرا أساسيا في العملية التربوية طيلة التكوين الجامعي، وبأن حصوله على الشهادة أهله ليدخل عالم الجامعة.

وعرف Zussuler (زسلر) الطالب الجامعي بأنه ذلك الذي يتم تحضيره لمسؤوليات إنسانية، تقنية، علمية، واقتصادية، يفكر ويحل وينتقد. لذا يجب أن يستند تسيير الطلبة على نظام بيداغوجي مطابق لحاجاتهم ويشجع الاتصال الموحد المتفتح نحو الواقع المبرمج، جهاز يدعم المسؤولية والاختيار، وجهاز للتقييم (ميمون، 2009).

يتضح من خلال هذا التعريف أن الطالب الجامعي هو ذلك الفرد الذي تتم تهيئته لتولي مسؤوليات مهمة في المجتمع، بالتالي لابد من مراعاة نوعية التكوين الذي يخضع له في الجامعة كي يكون أهلا لما أعد له مستقبلا.

وحسب وفاء محمد البرعي فإن الطالب الجامعي، "هو الفرد الذي يتلقى معارفا وقيما داخل الحرم الجامعي، والتي تدخل في تكوين شخصيته، بحيث تلتحم بما يتعلم ويتفاعل معه" (البرعي، 2001: 321).

يركّز هذا التعريف على التكوين الجامعي الذي يتلقاه الطالب داخل الجامعة، وبأنّ هذا التكوين يتفاعل مع شخصيته ليترك بصمة واضحة عليه.

ويذكر الباحث علي راشد، أن الطالب الجامعي: "هو إنسان يمر في مرحلة معينة، فهو على وشك إنهاء مرحلة المراهقة، إن لم يكن قد تجاوزها فعلا إلى مرحلة نضج أخرى، تسمّى مرحلة الشباب" (راشد، 2007: 53).

يلاحظ من خلال هذا التعريف أنّ الباحث قد ركّز في تعريفه للطالب الجامعي على المرحلة العمرية التي يمر بها وهي مرحلة الشاب.

نستخلص مما سبق أنّ الطالب الجامعي، هو إنسان يمر بمرحلة من المراحل العمرية في حياته وهي مرحلة الشباب، في إطار التعليم الجامعي. حيث التحق بالجامعة بعد اجتيازه لامتحانات، وحصوله على شهادة تؤهّله لمواصلة الدراسة فيها، ليستفيد بذلك من مختلف خدماتها الموجهة له.

2- الخصائص العامة للطالب الجامعي :

عندما نتحدّث عن الخصائص العامة لطلاب الجامعات، فنحن نتحدّث عن تلك الصفات التي تميّز معظم الأفراد الذين ينتمون إلى المرحلة الجامعية داخل مجتمع معين عن غيرهم من الأفراد.

وأهم الخصائص العامة للطالب الجامعي ما يلي:

2-1- النمو العقلي عالي المستوى:

طالب الجامعة فرد يدخل إلى مرحلة الشباب، وهي مرحلة تصل فيها الطاقة العقلية إلى مستوى عال. لذا؛ فهو قادر على القيام بالعمليات العقلية المختلفة من إدراك وتذكر وتفكير وابتكار، وهو في حاجة دائمة إلى استخدام هذه القدرات (البرعي، 2001: 135).

وعليه، يمكن القول أن الطالب الجامعي يكون في أوج عطائه العقلي وذلك لاكتمال نمو ملكاته العقلية والفكرية.

2-2- الرغبة في التوصل إلى أسلوب حياة مُرضي:

من خصائص الشباب بصفة عامة، وطلاب الجامعة بصفة خاصة؛ الشعور برغبة في التوصل إلى فلسفة معينة تحدّد له دوره في الحياة. والفلسفة التي نعيشها، هي أسلوب في الحياة يتمثل في نظرتنا إليها وتقييمه لها، وذلك اعتماداً على فهمه لمعناها. ومن البديهي أنه من يفتقد معنى الحياة، أو يفشل في الوصول إلى معنى لحياته، لا يستطيع أن يعيشها كإنسان (البرعي، 2001: 136).

نستخلص أنّ الطالب الجامعي يشعر برغبة قوية في تجسيد أحلامه والعيش وفق خطته ومنظوره الخاص للحياة.

2-3- دوافع تقدير الذات:

طالب الجامعة مثله في ذلك، مثل أيّ إنسان آخر، يدفعه في سلوكه دوافع معينة. والدوافع يمكن أن تعرّف على أنها: "مجموعة القوى التي تحرك سلوك الإنسان وتوجّهه وتعضده نحو هدف من الأهداف" بمعنى أنّ الدوافع محرّكات للسلوك الإنساني.

ومن أهمّ الدوافع للطالب الجامعي ما يسمى بالدافع نحو تقدير الذات. و هذا الدافع يجعله يسلك السلوك الذي يؤدي به إلى الشعور بأنّه إنسان له قيمته، ويستطيع أن يقوم بأعمال وأنّ ينجزها بنجاح ليكون موضع تقدير المحيطين به، ويسلك السلوك الذي يؤدي به إلى تحقيق إمكانياته واستخدامها بنجاح (البرعي، 2001: 136).

بناءً على ذلك، يسعى الطالب لتقدير ذاته من خلال محاولة إثبات قيمته بين الآخرين، من خلال إنجاز أعماله بنجاح.

2-4- قدر كبير من الثقة بالنفس :

يُتَّصَفُ الطَّالِبُ الجامعي عموماً بقدر كبير من الثقة بالنفس والاعتماد عليها، و الاستقلال بها، و قد يفاخر بأنَّ له رأياً مستقلاً، وأنَّه لا يخضع لآراء الآخرين. وثقة الشاب بنفسه، واعتماده على نفسه، ينبعان من إدراكه لإمكاناته و معرفته بقدراته، إلى جانب مروره بخبرات عديدة(البرعي، 2001: 136).

يتَّضح ممَّا سبق، أنَّ للطَّالِبَ الجامعي، صفات وخصائصاً تميِّزه عن غيره، من حيث تكوين شخصيته واستقلال رأيه، إلى جانب امتلاكه لقدر معتبر من الثقة بالنفس، والتقدير الايجابي للذَّات. كما أنَّه قد وصل إلى مرحلة من النُّضج العقلي والعاطفي، يدفعه للبحث عن أسلوب حياة خاص يمكنه من تحقيق السَّعادة والرَّضا.

3-الصَّحة النَّفسية للطَّالِبِ الجامعي :

قد يظن البعض، أنَّ المقصود بالصَّحة النَّفسية هو سلامة الفرد من الاضطراب النَّفسي والعقلي في صوره المتعددة، وعدم ظهور أعراض الاضطرابات السلوكية الحادَّة في أفعاله وتصرفاته. وهذا هو المعنى الضَّيق المحدود للصَّحة النَّفسية. بينما يشمل المعنى الواسع لمفهوم الصَّحة النَّفسية، درجة نجاح الفرد في توافقه الدَّاخلي بين دوافعه ونوازعه المختلفة، وفي توافقه الخارجي وفي علاقاته ببيئته بما فيها، ومن فيها من موضوعات وأشخاص.

و هناك مؤشَّرات نستدل بها على سلامة الصَّحة النَّفسية للطَّالِبِ الجامعي و من هذه

المؤشَّرات ما يلي:

4-1- التّقبل الواقعي للطّالب لحدود إمكانياته:

وهذا يقتضي أن يعترف الطّالب بوجود الاختلافات الفردية الواسعة بين النّاس في إمكانياتهم وقدراتهم البدنية والذهنية، و بأنّ هناك من هم أعلى منه، ومن هم دونه في تلك القدرات، وبالتالي ترتبط الصّحة النفسية بقدرة الفرد على تحديد موقعه والتّبصر بمميّزاته الخاصة ونقاط ضعفه دون المبالغة أو التهوين من شأن نفسه(راشد، 2007: 57).

4-2- استمتاع الطّالب بعلاقاته الاجتماعية:

إنّ استمتاع الطّالب الجامعي بعلاقاته الاجتماعية سواء في دائرة أسرته، أو مع أصدقائه أو مع زملائه أو مع الجيران، مؤشّر على صحّته النفسية. إنّ عمق هذه العلاقات أو ضحالتها واستمتاع الطّالب أو ضيقه بها علامة أخرى على صحّته النفسية(راشد، 2007: 57).

4-3- رضا الطّالب عمّا يقوم به من عمل أو دراسة:

قد يشعر الطّالب بميل قوي إلى الدّراسة أو العمل الذي يقوم به، وقد يكون كارها له، ويقوم به مرغما، وقد يكون رضاه عن عمله أو دراسته نابعا من ظروف و ملابسات تحيط بالدّراسة أو العمل، أو بعلاقات الفرد في العمل. وعلى كل حال، فإنّ مدى استمتاع الفرد بعمله، ونجاحه فيه، ورضاه عنه، هو مصدر من مصادر سعادته أو شقائه. ومؤشّر من المؤشّرات على الصّحة النفسية للفرد(راشد، 2007: 58).

4-4- القدرة على تحمّل المشاق و تحمّل المسؤولية:

في سبيل تحقيق الأهداف القريبة والغايات البعيدة؛ لابدّ من مواجهة كثير من الصّعاب والمعوّقات. ويتفاوت الأفراد تفاوتاً واسعاً في قدرتهم على ملاحقة أهدافهم، وفي صلابتهم، ومرونتهم إزاء ما يقابلهم من مشاق وتحديات، تدل على صلابة الفرد وقدرته على

تحمل المشاق. وهي دلالة أكيدة على الصحة النفسية لذلك الفرد. كما أنّ القدرة على تحمل المسؤولية من الأقوال والأفعال يعدّ مظهرًا هامًا من مظاهر الصحة النفسية للفرد (راشد، 2007: 58).

4-5- الإقبال على الحياة :

التفاؤل أو التشاؤم، الحماس أو الفتور، كاتجاه عام نحو الحياة، ومدى مشاركة الفرد في مجتمعه والنشاط الذي يبديه خلال يومه؛ يمكن أن تكون أدلة على صحة الفرد النفسية (راشد، 2007: 58).

4-6- التوازن بين جوانب الحياة المختلفة:

إن التوازن بين جوانب الحياة المختلفة للطالب الجامعي وعدم الاقتصار أو التركيز على ناحية واحدة أو الاهتمام بجانب واحد-مهما كان هذا الاهتمام حسنا ومفيدا-مؤثر واضح على الصحة النفسية. فلا يكفي للتمتع بالصحة النفسية أن تتجه حياة الطالب الجامعي إلى تنمية معارفه وحدها، أو إلى تقوية عضلاته والتركيز على كمال جسمه فقط، بل لا بدّ من المهارات الفنية، بل والعلمية أيضا، إلى جانب المعارف والقوة البدنية، وكذلك لا بدّ من أن تكون لهذا الطالب، الميول والهوايات التي يتسع بها أفق الحياة. ولا بدّ أيضا لهذا الطالب، أن يكون الصداقات والعلاقات الاجتماعية (راشد، 2007: 59).

4-7- إشباع الطالب لدوافعه و حاجاته:

يتصل بالعنصر السابق مدى التفاعلات الطالب إلى حاجاته الفسيولوجية والنفسية وأسلوبه في مواجهة تلك الحاجات. والإنسان في كل عمر تحركه دوافع وحاجات شتى، منها الحاجات النفسية الاجتماعية التي تنشأ من اعتبار الفرد عضوا في الجماعات المختلفة، ومنها حاجة الفرد إلى الحنان والعطف، وإلى التقدير والمكانة الاجتماعية وإلى الانجاز

والخبرات المتجددة المتغيرة وإلى حرية النمو المستقل وإلى المسؤولية وإلى القبول والانتماء وإلى الفهم والوضوح الفكري وغيرهما (راشد، 2007: 59).

وتتلخص حاجات الطالب الجامعي حسب عبد الفتاح محمد دويدار، فيما يلي:
(دويدار، 2002: 103).

- * الحاجة إلى الاستمتاع بالسعادة الشخصية والرضا عن الذات.
- * الحاجة إلى فهم الذات ومعرفة إمكانياتها واستغلالها على أقصى درجة ممكنة.
- * الحاجة إلى تأمين المستقبل بتوفير فرص الدراسة والتدريب على المهارات وتحقيق عدالة الاختيار.

يتضح مما سبق، أنّ الصّحة النفسية للطالب الجامعي، من أهم الحاجات التي لا بدّ من تحقيقها، حتى يكون الطالب في أحسن حال، ويستغلّ قدراته أحسن استغلال.

4- دور الطالب الجامعي :

للطالب الجامعي دور بارز في الجامعة. ومن بين الأدوار التي يقوم بها الطالب الجامعي، ما يلي:

بيّنت الدكتورة ليلي عبد الوهاب في سؤال عن ماهية دور الطالب الجامعي، أنّ مفهوم الدور لدى هذه الفئة يتخذ نمطين هما: (عبد الوهاب، 1993: 104).

النمط الأول: ينحصر دور الطالب الجامعي أثناء دراسته سواء الجامعية أو قبل الجامعية، في التّحصيل الدّراسي و الالتزام الأخلاقي.

النمط الثاني: دور الطالب يظهر في الوعي بأهمية المشاركة الاجتماعية والسياسية في الحياة الاجتماعية والسياسية للمجتمع.

أمّا عن النّشاطات التي تدخل ضمن النّمت الأول فنجد:

-التّحصيل العلمي والاهتمام بالدراسة.

-الالتزام الأخلاقي والتّصرفات الحسنة.

-المشاركة في الأنشطة الطّلابية فقط.

أمّا النّشاطات التي تدخل في النّمت الثّاني، فنجد:

-التّعبير عن الآراء السّياسية للطّلبة بحرية تامّة.

-القدرة على تنمية الوعي الاجتماعي والثّقافي للآخرين.

-القدرة على خدمة البيئة والمجتمع.

بالإضافة إلى إنشاء الاتّحاديات الطّلابية والثّقابية والمشاركة فيها بالمهام التي يحدّدها

لها القانون، المتمثلة في: (بوعيشة، 2000: 58)

-المطالبة بتكوين الطّلاب تكويناً جيداً.

-توفير الوسائل البيداغوجية والمادّية اللازمة لأداء هذه المهنة.

-المطالبة بتحسين الظروف المعيشية للطّلبة.

وقد حصر الباحث "قاسم مجدي عبد الوهاب" أدوار الطالب الجامعي في بعض

النقاط، نذكر منها: (مجدي، 2009: 13-15).

-التعليم والتعلم: لا بد على الطالب أن يشارك في العملية التعليمية- التعليمية من خلال

أدائه لواجباته الدراسية والمهام الموكلة إليه في الصف الدراسي وخارجه، إلى جانب المشاركة

الفعالة والإيجابية أثناء الحصص التعليمية، وكذا حضور الملتقيات والندوات العلمية؛ بغرض تنمية مهاراته وإثراء رصيده العلمي والمعرفي.

-التقييم: ويحصل ذلك من خلال التفاعل مع الأستاذ أثناء تقييم عمليتي التعليم والتعلم والتحلي بالموضوعية في ذلك، وتحمل مسؤولية السلوكات والقرارات المتخذة إزاء الجامعة، وذلك لحلق بيئة تعلم آمنة.

-مناقشة المنهج والمقررات الدراسية: لا بد على الطالب من المشاركة الفعالة في مناقشة المنهج والمقررات الدراسية من خلال طرح الأسئلة حول مضمون المقررات المعتمدة وكذا أهدافها للرب بين تلك الأهداف ومخرجات العملية التعليمية-التعلمية.

-التعلم الجماعي: وذلك من خلال تشارك الطالب مع زملائه في أداء الأنشطة التعليمية داخل القسم وخارجه، وكذا تغليب مصلحة الجماعة على المصلحة الخاصة، واكتساب مهارات العمل الجماعي والتعاوني.

ويضيف كل من "أبو رياش حسين؛ زهرية عبد الحق" عنصرا مهما يعكس دور الطالب الجامعي وهو: (أبو رياش وزهرية، 2007: 50).

-المشاركة المجتمعية: وتتم خلال؛

-المساهمة في برامج التوعية المجتمعية والبيئية.

-تقديم الخدمة لأعضاء المجتمع المحلي من خلال ربط وتفعيل النشاطات الجامعية التي تقيد العامة والمجتمع، وكذا المشاركة في الأعمال التطوعية لصالح المجتمع.

-المشاركة في الملتقيات والأيام الدراسية حول المجتمع وسوق العمل.

-احترام الاختلاف الفردي والثقافي، وكذا احترام خيارات الآخرين وآرائهم.

-توعية أفراد المجتمع بكل السلوكات التي تركز المواطنة والتي تسعى لتحقيق نمو رقي المجتمع.

وعليه، فإنّ للطالب الجامعي أدورا مهمة يؤدّيها في الجامعة وخارجها، وهذه الأدوار تختلف باختلاف وضعية الطالب؛ فبعضها تدور حول الطالب نفسه وصقل مهاراته الأكاديمية والاجتماعية، وبعضها يرمي لتفعيل عمل هيئة التدريس والجامعة ككل، وبعض الأدوار تتعدى الجامعة لتشمل المجتمع بشكل عام.

5- دور الجامعة في خدمة الطالب الجامعي:

تلعب الجامعة دورا حاسما في خدمة الطلبة الجامعيين وتسهيل تكوينهم البيداغوجي وكذا تيسير حياتهم اليومية والاجتماعية خلال فترة دراستهم بالجامعة، وذلك من خلال: (النل، 1997: 401-406)؛

الارشاد الأكاديمي والمهني:

تقوم الجامعات بتخصيص مرشد للطلبة ويكون عادة الأستاذ في الجامعة؛ ويقوم بشرح المسار الأكاديمي ومختلف الاختيارات المتاحة وكذا المهن التي يمكن ان تقضي اليها تلك الاختيارات.

النشاطات الطلابية:

تتيح الجامعة للطلاب فرصة القيام بمجموعة من النشاطات الطلابية المختلفة (رياضية، اجتماعية وثقافية) وتمنحهم فرصة الانخراط في النوادي المختلفة، وهو ما يخلق جوا من المتعة والراحة للطالب حتى يوفق بين دراسته واهتماماته ويحقق التوافق النفسي والاجتماعي.

متطلبات الحياة اليومية:

تعمل الجامعة على توفير الخدمات التي تساعد الطلاب على الحصول على احتياجاتهم اليومية وذلك في مجال السكن، المواصلات والاطعام حتى يركز الطالب على دراسته ويكافح من أجل النجاح.

العلاقات بين الأستاذ والطالب:

تسهر الجامعة على مراقبة وتنظيم العلاقة التي تربط الأستاذ والطالب، وتهدف لأن تكون هذه العلاقة انسانية وفريدة تقوم على مبادئ الأخلاق العامة للتعامل، بأوسع وأعمق معانيها وتنظيم قواعد الاحترام والمودة التي تؤثر على نوعية الجو الانفعالي السائد في الصف الدراسي. ويتوفر هذه العلاقة بين الطرفين ينتج ما يلي:

-تحقيق مستوى تعليمي اعلى.

-تقليل تغيب الطلبة عن الدراسة.

-اكتسابهم الثقة بالنفس.

-تقليل مشكلات النظام والسلوك.

-تقليل المظاهر العدوانية والوصول إلى مستويات عليا من التفكير.

فكرة الأستاذ عن الطالب وفكرة الطالب عن الأستاذ:

تلعب دورا هاما وذلك أنّ الأستاذ برأيه حول الطلبة سواء كان ايجابيا أو سلبيا يؤثر على الجو التعليمي، لذا عليه أن يتحرر من الأفكار المسبقة والتعبير عن الاحترام والتقدير. وكذلك الطلبة، إذ عليه احترام الأستاذ واطهار الثقة والود. ويمكن دور الجامعة في تعزيز هذا التفاعل الايجابي بين الطرفين.

الدافعية للتعلم:

التعلم يحتاج إلى انتباه الطالب وجهده، وتعمل الجامعة من خلال الأساتذة على تحسين دافعية التعلم لدى الطلبة الجامعيين عبر:

-اختيار المهمات التعليمية بحيث تكون على مستوى مناسب لقدرات الطلبة.

-جعل التعلم مرتبط بأهداف هامة لدى الطالب وذات معنى.

-الربط بين العمل والنجاح والجهد المبذول.

-تنمية مفهوم ايجابي عن الذات وتركيز التفكير على الجوانب الايجابية في المادة التعليمية.

-تنويع أساليب التعليم واستراتيجيات التدريس؛ كاعتماد استراتيجيات التعلم النشط التي تدفع الطالب للمشاركة بفعالية ما يعزز ثقته بذاته ويرفع مستوى دافعيته للتعلم(كالعصف الذهني، التعلم التعاوني...).

مهارات الاتصال والمهارات الاجتماعية:

تتضمن مهارات الاصغاء والتعبير عن الاحترام والتقدير للآخرين وتشمل المهارات الاجتماعية احترام الرأي وتقبل الآخر. وعلى هذا تعمل الجامعة على مراعاة الأمور التالية لدى الطلبة:

-أن يبدي الطالب اتجاهات وقيما ايجابية نحو العمل والدراسة. وتظهر هذه الاتجاهات في الحرص على حضور المحاضرات وعدم تضييع الوقت في موضوعات بعيدة عن الدراسة.

-أن يكون الطالب مهذبا في حديثه ويكون محبا للمادة التي يدرسها.

-أن يتعاون الطالب مع زملائه في أداء المهمات الدراسية ويتقبل آراءهم ويحترمها.

يلاحظ مما سبق أن للجامعة دورا هاما في خدمة الطالب الجامعي من جميع النواحي، حيث تسهر على تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي للطالب وكذا التكيف الأكاديمي له، وتعمل على توجيهه وارشاده ليقدم أحسن ما لديه، سواء في غرفة الصف أو خارجها، من خلال متابعة علاقته بأساتذته وزملائه، إلى جانب ارشاده للطرق المثلى للدراسة والتحصيل.

6-مشكلات الطالب الجامعي وأسبابها:

تعتمد الحياة الجامعية اعتمادا كبيرا على العلاقة بين الأستاذ و الطالب. تلك العلاقة التي ينبغي أن تكون علاقة إيجابية يسودها الود والعطف والاحترام المتبادل والثقة. فالحياة الجامعية ليست مجرد كتاب وتحصيل، وإنما هي عبارة عن تفاعل إيجابي بين الأساتذة وطلابهم من ناحية، وبين الطلاب فيما بينهم من ناحية أخرى.

والطالب المثقل بالمشكلات لا يستطيع أن يقوم بدوره، ولا أن يحقق الأهداف المرجوة منه. حيث إنّ هذه المشكلات تثقل كاهله وتعوق حركته، ونشاطه الذهني، والاجتماعي، وتعرقل تكيفه النفسي والدراسي والاجتماعي، ولذلك ينبغي تحرير الطالب مما يعاني من المشكلات.

ومن أهم المشكلات التي يعانيها الطالب الجامعي : (العيسوي، د.ت: 110).

-مشكلات نفسية: مثل شرود الذهن، القلق، التقلب المزاجي.

-مشكلات جسمية: مثل ضعف السمع والبصر، الشعور الدائم بالإجهاد.

-مشكلات دراسية: مثل التأخر الدراسي أو الرسوب.

-مشكلات اجتماعية: مثل تفكك الأسرة، الشعور بالاغتراب عن الأهل.

-مشكلات مالية: مثل العجز المالي، وارتفاع نفقات المعيشة.

ويضيف الباحث صلاح الدين العمريّة بعض المشكلات التي تعترض تقدم الطالب وهي: (العمريّة، 2005: 150)

-مشكلات التكيف للدراسة.

-مشكلات انفعالية.

-مشكلات عاطفية.

-مشكلات الطالبة المتفوقين.

-مشكلات ضعاف العقول.

-مشكلات سلوكية كالسرقة، الغش، الغياب.

الطالب الجامعي المحور الأساسي في المنظومة التربوية، فهو يعمل على تطويرها ورفيقها، لكن قد تصادفه مشاكل وعقبات تعيق دوره كطالب في تحقيق طموحاته وأهدافه ومن بين هذه المشاكل نجد:

❖ مشاكل ذاتية: تتمثل في المشاكل التي تتصل بذات الطالب وهي :

المرض الجسمي: إنّ المرض الجسمي إذ إشتد أو طالت مدته، من شأنه أن يحول بين الطالب وبين إرضاء حاجاته وتحقيق أهدافه وطموحاته ومن أمثلة ذلك، الأمراض المزمنة كالربو، السكري، وبعض الأمراض التي لها علاقة بكفاية الجسم والعقل معا، ممّا يجعله غير قادر على التركيز الذهني والمثابرة ومواجهة الأزمات.

النقص الجسماني: إنّ العيوب والعاهات الجسمية كثيرا ما تحول دون تحقيق الطالب الجامعي لأهدافه، فقصر القامة المفرطة أو الطول الزائد عن المعتاد أو

النخافة أو السمنة الزائدة وغيرها من العيوب الجسمية من شأنها أن تعوق عمليات التوافق النفسي والاجتماعي السليم بين الفرد والآخرين.

عدم فهم الطالب لذاته وإمكانياته: يحدث هذا عندما يختار الطالب أهدافا لا تتماشى مع قدراته وإمكانياته فقد يكون مغرورا ومبالغا في تقدير ذاته فيضع نفسه في مأزق، بحيث لا يستطيع المواصلة في تحقيق الأهداف التي سطرها أو يكون متخوفا في تقدير ذاته واستعداداته وقدراته، فيختار أهداف متواضعة لشعوره بفقدان الثقة في نفسه ويحاول أن يحمي ذاته من الفشل، ومن ثم يحدد لنفسه مستوى متواضع من الطموح.

عدم تكوين الطالب فكرة واضحة عن الأهداف التي يسعى لتحقيقها أو تعدد أهدافه مع تعارضها: كثيرا ما يكون فشل الطالب وحيرته بسبب جهله لأهداف الحقيقة التي يسعى إليها ويظهر ذلك بوضوح في مرحلة التعليم الثانوي وبداية المرحلة الجامعية فاختيار التخصص أو الكلية التي تتماشى مع ميوله واستعداداته وإمكانياته الحقيقية تجعله يفشل دراسيا.

تأصل بعض العادات الضارة لدى الطالب: قد تكون العادات السيئة كالسل، الاستهتار، التشدد، التدليل، الغرور، الأنانية، عدم احترام النظام وعدم تقدير المسؤولية الاجتماعية من الأسباب الرئيسية التي تحول بين الطالب المتصف بها وبين تحقيق طموحاته وأحلامه(البرعي، 2001: 333).

❖ **مشاكل بيئية:** تتمثل في العوامل الخارجية التي تؤثر على سلوك الطالب و هي

كالتالي:

المعاملة الأسرية: إنّ المعاملة الأسرية تقوم على أسس إنسانية وتربوية سليمة فهي تساعد على إشباع حاجات الطالب الجسمية والنفسية وعلى تحقيق نمو المتكامل وتكيفه النفسي وإذا قامت على أسس خاطئة فهي تعرقل إشباع حاجاته ونموه النفسي.

المستوى الاقتصادي والتعليم المتدني للأسرة: إنّ تدني المستوى التعليمي والاقتصادي للأسرة يؤثر سلباً على حاجات الطالب حيث يشعر بعدم الرضا ويستبعد من أهدافه بعض الطموحات التعليمية أو يقوم بتعظيم دور التعليم في حياته.

عدم ملائمة العمليات التعليمية لميول الطالب واحتياجاته: من سمات ضعف العمليات التعليمية عدم قدرتها على متابعة ميول الطلاب أو قصور دورها التقويمي في الكشف عن استعداداته ومهاراته وقدراته الخاصة وتباين نقاط الضعف لتشمل ما يلي:

-التعليم الجامعي واعتماده على الأفكار النظرية والتغيرات الإنسانية.

-التكدر الطلابي في الجامعات.

-قصور الأنشطة الطلابية في القيام بوظائفها التربوية الثقافية نتيجة الفصلين الدراسيين

وقصر الفترات الدراسية الأكاديمية.

-أساليب التقويم التقليدية التي لا تقيس قدرات و استعدادات و مهارات الطلاب(البرعي، 2001: 236).

ومن خلال ما سبق نستنتج أن مشاكل الطالب الجامعي عديدة ومتنوعة، قد يكون مصدرها الأسرة من خلال أساليب التنشئة الخاطئة ومعاملة الأولياء القاسية وغيرها. كما قد يكون مصدرها الجامعة كمشكلات تتعلق بالمحاضرات، حيث يكون دور الطالب سلبي وبالتالي لا يفسح المجال لتنمية قدراته في نواحي النمو المختلفة العقلية الحركية والانفعالية،

تفاديا لوقوع الطلبة في مثل هذه المشاكل لا بد من تقديم المساعدة المناسبة من خلال خدمات التوجيه والإرشاد على مستوى مختلف الجامعات خصوصا بالنسبة لطلبة الجدد.

رغم وجود مشكلات وصعوبات كثيرة في الوسط الجامعي، قد يتعرض لها الطالب الجامعي، إلا أنه يمكن تجاوزها بتعاون مختلف الأطراف الفاعلة في الجامعة، والتي تحرص على خدمة الطالب وتوجيهه وإرشاده.

تختلف أسباب المشاكل التي يعاني منها الطلبة، إذ نجد منها:

- الانفصال عن الأسرة وزيادة الاتصال بالرفاق.

- التغيرات في المسؤوليات المالية والتوقعات الأكاديمية.

- تحول القيم والمعايير الشخصية ومدرجات الهوية (طالح، 2011: 95).

- صعوبات في الدراسة قد تسبب ضغطا دائما لدى الطالب. وهناك بعض العوامل الدراسية التي تزيد من توتر الطالب وتسبب له مشاكل نفسية، اجتماعية ودراسية:

. القلق على المستقبل.

. الدروس غير الواضحة.

. البرامج المثقلة وعجز الأساتذة عن إيصال المعلومات للطلبة.

. الامتحانات.

. انتشار السياسة التعليمية الفوضوية في التعليم العالي، وما يصاحبها من مشاكل

كالفهم الخاطئ لدور الطلبة في الجامعة ونقص الهياكل اللازمة.

. عدم توفر الكتب العلمية بالشكل المطلوب (بوعيشة، 2000: 58).

. فقدان الأنشطة الطلابية لمصداقيتها في القيام بوظائفها الثقافية.

. قصر فترات الدراسة الأكاديمية.

. استعمال أساليب التقويم التقليدي التي لا تقيس قدرات واستعدادات ومهارات الطلاب

العقلية(البرعي، 2001: 136).

تقتصر هذه العوامل المشار إليها على العوامل المسببة لمشاكل الطالب داخل الحرم الجامعي، ولكن هناك عوامل أخرى تؤثر على الطالب الجامعي خارج الجامعة، وهي متعلقة بالإقامات الجامعية. ومن بينها:

-اكتظاظ غرف الإقامة الجامعية مع احتوائها على أربع أسرة.

-رداءة وجبات الأكل التي تضر أحيانا بصحة الطلبة.

-نقص الأمن داخل الأحياء الجامعية، فالطالب يعيش بذلك حالة تهديد وخوف مستمر.

-نقص وسائل النقل الجامعية واكتظاظها(طالح، 2011: 95).

فكل هذه العوامل المذكورة تعرقل توافق الطالب الجامعي وتسبب له مشاكل على جميع المستويات؛ النفسية، الاجتماعية والدراسية. ولعل أهم هاجس يورق الطلبة الجامعيين، هو شبح البطالة، إذ تمثل هذه الأخيرة مصدرا قويا لضغوط الطلبة ومشاكلهم، فالطالب يخشى أن يجد نفسه دون عمل بعد عناء وتعب طوال السنوات التي قضاها في الجامعة.

7-صفات الطالب الجامعي المثالي:

في دراسة عربية على شباب جامعة الإسكندرية تناولت (278) طالبا وطالبة من طلاب الجامعة، تم أخذ آراء عينة البحث عن سمات الطالب الجامعي المثالي فجاءت الآراء كالتالي: (العيسوي، د.ت: 145).

- مواظب على حضور المحاضرات.	- لديه تخطيط جيد للمستقبل.	- التواضع.
- يدرس أولاً بأول.	- لديه مستوى عال من الطّموح.	- الاعتماد على النفس.
- إعداد الدروس القادمة.	- الكفاح والصبر والمثابرة.	- حب العلم والإقبال عليه.
- كثرة و تنوع المعلومات.	- احترام الوالدين.	- الاشتراك في الأنشطة المتنوعة.
- التدين و السمعة الطيبة.	- أداء الواجب والمسؤولية.	- الثقة بالنفس.
- صداقته لزملائه.	- احترام النظام.	- الأمانة والوفاء والصداقة.
- احترام المحاضرة.	- اجتماعي متعاون.	- مناقش جيد في المحاضرات.
- احترام الأساتذة.	- محب للجامعة ويحترمها.	- ثبات وقوة الشخصية.
- حسن الأخلاق و الأدب.	- سلامة العقل والجسم.	- ثبات وقوة الشخصية.
- العطف على الطلاب.	- حسن المظهر.	- الذكاء والتفكير العلمي.
- يتسم بالتسامح.	- المرح والتفاؤل.	- لديه روح القيادة.
- مرتّب ومنظم.	- لديه القدرة على الابتكار والإبداع.	- بحوثه العلمية متميزة.
	- التفوق الدائم.	

مما سبق، يتجلى اختلاف الآراء والاتجاهات حول صفات الطالب الجامعي المثالي، إلا أنّ النّجاح والتّفوق وبلوغ الأهداف، يبقى المعيار الوحيد الذي يحدّد الطالب الجامعي المثالي.

8-أساليب مقترحة لتنمية السمات العلمية لطلاب الجامعة:

هناك سبل كثيرة لتنمية وتحسين القدرات العلمية للطلبة الجامعيين، وذلك من خلال:
(راشد، 2007 : 70)؛

- الإكثار من المناقشات في قاعة الدراسة و تصويب آراء الطلاب.
- عرض دروس على شكل مشكلات تتحدى ذكاء الطالب.
- إدخال مناهج البحث العلمي ضمن المقررات الدراسية لكل طالب.
- تكليف الطلاب بإعداد التجارب و البحوث و المقالات و المطالعات و المشاريع.
- الإكثار من تقديم الحوافز و المكافآت للطلاب المجددين الأكفاء
- توفير المراجع العلمية الحديثة.
- تدعيم المعامل و المختبرات بالمعدات اللازمة.
- توفير الأعداد الكافية من أعضاء هيئة التدريس في التخصصات المختلفة.
- عقد الندوات والمؤتمرات العلمية، وإشراك الطلاب فيها.
- ضرورة اعتماد الطلاب على أكثر من مرجع واحد لأي مادة دراسية يدرسها.
- تشجيع الطلاب على التعبير عن آرائهم ووجهة نظرهم و احترام هذه الآراء.
- التركيز على التعليم عن طريق الجهد الذاتي للطلاب الجامعيين.
- تحديد عدد الطلاب الذين تقبلهم الجامعة بقصد التدقيق في اختيار أصحاب الاستعدادات المناسبة للتخصصات المختلفة.

حيث أن مراعاة هذه النقاط من شأنه زيادة فاعلية الطلاب أكاديميا، كما يؤثر إيجابيا على المردود الأكاديمي للجامعة ككل، ويسهم في التقليل من العراقيل التي قد تعترض طريق الطالب الجامعي.

خلاصة الفصل:

يمثل الطالب الجامعي، ذلك الشاب الذي بلغ المرحلة الجامعية. ويعدّ أساس العملية التربوية فيها؛ حيث تهتم جميع أطراف الجامعة بخدمته وتحرص على توفير حاجاته، وتلبية متطلباته، وذلك بالموازاة مع خصائصه المختلفة، من حيث نضجه العقلي والعاطفي والنفسي.

ففي هذه المرحلة بالذات، يتسم فيها الشاب، بقدر من المسؤولية، والتفرد بأسلوب حياة خاص، إلى جانب إستقلالية الرأي والتوجهات التي تتجلى في ثقته بنفسه وتقديره لذاته.

بالإضافة إلى كل هذه الخصائص، هناك حاجات نفسية ومعرفية ومادية، يسعى الطالب لتحقيقها، كما تعمل الجامعة على تلبيتها، وذلك بوسائل مختلفة. حرصا منها على تحقيق الصحة النفسية للطالب الجامعي، حتى يتمكن من بلوغ الرضا عن الذات وعن الحياة، إلى جانب التوازن النفسي والانفعالي.

فالصحة النفسية للطالب الجامعي، تقيه عند التعرض لأيّة مشكلات أو صعوبات قد يواجهها في الجامعة، كالمشكلات النفسية والمدرسية والاجتماعية. فالوسط الجامعي مليء بالمؤثرات والمشكلات التي قد تقف عائقا أمام الطالب الجامعي وأدائه لدوره على أكمل وجه.

وللتخفيف من وطأة المشكلات المختلفة التي يتعرض لها الطالب الجامعي، تعمل الجامعة بجهد، من أجل إيصال الرسالة التربوية له على أحسن صورة، إلى جانب إشباع مختلف حاجاته ورغباته.

الجناب النائب الميرداني

الفصل الرابع

الإجراءات المنهجية للجانب

الميداني

تمهيد

1- الدراسة الاستطلاعية.

2- الدراسة الأساسية.

2-1- منهج الدراسة.

2-2- المعاينة.

2-3- مكان وزمن إجراء الدراسة الأساسية.

2-4- أدوات الدراسة الأساسية.

2-5- كيفية إجراء الدراسة الأساسية وإجراءات التجربة.

2-6- الأساليب الإحصائية المستعملة.

تمهيد:

تعد الدراسة الميدانية أحد أهم مراحل البحث العلمي، حيث أنّها وسيلة هامة لجمع البيانات عن موضوع البحث بصورة موضوعية ومنهجية، وللتحقق من الفرضيات التي تم طرحها سابقا، إلى جانب كونها وسيلة لدعم الدراسة النظرية.

فبعد ما تم في الفصول السابقة، تحديد إشكالية البحث وفرضياته، إلى جانب أهميته والهدف منه، وأهم المفاهيم التي تضمنها، بالإضافة لعرض الإطار النظري للبحث؛ ننتقل إلى الجانب الميداني، الذي يدور حول الاجراءات المنهجية المعتمدة فيه، والمتمثلة في: الدراسة الاستطلاعية والدراسة الأساسية التي تتضمن المنهج المتبع، والمعاينة والعينة التي طبقت عليها الدراسة الأساسية وكيفية اختيارها وخصائصها. بالإضافة إلى تحديد المجال الزمني والمكاني للدراسة، وكذا الأدوات المعتمد عليها لجمع البيانات مع عرض إجراءات تطبيقها ميدانيا، إلى جانب كيفية إجراء الدراسة الأساسية من حيث ضبط المتغيرات وإجراءات تطبيق التجربة. وأخيرا مختلف الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات واختبار الفرضيات.

1-الدراسة الاستطلاعية:

تعد الدراسة الاستطلاعية أول خطوة يلجأ إليها الباحث للتعرف على ميدان دراسته، ولجمع أكبر قدر ممكن من المعلومات حول موضوع البحث، إلى جانب التحقق من وجود العينة بجميع الخصائص المراد البحث فيها، والتحقق من سلامة وصلاحية أدوات جمع البيانات. وبناء على ذلك تم القيام بالدراسة الاستطلاعية وذلك بغرض تحقيق مجموعة من الأهداف.

1-1-أهداف الدراسة الاستطلاعية:

تكمّن أهداف الدراسة الاستطلاعية فيما يلي:

- الاحتكاك بميدان الدراسة، ليتم التعرف بشكل أفضل على متغيرات الدراسة، وجمع معطيات حولها.
- التعرف على مجتمع الدراسة وخصائصه.
- الحصول على أكبر قدر ممكن من المعلومات التي ستؤخذ بعين الاعتبار عند اختيار منهج الدراسة وعينة الدراسة.
- جمع أكبر قدر ممكن من المعلومات لبناء أداة البحث، والمتمثلة في مقياس دافعية الإنجاز الدراسي لطلاب الجامعة، والتحقق من خصائصه السيكومترية.
- إعداد دليل التدريس باستراتيجية التعلم التعاوني.
- التعرف على مختلف الظروف التي يمكن أن ترافق عملية التطبيق بغرض التحكم فيها من جهة، ولتفادي بعض العراقيل والمشكلات التي قد تواجه الباحثة من جهة أخرى.

1-2-عينة الدراسة الاستطلاعية وخصائصها:

تم إجراء الدراسة الاستطلاعية على عينة أولية مكونة من (200) مفردة، تشمل (65) طالبا، أي بنسبة (32.5%) من المجموع الكلي للعينة، و(135) طالبة بنسبة (67.5%)، تتراوح أعمارهم ما بين (19 - 30) سنة، وقد تم اختيار أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية باستخدام

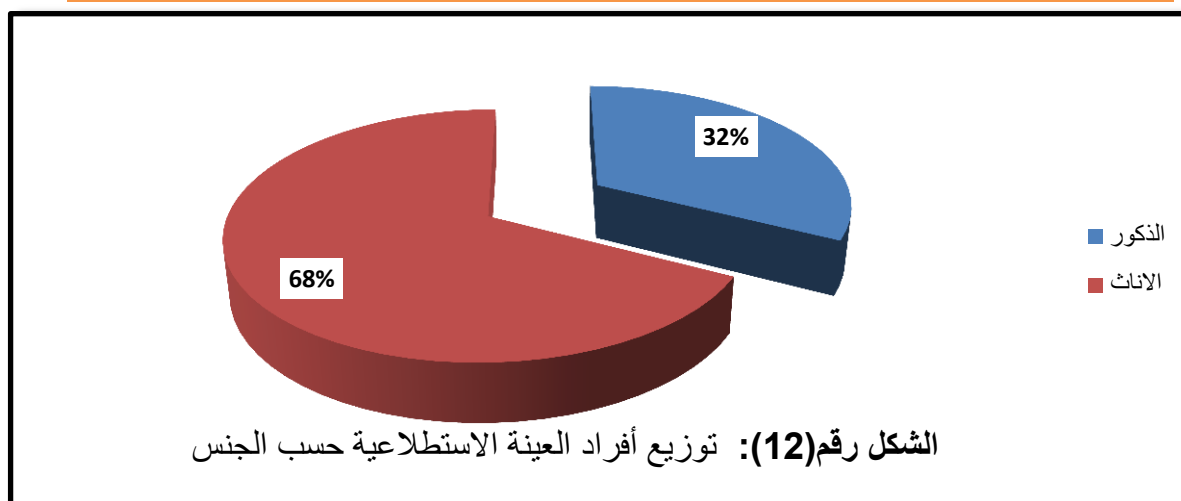
عينة غير احتمالية وهي العينة العرضية (عينة الصدفة) (Accidental Sample) و"هذا النوع من العينات يتم اختياره بالصدفة، وغالبا ما يستخدم في الدراسات الاستطلاعية المسحية المبدئية" (الكالدة وجودة، 1998، ص 177).

وفيما يلي خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية موضحة في جداول وأشكال بيانية.

■ الجنس:

جدول رقم(01): توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية من حيث الجنس.

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
ذكور	65	32.5%
إناث	135	67.5%
المجموع	200	100%

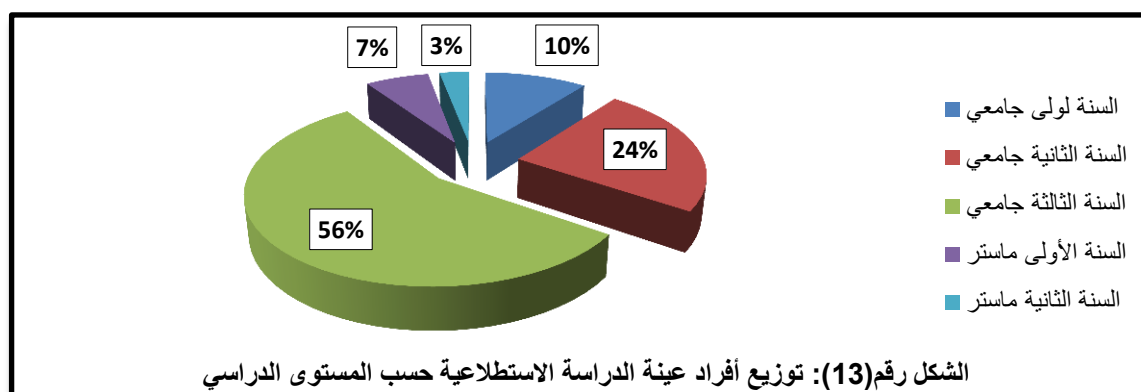


يلاحظ من خلال الجدول رقم(01) والشكل رقم(12) أن معظم أفراد العينة الاستطلاعية هم من الإناث حيث بلغت نسبتهن (67.5%) مقارنة بنسبة الذكور (32.5%).

■ المستوى الدراسي:

جدول رقم(02): توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب المستوى الدراسي.

المستوى الدراسي	التكرار	النسبة المئوية
السنة الأولى جامعي	21	10.5%
السنة الثانية جامعي	48	24%
السنة الثالثة جامعي	112	56%
السنة الأولى ماستر	13	6.5%
السنة الثانية ماستر	06	3%
المجموع	200	100%

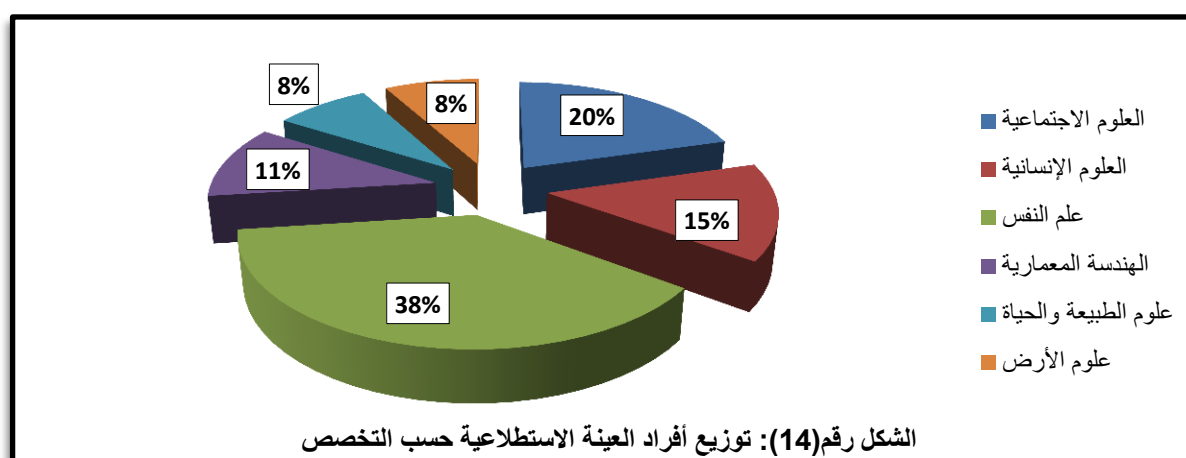


يتبين من خلال الجدول رقم (02) والشكل رقم (13) أن نسبة أفراد العينة الاستطلاعية الذين يدرسون في السنة الثالثة جامعي قد بلغ (56%) يليهم طلاب السنة الثانية جامعي بنسبة (24%) ثم طلاب السنة الأولى جامعي بنسبة (10.5%) بعدها طلاب السنة الأولى ماستر بنسبة (6.5%) وأخيرا طلاب السنة الثانية ماستر بنسبة (3%).

■ التخصص:

جدول رقم (03): توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب التخصص.

القسم	التكرار	النسبة المئوية
العلوم الاجتماعية	41	20.5%
العلوم الانسانية	29	14.5%
علم النفس	76	38%
الهندسة المعمارية	22	11%
علوم الطبيعة والحياة	16	8%
علوم الأرض	16	8%
المجموع	200	100%



يتضح من خلال الجدول رقم(03) والشكل رقم(14) أن نسبة أفراد العينة الاستطلاعية من قسم علم النفس تمثل (38%) يليه قسم العلوم الاجتماعية بنسبة (20.5%) ثم قسم العلوم الإنسانية بنسبة (14.5%) بعدها قسم الهندسة المعمارية بنسبة (11%) وأخيرا كل من قسم علوم الطبيعة والحياة وقسم علوم الأرض بنسبة (16%).

1-3-مكان وزمان إجراء الدراسة الاستطلاعية:

تم إجراء الدراسة الاستطلاعية بجامعة "مولود معمري" بتيزي وزو، وكان ذلك على فترتين: الفترة الأولى امتدت من نهاية شهر أفريل 2016 إلى غاية شهر جوان من نفس السنة؛ وقد تم خلالها تصميم مقياس دافعية الانجاز الدراسي لطلاب الجامعة والتأكد من خصائصه السيكمترية. أما الفترة الثانية فقد تمت في شهر سبتمبر 2016، وقد تم فيها التعرف على مجتمع الدراسة واستخراج عينة الدراسة الأساسية، وكذلك ضبط المتغيرات حسب إجراءات التجربة.

1-4-مراحل الدراسة الاستطلاعية:

مر تطبيق الدراسة الاستطلاعية بالمراحل التالية:

1-4-1 المرحلة الأولى:

تم في هذه المرحلة بناء مقياس دافعية الانجاز الدراسي لطلاب الجامعة بعد الاطلاع على الاطار النظري والدراسات السابقة حول الموضوع، وقد تم فيها ما يلي:

- الاطلاع على الاطار النظري وآراء المنظرين حول دافعية الانجاز الدراسي ومكوناتها وخصائص الأفراد ذوي الدافعية للإنجاز، وكذا العوامل المؤثرة في الدافعية إلى غيرها من المواضيع ذات الصلة والأثر على الدافعية، وكذلك تم الاطلاع على عدد من الدراسات التي تناولت موضوع الدافعية.
- الاطلاع على المقاييس التي صممت من قبل لقياس الدافعية مثل مقياس(مرزوق، 1993)؛ مقياس(المشرفي، 2012). فرغم توفر الخصائص السيكمترية للمقاييس

السابقة؛ إلا أن الباحثة لجأت إلى تصميم الأداة لتشمل فقط فئة الطلاب الجامعيين (بالنظر إلى خصائص العينة) كما تم اختيار تصنيف للأبعاد مختلف عن تصنيفات المقاييس السابقة، وتمت اضافة بنود انطلاقا من ميدان الدراسة والمتمثل في الجامعة.

1-4-2 المرحلة الثانية:

في هذه المرحلة تم إجراء مقابلة نصف موجهة على شكل حوار وجها لوجه مع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية، ووجه أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية نحو أهداف الدراسة مع ترك حرية نسبية لهم للتعبير والنقاش-حتى لا يخرجوا عن الموضوع- وكان الهدف من هذه الخطوة الحصول على أكبر قدر من الإجابات.

ولقد دار الحوار حول المحاور التالية:

- معلومات عامة حول الطالب: سنه، جنسه، مستواه التعليمي، وتخصصه.
- تصوره لموضوع دافعية الانجاز الدراسي.
- ما المقصود بدافعية الانجاز الدراسي ؟
- ماهي مؤشرات دافعية الانجاز الدراسي؟

1-4-3 المرحلة الثالثة:

تم فيها تحويل عدد كبير من إجابات عينة الدراسة الاستطلاعية إلى بنود تقيس دافعية الانجاز الدراسي لطلاب الجامعة، وأضيف لها مجموعة بنود قامت الباحثة بوضعها من خلال الاستعانة بالتراث النظري حول دافعية الانجاز الدراسي، والدراسات السابقة والبحوث التي تناولته، وهكذا وضع مقياس يتكون من 40 فقرة، تدور حول دافعية الانجاز الدراسي لطلاب الجامعة، موزعة على أربعة أبعاد، هي على التوالي: المثابرة-الطموح-حب الاستطلاع-الرغبة في أداء الأفضل(وتم اعتماد هذه الأبعاد بالذات بعد الاطلاع على مظاهر دافعية الانجاز الدراسي وفق نتائج الدراسات السابقة لكل من (الجندي وحسن، 2005، خليفة، 2000) وكذا

الأدب النظري(مظاهر الدافعية للإنجاز حسب نظرية Murray) مع إرفاق تعليماتٍ لهذا المقياس، وخيارات للإجابة: (دائما-غالبا-أحيانا-نادرا-أبدا).

1-4-4 المرحلة الرابعة:

تم عرض الأداة على عدد من الأساتذة والباحثين في علم النفس وعلوم التربية من مختلف الجامعات الجزائرية (انظر الملحق رقم 05) للتأكد إن كانت البنود تقيس ما وضعت له وكذا لمناقشة مضمون البند وطريقة الإجابة عليه، ومدى ملائمة الصياغة. فأسفرت هذه العملية عن حذف (06) بنود، إمّا لأنها لا تقيس الدافعية للإنجاز الدراسي، أو لأنها مكررة من حيث المضمون، أو لعدم ملائمتها للبعد. كما تمّ توحيد اتجاه البنود ليكون ايجابيا.

وتتمثل البنود التي تم حذفها فيما يلي؛ حسب توزيعها على الأبعاد:

جدول رقم(04): البنود المحذوفة من مقياس دافعية الانجاز الدراسي لطلاب الجامعة.

1-بعد المثابرة: -أعتقد أنّ الوصول إلى الهدف مسألة حظ. -أستمر في حل المشكلة التي تواجهني حتى لو كان الأمل في حلها ضعيفا.
2-بعد الطموح : -أعمل على إقامة علاقات ايجابية مع زملائي المتفوقين. -يضايقتني الحصول على درجات منخفضة في الامتحانات مقارنة بزملائي.
3-بعد حب الاستطلاع: -أشعر بالملل أثناء المحاضرات. -الوحدات الدراسية التي ندرسها لا علاقة لها بتخصصنا الدراسي.
4-بعد الرغبة في أداء الأفضل: -انشغالي بأمور خارج الدراسة يضعف تحصيلي الدراسي. -أشعر بالخجل من أستاذي عندما أحصل على درجات منخفضة.

وعليه أصبح مقياس دافعية الانجاز الدراسي لطلاب الجامعة يحتوي في صورته النهائية على 32 بندا.

1-4-5 المرحلة الخامسة:

بغرض التأكد من الخصائص السيكومترية للمقياس(الصدق والثبات)؛ تمّ تطبيق المقياس بعد تعديله على عينة تقنين مكوّنة من (200) طالبا وطالبة من جامعة "مولود معمري"(تيزي وزو)،

تمّ التحقق من صدق المقياس باستخدام طريقتين: الصدق التكويني بأسلوب الاتساق الداخلي والصدق التمييزي بأسلوب المقارنة الطرفية. كما تمّ حساب الثبات بطريقتين؛ طريقة التجزئة النصفية، وطريقة الاتساق الداخلي بألفا كرونباخ.

1-4-6 المرحلة السادسة:

تم في هذه المرحلة بناء دليل التدريس باستراتيجية التعلم التعاوني وعرضه على (7) أساتذة محكمين من ذوي الاختصاص وأخذ ملاحظاتهم بعين الاعتبار.

1-4-7 المرحلة السابعة:

تم في هذه المرحلة من الدراسة الاستطلاعية الاطلاع على مجتمع الدراسة وخصائصه وكذا ظروف ميدان الدراسة، وذلك في بداية السنة الدراسية (2016-2017). وكان الغرض من ذلك تحديد ما يلي:

- استخراج عينة الدراسة الأساسية من خلال تطبيق مقياس دافعية الانجاز الدراسي لطلاب الجامعة على المجتمع الأصلي (جميع طلاب السنة الثالثة جامعي تخصص توجيه وإرشاد بالقطب الجامعي تامدة -جامعة تيزي وزو-، للسنة الجامعية (2016-2017).

- تحديد المتغيرات الدخيلة المحتملة والتي يمكن أن تعيق تطبيق التجربة لاحقا.

1-5-نتائج الدراسة الاستطلاعية:

من أهم نتائج الدراسة الاستطلاعية ما يلي:

- تم اختيار المنهج التجريبي كمنهج للبحث، بالاعتماد على التصميم المعروف بتصميم القياس القبلي- البعدي لمجموعتين؛ إحداها ضابطة والأخرى تجريبية.
- بينت الدراسة الاستطلاعية أن بعض العوامل كإعادة السنة، قد تؤثر على نتائج الدراسة.

- تم تبني مقياس دافعية الانجاز الدراسي لطلاب الجامعة، بعد بنائه والتأكد من خصائصه السيكومترية.
- تم تبني دليل التدريس باستراتيجية التعلم التعاوني، بعد بنائه وعرضه على المحكمين (الخبراء).
- تم استخراج عينة الدراسة الأساسية.
- الكشف عن الظروف المحيطة بميدان الدراسة من حيث توزيع القاعات الدراسية وجداول التوقيت، وأعداد الطلبة في كل فوج.
- الكشف عن الصعوبات التي قد يُتعرّض لها في عملية التطبيق مثل عدم استقرار التوقيت الزمني للطلاب خاصة في بداية التدريس، وعدم استقرار عدد الطلاب في الأفواج نتيجة عدم الضبط النهائي لقوائم الطلاب في بداية السنة الدراسية.

2-الدراسة الأساسية:

2-1- المنهج:

يهدف البحث الحالي إلى معرفة فعالية استراتيجية التعلم التعاوني في رفع دافعية الانجاز الدراسي لدى طلاب الجامعة، وعلى هذا الأساس؛ فالمنهج المناسب لهذه الدراسة هو المنهج التجريبي، الذي يمكّننا من قياس أثر المتغير المستقل على المتغير التابع. ولتحقيق ذلك اعتمدت هذه الدراسة التصميم المعروف بتصميم القياس القبلي-البعدي لمجموعتين؛ إحداهما ضابطة والأخرى تجريبية. وعلى هذا؛ فيتم تقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين: مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية، يتم إجراء القياس القبلي عليهما وذلك بتطبيق مقياس دافعية الانجاز الدراسي بغرض التأكد من تكافؤ المجموعتين، بعدها يتم تعريض المجموعة التجريبية للمتغير التجريبي(المتغير المستقل) حيث تدرس هذه المجموعة باستراتيجية التعلم التعاوني؛ في حين لا تتعرض المجموعة الضابطة لهذا المتغير-أي تدرس بالطريقة التقليدية-وبعد انتهاء

التجربة، يُطبق اختبار بعدي على المجموعتين لقياس الأثر الذي أحدثه المتغير التجريبي (استراتيجية التعلم التعاوني).

2-2-المعاينة:

يقصد بالمعاينة اختيار عينة البحث، ويعني أيضاً اختيار جزء من المجتمع الأصلي لدراسته، لأن استجواب الجزء كاستجواب المجتمع ككل، وهذا ما يؤكد كل من Quivy (كيفي)، و Vanpenhoudt (فونبانهودت) حيث يقولان: « يكفي اختيار مجموعة أفراد كعينة والملاحظات التي يتوصل إليها الباحث عنها يمكن تعميمها على المجتمع الأصلي » (نقلا عن: بوروبي، 2012: 331).

لذلك كان موضوع المعاينة - وما يزال - من الأمور المهمة للغاية بالنسبة للباحثين، إذ تتوقف دقة البيانات التي يحصلون عليها على مدى تمثيل العينة للمجتمع الذي تجري عليه الدراسة. أي أن الهدف الأساسي من عملية المعاينة هو الحصول على عينة ممثلة لخصائص المجتمع (أبو علام، 2006: 153).

تتضمن المعاينة مجموعة من العمليات تسمح بانتقاء مجموعة من مجتمع البحث، بهدف بناء عينة تمثيلية لهذا المجتمع (موريس، 2004: 301).

2-2-1-المجتمع الأصلي للدراسة الأساسية:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب السنة الثالثة جامعي تخصص توجيه وإرشاد بالقطب الجامعي تامدة (جامعة تيزي وزو)، للسنة الجامعية (2016-2017) والمقدر عددهم ب(127) طالبا جامعيًا، موزعين على أربعة أفواج؛ وقد تم اختيار هذا المستوى والتخصص الدراسي عمداً، كون الباحثة مسؤولة عن تدريس جميع هذه الأفواج في نفس الوحدة (التربية المقارنة). والجدول التالي يوضح توزيع المجتمع الأصلي:

جدول رقم(05): توزيع المجتمع الأصلي.

الأفواج	عدد الطلبة
الفوج الأول	35
الفوج الثاني	30
الفوج الثالث	33
الفوج الرابع	29
المجموع	127

يبين الجدول رقم(05) عدد طلاب المجتمع الأصلي في كل فوج.

2-2-2- عينة الدراسة الأساسية:

تم اختيار عينة الدراسة الأساسية من المجتمع الأصلي الذي هو عبارة عن عدد من طلاب السنة الثالثة جامعي علوم تربية تخصص توجيه وإرشاد بالقطب الجامعي تامدة (جامعة تيزي وزو)، للسنة الجامعية (2016-2017).

2-2-2-1- طريقة اختيار عينة الدراسة:

تم استخدام الطريقة القصدية في اختيار عينة الدراسة الأساسية لأنها الطريقة الأنسب، يعني أن الباحثة انتقت أفراد عينة الدراسة الأساسية الذين شاركوا في هذا البحث بطريقة قصدية، فقد تم اختيارهم وفق معايير محددة، لكي يمثلوا المجتمع الأصلي. وتتمثل تلك المعايير في شروط الانتقاء التالية:

■ عوامل الإدراج (Facteurs D'inclusions):

- أن يكون المبحوث طالبا جامعيًا، يدرس بالسنة الثالثة جامعي علوم تربية تخصص توجيه وإرشاد بالقطب الجامعي تامدة (جامعة تيزي وزو)، للسنة الجامعية (2016-2017).
- أن يكون للمبحوث دافعية إنجاز دراسي منخفضة.
- أن يكون الطالب الجامعي قد انتقل من السنة الثانية إلى السنة الثالثة جامعي (غير معيد).

■ عوامل الإقصاء (Facteurs d' exclusions):

- كل محبوث لا يدرس بالسنة الثالثة جامعي علوم تربية تخصص توجيه وإرشاد بالقطب الجامعي تامدة (جامعة تيزي وزو).
- كل محبوث لديه دافعية انجاز دراسي مرتفعة.
- كل محبوث معيد للسنة.

تم استخراج عينة الدراسة الأساسية بطريقة قصدية من خلال تطبيق مقياس دافعية الانجاز الدراسي لطلاب الجامعة على جميع طلاب السنة الثالثة علوم تربية تخصص توجيه وإرشاد (الذين بلغ عددهم 127 طالب خلال السنة الجامعية 2016/2017)، وبعد تصحيح اجابات المحبوثين، مع الأخذ بعين الاعتبار المعايير السابقة الذكر توصلنا إلى نتائج مقارنة بين طلبة الأفواج الأربعة، فاتبعنا الاجراءات التالية لاختيار أي من الأفواج سيمثل مجموعتي التجربة(التجريبية والضابطة):

- أن يدرس الفوجان وحدة التربية المقارنة في نفس الفترة الزمنية(صباحا أو مساءً).
- أن يدرس الفوجان في نفس المكان أو أماكن متقاربة.
- أن تكون نسبة حضور الطلبة في الفوجين منضبطة.

وبعد النظر في الشروط السابقة الذكر، تبين أنّ الفوجين رقم واحد ورقم ثلاثة يتوفران على جل المعايير، بالتالي تم اختيارهما لتمثيل عينة الدراسة الأساسية. ومع استبعاد الطلبة ذوي الدافعية المرتفعة، ومعيد السنة فتحصلنا على عينة مكونة من (30 طالبا) في كل فوج. أما بالنسبة لاختيار أيّ من الفوجين سيمثل المجموعة التجريبية، وأيهما سيمثل المجموعة الضابطة؛ فقد تمّ الاختيار بطريقة عشوائية من خلال القرعة.

2-2-2-2- حجم عينة الدراسة الأساسية:

بلغ حجم عينة الدراسة الأساسية (60) طالبا وزعوا على مجموعتين متكافئتين الأولى تجريبية وقوامها (30) طالبا والثانية ضابطة قوامها (30) طالبا، حيث تم اختيارهم من بين (127) طالبا يدرسون بالسنة الثالثة جامعي تخصص توجيه وإرشاد بالقطب الجامعي -تامة- (جامعة تيزي وزو)، للسنة الجامعية (2016-2017)؛ كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم(06): عينة الدراسة الأساسية وفقا لمجموعتي التجربة.

عدد الطلبة	نمط المجموعة	الأفواج
30	مجموعة تجريبية	الفوج الأول
30	مجموعة ضابطة	الفوج الثالث
60	(العينة)	المجموع

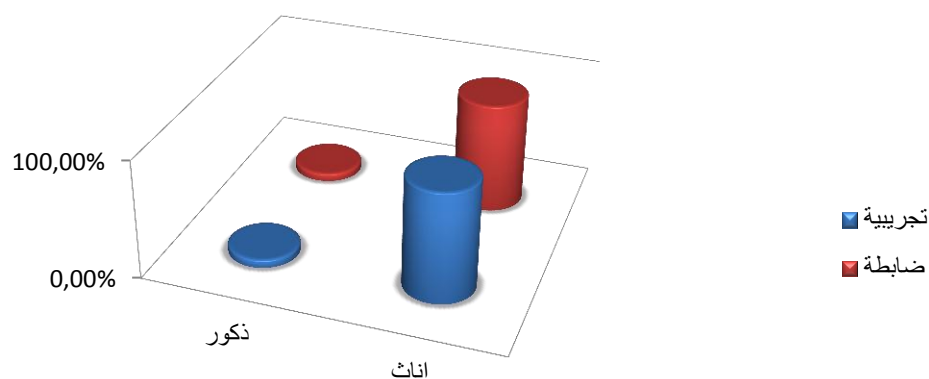
يتبين من الجدول رقم(06) أنّ حجم عينة الدراسة الأساسية بلغ (60) طالبا يدرسون بالسنة الثالثة جامعي تخصص توجيه وإرشاد بالقطب الجامعي تامة (جامعة تيزي وزو)، للسنة الجامعية (2016-2017)، منهم 30 طالبا يمثلون المجموعة التجريبية و 30 طالبا يمثلون المجموعة الضابطة.

2-2-2-3- خصائص عينة الدراسة الأساسية:

■ متغير الجنس:

جدول رقم(07): توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب متغير الجنس.

الجنس	المجموعة	المجموعة الضابطة	المجموعة التجريبية
ذكور	02	6.7%	02
إناث	28	93.3%	28
المجموع	30	100%	30



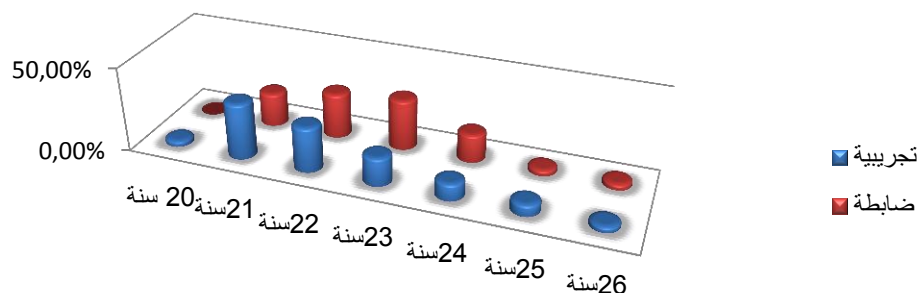
الشكل رقم (15): توزيع أفراد العينة الأساسية حسب الجنس

يتبين من الجدول رقم (07) والشكل رقم (15) أن نسبة الذكور متساوية في المجموعتين الضابطة والتجريبية بنسبة (6.7%) وهي أقل من نسبة الإناث في المجموعتين التجريبية والضابطة بنسبة (93.3%).

■ متغير السن:

جدول رقم (08): توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب متغير السن.

السن	المجموعة الضابطة	المجموعة التجريبية
20 سنة	00	01
21 سنة	06	10
22 سنة	08	08
23 سنة	09	05
24 سنة	05	03
25 سنة	01	02
26 سنة	01	01
المجموع	30	30



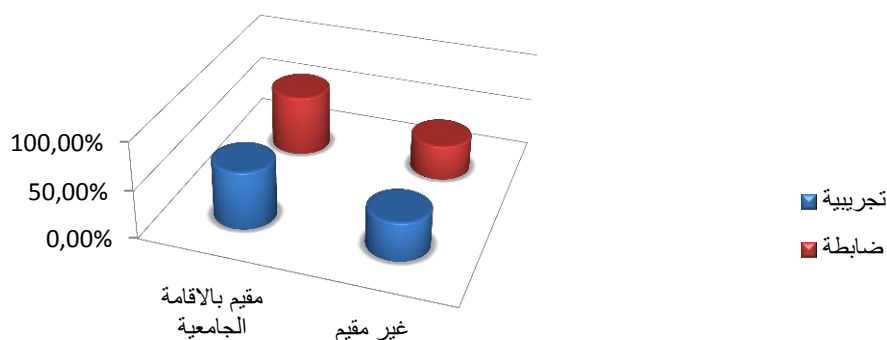
الشكل رقم (16): توزيع أفراد العينة الأساسية حسب السن

يتبين من الجدول رقم(08) والشكل رقم(16) أنّ أعمار أفراد العينة تتراوح ما بين (20 سنة) و(26 سنة) وأنّ أكبر نسبة بالنسبة للمجموعة الضابطة تمثل فئة (22 سنة) بنسبة (26.7%) وهي نفس النسبة لدى المجموعة التجريبية، وأقل نسبة تمثل فئة (25-26 سنة) (3.3%) وفئة (20-26 سنة) (3.3%) بالنسبة للمجموعة التجريبية.

■ متغير مكان الإقامة:

جدول رقم(09): توزيع أفراد عينة الدراسة الاساسية حسب متغير مكان الإقامة.

الإقامة	المجموعة	المجموعة الضابطة	المجموعة التجريبية
مقيم بالإقامة الجامعية	19	63.3%	18
غير مقيم	11	36.7%	12
المجموع	30	100%	30



الشكل رقم (17): توزيع أفراد العينة الأساسية حسب مكان الإقامة

يتبين من الجدول رقم(09) والشكل رقم (17) أنّ نسبة أفراد العينة المقيمين بالإقامة الجامعية في المجموعة الضابطة تقدر بـ(63.3%) مقارنة بالمجموعة التجريبية (60%)، بينما نسبة أفراد العينة غير المقيمين بالإقامة الجامعية في المجموعة الضابطة (36.7%) وفي المجموعة التجريبية(40%).

2-3- زمن ومكان إجراء الدراسة الأساسية:

تمّ إجراء الدراسة الأساسية بالقطب الجامعي (تامدة) الملحق بجامعة "مولود معمري"(تيزي وزو)، وذلك في كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، بقسم العلوم الاجتماعية،

علوم تربية تخصص توجيه وإرشاد. وقد امتدت الدراسة الأساسية من نهاية شهر (سبتمبر 2016) إلى غاية نهاية شهر (نوفمبر 2016).

2-4- أدوات الدراسة الأساسية:

من أجل جمع البيانات يتوجب توفر واستخدام أدوات بحث معينة، وفي هذه الدراسة تم استخدام مقياس دافعية الانجاز الدراسي لطلاب الجامعة، كما تم إعداد مخطط التدريس باستراتيجية التعلم التعاوني، وكليهما من تصميم الباحثة.

2-4-1 مقياس دافعية الانجاز الدراسي لطلاب الجامعة:

قامت الباحثة بالبحث عن أداة لقياس دافعية الانجاز الدراسي لطلاب الجامعة، فتعذر ذلك رغم وجود عدد من المقاييس التي صممت من قبل لقياس الدافعية مثل مقياس (مرزوق، 1993)؛ مقياس (المشرفي، 2012) وغيرها، ورغم توفر الخصائص السيكمترية للمقاييس السابقة؛ إلا أن هذه المقاييس لم تصمم لقياس دافعية الانجاز الدراسي لدى طلاب الجامعة. لهذا لجأت الباحثة إلى تصميم الأداة لتشمل فقط على فئة الطلاب الجامعيين (بالنظر إلى خصائص العينة). كما تم اختيار أبعاد للمقياس مختلفة عن أبعاد المقاييس الأخرى وفق نتائج الدراسات السابقة لكل من (الجندي و حسن، 2005؛ خليفة، 2000) وكذا التراث النظري (مظاهر الدافعية للإنجاز حسب نظرية Murray). كما تم تحديد تعليمية المقياس وخيارات الإجابة على بنوده؛ وتم كل ذلك من خلال الاستعانة بالدراسة الاستطلاعية والاطار النظري وآراء المنظرين حول دافعية الانجاز الدراسي ومكوناتها وخصائص الأفراد ذوي الدافعية للإنجاز المرتفعة، وكذا العوامل المؤثرة في الدافعية إلى غيرها من المواضيع ذات الصلة والأثر على الدافعية، كما تم الاطلاع على عدد من الدراسات التي تناولت موضوع الدافعية.

2-4-1-1 وصف المقياس:

احتوى مقياس الدافعية للإنجاز الدراسي لطلاب الجامعة في نسخته الأولى على (40) بنداً (انظر الملحق رقم 01)، وبعد التعديلات التي أجريت على هذه الصورة، والتأكد من خصائصه السيكمترية؛ تم اعتماده كأداة لقياس دافعية الانجاز الدراسي لدى طلاب الجامعة،

وأصبح يحتوي في صورته النهائية على (32) بندا صيغت بطريقة موجبة(انظر الملحق رقم 02)، أمام كل بند (05) خيارات هي على التوالي: (دائما-غالبا-أحيانا-نادرا-أبدا). ويحتوي المقياس على (04) أبعاد، كما يلي:

■ **بعد المثابرة:**

يشير إلى المجهودات المتتالية التي يبذلها الطالب في الميدان الدراسي والتي تعكس اصراره على النجاح والانجاز، ويمثل هذا البعد (08) بنود، هي: (01-02-03-04-05-06-07-08).

■ **بعد الطمّوح:**

يشير إلى توجه الطالب نحو المستقبل وتوقع النجاح والتفوق. ويمثل هذا البعد (08) بنود، هي كالتالي: (09-10-11-12-13-14-15-16).

■ **بعد حب الاستطلاع:**

يشير إلى حب البحث والاستطلاع وطلب العلم لدى الطالب، إلى جانب توجهه نحو أداء المهام الدراسية المختلفة مع الاعتقاد بأهمية وفائدة تلك المهام. ويمثل هذا البعد (08) بنود، هي على التوالي: (17-18-19-20-21-22-23-24).

■ **بعد الرغبة في أداء الأفضل:**

يشير إلى عزيمة الطالب على النجاح في كل مهامه الدراسية، والاعتقاد بأنه قادر على التفوق، وأن مجهوداته سوف تعطي انجازات ونتائج ايجابية. ويمثل هذا البعد (08) بنود، تتمثل في: (25-26-27-28-29-30-31-32).

2-4-1-2- كيفية تطبيق مقياس دافعية الانجاز الدراسي لطلاب الجامعة:

يطبق هذا المقياس بصفة فردية أو جماعية، حيث يُطلب من الطالب أن يُحدّد تطابق كل بند مع ما يقوم به أو يشعر به في الواقع، وذلك بوضع علامة (x) أمام الاختيار الذي يتوافق مع حاله، مع العلم أنّه لا وجود لإجابة صحيحة أو خاطئة، وليس هناك وقت محدد للإجابة.

2-4-1-3- كيفية تصحيح مقياس دافعية الانجاز الدراسي لطلاب الجامعة:

لكل بند من بنود المقياس سلم إجابات يتكون من خمسة درجات؛ حيث تعطى الاختيارات الدرجات التالية:

جدول رقم (10): طريقة تصحيح مقياس دافعية الانجاز الدراسي لطلاب الجامعة.

أبدا	نادرا	أحيانا	غالباً	دائماً
درجة (01)	درجة (02)	درجة (03)	درجة (04)	درجة (05)

وبذلك تكون أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها المستجيب كدرجة كلية للمقياس، هي (160) بواقع (5×32) وأدنى درجة يمكن أن يتحصل عليها هي (32) بواقع (1×32). في حين تكون أعلى درجة يمكن أن يتحصل عليها المستجيب كدرجة كلية للبعد؛ هي (40) بواقع (5×8) وأدنى درجة كلية على البعد هي (8) بواقع (1×8).

2-4-1-4- كيفية تفسير نتائج مقياس دافعية الانجاز الدراسي لطلاب الجامعة:

■ تفسير نتائج مقياس دافعية الانجاز الدراسي لطلاب الجامعة ككل:

يستخدم الجمع الجبري في حساب الدرجة الكلية؛ حيث تجمع درجات المجيب فنحصل على درجة كلية، وتشير الدرجة الكلية المرتفعة إلى تمتع الفرد بمستوى مرتفع من دافعية الانجاز الدراسي، والعكس صحيح. كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (11): كيفية تفسير مقياس دافعية الانجاز الدراسي لطلاب الجامعة ككل.

درجات المقياس ككل	التفسير
الدرجة الكلية تتراوح ما بين (96-32)	مستوى منخفض من دافعية الانجاز الدراسي
الدرجة الكلية تتراوح ما بين (160-97)	مستوى مرتفع من دافعية الانجاز الدراسي

■ تفسير أبعاد مقياس دافعية الانجاز الدراسي لطلاب الجامعة:

يستخدم الجمع الجبري في حساب درجة كل بعد؛ حيث تجمع درجات المجيب فنحصل على درجة كل بعد، وتشير درجة كل بعد المرتفعة إلى تمتع الفرد بمستوى مرتفع في ذلك البعد، والعكس صحيح؛ كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (12): كيفية تفسير أبعاد مقياس دافعية الانجاز الدراسي لطلاب الجامعة

درجات كل بعد	التفسير
لما درجة كل بعد تتراوح ما بين (8-24)	مستوى منخفض في ذلك البعد
لما درجة كل بعد تتراوح ما بين (25-40)	مستوى مرتفع في ذلك البعد

2-4-1-5 الخصائص السيكومترية لمقياس دافعية الانجاز الدراسي لطلاب الجامعة:

بغرض التأكد من الخصائص السيكومترية للمقياس (الصدق والثبات)؛ تمّ تطبيق المقياس بعد تعديله على عينة تقنين مكوّنة من (200) طالبا وطالبة من جامعة "مولود معمرى" (تيزي وزو) (انظر خصائص هذه العينة في الدراسة الاستطلاعية).

2-4-1-5-1 صدق مقياس دافعية الانجاز الدراسي لطلاب الجامعة:

تمّ التحقق من صدق المقياس باستخدام طريقتين: الصدق التكويني بأسلوب الاتساق الداخلي والصدق التمييزي بأسلوب المقارنة الطرفية.

■ الصدق التكويني بأسلوب الاتساق الداخلي:

تمّ حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية للمقياس.

جدول رقم (13): معاملات الارتباط بين كل بند والدرجة الكلية للمقياس.

البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط
1	**0.510	12	**0.352	23	**0.363
2	**0.611	13	**0.474	24	**0.354
3	**0.521	14	**0.464	25	**0.342
4	**0.485	15	**0.430	26	**0.610
5	**0.489	16	**0.614	27	**0.442
6	**0.321	17	**0.441	28	**0.553
7	**0.465	18	**0.476	29	**0.542
8	**0.438	19	**0.491	30	**0.321
9	**0.378	20	**0.511	31	**0.427
10	**0.374	21	**0.616	32	**0.457
11	**0.304	22	**0.525		

**معاملات الارتباط دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.01$

يتبين من الجدول رقم (13) أنّ معاملات الارتباط بين الدرجات على البنود والدرجة الكلية للمقياس كلها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$)، مما يعني أنّ المقياس

يتمتع باتساق داخلي جيد؛ ما يدل عل أنه يقيس متغيرا واحدا متناسقا. وهذا مؤشر على صدق المقياس.

وتمّ كذلك حساب معاملات الارتباط بين الأبعاد الأربعة.

جدول رقم(14): معاملات الارتباط بين الأبعاد فيما بينها.

المتغيرات	المثابرة	الطموح	حب الاستطلاع	الرغبة في أداء الأفضل	المقياس ككل
المثابرة		**0.627	**0.702	**0.644	**0.861
الطموح	**0.627		**0.590	**0.705	**0.840
حب الاستطلاع	**0.702	**0.590		**0.713	**0.869
الرغبة في أداء الأفضل	**0.644	**0.705	**0.713		**0.889
المقياس ككل	**0.861	**0.840	**0.869	**0.889	

يتبين من خلال الجدول رقم(14) أنّ معاملات الارتباط بين الأبعاد الأربعة لدافعية الانجاز الدراسي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$) مما يشير إلى صدق مقياس دافعية الانجاز الدراسي من خلال الاتساق بين أبعاده الأربعة.

▪ الصدق التمييزي بأسلوب المقارنة الطرفية:

تمّ التحقق من صدق مقياس دافعية الانجاز الدراسي باستخدام الصدق التمييزي، بأسلوب المقارنة الطرفية؛ وتقوم هذه الطريقة على أحد مفاهيم الصدق، وهو قدرة المقياس على التمييز بين طرفي الخاصية التي يقيسها" (معمرية، 2007: 158).

حيث تم ترتيب درجات أفراد العينة على المقياس في توزيع تنازلي ثم تم سحب 27% من طرفي التوزيع (باستخدام معادلة A. P. Johnson لاختيار العينتين المتطرفتين)، لنتحصل على (54) فردا من طرفي التوزيع، بمعنى صارت لدينا عينتان متطرفتان متساويتان، عدد أفراد كل مجموعة يساوي (54) فردا. تسمى إحداها العينة العليا، والأخرى العينة الدنيا. بعدها تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل عينة، ثم حساب قيمة "ت" لدلالة الفروق بين المجموعتين المتطرفتين والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول رقم(15): دلالة الفروق بين متوسطي العينة العليا والعينة الدنيا في مقياس دافعية الانجاز الدراسي لطلاب الجامعة.

المعطيات الإحصائية المتغيرات	العينة العليا ن=54		العينة الدنيا ن=54		قيمة "ت"	قيمة الدلالة المحسوبة "Sig"	مستوى الدلالة	دالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري				
دافعية الانجاز الدراسي	119.48	13.994	56.17	8.630	-58.630	0.000	0.05	دالة

يتبين من الجدول رقم(15) أنّ قيمة "ت" لدلالة الفروق بين المتوسطين دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$)، مما يشير إلى أن المقياس له القدرة على التمييز بين المجموعتين المتطرفتين، وهذا ما يدل على صدق المقياس.

2-4-1-5-2- ثبات مقياس دافعية الانجاز الدراسي لطلاب الجامعة:

تمّ حساب الثبات على عينة التقنين (عينة الدراسة الاستطلاعية) المكوّنة من (200) مفردة بطريقتين؛ طريقة التجزئة النصفية، وطريقة الاتساق الداخلي بألفا كرونباخ.

■ طريقة التجزئة النصفية:

في هذه الطريقة، يتم تقسيم المقياس إلى قسمين متساويين ليحصل كل فرد من أفراد العينة على درجتين؛ احدهما في النصف الأول، وثانيهما على النصف الأخير. ثم يحسب معامل الارتباط بين النصفين (معمرية، 2007: 176). فبعد حساب معامل الارتباط برسون (Pearson)، تم تصحيح الطول بمعادلة سبيرمان براون (Coefficient Spearman Brown) والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول رقم(16): معامل ثبات مقياس دافعية الانجاز الدراسي لطلاب الجامعة بطريقة التجزئة النصفية.

المقياس	عدد البنود	معامل برسون	معامل سبيرمان براون
دافعية الانجاز الدراسي	32	0.792	0.884

يتضح من خلال الجدول رقم (16) أن معامل الثبات باستخدام التجزئة النصفية للمقياس قد بلغ (0.792) وبعد إجراء تعديل الطول باستخدام معادلة (سبيرمان براون) تم الحصول على قيمة (0.884) وهي قيمة مرتفعة وتدل على مدى ثبات المقياس.

▪ طريقة الاتساق الداخلي بمعامل ألفا كرونباخ:

تم إيجاد درجة ثبات المقياس بالنسبة لهذه الطريقة بالاعتماد على معامل ألفا كرونباخ (Alpha Cronback) لكل بعد وللمقياس ككل.

جدول رقم (17): معاملات ثبات مقياس دافعية الانجاز وأبعاده باستخدام ألفا كرونباخ.

الأبعاد	المثابرة	الطموح	حب الاستطلاع	الرغبة في اداء الأفضل	المقياس ككل
عدد البنود	08	08	08	08	32
معامل الاتساق الداخلي	0.664	0.594	0.636	0.640	0.879

يتضح من خلال الجدول رقم (17) أنّ معاملات الثبات باستخدام معامل (ألفا كرونباخ) بالنسبة لأبعاد المقياس قد تراوحت ما بين (0.594) و (0.664) وهي قيم مقبولة إلى حد ما، أما نتيجة ثبات المقياس ككل بلغت (0.879) وهي قيمة مقبولة جداً، وتشير إلى تمتع المقياس بثبات عال.

-2-4-2 دليل التدريس باستراتيجية التعلم التعاوني (وحدة التربية المقارنة نموذجاً):

قامت الباحثة بالاطلاع على عدة مصادر كالتراث النظري الخاص باستراتيجية التعلم التعاوني والدراسات السابقة وكذا بعض التصاميم المشابهة لتصميم دليل التدريس باستراتيجية التعلم التعاوني، الذي يعتبر أداة منهجية ساعدت الباحثة على التحكم في تطبيق استراتيجية التعلم التعاوني ميدانياً في حصص الأعمال الموجهة، كما سهلت لها تنظيم فضاء الدراسة وضبط الزمن وكذا توجيه الطلاب والعملية التعليمية- التعليمية.

احتوى هذا المخطط على مجموعة من العناصر التي من شأنها توجيه الباحثة خطوة خطوة لطريقة تطبيق هذه الاستراتيجية في القسم بكل يسر؛ حيث تضمن المخطط على ما يلي:

-2-4-2-1 أهداف التدريس باستراتيجية التعلم التعاوني (وحدة التربية المقارنة):

- تنمية مستوى دافعية الإنجاز الدراسي لدى الطلاب وكذا الرغبة الداخلية للتعلم في وحدة التربية المقارنة.
- رفع معدل الطلاب ودرجاتهم في وحدة التربية المقارنة من خلال تعزيز قدرته على الاحتفاظ والتذكر؛ حيث ثبت أنّ المدارس الجماعية تزيد من فرص تذكر المعلومات مقارنة بالتعلم الفردي.
- بناء اتجاهات ايجابية لدى الطلاب نحو كلّ من التعلم، الأستاذ، والموضوعات المراد تدريسها.

- زيادة حدوث الاتصال الجماعي بين الطلاب من خلال البيئة التعليمية التي تحيطهم والشعور بالانتماء لمجموعة الطلاب المتعاونة التي تعمل مع بعضها.
- بناء العلاقات الايجابية بين الطلاب ذوي الخلفيات الثقافية المختلفة وذوي مستوى التحصيل الأكاديمي المختلف وتقبلهم كمصدر للمعرفة والمعلومات.
- معالجة مشكلات الخوف والخجل وضعف الثقة بالنفس لدى بعض الطلبة من خلال توفير فرصة توضيح أفكارهم ومناقشتها بشكل علني أمام زملائهم إلى جانب حصولهم على الدعم والتشجيع منهم.
- تعويد الطالب الجامعي على تحمل المسؤولية واستغلال التعلم التعاوني لتحويل التعلم من مجرد واجب وحفظ آلي للمعلومات التي يتلقاها من أستاذه؛ إلى تعلم نشط قائم على المشاركة والإبداع وحل المشكلات.
- معالجة عمل الجماعة: ويقصد به تقييم ومراجعة عمل الجماعة، وتحديد نقاط القوة ونقاط الضعف في أداء أعضاء الجماعة؛ قصد تعديل وتصحيح الأخطاء وتغيير أسلوب العمل إن لم يكن فعالا وتنشيط جهود الأعضاء في حال نجاحهم. ويسمح هذا العنصر بتطوير وتنمية مهارات أعضاء الجماعة لتحقيق أهدافهم التعاونية.

-2-4-2 دور الباحثة (الأستاذة) والمجموعة التجريبية (الطلاب) في استراتيجية التعلم التعاوني (وحدة التربية المقارنة):

■ دور الباحثة (الأستاذة):

يعتمد أسلوب التعلم التعاوني أساسا على المتعلمين وتعاونهم فيما بينهم؛ حيث يعمل الطلاب في مجموعات صغيرة يساعد كل منهم الآخر لتحقيق هدف معين. وهذا لا يعني إلغاء دور المعلم بل أن لديه دورا حساسا في توجيهه وانجاح التعلم التعاوني. إلا أن دوره التقليدي كمصدر للمعلومات تغير في التعلم التعاوني إلى دور المنظم والموجه لأفراد يناقشون ويبحثون ويتعلمون بأنفسهم ويصلون إلى نتائج نهائية بالاعتماد على ذواتهم. وهو الغرض الأساسي من حصص الأعمال الموجهة بالجامعة.

وقد قامت الباحثة بما يلي عند تدريسها للمجموعة التجريبية باستراتيجية التعلم التعاوني:

- حددت الأهداف الأكاديمية للدرس.
- قدمت تمهيد وشرحت المهمة المطلوب انجازها.
- حددت معايير النجاح وشرحتها وكذا المكافآت التي ستحصل عليها المجموعة المتفوقة.
- حددت عدد أفراد المجموعات (عدد أفراد المجموعة التجريبية في كل مجموعة).
- رتبت ونظمت القسم الدراسي.
- وزعت أفراد المجموعة التجريبية على المجموعات وأعطت لها أسماء مثلا (أ-ب-ج...).
- وزعت المهام والمسؤوليات على أفراد المجموعة.
- ذكرت بمبادئ الاستراتيجية وعناصر نجاحها.
- حفّزت الطلاب على العمل في المجموعات وراقبت سير تعلمهم.
- تفقّدت تقدم أداء المجموعات و في كل مرة تذكرهم بالوقت.
- تدخلت في حالة وجود مشكلة في احدى المجموعات.
- قامت بالتقييم النهائي لعمل الجماعات وقدمت التغذية الراجعة المناسبة.
- عزّزت المجموعة المتفوقة معنويا (مدح) أو حسيا (درجات اضافية/حبات حلوى).
- حضّرت اختبارات تحريرية موجزة وبعض الأسئلة الشفوية واختبرت الطلاب من حين لآخر باختيار أحدهم عشوائيا ليقوم بالاختبار؛ بغرض تعزيز المسؤولية الفردية وحث الجميع على العمل بجدية.

■ دور المجموعة التجريبية (الطلاب):

إنّ الدور الذي يقوم به الطالب في التعلم التعاوني يختلف جذريا عن دوره في التعليم التقليدي؛ حيث أنّ دوره في التعلم التعاوني يتّسم بالفاعلية والنشاط والايجابية والمشاركة. ويمكن تلخيص مهام و دور المجموعة التجريبية في التدريس باستراتيجية التعلم التعاوني وحدة التربية المقارنة فيما يلي:

- التعاون مع بعضهم البعض والعمل على تحقيق الهدف المشترك من الدرس في وحدة التربية المقارنة.
- التفاعل داخل المجموعة.
- مساعدة زملائهم وتشجيعهم.

- التقيد بالمهمة الموكلة لكل طالب وأدائها على أكمل وجه.
- جمع المعلومات بصورة صحيحة من مصادرها.
- ربط الخبرات السابقة بالمواقف الجديدة.
- ممارسة الاستقصاء الذهني الفردي والجماعي.
- تنظيم أفكاره الخاصة ومقارنتها بأفكار زملائه ثم مناقشتها.
- تأييد رأي الجماعة والعمل على حل الخلافات بالتواصل فيما بينهم.
- الاتفاق على الاجابة النهائية وتقييم عمل الأعضاء بموضوعية.

■ **إجراءات تنفيذ الدرس باستراتيجية التعلم التعاوني (وحدة التربية المقارنة):**

- **تنظيم حجرة الدراسة (القسم):** تم اعداد قاعة التدريس لتلائم استراتيجية التعلم التعاوني من خلال اعادة ترتيب المقاعد والطاولات بما يسمح اجتماع اعضاء الفوج الواحد، وكذا بطريقة تسمح تنقل الأستاذة ما بين الأفواج للمراقبة والتوجيه.
- **تقسيم المجموعة التجريبية:** تم تقسيم المجموعة التجريبية إلى (5) مجموعات صغيرة مكونة من (6 طلبة) في كل فوج.
- **التعليمات المستعملة في التدريس باستراتيجية التعلم التعاوني (وحدة التربية المقارنة):** تقديم تعليمات لأفراد المجموعات عن أدوارهم: (القائد-المسجل-الميقاتي-المشجع-الناقد-المقرر) مع الاشارة إلى أنه قد تم تحديد كيفية العمل داخل المجموعة.
- **تحديد معيار النجاح:** الاجابة التي فيها أقل عدد من الأخطاء+ الأفكار الأصيلة والمبتكرة التي لم تتطرق إليها المجموعات الأخرى).
- **تحديد المكافأة:** (علامات اضافية 0.25/0.5... لأعضاء المجموعة المتفوقة) أو ملاحظات ايجابية(تعزيز لفظي)، وهذا من شأنه بث الحماس والدافعية لدى المجموعة التجريبية وتعزيز التنافس بين المجموعات لتحقيق الأفضل.
- **الوسائل المستعملة في التدريس باستراتيجية التعلم التعاوني (وحدة التربية المقارنة):** السبورة، المستندات والمراجع.

■ سير الدرس باستراتيجية التعلم التعاوني (وحدة التربية المقارنة) (الحصة الأولى نموذجاً):

- عنوان الدرس (درس الحصة الأولى): مقارنة بين النظام التعليمي الجزائري والنظام التعليمي الياباني.

- أهداف الدرس:

- التعرف على النظام التعليمي الياباني.
- التعرف على نقاط القوة في النظام التعليمي الياباني.
- التعرف على نقاط الضعف في النظام التعليمي الياباني.
- المقارنة بين النظام التعليمي الجزائري والنظام التعليمي الياباني (أوجه التشابه وأوجه الاختلاف).
- استخلاص نقاط الاستفادة من النظام الأجنبي.

- محتوى الدرس:

● التمهيد (المدة 20 دقيقة):

- التذكير بالمعلومات السابقة (حول النظام التعليمي الجزائري).
- مناقشة قصيرة حول دولة اليابان ونظامها التعليمي (للتعرف على المكتسبات القبلية للطلاب).

- نبذة موجزة عن خصائص النظام الأجنبي (اليابان) ← هناك خيارين أمام الباحثة (الأستاذة)؛ إما أن تقدم ملخصاً أو نبذة عامة حول موضوع الدرس (قد تشرحها وقد تقدمها للطلاب مكتوبة على شكل سند يعتمد عليه الطلاب)؛ وإما أن تكلف الطلاب بتحضير هذه الجزئية باختصار (موضوع الدرس) من خلال البحث في المراجع أو استخدام الأنترنت.

● تنفيذ الدرس: (50 دقيقة)

طرح المشكلة والمهمة المطلوب إنجازها بوضوح (استخراج نقاط الاستفادة من النظام الأجنبي) مع تحديد الزمن اللازم لإنهاء العمل المطلوب ← بالنسبة للزمن: قامت الباحثة (الأستاذة) بتكييفه حسب الظروف المحيطة (تأخر وصول الطلاب، وجود مشكلة تتطلب التدخل، تأخر في تنظيم قاعة الدراسة...).

وتم خلال الدرس القيام بما يلي:

- تشرع المجموعة في البحث عن حلول للمشكلة المطروحة بعد الاتفاق فيما بينهم على طريقة العمل.
- يقوم كل فرد من المجموعة بأداء دوره في المجموعة على غرار المشاركة في اقتراح الحلول والتفاعل والتعاون مع الزملاء.
- تقوم الباحثة (الأستاذة) بالتجول حول القسم وتفقد عمل المجموعات، والتدخل لتقديم المساعدة في حالة وجود مشكلة أو استفسار.
- تذكر الباحثة (الأستاذة) الجماعات التعاونية بمبادئ نجاح التعلم التعاوني والمهارات التعاونية.
- بعد اتفاق المجموعة على الاجابة النهائية وتدوينها، يقومون بتغذية راجعة حول أداء كل فرد من أفراد المجموعة التجريبية ويقدمون آراءهم وتقييمهم لأداء المجموعة ككل.

• إنهاء الدرس: (20د)

- كتابة الاجابات على السبورة.
- مناقشة الاجابات من طرف(الطلاب) أولاً ثم من طرف الباحثة (الأستاذة).
- استخراج الأخطاء والنقائص في الاجابات وتصويبها.
- مدح الاجابات المتميزة.
- تغذية راجعة حول عمل المجموعات وأدائها(الأداء والاجابات المقدمة- الانضباط- التعاون...).
- تعزيز ومكافأة المجموعة المتفوقة.
- تقديم خلاصة عامة للدرس.

■ حلول مقترحة للعراقيل المحتملة أثناء تطبيق استراتيجية التعلم التعاوني:

- حاولت الباحثة الاشارة في هذا العنصر إلى أهم العراقيل التي قد تواجهها أثناء تدريسها باستراتيجية التعلم التعاوني وطرق التغلب عليها، لأن أي طريقة تعليمية لا تخلو من العيوب والمعيقات الميدانية.

2-4-3 استمارات تقويم يمكن للأستاذ اعتمادها عند تنفيذ استراتيجية التعلم التعاوني:

تم إدراج بعض الاستمارات في الدليل لمساعدة الأستاذ على تقويم أداء الطلاب في المجموعات التعاونية وكذا تقويم مدى اتباعه لخطوات الاستراتيجية وتحكمه فيها.

- استمارة تقييم المهارات التعاونية للطلاب (يتم ملؤها من طرف قائد المجموعة أو أحد الأعضاء):

حيث يقوم قائد المجموعة أو أحد الأعضاء بملئها لكي يستطيع الأستاذ تقويم أداء الطلاب في المجموعات التعاونية وكذا تقويم مدى اتباعهم لخطوات الاستراتيجية وتحكمهم فيها.

- استمارة تقييم المجموعات في استراتيجية التعلم التعاوني (يتم ملؤها من طرف الأستاذ):

حيث يقوم الأستاذ الذي طبق استراتيجية التعلم التعاوني بملئها لكي يستطيع الأستاذ تقويم أداء الطلاب في المجموعات التعاونية وكذا تقويم مدى اتباعه لخطوات الاستراتيجية وتحكمه فيها.

للاستزادة (انظر الملحق رقم 04).

2-5- التجربة (كيفية إجراء الدراسة الأساسية):

"تعدّ التجربة مجموعة من الإجراءات المنظمةة والمقصودة والتي يتدخل من خلالها الباحث في إعادة تشكيل واقع الحدث أو الظاهرة، وبالتالي الوصول إلى نتائج تثبت الفروض أو تنفيها" (صابر وفخاجة، 2002، ص 65).

2-5-1 كيفية إجراء التجربة:

لتصميم التجربة لابد من حصر جميع العوامل والمتغيرات ذات العلاقة بالظاهرة، لأنّ أيّ تغيير في المتغير المستقل يؤدي إلى التأثير في المتغير التابع؛ وفي حقيقة الأمر قد لا يكون التأثير الذي حدث في المتغير التابع مرجعه الحقيقي هو المتغير المستقل؛ لذا على الباحث أن

يقوم بعزل المتغيرات العارضة تماما، ليتسنى للمتغير المستقل أن يكون له التأثير الوحيد (فاندلين، 1986، ص383).

وعلى هذا الأساس تم اتباع الخطوات التالية في التجربة:

2-1-5-1 تحديد متغيرات الدراسة:

- المتغير المستقل: الذي يتمثل في التدريس باستراتيجية التعلم التعاوني.

- المتغير التابع: الذي يتمثل في الرفع من دافعية الإنجاز الدراسي.

2-1-5-2 ضبط المتغيرات العارضة:

يوجد هناك (03) أنواع من المتغيرات التي يجب ضبطها قبل التجربة وهي: (فاندلين،

1986، ص 386)

-ضبط العوامل والمتغيرات التي تنشأ من المجتمع الأصلي للعينة.

-ضبط العوامل التي تتبع من إجراءات الاختبار التجريبي(التجربة).

-ضبط العوامل التي ترجع إلى مؤثرات من المصادر الخارجية.

2-1-5-2 العوامل التي تنشأ من المجتمع الأصلي للعينة:

وهي المتغيرات التي تنشأ من عدم تحقيق التكافؤ بين مجموعتي الدراسة (التجريبية

والضابطة)، وقد حاولنا ضبط هذه المتغيرات لتحقيق التكافؤ بين المجموعتين، وذلك قبل أن

تتدخل في التأثير على النتائج النهائية للتجربة؛ فقد لوحظ من خلال خبرات كثير من الباحثين

أنّ المتغير التابع يتأثر بخصائص الأفراد في المجموعة التجريبية التي تتعرض للمتغير المستقل

لتحديد درجة تأثيره فيها، وللتغلب على هذه المشكلة فإنّه "يُقترح أن يقوم الباحث بإجراء تجربته

على مجموعتين من الأفراد إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، شريطة أن لا يكون هناك أية

فروق بين خصائص وصفات الأفراد في المجموعتين"(فاندلين، 1986، ص 382).

تساعد نتائج الدراسات السابقة في إمداد الباحث بأغنى مصدر للمعلومات عن المتغيرات

التي يجب عليه ضبطها في التجربة؛ وبناءً على ذلك، تم البحث في الجانب النظري والدراسات

السابقة(المذكورة في الفصول السابقة) عن المتغيرات التي يمكن أن تتدخل في التأثير على

نتائج التجربة والتي تم اثبات أثرها نظريا من خلال آراء المنظرين أو من خلال ما أثبتته التجارب والدراسات. ومن أجل ذلك قمنا ببعض الاجراءات. ومنه تم حصر المتغيرات التي قد تؤثر في التجربة والمتمثلة في: متغير الجنس، متغير السن، متغير المستوى الاقتصادي، متغير المستوى التحصيلي، متغير المستوى التعليمي للأب، متغير المستوى التعليمي للأم، متغير مكان الإقامة.

ولضبط هذه المتغيرات تم الاعتماد على أحد الطرق المقترحة من طرف كل من Brown (براون) و Ghiseli (جيزلي) وهي الضبط الإحصائي، وذلك لتعذر اللجوء إلى الضبط الانتقائي للتجربة-لأسباب تفوق مقدرة الباحثة-حيث تم ادراج أسئلة لغرض ضبط خصائص العينة في البيانات الشخصية الموجودة بالمقياس، وتحتوي على المتغيرات السابقة الذكر. وبعد توزيع المقاييس على أفراد العينة (أي المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة)، تم حساب دلالة الفروق بين أفراد هاتين المجموعتين في هذه المتغيرات، كما يلي:

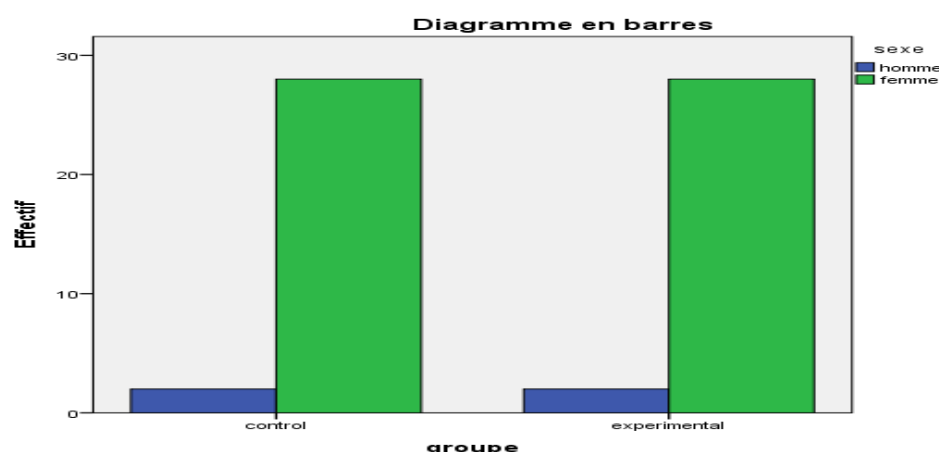
أ- التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة في بعض المتغيرات العارضة:

• متغير الجنس:

تم حساب الفروق بين أفراد المجموعتين (المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة) في متغير الجنس، من خلال اختبار (كا²) وقد كانت النتائج كما يلي:

جدول رقم(18): نتائج إختبار (كا²) لدراسة الفروق بين أفراد المجموعتين (المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة) في متغير الجنس.

المتغيرات	المعطيات الإحصائية	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة	قيمة (كا ²)	درجة الحرية	قيمة الدلالة المحسوبة "sig"	مستوى الدلالة
الجنس	ذكور إناث	02 28	02 28	0.000	01	1.000	0.05



الشكل رقم (18): الفروق بين أفراد المجموعتين (المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة) في متغير الجنس.

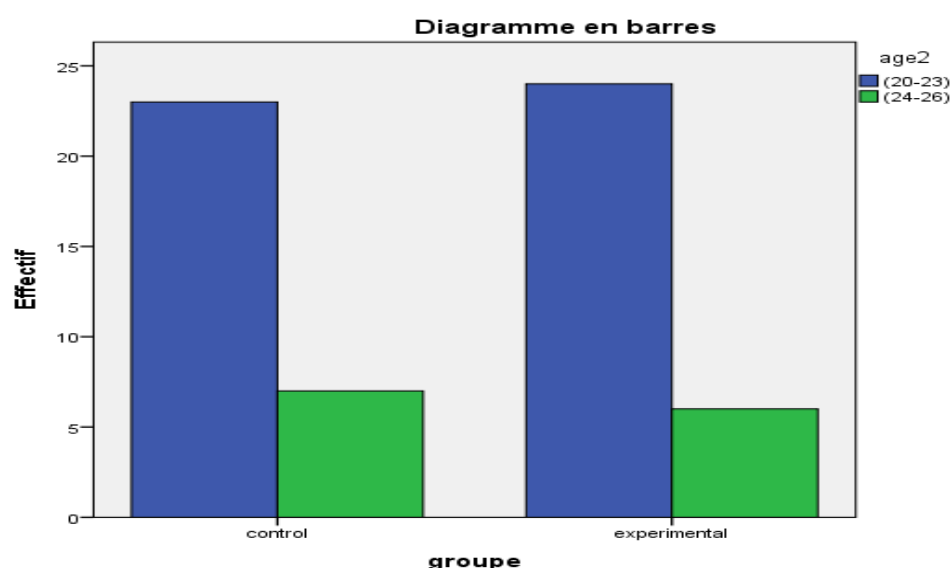
يتضح من خلال الجدول رقم (18) أنّ قيمة (كا²) تساوي (0.000) بدرجة حرية (01) وهي غير دالة إحصائياً، لأنّ قيمة الدلالة المحسوبة (sig = 1.000) أكبر من مستوى الدلالة المعتمد لدينا ($\alpha = 0.05$)، وهذا يعني أنّه لا توجد فروق دالة إحصائية بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة فيما يخص متغير الجنس، بمعنى أنّ المجموعتين التجريبية والضابطة فيهما نفس عدد الذكور والإناث.

• متغير السن:

تم حساب الفروق بين أفراد المجموعتين (المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة) في متغير السن، من خلال اختبار (كا²) وقد كانت النتائج كما يلي:

جدول رقم (19): نتائج اختبار (كا²) لدراسة الفروق بين أفراد المجموعتين (المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة) في متغير السن.

المتغيرات	المعطيات الإحصائية	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة	قيمة (كا ²)	درجة الحرية	قيمة الدلالة المحسوبة "sig"	مستوى الدلالة
الفئة العمرية [23-20]	24	23	0.098	01	0.754	0.05	
الفئة العمرية [26-24]	06	07					
السن							



الشكل رقم (19): الفروق بين أفراد المجموعتين (المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة) في متغير السن، من خلال اختبار (كا²).

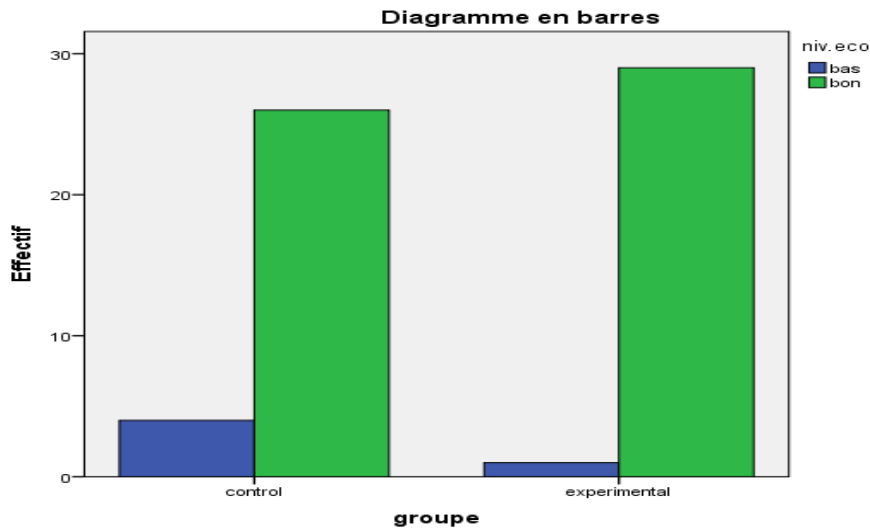
يتضح من خلال الجدول رقم (19) أنّ قيمة (كا²) تساوي (0.098) بدرجة حرية (01) وهي غير دالة إحصائياً، لأنّ قيمة الدلالة المحسوبة ($\text{sig} = 0.754$) أكبر من مستوى الدلالة المعتمد لدينا ($\alpha = 0.05$)، وهذا يعني أنّه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة فيما يخص متغير السن. بمعنى أنّ أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة متقاربون في السن.

• متغير المستوى الاقتصادي:

تم حساب الفروق بين أفراد المجموعتين (المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة) في متغير المستوى الاقتصادي، من خلال اختبار (كا²) وقد كانت النتائج كما يلي:

جدول رقم (20): نتائج اختبار (كا²) لدراسة الفروق بين أفراد المجموعتين (المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة) في متغير المستوى الاقتصادي.

المتغيرات	المعطيات الإحصائية	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة	قيمة (كا ²)	درجة الحرية	قيمة الدلالة المحسوبة "sig"	مستوى الدلالة
المستوى الاقتصادي	مستوى اقتصادي ضعيف	01	04	1.964	01	0.161	0.05
الاقتصادي	مستوى اقتصادي جيد	29	26				



الشكل رقم (20): الفروق بين أفراد المجموعتين (المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة) في متغير المستوى الاقتصادي، من خلال اختبار (كا²).

يتضح من خلال الجدول رقم (20) أن قيمة (كا²) تساوي (1.964) بدرجة حرية (01) وهي غير دالة إحصائياً، لأن قيمة الدلالة المحسوبة ($\text{sig} = 0.161$) أكبر من مستوى الدلالة المعتمد لدينا ($\alpha = 0.05$)، وهذا يعني أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة فيما يخص متغير المستوى الاقتصادي، بمعنى أن أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة يتقاربون في المستوى الاقتصادي.

• متغير التحصيل الدراسي:

تم حساب الفروق بين أفراد المجموعتين (المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة) في متغير المستوى التحصيل الدراسي، من خلال حساب الفروق بين المعدلات النهائية للسنة الثانية لأفراد المجموعتين، وذلك باستخدام اختبار (ت) وقد كانت النتائج كما يلي:

جدول رقم(21): نتائج اختبار(ت) لدراسة الفروق بين أفراد المجموعتين (المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة) في متغير التحصيل الدراسي.

المتغيرات	المعطيات الإحصائية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	قيمة الدلالة المحسوبة "sig"	مستوى الدلالة	الدلالة
التحصيل الدراسي	المجموعة التجريبية	12.26	0.78	-0.169	0.867	0.05	غير دالة
	المجموعة الضابطة	12.22	0.99				

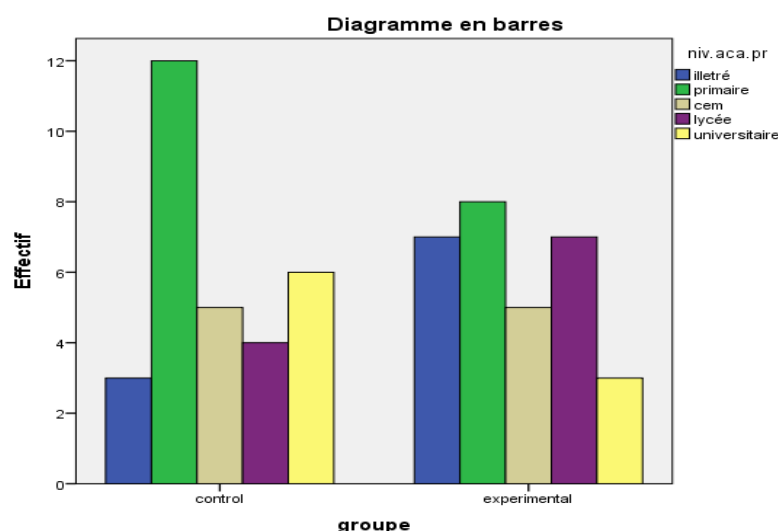
يتضح من خلال الجدول رقم(21) أنّ قيمة (ت) تساوي(-0.169) وهي غير دالة إحصائياً، لأنّ قيمة الدلالة المحسوبة ($0.867 = \text{sig}$) أكبر من مستوى الدلالة المعتمد لدينا($0.05=\alpha$)، وهذا يعني أنّه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة فيما يخص متغير المستوى، بمعنى أن المجموعتين لديهم مستوى متقارب في التحصيل الدراسي.

• متغير المستوى التعليمي للأب:

تم حساب الفروق بين أفراد المجموعتين (المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة) في متغير المستوى التعليمي للأب، من خلال اختبار (χ^2) وقد كانت النتائج كما يلي:

جدول رقم(22): نتائج اختبار(χ^2) لدراسة الفروق بين أفراد عينة الدراسة(المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة) في متغير المستوى التعليمي للأب.

المتغيرات	المعطيات الإحصائية	تكرارات المجموعة التجريبية	تكرارات المجموعة الضابطة	قيمة (χ^2)	درجة الحرية	قيمة الدلالة المحسوبة	مستوى الدلالة	الدلالة
المستوى التعليمي	أبّي	07	03	4.218	01	0.377	0.05	غير دالة
	ابتدائي	08	12					
	متوسط	05	05					
	ثانوي	07	04					
	جامعي	03	06					



الشكل رقم(21): الفروق بين أفراد المجموعتين (المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة) في متغير المستوى التعليمي للأب.

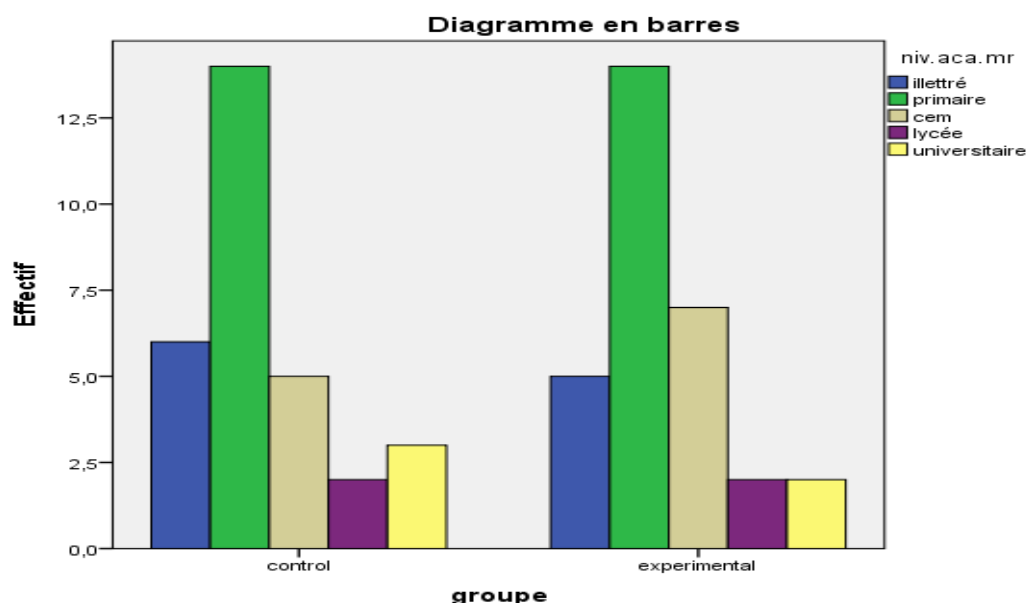
يتضح من خلال الجدول رقم(22) أنّ قيمة (كا2) تساوي(4.218) بدرجة حرية (04) وهي غير دالة إحصائية، لأنّ قيمة الدلالة المحسوبة ($0.377 = sig$) أكبر من مستوى الدلالة المعتمد لدينا ($0.05 = \alpha$)، وهذا يعني أنّه لا توجد فروق دالة إحصائية بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة فيما يخص المستوى التعليمي للأب، بمعنى أن المجموعتين المستوى التعليمي لأبائهم متقارب.

• متغير المستوى التعليمي للأم:

تم حساب الفروق بين أفراد عينة الدراسة الأساسية(المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة) فيما يخص متغير المستوى التعليمي للأم، من خلال اختبار (كا²) وقد كانت النتائج كما يلي:

رقم(23): نتائج إختبار(كا²) لدراسة الفروق بين أفراد عينة الدراسة الأساسية(المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة) فيما يخص متغير المستوى التعليمي للأم.

المتغيرات	المعطيات الإحصائية	تكرارات المجموعة التجريبية	تكرارات المجموعة الضابطة	قيمة (كا2)	درجة الحرية	قيمة الدلالة المحسوبة	مستوى الدلالة	الدلالة
المستوى التعليمي للأم	أمي	05	06	0.624	04	0.960	0.05	غير دالة
	ابتدائي	14	14					
	متوسط	07	05					
	ثانوي	02	02					
	جامعي	02	03					



الشكل رقم (22): الفروق بين أفراد عينة الدراسة الأساسية (المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة) فيما يخص المستوى التعليمي للأُم.

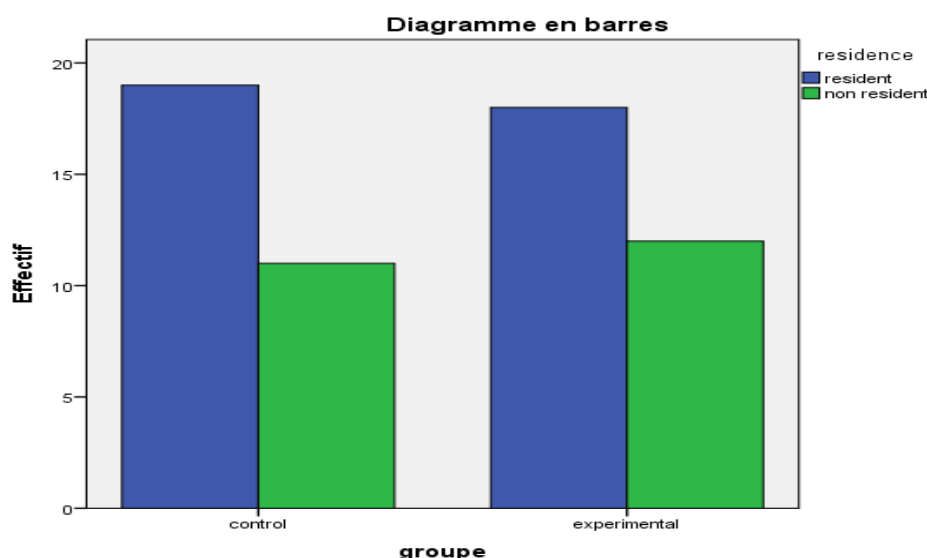
يتضح من خلال الجدول رقم (23) أنَّ قيمة (كا) تساوي (0.624) بدرجة حرية (04) وهي غير دالة إحصائياً، لأنَّ قيمة الدلالة المحسوبة ($0.960 = \text{sig}$) أكبر من مستوى الدلالة المعتمد لدينا ($0.05 = \alpha$)، وهذا يعني أنَّه لا توجد فروق دالة إحصائية بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة فيما يخص المستوى التعليمي للأُم، بمعنى أنَّ المجموعتين المستوى التعليمي لأُمهاتهم متقارب.

• متغير مكان الإقامة:

تم حساب الفروق بين أفراد عينة الدراسة الأساسية (المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة) فيما يخص متغير مكان الإقامة، من خلال اختبار (كا²) وقد كانت النتائج كما يلي:

جدول رقم (24): نتائج إختبار (كا²) لدراسة الفروق بين أفراد عينة الدراسة الأساسية (المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة) فيما يخص متغير مكان الإقامة.

المتغيرات	المعطيات الإحصائية	تكرارات المجموعة التجريبية	تكرارات المجموعة الضابطة	قيمة (كا ²)	درجة الحرية	قيمة الدلالة المحسوبة	مستوى الدلالة	الدلالة
مكان الإقامة	مقيم بالإقامة الجامعية	18	19	0.071	01	0.791	0.05	غير دالة
	غير مقيم بالإقامة الجامعية	12	11					



الشكل رقم (23): الفروق بين أفراد عينة الدراسة الأساسية (المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة) فيما يخص مكان الإقامة.

يتضح من خلال الجدول رقم (24) أن قيمة (كا²) تساوي (0.071) بدرجة حرية (01) وهي غير دالة إحصائياً، لأن قيمة الدلالة المحسوبة ($0.791 = sig$) أكبر من مستوى الدلالة المعتمد لدينا ($0.05 = \alpha$)، وهذا يعني أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة فيما يخص مكان الإقامة، بمعنى أن عدد المقيمين وغير المقيمين في الإقامة الجامعية لدى المجموعتين متقارب.

ب-التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار القبلي للدافعية:

تم إجراء الاختبار القبلي قبل القيام بالتجربة، وقد تمثل الاختبار القبلي في تطبيق مقياس دافعية الانجاز الدراسي لطلاب الجامعة على المجموعتين (التجريبية والضابطة). وكان الهدف منه ما يلي:

-التأكد من مدى تكافؤ المجموعتين في مستوى دافعية الانجاز الدراسي.

-تحديد مستوى دافعية الانجاز الدراسي الراهن للمجموعتين قبل البدء في التجربة لمعرفة مدى التقدم الحاصل في مستواهم مقارنة بالاختبار البعدي.

تم بعدها تصحيح المقاييس وتفرغ نتائجها في جداول إحصائية ثم حساب دلالة الفروق بين المجموعتين. والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم(25): نتائج اختبار "T" للفروق بين القياسات القبلية للدافعية للإنجاز الدراسي لدى المجموعتين التجريبية والضابطة.

المتغيرات	المعطيات الإحصائية	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	قيمة الدلالة المحسوبة	مستوى الدلالة	الدلالة
الدرجة الكلية للمقياس	المجموعة التجريبية	30	92.23	11.106	0.045	0.964	0.05	غير دالة
المثابرة	المجموعة الضابطة	30	93.47	11.593	-0.032	0.974	0.05	غير دالة
الطموح	المجموعة التجريبية	30	24.30	4.364	-1.157	0.252	0.05	غير دالة
حب الاستطلاع	المجموعة الضابطة	30	24.33	3.604	0.768	0.445	0.05	غير دالة
الدرجة الكلية للمقياس	المجموعة التجريبية	30	22.73	2.728	0.462	0.646	0.05	غير دالة
المثابرة	المجموعة الضابطة	30	23.67	3.477	-0.032	0.974	0.05	غير دالة
الطموح	المجموعة التجريبية	30	20.23	4.133	-1.157	0.252	0.05	غير دالة
حب الاستطلاع	المجموعة الضابطة	30	20.97	3.200	0.768	0.445	0.05	غير دالة
الدرجة الكلية للمقياس	المجموعة التجريبية	30	24.97	3.548	0.462	0.646	0.05	غير دالة
المثابرة	المجموعة الضابطة	30	23.14	4.249	-0.032	0.974	0.05	غير دالة

يتضح من خلال الجدول رقم (25) أنه بالنسبة لدافعية الإنجاز الدراسي ككل وأبعادها (المثابرة، الطموح، حب الاستطلاع، الرغبة في أداء الأفضل) فإن قيم المتوسطات الحسابية للمجموعة التجريبية قدرت على التوالي: ب ($X=92.23$ ، $X^-=24.30$ ، $X^-=22.73$ ، $X^-=23.14$ ، $X^-=20.97$ ، $X^-=23.67$ ، $X^-=24.33$ ، $X^-=93.47$)، بينما قدرت على التوالي قيم المتوسطات الحسابية للمجموعة الضابطة ب ($X^-=24.97$ ، $X^-=20.23$)، فبمراجعة الدلالة الإحصائية لقيم "T" ($0.045=T$ ، $-0.032=T$ ، $-1.157=T$ ، $0.768=T$ ، $0.462=T$) جاءت غير دالة إحصائياً؛ لأن قيم الدلالة المحسوبة ($0.964=Sig$ ، $0.974=Sig$ ، $0.252=Sig$ ، $0.445=Sig$ ، $0.646=Sig$) وهي أكبر من مستوى الدلالة المعتمدة لدينا ($\alpha=0.05$)؛ وهذا يعني أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين

القياسات القبلية للدافعية للإنجاز الدراسي لدى المجموعتين التجريبية والضابطة، مما يعني أنّ المجموعتين متساويتين في مستوى دافعية الانجاز الدراسي قبل بدء التجربة.

2-5-1-2 العوامل التي تنبع من إجراءات التجربة:

إذ يجب التأكد من أنّ كافة الظروف المحيطة بتنفيذ التجربة متماثلة بالنسبة لكلا المجموعتين (التجريبية والضابطة)، وقد تم محاولة تحقيق ذلك من خلال التحكم في المتغيرات التالية:

• الزمن المخصص لتنفيذ الدرس:

حيث يقدر بساعة ونصف (90د) لكل من المجموعتين، وهو الوقت المخصص لحصة الأعمال الموجهة لوحدة (التربية المقارنة).

• توقيت الدرس:

حيث تدرس المجموعتان هذه الحصة في الفترة الصباحية. فبالنسبة للمجموعة التجريبية؛ تدرس هذه الحصة يوم الاثنين على الساعة التاسعة (9سا-10:30سا). وتدرسها المجموعة الضابطة يوم الثلاثاء في نفس التوقيت (9سا-10:30سا).

• عدد الدروس المخصصة لكل مجموعة:

المقدر بـ(08 دروس) والتي قامت المجموعة التجريبية بدراستها باستراتيجية التعلم التعاوني؛ في حين قامت المجموعة الضابطة بدراسة نفس عدد الدروس بالطريقة التقليدية من خلال إلقاء البحوث. كما أنّ ترتيب الدروس هو نفسه بالنسبة للمجموعتين.

• المحتوى التعليمي:

قامت المجموعتين بدراسة نفس الوحدة الدراسية (تربية مقارنة) وتناول نفس المواضيع بنفس الترتيب، إلى جانب التطرق إلى أهم العناصر الأساسية للدروس في كلا المجموعتين.

• القائم بالتدريس:

قامت الباحثة بتولي تدريس المجموعتين التجريبية والضابطة؛ حيث أشرفت على سير التعلم باستراتيجية التعلم التعاوني بالنسبة للمجموعة التجريبية، كما أشرفت على عملية إلقاء البحوث من طرف الطلبة بالنسبة للمجموعة الضابطة. وقد حاولت الباحثة قدر المستطاع عدم

اظهار التحيز أو الحماس لأي طريقة وحاولت التصرف بموضوعية. ومع ذلك، يبقى هنالك متغير يصعب التحكم فيه (وهو احساس الباحثة بالمشاركة في التجربة بكلتا المجموعتين).

• الأدوات المستعملة في التجربة (القياس):

تمّ استخدام الأداة التالية لجمع البيانات مع كلا المجموعتين:

- مقياس دافعية الانجاز الدراسي لطلاب الجامعة: الذي صمم من طرف الباحثة، وتم التأكد من خصائصه السيكومترية؛ وهي نفس الأداة التي طبقت على المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي.

• الانضباط في الحضور:

يصعب في المستوى الجامعي التحكم في حضور الطلاب مقارنة بالمستويات الدنيا من التعليم، خاصة بالنسبة للأيام الأولى من التجربة؛ والتي تمت مع الدخول الجامعي. لذلك فقد تمّ التحكم في هذا المتغير من خلال تسجيل أسماء الطلاب الحاضرين في كل حصة من حصص الأعمال الموجهة. والملاحظ أن الطلاب حضروا معظم الحصص.

2-5-1-2 العوامل التي ترجع إلى مؤثرات من المصادر الخارجية:

وهي عوامل يصعب التحكم فيها لتعلقها بأمر تفوق مقدرة الباحثة، إلا أن بعض هذه العوامل؛ كمكان التدريس، كانت متماثلة بالنسبة للمجموعتين، وذلك لتواجد قاعات التدريس بنفس المبنى الجامعي، وتتعرض تقريبا لنفس درجة الضوضاء الناتجة عن تجول الطلاب في الأروقة. أمّا فيما يخص الظروف المناخية ودرجة حرارة الطقس، فهي نفسها بالنسبة للمجموعتين، لكون التجربة قد جرت في نفس الوقت ونفس التوقيت (الفترة الصباحية) وليس في أوقات متباعدة حتى يؤثر متغير الطقس.

تلك هي بعض المحاولات التي أجرتها الباحثة لضبط المتغيرات-التي يحتمل تأثيرها في نتائج التجربة- وذلك لتوفير الظروف الملائمة للتطبيق، وضمان أكبر قدر من المصادقية في النتائج.

2-5-1-3 تطبيق التجربة:

مرّ تطبيق التجربة عبر عدة مراحل تتمثل فيما يلي:

• المرحلة الأولى:

تم فيها تحديد مدة التجربة بـ (11) حصة بمعدل حصة واحدة في الأسبوع، حيث خصصت الحصتين الأولتين لاستخراج عينة الدراسة الأساسية، كما خصصت ثمان (08) حصص لمدة 08 أسابيع بمعدل حصة واحدة في الاسبوع لكلتا المجموعتين التجريبية والضابطة لتقديم دروس وحدة (التربية المقارنة) لكن بطريقتين مختلفين (باستراتيجية التعليم التعاوني وطريقة البحوث)، كما خصصت الحصة الأخيرة (الحصة 11) لتطبيق الاختبار البعدي (مقياس دافعية الانجاز الدراسي لطلاب الجامعة).

كما تم تحديد محتوى الحصص الثمانية لتدريس وحدة (التربية المقارنة) كما يوضحه

الجدول التالي:

جدول رقم (26): محتوى الحصص الثمانية لتدريس وحدة (التربية المقارنة) بالنسبة لكل مجموعة (تاريخها، مواضيعها).

الحصص	المجموعة	التاريخ	الموضوع
الحصة 01	المجموعة التجريبية	2016/10/03	تمهيد حول النظام التعليمي الجزائري + شرح طريقة التعلم التعاوني
	المجموعة الضابطة	2016/10/04	تمهيد حول النظام التعليمي الجزائري + توزيع عناوين البحوث
الحصة 02	المجموعة التجريبية	2016/10/10	الموضوع: مقارنة النظام التعليمي الجزائري بالنظام الياباني بتطبيق طريقة التعلم التعاوني
	المجموعة الضابطة	2016/10/11	بدء إلقاء البحث 1 الموضوع: مقارنة النظام التعليمي الجزائري بالنظام الياباني
الحصة 03	المجموعة التجريبية	2016/10/17	الدرس 2 (بطريقة التعلم التعاوني) الموضوع: مقارنة النظام التعليمي الجزائري بالنظام الفنلندي
	المجموعة الضابطة	2016/10/18	البحث 2 الموضوع: مقارنة النظام التعليمي الجزائري بالنظام الفنلندي
الحصة 04	المجموعة التجريبية	2016/10/24	الدرس 3 (بطريقة التعلم التعاوني) الموضوع: مقارنة النظام التعليمي الجزائري بالنظام الصيني
	المجموعة الضابطة	2016/10/25	البحث 3 الموضوع: مقارنة النظام التعليمي الجزائري بالنظام الصيني
الحصة 05	المجموعة التجريبية	2016/10/31	الدرس 4 (بطريقة التعلم التعاوني) الموضوع: مقارنة النظام التعليمي الجزائري بالنظام الأمريكي
	المجموعة الضابطة	2016/11/01	البحث 4 الموضوع: مقارنة النظام التعليمي الجزائري بالنظام الأمريكي
الحصة 06	المجموعة التجريبية	2016/11/07	الدرس 5 (بطريقة التعلم التعاوني) الموضوع: مقارنة النظام التعليمي الجزائري بالنظام الماليزي
	المجموعة الضابطة	2016/11/08	البحث 5 الموضوع: مقارنة النظام التعليمي الجزائري بالنظام الماليزي
الحصة 07	المجموعة التجريبية	2016/11/14	الدرس 6 (بطريقة التعلم التعاوني) الموضوع: مقارنة النظام التعليمي الجزائري بالنظام الكوري الجنوبي
	المجموعة الضابطة	2016/11/15	البحث 6 الموضوع: مقارنة النظام التعليمي الجزائري بالنظام الكوري الجنوبي

• المرحلة الثانية:

تم الالتقاء في بداية السداسي الدراسي (27 سبتمبر 2016 بجميع طلاب السنة الثالثة علوم تربيه تخصص توجيه وارشاد (الذين بلغ عددهم 127 طالب خلال السنة الجامعية 2016/2017) قبل بدء حصص الأعمال الموجهة، في حصة محاضرة في وحدة (التربية المقارنة)، بعد إذن الأستاذ المحاضر المسؤول عن الوحدة. حيث تم فيها التعرف على هؤلاء الطلاب والحديث معهم عن مفهوم الوحدة عموما.

ثم تم لقاء ثاني (29 سبتمبر 2016) بجميع طلاب السنة الثالثة علوم تربيه تخصص توجيه وارشاد (الذين بلغ عددهم 127 طالب خلال السنة الجامعية 2016/2017)، حيث تم فيه تطبيق مقياس دافعية الانجاز الدراسي لطلاب الجامعة، قصد استخراج عينة الدراسة الأساسية، وللتحقق من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة فيما بعد في بعض المتغيرات وكذا في مستوى دافعية الانجاز الدراسي قبل ادخال المتغير المستقل (استراتيجية التعلم التعاوني) وقصد مقارنة نتائج الاختبار القبلي بنتائج الاختبار البعدي لاحقا.

بعدما صحت الباحثة مقاييس الطلاب وتحصلوا على درجات، قامت بتصنيفهم وفق المعايير التي اعتمدتها لاختيار العينة، فاختارت فوجين (رقم 1 و 3) ليمثلوا مجموعتي التجربة (الضابطة والتجريبية) لأن كلا الفوجين إداريا لهما نفس التوقيت في الفترة الصباحية (من الساعة 9سا إلى الساعة 10:30سا) في وحدة (التربية المقارنة)، وفي يومين متتاليين (الإثنين والثلاثاء)، إلى جانب ذلك تعتقد الباحثة أن نسبة حضور الطلاب ستكون منضبطة في الفوجين، مقارنة بالأفواج الأخرى (بسبب عامل التوقيت) وذلك لتفاذي تأثير العوامل الدخيلة. واقتصرت فقط على الطلبة الذين لديهم مستوى دافعية إنجاز دراسي منخفض واستبعدت الطلبة

ذوي دافعية الانجاز المرتفعة (عدد 08) في الحساب النهائي لنتائج الدراسة ليصبح حجم العينة 30 طالبا وطالبة في كل فوج.

أما بالنسبة لاختيار أيّ من الفوجين (الأول والثالث) سيمثل المجموعة التجريبية، وأيّهما سيمثل المجموعة الضابطة؛ فقد تمّ الاختيار بطريقة عشوائية من خلال القرعة، التي من خلالها تم اختيار الفوج الأول كمجموعة التجريبية والفوج الثالث كمجموعة ضابطة.

• المرحلة الثالثة:

بعد اختيار المجموعتين التجريبية والضابطة، تمت الحصة الأولى (04/03 أكتوبر 2016) التي قدمت فيها الباحثة (الاستاذة) تمهيدا حول التعليم في الجزائر عموما، وشرحت طريقة العمل؛ حيث قامت بتوزيع عناوين البحوث وكلفت الطلاب بتحضير البحث الأول بالنسبة للمجموعة الضابطة؛ في حين شرحت الباحثة استراتيجية التعلم التعاوني وطريقة العمل بها بالنسبة للمجموعة التجريبية.

- في الحصة الثانية (11/10 أكتوبر 2016) شرعت الباحثة في التطبيق الفعلي للتجربة من خلال تدريس المجموعة التجريبية باستراتيجية التعلم التعاوني، وتدرّس المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية (البحوث). وقد تم ذلك كما يلي:

▪ تدريس المجموعة التجريبية:

- تم تقسيم المجموعة التجريبية إلى (5) مجموعات صغيرة مكونة من (6 طلاب) في كل فوج؛ وقد قامت الأستاذة بالاختيار العشوائي للطلاب وفقا لاستراتيجية التعلم التعاوني المعتمدة (لنتعلم معا) مع الاحتفاظ بنفس المجموعات في الحصص اللاحقة.

- تم اعداد قاعة التدريس لتلائم استراتيجية التعلم التعاوني من خلال اعادة ترتيب المقاعد والطاولات بما يسمح اجتماع أعضاء الفوج الواحد، وكذا بطريقة تسمح تنقل الأستاذة ما بين الأفواج للمراقبة والتوجيه.

- تحديد اسم لكل مجموعة لتسهيل عملية التواصل بين الأستاذ والمجموعات (غالبا اعتماد الأحرف الأبجدية: أ، ب، ج، د...).
- تقديم تعليمات لأفراد المجموعات عن أدوارهم: (القائد-المسجل-الميقاتي-المشجع-الناقد-المقرر) مع الإشارة إلى أنه قد تم الحفاظ على نفس المجموعات في جميع الحصص. وتم تحديد كيفية العمل داخل المجموعة (خيارين: إما أن يكتب أفراد الفوج اجاباتهم فرديا ثم يتناقشون حول الاجابة النهائية معا، أو يكلف عضو بالكتابة ويشارك الجميع في اقتراح واملاء الاجابة النهائية).
- تزويد كل مجموعة تعاونية بالمهمة المطلوب انجازها (مقارنة بين النظام التعليمي الجزائري والنظام التعليمي الأجنبي/استخراج نقاط الاستفادة من النظام الأجنبي).
- المرور على الأفواج ومراقبة سير العمل وتقديم الارشاد ان تطلب الأمر.
- تذكير الأفواج بالوقت المتبقي وبالمهارات التعاونية اللازمة.
- تقسيم السبورة بعدد الأفواج وكتابة عضو (المقرر غالبا) من كل فوج لأجوبة مجموعته على السبورة.
- تصحيح اجابات كل الأفواج جماعيا ومناقشتها، وتعزيز المجموعة المتفوقة بالمدح وحصولها على علامة 0.25 تضاف للعلامة النهائية لامتحان الوحدة.

▪ تدريس المجموعة الضابطة:

تمّ تدريس المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية، فبعد توزيع البحوث على الطلاب، يقوم الطلاب المكلفون بالعرض (غالبا أربعة طلبة) بتحضير البحث وفق ترتيب البحوث، ويوم العرض يقومون بكتابة خطة البحث على السبورة ثمّ يشرعون في شرح مختلف عناصر البحث. وبعد انتهاء العرض يفتح المجال لطرح الأسئلة والمناقشة من طرف الطلاب وكذا الأستاذة، ويجب الطلاب المكلفون بالبحث؛ وفي حالة تعذر ذلك، يقوم الأستاذ بالإجابة وتوضيح النقاط الغامضة، ويتم تقويم كلّ طالب على حدى ويحصل على علامة العرض، وتوجيه تعزيز فردي

للطالب الذي ينجح في اىصال المعلومات بطلاقة ووضوح. ثم يتم اعلان البحث الموالي وتذكير الطلاب المعنيين بتحضيره للحصة المقبلة.

• المرحلة الرابعة:

بعد انتهاء تدريس المجموعتين التجريبية والضابطة والذي استغرق (08) حصص بمعدل حصة دراسية أسبوعيا؛ تم تطبيق الاختبار البعدي (مقياس دافعية الانجاز الدراسي لطلاب الجامعة) في آخر حصة من التجربة، أي بتاريخ (28-29 نوفمبر 2016) على المجموعتين التجريبية والضابطة.

وفي الأخير يمكن تلخيص التجربة في الشكل التالي:



الشكل رقم (24): التصميم التجريبي المعتمد (إعداد الباحثة).

2-6- الأساليب الإحصائية المستخدمة:

تعتبر الأساليب الإحصائية ذات أهمية بالغة، إذ لا يمكن لأي باحث إتمام بحثه بدون الاستعانة بها؛ لأنه بفضل هذه الأساليب يمكن معرفة مدى تحقق فرضيات الدراسة من عدمها. أمّا في هذه الدراسة، فبعد جمع البيانات، تمّ فرزها وتفرغها في جداول قصد معالجتها إحصائياً باستعمال برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Spss 20) المتضمن للعديد من الإجراءات الإحصائية الشائعة، والتي تتيح للباحث تحليل العلاقة بين متغيرين أو أكثر، وقد مكّنت البرنامج من تحليل بيانات الدراسة بالأدوات الإحصائية التالية:

■ الأساليب الإحصائية الخاصة بالصدق والثبات:

- معامل الارتباط برسون
- معامل ألفا كرونباخ
- معادلة سبيرمان لتصحيح الطول
- اختبار "ت" للفروق.

■ الأساليب الإحصائية الخاصة بتكافؤ المجموعتين:

- اختبار كا²

- اختبار "ت" للفروق.

■ الأساليب الإحصائية الخاصة بمعالجة النتائج:

- الإحصاء الوصفي: المتوسطات - الانحرافات المعيارية - التكرارات - النسب المئوية والرسومات البيانية.

- الإحصاء الاستدلالي: اختبار "ت" لعينتين مستقلتين

- اختبار "ت" لعينتين مترابطتين - معامل الارتباط بين التطبيقين.

- حجم الأثر (ES- D) - مربع إيتا (η^2).

الفصل الخامس

معرض ومناقشة وتفسير النتائج

1-1- عرض ومناقشة وتفسير النتائج.

1-1-1- عرض النتائج.

1-1-1- عرض نتائج الفرضية الاولى.

1-1-1- عرض نتائج الفرضية الثانية.

1-1-1- عرض نتائج الفرضية الثالثة.

1-1-1- عرض نتائج الفرضية الرابعة.

1-2- مناقشة وتفسير النتائج.

1-2-1- مناقشة وتفسير نتائج الفرضيتين الاولى والثانية

1-2-2- مناقشة وتفسير نتائج الفرضيتين الثالثة والرابعة.

2- الاستنتاج العام.

1- عرض ومناقشة وتفسير النتائج:

1-1- عرض النتائج:

1-1-1- عرض نتائج الفرضية الأولى:

تنص هذه الفرضية على ما يلي:

" لاستراتيجية التعلم التعاوني فعالية في رفع دافعية الانجاز الدراسي (الدرجة الكلية) وأبعادها (المثابرة، الطموح، حب الاستطلاع، الرغبة في أداء الأفضل) لدى أفراد المجموعة التجريبية، أي توجد فروق بين القياس القبلي والقياس البعدي لدافعية الانجاز الدراسي (الدرجة الكلية) وأبعادها لدى أفراد المجموعة التجريبية، وذلك لصالح القياس البعدي".

جدول رقم (27): نتائج اختبار "T" لدراسة الفروق بين نتائج القياس القبلي والقياس البعدي لمتغير دافعية الانجاز الدراسي (الدرجة الكلية) وأبعادها (المثابرة، الطموح، حب الاستطلاع، الرغبة في أداء الأفضل) لدى أفراد المجموعة التجريبية.

المتغيرات	المعطيات الإحصائية	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الفروق	قيمة "ت"	قيمة الدلالة المحسوبة "Sig "	مستوى الدلالة	الدالة	القرار
دافعية الانجاز الدراسي (الدرجة الكلية للمقياس)	القياس القبلي للمجموعة التجريبية	30	92.23	08.106	31.14	7.246	0.000	0.05	دالة	لصالح القياس البعدي
	القياس البعدي للمجموعة التجريبية	30	123.37	11.982						
المثابرة	القياس القبلي للمجموعة التجريبية	30	24.30	04.364	07.965	3.371	0.002	0.05	دالة	لصالح القياس البعدي
	القياس البعدي للمجموعة التجريبية	30	32.27	03.657						
الطموح	القياس القبلي للمجموعة التجريبية	30	22.73	02.728	09.767	8.033	0.000	0.05	دالة	لصالح القياس البعدي
	القياس البعدي للمجموعة التجريبية	30	32.50	04.041						
حب الاستطلاع	القياس القبلي للمجموعة التجريبية	30	20.23	04.133	06.600	4.177	0.000	0.05	دالة	لصالح القياس البعدي
	القياس البعدي للمجموعة التجريبية	30	26.83	05.193						
الرغبة في أداء الأفضل	القياس القبلي للمجموعة التجريبية	30	24.97	03.548	06.800	6.192	0.000	0.05	دالة	لصالح القياس البعدي
	القياس البعدي للمجموعة التجريبية	30	31.77	03.588						

يتبين من خلال الجدول رقم (27) ما يلي:

■ بالنسبة لمتغير دافعية الانجاز الدراسي (الدرجة الكلية): فإن قيمة المتوسط الحسابي للقياس القبلي لدى أفراد المجموعة التجريبية قدرت بـ ($\bar{X}=92.23$)، بينما قدرت قيمة المتوسط الحسابي للقياس البعدي لدى أفراد المجموعة التجريبية بـ ($\bar{X}=123.37$)، أي بفرق قدر بـ (31.14)، فبمراجعة الدلالة الإحصائية لهذا الفرق نجد أنه دال لأن قيمة T ($T=7.246$) جاءت دالة إحصائياً؛ لأنّ قيمة الدلالة المحسوبة (Sig) تساوي ($Sig=0.000$) وهي أصغر من مستوى الدلالة المعتمدة لدينا ($\alpha=0.05$)؛ وهذا يعني أنّه توجد فروق دالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي فيما يخص متغير دافعية الانجاز الدراسي (الدرجة الكلية)، وذلك لصالح القياس البعدي، مما يدل على أن دافعية الانجاز الدراسي قد ارتفعت لدى أفراد المجموعة التجريبية بعد تدريسهم باستراتيجية التعلم التعاوني.

■ بالنسبة لبعد المثابرة: فإن قيمة المتوسط الحسابي للقياس القبلي لدى أفراد المجموعة التجريبية قدرت بـ ($\bar{X}=24.30$)، بينما قدرت قيمة المتوسط الحسابي للقياس البعدي لدى أفراد المجموعة التجريبية بـ ($\bar{X}=32.27$)، أي بفرق قدر بـ (07.975)، فبمراجعة الدلالة الإحصائية لهذا الفرق نجد أنه دال لأن قيمة T ($T=3.371$) جاءت دالة إحصائياً؛ لأنّ قيمة الدلالة المحسوبة (Sig) تساوي ($Sig=0.002$) وهي أصغر من مستوى الدلالة المعتمدة لدينا ($\alpha=0.05$)؛ وهذا يعني أنّه توجد فروق دالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي فيما يخص بعد المثابرة، وذلك لصالح القياس البعدي، مما يدل على أن المثابرة قد ارتفعت لدى أفراد المجموعة التجريبية بعد تدريسهم باستراتيجية التعلم التعاوني.

■ بالنسبة لبعد الطموح: فإن قيمة المتوسط الحسابي للقياس القبلي لدى أفراد المجموعة التجريبية قدرت بـ ($\bar{X}=22.73$)، بينما قدرت قيمة المتوسط الحسابي للقياس البعدي لدى أفراد المجموعة التجريبية بـ ($\bar{X}=32.50$)، أي بفرق قدر بـ (09.777)، فبمراجعة الدلالة الإحصائية لهذا الفرق نجد أنه دال لأن قيمة T ($T=8.033$) جاءت

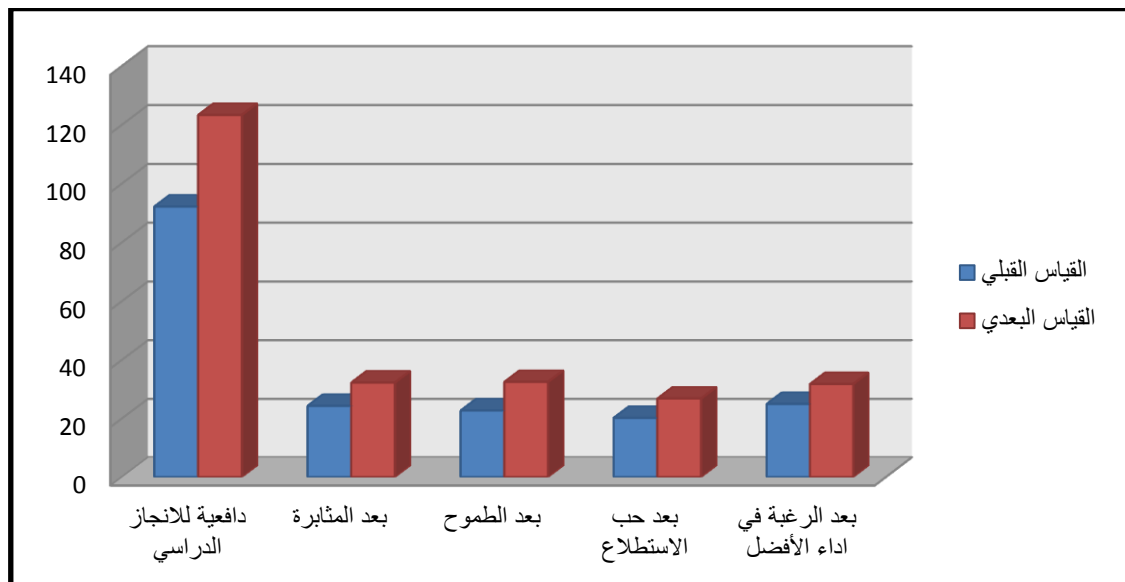
دالة إحصائية؛ لأنّ قيمة الدلالة المحسوبة (Sig) تساوي (0.000=Sig) وهي أصغر من مستوى الدلالة المعتمدة لدينا ($\alpha=0.05$)؛ وهذا يعني أنّه توجد فروق دالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي فيما يخص بعد الطموح لدى أفراد المجموعة التجريبية، وذلك لصالح القياس البعدي، مما يدل على أن الطموح قد زاد لدى أفراد المجموعة التجريبية بعد تدريسهم باستراتيجية التعلم التعاوني.

■ بالنسبة لبعد حب الاستطلاع: فإن قيمة المتوسط الحسابي للقياس القبلي لدى أفراد المجموعة التجريبية قدرت بـ ($\bar{X}=20.23$)، بينما قدرت قيمة المتوسط الحسابي للقياس البعدي لدى أفراد المجموعة التجريبية بـ ($\bar{X}=26.83$)، أي بفرق قدر بـ (06.600)، فمراجعة الدلالة الإحصائية لهذا الفرق نجد أنه دال لأن قيمة T ($T=4.177$) جاءت دالة إحصائية؛ لأنّ قيمة الدلالة المحسوبة (Sig) تساوي (0.000=Sig) وهي أصغر من مستوى الدلالة المعتمدة لدينا ($\alpha=0.05$)؛ وهذا يعني أنّه توجد فروق دالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي فيما يخص بعد حب الاستطلاع لدى أفراد المجموعة التجريبية، وذلك لصالح القياس البعدي، مما يدل على أن حب الاستطلاع قد زاد لدى أفراد المجموعة التجريبية بعد تدريسهم باستراتيجية التعلم التعاوني.

■ بالنسبة لبعد الرغبة في أداء الأفضل: فإن قيمة المتوسط الحسابي للقياس القبلي لدى أفراد المجموعة التجريبية قدرت بـ ($\bar{X}=24.97$)، بينما قدرت قيمة المتوسط الحسابي للقياس البعدي لدى أفراد المجموعة التجريبية بـ ($\bar{X}=31.77$)، أي بفرق قدر بـ (06.800)، فمراجعة الدلالة الإحصائية لهذا الفرق نجد أنه دال لأن قيمة T ($T=6.192$) جاءت دالة إحصائية؛ لأنّ قيمة الدلالة المحسوبة (Sig) تساوي (0.000=Sig) وهي أصغر من مستوى الدلالة المعتمدة لدينا ($\alpha=0.05$)؛ وهذا يعني أنّه توجد فروق دالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي فيما يخص بعد الرغبة في أداء الأفضل لدى أفراد المجموعة التجريبية، وذلك لصالح القياس البعدي، مما يدل

على أن الرغبة في أداء الأفضل قد ارتفعت لدى أفراد المجموعة التجريبية بعد تدريسهم باستراتيجية التعلم التعاوني.

■ ويمكن توضيح نتائج هذه الفرضية ومساحة الفروق بين متوسطات درجات متغير دافعية الانجاز الدراسي (الدرجة الكلية) وأبعاده (المثابرة، الطموح، حب الاستطلاع، الرغبة في أداء الأفضل) لدى أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي، من خلال الشكل البياني التالي:



الشكل رقم (25): الفروق بين متوسطات درجات متغير دافعية الانجاز الدراسي (الدرجة الكلية) وأبعاده لدى أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي.

يتضح من الشكل البياني أعلاه، أنّ الزيادة التي حدثت في متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية بين القياس القبلي والقياس البعدي في متغير دافعية الانجاز الدراسي وأبعاده كانت زيادة كبيرة نتيجة تدريسهم بطريقة استراتيجية التعلم التعاوني.

■ حساب معامل الارتباط بين القياس القبلي والقياس البعدي لدى أفراد المجموعة التجريبية:

للتأكد من الارتباط بين القياسين القبلي والبعدي لدى أفراد المجموعة التجريبية فيما يخص متغير دافعية الانجاز الدراسي (الدرجة الكلية) وأبعاده (المثابرة، الطموح، حب الاستطلاع، الرغبة في أداء الأفضل) تم حساب معامل الارتباط كما يلي.

جدول رقم (28): قيم معاملات الارتباط بين القياسين القبلي والبعدي لدى المجموعة التجريبية فيما يخص متغير دافعية الانجاز الدراسي (الدرجة الكلية) وأبعاده (المثابرة، الطموح، حب الاستطلاع، الرغبة في أداء الأفضل).

المتغيرات	المعطيات الإحصائية	العينة	قيمة "ر"	"قيمة الدلالة الإحصائية لـ"ر" (قيمة الدلالة المحسوبة sig)	مستوى الدلالة المعتمد	الدلالة
	دافعية الانجاز الدراسي-قبلي دافعية الانجاز الدراسي-بعدي	30	0.520	0.003	0.01	دالة
	بعد المثابرة-قبلي بعد المثابرة-بعدي	30	0.396	0.030	0.05	دالة
	بعد الطموح-قبلي بعد الطموح-بعدي	30	0.595	0.001	0.01	دالة
	بعد حب الاستطلاع-قبلي بعد حب الاستطلاع-بعدي	30	0.421	0.021	0.05	دالة
	بعد الرغبة في أداء الأفضل-قبلي بعد الرغبة في أداء الأفضل-بعدي	30	0.460	0.010	0.05	دالة

يلاحظ من خلال الجدول رقم (28) أنّ قيم الارتباط بين القياسين القبلي والبعدي على المقياس ككل وكذا الأبعاد؛ مرتفعة وتدل على أنّ هناك تغير طردي في الزيادة في مستوى دافعية الانجاز الدراسي وأبعاده لدى أفراد المجموعة والتجريبية.

وعليه تحققت الفرضية الأولى.

1-1-2- عرض نتائج الفرضية الثانية:

تتص هذه الفرضية على ما يلي:

" لاستراتيجية التعلم التعاوني حجم أثر فعالية يتراوح ما بين كبير إلى كبير جدا في رفع دافعية الانجاز الدراسي (الدرجة الكلية) وأبعادها (المثابرة، الطموح، حب الاستطلاع، الرغبة في أداء الأفضل) لدى أفراد المجموعة التجريبية ".

بعد حساب الدلالة الإحصائية للفرق بين المتوسطين أو القياسين القبلي والبعدي لدى أفراد المجموعة التجريبية، لا بد من حساب حجم الأثر ومدى فعالية الاستراتيجية؛ إذ يعد حجم التأثير من أهم المعاملات الإحصائية التي توضح حجم تأثير المتغير المستقل في المتغير التابع بعد تحريره من أثر العينة؛ حيث أنّ مستوى الدلالة ليس كافيا. وقد اعتمدنا في حساب حجم الأثر على عنصرين هما: (عزت، 2011: 321).

حجم التأثير ES - مربع إيتا η^2

• حجم التأثير (ES):

ويستخدم لحساب حجم التأثير بين القياسين القبلي والبعدي.

المعادلة: $ES = t \cdot \sqrt{2(1-r)/n}$

حيث أنّ:

-(r) معامل الارتباط بين القياسين.

-(t) تمثل قيمة (ت).

-(n) حجم العينة.

وبالتعويض في المعادلة السابقة، نجد أنّ حجم التأثير في الدراسة الحالية (ES) يساوي (1.231) بالنسبة لدافعية الانجاز الدراسي، و(0.67، 1.32، 0.80، 1.17) بالنسبة لأبعادها (المثابرة، الطموح، حب الاستطلاع، الرغبة في أداء الأفضل).

• مربع إيتا (η^2):

يحسب بالطريقة التالية:

$$\eta^2 = \frac{t^2}{Df + t^2}$$

حيث أن: t - هي قيمة (ت) و df هي درجة الحرية.

ومن خلال التعويض بالقيم المحصل عليها نجد أن مربع إيتا η^2 يساوي (0.644) بالنسبة لدافعية الانجاز الدراسي، و (0.281، 0.689، 0.375، 0.569) بالنسبة لأبعادها (المثابرة، الطموح، حب الاستطلاع، الرغبة في أداء الأفضل).

ويمكن الحكم على حجم التأثير ومربع إيتا (η^2) من خلال جدول المعايير "لكوهين" (Cohen's Standard). الذي نلخصه في الجدول التالي: (عزت، 2011: 284).

جدول رقم (29): معايير الحكم على حجم التأثير ومربع إيتا η^2 .

الحكم على مستوى التأثير	مجالات حجم التأثير	مجالات مربع إيتا (η^2)
صغير	0.2-0.4	0.01-0.03
متوسط	0.5-0.7	0.05-0.12
كبير	0.8-1.0	0.13-0.22
كبير جدا	1.1-1.4	0.23-0.38
ضخم	1.5 فأكثر	0.39 فأكثر

ويمكن تلخيص بيانات حجم التأثير ومربع إيتا η^2 في الجدول التالي:

جدول رقم (30): نتائج المعالجات الخاصة بحجم تأثير الاستراتيجية على دافعية الإنجاز

الدراسي وأبعادها بين القياسين القبلي والبعدي لدى أفراد المجموعة التجريبية.

المتغير	حجم التأثير (ES)	مربع إيتا (η^2)
دافعية الإنجاز الدراسي	1.23	0.644
بعد المثابرة	0.67	0.281
بعد الطموح	1.32	0.689
بعد حب الاستطلاع	0.80	0.375
بعد الرغبة في أداء الأفضل	1.17	0.569

يتضح من خلال الجدول رقم (30) أن قيمة حجم التأثير (ES) يساوي (1.23) بالنسبة لدافعية الانجاز الدراسي، و(0.67، 1.32، 0.80، 1.17) على التوالي بالنسبة لأبعاد المقياس على الترتيب (المثابرة، الطموح، حب الاستطلاع، الرغبة في أداء الأفضل).

وبناء على معيار "كوهين" فإن حجم التأثير مرتفع مما يدل على فعالية الاستراتيجية. ويتبين أن قيم حجم التأثير (ES) تتراوح من: كبيرة إلى كبيرة جدا، مما يعني أنه في حالتنا يعتبر الأفضل في الحكم على استراتيجية التعلم التعاوني، وهو يعتبر أيضا مرتفعا مما يدل على فعالية الاستراتيجية في رفع دافعية الانجاز الدراسي وأبعادها.

وقد بلغت قيمة مربع إيتا (η^2) (0.644) بالنسبة لدافعية الانجاز الدراسي، وبلغت (0.281، 0.689، 0.375، 0.569) على التوالي على أبعاد المقياس (المثابرة، الطموح، حب الاستطلاع، الرغبة في أداء الأفضل)؛ ولقد تم الاعتماد فيها على قيمة "ت" الخاصة بالفرق بين القياس القبلي والبعدي، وهي قيمة كبيرة جدا بالنظر إلى معيار (كوهين)، وهذا يعني أن نسبة التباين الكلي لدرجات أفراد المجموعة التجريبية ترجع إلى تأثير الاستراتيجية - التي طبقت لرفع مستوى دافعية الانجاز الدراسي - لدى أفراد المجموعة التجريبية؛ حيث بلغت (64.4%)؛ ويمكن تفسير هذه النسبة من خلال التباين الكلي لدرجات القياس القبلي والبعدي لأفراد المجموعة التجريبية في دافعية الانجاز الدراسي وأبعادها بفعالية الاستراتيجية المطبقة، أي أن استراتيجية التعلم التعاوني قد أحدثت تحسنا كبيرا ومعتبرا في مستوى دافعية الانجاز الدراسي وأبعادها لدى أفراد المجموعة التجريبية.

وعليه فقد تحققت الفرضية الثانية.

1-1-3 عرض نتائج الفرضية الثالثة:

تنص هذه الفرضية على ما يلي:

" لاستراتيجية التعلم التعاوني فعالية في رفع دافعية الانجاز الدراسي (الدرجة الكلية) وأبعادها (المثابرة، الطموح، حب الاستطلاع، الرغبة في أداء الأفضل) لدى أفراد المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة؛ أي توجد فروق بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة فيما يخص دافعية الانجاز الدراسي (الدرجة الكلية) وأبعادها، وذلك لصالح أفراد المجموعة التجريبية ".

جدول رقم(31): نتائج اختبار "T" لدراسة الفروق لعينتين مستقلتين، فيما يخص متغير دافعية الانجاز الدراسي (الدرجة الكلية) وأبعاده (المثابرة، الطموح، حب الاستطلاع، الرغبة في أداء الأفضل) لدى أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة.

المتغيرات	المعطيات الإحصائية	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الفروق	قيمة "ت"	قيمة الدلالة المحسوبة "Sig "	مستوى الدلالة	الدالة	القرار
دافعية الانجاز الدراسي (الدرجة الكلية للمقياس)	المجموعة التجريبية	30	123.27	11.982	27.173	4.330	0.000	0.05	دالة	لصالح المجموعة التجريبية
	المجموعة الضابطة	30	96.20	13.942						
المثابرة	المجموعة التجريبية	30	32.27	03.657	06.067	2.309	0.024	0.05	دالة	لصالح المجموعة التجريبية
	المجموعة الضابطة	30	26.20	3.263						
الطموح	المجموعة التجريبية	30	32.50	04.041	04.200	2.357	0.022	0.05	دالة	لصالح المجموعة التجريبية
	المجموعة الضابطة	30	28.30	03.131						
حب الاستطلاع	المجموعة التجريبية	30	26.83	05.193	05.267	2.341	0.023	0.05	دالة	لصالح المجموعة التجريبية
	المجموعة الضابطة	30	21.57	5.606						
الرغبة في أداء الأفضل	المجموعة التجريبية	30	31.77	03.588	11.653	2.171	0.034	0.05	دالة	لصالح المجموعة التجريبية
	المجموعة الضابطة	30	20.12	6.181						

يتبين من خلال الجدول رقم (31) ما يلي:

- بالنسبة متغير دافعية الانجاز الدراسي (الدرجة الكلية): فإن قيمة المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية قدرت بـ $(\bar{X}=123.27)$ ، بينما قدرت قيمة المتوسط الحسابي لدى المجموعة الضابطة بـ $(\bar{X}=96.20)$ ، أي بفارق قدر بـ (27.173)، فبمراجعة الدلالة الإحصائية لهذا الفرق نجد أنه دال لأن قيمة T (4.330=T) جاءت دالة

إحصائياً؛ لأنّ قيمة الدلالة المحسوبة (Sig) تساوي (0.000=Sig) وهي أصغر من مستوى الدلالة المعتمدة لدينا ($\alpha=0.05$)؛ وهذا يعني أنّه توجد فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة فيما يخص دافعية الانجاز الدراسي (الدرجة الكلية) ، وذلك لصالح أفراد المجموعة التجريبية، مما يدل على أن دافعية الانجاز الدراسي قد ارتفعت لدى المجموعة التجريبية بعد تدريسهم باستراتيجية التعلم التعاوني مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة التقليدية (طريقة البحوث).

■ **بالنسبة لبعد المثابرة:** فإن قيمة المتوسط الحسابي لدى المجموعة التجريبية قدرت بـ ($\bar{X}=32.27$)، بينما قدرت قيمة المتوسط الحسابي لدى المجموعة الضابطة بـ ($\bar{X}=26.20$)، أي بفرق قدر بـ (6.067)، فبمراجعة الدلالة الإحصائية لهذا الفرق نجد أنه دال لأن قيمة T ($T=2.309$) جاءت دالة إحصائية؛ لأنّ قيمة الدلالة المحسوبة (Sig) تساوي (0.024=Sig) وهي أصغر من مستوى الدلالة المعتمدة لدينا ($\alpha=0.05$)؛ وهذا يعني أنّه توجد فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة فيما يخص بعد المثابرة، وذلك لصالح أفراد المجموعة التجريبية، مما يدل على أن المثابرة قد ارتفعت لدى المجموعة التجريبية بعد تدريسهم باستراتيجية التعلم التعاوني مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة التقليدية (طريقة البحوث).

■ **بالنسبة لبعد الطموح:** فإن قيمة المتوسط الحسابي لدى المجموعة التجريبية قدرت بـ ($\bar{X}=32.50$)، بينما قدرت قيمة المتوسط الحسابي لدى المجموعة الضابطة بـ ($\bar{X}=28.30$)، أي بفرق قدر بـ (4.200)، فبمراجعة الدلالة الإحصائية لهذا الفرق نجد أنه دال لأن قيمة T ($T=2.357$) جاءت دالة إحصائية؛ لأنّ قيمة الدلالة المحسوبة (Sig) تساوي (0.022=Sig) وهي أصغر من مستوى الدلالة المعتمدة لدينا ($\alpha=0.05$)؛ وهذا يعني أنّه توجد فروق دالة إحصائية بين درجات أفراد

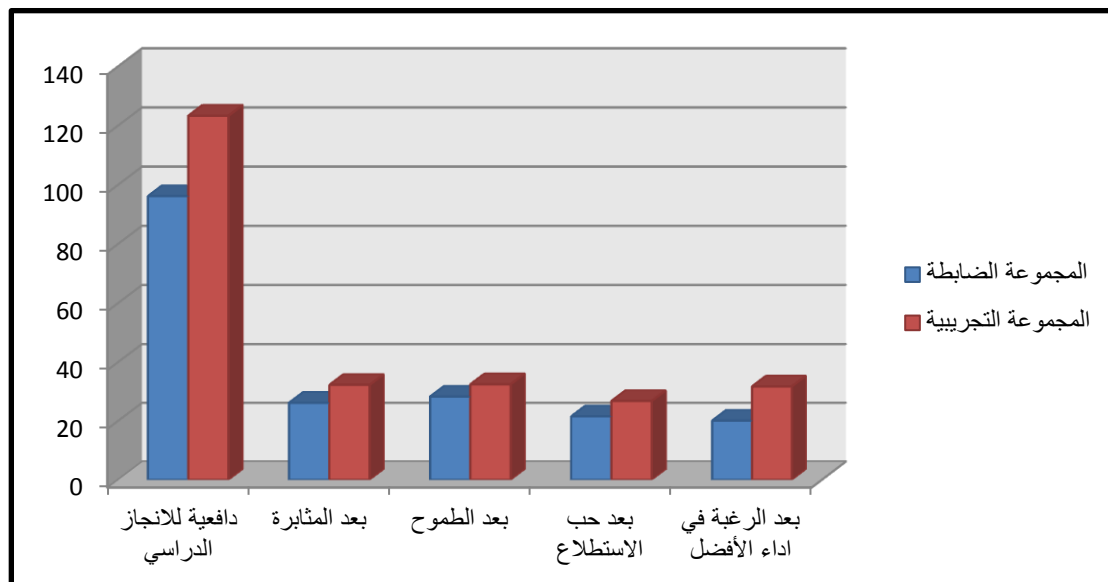
المجموعة التجريبية ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة فيما يخص بعد الطموح، وذلك لصالح أفراد المجموعة التجريبية، مما يدل على أن الطموح قد زاد لدى المجموعة التجريبية بعد تدريسهم باستراتيجية التعلم التعاوني مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة التقليدية (طريقة البحوث).

■ **بالنسبة لبعد حب الاستطلاع:** فإن قيمة المتوسط الحسابي للقياس البعدي لدى المجموعة التجريبية قدرت بـ $(\bar{X}=26.83)$ ، بينما قدرت قيمة المتوسط الحسابي للقياس البعدي لدى المجموعة الضابطة بـ $(\bar{X}=21.57)$ ، أي بفرق قدر بـ (5.267) ، فبمراجعة الدلالة الإحصائية لهذا الفرق نجد أنه دال لأن قيمة T $(2.341=T)$ جاءت دالة إحصائياً؛ لأنّ قيمة الدلالة المحسوبة (Sig) تساوي $(0.023=Sig)$ وهي أصغر من مستوى الدلالة المعتمدة لدينا $(\alpha=0.05)$ ؛ وهذا يعني أنّه توجد فروق دالة إحصائية بين درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة فيما يخص بعد حب الاستطلاع، وذلك لصالح أفراد المجموعة التجريبية، مما يدل على أن حب الاستطلاع قد زاد لدى المجموعة التجريبية بعد تدريسهم باستراتيجية التعلم التعاوني مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة التقليدية (طريقة البحوث).

■ **بالنسبة لبعد الرغبة في أداء الأفضل:** فإن قيمة المتوسط الحسابي للقياس البعدي لدى المجموعة التجريبية قدرت بـ $(\bar{X}=31.77)$ ، بينما قدرت قيمة المتوسط الحسابي للقياس البعدي لدى المجموعة الضابطة بـ $(\bar{X}=20.12)$ ، أي بفرق قدر بـ (11.653) ، فبمراجعة الدلالة الإحصائية لهذا الفرق نجد أنه دال لأن قيمة T $(2.171=T)$ جاءت دالة إحصائياً؛ لأنّ قيمة الدلالة المحسوبة (Sig) تساوي $(0.034=Sig)$ وهي أصغر من مستوى الدلالة المعتمدة لدينا $(\alpha=0.05)$ ؛ وهذا يعني أنّه توجد فروق دالة إحصائية بين درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة فيما يخص بعد الرغبة في أداء الأفضل، وذلك لصالح أفراد

المجموعة التجريبية، مما يدل على أن الرغبة في أداء الأفضل قد ارتفعت لدى المجموعة التجريبية بعد تدريسهم باستراتيجية التعلم التعاوني مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة التقليدية (طريقة البحوث).

ويمكن توضيح مساحة الفرق بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس دافعية الانجاز الدراسي (الدرجة الكلية) وأبعاده (المثابرة، الطموح، حب الاستطلاع، الرغبة في أداء الأفضل) من خلال الشكل البياني التالي:



الشكل رقم (26): الفروق بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس دافعية الانجاز الدراسي وأبعادها.

يتضح من خلال الشكل رقم (26) أن الزيادة التي حدثت لمتوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي لمقياس دافعية الانجاز الدراسي وأبعادها (أي بعد دراستهم باستراتيجية التعلم التعاوني) تفوق الزيادة التي حدثت لمتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة الذين لم يتعرضوا للمتغير المستقل (استراتيجية التعلم التعاوني). ويتضح بجلاء

تفوق أفراد المجموعة التجريبية على أفراد المجموعة الضابطة في دافعية للإنجاز الدراسي وأبعادها.

وعليه فقد تحققت الفرضية الثالثة.

1-1-4- عرض نتائج الفرضية الرابعة:

تتنص هذه الفرضية على ما يلي:

" لاستراتيجية التعلم التعاوني حجم أثر فعالية يتراوح ما بين كبير إلى كبير جدا في رفع دافعية الانجاز الدراسي (الدرجة الكلية) وأبعادها (المثابرة، الطموح، حب الاستطلاع، الرغبة في أداء الأفضل) استنادا إلى المقارنة بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، وذلك لصالح المجموعة التجريبية".

بعد حساب الدلالة الإحصائية للفرق بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس دافعية الانجاز الدراسي (الدرجة الكلية) وأبعاده (المثابرة، الطموح، حب الاستطلاع، الرغبة في أداء الأفضل) لا بد من حساب حجم الأثر ومدى فعالية الاستراتيجية؛ إذ يعد حجم التأثير من أهم المعاملات الإحصائية التي توضح حجم تأثير المتغير المستقل في المتغير التابع بعد تحريره من أثر العينة؛ حيث أن مستوى الدلالة ليس كافيا. وقد اعتمدنا في حساب حجم الأثر هنا على عنصرين هما: (عزت، 2011: 321).

حجم التأثير D- مربع إيتا² η^2

• حجم التأثير (d):

يستخدم لمعرفة حجم التأثير استنادا إلى المقارنة بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة.

$$d = \frac{2.t}{\sqrt{df}} \quad \text{المعادلة:}$$

حيث أن:

-(t) هي قيمة (ت).

-(df) هي درجة الحرية.

بالتعويض في المعادلة، نجد أن (d) تساوي (1.14) بالنسبة لدافعية الانجاز الدراسي، و(0.60، 0.62، 0.61، 0.57) بالنسبة لأبعادها (المتابعة، الطموح، حب الاستطلاع، الرغبة في أداء الأفضل).

• مربع إيتا (η^2):

يحسب بالطريقة التالية:

$$\eta^2 = \frac{t^2}{Df + t^2}$$

حيث أن: -(t) هي قيمة (ت) و-(df) هي درجة الحرية.

ومن خلال التعويض بالقيم المحصل عليها نجد أن مربع إيتا η^2 يساوي (0.234) بالنسبة لدافعية الانجاز الدراسي، و(0.083، 0.087، 0.086، 0.075) بالنسبة لأبعادها (المتابعة، الطموح، حب الاستطلاع، الرغبة في أداء الأفضل).

ويمكن الحكم على حجم التأثير ومربع إيتا (η^2) من خلال جدول المعايير "لكوهين" (Cohen's Standard). الذي نلخصه في الجدول التالي: (عزت، 2011: 284).

جدول رقم (32): معايير الحكم على حجم التأثير ومربع إيتا η^2 .

الحكم على مستوى التأثير	مجالات حجم التأثير	مجالات مربع إيتا (η^2)
صغير	0.2-0.4	0.01-0.03
متوسط	0.5-0.7	0.05-0.12
كبير	0.8-1.0	0.13-0.22
كبير جدا	1.1-1.4	0.23-0.38
ضخم	1.5 فأكثر	0.39 فأكثر

ويمكن تلخيص بيانات حجم التأثير ومربع إيتا η^2 في الجدول التالي:

جدول رقم (33): نتائج المعالجات الخاصة بحجم تأثير استراتيجية التعلم التعاوني على دافعية الإنجاز الدراسي وأبعادها استنادا إلى المقارنة بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة.

المتغير	حجم التأثير (D)	مربع إيتا (η^2)
دافعية الإنجاز الدراسي	1.14	0.244
بعد المثابرة	0.60	0.232
بعد الطموح	0.62	0.652
بعد حب الاستطلاع	0.61	0.029
بعد الرغبة في أداء الأفضل	0.57	0.213

يتضح من خلال الجدول رقم (33) أنّ قيمة حجم التأثير (d) تساوي (1.14) بالنسبة لدافعية الانجاز الدراسي، في حين تساوي (0.60، 0.62، 0.61، 0.57) على التوالي، بالنسبة للأبعاد بالترتيب (المثابرة، الطموح، حب الاستطلاع، الرغبة في أداء الأفضل).

وهذا يعني أنّ القياس البعدي حدث بعد دراسة المجموعة التجريبية للوحدة بطريقة جديدة وهي استراتيجية التعلم التعاوني. أما حجم التأثير (d) فهو يعكس الفرق بين المجموعتين التجريبية والضابطة مما يعني أنه في حالتنا يعتبر الأفضل في الحكم على الاستراتيجية، وهو يعتبر أيضا مرتفعا مما يدل على فعالية الاستراتيجية في رفع دافعية الانجاز الدراسي وأبعادها.

وقد بلغت قيمة مربع إيتا (η^2) (0.244) بالنسبة لدافعية الانجاز الدراسي، وبلغت (0.232، 0.652، 0.029، 0.213) على التوالي على أبعاد المقياس (المثابرة، الطموح، حب الاستطلاع، الرغبة في أداء الأفضل)؛ ولقد تمّ التي الاعتماد فيها على قيمة "ت" الخاصة بالفرق بين القياس البعدي للمجموعة التجريبية والقياس البعدي للمجموعة الضابطة، وهي قيم تتراوح من المتوسطة إلى الضخمة بالنظر إلى معيار (كوهين)، وهذا يعني أنّ نسبة التباين الكلي لدرجات أفراد المجموعة التجريبية ترجع إلى تأثير الاستراتيجية -التي طبقت لرفع مستوى دافعية الانجاز الدراسي- لدى أفراد المجموعة التجريبية؛ حيث بلغت (24.4%)؛ ويمكن تفسير هذه النسبة من التباين الكلي لدرجات أفراد المجموعة التجريبية

في دافعية الانجاز الدراسي بفعالية الاستراتيجية المطبقة، أي أنّ استراتيجية التعلم التعاوني قد أحدثت تحسنا كبيرا ومعتبرا في مستوى دافعية الانجاز الدراسي وأبعادها لدى أفراد المجموعة التجريبية مقارنة بمستوى دافعية الانجاز الدراسي وأبعادها لدى أفراد المجموعة الضابطة. وعليه فقد تحققت الفرضية الرابعة.

1-2-1- مناقشة وتفسير النتائج:

1-2-1- مناقشة وتفسير نتائج الفرضيتين الأولى والثانية:

سيتم تحليل ومناقشة نتائج الفرضية الأولى والثانية في نفس الوقت، لأنهما توصلتا إلى نفس النتائج فيما يخص الفروق بين القياس القبلي والبعدي لدى المجموعة التجريبية فيما يخص دافعية الانجاز الدراسي (الدرجة الكلية) وأبعاده (المثابرة، الطموح، حب الاستطلاع، الرغبة في أداء الأفضل) بالنسبة لأفراد المجموعة التجريبية، وقد كانت الفروق لصالح نتائج القياس البعدي.

وبمعنى آخر سواء تعلق الأمر بالفرضية الأولى المتعلقة بالدلالة الإحصائية (ت) أو بالفرضية الثانية المتعلقة بالدلالة العلمية أو الفاعلية (حجم التأثير ومربع إيتا η^2)، فإن النتائج أظهرت أنه توجد فروق دالة إحصائية بين القياس القبلي والبعدي لدى المجموعة التجريبية، لصالح القياس البعدي، كما أظهرت فعالية مرتفعة لاستراتيجية التعلم التعاوني في رفع دافعية الانجاز الدراسي وأبعادها لدى أفراد المجموعة التجريبية، وهو ما يدل على تحقق الفرضية الأولى والثانية.

وتدل هذه النتائج على أن أفراد المجموعة التجريبية ارتفعت دافعتهم للإنجاز الدراسي (الدرجة الكلية) وأبعادها (المثابرة، الطموح، حب الاستطلاع، الرغبة في أداء الأفضل) ارتفاعا كبيرا؛ وهو ما يدل على تأثير المتغير المستقل (التعلم التعاوني) في زيادة مستوى المتغير التابع (دافعية الانجاز الدراسي وأبعادها) لدى أفراد المجموعة التجريبية؛ وهذه النتيجة تتماشى مع النظريات التي تناولت دافعية الانجاز، بالأخص نظرية توجيه الأهداف (Goal

(orientation theory) فقد ذكرت من ضمن أسسها ما يتفق تماما مع مبادئ استراتيجية التعلم التعاوني؛ حيث تعمل هذه الأخيرة على تعزيز الدافعية لدى الطلاب وفق الاتجاه النظري لنظرية الأهداف. فحسب نظرية الأهداف؛ هناك نوعان من الأهداف التي يقوم الطالب باختيارها وهي: أهداف داخلية (تشمل وفق المقياس المطبق في الدراسة بعدي المثابرة وحب الاستطلاع) وأهداف خارجية (تشمل وفق المقياس المطبق بعدي الطموح والرغبة في أداء الأفضل)؛ وأكد الباحثون أنّ نوع الهدف الذي يختاره الطالب متوقف من جهة على العوامل الشخصية، ومن جهة أخرى على العوامل الموقفية (دوقة وآخرون، 2011: 42)، ومن بين العوامل الموقفية التي تؤثر في الأهداف المتبعة من طرف الطلاب يمكن ذكر جملة من العناصر المرتبطة بنظام الدراسة وهيكلية القسم ومنها نظام التقييم، سلوك الأستاذ، تنظيم القسم ونوع المهمات وغيرها؛ والتي جمعها (Ames, 1992) في ثلاث محددات: تصميم المهمة ونشاط التعليم، تطبيقات التقييم واستعمال المكافآت، توزيع السلطة أو المسؤولية في القسم (دوقة وآخرون، 2011: 43).

وأيّا كان نوع الهدف الذي يسعى الطالب لتحقيقه، فهو المسؤول عن بث الدافعية لديه. ويبرز دور التعلم التعاوني هنا، في توفير البيئة المساعدة على اختيار وتحقيق الأهداف الداخلية والخارجية في آن واحد. وذلك من خلال المهمات التعاونية التي تعزز فرصة تحقيق الأهداف المختارة، وكذا نظام المكافآت الذي يخدم تماما مطامح ومسااعي الطلاب الذين يتبنون الأهداف الخارجية فتزداد بذلك دافعيتهم للإنجاز. إلى جانب توزيع الأدوار والمسؤوليات في القسم وهو ما يحفز الطلاب الذين يتبنون الأهداف الداخلية على البذل والعطاء في سبيل بلوغ أهدافهم وهو ما ينعكس إيجابا على مستوى دافعيتهم للتعلم والإنجاز ويزيدها.

وسيتم تحليل ومناقشة هذه النتائج أيضا بالتفصيل كما يلي:

■ مناقشة وتفسير نتائج الفرضيتين الأولى والثانية فيما يخص دافعية الإنجاز الدراسي (الدرجة الكلية):

يتبين من خلال نتائج الفرضية الأولى والثانية أن استراتيجية التعلم التعاوني لها فعالية في رفع دافعية الإنجاز الدراسي (الدرجة الكلية)، أي بعد مقارنة القياس القبلي بالقياس البعدي لدى أفراد المجموعة التجريبية فيما يخص دافعية الإنجاز الدراسي (الدرجة الكلية)، ظهر أن دافعية الإنجاز الدراسي (الدرجة الكلية) ارتفع مستواها لدى أفراد المجموعة التجريبية، وهذا ما يعكس فعالية استراتيجية التعلم التعاوني في زيادة مستوى دافعية الإنجاز الدراسي (الدرجة الكلية) لدى أفراد المجموعة التجريبية؛ وتتفق وتتماشى هذه النتيجة مع نتائج العديد من الدراسات التي منها: (Nicholas & hall, 1995 ; Caroll & Leander, 2001 ; Brewer & Klein, 2005 ; Yvonne, 2008 ; VanWyk, 2012).

كما يمكن إرجاع هذه النتائج أيضا حسب وجهة نظر الباحثة إلى عدة عوامل التي منها: العامل الأول المتمثل في أن من إحدى خصائص استراتيجية التعلم التعاوني: إتاحة الفرصة للمتعلم للمشاركة الإيجابية النشطة في أنشطة التعلم. فانخراط الطالب في نشاط التعلم وتحكمه بما يتعلمه واستقلاليته في تحصيل المعرفة؛ عوامل مهمة لزيادة الدافعية لديه؛ حيث يشعر بالاهتمام بما يقوم به، فتزداد رغبته وإقباله على التعلم. وهذا ما أثبتته نتائج دراسة Forgas (2003) ودراسة لطف الله (2005)؛ حيث أن استخدام استراتيجية التعلم التعاوني يزيد من إيجابية المتعلم ويزيد من مستوى الدافعية للإنجاز. كما أشارت دراسة Shachar و Fischer (2004) ودراسة Chen و Cheng (2009) إلى أن التعلم التعاوني يؤثر إيجاباً على دافعية الطلاب نحو التعلم ويعزز الاستقلالية الذاتية وينمي مسؤولية الطلاب في اتخاذ القرارات. وأضاف Hanze و Berger (2007) أنها تطور لدى الطلاب درجة أكبر من الدافعية نحو المشاركة والتعلم.

ويتمثل العامل الثاني في أن للبيئة الصفية التي يتسم بها التعلم التعاوني دور بارز في زيادة دافعية الإنجاز الدراسي لدى الطلبة؛ حيث تتميز الدروس المقدمة باستراتيجية التعلم

التعاوني بجو من المرح والحماس والحيوية والنشاط، مما يزيد من إقبال الطلاب ودافعيتهم للإنجاز والتعلم. وهذا ما أشار إليه Pantiz (1999) في قوله أن الطلاب عندما يعملون معا فإن عملية التعلم تصبح مشوقة وممتعة. إذ يعمل التشويق والإثارة على جذب اهتمام الطلاب وجعلهم يستمتعون بتعلمهم (As cited in : Quinn, 2006). وهذا ينسجم مع ما يقوله Rubin (1987) بأن طريقة التعلم التعاوني تجعل المادة التعليمية مشوقة ومثيرة (السليتي، 2006: 132).

ويظهر العامل الثالث في أن حصص التعلم التعاوني تعتبر متنفساً اجتماعياً للطلاب يخرجهم من العزلة؛ حيث تسمح العلاقات الإيجابية والتفاعل بين الطلاب أثناء العمل الجماعي بتنمية علاقات الصداقة وتعزيز روح الانتماء للجماعة كما توفر جواً نفسياً إيجابياً يعالج الاضطرابات النفسية كالخوف والقلق الاجتماعي والشعور بالوحدة النفسية، ويساهم في زيادة تقدير الذات وهذا ما يزيد من مستوى دافعية الإنجاز الدراسي، خاصة لدى الطلاب الذين لديهم هذه المشكلات، إذ يتخلصون منها ويركزون على الدراسة والانتاج والعمل على تحقيق أهداف الجماعة. كما أن توطيد العلاقات بين أعضاء المجموعة يجعلهم يشترقون لبعضهم البعض ويتقنون للعمل معاً، لأنهم يشعرون بالتقدير المتبادل والتقبل غير المشروط وهذا ما يعزز مستوى دافعيتهم.

كما يمكن إرجاع أيضاً فعالية استراتيجية التعلم التعاوني في رفع دافعية الإنجاز الدراسي لدى أفراد المجموعة التجريبية إلى العامل الرابع المتمثل في كون هذه الاستراتيجية تعتبر علاقة المتعلم بالمعلم مهمة جداً في تحديد مستوى الدافعية لدى الطلاب؛ حيث أكدت نتائج دراسة Dornyei (2001) أن الأستاذ هو العامل الأكثر تأثيراً في زيادة أو تدني الدافعية لدى الطلاب. إذ يعمل الأساتذة حسب ما أشار إليه Tomlinson و Masuchara (2004) (As cited in : Wachob, n.d) على خلق جو في القسم يساعد على بناء اتجاهات إيجابية وتعزيز تقدير الذات لدى الطلاب والإشراك الفعال لكل أطراف القسم. كما يعمل الأستاذ على زيادة الدافعية من خلال تنظيم القسم وتوزيع مجموعات التعلم Wachob, n.d. وتعتبر استراتيجية

التعلم التعاوني فرصة لتطوير العلاقات بين المعلم والمتعلم وكسر الحواجز الموجودة بينهما وتمكّن الأستاذ من التواصل مع الطلاب بطريقة ديمقراطية وذلك من خلال مروره على المجموعات وتفقد عملهم؛ فيستمع إلى انشغالاتهم ويجيب على أسئلتهم باهتمام. وهذا ما يحمّس الطلاب ويزيد من دافعيتهم لأنّهم يشعرون باهتمام الأستاذ وديمقراطيته. ويؤيد هذه الفكرة ما توصلت إليه نتائج دراسة Wentzel (1997) الذي أشار إلى أنّ الطلاب يصفون الأساتذة الذين يهتمون بهم بأنّهم يظهرون تفاعلا ديمقراطيا في الصف وهو ما يشجعهم على المشاركة والإقبال على الدراسة.

وإضافة إلى ما سبق ذكره فالعامل الخامس يظهر في أنّ نظام الحوافز الذي تقوم عليه استراتيجية التعلم التعاوني يعتبر عاملا مهما في زيادة دافعية الإنجاز لدى الطلاب، حيث يعتبر التعزيز (سواء المعنوي أو الحسي) عنصرا أساسيا من عناصر الدافعية، وسببا لاستمرارها وزيادة مستواها لدى أفراد المجموعة التجريبية؛ ولما كانت المكافآت المترتبة على نجاح هذه المجموعة مغرية في نظرهم -خاصة في ظل حصولهم على نقاط إضافية تضاف لعلاماتهم النهائية في الوحدة- فإنّ أفراد المجموعة التجريبية (الذين درسوا باستراتيجية التعلم التعاوني) قد ارتفعت دافعيتهم للإنجاز الدراسي بشكل ملحوظ.

■ تفسير ومناقشة نتائج الفرضيتين الأولى والثانية فيما يخص بعد المثابرة:

يتبين من خلال نتائج الفرضية الأولى والثانية أن استراتيجية التعلم التعاوني لها فعالية في رفع بعد المثابرة، أي بعد مقارنة القياس القبلي بالقياس البعدي لدى أفراد المجموعة التجريبية فيما يخص بعد المثابرة ظهر أن هذا البعد ارتفع مستواه لدى أفراد المجموعة التجريبية، وهذا ما يعكس فعالية استراتيجية التعلم التعاوني في زيادة مستوى المثابرة لدى أفراد المجموعة التجريبية، ويمكن إرجاع ذلك حسب وجهة نظر الباحثة إلى عدة عوامل التي منها: العامل الأول المتمثل في أن المتعلم في استراتيجية التعلم التعاوني يكون نشيطا ومشاركا ايجابيا، لأنّه محور العملية التعليمية-التعليمية. فهو بذلك مسؤول عن تعلمه ومكّلف بالتعلم الذاتي للمفاهيم المختلفة التي يتناولها أثناء الدرس، وهذا ينعكس إيجابا على رغبته في التعلم

ومثابرتة واجتهاده للقيام بدوره في التعلم؛ حيث يركز جهوده وينتبه أكثر ويتابع الدرس خطوة بخطوة حتى يحقق فهمه وتعلمه للدرس من جهة، ويحقق الهدف المشترك للمجموعة التعاونية من جهة أخرى.

كما يظهر العامل الثاني في أن من خصائص التعلم التعاوني تقسيم المهمات والمسؤوليات على أعضاء كل مجموعة تعاونية؛ حيث تتباين المسؤوليات من قيادة وتسجيل للمعلومات، وتشجيع، تقرير، نقد، وضبط للوقت، إلى جانب مسؤولية التعلم الذاتي وتعليم الزملاء. فشعور المتعلم بهذه المسؤوليات وقيامه بالدور المنوط به؛ يجعله يجتهد أكثر فأكثر لإثبات نفسه أمام أعضاء المجموعة. كما يتحول انجاز المهمة لديه إلى تحدٍّ يحفزه على التفكير والاجتهاد والمثابرة حتى يكون عند حسن ظن الجماعة.

ويتمثل العامل الثالث في أن العمل ضمن المجموعات التعاونية يدفع الطالب للتفكير بعمق، والتساؤل بشكل تلقائي أو غير تلقائي حول كيفية الإجابة على السؤال المطروح- خاصة عندما يلاحظ أن زملاءه في المجموعة قد بدأوا بالمحاولة- فيحاول ويكرر المحاولة حتى يصل إلى الحل بنفسه من خلال فهم عميق للمشكلة. وهذا السعي الجاد للوصول إلى إجابة مرضية يعكس دافعية الطلاب ومثابرتهم في التعلم.

ويلاحظ أن العامل الرابع يتجلى في كون التعلم باستراتيجية التعلم التعاوني يوفر من خلال استجابات أعضاء المجموعة اللفظية وغير اللفظية خلال المعالجة الجماعية تغذية راجعة مهمة لأداء كل عضو في المجموعة، فتتمن عمل هذا، وتحفز ذلك على العمل أكثر. وهذه الملاحظات والتشجيعات تحت كل طالب على المثابرة والاجتهاد في أداء عمله حت يكون في المستوى المطلوب.

ويمكن العامل الخامس في أن التشجيع والتعزيز اللفظي الذي يحصل عليه الطلاب خلال التعلم التعاوني سواء من طرف زملائهم أو من طرف الأستاذ؛ يعتبر عاملا مهما في زيادة المثابرة وبث الرغبة في التعلم بين الطلاب.

وفي الأخير يظهر العامل السادس في كون التعلم التعاوني يوفر للطلاب جوا من المرح والسرور والألفة والتعاون فيما بينهم؛ يؤدي إلى إزالة حاجز الرهبة والخوف والعزلة بينهم، فتزداد رغبتهم في التعلم ويجتهدون ويثابرون بجدية. وطريقة التعلم التعاوني توفر كذلك فرصة مهمة للطلاب لرفع ثقتهم بأنفسهم وتقديرهم لذواتهم، خاصة ذوي التحصيل المتدني وهذا ما يحسن أداءهم ويشجعهم على المثابرة؛ حيث أن التعاون بين أفراد المجموعة والاحساس بوزن وقيمة كل عضو، إلى جانب التشجيع المتبادل يزيد من تقدير الذات لدى الطلاب ويرفع دافعيتهم فتزداد مثابرتهم؛ وهذا ما أكدته نتائج دراسة Ames (1984) الذي أشار إلى أن تقدير المتعلم لقدراته ومدى فعاليته يمكن أن يؤثر على مستوى مثابرته في حل المهمات الصعبة (As cited in : Quinn, 2006).

■ تفسير ومناقشة نتائج الفرضيتين الأولى والثانية فيما يخص بعد الطموح:

يتبين من خلال نتائج الفرضية الأولى والثانية أن استراتيجية التعلم التعاوني لها فعالية في رفع بعد الطموح، أي بعد مقارنة القياس القبلي بالقياس البعدي لدى أفراد المجموعة التجريبية فيما يخص بعد الطموح ظهر أن هذا البعد ارتفع مستواه لدى أفراد المجموعة التجريبية؛ وهذا ما يعكس فعالية استراتيجية التعلم التعاوني في زيادة مستوى الطموح لدى أفراد المجموعة التجريبية، ويمكن إرجاع ذلك حسب وجهة نظر الباحثة إلى عدة عوامل التي منها:

فالعامل الأول يتمثل في أن التعلم التعاوني يزود كل طالب بالدعم، حيث يستعين المتعلم بزميله إذا أغفل عن فكرة ما ويتعلم منه أفكارا جديدة لم يفكر بها من قبل، فيطور تفكيره ويكتشف طرقا مختلفة للحل تزيد طموحه للنجاح والانجاز ويطمح في التقدم أكثر وأكثر في كل حصة تعليمية جديدة.

كما يظهر العامل الثاني في أن للتعلم التعاوني أثرا في تحسين علاقة الطالب بزملائه وأستاذه، فأدأؤه لمهامه على أكمل وجه، وحصوله بالمقابل على الثناء والاعتراف بعمله من طرف الآخرين؛ يزيدان من طموحه للنجاح وتكرار هذه الخبرة الإيجابية مستقبلا.

وأيضاً يشير العامل الثالث إلى الاعتماد الإيجابي المتبادل الذي يتم في التعلم التعاوني، إذ يعمل على اكساب أعضاء المجموعة الواحدة وجهة نظر بعيدة المدى، تسعى لتحقيق الاهداف المشتركة المسطرة، وهي أهداف تشبع طموح كل عضو في المجموعة. ويلاحظ أن العامل الرابع يركز على أن التعلم التعاوني يعمل على زيادة توليد الطلاب للأفكار الجديدة وذلك لبلوغ مستوى زملائهم المتفوقين من جهة، وكذا الوصول إلى معايير النجاح التي حددها الأستاذ مسبقاً. وهذا ما يعكس سعي الطلاب وطموحهم لتحقيق التقدم والتفوق.

العامل الخامس يتمثل في كون التعلم التعاوني يزيد من مستوى الطموح خاصة لدى الطلاب ذوي التحصيل المتدني، خاصة في ظل كون المجموعات التعاونية تضم خليطاً غير متجانس من الطلاب من حيث المستوى الأكاديمي (مرتفع - متوسط - ضعيف) فيتعلم ذوو التحصيل المتوسط والضعيف مهارات التعلم وطرق الإجابة من زملائهم ذوي التحصيل المرتفع، فيزداد طموحهم بذلك ليقدموا أفضل ما لديهم وليبلغوا درجات متقدمة من التحصيل والأداء الأكاديمي.

وفي الأخير يبين العامل السادس أن من خلال التعلم التعاوني يطمح كل طالب لتطوير نفسه ومعارفه وأدائه بالتعاون مع زملائه. وهذا ما أشار إليه Coke في قوله أن التعلم التعاوني يحفز النمو المعرفي للطلاب من خلال مشاركة المعرفة بين الطلبة، فيمكن أن يستفيد الطالب من توزيع المعرفة؛ لأنّ التعلم التعاوني قائم على أن تكمل إحدى نقاط القوة لدى طالب معين، نقاط الضعف لدى طالب آخر، وهذا ما يعزز المعرفة لدى الطالبين معاً، كما يعمل الطلاب مع بعضهم البعض لبناء معرفة جديدة؛ وهذا ما يعزز مستوى الطموح لدى الطلبة، فيعملون معاً ليبلغ كل واحد منهم طموحاته الأكاديمية (Coke, 2005).

■ تفسير ومناقشة نتائج الفرضيتين الأولى والثانية فيما يخص بعد حب الاستطلاع:

تبين من خلال نتائج الفرضية الأولى والثانية أن استراتيجية التعلم التعاوني لها فعالية في رفع بعد حب الاستطلاع، أي بعد مقارنة القياس القبلي بالقياس البعدي لدى

أفراد المجموعة التجريبية فيما يخص بعد حب الاستطلاع ظهر أن هذا البعد ارتفع مستواه لدى أفراد المجموعة التجريبية؛ وهذا ما يثبت دور هذه الاستراتيجية في بث الفضول وحب الاستطلاع في نفوس أفراد المجموعة التجريبية، ويمكن إرجاع ذلك حسب وجهة نظر الباحثة إلى عدة عوامل التي نذكر منها:

العامل الأول يتمثل في أن استراتيجية التعلم التعاوني تقوم على جعل المتعلم محور العملية التعليمية-التعلمية، فيكون بذلك مسؤولاً عن تعلمه وتحصيل فهمه، وهذا ما يجعل الطالب يبحث ويستفسر ويستطلع من حوله ليفهم ما بين يديه من نشاطات، ويجب عنها بطريقة صحيحة.

والجدير بالذكر أنّ العامل الثاني يشير إلى أن الاستراتيجية المطبقة في الدراسة الحالية "لنتعلم معاً" تقوم على مبدأ التعاون بين أعضاء المجموعة الواحدة للبحث عن المعلومات حول المهمة المطلوب أدائها، وهذا ما يزيد قدرة الطلاب على رصد المعرفة من مختلف المصادر والمواقف المتنوعة، فقد يلجأ الطالب إلى البحث عن معلومات مفيدة في الكتب والمراجع، وقد يستعين بالإنترنت، كما قد يطلع على المعلومات التي جاء بها زملاؤه في الفوج، فيحلل ويقارن ويستنتج وينظم معلوماته ليصل في النهاية إلى إجابة ترضي فضوله، وتخدم هدف المجموعة وهذا ما يزيد من حب الاستطلاع لديه، ففي كل مرة يحاول جاهداً تطوير مصادره معلوماته وتنويعها لإثراء معارفه وإشباع فضوله المعرفي.

كما يركز العامل الثالث على أن طريقة التعلم التعاوني تقوم على محاولة كل عضو في المجموعة التعاونية اقتراح حلول مميزة ثم يتم مناقشتها جماعياً، لاختيار واستخلاص حل نهائي موحد للإجابة على المشكلة المطروحة، وخلال قيام كل فرد بعملية البحث واقتراح إجابة، فإنه يستخدم طريقة حل تختلف عن زميله في الفوج وذلك بناء على طريقة تفكيره وفهمه، وعندما يلاحظ أنّ حله يختلف عن حلّ زميله فإنه يتساءل عن حله ويبدأ بطرح الأسئلة لزميله حول الموضوع، وبهذا يزداد الفهم لديه. كما قد يلجأ إلى سؤال الأستاذ لمزيد

من الشرح حتى يروي فضوله. وكلّ هذا يعكس نمو حب الاستطلاع والتقصي لدى الطلاب من خلال التعلم التعاوني.

إضافة إلى ما سبق يمكن إرجاع هذه النتيجة إلى العامل الرابع الذي يتمثل في أن استخدام التعلم التعاوني كاستراتيجية تدريس يؤدي إلى تراجع هيمنة وتدخل الأستاذ في التعليم؛ وهذا يتيح للطلاب فرصة للتعبير بكل حرية عن آرائه واقتراح الحلول وتوظيف مهاراته الشخصية، إلى جانب استخدام مهارات النقد والتحليل. وهذه الاستقلالية في التعلم تحفز حب الاستطلاع والاكتشاف والرغبة في التعلم لدى الطلاب. كما أنّ المعالجة الجمعية التي تتم داخل المجموعة في نهاية الدرس التعاوني، توفر للأعضاء فرصة لمناقشة ونقد أفكار زملائهم بشكل يثري الرؤى ووجهات النظر ويخلق نقاشاً بناءً يحفز كل طالب على حب الاستطلاع والبحث عن تفسيرات مقنعة للسؤالات المطروحة من طرفه أو من طرف زملائه.

■ تفسير ومناقشة نتائج الفرضيتين الأولى والثانية فيما يخص بعد الرغبة في أداء الأفضل:

تبين من خلال نتائج الفرضية الأولى والثانية أن استراتيجية التعلم التعاوني لها فعالية في رفع بعد الرغبة في أداء الأفضل، أي بعد مقارنة القياس القبلي بالقياس البعدي لدى أفراد المجموعة التجريبية فيما يخص بعد الرغبة في أداء الأفضل أظهر أن هذا البعد ارتفع مستواه لدى أفراد المجموعة التجريبية؛ وهذا ما يثبت دور هذه الاستراتيجية في بث الفضول وحب الاستطلاع في نفوس أفراد المجموعة التجريبية، ويمكن إرجاع ذلك حسب وجهة نظر الباحثة إلى أنّ استراتيجية التعلم التعاوني تسمح للطلاب بتطوير فهمهم وتوسيع آفاق معارفهم وذلك من خلال التعاون فيما بينهم؛ حيث يتيح التعلم التعاوني فرصة التعليم والتعلم في آن واحد، وذلك عندما يشرح الطالب لزميله ما فهمه ويستمتع لشرح زميله في النقطة التي لم يفهمها ويتناقشون حول الإجابات بشكل يرسخ المعلومات في أذهانهم فتزداد قدرتهم على الاحتفاظ بها وعدم نسيانها وهذا ما يؤهلهم للنجاح في المهمات المختلفة والامتحانات فتزداد بذلك ثقتهم بأنفسهم، بالتالي رغبتهم في أداء

الأفضل والأحسن. وهذا ما أشار إليه (Gillies) حيث أكد أنه من خلال تقديم المساعدة في التعلم التعاوني، يتعلم الشخص المقدم للمساعدة إعادة تنظيم فهمه الذاتي وهذا ما يساعده في تعلم مادة التعلم بشكل أفضل، ويعطي الطلاب قدرة أكبر على شرح مادة التعلم، كما أن تفاعلات الطلاب في مجموعات التعلم التعاوني مهمة جدا في تطوير قدرتهم ورغبتهم في الأداء الأفضل في الاختبارات، وكذا الوصول إلى حلول إبداعية متميزة (Gillies, 2004).

كما يسمح التعلم التعاوني بنوع من التنافس الإيجابي الموجه داخل المجموعة، غرضه تحقيق مصلحة الجماعة. فيسعى كل طالب لبذل قصارى جهده لتحقيق الأفضل مما يؤدي لتعزيز ثقته بنفسه وارتفاع تحصيله وأدائه، ويقبل الطالب على التعلم بحماس ودافعية ورغبة متأججة لأداء الأفضل والبروز والتميز.

إضافة إلى أن مبدأ تكافؤ الفرص الذي يوفره التعلم التعاوني إلى جانب الأمن النفسي والطمأنينة يوفر مناخا مساعدا على الإبداع وأداء الأفضل، فيعمل كل طالب على تقديم أفضل ما لديه، وتبرز رغبته في التقدم وتطوير قدراته ومعارفه.

والملاحظ أيضا أن المكافآت المرتبطة بالتعلم التعاوني (الحسية والمعنوية) والتي تتحصل عليها المجموعة التعاونية المتفوقة، تزرع في نفوس الطلاب الرغبة في النجاح وأداء الأفضل للتفوق على المجموعات الأخرى. كما تتمو قدرات الطالب ضمن المجموعة التعاونية وتظهر لديه الرغبة في أداء الأفضل، وتقديم أقصى ما يمكنه للإسهام في نجاح الجماعة إلى جانب شعوره بمسؤولية تحقيق إنجازه الخاص من حيث تطوير نفسه، لتكون مشاركته فعالة ومتميزة وأدائه متميزا. وهذا ما بينه كل من (Gillies & Ashman, 1998) حيث أشارا إلى أنه حين يعمل الطلاب بشكل تعاوني مع بعضهم البعض، فإنهم يتعلمون كيفية المشاركة في عمليات التفكير المشترك الذي لا يساعدهم فقط في اكتساب فهم أفضل حول رؤى وتصورات الآخرين، ولكنهم يكونون أكثر قدرة على استخدام مساهماتهم الذكية أثناء المشاركة في نشاط التعلم التعاوني من أجل تطوير فهم جديد وتحقيق أداء مميز.

1-2-2- مناقشة وتفسير نتائج الفرضيتين الثالثة والرابعة:

سيتم تحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة والرابعة في نفس الوقت، لأنهما توصلتا إلى نفس النتائج فيما يخص الفروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لدافعية الانجاز الدراسي (الدرجة الكلية) وأبعاده (المثابرة، الطموح، حب الاستطلاع، الرغبة في أداء الأفضل)، وقد كانت الفروق لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

وبمعنى آخر سواء تعلق الأمر بالفرضية الثالثة المتعلقة بالدلالة الإحصائية (ت) أو بالفرضية الرابعة المتعلقة بالدلالة العلمية أو الفاعلية (حجم التأثير ومربع إيتا η^2)، فإن النتائج أظهرت أنه توجد فروق دالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لدافعية الانجاز الدراسي (الدرجة الكلية) وأبعاده (المثابرة، الطموح، حب الاستطلاع، الرغبة في أداء الأفضل)، وقد كانت الفروق لصالح أفراد المجموعة التجريبية؛ كما أظهرت فعالية مرتفعة لاستراتيجية التعلم التعاوني في رفع دافعية الانجاز الدراسي وأبعاده لدى أفراد المجموعة التجريبية مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة التي استعملت الطريقة الاعتيادية القائمة على طريقة البحوث، وهو ما يدل على تحقق الفرضية الثالثة والرابعة.

وسيتم تحليل ومناقشة هذه النتائج أيضا بالتفصيل كما يلي:

■ تفسير ومناقشة نتائج الفرضيتين الثالثة والرابعة فيما يخص دافعية الانجاز الدراسي (الدرجة الكلية):

اتضح من خلال نتائج الفرضية أن أفراد المجموعة التجريبية قد تفوقوا على أفراد المجموعة الضابطة من حيث الدرجة الكلية لمقياس دافعية الانجاز الدراسي، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج عدة دراسات التي دلّت على تفوق أفراد المجموعة التجريبية الذين درسوا بالتعلم التعاوني على أفراد المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة التقليدية في القياس البعدي لمقياس دافعية الانجاز الدراسي والتي منها: (Haimbodi, 2012 ; Hiroki& al., 2014 ; Seifi& Tayyebi, 2015). Quinn, 2006 ; HuiChuan, 2006 ;

كما يمكن إرجاع النتيجة إلى عدة عوامل التي منها:

العامل الأول المتمثل في حداثة طريقة التدريس (التعلم التعاوني) بالنسبة لأفراد المجموعة التجريبية والأجواء غير المألوفة خلال عملية التعلم؛ من بين العوامل التي ساهمت في زيادة دافعية الانجاز الدراسي لدى أفراد المجموعة التجريبية، مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة الذين درسوا بطريقة تقليدية اعتادوا عليها منذ التحاقهم بالجامعة. حيث تسود غالبا في حصص الأعمال الموجهة التي تدرّس بطريقة البحوث؛ أجواء الملل وعدم الاهتمام بالدرس وشروء ذهن. في حين يجد أفراد المجموعة التجريبية المتعة والتشويق وكسر الروتين من خلال التعلم التعاوني. ومعلوم أنّ كلّ ما هو جديد يثير الاهتمام والتشويق ويجذب الانتباه وهذا ما يزيد من مستوى الدافعية للتعلم والانجاز الدراسي، وقد أشار Rubin (1987) إلى هذا في قوله أنّ طريقة التعلم التعاوني تقضي على الملل وتجعل المادة التعليمية مثيرة للتعلم ومشوقة (السليتي، 2006: 133). وقد نوه كل من Miller & Nicholas (1994) إلى اكتشاف مدهش عندما استخدموا التعلم التعاوني لمدة فصل دراسي كامل مع طلبة الثانوي في مادة الجبر. فعندما انتهت مدة الدراسة وعاد الطلبة إلى الطريقة التقليدية للتعلم، أصبح الطلبة غير مسرورين وأكثرهم تمنوا الإبقاء على طريقة التعلم التعاوني، كما أنّ تحصيلهم ودافعيتهم قد تأثرا نتيجة لفقدانهم المتعة في التعلم.

ويظهر العامل الثاني في أن التعلم التعاوني يطور مهارات التواصل الاجتماعي لدى الطلاب إلى جانب تطوير المهارات الشخصية، فيشعر الطلاب أثناء تعلمهم في مجموعات تعاونية بالاندماج والقوة والكفاءة. إذ يساعد بعضهم بعضا وتتظافر جهودهم لتحقيق هدف مشترك للمجموعة، فيقدّمون بذلك منتجا ثريا يحفز دافعيتهم للإنجاز. في حين يغيب التواصل في الحصص التي تدرّس بطريقة البحوث ويغلب التنافس بين الطلاب. ورغم أنّ الطلاب يجتمعون في أفواج لتقديم بحوثهم؛ إلا أنّ هذه الأفواج تفتقر إلى سمة التعاون نظرا لاختيارها بعشوائية، وعدم مبالاة أعضائها بزملائهم؛ إذ تغلب عليهم الأنانية والتفكير فقط في نقطة العرض، وعدم تحمل المسؤولية فكثيرا ما نجد طالبا واحدا في الفوج يقوم بالعمل كلّ ويضع أسماء بقية أعضاء فوجه، وقد يلجأ هؤلاء إلى مراجعة الجزء الذي سيقدمونه في اللحظة الأخيرة. فيغيب بذلك التعاون وتحمل المسؤولية الجدية وهو ما ينعكس سلبا على دافعية

الإنجاز الدراسي لدى الطلاب، ويؤيد هذه الفكرة ما ذهب إليه الباحث حمدي في قوله: "أنَّ المتعلم الذي يعمل في فريق عملا تعاونيا يستطيع التحكم في المادة التعليمية أفضل من المتعلم الذي يشتغل منفردا، كما يشعر بمسؤوليته تجاه أعضاء فريقه فيسعى لتحقيق النجاح الذاتي إلى جانب نجاح أقرانه، ويتقبل زملاءه المتأخرين ويتحاور معهم"(حمدي، 2007: 114)؛ كما بينت نتائج دراسة (يحيى، 2011) أنَّ استخدام استراتيجية التعلم التعاوني تتيح مشاركة فاعلة للطالبات، وتعاوننا بناء يتم خلاله الاستفادة من طالبات المجموعة الواحدة، بحيث يؤدي اندماج القدرات إلى محصلة واحدة متحدة، ويشعرن أنَّهنَّ مسؤولات عن إنجاز كل فرد وعن تحقيق هدف جماعي، فيقبلن على التعلم بدافعية وحماس شديدين أكثر من نظيرتهنَّ في الطريقة التقليدية اللاتي يعملن بطريقة تخلو من التعاون والمشاركة الهادفة.

ويتمثل العامل الثالث في تركيبة الفصل (القسم) في التعلم التعاوني حيث يخلق مناخا مؤيدا خاليا من التهديد في ظل تكافؤ الفرص والعدل ويعزز مكافأة الجماعات لا الأفراد، فيتعاون الطلاب فيما بينهم لتحقيق أهداف مشتركة في بيئة آمنة يسودها الود والاحترام مما يعزز ثقتهم بأنفسهم ودافعيتهم للأداء والانجاز؛ في حين تقود الخبرة التنافسية التي تتصف بها طريقة البحوث إلى الإحساس بالتهديد والخوف وتظهر مستويات مرتفعة من القلق خاصة في ظل تحول المكسب (نقطة العرض) إلى غاية في حد ذاته، فيؤدي الطالب بحثه غالبا لا من أجل التعلم وإنما من أجل أداء واجب كلف به مقترن بنقطة تحدد مصيره؛ فينجز الطالب بحثه مفكرا في النقطة التي سيحصلها، وينتبه الطالب في القسم إلى البحوث المقدمة غالبا مفكرا بالأسئلة المحتملة في الامتحان، فتغيب دافعية التعلم وينقص مستوى دافعية الانجاز.

ويتمثل العامل الرابع في أن موقف التعلم القائم على التنافس (طريقة البحوث غالبا) يزكي نقد الطالب لبقية زملائه؛ حيث ينتظر أخطاءهم ويترصدهم زلاتهم حتى يقلل من قيمة عملهم، لأنَّ ذلك يزيد من فرص نجاحه وتفوقه. فيكثر طرح الأسئلة في المناقشة والتي غرضها إحراج مقدم البحث وإعاقة تقدمه وهذا ما يسبب زعزعة الثقة بالنفس والخوف والقلق فتقل بذلك

مستويات الدافعية خاصة لدى ذوي القدرات الأكاديمية الأقل، وهذا ما يجعل التعلم بالنسبة لهم أرض معركة ترتبط بالعمل الشاق والكدح. عكس الطريقة التعاونية التي يسود فيها التعاون والتآزر والتفاعل الإيجابي والنقد البناء، وهذا ما يزيد من دافعية الطلاب للتعلم والإنجاز، وفي هذا الصدد أشارت نتائج دراسة Grandell (1999) إلى أنّ التعلم التعاوني ينقص من مستوى القلق ويزيد من مستوى الثقة بالنفس والدافعية، وقد تمت مقارنته بالتعلم التنافسي والفردى وتبينت أفضليته (Dorneyei, 2001).

■ تفسير ومناقشة نتائج الفرضيين الثالثة والرابعة فيما يخص بعد المثابرة:

لقد تبين من خلال نتائج الفرضية الثالثة والرابعة تفوق أفراد المجموعة التجريبية في بعد المثابرة بعد دراستهم باستراتيجية التعلم التعاوني، وذلك مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة. ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى عدة عوامل التي منها:

العامل الأول المتمثل في أن الطريقة المتبعة في التدريس قد تلعب دورا مهما في زيادة المثابرة والاجتهاد لدى المتعلمين؛ فإن كانت الطريقة مشوقة، مبنية على جو تفاعلي دينامي، وبيئة دراسية مشجعة على بذل الجهد ومثمّة للجهد المبذول في نهاية الدرس؛ فإن ذلك سيزيد من رغبة الطلاب في العمل والاجتهاد والمثابرة. وهو ما يتوفر من خلال استراتيجية التعلم التعاوني التي توفر جو تفاعليا يشارك فيه جميع الطلاب ويبذلون ما في وسعهم لأنهم يعلمون أنّ جهدهم سيتّوج بالاعتراف والتقدير، وهذا ما يزيد من مستوى المثابرة والدافعية لديهم؛ في حين تتسم طريقة البحوث بمناخ دراسي يغلب فيه التنافس والأنانية وترصد الأخطاء. فحتى عندما يثابر الطالب ويجتهد فإنّه قد يصاب بخيبة أمل عندما يتعرّض للانتقاد من طرف زملائه في القسم أو من طرف الأستاذ وهو ما يضعف عزيمته ويقلل من مثابرته؛ وقد أكدت نتائج دراسة Goradan (1998) هذه الفكرة، حيث أشارت إلى أنّ الرغبة والمثابرة لدى الطلاب ترتبط ارتباطا إيجابيا مع بيئة الدراسة. فالبيئة الآمنة التي يسودها التشجيع والثقة تزداد فيها رغبة الطالب في الأداء والجد والمثابرة والعكس صحيح.

في حين يظهر العامل الثاني في أنّ من خصائص المجموعات التعاونية في التعلم التعاوني، التفاعل وجها لوجه؛ حيث يتقابل الطلاب ويعملون معا، ويحاول كل طالب اقتراح

إجابة للمشكل المطروح. وخلال ذلك يلاحظ زملاءه في المجموعة ذاتها وهم يحاولون ويجتهدون ويجدون في الإجابة؛ فيقلّدهم في ذلك. وإن أحسّ بالكسل أو الفتور، ذكره أحد زملائه بمهمته والهدف المشترك للمجموعة، وإن غفل عن فكرة ما، تفتّن إليها من خلال سؤال زملائه؛ فيتحوّل الأقران بذلك إلى مصدر مهم للدافعية وبث الجِد والمثابرة. وهذا ما لا نجده في طريقة البحوث أو نجده بدرجة أقل؛ حيث تعتبر إلى حد بعيد طريقة فردية يعتمد فيها كل طالب على نفسه دون اللجوء إلى التعاون مع الآخرين. وقد أشارت النظرية الاجتماعية لـ (Vygotsky) إلى أهمية الأقران في تحقيق التعلم. وهذا ما ينطبق على المثابرة، فعندما يلاحظ المتعلم زملاءه يثابرون ويجتهدون، يقوم بتقليدهم ويثابر ويجتهد بدوره. وهذا ما يفسّر زيادة مستوى المثابرة لدى أفراد المجموعة التجريبية مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة. وفي هذا الصدد أكدت دراسة Rayane (2001) أنّ للسياق المميز لجماعة الأقران خصائص معينة تؤثر في مدى دافعية المتعلم لبذل الجهد الكافي والمثابرة (أمزيان، 2017).

كما يتمثل العامل الثالث في كون التعلم التعاوني يتم داخل القسم وتحت توجيه الأستاذ، في حين أن في الطريقة التقليدية يحضر الطلاب بحوثهم في الخارج ثم يعرضونها في القسم، فيكون الجهد المبذول خارج قاعة الدراسة مرهونا بوقت الطالب وتفرّغه وكذا مقدار دافعيته ورغبته في تأدية البحث. ولمّا كانت طريقة البحوث هي الطريقة المعتمدة في أغلب الوحدات والحصص الموجهة؛ فيجد الطالب بذلك نفسه أمام سلسلة متواصلة من البحوث التي عليه تحضيرها لعرضها، وقد يحضر بحثين أو أكثر في اليوم ذاته على غرار تحضير الدروس والتفرغ لانشغالاته اليومية فيصارع الزمن لإتمام كل هذه الأعمال؛ فتتقصّ دافعيته، ويؤدي بحوثه من أجل الواجب والتقييم. وهو بلا شك ما يؤثر في مقدار مثابرته واجتهاده. عكس طريقة التعلم التعاوني التي لا تكلف الطالب الكثير، سوى حثه على استخدام قدراته العقلية والتحليل والتركيب والاستنتاج وتوليد الأفكار والمقارنة أثناء حصص الأعمال الموجهة ما يساعده على تركيز جهوده والجِد والمثابرة.

■ تفسير ومناقشة نتائج الفرضيتين الثالثة والرابعة فيما يخص بعد الطموح:

تبيّن من خلال نتائج الفرضية الثالثة والرابعة أنّ مستوى الطموح لدى أفراد المجموعة التجريبية أكبر من مستوى الطموح لدى أفراد المجموعة الضابطة، ويمكن إرجاع ذلك إلى العوامل التالية التي منها:

العامل الأول الذي يتمثل في أن استراتيجية التعلم التعاوني تقوم على مبدأ "لنتعلم معا" وأيضا على مبدأ "إما أن ننجو معا، وإما أن نغرق معا" في حين تقوم طريقة البحوث على مبدأ "أنا أنجو وأنت تغرق"، وهذا ما يجعل البيئة الدراسية مختلفة في الطريقتين. ففي التعلم التعاوني نجد تكافؤ الفرص إذ يتعاون الجميع لتحقيق هدف مشترك، فينجح الجميع وتعزز الجماعة ككل وليس الأفراد، وحتى وإن لم تنجح الجماعات الأخرى؛ فإنّها تحصل على تغذية راجعة تتمنّ النقاط الإيجابية وتتوّه إلى نقاط الضعف وطرق تفاديها في المرات القادمة، فيتجدد النشاط في نفوس الطلاب ويزداد طموحهم للنجاح في المرة القادمة، فيرتفع مستوى الطموح لدى المجموعة المتفوقة، وتعمل على الحفاظ على مكانتها في الحصة التالية. وهكذا يكون مستوى الطموح عاليا وبنظرة تفاؤلية نحو المستقبل، وعزم على تحقيق الأفضل. بينما تعد طريقة البحوث، طريقة تنافسية يعمل فيها الطلبة فرادى لتحقيق أهدافهم، ويناضل كل واحد منهم ليكون احسن من زملائه، والفائدة تعود على أحد الطلاب دون غيره. أما الدرجات فترتب في منحنى طبيعي من الأحسن إلى الأسوأ. كما أنّ الارتباط يكون سالباً بين تحقيق الفرد لهدفه وتحقيق الآخرين لأهدافهم. فرغم تقسيم طلاب المجموعة الضابطة إلى أفواج صغيرة لتقديم البحوث، إلا أنّ كل طالب سيحصل على نقطة تختلف عن زميله تبعا لما يقدمه في العرض ودرجة تحكمه في الموضوع. فيحصل بذلك التنافس ويحاول كل طالب إعاقه زملائه بإخفاء المعلومات عنهم، ويكون التفاعل والاعتماد المتبادل سلبيا والاتصال مع الزملاء مغلقا. ومع أنّ كل طالب يطمح للنجاح والتفوق على زملائه، إلا أنّ النجاح سيكون من نصيب فئة قليلة جدا، وهذا ما يولّد لدى باقي الطلاب الإحباط ومشاعر الفشل وفقدان الأمل؛ فتضعف

عزيمتهم ويقل طموحهم خاصة في ظل غياب التشجيع والثقة المتبادلة بين الطلبة. وعليه فإن بيئة التعلم الصفي التي يسودها القلق والتهديد المستمر تؤدي إلى زعزعة مستوى طموح الطلبة وعدم ثباته، لأنّ ثقتهم بأنفسهم تزيد أو تنخفض تبعاً لردود الأفعال المتوقعة والاستجابات الحاصلة. وتؤيد هذه الفكرة نتائج دراسة Young (1997) التي أكدت وجود ارتباط إيجابي لبيئة التعلم الصفي والطموح والدافعية نحو الدراسة، فكلّما كانت بيئة التعلم الصفي آمنة وديمقراطية ازداد الطموح والدافعية والعكس صحيح.

أما العامل الثاني فيتمثل في أن كل مجموعة تعاونية توكل إليها مهمة تشجيع الفريق وهو ما لا نجده في طريقة البحوث التي يحدث فيها العكس؛ لكثرة المثبتين الذين يلغون التعليقات الهدامة لتثبيط عزائم الآخرين. وهذا بلا شك يضعف مستوى الطموح والدافعية على حد سواء. في حين يجد الطالب نفسه محاطاً بالرعاية والاهتمام في ظل استراتيجية التعلم التعاوني؛ يتلقى عبارات التشجيع والحماس من الأستاذ ومن الطلاب ومن زملائه في المجموعة، فتستيقظ رغبته للأداء وتزداد عزيمته وطموحه لتحقيق النجاح والإنجازات.

■ تفسير ومناقشة نتائج الفرضيتين الثالثة والرابعة فيما يخص بعد حب الاستطلاع:

اتضح من خلال نتائج الفرضية الثالثة والرابعة أنّ مستوى بعد حب الاستطلاع كان أكبر عند أفراد المجموعة التجريبية من مستواه لدى أفراد المجموعة الضابطة، ويمكن أرجاع ذلك من وجهة نظر الباحثة إلى عدة عوامل التي منها:

العامل الأول المتمثل في أن طريقة التعلم التعاوني تعتمد على ركائز نظرية تشجع نمو حب الاستطلاع والبحث عن الفهم العميق لمادة التعلم لدى الطلاب؛ حيث يشير التراث النظري إلى أنّ استراتيجية التعلم التعاوني في مستوى التعليم العالي تدفع الطالب لانتهاج أسلوب تعليمي يركز على الفهم العميق للمادة عوض الفهم السطحي لها. وقد أُصطلح عليه بمفهوم أسلوب التعلم (Learning style) وهناك نوعين من أسلوب التعلم: (أسلوب تعلم عميق - أسلوب تعلم سطحي)، ويتميز الطلاب الذين يتبنّون أسلوب التعلم العميق (Deep Learning) بالبحث عن فهم القضايا، المعالجة والتفاعل بشكل نقدي مع محتويات

الدرس وربط الأفكار بالخبرة والمعرفة السابقة، واختبار منطقية النقاشات وربط الأدلة بالاستنتاجات. وهذا بالضبط ما يحدث خلال التعلم التعاوني؛ حيث يحاول الطالب الإجابة عن السؤال أو المشكلة المطروحة، ويعتمد في ذلك على قدرات عقلية متقدمة قائمة على التحليل والتركيب والابتكار؛ فيحاول ربط معارفه السابقة بالخبرات الجديدة والمعطيات المتوفرة، كما يناقش زملاءه ويبحث عن المساعدة عندما يقف عاجزا أمام نقطة معينة، فينظم الأفكار التي توصل إليها والتي جمعها من مختلف المصادر المتوفرة، ويقوم بتحليل ونقد إجابته قبل عرضها على زملائه، ثم يعيد ترتيبها وتعديلها بعد تلقي التغذية الراجعة. كما يناقش وينقد أفكار زملائه بحثا عن إجابة مقنعة ترضي فضوله وتلبي حاجته للفهم العميق وهذا ما يعكس وبني حب الاستطلاع لديه. وفي هذا الصدد أشار Biggs (2004) إلى أنّ الطلاب الذين يتبنون الأسلوب العميق، يعتمدون على حافز جوهري للتعلم بفضول فكري، فضلا عن البحث عن المكافأة الخارجية. ويضيف Ryaner و Riding (1997) في السياق ذاته، أنّ دافعية الطالب في أسلوب التعلم العميق تكون داخلية، إذ ينظر الطالب إلى مهمة التعلم على أنّها ممتعة وشيقة، وتتكون لديه الرغبة الفعلية للاستكشاف والاطلاع والحصول على المعرفة. بينما يتبنى الطلاب غالبا في طريقة البحوث أسلوب التعلم السطحي (Surface Learning)، حيث تتم معالجة المعلومات المتوصل إليها من خلال الكتب ومصادر الأنترنت بشكل سطحي، من خلال تقبل الأفكار والمعلومات الواردة فيها بشكل سلبي وروتيني دون استجواب أو نقد لها، ودون تمييز لمعناها، أو محاولة فهم أصولها وحدودها. كما يتم التركيز على الأجزاء البسيطة وتخطي الأجزاء الصعبة. وهذا ما نراه جليا في البحوث المقدمة، خاصة عند طرح الأسئلة على الطلاب، فيلاحظ من خلال إجاباتهم أنّهم قد حفظوا الأفكار الواردة في البحث حفظا أصما دون محاولة التفكير في معناها، وإذا طوّلوا بالشرح، نجد أنهم يكررون نفس الأفكار والعبارات بطريقة آلية. وقد أكدّ Felder و Brent (2005) أنّ الطلاب الذين يتبنون أسلوب التعلم السطحي، يحفظون الحقائق لكنهم لا يضعونها في السياق الأوسع، وهم يتبعون إجراءات حلول روتينية دون محاولة فهمها، ويظهر هؤلاء الطلاب حافزا عرضيا (خارجيا) للتعلم، كما يظهرون قبولا مطلقا لكل شيء في الكتب والمحاضرات. ولعلّ هذا ما يفسر اختلاف مستوى حب الاستطلاع لدى أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة وتفوق طلاب المجموعة التجريبية بفعل تأثير استراتيجية التعلم التعاوني.

في نفس السياق يظهر العامل الثاني في رفض النظرية البنائية التي تقوم عليها خاصة استراتيجية التعلم التعاوني التلقي السلبي للمعرفة من قبل المتعلم، وتشجع على تكوين المتعلم للمعنى ذاتياً، من خلال البحث والتقصي والاستطلاع واستخدام القدرات العقلية، ومحاولة توظيف المعارف السابقة ودمجها بالمعلومات المتوفرة لبناء معرفة جديدة متماسكة وثابتة. وهو ما يصعب تحقيقه من خلال طريقة البحوث التي يتلقى فيها الطالب معلومات المراجع سلبياً دون نقدها أو فهم محتواها بعمق، فيستقبل المعلومات ويعيد عرضها عند تقديم البحث بطريقة آلية. وهذا ما ينافي مبدأ الرغبة في التعلم وحب الاستطلاع.

■ تفسير ومناقشة نتائج الفرضيتين الثالثة والرابعة فيما يخص بعد الرغبة في أداء الأفضل:

اتضح من خلال نتائج الفرضية الثالثة والرابعة أنّ مستوى بعد الرغبة في أداء الأفضل كان أكبر عند أفراد المجموعة التجريبية من مستواه لدى أفراد المجموعة الضابطة، ويمكن أرجاع ذلك من وجهة نظر الباحثة إلى عدة عوامل التي منها:

يتمثل العامل الأول في التغذية الراجعة في أسلوب التعلم التعاوني التي تعتبر أهم عامل لنجاح أهداف الدرس؛ حيث تتم مرتين: أولاً على مستوى المجموعات من خلال المعالجة الجمعية، ثم في نهاية الحصة من خلال الأستاذ وباقي الطلبة. فتسمح بتقدير الإجابات الصحيحة والمتميزة وتثمين نقاط القوة، كما توجه انتقادات بناءة للأخطاء المرتكبة وملاحظات مفيدة لطرق تفاديها مستقبلاً، ويتوج العمل الأحسن والمجموعة المتفوقة بمكافأة تتم الاتفاق عليها مسبقاً. في حين تتلقى المجموعات الأخرى التشجيع والتحفيز لمحاولة التفوق في المرات المقبلة. ولهذه التغذية الراجعة والتعزيز الإيجابي دور مهم في زيادة الرغبة في أداء الأفضل لدى الطلبة؛ حيث يشعر الطالب الذي ساهم في نجاح مجموعته بالفخر والثقة بنفسه وحسن التقدير، فيعزم على المضي قدماً وتحقيق نتائج أفضل، وإنجاز أداء أكثر تميزاً في الحصص المقبلة. كما يشعر الطالب الذي أخفقت مجموعته في الوصول إلى الصدارة بالتشجيع والحماس لإعادة المحاولة والتفوق لاحقاً، فتزداد عزيمته للنجاح وترتفع رغبته في أداء الأفضل

والتنافس على الصدارة. خاصة في ظل التقبل والتعاون والجو الآمن السائد في القسم، وفي ظل تشجيع الاستاذ والمعلماء. بينما تعد طريقة البحوث طريقة مبنية على التنافس ومبدأ البقاء للأقوى. وتكون التغذية الراجعة موجهة للأفراد لا المجموعة، وهي غالبا عبارة عن مناقشات غرضها بالنسبة للأستاذ التقييم لا التقويم، في حين يتمثل غرضها بالنسبة لبقية الطلاب في ارباك الطالب ومحاولة اعاقه تقدمه؛ حتى تمنح لهم الفرصة في البروز والتفوق. كما تغيب المكافآت في طريقة البحوث وهو ما يجعل الطلبة يهابون يوم العرض ويعتبرونه امتحانا مثيرا للقلق والتوتر. وفي ظل هذا الجو النفسي المليء بالتهديد والمفتقر للتشجيع والمكافأة؛ فإنَّ رغبة الطالب في أداء الأفضل تتأرجح بين ضعف الثقة بالنفس والرغبة مع ذلك في الحصول على نقطة عالية. وهو ما يجعل مستوى بعد الرغبة في أداء الأفضل أقل عند أفراد المجموعة الضابطة من مستواه لدى أفراد المجموعة التجريبية.

2-الاستنتاج العام:

أوضحت نتائج هذه الدراسة فعالية استراتيجية التعلم التعاوني في رفع دافعية الانجاز الدراسي لدى الطلاب الجامعيين من خلال تفوق المجموعة التجريبية التي درست استراتيجية التعلم التعاوني على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية (المعتادة)، بمعنى ارتفاع مستوى دافعية الانجاز الدراسي أفراد المجموعة التجريبية بعد أن خضعوا للتجربة ودراستهم باستراتيجية التعلم التعاوني، مقارنة بمستواهم قبل بدء التجربة.

وسيتم التطرق إلى هذه النتائج بالتفصيل كما يلي:

- تحقق الفرضية الأولى للدراسة التي مفادها: " لاستراتيجية التعلم التعاوني فعالية في رفع دافعية الانجاز الدراسي (الدرجة الكلية) وأبعادها (الماثرة، الطموح، حب الاستطلاع، الرغبة في أداء الأفضل) لدى أفراد المجموعة التجريبية، أي توجد فروق بين القياس القبلي والقياس البعدي دافعية الانجاز الدراسي (الدرجة الكلية) وأبعادها

لدى أفراد المجموعة التجريبية، وذلك لصالح القياس البعدي". ويعود ذلك إلى كون استراتيجية التعلم التعاوني تقوم على تقسيم الأدوار على الطلبة في المجموعات التعاونية، وتحديدًا بدقة وإرساء الاعتماد المتبادل الإيجابي والمسؤولية الفردية والتفاعل وجها لوجه، إلى جانب بناء المهارات الاجتماعية الشخصية والمعالجة الجماعية؛ وكلها عناصر تزيد من تحكّم الطالب في دوره بالمجموعة وحرصه على تقديم أفضل ما لديه وجعل مساهماته كفؤة وفعالة، إلى جانب سعيه لتحقيق أهدافه الشخصية من حيث المثابرة وتطوير قدراته وحب الاستطلاع وتحقيق الفهم والتعلم الفعال. وكذا تحقيق طموحاته ورغبته في التميز وأداء الأفضل. إلى جانب عمله على تحقيق أهداف الجماعة من حيث أداء المهمات بنجاح والفوز بالمكافآت وتحصيل الصدارة.

■ تحقق الفرضية الثانية التي مفادها: " لاستراتيجية التعلم التعاوني حجم أثر فعالية يتراوح ما بين كبير إلى ضخم في رفع دافعية الانجاز الدراسي (الدرجة الكلية) وأبعادها (المثابرة، الطموح، حب الاستطلاع، الرغبة في أداء الأفضل) لدى أفراد المجموعة التجريبية ". وقد تبين ذلك من خلال نتائج حجم التأثير (ES) ومربع إيتا (η^2) التي كانت كل قيمها مرتفعة وتدل على التأثير الكبير للاستراتيجية على المتغير التابع (دافعية الانجاز الدراسي وأبعادها) ومدى فعاليتها في زيادة مستواها لدى أفراد المجموعة التجريبية. ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال التباين الكلي لدرجات القياس القبلي والبعدي لأفراد المجموعة التجريبية في دافعية الانجاز الدراسي وأبعادها بفعالية الاستراتيجية المطبقة، أي أنّ استراتيجية التعلم التعاوني قد أحدثت تحسنا كبيرا ومعتبرا في مستوى دافعية الانجاز الدراسي وأبعادها لدى أفراد المجموعة التجريبية.

■ تحقق الفرضية الثالثة والتي مفادها: " لاستراتيجية التعلم التعاوني فعالية في رفع دافعية الانجاز الدراسي (الدرجة الكلية) وأبعادها (المثابرة، الطموح، حب الاستطلاع،

الرغبة في أداء الأفضل) لدى أفراد المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة؛ أي توجد فروق بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة فيما يخص دافعية الانجاز الدراسي (الدرجة الكلية) وأبعادها، وذلك لصالح أفراد المجموعة التجريبية". ويمكن تفسير هذه النتيجة في ظل المبادئ النظرية التي تقوم عليها استراتيجيات التعلم التعاوني والتي ترمي إلى تحقيق الفهم العميق لدى المتعلم والبناء الذاتي للمعارف ومن خلال محاكاة الاقران في جو حماسي وتفاعلي آمن، مليء بالتشجيع والتوجيه الهادف والنقد البناء لتمكين الطالب من استغلال قدراته أحسن استغلال، وتوظيف مكتسباته ومعارفه ومهاراته المختلفة. إلى جانب اكتساب وتعلم مهارات جديدة معرفية، وجدانية، اجتماعية وشخصية؛ كتعلم مهارات القيادة، حل المشكلات، التفكير الابداعي، تحمل المسؤولية واتخاذ القرارات إلى جانب التعاون والتأييد والتقبل والاحترام وهو ما يعزز بلا شك دافعية الطالب للإنجاز الدراسي، ويزيد من مثابرته وحبه للاستطلاع ورغبته في أداء الأفضل إلى جانب زيادة طموحه. وهذا على خلاف الطريقة المتبعة في المجموعة الضابطة والتي تجعل الطالب سلبيًا، ويختبر مشاعر القلق والتهديد في ظل المنافسة القوية على تحصيل أحسن العلامات.

*تحقق الفرضية الرابعة التي مفادها: " لاستراتيجية التعلم التعاوني حجم أثر فعالية يتراوح ما بين كبير إلى ضخم في رفع دافعية الانجاز الدراسي (الدرجة الكلية) وأبعادها (المثابرة، الطموح، حب الاستطلاع، الرغبة في أداء الأفضل) استنادا إلى المقارنة بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة؛ وذلك لصالح المجموعة التجريبية ". وهذا يعني أنّ القياس البعدي حدث بعد دراسة المجموعة التجريبية للوحدة بطريقة جديدة وهي استراتيجية التعلم التعاوني. أما حجم التأثير (d) فهو يعكس الفرق بين المجموعتين التجريبية والضابطة، مما يعني أنه في حالتنا يعتبر الأفضل في الحكم على الاستراتيجية؛ وهو يعتبر أيضا مرتفعا مما

يدل على فعالية الاستراتيجية في رفع دافعية الانجاز الدراسي وأبعادها لدى المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة.

كما تم التوصل في هذه الدراسة من خلال ملاحظات الباحثة الميدانية عند إجراء التجربة، إلى ما يلي:

- أن الطلاب الجامعيين في حاجة ماسة إلى تنويع وتغيير الاستراتيجيات التدريسية المتبعة، حيث أبدى الطلاب في المجموعة التجريبية تجاوبهم مع الطريقة الجديدة وطالبوا أساتذة الوحدات الأخرى بتجريب هذه الطريقة نظرا لاستحسانهم لها.
- تمت ملاحظة فروق واضحة بين المجموعتين التجريبية والضابطة في سلوكيات الطلاب وتفاعلهم مع طريقة التدريس؛ حيث ساد الحماس والمشاركة الفعالة والدينامية والتنافس الجماعي في المجموعة التجريبية؛ في حين تمت ملاحظة علامات الضجر والملل على طلاب المجموعة الضابطة وسرحان بعضهم ونوم البعض الآخر أثناء تقديم زملائهم للبحث إلى جانب العزوف عن المشاركة في المناقشة بعد انتهاء تقديم البحث.
- غياب مهارات التعاون ومشاركة المعلومات في المجموعة الضابطة وقد تجلّى ذلك خاصة أثناء المناقشة بعد تقديم البحوث، حيث أنّ أعضاء الفوج الواحد لا يساعدون بعضهم البعض في الإجابة على الأسئلة المطروحة بل بالعكس تغلب المنافسة وتتحول النقاشات في بعض الأحيان إلى خلافات ومشاحنات بين طلاب المجموعة الضابطة.
- ساعدت استراتيجية التعلم التعاوني في تقوية روابط الصداقة وتطور العلاقات الشخصية بين الطلاب في المجموعة التجريبية ونمو مشاعر الود والاحترام بينهم، إلى جانب سهولة تسيير القسم؛ وذلك بفعل المهارات الاجتماعية التي اكتسبوها من خلال دراستهم باستراتيجية التعلم التعاوني، حيث صارت المجموعة ككتلة واحدة متفاهمة.

- قامت استراتيجية التعلم التعاوني بتعزيز الحضور للفصل الدراسي وقلة الغيابات نظرا للجو الحماسي الذي يسود الحصص.
 - تحسن نتائج التحصيل الاكاديمي في وحدة التربية المقارنة لدى أفراد المجموعة التجريبية مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة وذلك بفعل استراتيجية التعلم التعاوني التي تزيد من قدرة الاحتفاظ والتذكر بسبب قيام الطلبة بمهمة التعليم والتعلم في آن واحد.
- وما يمكن أن نستخلصه من هذه الدراسة، أنّ متغيّر دافعية الانجاز الدراسي يتأثر بنوع الاستراتيجية التعليمية المستخدمة، لذا لا بد من التفكير في استبدال أو تنويع الاستراتيجيات التدريسية المعمول بها في الجامعات حتى يتسنى للأساتذة معالجة مشكلة تدني الدافعية للتعلم والانجاز لدى الطلبة الجامعيين.

خاتمة:

تعتبر الدافعية المحرك الرئيسي لسلوك الانسان. وإذا اتجهنا إلى الميدان التربوي فإنّ لدافعية الانجاز الدراسي دورا مهما في تحديد نجاح أو فشل الطالب سواء في دراسته أو في مهنته لاحقا. وعليه؛ فإنّ العمل على بث الدافعية لدى الطلاب الجامعيين وتحفيزهم على الدراسة والتحصيل يعد المهمة الرئيسية التي تقع على عاتق الأستاذ الجامعي. ولتحقق الأستاذ الجامعي هذا الغرض، عليه توفير فرص لطلابه ليشاركوا في عملية التعلم وكذا إتاحة مجال للتفاعل فيما بينهم بشكل يمكنهم من تلقي الدعم والتشجيع من زملائهم وهذا ما يرفع من مستوى دافعتهم للتعلم.

إنّ وضع الطلاب في أفواج وتكليفهم بمهام تتطلب العمل الجماعي والتفاعل بين أعضاء الجماعة، يجعلهم يشعرون بمسؤوليتهم في تحقيق الهدف المشترك للجماعة. وهذا من شأنه زيادة دافعتهم من خلال الأدوار التي يؤدونها والتغذية الراجعة الايجابية التي يتلقونها من زملائهم وكذا من أستاذهم مقابل إسهاماتهم. كما أنّ هذا التبادل الذي يحدث داخل المجموعة لا يؤدي فقط لزيادة الاهتمام بمادة التعلم وإنّما أيضا يشجع التفكير الناقد ويحفز على الابداع. ولكي يحقق الأستاذ كل المزايا السالفة الذكر؛ فإنّ استراتيجية التعلم التعاوني هي الخيار الأنسب.

يؤكد العديد من رواد التربية والباحثين على أنّ استراتيجية التعلم التعاوني هي الاستراتيجية المثلى لزيادة الدافعية لدى المتعلمين؛ وللتأكد من ذلك، قامت الباحثة بإجراء دراسة تجريبية حول استراتيجية التعلم التعاوني لكشف مدى فعاليتها في رفع دافعية الانجاز الدراسي لدى الطلاب الجامعيين، وقد تم إجراء هذه الدراسة على عينة من طلاب السنة الثالثة ليسانس تخصص توجيه وإرشاد من جامعة مولود معمري بتيزي وزو، وذلك باختيار فوجين قصديا، أحدهما يمثل المجموعة التجريبية التي تضم (30) طالبا، والتي تمّ تدريسها

باستراتيجية التعلم التعاوني من خلال تطبيق دليل التدريس باستراتيجية التعلم التعاوني المعد في هذه الدراسة، أمّا الفوج الثاني فقد مثل المجموعة الضابطة المكونة من (30) طالبا، وقد تمّ تدريسها بالطريقة الاعتيادية (طريقة البحوث). تمّ تطبيق مقياس دافعية الانجاز الدراسي لطلاب الجامعة (المعدّ من طرف الباحثة) في بداية التجربة (اختبار قبلي) وبعد الانتهاء من التجربة (اختبار بعدي). وبعد المعالجة الإحصائية للبيانات باستخدام (Spss) تمّ التوصل للنتائج التالية:

- لدى استراتيجية التعلم التعاوني فعالية كبيرة في رفع دافعية الانجاز الدراسي لدى الطلاب الجامعيين.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج القياس القبلي ونتائج القياس البعدي لمقياس دافعية الانجاز الدراسي لطلاب الجامعة (في الدرجة الكلية والأبعاد) لدى أفراد المجموعة التجريبية، لصالح نتائج القياس البعدي لمقياس دافعية الانجاز الدراسي.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي لمقياس دافعية الانجاز الدراسي (في الدرجة الكلية للمقياس وكذا أبعاده) لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

وعليه يمكن القول أنّ فرضيات الدراسة قد تحققت؛ حيث أثبتت نتائج الدراسة أنّ لاستراتيجية التعلم التعاوني فعالية كبيرة في رفع دافعية الانجاز الدراسي لدى الطلاب من خلال نتائج الدلالة العلمية للفروق الإحصائية باستخدام حجم الأثر ومربع إيتا؛ إذ كانت نتائجها مرتفعة وتدل على فعالية الاستراتيجية. كما بينت الدراسة أنّ نتائج أفراد المجموعة التجريبية على مقياس دافعية الانجاز الدراسي لطلاب الجامعة قد ارتفعت بعد دراستهم باستراتيجية التعلم التعاوني مقارنة بنتائجهم على المقياس قبل بدء التجربة؛ وهذا ما يثبت فعالية التعلم التعاوني في رفع مستوى دافعية الانجاز الدراسي لدى الطلاب.

كما تفوق افراد المجموعة التجريبية الذين درسوا باستراتيجية التعلم التعاوني على أفراد المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة المعتادة في نتائج التطبيق البعدي لمقياس دافعية الانجاز الدراسي لطلاب الجامعة في درجته الكلية وكذا أبعاده، وهو ما يدل على تفوق طريقة التعلم التعاوني على طريقة البحوث من حيث زيادة مستوى الدافعية لدى الطلاب.

في ضوء النتائج السالفة الذكر يلاحظ أنّ أهداف الدراسة قد تحققت وتمّ تحليل النتائج المتوصل إليها وتفسيرها، غير أنّه يجب التأكيد على أنّ نتائج هذه الدراسة لا يمكن أبداً أن تكون مطلقة فهي لا تنطبق إلّا على عينة الدراسة الحالية وظروفها. كما تجدر الإشارة إلى أنّ موضوع التعلم التعاوني لا يزال مجالاً خصباً لإجراء دراسات أخرى.

خلاصة القول، أنّ التعلم التعاوني يسهم في تطوير المتعلم من جوانب عديدة كزيادة دافعيته للتعلم والانجاز وكذا اكتساب مهارات تعاونية واجتماعية، إلى جانب إثراء رصيده المعرفي. وقد أثبتت الدراسات تفوق المتعلمين ضمن مجموعات تعاونية على المتعلمين بالطرق الفردية في الجانب الأكاديمي. وهذا ما يدعونا للتفكير في تبني التعلم التعاوني كأحد الاستراتيجيات الفعالة في التدريس الجامعي.

من خلال إجراء هذه الدراسة لاحظت الباحثة قلة الدراسات التي تناولت موضوع البحث، سواء من حيث أبعاد دافعية الانجاز الدراسي، أو من حيث عينة الدراسة المتمثلة في الطلاب الجامعيين، وهذا ما لم يسمح بمقارنة نتائج هذه الدراسة بشكل أوسع مع نتائج الدراسات السابقة للوقوف على أسباب الاتفاق والاختلاف.

بناء على ما سبق، يمكن اقتراح إجراء بعض الدراسات حول هذا الموضوع بغرض إثرائه، وكذا توسيع آفاقه لاكتشاف نتائج جديدة تخدم البحث العلمي؛ وتتمثل الاقتراحات فيما يلي:

- دراسة تأثير استراتيجية التعلم التعاوني على متغيرات أخرى نفسية، اجتماعية وتربوية كفعالية التعلم التعاوني في تنمية: مستوى الثقة بالنفس، الذكاء الوجداني، المهارات الاجتماعية، التفكير الناقد ومهارات حل المشكلات.
 - دراسة تأثير استراتيجية التعلم التعاوني على مختلف المتغيرات لدى الطلاب الجامعيين في مختلف الوحدات (الإحصاء، اللغات الأجنبية...) وذلك للوقوف على مختلف سبل تدريس هذه الوحدات في الجامعة من خلال استراتيجية التعلم التعاوني.
 - دراسة أثر استراتيجية التعلم التعاوني على اختيار الطالب الجامعي لأسلوب التعلم العميق.
 - تناول عينات أخرى ودراسة تأثير التعلم التعاوني عليها كأطفال رياض الأطفال، وتلاميذ المستوى الابتدائي، المتوسط والثانوي.
 - دراسة دافعية الانجاز الدراسي بمختلف أبعادها وأهم المتغيرات التي قد تؤثر على مستواها لدى الطلاب.
 - تناول استراتيجيات تعليمية أخرى من استراتيجيات التعلم النشط كالعصف الذهني ولعب الأدوار ودراسة مدى تأثيرها على مستوى الدافعية لدى الطلاب.
 - دراسة صعوبات تطبيق استراتيجية التعلم التعاوني في الحصص التعليمية من وجهة نظر الأساتذة (في مختلف المستويات الدراسية).
- مع ذلك كباقي الاستراتيجيات تمتلك استراتيجية التعلم التعاوني بعض العيوب والمعوقات التي يجب تذليلها حتى نصل إلى الأهداف التربوية والاجتماعية المرجوة. ولعل إعداد الأستاذ وتكوينه في طرق تطبيق استراتيجيات التعلم النشط عامة، والتعلم التعاوني خاصة يعد أول خطوة يجب القيام بها.

ولهذا صممت الباحثة (بعد الاطلاع على الاطار النظري وآراء المنظرين حول التعلم التعاوني، وكذا العوامل المؤثرة فيه إلى غيرها من المواضيع ذات الصلة والأثر عليه،

وكذلك بعد الاطلاع على عدد من الدراسات التي تناولت موضوع التعليم التعاوني) دليلاً للأستاذ للتدريس باستراتيجية التعلم التعاوني.

دليل الأستاذ للتدريس باستراتيجية التعلم التعاوني

تمهيد:

يهدف هذا الدليل إلى توجيه الأستاذ إلى كيفية تدريس الوحدات الدراسية بحصص الأعمال الموجهة بالجامعة (وحدة التربية المقارنة نموذجاً) بغرض تنمية دافعية الإنجاز الدراسي لدى الطلاب. ولتوضيح ذلك، يتضمن الدليل العناصر التالية:

- 1-نبذة عن استراتيجية التعلم التعاوني.
 - 2-أهداف الاستراتيجية.
 - 3-دور الأستاذ والطالب في الاستراتيجية.
 - 4-تنظيم حجرة الدراسة.
 - 5-سير الدروس.
 - 6-حلول مقترحة للعراقيل المحتملة أثناء تطبيق الاستراتيجية.
 - 7-استمارات تقويم يمكن للأستاذ اعتمادها عند تنفيذ استراتيجية التعلم التعاوني.
-
-

1-نبذة عن استراتيجية التعلم التعاوني:

تعد استراتيجية التعلم التعاوني أحد طرق التدريس الحديثة والفعالة؛ والتي تنتمي إلى استراتيجيات التعلم النشط التي تهدف إلى جعل المتعلم محور العملية التعليمية- التعليمية. تقوم هذه الاستراتيجية أساساً على تقسيم الطلبة في القسم الواحد إلى أفواج أو مجموعات صغيرة مكونة من (4 إلى 6) أفراد؛ توكل إليهم مهمات دراسية ويقومون بحلّها جماعياً. حيث تتظاهر جهود أفراد المجموعة الواحدة ويتعاونون فيما بينهم لتحقيق هدف مشترك لهم منافسين بذلك الجماعات الأخرى.

تجدر الإشارة إلى أنّ وضع الطلاب مع بعض في أفواج أو جماعات لا يكفي لنسبي الطريقة المتبعة تعلمًا تعاونيًا؛ بل لا بدّ من توفر بعض العناصر المهمة التي تعد أساس هذه الاستراتيجية ومعيّار نجاحها. تكمن هذه العناصر في مكونات التعلم التعاوني.

■ مكونات التعلم التعاوني:

تتمثل المكونات الأساسية للتعلم التعاوني فيما يلي:

- **الاعتماد الإيجابي المتبادل:** ويقصد به شعور الطلبة في المجموعة الواحدة بحاجتهم الملحة لزملائهم لإتمام المهمة الموكلة إليهم بنجاح، تحت شعار "إما ان ننجو معا أو نغرق معا". وهذا يمثل أساس التعاون، حيث يؤمن كل طالب أنّ مجهود كل عضو في المجموعة أساسي لا يمكن الاستغناء عنه لتحقيق هدف الجماعة. إنّ توفر هذا العنصر من شأنه القضاء على مشكلة سيطرة بعض الأعضاء على المجموعة (كذوي التحصيل المرتفع) ويمنح فرصة متساوية للجميع لكي يشاركوا في المهمة
- **المسؤولية الفردية:** وتعني أنّ كل طالب في المجموعة ملزم بتحمل مسؤولية تعلّمه وأدائه للمهمة الموكلة إليه إلى جانب تحمل مسؤولية مساعدة زملائه على تحقيق التعلم. يعد توفير هذا العنصر وسيلة للتخلص من مشكلة استفادة فئة معينة (كذوي

التحصيل المتدني والأتكالين) من جهود زملائهم ويدفعهم للعمل على قدم المساواة مع أفراد الفوج الآخرين.

- **التفاعل وجها لوجه:** ويقصد به مقابلة الأعضاء لبعضهم البعض والتواصل فيما بينهم وتبادل الأفكار لبناء الثقة المتبادلة وتوطيد العلاقة فيما بينهم مما يعزز أداءهم كجماعة واحدة ومتعاونة. وهذا العنصر مهم لتقليص المشكلات السلوكية والتنافس بين الأعضاء إذ يوفر مناخا تعليميا ايجابيا ووديا داخل القسم.
- **المهارات الشخصية والاجتماعية:** وتعني تطوير المهارات الاجتماعية لدى الطلبة كالتواصل واحترام الآراء حل المشكلات، اتخاذ القرارات، الاستماع، المساعدة والتشجيع، فمن دون بناء هذه المهارات لدى الطلبة يستحيل أن يحقق التعلم التعاوني أي نجاح يذكر.
- **معالجة عمل الجماعة:** ويقصد به تقييم ومراجعة عمل الجماعة، وتحديد نقاط القوة ونقاط الضعف في أداء أعضاء الجماعة؛ قصد تعديل وتصحيح الأخطاء وتغيير أسلوب العمل إن لم يكن فعالا وتثمين جهود الأعضاء في حال نجاحهم. ويسمح هذا العنصر بتطوير وتنمية مهارات أعضاء الجماعة لتحقيق أهدافهم التعاونية.

2-أهداف الاستراتيجية:

- تنمية مستوى دافعية الإنجاز الدراسي لدى الطلاب وكذا الرغبة الداخلية للتعلم.
- رفع معدل الطالب ودرجات اختبارات الأكاديمية من خلال تعزيز قدرته على الاحتفاظ والتذكر؛ حيث ثبت أن المدارس الجماعية تزيد من فرص تذكر المعلومات مقارنة بالتعلم الفردي.
- بناء اتجاهات ايجابية لدى الطلاب نحو كل من التعلم، الأستاذ، والموضوعات المراد تدريسها.

- زيادة حدوث الاتصال الجماعي بين الطلاب من خلال البيئة التعليمية التي تحيطهم والشعور بالانتماء لمجموعة الطلاب المتعاونة التي تعمل مع بعضها.
- بناء العلاقات الايجابية بين الطلاب ذوي الخلفيات الثقافية المختلفة وذوي مستوى التحصيل الأكاديمي المختلف وتقبلهم كمصدر للمعرفة والمعلومات.
- معالجة مشكلات الخوف والخجل وضعف الثقة بالنفس لدى بعض الطلاب من خلال توفير فرصة توضيح أفكارهم ومناقشتها بشكل علني أمام زملائهم إلى جانب حصولهم على الدعم والتشجيع منهم.
- تعزيز الطالب الجامعي على تحمل المسؤولية واستغلال التعلم التعاوني لتحويل التعلم من مجرد واجب وحفظ آلي للمعلومات التي يتلقاها من أستاذه؛ إلى تعلم نشط قائم على المشاركة والإبداع وحل المشكلات.
- تعليم الطالب وإكسابه مجموعة من العادات والمهارات المهمة في حياته اليومية، الأكاديمية، والمهنية مستقبلا. ويمكن تصنيف هذه المهارات إلى ما يلي:

***مهارات أدائية:** كاتخاذ القرارات، حل المشكلات، التعبير اللغوي الشفهي

والكتابي.....

■ مهارات معرفية:

تتمثل في المعلومات التي يكتسبها، والمعرفة التي يبنيها، والتفكير الناقد والابتكاري خاصة في ظل تبادل المعلومات مع الزملاء ذوي المستوى المعرفي المتباين (مرتفع- متوسط- منخفض) من خلال مشاركة الأفكار والآراء.

■ مهارات وجدانية واجتماعية:

تتمثل في تعلم قيم التعاون والتواصل مع بعض إلى جانب تحمل المسؤولية واحترام آراء الآخرين وتقديرهم وتشجيع الزملاء ومساعدتهم.

3- دور الأستاذ والطالب في الاستراتيجية:

3-1 دور الأستاذ:

يعتمد أسلوب التعلم التعاوني أساساً على المتعلمين وتعاونهم فيما بينهم؛ حيث يعمل الطلاب في مجموعات صغيرة يساعد كلّ منهم الآخر لتحقيق هدف معيّن. وهذا لا يعني إلغاء دور المعلم بل أنّ لديه دوراً حساساً في توجيهه وإنجاح التعلم التعاوني. إلّا أنّ دوره التقليدي كمصدر للمعلومات تغيّر في التعلم التعاوني إلى دور المنظم والموجه لأفراد يناقشون ويبحثون ويتعلمون بأنفسهم ويصلون إلى نتائج نهائية بالاعتماد على ذواتهم. وهو الغرض الأساسي من حصص الأعمال الموجهة بالجامعة. ويمكن تلخيص أدوار المعلم في استراتيجية التعلم التعاوني فيما يلي:

- تحديد الأهداف الأكاديمية للدرس.
- التمهيد وشرح المهمة المطلوب إنجازها.
- تحديد معايير النجاح وشرحها وكذا المكافآت التي ستحصل عليها المجموعة المتفوقة.
- تحديد وتقرير عدد أفراد المجموعات.
- ترتيب وتنظيم الفصل الدراسي.
- توزيع المجموعات وإعطائها أسماء مثلاً (أ-ب-ج...).
- توزيع المهام والمسؤوليات على أفراد المجموعة.
- التذكير بمبادئ الاستراتيجية وعناصر نجاحها.
- تحفيز الطلاب على العمل في المجموعات ومراقبة سير التعلم.
- تفقد تقدم أداء المجموعات وتذكيرهم بالوقت.
- التدخل في حالة وجود مشكلة في أحد المجموعات.
- التقييم النهائي لعمل الجماعات وتقديم التغذية الراجعة المناسبة.

- تعزيز المجموعة المتفوقة معنويا (مدح) أو حسيا (درجات اضافية).
- تحضير اختبارات تحريرية موجزة وبعض الأسئلة الشفوية واختبار الطلاب من حين لآخر باختيار أحد الطلاب عشوائيا ليقوم بالاختبار؛ بغرض تعزيز المسؤولية الفردية وحث الجميع على العمل بجدية.

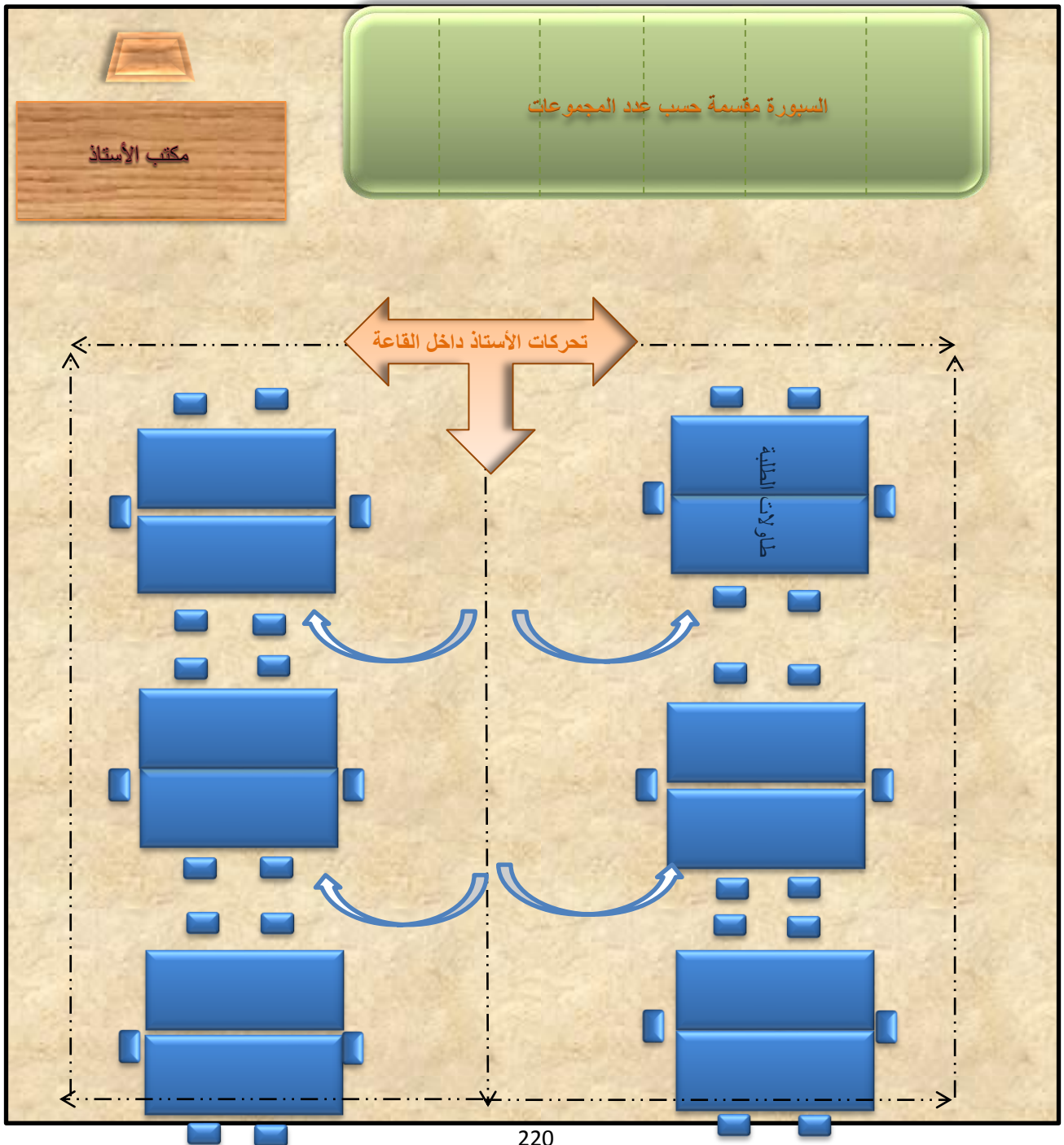
3-2 دور الطالب:

إنّ الدور الذي يقوم به الطالب في التعلم التعاوني يختلف جذريا عن دوره في التعليم التقليدي؛ حيث أنّ دوره في التعلم التعاوني يتّسم بالفاعلية والنشاط والايجابية والمشاركة. ويمكن تلخيص مهام الطالب في هذه الاستراتيجية فيما يلي:

- التعاون مع أعضاء الفوج أيا كانوا والعمل على تحقيق الهدف المشترك.
- التفاعل داخل المجموعة.
- مساعدة الزملاء وتشجيعهم.
- التقيد بالمهمة الموكلة إليه وأدائها على أكمل وجه.
- تنظيم الخبرة وتحديد أهدافها وصياغتها.
- جمع المعلومات بصورة صحيحة من مصادرها.
- ربط الخبرات السابقة بالمواقف الجديدة.
- ممارسة الاستقصاء الذهني الفردي والجماعي.
- تنظيم أفكارهم الخاصة ومقارنتها بأفكار زملائه ثم مناقشتها.
- تحمل مسؤولية تعلمه وتعلم زملائه.
- تأييد رأي الجماعة والعمل على حل الخلافات بالتواصل فيما بينهم.
- الاتفاق على الاجابة النهائية وتقييم عمل الأعضاء بموضوعية.

4-تنظيم حجرة الدراسة:

على الأستاذ أن يتميز بالمرونة عند تطبيقه لاستراتيجية التعلم التعاوني. فقد يكون عدد الطلاب كبيرا (أكثر من 40 طالبا) وقد تكون مساحة حجرة الدراسة ضيقة، أو مكتظة بالطاولات والكراسي غير المستعملة، فعليه حينها ايجاد الحلول المناسبة وتكييف الاستراتيجية حسب الظروف المتوفرة. وفيما يلي تنظيم مقترح لتنظيم حجرة الدرس، بعدها نقدم بعض الاقتراحات في حالة استحالة تطبيقه ميدانيا.



*يشير الباحثون إلى أنّ الحجم المثالي للمجموعة التعاونية هو (5-6) أفراد، ولتحقيق عنصر التفاعل وجها لوجه، يفضل تنظيم طاولات الطلاب بشكل يتقابل فيه الطلبة وجها لوجه، كما يفضل ترك مساحات بين المجموعات بشكل ييسر للأستاذ المرور بين المجموعات لتفقد سير عملها.

كما أشرنا سابقا قد تواجه الأستاذ بعض العراقيل في تنظيم قاعة الدراسة بهذا الشكل، لذا نقترح أن يضاعف الأستاذ عدد أعضاء الفوج الواحد إلى (07) أفراد في حالة العدد الكبير من الطلاب (40 فما فوق)، مع الإشارة إلى ضرورة تفقد مشاركة جميع الأعضاء في عمل الجماعة. وفي حالة ضيق حجرة الدراسة يكتفي الطلاب بتغيير مقاعدهم ليجتمعوا في مكان واحد ضمن جماعتهم، مع ترك رواق واحد على الأقل ليتحرك الأستاذ من خلاله ويراقب سير عمل الجماعات.

5- سير الدروس: (نموذج لوحة التربية المقارنة).

الحصة: 01 الزمن: ساعة ونصف المستوى: سنة ثالثة ليسانس علوم التربية.

الوحدة: التربية المقارنة. تخصص: توجيه وإرشاد.

طريقة التدريس: استراتيجية التعلم التعاوني (لنتعلم معا).

الوسائل التعليمية: السبورة - السندات والمصادر.

الدرس: مقارنة بين النظام التعليمي الجزائري والنظام التعليمي الياباني.

■ أهداف الدرس:

- التعرف على النظام التعليمي الياباني.
- التعرف على نقاط القوة في النظام التعليمي الياباني.

- التعرف على نقاط الضعف في النظام التعليمي الياباني.
- المقارنة بين النظام التعليمي الجزائري والنظام التعليمي الياباني (أوجه التشابه وأوجه الاختلاف).
- استخلاص نقاط الاستفادة من النظام الأجنبي.

التمهيد (المدة 20د):

- التذكير بالمعلومات السابقة (حول النظام التعليمي الجزائري)
- مناقشة قصيرة حول دولة اليابان ونظامها التعليمي (للتعرف على المكتسبات القبلية للطلاب).
- نبذة موجزة عن خصائص النظام الأجنبي (اليابان) ← هناك خيارين أمام الأستاذ؛ إما أن يقدم ملخصاً أو نبذة عامة حول موضوع الدرس (قد يشرحها وقد يقدمها للطلاب مكتوبة على شكل سند يعتمد عليه الطلاب)؛ وإما أن يكلف الطلاب بتحضير هذه الجزئية (موضوع الدرس) من خلال البحث في المراجع أو استخدام الأنترنت.
- طرح المشكلة والمهمة المطلوب إنجازها بوضوح (استخراج نقاط الاستفادة من النظام الأجنبي) مع تحديد الزمن اللازم لإنهاء العمل المطلوب (50د) ← بالنسبة للزمن، يقوم الأستاذ بتكييفه حسب الظروف المحيطة (تأخر وصول الطلبة، وجود مشكلة تتطلب التدخل، تأخر في تنظيم قاعة الدراسة...).
- تحديد معيار النجاح: (الاجابة التي فيها أقل عدد من الأخطاء + الأفكار الأصلية والمبتكرة التي لم تتطرق إليها المجموعات الأخرى) وقد يجري الأستاذ اختبارات فردية ويجمع نقاط أعضاء الفوج الواحد ليتحصل على الدرجة الكلية للمجموعة ويتم ترتيب المجموعات تنازلياً على أساس درجاتها.

- تحديد المكافأة: (علامات اضافية 0.25/0.5... لأعضاء المجموعة المتفوقة) أو ملاحظات ايجابية (تعزيز لفظي) وهذا من شأنه بث الحماس والدافعية لدى الطلاب وتعزيز التنافس بين المجموعات لتحقيق الأفضل.
- تقسيم الطلاب إلى مجموعات مكونة من (06) أفراد (يتم اختيارهم عشوائيا) وتسمية كل مجموعة (أ- ب- ج...) أو إتاحة الفرصة لكل فوج لاختيار اسم لمجموعتهم، وتنظيم الفصل الدراسي (يكتفي الطلاب بنقل كراسيهم حسب مجموعاتهم وجعل طاولاتهم متقاربة بشكل يسمح بتفاعلهم وجها لوجه).
- تقسيم الأدوار على الطلاب: القائد- المسجل- المشجع- المقرر- الميقاتي- الناقد (يتم تغيير الأدوار في الحصص المقبلة في حالة الاحتفاظ بنفس المجموعة؛ حتى يتسنى لجميع الأعضاء تعلم وتجربة مختلف المهارات كالقيادة، التحكم في الوقت...).

■ التنفيذ: (50د)

- يشرع الطلاب في البحث عن حلول للمشكلة المطروحة بعد الاتفاق فيما بينهم على طريقة العمل (إما يحاول كل طالب الاجابة بمفرده ثم يتناقشون فيما بينهم حول كل اجابة مقترحة ويتفقون على الاجابة النهائية، وإما يتشاركون في الاجابة جماعيا ويقوم المسجل بكتابة كل ما يملى عليه).
- يقوم كل عضو بأداء دوره في المجموعة على غرار المشاركة في اقتراح الحلول والتفاعل والتعاون مع الزملاء في الفوج؛ حيث يتمثل دور القائد في توجيه عمل المجموعة وتذكير الأعضاء بمسؤولياتهم والتصرف عند وجود مشكلة كما أنه مسؤول عن التحوار مع الأستاذ بالنيابة عن المجموعة في حالة وجود استفسار أو مشكلة. أما المسجل فيقوم بتسجيل اجابات الأعضاء، ويسجل القرارات المتخذة من قبل المجموعة. ويقوم الميقاتي بضبط الوقت وتنظيمه وفقا لإجراءات العمل المتفق عليها كما يذكر زملائه بالوقت المتبقي. ويتمثل دور المشجع في بث الحماس والدافعية

وعبارات التشجيع والدعم في المجموعة. أمّا الناقد فيقوم بتقويم الاجابات وطلب التوضيح حولها إلى جانب تقويم عمل الأعضاء ومشاركتهم. يقوم المقرر بتقرير الاجابة النهائية بعد المناقشة مع الزملاء ويكون المسؤول على قراءة الاجابة النهائية وكتابتها على السبورة.

- يقوم الأستاذ بالتجول حول القسم وتفقد عمل المجموعات، والتدخل لتقديم المساعدة في حالة وجود مشكلة أو استفسار.
- يذكر الأستاذ الجماعات التعاونية بمبادئ نجاح التعلم التعاوني والمهارات التعاونية؛ ومن بين النصائح التي قد يقدمها الأستاذ للمجموعات لزيادة فعاليتها ما يلي:

*الانصات عندما يتحدث عضو في المجموعة.

*تجنب المحادثات الجانبية.

*كل واحد يشارك في العمل ويتم المهمة الموكلة إليه.

*يمنع الجدل فكل الآراء مرحب بها.

*على القائد احترام نفسه وغيره وتجنب التسلط.

*الحديث بهدوء.

*التأكد من فهم الجميع للإجابة.

*انتقدوا الأفكار، وليس الأفراد.

*امدحوا زملاءكم وشجعوهم على العمل.

- بعد اتفاق المجموعة على الاجابة النهائية وتدوينها، يقومون بتغذية راجعة حول أداء كل عضو ويقدمون آراءهم وتقييمهم لأداء المجموعة ككل.

■ الإنهاء: (20د)

- كتابة الاجابات على السبورة(يتم تقسيم السبورة حسب عدد الأفواج ويقوم مقرر كل فوج بتدوين اجابة مجموعته على السبورة بخط واضح) أو يتم قراءة الاجابات عوض كتابتها عند ضيق الوقت.

- مناقشة الاجابات من طرف الطلاب أولاً ثم من طرف الأستاذ.
- استخراج الأخطاء والنقائص في الاجابات وتصويبها.
- مدح الاجابات المتميزة.
- تغذية راجعة حول عمل المجموعات وأدائها(الأداء والاجابات المقدمة- الانضباط- التعاون...).
- تعزيز ومكافأة المجموعة المتفوقة.
- تقديم خلاصة عامة للدرس.

6- حلول مقترحة للعراقيل المحتملة أثناء تطبيق الاستراتيجية:

قد تواجه المعلم أثناء تطبيقه لاستراتيجية التعلم التعاوني بعض العراقيل مثل باقي الاستراتيجيات؛ وفيما يلي عرض لبعض العراقيل المحتملة وطرق التصرف إزاءها:

- اكتظاظ الصفوف بالطلبة وضيق المساحة(وقد أشرنا سابقا إلى كيفية مواجهة هذه المشكلة).
- انخفاض الدافعية لدى المعلم لتطبيق التعلم التعاوني إما لعدم امتلاكه لخلفية نظرية كافية حول الاستراتيجية وبنيات تطبيقها، أو للتخوف من ضيق الوقت واحتمالية حدوث الفوضى والشغب أثناء حصة التعلم التعاوني ويمكن علاج هذه المشكلات من خلال الاطلاع على الأدب النظري حول التعلم التعاوني والفيديوهات التوضيحية لسير التعلم التعاوني وطرق تطبيق استراتيجياته المختلفة وكذا الاطلاع على نتائج الدراسات التي أثبتت فعالية التعلم التعاوني ونجاعته. ويمكن علاج مشكلة ضيق الوقت بتحضير الدرس جيدا وتجزئته لأهداف اجرائية محددة وتحديد الزمن اللازم لتنفيذ النشاطات المختلفة بدقة، ويمكن للأستاذ التغلب على هذه المشكلة مع مرور الوقت من خلال تعوده على الاستراتيجية وتسيير الوقت وتكييفه حسب الظروف الطارئة. أما التخوف من اثاره الفوضى والشغب فيمكن تفاديه من خلال اعطاء

تعليمات واضحة وصارمة للطلبة عن كيفية سير العمل التعاوني ومراقبة سلوكياتهم وتوجيهها وغالبا ما تختفي هذه المشكلة مع تعود كل من الأستاذ والطلاب على الطريقة التعليمية.

- قد يواجه الأستاذ مشكلات تتعلق بعمل الطلاب داخل مجموعاتهم كهيمنة ذوي القدرات العالية على نشاط المجموعة وعبث بعض الطلاب أثناء عمل المجموعة وعدم مشاركتهم في العمل الجماعي وعدم التحكم في الوقت وإهداره في الجدل والمناقشات الجانبية، ويمكن مواجهة هذه المشكلات من خلال تعليم الطلاب المهارات التعاونية وتعزيز مبادئ التعلم التعاوني لديهم وتدريبهم عليها (الاعتماد الإيجابي المتبادل-المسؤولية الفردية-التفاعل وجها لوجه-المهارات الشخصية والاجتماعية-المعالجة الجماعية)، ويتم ذلك من خلال تسجيل الملاحظات حول أداء أعضاء المجموعات بدقة وتلقي تقرير مفصل من طرف قادة المجموعات حول المشكلات التي تمت مواجهتها وكذا تطبيق استمارة تقييم لمدى تطبيق الطلاب للمهارات التعاونية ثم اتخاذ الإجراءات اللازمة لتدريب الطلاب عليها ومراقبة مدى تحسنهم خلال الحصص المتتالية.

- من المشكلات التي قد يواجهها أستاذ الجامعة خاصة، تدريس مواضيع الوحدات في قالب جمعي تعاوني، خاصة في ظل عدم وجود منهج دراسي واضح يتبعه، إلى جانب كون بعض المواضيع مجردة يصعب تدريسها بطريقة التعلم التعاوني، وهنا يبرز دور الأستاذ في تكييف مواضيع المنهاج وتحويلها في شكل يسمح باشتراك الطلاب في بناء المعارف من خلال ابتكار أنشطة تعليمية ضمن موضوع الدرس يتم تناولها باستراتيجية التعلم التعاوني (مثلا وحدة الإحصاء والقياس يتم تكليف الطلاب بحل تطبيق ضمن جماعات تعاونية بعد التعرف على القوانين اللازمة، ووحدة اللغات الأجنبية يتم تدريسها بالتعلم التعاوني من خلال مناقشة الطلاب للموضوع المستهدف في جماعات تعاونية، وكذلك باقي الوحدات النظرية أين يمكن أن يكلف الأستاذ

طلابه بالاجتماع في مجموعات لتحليل نظرية معينة أو استخلاص خلاصة لدرس ما، أو تطبيق ما تم تعلمه من معلومات نظرية كبناء استبيان أو دليل مقابلة في وحدة المنهجية...).

7- استمارات تقويم يمكن للأستاذ اعتمادها عند تنفيذ استراتيجية التعلم التعاوني:

أ- استمارة تقويم المهارات التعاونية للطالب: (يتم ملؤها من طرف قائد المجموعة أو أحد الأعضاء)

السلوك	متوفر	غير متوفر	الملاحظات
01			النشاط والتفاعل داخل المجموعة.
02			المساهمة في اقتراح الحلول
03			تشجيع الزملاء.
04			التحدث بهدوء.
05			الانصات وعدم المقاطعة.
06			احترام آراء الزملاء وتقبلها.
07			انتقاد الأفكار وليس الافراد.
08			شرح أفكاره الخاصة وتوضيحها.
09			أداء الدور المكلف به.
10			احترام الوقت.
11			تأييد النتيجة النهائية.
12			مساعدة الزملاء في مهامهم.
13			التنافس مع الجماعات الأخرى وليس مع الأعضاء.
14			المشاركة الايجابية.
15			طلب المساعدة عند عدم الفهم.

ب- استمارة تقويم المجموعات في استراتيجية التعلم التعاوني:

المجموع 10/	درجة انضباط المجموعة/05					درجة النشاط 05/	اسم الفريق
	الالتزام بالأدوار	إنجاز المهمة في الوقت المحدد	التعاون بين الأعضاء	تقبل التوجيهات	النقاش بهدهوء		
							أ-
							ب-
							ج-
							د-
							ه-
							و-
							المجموعة الفائزة:

ج-بطاقة تقويم ذاتي للأستاذ بعد تنفيذ استراتيجية التعلم التعاوني:

الإجراء	متوفر	غير متوفر	الملاحظات
01 إعداد خطة مفصلة للدرس.			
02 وضع أهداف واضحة للدرس.			
03 تحديد الزمن المطلوب لكل نشاط.			
04 شرح أهداف الدرس بوضوح.			
05 توفير السندات والمواد التعليمية اللازمة.			
06 تحضير الوسائل التعليمية المناسبة.			
07 تنظيم الفصل الدراسي.			
08 تقسيم الطلبة إلى مجموعات مكونة من 6 أفراد.			
09 توزيع المسؤوليات على أعضاء المجموعات.			
10 شرح المهارات التعاونية اللازمة بوضوح.			
11 شرح المهمة المطلوبة والزمن اللازم لتنفيذها.			
12 التجول بين المجموعات وتفقد عمل الأعضاء.			
13 تسجيل الملاحظات حول سلوكيات الطلبة وتفاعلهم.			
14 الإجابة على استفسارات الطلبة.			
15 التذكير بالمهارات التعاونية والأدوار الموزعة.			
16 استثارة دافعية الطلاب وبث الحماس بينهم.			
17 التأكد من ضبط الوقت وسير عمل المجموعات.			
18 الجلوس مع كل مجموعة بعض الوقت أثناء تنفيذ المهمة.			
19 استخدام التقويم الفردي والجماعي.			
20 تعزيز الإجابات الصحيحة والمميزة.			
21 تصويب الإجابات الخاطئة.			
22 مدح المجموعة المتفوقة.			
23 الاختبار العشوائي لبعض الطلبة للتأكد من مساهمتهم في أداء الجماعة.			
24 تقديم التغذية الراجعة اللازمة.			
25 إعلان ترتيب المجموعات ومكافأة المجموعة الناجحة.			
26 تقويم المهارات التعاونية لدى الطلاب.			
27 تقديم حوصلة للدرس.			

ختاماً وبعد قيام الباحثة بدراسة موضوع فعالية التعلم التعاوني في رفع دافعية الانجاز الدراسي لدى الطلاب الجامعيين، تفتح المجال لكي يقوم باحثون آخرون بدراسة هذا الموضوع، والتوسع فيه، وتناوله من زوايا أخرى لم يتم التطرق إليها في هذه الدراسة (سواء من حيث الأبعاد أو المتغيرات التابعة)، للوصول إلى نتائج جديدة تخدم البحث العلمي.

قائمة المراجع

المراجع العربية:

- 1- أبو جادو، صالح محمد (1998). علم النفس التربوي. عمان: دار المسيرة.
- 2- أبو رياش، حسين والصافي، عبد الحكيم وعمور، أميمة (2006). الدافعية والذكاء العاطفي. عمان: دار الفكر.
- 3- أبو رياش، حسين وزهرية، عبد الحق (2007). علم النفس التربوي للطلاب الجامعي والمعلم الممارس. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- 4- اسماعيل، محمد الأمين (2001). طرق تدريس الرياضيات. القاهرة: دار الفكر العربي.
- 5- البرعي، وفاء محمد (2002). دور الجامعة في مواجهة التطرف الفكري. الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- 6- البرنوطي، سعاد (2004). إدارة الموارد البشرية. عمان: دار وائل للنشر.
- 7- النل، سعيد (1997). قواعد الدراسات الجامعية. عمان: دار الفكر للنشر والطباعة.
- 8- الجندي، أمينة وحسن، نعيمة (2005). أثر نموذج سوشمان للتدريب الاستقصائي في تنمية الاستقصاء العلمي وعمليات العلم التكاملية ودافعية الانجاز للتلاميذ المتأخرين دراسيا في العلوم بالمرحلة الاعدادية. مجلة التربية العلمية، 8(01)، 1-49.
- 9- الحيلة محمد محمود (2002). طرق التدريس الصفي. الأردن: دار المسيرة.
- 10- الخفاف، إيمان عباس (2013). التعلم التعاوني. الأردن: دار المناهج للنشر والتوزيع.
- 11- الخلايلة، عبد الكريم و اللبابيدي، عفاف (1990). طرق تعليم التفكير للأطفال. عمان: دار الفكر.

12-الخولي، أحمد (1997). أثر استخدام استراتيجيات التعلم التعاوني في تدريس مقرر الأجهزة والمعدات الكهربائية لتلاميذ الصف الثاني الثانوي على التفاعل اللفظي وتحصيلهم الدراسي. **المجلة العلمية، كلية التربية بأسيوط، 1(13)، 56-70.**

13-الخيري، حسين بن عطاس (2008). الرضا الوظيفي ودافعية الانجاز لدى عينة من المرشدين المدرسين بمراحل التعليم العام بمحافظة الليث والنفذة. رسالة ماجستير، كلية التربية، مكة.

14-الديب مصطفى(1998). **علم نفس التعلم التعاوني.** عالم الكتب، القاهرة.

15-الديب، محمد مصطفى (1998). **علم نفس التعلم التعاوني.** القاهرة: عالم الكتب.

16-الزغبى، احمد (2003). **التربية الخاصة للموهوبين والمعوقين وسبل رعايتهم** وارشادهم. لبنان: دار الفكر.

17-الزيات، فتحي (1996). **سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي.** القاهرة: دار النشر للجامعات.

18-السليتي، فراس محمود مصطفى (2006). **استراتيجيات التعلم التعاوني في تدريس المطالعة والنصوص الأدبية.** الأردن: عالم الكتب الحديث.

19-السيد، عبد الحليم محمود (1990). **علم النفس العام.** القاهرة: مكتبة غريب.

20-السيد، مصطفى (د.ت). **استراتيجيات تعليمية تساهم في تنمية التفكير الابداعي.** استرجع بتاريخ(2016-11-12) من.

<http://www.khayma.com/yousry/index.htm>

21-الطيب، عصام (2006). **أساليب التفكير.** مصر: عالم الكتب.

22-العمرية، صلاح الدين (2005). الصحة النفسية و الإرشاد النفسي. عمان: مكتبة المجتمع العربي للنشر.

23-العيسوي، عبد الرحمان (د.ت). تطوير التعليم الجامعي العربي. الاسكندرية: دار المعارف.

24-القحطاني، علي سالم(2000). فاعلية التعلم التعاوني في تحصيل الطلاب وتنمية اتجاهاتهم في الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة، مجلة كلية التربية، جامعة الامارات العربية المتحدة، السنة15، العدد17، 94-128.

25-الكلالدة، ظاهر وجودة، كاظم (1998). أساليب البحث العلمي في ميدان العلوم الإدارية. عمان: مؤسسة زهران.

26-المشرفي، محمد (2012). الصلابة النفسية وعلاقتها بدافعية الإنجاز وتحقيق الذات لدى عينة من طلبة التعليم ما بعد الأساسي في سلطنة عمان. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس.

27-المقبل، عبد الله (2000). أثر برنامج تحسين أداء المعلم على تدريس الرياضيات للصفوف 7-12 من حيث المنهج، التقنية والتقويم. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أهيو.

28-النجار، يوسف (1998). أثر استخدام التعلم التعاوني في تحصيل طلبة الصف 8 الأساسي في العلوم واتجاهاتهم نحوها. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بير زيت، فلسطين.

29-الهاشمي، علي مرتضي(1996). تجربة تطبيق استراتيجيات التعلم التعاوني في تدريس العلوم، المعلومات التربوية، مركز المعلومات والتوثيق بقسم التوثيق التربوي، وزارة التربية والتعليم بدولة البحرين، العدد4، 11-18

30-أمزيان، بهية (2017). أثر استراتيجية التدريس القائمة على النظرية البنائية على مستوى الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط. مجلة دراسات نفسية وتربوية، 8(15)، 264-283.

31-باهي، مصطفى والشبلي، أمينة (1999). الدافعية نظريات وتطبيقات. القاهرة: مركز الكتاب للنشر.

32-باهي، مصطفى ومختار، أمين (2005). علم النفس والرياضة. مصر: دار العالمية.

33-بلخيري، كمال (2001). عوامل وأثار تأخر الجامعيين، حالة طلبة الدراسات العليا. مذكرة ماجستير غير منشورة. كلية العلوم الاجتماعية، جامعة باتنة.

34-بني يونس، محمد محمود (2007). سيكولوجيا الدافعية والانفعالات. عمان: دار المسيرة.

35-بوروي رجاح، فريدة (2012). السكن وعلاقته بتركيبه العائلة الجزائرية وظهور الضغوط فيها. أطروحة دكتوراه، جامعة منتوري قسنطينة، الجزائر.

36-بوعيشة، محمد (2000). أزمة التعليم العالي في الجزائر والعالم العربي بين الضياع وأمل المستقبل. بيروت: دار الجيل.

37-جابر عبد الحميد، جابر (1999): استراتيجيات التدريس والتعلم، سلسلة المراجع في التربية وعلم النفس، الكتاب العاشر، القاهرة: دار الفكر العربي.

38-جفال، صابرين وزيدان، عفيف (2007). أثر التعلم التعاوني في التحصيل والاحتفاظ ودافعية التعلم لدى طلبة الصف 6 أساسي في مدارس القدس. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات. 12، 47-66.

39-حريري، هاشم بكر (2001). أسلوب التعلم التعاوني وأثره في تحصيل التلاميذ الدراسي. مجلة أم القرى، ع1، 10-35.

40-حمدي، محمد (2007). المداخل التربوية للتعليم بالكفايات. المغرب: افريقيا الشرق.

41-خليفة، عبد اللطيف (2000). الدافعية للإنجاز. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر.

42-خيرري، وناس وبوصنبورة، عبد الحميد (2007). تربية وعلم النفس. الجزائر: مطبعة الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد.

43-دوقة، أحمد ولورسي، عبد القادر وغربي، مونية وحديدي، محمد (2011). سيكولوجية الدافعية للتعلم في التعليم ما قبل التدرج. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

44-دويدار، عبد الفتاح (2002). أصول علم النفس المهني والصناعي والتنظيمي وتطبيقاته. الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

45-راتب، أسامة كامل (1990). النمو الحركي. القاهرة: دار الفكر.

46-راتب، أسامة كامل (2001). الاعداد النفسي للناشئين. القاهرة: دار الفكر العربي.

47-راشد، علي (2007). الجامعة والتدريس الجامعي. جدة: جدة للنشر والتوزيع.

48-رجاء محمود، أبو علام (2006). مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية. ط5، القاهرة: دار النشر للجامعات.

49-زيدان، مصطفى (1984). الدوافع والانفعالات. المملكة العربية السعودية: عكاظ للنشر.

50-سلمان، سامي سوسة (2004). فعالية استخدام أسلوب التعلم التعاوني في اكتساب المهارات العامة للتدريس الصفّي لطلبة قسم الجغرافيا، واتجاهاتهم نحو مهنة التدريس. مجلة العلوم التربوية والنفسية. 1(1)، 21-57.

51- سليمان، سناء محمد(2005). **التعلم التعاوني: أسسه، استراتيجياته، وتطبيقاته**. القاهرة: عالم الكتب.

52- شواشرة، عاطف (2007). **فاعلية برنامج في الارشاد التربوي في استثارة دافعية الانجاز لدى طالب يعاني من تدني الدافعية في التحصيل الدراسي**. مجلة كلية الدراسات التربوية، الجامعة العربية المفتوحة، فرع الأردن.

53- صابر، فاطمة علي وفخاجة، ميرفت علي (2002). **أسس ومبادئ البحث العلمي**. الاسكندرية: مكتبة الإشعاع الفنية.

54- صيداوي، أحمد(1992). **التعلم التعاوني، المؤتمر التربوي السنوي الثامن، 18-20 مايو 1992، وزارة التربية والتعليم، البحرين**.

55- طارق، عبد الرؤوف (2008). **التعلم التعاوني: مفهومه، أهميته، استراتيجياته**. مصر: الدار العربية للعلوم والثقافة.

56- طالح، نصيرة (2011). **أثر ضغوط الحياة على الاتجاه نحو الهجرة إلى الخارج لدى الطلبة المقبلين على التخرج**. مذكرة ماجستير، كلية العلوم الانسانية الاجتماعية، جامعة مولود معمري تيزي وزو.

57- عبد الوهاب، ليلي (1993). **مشكلات الشباب والتعليم الجامعي**. الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

58- عثمان، مريم (2010). **الضغوط النفسية وعلاقتها بدافعية الانجاز لدى أعوان الحماية المدنية**. رسالة ماجستير. بسكرة.

59- عثمان، يوسف داليا (2008). **معنى الحياة وعلاقته بدافعية الانجاز الأكاديمي والرضا عن الدراسة لدى طلاب الجامعة**. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الزقازيق، مصر.

60-عدون، ناصر دادي (2004). الاتصال ودوره في كفاءة المؤسسة. الجزائر: دار المحمدية.

61-عليان، هشام وهندي، صالح تيسر (1987). الممحص في علم النفس التربوي. ط3. عمان: جمعية عمال المطابع التعاونية.

62-عنو، عزيزة (2012). التعلم التعاوني وتأثيره على التوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي. دراسات نفسية وتربوية، الجزائر، العدد (08)، 77-89.

63-عياصرة، عبد الرحمان (2006). القيادة والدافعية في الإدارة التربوية. عمان: دار الحامد.

64-فاندلين، ديو بولد (1986). مناهج البحث في التربية وعلم النفس (ط2). (ترجمة: نوفل، محمد نبيل). القاهرة: مكتبة أنجلو المصرية.

65-فهيم، مصطفى (د.ت). الدوافع النفسية. مصر: مكتبة القاهرة.

66-لطف الله، (2005). أثر استخدام استراتيجية "فكر - زوج-شارك" في التحصيل والتفكير الابتكاري ودافعية الانجاز لدى تلاميذ الصف 4 ابتدائي المعاقين بصريا. مجلة التربية العلمية. 8(3)، 133-162.

67-مجدي، أحمد عبد الله (2003). السلوك الاجتماعي والدينامية. الاسكندرية: دار المعرفة.

68-مجدي، عبد الوهاب (2009). الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد-دليل الطالب إلى الجودة. القاهرة.

69-مرزوق، عبد المجيد (1993). مكونات الدافعية واستراتيجيات التعلم الذاتي المرتبط بالأداء الأكاديمي للطالب داخل الفصل الدراسي. مجلة كلية التربية، 6(1)، 91-129.

- 70-معمرية، بشير (2007). القياس النفسي. الجزائر: منشورات الحبر.
- 71-ملحم، سامي (2009). أساسيات علم النفس التربوي. الأردن: دار الفكر.
- 72-موريس، انجرس (2004). منهجية البحث العلمي في العلوم الانسانية. ترجمة: مصطفى ماضي، الجزائر: دار القصة.
- 73-ميمون، سفيان (2009). نحو جامعة وطنية. استرجع بتاريخ 2016/03/12 من موقع: www.djazairress.com/djazairnews/482
- 74-نشار، زهور (2012). أثر استخدام التعلم التعاوني على التحصيل الدراسي. ماجستير علوم التربية، الجامعة اللبنانية.
- 75-نشواتي، عبد المجيد (1996). علم النفس التربوي. بيروت: مؤسسة الرسالة.
- 76-وجيه، محمود ابراهيم (د.ت). التعلم: أسسه ونظرياته وتطبيقاته. مصر: دار المعرفة الجامعية.
- 77-يحيى، ميرفت (2011). فاعلية استخدام استراتيجيات التعليم التعاوني في تحصيل طلبة الصف السابع الأساسي في الرياضيات واتجاهاتهم نحوها في مدينة طولكرم. رسالة ماجستير، جامعة النجاح، فلسطين.

المراجع الأجنبية:

- 78-Abass, F. (2008). Cooperative Learning and Motivation. Aichi University Bulletin: **Language and culture**, 18, 15-35.
- 79-Adams, D. & Others(1990). **Cooperative learning and educational media collaborating with technology and each other**, New Jersey: Edith Lank.

- 80-Ahuja, A. (1994). The effect of cooperative learning instructional strategy on the academic achievement, attitudes toward science class and process skills of middle schools science students, **Doctorate dissertation**, Ohaio state university.
- 81-Biggs, J. (2004). **The role of meta learning in study process**. UK: McGraw-Hill education.
- 82-Brewer, S. A. & Klein, J. D. (2005). Small group learning in online asynchronous environment.(Available on line at: http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/1b/a6/b8.pdf), Retrieved on February, 3rd, 2016.
- 83-Brown, H. D. (2000). **Principles of language learning and teaching** (4 th Ed). White plains. New York: Longman.
- 84-Carroll, L., & Leander, S. (2001). Improve motivation through the use of active learning strategies. **An unpublished Master dissertation**, Saint Xavier University.
- 85-Cavanagh, M. (2011). Students' experiences of engagement through cooperative learning activities in lectures. **Active learning in higher education**, 12, 23-33.
- 86-Chen, Y. & Cheng, K. (2009). Integrating computer-supported cooperative learning and creative problem solving; a single teaching strategy. **Social behavior and personality**, 37 (9), 1283-1296.
- 87-Cohen, E.(1994). Restructuring the classroom: conditions for productive small groups. **Review of educational research**. 64, 1,pp 1-35.
- 88-Coke, P. (2005). Practicing what we preach: an argument for cooperative learning opportunities for elementary and secondary education. **Educations**, 126(2), 392-399.
- 89-Crandall, J. (1999). Content based instruction(CBI). Concise Encyclopedia of educational luinguistics Oxford. UK: Cambridge university press.
- 90-Dornyei, Z. (2001). **Teaching and researching motivation**. Harlow, England: Longman.
- 91-Entwistle, N. (2009). **Teaching for understanding at university; deep approaches and distinctive ways of thinking**(universities into the 21th century). (1ed). Palgrave: Macmillan.

- 92-Felder, R. & Brent, N. (2005). Understanding students differences. **Journal of engineering education**, 94, pp57-72.
- 93-Fink, L. D. (2003). **Creating significant learning experience: an integrated approach to designing college courses**. (1ed). San Francisco: Jossey- Bass.
- 94-Forgas, J. P. (2003). Affective influence on attitudes and judgments. In R. J. Davidson, Hill (eds), **Handbook of affective sciences** (pp.596-618). Oxford: Oxford university press.
- 95-Gillies, R. & Ashman, A. (1998). Behavior and interactions of children in cooperative groups in lower and middle elementary grades. **Journal of educational psychology**, 90, 746-757.
- 96-Gillies, R. (2004). The effect of cooperative learning on junior high school students during small group learning. **Learning and instructional**, 14, 197-213.
- 97-Gordan, D. (1998). The relationships among academic self-concept, academic achievement and persistence with self-attribution, study habits and perceived school environment, **Dissertation abstracts**. International, 58/12/p45.
- 98-Haimbodi, F. N. (2012). The effect of Cooperative Learning on Motivation and Performance of Grade 11 higher level Mathematics learner in the Oshana Education region, **Master of Education**, University of Namibia.
- 99-Hanze, M. & Berger, R. (2007). Cooperative learning, motions effects, and students characteristics: an experimental study coping cooperative learning and direct instructions in 12th grade physics class. **Learning and instructional**, 17, 29-41.
- 100-Hattie, J. (2009). **Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement**. (1ed). Rutledge.
- 101-Hermman, K. J. (2013). Cooperative learning in higher education: a study of the influence of C.L on students' approaches to learning. **PhD thesis**. Aarhus University, Denmark.
- 102-Hiroki, Y. Seiji, T. Tomoko, U. Jitsuko, M. Akira, N. (2014). The effect of Online Cooperative Learning on Motivation in learning Korean as a foreign language. **International journal of information and education technology**, 4(6), 25-36.

- 103-Johnson, D. & Johnson, R. (1993). Implanting cooperative learning. **The education digest**. 58. pp 62-66.
- 104-Johnson, D. W. Johnson, R. T. (1989). **Cooperation and competition; Theory and Research**. Edina, MN: Interaction Book Company.
- 105-Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. A. (1998). **Active learning: cooperation in the college classroom**. Interaction Book Company.
- 106-Johnson, W. D., Johnson, R. T., & Holubec, H. J. (2008). **Cooperative learning .The newsletter of the cooperative learning institute**. 23(01). Retrieved on 28th july 2010 from www.co-operation.org.
- 107-Kagan, M. & Roberson, L. & Kagan, S. (1995). **Cooperative learning structures for classroom building**. San Clement, CA: Kagan cooperative learning.
- 108-Liang, T. (2002). Implanting cooperative learning in EFL Teaching process and effects. **Unpublished doctorate dissertation**. Australian Catholic University, Australia.
- 109-Liao, H. C. (2005). Effects of cooperative learning on motivation learning, strategy utilization, and grammar achievement of English language learners in Taiwan. **PhD thesis**, University of New Orleans.
- 110-Lieury, A. & Fenouillet, F. (1997). **Motivation et réussite scolaire**. Paris : Dunod.
- 111-Miller, R. & Nicholas, J. (1994). Cooperative learning and student motivation. **Contemporary educational psychology**, 70(4), 532-538.
- 112-Millis, B. J. (2002). **Enhancing learning and more through cooperative learning**. Kansas state university. Manhattan: Idea Center.
- 113-Millis, J. & Cottell, P. G. (1998). **Cooperative learning for higher education faculty**. Phoenix, AZ Oryx press.
- 114-Nicholas, J. & Hall, N. (1995). The effect of Cooperative learning on student Achievement and Motivation in a high school Geometry class, paper presented at **the annual meeting of American Educational Research Association**, San Francisco, CA, April 18-22, 1995.

- 115-Ozturk, K. & Denkci Akkas, F. (2013). The effect of cooperative learning on anxiety and motivation in multilevel adult classes. **Hacettep University Journal of education**, 28 (3) , 375-373.
- 116-Parrey, T. & Stanfield, C. (1990). **Language aptitude reconsidered**. Englewood Cliff, N.J: Prentice Hall Regents.
- 117-Parry, T. S., & Stanfield, C. W. (1990). **Language aptitude reconsidered**. **Englewood cliffs**, N.J: Prentice Hall regents.
- 118-Petri, H. L. & Govern, J. M. (2004). **Motivation: theory, research, and applications**. Belmont, CA: Wadsworth/ Thomson.
- 119-Quinn, P. (2006). Cooperative Learning and student Motivation. **Education and Human development master's theses**. Paper. 285.
- 120-Rayner, S. & Riding, R. (1997). Towards a categorization of cognitive style learning style. **Educational Psychology**, 17, 5-27
- 121-Richards, J. C. & Rodgers, T. S. (2001). **Approaches and methods in language teaching**. U.K: Cambridge University.
- 122-Seifi, Z. & Tayyebi, G. (2015). The effect of employing Cooperative Learning strategies on the motivation of Iranian EFL Learners. **Journal of applied Environmental Biological Sciences**, 5(95): 163-173.
- 123-Shachar, H. & Fischer, W. (2004). Cooperative learning and the achievement of motivation and perceptions of students in 11th grade chemistry class. **Learning and instruction**, 14, 69-87.
- 124-Shaffer, R. & Mack, T.(1999). Cooperative learning helps educators teach about the Vietnam War. The social studies professional.(**Newsletter of National Council for the social studies**). pp150, 12-16.
- 125-Slavin, R.(1994). **Cooperative learning: theory, research, and practice**. (2nded). Boston: Allyn and Bacon.
- 126-Tynjala, P. (1999). Towards expert knowledge? A comparison between a constructivist and a traditional learning environment in the university. **International Journal of educational research**, 31, pp 357-442.

127-Van Wyk, M. M. (2012). The effect of the STAD Cooperative learning method on student achievement, attitude, and motivation in Economics Education. **Journal of Social Sciences**, 33(02): 261-270.

128-Wachob, P. (n.d). Methods and materials for motivation and learner autonomy. **Reflections on English language teaching**, 5(1), 93-122.

129-Wentzel, K. R. (1997). Student motivation in middle school: the role of perceived pedagogical caring. **Journal of educational psychology**, 89(3), 411-419.

130-Young, D. (1997). Self-esteem in rural schools: dreams and aspiration. Retrieved from: <http://orders.edis.com/members/sp.Cfm?An-ED.42978>.

الملاحق

فهرس الملاحق

الرقم	العنوان
01	مقياس دافعية الانجاز الدراسي النسخة الأولى.
02	مقياس دافعية الانجاز الدراسي النسخة النهائية.
03	نتائج حساب الصدق والثبات لمقياس دافعية الانجاز الدراسي.
04	دليل الأستاذ للتدريس باستراتيجية التعلم التعاوني.
05	قائمة الأساتذة المحكمين.
06	نتائج حساب التكافؤ بين المجموعتين الضابطة والتجريبية.
07	نتائج الإحصاء الاستدلالي واختبار فرضيتي الدراسة.

جامعة الجزائر -2-

كلية العلوم الاجتماعية

قسم علوم التربية

مقياس دافعية الإنجاز الدراسي

أختي الطالبة/ أخي الطالب؛

بين يديك مقياس دافعية الانجاز الدراسي الخاص بالمرحلة الجامعية، يرجى منك التكرم بالإجابة على بنود هذا المقياس بموضوعية وأمانة، بوضع علامة (x) في الخانة المناسبة وفق ما ينطبق مع حالتك، كما يرجى منك عدم وضع أكثر من علامة واحدة أمام كل عبارة. وتأكد(ي) بأنّ هذه المعلومات لن تستعمل إلا لغرض البحث العلمي، وشكرا على تعاونك مسبقا.

الباحثة: بلال نجمة.

-البيانات الشخصية:-

- الجنس:.....
- السن:.....
- الفوج:.....
- هل أنت مقيم بالإقامة الجامعية: نعم ☐ لا ☐
- معدل السنة الماضية:.....
- هل أنت معيد للسنة: نعم ☐ لا ☐
- المستوى الاقتصادي: جيد ☐ ضعيف ☐
- المستوى التعليمي للوالدة: أمية ☐ ابتدائي ☐ متوسط ☐ ثانوي ☐ جامعي ☐
- المستوى التعليمي للوالد: أمي ☐ ابتدائي ☐ متوسط ☐ ثانوي ☐ جامعي ☐

	الفقرات	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
البعد الأول: المثابرة						
1	حياتي تعمل وفق خطة واضحة.					
2	لدي القدرة على مواجهة صعوبات الدراسة والتغلب عليها.					
3	رغم مشاكلي العائلية فإنني أستمر في الدراسة.					
4	أؤمن أنّ النجاح يأتي بالجد والعمل.					
5	أستمر في حل المشكلة التي تواجهني حتى لو كان الأمل في حلها ضعيفا.					
6	أرفض الاستسلام بسهولة.					
7	إذا بدأت عملا، فإنني أنهيه مهما كانت الظروف.					
8	أواظب على الحضور إلى الجامعة مهما كانت ظروف.					
9	إذا لم أفهم موضوعا دراسيا، أكرر المحاولة والبحث حتى أفهمه.					
10	أعتقد أن الوصول إلى الهدف مسألة حظ.					
البعد الثاني: الطموح						
11	أميل إلى مواصلة دراستي للوصول إلى مستوى اقتصادي أفضل.					
12	أعمل على إقامة علاقات ايجابية مع زملائي المتفوقين.					

					لدي الرغبة في مواصلة دراستي للحصول على مراتب علمية عليا.	13
					أرغب أن أكون في الصدارة في ترتيب النتائج النهائية.	14
					أبذل جهدي في الدراسة لأشرف عائلتي.	15
					أسعى جاهدا لأكون في مستوى توقعات أساتذتي.	16
					أسعى لأكون في مستوى الطلاب المتفوقين بالجامعة.	17
					أشعر أنّ نجاحي في التحصيل الدراسي سيكسبني الاحترام والتقدير بين زملائي.	18
					تهمني الإجابة على الأسئلة التي يطرحها الأستاذ للحصول على علامات اضافية.	19
					يضايقني الحصول على درجات منخفضة في الامتحانات مقارنة بزملائي.	20
البعد الثالث: حب الاستطلاع						
					أستعير كتباً من المكتبة لتحضير دروسي.	21
					أحرص على استثمار أوقات فراغي في الدراسة.	22
					أناقش زملائي في الموضوع الدراسية المختلفة لتطوير معارفي.	23
					أطرح الأسئلة أثناء الدرس.	24
					أشعر بالملل أثناء المحاضرات	25
					أحرص على البحث عن معلومات خارجية تفيدني في دراستي.	26
					أناقش أساتذتي في الغموض الذي يحيط بالدرس بغرض التوضيح.	27
					أبحث عن آخر المستجدات والتطورات في الساحة العلمية.	28
					الوحدات الدراسية التي ندرسها لا علاقة لها بتخصصنا الدراسي.	29
					أستعين بالإنترنت لإثراء معلوماتي الدراسية.	30
البعد الرابع: الرغبة في أداء الأفضل						
					أعتقد أن النجاح في الدراسة مسألة مصيرية.	31
					أفضل الإجابة على أسئلة الامتحان الصعبة التي تتطلب التحدي لأثبت قدراتي.	32
					أقوم بإعداد البحوث الدراسية على أكمل وجه.	33
					أبذل قصارى جهدي لأتفوق على زملائي في الدراسة.	34

					يرتفع انجازي الدراسي عندما أخاف من الفشل.	35
					انشغالي بأمور خارج الدراسة يضعف تحصيلي الدراسي.	36
					أحضر للامتحان جيداً للحصول على أحسن النتائج.	37
					أحاسب نفسي عندما أتحصل على درجات ضعيفة.	38
					أشعر بالخجل من أستاذي عندما أتحصل على درجات منخفضة.	39
					شعوري بالحاجة لتطوير نفسي يدفعني لبذل مجهود أكبر.	40

*العبارات باللون الأحمر هي العبارات التي تم حذفها.

جامعة الجزائر -2-

كلية العلوم الاجتماعية

قسم علوم التربية

مقياس دافعية الإنجاز الدراسي

أختي الطالبة/ أخي الطالب؛

بين يديك مقياس دافعية الانجاز الدراسي الخاص بالمرحلة الجامعية، يرجى منك التكرم بالإجابة على بنود هذا المقياس بموضوعية وأمانة، بوضع علامة (x) في الخانة المناسبة وفق ما ينطبق مع حالتك، كما يرجى منك عدم وضع أكثر من علامة واحدة أمام كل عبارة. وتأكد(ي) بأنّ هذه المعلومات لن تستعمل إلا لغرض البحث العلمي، وشكرا على تعاونك مسبقا.

الباحثة: بلال نجمة.

-البيانات الشخصية:

الجنس:..... - السن:.....

الفوج:..... - هل أنت مقيم بالإقامة الجامعية: نعم ☐ لا ☐

معدل السنة الماضية:..... - هل أنت معيد للسنة: نعم ☐ لا ☐

المستوى الاقتصادي: جيد ☐ ضعيف ☐

المستوى التعليمي للوالدة: أمية ☐ ابتدائي ☐ متوسط ☐ ثانوي ☐ جامعي ☐

المستوى التعليمي للوالد: أمي ☐ ابتدائي ☐ متوسط ☐ ثانوي ☐ جامعي ☐

الفقرات					
أبدا	نادرا	أحيانا	غالبا	دائما	
البعد الأول: المثابرة					
					1 حياتي تعمل وفق خطة واضحة.
					2 لدي القدرة على مواجهة صعوبات الدراسة والتغلب عليها.
					3 رغم مشاكل العائلية فإنني أستمر في الدراسة.
					4 أؤمن أنّ النجاح يأتي بالجد والعمل.
					5 أرفض الاستسلام بسهولة.
					6 إذا بدأت عملا، فإنني أنهيه مهما كانت الظروف.
					7 أواظب على الحضور إلى الجامعة مهما كانت ظروف.
					8 إذا لم أفهم موضوعا دراسيا، أكرر المحاولة والبحث حتى أفهمه.
البعد الثاني: الطموح					
					9 أميل إلى مواصلة دراستي للوصول إلى مستوى اقتصادي أفضل.
					10 لدي الرغبة في مواصلة دراستي للحصول على مراتب علمية عليا.
					11 أرغب أن أكون في الصدارة في ترتيب النتائج النهائية.
					12 أبذل جهدي في الدراسة لأشرف عائلتي.
					13 أسعى جاهدا لأكون في مستوى توقعات أساتذتي.

14	أسعى لأكون في مستوى الطلاب المتفوقين بالجامعة.					
15	أشعر أن نجاحي في التحصيل الدراسي سيكسبني الاحترام والتقدير بين زملائي.					
16	تهمني الاجابة على الأسئلة التي يطرحها الأستاذ للحصول على علامات اضافية.					
البعد الثالث: حب الاستطلاع						
17	أستعير كتباً من المكتبة لتحضير دروسي.					
18	أحرص على استثمار أوقات فراغي في الدراسة.					
19	أناقش زملائي في الموضوع الدراسية المختلفة لتطوير معارفي.					
20	أطرح الأسئلة أثناء الدرس.					
21	أحرص على البحث عن معلومات خارجية تفيدني في دراستي.					
22	أناقش أساتذتي في الغموض الذي يحيط بالدرس بغرض التوضيح.					
23	أبحث عن آخر المستجدات والتطورات في الساحة العلمية.					
24	أستعين بالإنترنت لإثراء معلوماتي الدراسية.					
البعد الرابع: الرغبة في أداء الأفضل						
25	أعتقد أن النجاح في الدراسة مسألة مصيرية.					
26	أفضل الاجابة على أسئلة الامتحان الصعبة التي تتطلب التحدي لأثبت قدراتي.					
27	أقوم بإعداد البحوث الدراسية على أكمل وجه.					
28	أبذل قصارى جهدي لأتفوق على زملائي في الدراسة.					
29	يرتفع انجازي الدراسي عندما أخاف من الفشل.					
30	أحضر للامتحان جيداً للحصول على أحسن النتائج.					
31	أحاسب نفسي عندما أتحصل على درجات ضعيفة.					
32	شعوري بالحاجة لتطوير نفسي يدفعني لبذل مجهود أكبر.					

Corrélations

		Corrélations				
		mothabara	toumouh	dafi3.maarifi	adae.afdal	complet
mothabara	Corrélation de Pearson	1	,627**	,702**	,644**	,861**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000	,000
	N	200	200	200	200	200
toumouh	Corrélation de Pearson	,627**	1	,590**	,705**	,840**
	Sig. (bilatérale)	,000		,000	,000	,000
	N	200	200	200	200	200
Hob.istitla3	Corrélation de Pearson	,702**	,590**	1	,713**	,869**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000		,000	,000
	N	200	200	200	200	200
adae.lafdal	Corrélation de Pearson	,644**	,705**	,713**	1	,889**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000		,000
	N	200	200	200	200	200
complet	Corrélation de Pearson	,861**	,840**	,869**	,889**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	
	N	200	200	200	200	200

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

		Corrélations																										
		q1	q2	q3	q4	q5	q6	q7	q8	q9	q10	q11	q12	q13	q14	q15	q16	q17	q18	q19	q20	q21	q22	q23	q24	q25	q26	q27
q1	Corrélation de Pearson	1	,3	,14	,2	,086	,109	,2	,14	,3	,2	,14	,118	,3	,2	,067	,5	,2	,3	,2	1	,3	,14	,14	,097	,059	,5	,3
	Sig. (bilatérale)		,000	,047	,001	,227	,124	,001	,050	,000	,005	,046	,096	,000	,001	,343	,000	,001	,000	,001	,000	,000	,047	,048	,170	,407	,000	,000
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200
q2	Corrélation de Pearson	,3	1	,4	,3	,5	,17	,15	,2	,15	,125	,3	,119	,3	,15	,17	,3	,2	,3	,3	,3	1	,4	,14	,2	,073	,3	,3
	Sig. (bilatérale)	,000		,000	,000	,000	,013	,030	,001	,037	,078	,000	,093	,000	,030	,019	,000	,006	,000	,000	,000	,000	,000	,047	,003	,307	,000	,000
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200
q3	Corrélation de Pearson	,14	,4	1	,2	,3	,3	,077	,2	,101	,019	,17	,123	,15	,093	,134	,3	,16	,2	,3	,15	,4	1	,14	,14	,065	,2	,2
	Sig. (bilatérale)	,047	,000		,007	,000	,000	,280	,002	,155	,794	,019	,084	,033	,192	,058	,000	,023	,009	,000	,038	,000	,000	,044	,050	,357	,001	,008
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200
q4	Corrélation de Pearson	,2	,3	,2	1	,16	,16	,3	,3	,4	,2	,2	-,01	,2	,3	,2	,3	,061	,128	,15	,2	,3	,2	-,02	,135	,15	,3	,110
	Sig. (bilatérale)	,001	,000	,007		,026	,028	,000	,000	,000	,002	,001	,906	,001	,000	,000	,000	,394	,071	,029	,001	,000	,008	,816	,057	,033	,000	,121
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200
q5	Corrélation de Pearson	,086	,5	,3	,16	1	,020	,2	,2	,131	,132	,17	,3	,094	,2	,064	,133	,3	,15	,3	,091	,5	,3	,3	,2	,111	,130	,16
	Sig. (bilatérale)	,227	,000	,000	,026		,777	,007	,004	,064	,062	,013	,000	,188	,009	,365	,061	,000	,034	,000	,201	,000	,000	,000	,008	,119	,066	,027
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200
q6	Corrélation de Pearson	,109	,17	,3	,16	,020	1	,128	,066	,057	,15	,115	-,14	,14	,123	,2	,18	,105	,3	,073	,099	,16	,3	-,13	,008	-,05	,17	,3
	Sig. (bilatérale)	,124	,013	,000	,028	,777		,071	,350	,422	,030	,104	,053	,045	,081	,002	,010	,139	,000	,302	,162	,022	,000	,067	,913	,459	,015	,000
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200
q7	Corrélation de Pearson	,2	,15	,077	,3	,2	,128	1	,132	,074	,3	-,04	,081	,14	1	,4	,2	,109	,3	,15	,2	,15	,085	,064	,014	,16	,2	,2
	Sig. (bilatérale)	,001	,030	,280	,000	,007	,071		,063	,300	,000	,569	,253	,045	,000	,000	,002	,124	,000	,029	,001	,035	,233	,371	,848	,020	,002	,005
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200
q8	Corrélation de Pearson	,14	,2	,2	,3	,2	,066	,132	1	,15	,17	,2	,097	,071	,15	,14	,115	,2	,15	,113	,14	,3	,2	,076	,17	,2	,110	,14
	Sig. (bilatérale)	,050	,001	,002	,000	,004	,350	,063		,034	,019	,002	,171	,320	,039	,042	,103	,007	,039	,112	,050	,000	,003	,285	,014	,003	,122	,048
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200
q9	Corrélation de Pearson	,3	,15	,101	,4	,131	,057	,074	,15	1	,026	,2	,120	,16	,076	,031	,3	,2	,084	,2	,3	,15	,096	,112	,080	,116	,3	,057
	Sig. (bilatérale)	,000	,037	,155	,000	,064	,422	,300	,034		,711	,009	,090	,024	,286	,663	,000	,009	,239	,001	,000	,030	,174	,116	,261	,103	,000	,425
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200
q10	Corrélation de Pearson	,2	,125	,019	,2	,132	,15	,3	,17	,026	1	,057	,086	,3	,3	,16	,124	,048	,3	,124	,2	,131	,022	,095	,063	,17	,15	,3
	Sig. (bilatérale)	,005	,078	,794	,002	,062	,030	,000	,019	,711		,420	,228	,000	,000	,025	,081	,498	,000	,080	,007	,065	,753	,179	,372	,016	,039	,000

Corrélations

	q7	q8	q9	q10	q11	q12	q13	q14	q15	q16	q17	q18	q19	q20	q21	q22	q23	q24	q25	q26	q27	q28	q29	q30	q31	q32	com plet
q1																											
Corrélation de Pearson	,2**	,14**	,3**	,2**	,14**	,118**	,3**	,2**	,067	,5**	,2**	,3**	,2**	1**	,3**	,14**	,14**	,097	,059	,5**	,3**	,17**	,3**	,2**	,062	,074	,5**
Sig. (bilatérale)	,001	,050	,000	,005	,046	,096	,000	,001	,343	,000	,001	,000	,001	,000	,000	,047	,048	,170	,407	,000	,000	,015	,000	,009	,386	,296	,000
N	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200
q2																											
Corrélation de Pearson	,15**	,2**	,15**	,125**	,3**	,119**	,3**	,15**	,17**	,3**	,2**	,3**	,3**	,3**	1**	,4**	,14**	,2**	,073	,3**	,3**	,2**	,4**	,3**	,16**	,3**	,6**
Sig. (bilatérale)	,030	,001	,037	,078	,000	,093	,000	,030	,019	,000	,006	,000	,000	,000	,000	,000	,047	,003	,307	,000	,000	,001	,000	,000	,027	,000	,000
N	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200
q3																											
Corrélation de Pearson	,077	,2**	,101**	,019	,17**	,123**	,15**	,093**	,134**	,3**	,16**	,2**	,3**	,15**	,4**	1**	,14**	,14**	,065	,2**	,2**	,2**	,3**	,3**	,122	,3**	,5**
Sig. (bilatérale)	,280	,002	,155	,794	,019	,084	,033	,192	,058	,000	,023	,009	,000	,038	,000	,000	,044	,050	,357	,001	,008	,001	,000	,000	,085	,000	,000
N	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200
q4																											
Corrélation de Pearson	,3**	,3**	,4**	,2**	,2**	-,01	,2**	,3**	,2**	,3**	,061	,128	,15**	,2**	,3**	,2**	-,02	,135	,15**	,3**	,110	,3**	,096	,4**	,2**	,021	,5**
Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,002	,001	,906	,001	,000	,000	,000	,394	,071	,029	,001	,000	,008	,816	,057	,033	,000	,121	,000	,175	,000	,001	,770	,000
N	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200
q5																											
Corrélation de Pearson	,2**	,2**	,131**	,132**	,17**	,3**	,094**	,2**	,064	,133**	,3**	,15**	,3**	,091	,5**	,3**	,3**	,2**	,111	,130	,16**	,3**	,3**	,2**	,062	,3**	,5**
Sig. (bilatérale)	,007	,004	,064	,062	,013	,000	,188	,009	,365	,061	,000	,034	,000	,201	,000	,000	,000	,008	,119	,066	,027	,000	,000	,007	,386	,000	,000
N	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200
q6																											
Corrélation de Pearson	,128	,066	,057	,15**	,115	-,14	,14	,123**	,2**	,18	,105	,3**	,073	,099	,16**	,3**	-,13	,008	-,05	,17**	,3**	,069	,074	,2**	,2**	,019	,3**
Sig. (bilatérale)	,071	,350	,422	,030	,104	,053	,045	,081	,002	,010	,139	,000	,302	,162	,022	,000	,067	,913	,459	,015	,000	,331	,299	,000	,002	,795	,000
N	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200
q7																											
Corrélation de Pearson	1	,132	,074	,3**	-,04	,081	,14**	1**	,4**	,2**	,109	,3**	,15**	,2**	,15**	,085	,064	,014	,16**	,2**	,2**	,2**	,109	,3**	,4**	,063	,5**
Sig. (bilatérale)		,063	,300	,000	,569	,253	,045	,000	,000	,002	,124	,000	,029	,001	,035	,233	,371	,848	,020	,002	,005	,001	,123	,000	,000	,375	,000
N	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200
q8																											
Corrélation de Pearson	,132	1	,15**	,17**	,2**	,097**	,071	,15**	,14**	,115	,2**	,15**	,113	,14**	,3**	,2**	,076	,17**	,2**	,110	,14**	,2**	,3**	,084	,132	,3**	,4**
Sig. (bilatérale)	,063		,034	,019	,002	,171	,320	,039	,042	,103	,007	,039	,112	,050	,000	,003	,285	,014	,003	,122	,048	,001	,000	,235	,063	,000	,000
N	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200
q9																											
Corrélation de Pearson	,074	,15**	1	,026	,2**	,120	,16**	,076**	,031	,3**	,2**	,084	,2**	,3**	,15**	,096	,112	,080	,116	,3**	,057	,2**	,15**	,18	,033	,15**	,4**
Sig. (bilatérale)	,300	,034		,711	,009	,090	,024	,286	,663	,000	,009	,239	,001	,000	,030	,174	,116	,261	,103	,000	,425	,001	,034	,010	,647	,038	,000
N	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200
q10																											
Corrélation de Pearson	,3**	,17**	,026	1	,057	,086	,3**	,3**	,16**	,124	,048	,3**	,124	,2**	,131	,022	,095	,063	,17**	,15**	,3**	,124	,097	,093	,15**	,071	,4**
Sig. (bilatérale)	,000	,019	,711		,420	,228	,000	,000	,025	,081	,498	,000	,080	,007	,065	,753	,179	,372	,016	,039	,000	,081	,172	,191	,031	,321	,000

		q1	q2	q3	q4	q5	q6	q7	q8	q9	q10	q11	q12	q13	q14	q15	q16	q17	q18	q19	q20	q21	q22	q23	q24	q25	q26	q27
q10	Corrélation de Pearson	,2**	,125	,019	,2**	,132	,15	,3**	,17	,026	1	,057	,086	,3**	,3**	,16	,124	,048	,3**	,124	,2**	,131	,022	,095	,063	,17	,15	,3**
	Sig. (bilatérale)	,005	,078	,794	,002	,062	,030	,000	,019	,711		,420	,228	,000	,000	,025	,081	,498	,000	,080	,007	,065	,753	,179	,372	,016	,039	,000
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200
q11	Corrélation de Pearson	,14	,3**	,17	,2**	,17	,115	-,04	,2**	,2**	,057	1	,114	,18	-,05	,138	,3**	,17	,099	,072	,132	,3**	,18	,123	,088	,069	,3**	,097
	Sig. (bilatérale)	,046	,000	,019	,001	,013	,104	,569	,002	,009	,420		,107	,012	,455	,052	,000	,017	,162	,313	,062	,000	,012	,082	,218	,329	,000	,171
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200
q12	Corrélation de Pearson	,118	,119	,123	-,01	,3**	-,14	,081	,097	,120	,086	,114	1	,114	,076	,004	,098	,101	,107	,3**	,128	,130	,124	1	,15	,085	,124	,111
	Sig. (bilatérale)	,096	,093	,084	,906	,000	,053	,253	,171	,090	,228	,107		,109	,282	,950	,166	,153	,132	,000	,070	,067	,081	,000	,032	,230	,079	,119
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200
q13	Corrélation de Pearson	,3**	,3**	,15	,2**	,094	,14	,14	,071	,16	,3**	,18	,114	1	,15	,17	,4**	,3**	,3**	,137	,3**	,3**	,16	,134	,16	,3**	,5**	,2**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,033	,001	,188	,045	,045	,320	,024	,000	,012	,109		,036	,018	,000	,000	,000	,053	,000	,000	,027	,058	,021	,000	,000	,002
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200
q14	Corrélation de Pearson	,2**	,15	,093	,3**	,2**	,123	1**	,15	,076	,3**	-,05	,076	,15	1	,4**	,2**	,099	,3**	,14	,2**	,15	,096	,059	,009	,16	,2**	,2**
	Sig. (bilatérale)	,001	,030	,192	,000	,009	,081	,000	,039	,286	,000	,455	,282	,036		,000	,003	,165	,000	,042	,001	,029	,177	,407	,903	,023	,002	,005
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200
q15	Corrélation de Pearson	,067	,17	,134	,2**	,064	,2**	,4**	,14	,031	,16	,138	,004	,17	,4**	1	,2**	,17	,002	,14	,076	,16	,14	,012	,003	,060	,2**	-,02
	Sig. (bilatérale)	,343	,019	,058	,000	,365	,002	,000	,042	,663	,025	,052	,950	,018	,000		,000	,015	,977	,044	,286	,025	,045	,871	,961	,400	,001	,815
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200
q16	Corrélation de Pearson	,5**	,3**	,3**	,3**	,133	,18	,2**	,115	,3**	,124	,3**	,098	,4**	,2**	,2**	1	,3**	,2**	,2**	,5**	,3**	,3**	,110	,16	,3**	1**	,2**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,061	,010	,002	,103	,000	,081	,000	,166	,000	,003	,000		,000	,002	,002	,000	,000	,000	,123	,025	,000	,000	,008
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200
q17	Corrélation de Pearson	,2**	,2**	,16	,061	,3**	,105	,109	,2**	,2**	,048	,17	,101	,3**	,099	,17	,3**	1	,4**	,071	,2**	,2**	,17	,102	-,04	,17	,3**	,4**
	Sig. (bilatérale)	,001	,006	,023	,394	,000	,139	,124	,007	,009	,498	,017	,153	,000	,165	,015	,000		,000	,316	,001	,004	,019	,150	,622	,016	,000	,000
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200
q18	Corrélation de Pearson	,3**	,3**	,2**	,128	,15	,3**	,3**	,15	,084	,3**	,099	,107	,3**	,3**	,002	,2**	,4**	1	,048	,3**	,3**	,18	,099	,076	,082	,2**	1**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,009	,071	,034	,000	,000	,039	,239	,000	,162	,132	,000	,000	,977	,002	,000		,504	,000	,000	,011	,162	,286	,249	,001	,000
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200
q19	Corrélation de Pearson	,2**	,3**	,3**	,15	,3**	,073	,15	,113	,2**	,124	,072	,3**	,137	,14	,14	,2**	,071	,048	1	,2**	,3**	,3**	,3**	,2**	,087	,2**	,036
	Sig. (bilatérale)	,001	,000	,000	,029	,000	,302	,029	,112	,001	,080	,313	,000	,053	,042	,044	,002	,316	,504		,001	,000	,000	,000	,007	,222	,004	,613

Corrélations

		q7	q8	q9	q10	q11	q12	q13	q14	q15	q16	q17	q18	q19	q20	q21	q22	q23	q24	q25	q26	q27	q28	q29	q30	q31	q32	com plet
q10	Corrélation de Pearson	,3**	,17**	,026	1	,057	,086	,3**	,3**	,16	,124	,048	,3**	,124	,2**	,131	,022	,095	,063	,17	,15	,3**	,124	,097	,093	,15	,071	,4**
	Sig. (bilatérale)	,000	,019	,711		,420	,228	,000	,000	,025	,081	,498	,000	,080	,007	,065	,753	,179	,372	,016	,039	,000	,081	,172	,191	,031	,321	,000
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200
q11	Corrélation de Pearson	-,04	,2**	,2**	,057	1	,114	,18	-,05	,138	,3**	,17	,099	,072	,132	,3**	,18	,123	,088	,069	,3**	,097	,16	,2**	,3**	,15	,2**	,4**
	Sig. (bilatérale)	,569	,002	,009	,420		,107	,012	,455	,052	,000	,017	,162	,313	,062	,000	,012	,082	,218	,329	,000	,171	,024	,001	,000	,039	,003	,000
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200
q12	Corrélation de Pearson	,081	,097	,120	,086	,114	1	,114	,076	,004	,098	,101	,107	,3**	,128	,130	,124	1**	,15	,085	,124	,111	,16	,3**	,091	,011	,16	,4**
	Sig. (bilatérale)	,253	,171	,090	,228	,107		,109	,282	,950	,166	,153	,132	,000	,070	,067	,081	,000	,032	,230	,079	,119	,021	,000	,202	,879	,022	,000
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200
q13	Corrélation de Pearson	,14	,071	,16	,3**	,18	,114	1	,15	,17	,4**	,3**	,3**	,137	,3**	,3**	,16	,134	,16	,3**	,5**	,2**	,3**	,136	,15	,16	,094	,5**
	Sig. (bilatérale)	,045	,320	,024	,000	,012	,109		,036	,018	,000	,000	,000	,053	,000	,000	,027	,058	,021	,000	,000	,002	,000	,055	,033	,025	,184	,000
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200
q14	Corrélation de Pearson	1**	,15	,076	,3**	-,05	,076	,15	1	,4**	,2**	,099	,3**	,14	,2**	,15	,096	,059	,009	,16	,2**	,2**	,2**	,101	,2**	,4**	,061	,5**
	Sig. (bilatérale)	,000	,039	,286	,000	,455	,282	,036		,000	,003	,165	,000	,042	,001	,029	,177	,407	,903	,023	,002	,005	,001	,156	,000	,000	,388	,000
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200
q15	Corrélation de Pearson	,4**	,14	,031	,16	,138	,004	,17	,4**	1	,2**	,17	,002	,14	,076	,16	,14	,012	,003	,060	,2**	-,02	,126	,069	,3**	1**	,068	,4**
	Sig. (bilatérale)	,000	,042	,663	,025	,052	,950	,018	,000		,000	,015	,977	,044	,286	,025	,045	,871	,961	,400	,001	,815	,075	,334	,000	,000	,342	,000
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200
q16	Corrélation de Pearson	,2**	,115	,3**	,124	,3**	,098	,4**	,2**	,2**	1	,3**	,2**	,2**	,5**	,3**	,3**	,110	,16	,3**	1**	,2**	,3**	,3**	,4**	,2**	,14	,6**
	Sig. (bilatérale)	,002	,103	,000	,081	,000	,166	,000	,003	,000		,000	,002	,002	,000	,000	,000	,123	,025	,000	,000	,008	,000	,000	,000	,000	,043	,000
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200
q17	Corrélation de Pearson	,109	,2**	,2**	,048	,17	,101	,3**	,099	,17	,3**	1	,4**	,071	,2**	,2**	,17	,102	-,04	,17	,3**	,4**	,2**	,15	,15	,17	,15	,4**
	Sig. (bilatérale)	,124	,007	,009	,498	,017	,153	,000	,165	,015	,000		,000	,316	,001	,004	,019	,150	,622	,016	,000	,000	,001	,037	,029	,014	,038	,000
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200
q18	Corrélation de Pearson	,3**	,15	,084	,3**	,099	,107	,3**	,3**	,002	,2**	,4**	1	,048	,3**	,3**	,18	,099	,076	,082	,2**	1**	,3**	,096	,136	,001	,089	,5**
	Sig. (bilatérale)	,000	,039	,239	,000	,162	,132	,000	,000	,977	,002	,000		,504	,000	,000	,011	,162	,286	,249	,001	,000	,000	,177	,055	,993	,208	,000
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200
q19	Corrélation de Pearson	,15	,113	,2**	,124	,072	,3**	,137	,14	,14	,2**	,071	,048	1	,2**	,3**	,3**	,3**	,2**	,087	,2**	,036	,4**	,4**	,3**	,15	,4**	,5**
	Sig. (bilatérale)	,029	,112	,001	,080	,313	,000	,053	,042	,044	,002	,316	,504		,001	,000	,000	,000	,007	,222	,004	,613	,000	,000	,000	,030	,000	,000

		q1	q2	q3	q4	q5	q6	q7	q8	q9	q10	q11	q12	q13	q14	q15	q16	q17	q18	q19	q20	q21	q22	q23	q24	q25	q26	q27
q20	Corrélation de Pearson	1	,3	,15	,2	,091	,099	,2	,14	,3	,2	,132	,128	,3	,2	,076	,5	,2	,3	,2	1	,3	,14	,15	,089	,059	,5	,3
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,038	,001	,201	,162	,001	,050	,000	,007	,062	,070	,000	,001	,286	,000	,001	,000	,001		,000	,047	,033	,211	,407	,000	,000
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200
q21	Corrélation de Pearson	,3	1	,4	,3	,5	,16	,15	,3	,15	,131	,3	,130	,3	,15	,16	,3	,2	,3	,3	,3	1	,4	,15	,2	,073	,2	,3
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,022	,035	,000	,030	,065	,000	,067	,000	,029	,025	,000	,004	,000	,000	,000		,000	,032	,004	,304	,000	,000
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200
q22	Corrélation de Pearson	,14	,4	1	,2	,3	,3	,085	,2	,096	,022	,18	,124	,16	,096	,14	,3	,17	,18	,3	,14	,4	1	,14	,14	,072	,3	,2
	Sig. (bilatérale)	,047	,000	,000	,008	,000	,000	,233	,003	,174	,753	,012	,081	,027	,177	,045	,000	,019	,011	,000	,047	,000		,042	,043	,309	,000	,010
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200
q23	Corrélation de Pearson	,14	,14	,14	-,02	,3	-,13	,064	,076	,112	,095	,123	1	,134	,059	,012	,110	,102	,099	,3	,15	,15	,14	1	,16	,093	,136	,103
	Sig. (bilatérale)	,048	,047	,044	,816	,000	,067	,371	,285	,116	,179	,082	,000	,058	,407	,871	,123	,150	,162	,000	,033	,032	,042		,023	,188	,055	,147
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200
q24	Corrélation de Pearson	,097	,2	,14	,135	,2	,008	,014	,17	,080	,063	,088	,15	,16	,009	,003	,16	-,04	,076	,2	,089	,2	,14	,16	1	,17	,16	,047
	Sig. (bilatérale)	,170	,003	,050	,057	,008	,913	,848	,014	,261	,372	,218	,032	,021	,903	,961	,025	,622	,286	,007	,211	,004	,043	,023		,017	,027	,512
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200
q25	Corrélation de Pearson	,059	,073	,065	,15	,111	-,05	,16	,2	,116	,17	,069	,085	,3	,16	,060	,3	,17	,082	,087	,059	,073	,072	,093	,17	1	,3	,077
	Sig. (bilatérale)	,407	,307	,357	,033	,119	,459	,020	,003	,103	,016	,329	,230	,000	,023	,400	,000	,016	,249	,222	,407	,304	,309	,188	,017		,000	,278
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200
q26	Corrélation de Pearson	,5	,3	,2	,3	,130	,17	,2	,110	,3	,15	,3	,124	,5	,2	,2	1	,3	,2	,2	,5	,2	,3	,136	,16	,3	1	,2
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,001	,000	,066	,015	,002	,122	,000	,039	,000	,079	,000	,002	,001	,000	,000	,001	,004	,000	,000	,000	,055	,027	,000		,002
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200
q27	Corrélation de Pearson	,3	,3	,2	,110	,16	,3	,2	,14	,057	,3	,097	,111	,2	,2	-,02	,2	,4	1	,036	,3	,3	,2	,103	,047	,077	,2	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,008	,121	,027	,000	,005	,048	,425	,000	,171	,119	,002	,005	,815	,008	,000	,000	,613	,000	,000	,010	,147	,512	,278	,002	
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200
q28	Corrélation de Pearson	,17	,2	,2	,3	,3	,069	,2	,2	,2	,124	,16	,16	,3	,2	,126	,3	,2	,3	,4	,18	,2	,2	,16	,2	,4	,3	,3
	Sig. (bilatérale)	,015	,001	,001	,000	,000	,331	,001	,001	,001	,081	,024	,021	,000	,001	,075	,000	,001	,000	,000	,012	,001	,001	,020	,004	,000	,000	,000
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200
q29	Corrélation de Pearson	,3	,4	,3	,096	,3	,074	,109	,3	,15	,097	,2	,3	,136	,101	,069	,3	,15	,096	,4	,2	,4	,3	,3	,4	,131	,3	,083
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,175	,000	,299	,123	,000	,034	,172	,001	,000	,055	,156	,334	,000	,037	,177	,000	,001	,000	,000	,000	,000	,064	,000	,241

		q7	q8	q9	q10	q11	q12	q13	q14	q15	q16	q17	q18	q19	q20	q21	q22	q23	q24	q25	q26	q27	q28	q29	q30	q31	q32	com plet
q20	Corrélation de Pearson	,2	,14	,3	,2	,132	,128	,3	,2	,076	,5	,2	,3	,2	1	,3	,14	,15	,089	,059	,5	,3	,18	,2	,2	,070	,074	,5
	Sig. (bilatérale)	,001	,050	,000	,007	,062	,070	,000	,001	,286	,000	,001	,000	,001		,000	,047	,033	,211	,407	,000	,000	,012	,001	,009	,324	,296	,000
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200
q21	Corrélation de Pearson	,15	,3	,15	,131	,3	,130	,3	,15	,16	,3	,2	,3	,3	,3	1	,4	,15	,2	,073	,2	,3	,2	,4	,3	,15	,3	,6
	Sig. (bilatérale)	,035	,000	,030	,065	,000	,067	,000	,029	,025	,000	,004	,000	,000	,000		,000	,032	,004	,304	,000	,000	,001	,000	,000	,035	,000	,000
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200
q22	Corrélation de Pearson	,085	,2	,096	,022	,18	,124	,16	,096	,14	,3	,17	,18	,3	,14	,4	1	,14	,14	,072	,3	,2	,2	,3	,3	,130	,3	,5
	Sig. (bilatérale)	,233	,003	,174	,753	,012	,081	,027	,177	,045	,000	,019	,011	,000	,047	,000		,042	,043	,309	,000	,010	,001	,000	,000	,067	,000	,000
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200
q23	Corrélation de Pearson	,064	,076	,112	,095	,123	1	,134	,059	,012	,110	,102	,099	,3	,15	,15	,14	1	,16	,093	,136	,103	,16	,3	,091	,018	,17	,4
	Sig. (bilatérale)	,371	,285	,116	,179	,082	,000	,058	,407	,871	,123	,150	,162	,000	,033	,032	,042		,023	,188	,055	,147	,020	,000	,198	,799	,016	,000
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200
q24	Corrélation de Pearson	,014	,17	,080	,063	,088	,15	,16	,009	,003	,16	-.04	,076	,2	,089	,2	,14	,16	1	,17	,16	,047	,2	,4	,14	,004	,4	,4
	Sig. (bilatérale)	,848	,014	,261	,372	,218	,032	,021	,903	,961	,025	,622	,286	,007	,211	,004	,043	,023		,017	,027	,512	,004	,000	,049	,951	,000	,000
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200
q25	Corrélation de Pearson	,16	,2	,116	,17	,069	,085	,3	,16	,060	,3	,17	,082	,087	,059	,073	,072	,093	,17	1	,3	,077	,4	,131	,111	,061	,081	,3
	Sig. (bilatérale)	,020	,003	,103	,016	,329	,230	,000	,023	,400	,000	,016	,249	,222	,407	,304	,309	,188	,017		,000	,278	,000	,064	,119	,390	,253	,000
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200
q26	Corrélation de Pearson	,2	,110	,3	,15	,3	,124	,5	,2	,2	1	,3	,2	,2	,5	,2	,3	,136	,16	,3	1	,2	,3	,3	,3	,2	,122	,6
	Sig. (bilatérale)	,002	,122	,000	,039	,000	,079	,000	,002	,001	,000	,000	,001	,004	,000	,000	,000	,055	,027	,000		,002	,000	,000	,000	,002	,085	,000
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200
q27	Corrélation de Pearson	,2	,14	,057	,3	,097	,111	,2	,2	-.02	,2	,4	1	,036	,3	,3	,2	,103	,047	,077	,2	1	,3	,083	,107	-.02	,050	,4
	Sig. (bilatérale)	,005	,048	,425	,000	,171	,119	,002	,005	,815	,008	,000	,000	,613	,000	,000	,010	,147	,512	,278	,002		,000	,241	,133	,794	,480	,000
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200
q28	Corrélation de Pearson	,2	,2	,2	,124	,16	,16	,3	,2	,126	,3	,2	,3	,4	,18	,2	,2	,16	,2	,4	,3	,3	1	,3	,3	,132	,3	,6
	Sig. (bilatérale)	,001	,001	,001	,081	,024	,021	,000	,001	,075	,000	,001	,000	,000	,012	,001	,001	,020	,004	,000	,000	,000		,000	,000	,063	,000	,000
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200
q29	Corrélation de Pearson	,109	,3	,15	,097	,2	,3	,136	,101	,069	,3	,15	,096	,4	,2	,4	,3	,3	,4	,131	,3	,083	,3	1	,18	,072	,6	,5
	Sig. (bilatérale)	,123	,000	,034	,172	,001	,000	,055	,156	,334	,000	,037	,177	,000	,001	,000	,000	,000	,000	,064	,000	,241	,000		,011	,312	,000	,000

		q1	q2	q3	q4	q5	q6	q7	q8	q9	q10	q11	q12	q13	q14	q15	q16	q17	q18	q19	q20	q21	q22	q23	q24	q25	q26	q27
q25	Corrélation de Pearson	,059	,073	,065	,15	,111	-,05	,16	,2	,116	,17	,069	,085	,3	,16	,060	,3	,17	,082	,087	,059	,073	,072	,093	,17	1	,3	,077
	Sig. (bilatérale)	,407	,307	,357	,033	,119	,459	,020	,003	,103	,016	,329	,230	,000	,023	,400	,000	,016	,249	,222	,407	,304	,309	,188	,017		,000	,278
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200
q26	Corrélation de Pearson	,5**	,3**	,2**	,3**	,130	,17	,2**	,110	,3**	,15	,3**	,124	,5**	,2**	,2**	1**	,3**	,2**	,2**	,5**	,2**	,3**	,136	,16	,3**	1	,2**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,001	,000	,066	,015	,002	,122	,000	,039	,000	,079	,000	,002	,001	,000	,000	,001	,004	,000	,000	,000	,055	,027	,000		,002
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200
q27	Corrélation de Pearson	,3**	,3**	,2**	,110	,16	,3**	,2**	,14	,057	,3**	,097	,111	,2**	,2**	-,02	,2**	,4**	1**	,036	,3**	,3**	,2**	,103	,047	,077	,2**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,008	,121	,027	,000	,005	,048	,425	,000	,171	,119	,002	,005	,815	,008	,000	,000	,613	,000	,000	,010	,147	,512	,278	,002	
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200
q28	Corrélation de Pearson	,17	,2**	,2**	,3**	,3**	,069	,2**	,2**	,2**	,124	,16	,16	,3**	,2**	,126	,3**	,2**	,3**	,4**	,18	,2**	,2**	,16	,2**	,4**	,3**	,3**
	Sig. (bilatérale)	,015	,001	,001	,000	,000	,331	,001	,001	,001	,081	,024	,021	,000	,001	,075	,000	,001	,000	,000	,012	,001	,001	,020	,004	,000	,000	,000
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200
q29	Corrélation de Pearson	,3**	,4**	,3**	,096	,3**	,074	,109	,3**	,15	,097	,2**	,3**	,136	,101	,069	,3**	,15	,096	,4**	,2**	,4**	,3**	,3**	,4**	,131	,3**	,083
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,175	,000	,299	,123	,000	,034	,172	,001	,000	,055	,156	,334	,000	,037	,177	,000	,001	,000	,000	,000	,000	,064	,000	,241
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200
q30	Corrélation de Pearson	,2**	,3**	,3**	,4**	,2**	,2**	,3**	,084	,18	,093	,3**	,091	,15	,2**	,3**	,4**	,15	,136	,3**	,2**	,3**	,3**	,091	,14	,111	,3**	,107
	Sig. (bilatérale)	,009	,000	,000	,000	,007	,000	,000	,235	,010	,191	,000	,202	,033	,000	,000	,000	,029	,055	,000	,009	,000	,000	,198	,049	,119	,000	,133
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200
q31	Corrélation de Pearson	,062	,16	,122	,2**	,062	,2**	,4**	,132	,033	,15	,15	,011	,16	,4**	1**	,2**	,17	,001	,15	,070	,15	,130	,018	,004	,061	,2**	-,02
	Sig. (bilatérale)	,386	,027	,085	,001	,386	,002	,000	,063	,647	,031	,039	,879	,025	,000	,000	,000	,014	,993	,030	,324	,035	,067	,799	,951	,390	,002	,794
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200
q32	Corrélation de Pearson	,074	,3**	,3**	,021	,3**	,019	,063	,3**	,15	,071	,2**	,16	,094	,061	,068	,14	,15	,089	,4**	,074	,3**	,3**	,17	,4**	,081	,122	,050
	Sig. (bilatérale)	,296	,000	,000	,770	,000	,795	,375	,000	,038	,321	,003	,022	,184	,388	,342	,043	,038	,208	,000	,296	,000	,000	,016	,000	,253	,085	,480
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200
complet	Corrélation de Pearson	,5**	,6**	,5**	,5**	,5**	,3**	,5**	,4**	,4**	,4**	,4**	,4**	,5**	,5**	,4**	,6**	,4**	,5**	,5**	,5**	,6**	,5**	,4**	,4**	,3**	,6**	,4**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

* . La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

		q7	q8	q9	q10	q11	q12	q13	q14	q15	q16	q17	q18	q19	q20	q21	q22	q23	q24	q25	q26	q27	q28	q29	q30	q31	q32	complet
q25	Corrélation de Pearson	,16	,2	,116	,17	,069	,085	,3	,16	,060	,3	,17	,082	,087	,059	,073	,072	,093	,17	1	,3	,077	,4	,131	,111	,061	,081	,3
	Sig. (bilatérale)	,020	,003	,103	,016	,329	,230	,000	,023	,400	,000	,016	,249	,222	,407	,304	,309	,188	,017		,000	,278	,000	,064	,119	,390	,253	,000
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200
q26	Corrélation de Pearson	,2**	,110	,3**	,15**	,3**	,124	,5**	,2**	,2**	1**	,3**	,2**	,2**	,5**	,2**	,3**	,136	,16**	,3**	1	,2**	,3**	,3**	,3**	,2**	,122	,6**
	Sig. (bilatérale)	,002	,122	,000	,039	,000	,079	,000	,002	,001	,000	,000	,001	,004	,000	,000	,000	,055	,027	,000		,002	,000	,000	,000	,002	,085	,000
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200
q27	Corrélation de Pearson	,2**	,14	,057	,3**	,097	,111	,2**	,2**	-,02	,2**	,4**	1**	,036	,3**	,3**	,2**	,103	,047	,077	,2**	1	,3**	,083	,107	-,02	,050	,4**
	Sig. (bilatérale)	,005	,048	,425	,000	,171	,119	,002	,005	,815	,008	,000	,000	,613	,000	,000	,010	,147	,512	,278	,002		,000	,241	,133	,794	,480	,000
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200
q28	Corrélation de Pearson	,2**	,2**	,2**	,124	,16**	,16**	,3**	,2**	,126	,3**	,2**	,3**	,4**	,18	,2**	,2**	,16**	,2**	,4**	,3**	,3**	1	,3**	,3**	,132	,3**	,6**
	Sig. (bilatérale)	,001	,001	,001	,081	,024	,021	,000	,001	,075	,000	,001	,000	,000	,012	,001	,001	,020	,004	,000	,000		,000	,000	,063	,000	,000	,000
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200
q29	Corrélation de Pearson	,109	,3**	,15	,097	,2**	,3**	,136	,101	,069	,3**	,15	,096	,4**	,2**	,4**	,3**	,3**	,4**	,131	,3**	,083	,3**	1	,18	,072	,6**	,5**
	Sig. (bilatérale)	,123	,000	,034	,172	,001	,000	,055	,156	,334	,000	,037	,177	,000	,001	,000	,000	,000	,000	,064	,000	,241	,000		,011	,312	,000	,000
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200
q30	Corrélation de Pearson	,3**	,084	,18	,093	,3**	,091	,15	,2**	,3**	,4**	,15	,136	,3**	,2**	,3**	,3**	,091	,14	,111	,3**	,107	,3**	,18	1	,3**	,17	,5**
	Sig. (bilatérale)	,000	,235	,010	,191	,000	,202	,033	,000	,000	,000	,029	,055	,000	,009	,000	,000	,198	,049	,119	,000	,133	,000	,011		,000	,019	,000
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200
q31	Corrélation de Pearson	,4**	,132	,033	,15**	,15**	,011	,16**	,4**	1**	,2**	,17	,001	,15	,070	,15	,130	,018	,004	,061	,2**	-,02	,132	,072	,3**	1	,069	,4**
	Sig. (bilatérale)	,000	,063	,647	,031	,039	,879	,025	,000	,000	,000	,014	,993	,030	,324	,035	,067	,799	,951	,390	,002	,794	,063	,312	,000		,333	,000
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200
q32	Corrélation de Pearson	,063	,3**	,15	,071	,2**	,16**	,094	,061	,068	,14**	,15	,089	,4**	,074	,3**	,3**	,17	,4**	,081	,122	,050	,3**	,6**	,17	,069	1	,5**
	Sig. (bilatérale)	,375	,000	,038	,321	,003	,022	,184	,388	,342	,043	,038	,208	,000	,296	,000	,000	,016	,000	,253	,085	,480	,000	,000	,019	,333		,000
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200
complet	Corrélation de Pearson	,5**	,4**	,4**	,4**	,4**	,4**	,5**	,5**	,4**	,6**	,4**	,5**	,5**	,5**	,6**	,5**	,4**	,4**	,3**	,6**	,4**	,6**	,5**	,5**	,4**	,5**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200

** La corrélation est significative :

*. La corrélation est significative a

دليل الأستاذ للتدريس باستراتيجية التعلم التعاوني

تمهيد:

يهدف هذا الدليل إلى توجيه الأستاذ إلى كيفية تدريس الوحدات الدراسية بحصص الأعمال الموجهة بالجامعة (وحدة التربية المقارنة نموذجاً) بغرض تنمية دافعية الإنجاز الدراسي لدى الطلاب. ولتوضيح ذلك، يتضمن الدليل العناصر التالية:

1-نبذة عن استراتيجية التعلم التعاوني.

2-أهداف الاستراتيجية.

3-دور الأستاذ والطالب في الاستراتيجية.

4-تنظيم حجرة الدراسة.

5-سير الدروس.

6-حلول مقترحة للعراقيل المحتملة أثناء تطبيق الاستراتيجية.

7-استمارات تقويم يمكن للأستاذ اعتمادها عند تنفيذ استراتيجية التعلم التعاوني.

1-نبذة عن استراتيجية التعلم التعاوني:

تعد استراتيجية التعلم التعاوني أحد طرق التدريس الحديثة والفعالة؛ والتي تنتمي إلى استراتيجيات التعلم النشط التي تهدف إلى جعل المتعلم محور العملية التعليمية- التعليمية. تقوم هذه الاستراتيجية أساساً على تقسيم الطلبة في القسم الواحد إلى أفواج أو مجموعات صغيرة مكونة من (4 إلى 6) أفراد؛ توكل

إليهم مهمات دراسية ويقومون بحلّها جماعيا. حيث تتضافر جهود أفراد المجموعة الواحدة ويتعاونون فيما بينهم لتحقيق هدف مشترك لهم منافسين بذلك الجماعات الأخرى.

تجدر الإشارة إلى أنّ وضع الطلبة مع بعض في أفواج أو جماعات لا يكفي لنسبي الطريقة المتبعة تعلمًا تعاونيًا؛ بل لا بدّ من توفر بعض العناصر المهمة التي تعدّ أساس هذه الاستراتيجية ومعياري نجاحها. تكمن هذه العناصر في مكونات التعلم التعاوني.

***مكونات التعلم التعاوني:** تتمثل المكونات الأساسية للتعلم التعاوني فيما يلي:

-الاعتماد الايجابي المتبادل: ويقصد به شعور الطلبة في المجموعة الواحدة بحاجتهم الملحة لزملائهم لإتمام المهمة الموكلة إليهم بنجاح، تحت شعار "إما ان ننجو معا أو نغرق معا". وهذا يمثل أساس التعاون، حيث يؤمن كل طالب أنّ مجهود كل عضو في المجموعة أساسي لا يمكن الاستغناء عنه لتحقيق هدف الجماعة. إنّ توفر هذا العنصر من شأنه القضاء على مشكلة سيطرة بعض الأعضاء على المجموعة (كذوي التحصيل المرتفع) ويمنح فرصة متساوية للجميع لكي يشاركوا في المهمة.

-المسؤولية الفردية: وتعني أنّ كل طالب في المجموعة ملزم بتحمل مسؤولية تعلّمه وأدائه للمهمة الموكلة إليه إلى جانب تحمل مسؤولية مساعدة زملائه على تحقيق التعلم. يعد توفير هذا العنصر وسيلة للتخلص من مشكلة استفادة فئة معينة (كذوي التحصيل المتدني والأتكاليين) من جهود زملائهم ويدفعهم للعمل على قدم المساواة مع أفراد الفوج الآخرين.

-التفاعل وجها لوجه: ويقصد به مقابلة الأعضاء لبعضهم البعض والتواصل فيما بينهم وتبادل الأفكار لبناء الثقة المتبادلة وتوطيد العلاقة فيما بينهم مما يعزز أداءهم كجماعة واحدة ومتعاونة. وهذا العنصر مهم لتقليص المشكلات السلوكية والتنافس بين الأعضاء إذ يوفر مناخا تعليميا ايجابيا ووديا داخل القسم.

-المهارات البينشخصية والاجتماعية: وتعني تطوير المهارات الاجتماعية لدى الطلبة كالتواصل واحترام الآراء حل المشكلات، اتخاذ القرارات، الاستماع، المساعدة والتشجيع، فمن دون بناء هذه المهارات لدى الطلبة يستحيل أن يحقق التعلم التعاوني أي نجاح يذكر.

-معالجة عمل الجماعة: ويقصد به تقييم ومراجعة عمل الجماعة، وتحديد نقاط القوة ونقاط الضعف في أداء أعضاء الجماعة؛ قصد تعديل وتصحيح الأخطاء وتغيير أسلوب العمل إن لم يكن فعالا وتثمين

جهود الأعضاء في حال نجاحهم. ويسمح هذا العنصر بتطوير وتنمية مهارات أعضاء الجماعة لتحقيق أهدافهم التعاونية.

2- أهداف الاستراتيجية:

- تنمية مستوى دافعية الإنجاز الدراسي لدى الطلبة وكذا الرغبة الداخلية للتعلم.
- رفع معدل الطالب ودرجات اختبارات الأكاديمية من خلال تعزيز قدرته على الاحتفاظ والتذكر؛ حيث ثبت أن المدارس الجماعية تزيد من فرص تذكر المعلومات مقارنة بالتعلم الفردي.
- بناء اتجاهات ايجابية لدى الطلاب نحو كل من التعلم، الأستاذ، والموضوعات المراد تدريسها.
- زيادة حدوث الاتصال الجماعي بين الطلاب من خلال البيئة التعليمية التي تحيطهم والشعور بالانتماء لمجموعة الطلاب المتعاونة التي تعمل مع بعضها.
- بناء العلاقات الايجابية بين الطلاب ذوي الخلفيات الثقافية المختلفة وذوي مستوى التحصيل الأكاديمي المختلف وتقبلهم كمصدر للمعرفة والمعلومات.
- معالجة مشكلات الخوف والخلل وضعف الثقة بالنفس لدى بعض الطلبة من خلال توفير فرصة توضيح أفكارهم ومناقشتها بشكل علني أمام زملائهم إلى جانب حصولهم على الدعم والتشجيع منهم.
- تعزيز الطالب الجامعي على تحمل المسؤولية واستغلال التعلم التعاوني لتحويل التعلم من مجرد واجب وحفظ آلي للمعلومات التي يتلقاها من أستاذه؛ إلى تعلم نشط قائم على المشاركة والإبداع وحل المشكلات.
- تعليم الطالب وإكسابه مجموعة من العادات والمهارات المهمة في حياته اليومية، الأكاديمية، والمهنية مستقبلا. ويمكن تصنيف هذه المهارات إلى ما يلي:

*مهارات أدائية: كاتخاذ القرارات، حل المشكلات، التعبير اللغوي الشفهي والكتابي.....

*مهارات معرفية: تتمثل في المعلومات التي يكتسبها، والمعرفة التي يبنها، والتفكير الناقد والابتكاري خاصة في ظل تبادل المعلومات مع الزملاء ذوي المستوى المعرفي المتباين (مرتفع- متوسط- منخفض) من خلال مشاركة الأفكار والآراء.

*مهارات وجدانية واجتماعية: تتمثل في تعلم قيم التعاون والتواصل مع بعض إلى جانب تحمل المسؤولية واحترام آراء الآخرين وتقديرهم وتشجيع الزملاء ومساعدتهم.

3- دور الأستاذ والطالب في الاستراتيجية:

أ- دور الأستاذ:

يعتمد أسلوب التعلم التعاوني أساساً على المتعلمين وتعاونهم فيما بينهم؛ حيث يعمل الطلبة في مجموعات صغيرة يساعد كل منهم الآخر لتحقيق هدف معين. وهذا لا يعني إلغاء دور المعلم بل أن لديه دوراً حساساً في توجيهه وإنجاح التعلم التعاوني. إلا أن دوره التقليدي كمصدر للمعلومات تغير في التعلم التعاوني إلى دور المنظم والموجه لأفراد يناقشون ويبحثون ويتعلمون بأنفسهم ويصلون إلى نتائج نهائية بالاعتماد على ذواتهم. وهو الغرض الأساسي من حصص الأعمال الموجهة بالجامعة. ويمكن تلخيص أدوار المعلم في استراتيجية التعلم التعاوني فيما يلي:

- تحديد الأهداف الأكاديمية للدرس.

- التمهيد وشرح المهمة المطلوب إنجازها.

- تحديد معايير النجاح وشرحها وكذا المكافآت التي ستحصل عليها المجموعة المتفوقة.

- تحديد وتقرير عدد أفراد المجموعات.

- ترتيب وتنظيم الفصل الدراسي.

- توزيع المجموعات وإعطائها أسماء مثلاً (أ-ب-ج...)

- توزيع المهام والمسؤوليات على أفراد المجموعة.

- التذكير بمبادئ الاستراتيجية وعناصر نجاحها.

- تحفيز الطلبة على العمل في المجموعات ومراقبة سير التعلم.

- تفقد تقدم أداء المجموعات وتذكيرهم بالوقت.

- التدخل في حالة وجود مشكلة في أحد المجموعات.

-التقييم النهائي لعمل الجماعات وتقديم التغذية الراجعة المناسبة.

-تعزيز المجموعة المتفوقة معنويا (مدح) أو حسيا (درجات اضافية).

-تحضير اختبارات تحريرية موجزة وبعض الأسئلة الشفوية واختبار الطلبة من حين لآخر باختيار أحد الطلبة عشوائيا ليقوم بالاختبار؛ بغرض تعزيز المسؤولية الفردية وحث الجميع على العمل بجدية.

ب-دور الطالب:

إنّ الدور الذي يقوم به الطالب في التعلم التعاوني يختلف جذريا عن دوره في التعليم التقليدي؛ حيث أنّ دوره في التعلم التعاوني يتّسم بالفاعلية والنشاط والايجابية والمشاركة. ويمكن تلخيص مهام الطالب في هذه الاستراتيجية فيما يلي:

-التعاون مع أعضاء الفوج أيا كانوا والعمل على تحقيق الهدف المشترك.

-التفاعل داخل المجموعة.

-مساعدة الزملاء وتشجيعهم.

-التقيد بالمهمة الموكلة إليه وأدائها على أكمل وجه.

-تنظيم الخبرة وتحديد أهدافها وصياغتها.

-جمع المعلومات بصورة صحيحة من مصادرها.

-ربط الخبرات السابقة بالمواقف الجديدة.

-ممارسة الاستقصاء الذهني الفردي والجماعي.

-تنظيم أفكارهم الخاصة ومقارنتها بأفكار زملائه ثم مناقشتها.

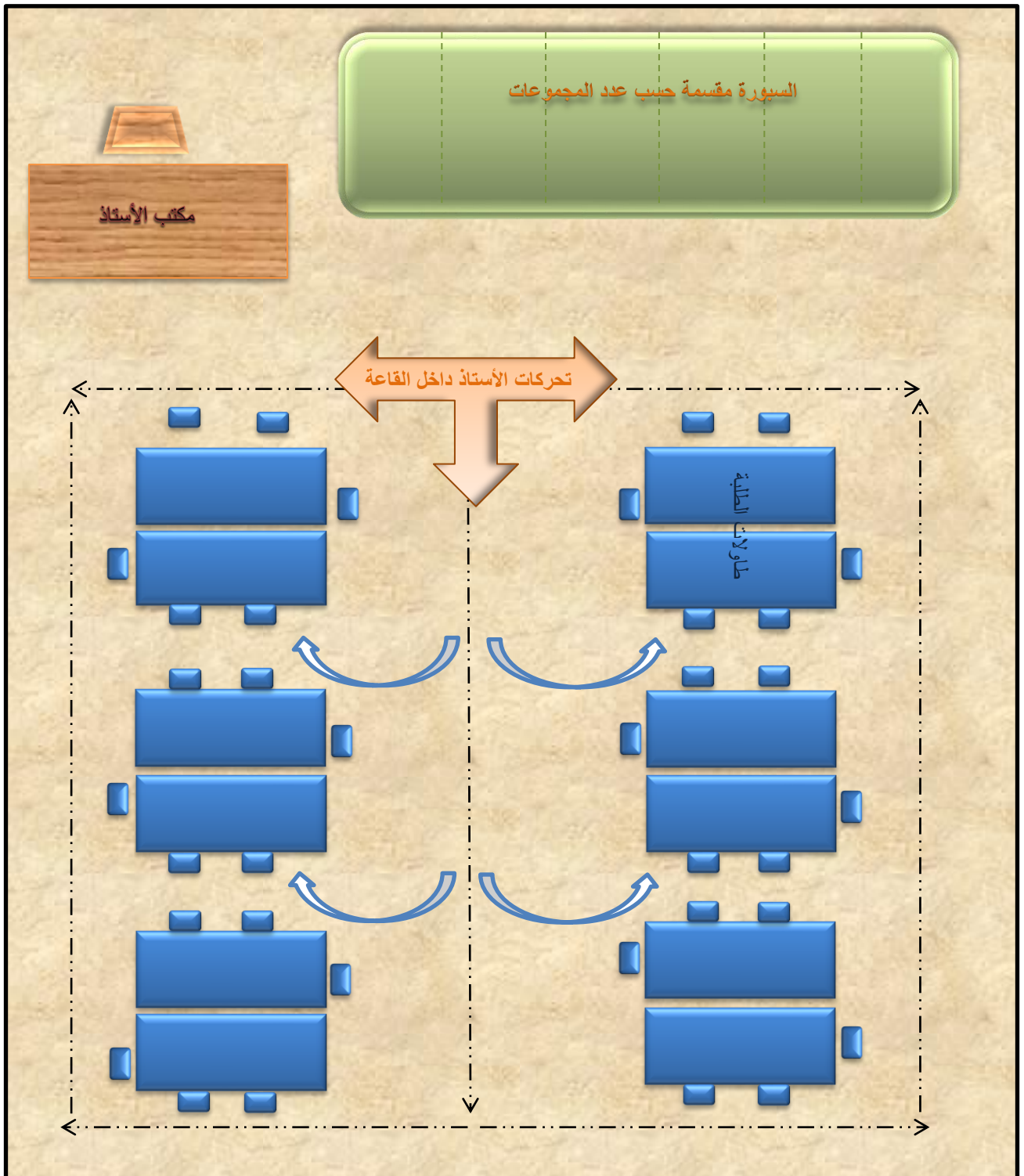
-تحمل مسؤولية تعلمه وتعلم زملائه.

-تأييد رأي الجماعة والعمل على حل الخلافات بالتواصل فيما بينهم.

-الاتفاق على الاجابة النهائية وتقييم عمل الأعضاء بموضوعية.

4-تنظيم حجرة الدراسة:

على الأستاذ أن يتميّز بالمرونة عند تطبيقه لاستراتيجية التعلم التعاوني. فقد يكون عدد الطلاب كبيرا (أكثر من 40 طالبا) وقد تكون مساحة حجرة الدراسة ضيقة، أو مكتظة بالطاولات والكراسي غير المستعملة، فعليه حينها ايجاد الحلول المناسبة وتكييف الاستراتيجية حسب الظروف المتوفرة. وفيما يلي تنظيم مقترح لتنظيم حجرة الدرس، بعدها نقدم بعض الاقتراحات في حالة استحالة تطبيقه ميدانيا.



*يشير الباحثون إلى أنّ الحجم المثالي للمجموعة التعاونية هو (5-6) أفراد، ولتحقيق عنصر التفاعل وجها لوجه، يفضل تنظيم طاولات الطلاب بشكل يتقابل فيه الطلبة وجها لوجه، كما يفضل ترك مساحات بين المجموعات بشكل ييسر للأستاذ المرور بين المجموعات لتفقد سير عملها.

كما أشرنا سابقا قد تواجه الأستاذ بعض العراقيل في تنظيم قاعة الدراسة بهذا الشكل، لذا نقترح أن يضاعف الأستاذ عدد أعضاء الفوج الواحد إلى (07) أفراد في حالة العدد الكبير من الطلبة (40 فما فوق)، مع الإشارة إلى ضرورة تفقد مشاركة جميع الأعضاء في عمل الجماعة. وفي حالة ضيق حجرة الدراسة يكتفي الطلبة بتغيير مقاعدهم ليجتمعوا في مكان واحد ضمن جماعتهم، مع ترك رواق واحد على الأقل ليتحرك الأستاذ من خلاله ويراقب سير عمل الجماعات.

5- سير الدروس: (وحدة التربية المقارنة نموذجاً).

الحصة: 01 الزمن: ساعة ونصف المستوى: سنة ثالثة ليسانس علوم التربية.

الوحدة: التربية المقارنة. تخصص: توجيه وإرشاد.

طريقة التدريس: استراتيجية التعلم التعاوني (لنتعلم معا).

الوسائل التعليمية: السبورة - السندات والمصادر.

الدرس: مقارنة بين النظام التعليمي الجزائري والنظام التعليمي الياباني.

أهداف الدرس:

- التعرف على النظام التعليمي الياباني.

- التعرف على نقاط القوة في النظام التعليمي الياباني.

- التعرف على نقاط الضعف في النظام التعليمي الياباني.

- المقارنة بين النظام التعليمي الجزائري والنظام التعليمي الياباني (أوجه التشابه وأوجه الاختلاف).

- استخلاص نقاط الاستفادة من النظام الأجنبي.

التمهيد (المدة 20د):

-التذكير بالمعلومات السابقة (حول النظام التعليمي الجزائري)

-مناقشة قصيرة حول دولة اليابان ونظامها التعليمي (للتعرف على المكتسبات القبلية للطلاب).

-نبذة موجزة عن خصائص النظام الأجنبي (اليابان) ← هناك خيارين أمام الأستاذ؛ إما أن يقدم ملخصاً أو نبذة عامة حول موضوع الدرس (قد يشرحها وقد يقدمها للطلبة مكتوبة على شكل سند يعتمد عليه الطلبة)؛ وإما أن يكلف الطلبة بتحضير هذه الجزئية (موضوع الدرس) من خلال البحث في المراجع أو استخدام الأنترنت.

-طرح المشكلة والمهمة المطلوب إنجازها بوضوح (استخراج نقاط الاستفادة من النظام الأجنبي) مع تحديد الزمن اللازم لإنهاء العمل المطلوب (50د) ← بالنسبة للزمن، يقوم الأستاذ بتكييفه حسب الظروف المحيطة (تأخر وصول الطلبة، وجود مشكلة تتطلب التدخل، تأخر في تنظيم قاعة الدراسة...).

-تحديد معيار النجاح: (الاجابة التي فيها أقل عدد من الأخطاء + الأفكار الأصيلة والمبتكرة التي لم تتطرق إليها المجموعات الأخرى) وقد يجري الأستاذ اختبارات فردية ويجمع نقاط أعضاء الفوج الواحد ليحصل على الدرجة الكلية للمجموعة ويتم ترتيب المجموعات تنازلياً على أساس درجاتها.

-تحديد المكافأة: (علامات اضافية 0.25/0.5... لأعضاء المجموعة المتفوقة) أو ملاحظات ايجابية (تعزيز لفظي) وهذا من شأنه بث الحماس والدافعية لدى الطلبة وتعزيز التنافس بين المجموعات لتحقيق الأفضل.

-تقسيم الطلبة إلى مجموعات مكونة من (06) أفراد (يتم اختيارهم عشوائياً) وتسمية كل مجموعة (أ- ب- ج...) أو إتاحة الفرصة لكل فوج لاختيار اسم لمجموعتهم، وتنظيم الفصل الدراسي (يكتفي الطلبة بنقل كراسيهم حسب مجموعاتهم وجعل طاولاتهم متقاربة بشكل يسمح بتفاعلهم وجها لوجه).

-تقسيم الأدوار على الطلبة: القائد - المسجل - المشجع - المقرر - الميقاتي - الناقد (يتم تغيير الأدوار في الحصص المقبلة في حالة الاحتفاظ بنفس المجموعة؛ حتى يتسنى لجميع الأعضاء تعلم وتجربة مختلف المهارات كالقيادة، التحكم في الوقت...).

التنفيذ: (50د)

-يشرع الطلبة في البحث عن حلول للمشكلة المطروحة بعد الاتفاق فيما بينهم على طريقة العمل (إما يحاول كل طالب الاجابة بمفرده ثم يتناقشون فيما بينهم حول كل اجابة مقترحة ويتفقون على الاجابة النهائية، وإما يتشاركون في الاجابة جماعيا ويقوم المسجل بكتابة كل ما يملى عليه).

-يقوم كل عضو بأداء دوره في المجموعة على غرار المشاركة في اقتراح الحلول والتفاعل والتعاون مع الزملاء في الفوج؛ حيث يتمثل دور القائد في توجيه عمل المجموعة وتذكير الأعضاء بمسؤولياتهم والتصرف عند وجود مشكلة كما أنه مسؤول عن التفاوض مع الأستاذ بالنيابة عن المجموعة في حالة وجود استفسار أو مشكلة. أما المسجل فيقوم بتسجيل اجابات الأعضاء، ويسجل القرارات المتخذة من قبل المجموعة. ويقوم الميسراتي بضبط الوقت وتنظيمه وفقا لإجراءات العمل المتفق عليها كما يذكر زملائه بالوقت المتبقي. ويتمثل دور المشجع في بث الحماس والدافعية وعبارات التشجيع والدعم في المجموعة. أما الناقد فيقوم بتقويم الاجابات وطلب التوضيح حولها إلى جانب تقويم عمل الأعضاء ومشاركتهم. يقوم المقرر بتقرير الاجابة النهائية بعد المناقشة مع الزملاء ويكون المسؤول على قراءة الاجابة النهائية وكتابتها على السبورة.

-يقوم الأستاذ بالتجول حول القسم وتفقد عمل المجموعات، والتدخل لتقديم المساعدة في حالة وجود مشكلة أو استفسار.

-يذكر الأستاذ الجماعات التعاونية بمبادئ نجاح التعلم التعاوني والمهارات التعاونية؛ ومن بين النصائح التي قد يقدمها الأستاذ للمجموعات لزيادة فعاليتها ما يلي:

*الانصات عندما يتحدث عضو في المجموعة.

*تجنب المحادثات الجانبية.

*كل واحد يشارك في العمل ويتم المهمة الموكلة إليه.

*يمنع الجدل فكل الآراء مرحب بها.

*على القائد احترام نفسه وغيره وتجنب التسلط.

*الحديث بهدوء.

*التأكد من فهم الجميع للإجابة.

*انتقدوا الأفكار، وليس الأفراد.

*امدحوا زملاءكم وشجعوهم على العمل.

-بعد اتفاق المجموعة على الاجابة النهائية وتدوينها، يقومون بتغذية راجعة حول أداء كل عضو ويقدمون آراءهم وتقييمهم لأداء المجموعة ككل.

الإنهاء: (20د)

-كتابة الاجابات على السبورة(يتم تقسيم السبورة حسب عدد الأفواج ويقوم مقرر كل فوج بتدوين اجابة مجموعته على السبورة بخط واضح) أو يتم قراءة الاجابات عوض كتابتها عند ضيق الوقت.

-مناقشة الاجابات من طرف الطلبة أولاً ثم من طرف الأستاذ.

-استخراج الأخطاء والنقائص في الاجابات وتصويبها.

-مدح الاجابات المتميزة.

-تغذية راجعة حول عمل المجموعات وأدائها(الأداء والاجابات المقدمة - الانضباط-التعاون...).

-تعزيز ومكافأة المجموعة المتفوقة.

-تقديم خلاصة عامة للدرس.

6-حلول مقترحة للعراقيل المحتملة أثناء تطبيق الاستراتيجية:

قد تواجه المعلم أثناء تطبيقه لاستراتيجية التعلم التعاوني بعض العراقيل مثل باقي الاستراتيجيات؛ وفيما يلي عرض لبعض العراقيل المحتملة وطرق التصرف إزاءها:

-اكتظاظ الصفوف بالطلبة وضيق المساحة(وقد أشرنا سابقا إلى كيفية مواجهة هذه المشكلة).

-انخفاض الدافعية لدى المعلم لتطبيق التعلم التعاوني إما لعدم امتلاكه لخلفية نظرية كافية حول الاستراتيجية وفنيات تطبيقها، أو للتخوف من ضيق الوقت واحتمالية حدوث الفوضى والشغب أثناء حصة التعلم التعاوني ويمكن علاج هذه المشكلات من خلال الاطلاع على الأدب النظري حول التعلم التعاوني والفيديوهات التوضيحية لسير التعلم التعاوني وطرق تطبيق استراتيجياته المختلفة وكذا الاطلاع على نتائج الدراسات التي أثبتت فعالية التعلم التعاوني ونجاعته. ويمكن علاج مشكلة ضيق الوقت بتحضير الدرس جيداً وتجزئته لأهداف إجرائية محددة وتحديد الزمن اللازم لتنفيذ النشاطات المختلفة بدقة، ويمكن للأستاذ التغلب على هذه المشكلة مع مرور الوقت من خلال تعوده على الاستراتيجية وتسيير الوقت وتكييفه حسب الظروف الطارئة. أما التخوف من اثاره الفوضى والشغب فيمكن تفاديه من خلال اعطاء تعليمات واضحة وصارمة للطلبة عن كيفية سير العمل التعاوني ومراقبة سلوكياتهم وتوجيهها وغالباً ما تختفي هذه المشكلة مع تعود كل من الأستاذ والطلبة على الطريقة التعليمية.

-قد يواجه الأستاذ مشكلات تتعلق بعمل الطلبة داخل مجموعاتهم كهيمنة ذوي القدرات العالية على نشاط المجموعة وعبث بعض الطلبة أثناء عمل المجموعة وعدم مشاركتهم في العمل الجماعي وعدم التحكم في الوقت وهداره في الجدل والمناقشات الجانبية، ويمكن مواجهة هذه المشكلات من خلال تعليم الطلبة المهارات التعاونية وتعزيز مبادئ التعلم التعاوني لديهم وتدريبهم عليها(الاعتماد الايجابي المتبادل-المسؤولية الفردية-التفاعل وجها لوجه-المهارات البيئشخصية والاجتماعية-المعالجة الجمعية) ويتم ذلك من خلال تسجيل الملاحظات حول أداء أعضاء المجموعات بدقة وتلقي تقرير مفصل من طرف قادة المجموعات حول المشكلات التي تمت مواجهتها وكذا تطبيق استمارة تقويم لمدى تطبيق الطلبة للمهارات التعاونية ثم اتخاذ الاجراءات اللازمة لتدريب الطلاب عليها ومراقبة مدى تحسنهم خلال الحصص المتتالية.

-من المشكلات التي قد يواجهها أستاذ الجامعة خاصة، تدريس مواضيع الوحدات في قالب جمعي تعاوني، خاصة في ظل عدم وجود منهج دراسي واضح يتبعه، إلى جانب كون بعض المواضيع مجردة يصعب تدريسها بطريقة التعلم التعاوني، وهنا يبرز دور الأستاذ في تكييف مواضيع المنهاج وتحويرها في شكل يسمح باشتراك الطلبة في بناء المعارف من خلال ابتكار أنشطة تعليمية ضمن موضوع الدرس يتم تناولها باستراتيجية التعلم التعاوني(مثلاً وحدة الإحصاء والقياس يتم تكليف الطلبة بحل تطبيق ضمن جماعات تعاونية بعد التعرف على القوانين اللازمة، ووحدة اللغات الأجنبية يتم تدريسها بالتعلم التعاوني

من خلال مناقشة الطلبة للموضوع المستهدف في جماعات تعاونية، وكذلك باقي الوحدات النظرية أين يمكن أن يكلف الأستاذ طلبته بالاجتماع في مجموعات لتحليل نظرية معينة أو استخلاص خلاصة لدرس ما، أو تطبيق ما تم تعلمه من معلومات نظرية كبناء استبيان أو دليل مقابلة في وحدة المنهجية...).

7- استمارات تقويم يمكن للأستاذ اعتمادها عند تنفيذ استراتيجية التعلم التعاوني:

أ- استمارة تقويم المهارات التعاونية للطالب: (يتم ملؤها من طرف قائد المجموعة أو أحد الأعضاء)

	السلوك	متوفر	غير متوفر	الملاحظات
01	النشاط والتفاعل داخل المجموعة.			
02	المساهمة في اقتراح الحلول			
03	تشجيع الزملاء.			
04	التحدث بهدوء.			
05	الانصات وعدم المقاطعة.			
06	احترام آراء الزملاء وتقبلها.			
07	انتقاد الأفكار وليس الافراد.			
08	شرح أفكاره الخاصة وتوضيحها.			
09	أداء الدور المكلف به.			
10	احترام الوقت.			
11	تأييد النتيجة النهائية.			
12	مساعدة الزملاء في مهامهم.			
13	التنافس مع الجماعات الأخرى وليس مع الأعضاء.			
14	المشاركة الايجابية.			
15	طلب المساعدة عند عدم الفهم.			

ب- استمارة تقويم المجموعات في استراتيجية التعلم التعاوني:

المجموع 10/	درجة انضباط المجموعة/05					درجة النشاط/05	اسم الفريق
	الالتزام بالأدوار	إنجاز المهمة في الوقت المحدد	التعاون بين الأعضاء	تقبل التوجيهات	النقاش بهدوء		
							-أ-
							-ب-

							ج-
							د-
							هـ-
							و-
							المجموعة الفائزة:

ج-بطاقة تقويم ذاتي للأستاذ بعد تنفيذ استراتيجية التعلم التعاوني:

	الإجراء	متوفر	غير متوفر	الملاحظات
01	إعداد خطة مفصلة للدرس.			
02	وضع أهداف واضحة للدرس.			
03	تحديد الزمن المطلوب لكل نشاط.			
04	شرح أهداف الدرس بوضوح.			
05	توفير السندات والمواد التعليمية اللازمة.			
06	تحضير الوسائل التعليمية المناسبة.			
07	تنظيم الفصل الدراسي.			
08	تقسيم الطلبة إلى مجموعات مكونة من 6 أفراد.			
09	توزيع المسؤوليات على أعضاء المجموعات.			
10	شرح المهارات التعاونية اللازمة بوضوح.			
11	شرح المهمة المطلوبة والزمن اللازم لتنفيذها.			
12	التجول بين المجموعات وتفقد عمل الأعضاء.			
13	تسجيل الملاحظات حول سلوكيات الطلبة وتفاعلهم.			
14	الاجابة على استفسارات الطلبة.			
15	التذكير بالمهارات التعاونية والأدوار الموزعة.			
16	استثارة دافعية الطلاب وبث الحماس بينهم.			
17	التأكد من ضبط الوقت وسير عمل المجموعات.			
18	الجلوس مع كل مجموعة بعض الوقت أثناء تنفيذ المهمة.			
19	استخدام التقويم الفردي والجماعي.			
20	تعزيز الاجابات الصحيحة والمميزة.			

21	تصويب الاجابات الخاطئة.			
22	مدح المجموعة المتفوقة.			
23	الاختبار العشوائي لبعض الطلبة للتأكد من مساهمتهم في أداء الجماعة.			
24	تقديم التغذية الراجعة اللازمة.			
25	إعلان ترتيب المجموعات ومكافأة المجموعة الناجحة.			
26	تقويم المهارات التعاونية لدى الطلاب.			
27	تقديم حوصلة للدرس.			

-انتهى-

الملحق رقم (05): قائمة الأساتذة المحكمين.

اسم ولقب الأستاذ	الدرجة العلمية	التخصص	مكان العمل
محمد برو	استاذ التعليم العالي	علوم التربية	جامعة محمد بوضياف-المسيلة
طوطاوي زوليخة	استاذ التعليم العالي	علم النفس التربوي	المدرسة الوطنية التحضيرية لدراسات مهندس روية الجزائر
حماش الحسين	استاذ التعليم العالي	علم النفس الاجتماعي	جامعة الجزائر 2
بن خليفة محمود	استاذ التعليم العالي	علم النفس القيادي	جامعة الجزائر 2
سعدي فتيحة	أستاذ محاضر صنف أ	علوم التربية	جامعة مولود معمري-تيزي وزو
عون علي	استاذ محاضر صنف أ	علم النفس وعلوم التربية	جامعة الأغواط
بوروي رجاح فريدة	استاذ محاضر صنف أ	علم النفس الاجتماعي	جامعة مولود معمري-تيزي وزو

Tableaux croisés

Récapitulatif du traitement des observations

	Observations					
	Valide		Manquante		Total	
	N	Pourcent	N	Pourcent	N	Pourcent
groupe * niv.aca.mr	60	47,2%	67	52,8%	127	100,0%
groupe * niv.aca.pr	60	47,2%	67	52,8%	127	100,0%
groupe * sexe	60	47,2%	67	52,8%	127	100,0%
groupe * age2	60	47,2%	67	52,8%	127	100,0%
groupe * niv.eco	60	47,2%	67	52,8%	127	100,0%
groupe * residence	60	47,2%	67	52,8%	127	100,0%

groupe * niv.aca.mr

Tableau croisé

		niv.aca.mr					Total
		illettré	primaire	cem	lycée	université	
groupe	control Effectif	6	14	5	2	3	30
	Effectif théorique	5,5	14,0	6,0	2,0	2,5	30,0
	experimental Effectif	5	14	7	2	2	30
	Effectif théorique	5,5	14,0	6,0	2,0	2,5	30,0
Total	Effectif	11	28	12	4	5	60
	Effectif théorique	11,0	28,0	12,0	4,0	5,0	60,0

Tests du Khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	,624 ^a	4	,960
Rapport de vraisemblance	,627	4	,960
Association linéaire par linéaire	,000	1	1,000
Nombre d'observations valides	60		

a. 4 cellules (40,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 2,00.

groupe * niv.aca.pr

Tableau croisé

			niv.aca.pr					Total
			illettré	primaire	cem	lycée	université	
groupe	control	Effectif	3	12	5	4	6	30
		Effectif théorique	5,0	10,0	5,0	5,5	4,5	30,0
	experimental	Effectif	7	8	5	7	3	30
		Effectif théorique	5,0	10,0	5,0	5,5	4,5	30,0
Total		Effectif	10	20	10	11	9	60
		Effectif théorique	10,0	20,0	10,0	11,0	9,0	60,0

Tests du Khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	4,218 ^a	4	,377
Rapport de vraisemblance	4,299	4	,367
Association linéaire par linéaire	,459	1	,498
Nombre d'observations valides	60		

a. 2 cellules (20,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 4,50.

groupe * sexe

Tableau croisé

Tableau croisé					
			sexe		Total
			homme	femme	
groupe	control	Effectif	2	28	30
		Effectif théorique	2,0	28,0	30,0
	experimental	Effectif	2	28	30
		Effectif théorique	2,0	28,0	30,0
Total		Effectif	4	56	60
		Effectif théorique	4,0	56,0	60,0

Tests du Khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)	Signification exacte (bilatérale)	Signification exacte (unilatérale)
Khi-deux de Pearson	,000 ^a	1	1,000	1,000	,694
Correction pour la continuité ^b	,000	1	1,000		
Rapport de vraisemblance	,000	1	1,000		
Test exact de Fisher					
Association linéaire par linéaire	,000	1	1,000		
Nombre d'observations valides	60				

a. 2 cellules (50,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 2,00.

b. Calculé uniquement pour un tableau 2x2

groupe * age2

Tableau croisé

			age2		Total
			(20-23)	(24-26)	
groupe	control	Effectif	23	7	30
		Effectif théorique	23,5	6,5	30,0
	experimental	Effectif	24	6	30
		Effectif théorique	23,5	6,5	30,0
Total		Effectif	47	13	60
		Effectif théorique	47,0	13,0	60,0

Tests du Khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)	Signification exacte (bilatérale)	Signification exacte (unilatérale)
Khi-deux de Pearson	,098 ^a	1	,754	1,000	,500
Correction pour la continuité ^b	,000	1	1,000		
Rapport de vraisemblance	,098	1	,754		
Test exact de Fisher					
Association linéaire par linéaire	,097	1	,756		
Nombre d'observations valides	60				

a. 0 cellules (,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 6,50.

b. Calculé uniquement pour un tableau 2x2

groupe * niv.eco

Tableau croisé

			niv.eco		Total
			bas	bon	
groupe	control	Effectif	4	26	30
		Effectif théorique	2,5	27,5	30,0
	experimental	Effectif	1	29	30
		Effectif théorique	2,5	27,5	30,0
Total		Effectif	5	55	60
		Effectif théorique	5,0	55,0	60,0

Tests du Khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)	Signification exacte (bilatérale)	Signification exacte (unilatérale)
Khi-deux de Pearson	1,964 ^a	1	,161	,353	,177
Correction pour la continuité ^b	,873	1	,350		
Rapport de vraisemblance	2,091	1	,148		
Test exact de Fisher					
Association linéaire par linéaire	1,931	1	,165		
Nombre d'observations valides	60				

a. 2 cellules (50,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 2,50.

b. Calculé uniquement pour un tableau 2x2

groupe * residence

Tableau croisé

			residence		Total
			resident	non resident	
groupe	control	Effectif	19	11	30
		Effectif théorique	18,5	11,5	30,0
	experimental	Effectif	18	12	30
		Effectif théorique	18,5	11,5	30,0
Total		Effectif	37	23	60
		Effectif théorique	37,0	23,0	60,0

Tests du Khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)	Signification exacte (bilatérale)	Signification exacte (unilatérale)
Khi-deux de Pearson	,071 ^a	1	,791	1,000	,500
Correction pour la continuité ^b	,000	1	1,000		
Rapport de vraisemblance	,071	1	,791		
Test exact de Fisher					
Association linéaire par linéaire	,069	1	,792		
Nombre d'observations valides	60				

a. 0 cellules (,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 11,50.

b. Calculé uniquement pour un tableau 2x2

Test-t

Statistiques de groupe

	groupe	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
moyenne	control	30	12,2213	,78775	,14382
	experimental	30	12,2603	,99005	,18076

Test d'échantillons indépendants										
		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
moyenne	Hypothèse de variances égales	1,765	,189	-,169	58	,867	-,03900	,23099	-,50138	,42338
	Hypothèse de variances inégales			-,169	55,213	,867	-,03900	,23099	-,50188	,42388

Statistiques de groupe

	groupe	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
ech.pré	exp	30	92,23	11,106	2,028
	cont	30	93,47	11,593	2,117
moth.pre	exp	30	24,30	4,364	,797
	cont	30	25,33	3,604	,658
tom.pre	exp	30	22,73	2,728	,498
	cont	30	23,67	3,477	,635
hob.isttl3.pre	exp	30	20,23	4,133	,755
	cont	30	20,97	3,200	,584
ada.pre	exp	30	24,97	4,249	,648
	cont	30	23.50	3,548	,776

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
ech.ex co.pré	Hypothèse de variances égales	,341	,561	-,045	58	,964	-1,240	-,901	-6,001	5,734
	Hypothèse de variances inégales			-,045	57,894	,964	-1,240	-,901	-6,001	5,734
moth. ex.co.. pre	Hypothèse de variances égales	,991	,324	-,032	58	,974	-1,033	,763	-2,102	2,035
	Hypothèse de variances inégales			-,032	55,998	,974	-1,033	,763	-2,103	2,037
tom.e x.co.p re	Hypothèse de variances égales	,422	,518	-1,157	58	,252	-,933	-,747	-2,549	,682
	Hypothèse de variances inégales			-1,157	54,892	,252	-,933	-,747	-2,551	,684
hob.ist tl3.ex. co.pre	Hypothèse de variances égales	2,976	,090	-,768	58	,445	-,733	,934	-2,644	1,177
	Hypothèse de variances inégales			-,768	54,578	,446	-,733	,934	-2,646	1,180
ada.e x.co.p re	Hypothèse de variances égales	,094	,761	,462	58	,646	1.47	,701	-1,556	2,490
	Hypothèse de variances inégales			,462	56,210	,646	1.47	,701	-1,558	2,491

الملحق رقم (07): نتائج الإحصاء الاستدلالي واختبار فرضيات الدراسة.
1- نتائج اختبار الفرضية الأولى (الفروق بين نتائج الاختبار القبلي والبعدى للمجموعة التجريبية)

Test-t

Statistiques pour échantillons appariés

		Moyenne	N	Ecart-type	Erreur standard moyenne
Paire 1	ech.exp.pré	92,23	30	08,106	2,028
	ech.exp.post	123,3 7	30	11,982	2,188
Paire 2	moth.exp.pre	24,30	30	4,364	,797
	mothabara.exp	32,27	30	3,657	,668
Paire 3	tom.exp.pre	22,73	30	2,728	,498
	toumouh.exp	32,50	30	4,041	,738
Paire 4	hob.isttl3.exp.pre	20,23	30	4,133	,755
	hob.istitla3.exp	26,83	30	5,193	,948
Paire 5	ada.exp.pre	24,97	30	3,548	,648
	adae.exp	31,77	30	3,588	,655

Corrélations pour échantillons appariés

		N	Corrélation	Sig.
Paire 1	ech.exp.pré & ech.exp.post	30	,520	,003
Paire 2	moth.exp.pre & mothabara.exp	30	,396	,030
Paire 3	tom.exp.pre & toumouh.exp	30	,595	,001
Paire 4	hob.isttl3.exp.pre & hob.istitla3.exp	30	,421	,021
Paire 5	ada.exp.pre & adae.exp	30	,460	,010

Test échantillons appariés

		Différences appariées					T	ddl	Sig. (bilatérale)
		Moyenn e	Ecart- type	Erreur standard moyenne	Intervalle de confiance 95% de la différence				
					Inférieure	Supérieure			
Paire 1	ech.exp.post - ech.exp.pré	31,140	15,976	2,917	-27,099	-15,168	7,246	29	,000
Paire 2	moth.exp.post - mothabara.exp	7,975	6,446	1,177	-6,374	-1,560	3,371	29	,002
Paire 3	tom.exp.post - toumouh.exp	9,777	5,296	,967	-9,744	-5,789	8,033	29	,000
Paire 4	hob.isttl3.exp.post - hob.istitla3.exp	6,600	6,032	1,101	-6,852	-2,348	4,177	29	,000
Paire 5	ada.exp.post - adae.exp	6,800	4,246	,775	-6,385	-3,215	6,192	29	,000

2-نتائج اختبار الفرضية الثالثة(الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في نتائج الاختبار البعدي للمقياس).

Statistiques de groupe

	Group	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
motivation	ech.observation	30	96.20	13,942	2,546
	ech.experimental	30	123,37	11,982	2,188
mothabara	ech.observation	30	26,20	3,263	,596
	ech.experimental	30	32,27	3,657	,668
toumouh	ech.observation	30	28,30	3,131	,572
	ech.experimental	30	32,50	4,041	,738
hob.istitla3	ech.observation	30	21,57	5,606	1,023
	ech.experimental	30	26,83	5,193	,948
adae	ech.observation	30	20,12	6,181	1,128
	ech.experimental	30	31,77	3,588	,655

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	Ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
Motivation	Hypothèse de variances égales	,785	,379	4,330	58	,000	27,173	1,966	-21,252	-7,815
	Hypothèse de variances inégales			4,330	56,717					
Mothabara	Hypothèse de variances égales	,181	,672	2,309	58	,024	6,067	-,395	-3,858	-,275
	Hypothèse de variances inégales			2,309	57,262					
Toumouh	Hypothèse de variances égales	4,228	,044	2,357	58	,022	4,200	-,933	-4,068	-,332
	Hypothèse de variances inégales			2,357	54,597					
hob.istitla3	Hypothèse de variances égales	,106	,746	2,341	58	,023	5,267	0,415	-6,059	-,474
	Hypothèse de variances inégales			2,341	57,664					
Adae	Hypothèse de variances égales	8,106	,006	2,171	58	,034	11,653	2,595	-5,445	-,221
	Hypothèse de variances inégales			2,171	46,553					