

جامعة الجزائر 02

أبو القاسم سعد الله

كلية العلوم الاجتماعية

قسم علوم التربية

أطروحة دكتوراه علوم بعنوان:

أثر طريقة التعلم التعاوني في استخدام طلبة الجامعة
لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا و دافعية التعلم
(دراسة شبه تجريبية في مقياس اللغة الانجليزية)

رسالة لنيل شهادة دكتوراه علوم في تخصص علوم التربية

اشراف الدكتورة :

طوطاوي كريمة

اعداد الطالبة :

أقنيني أسماء

السنة الدراسية : 2018-2019

01.....	مقدمة.....
---------	------------

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

03.....	1 - إشكالية الدراسة.....
07.....	2 - فرضيات الدراسة.....
07.....	3 - تحديد المفاهيم الأساسية.....
08.....	4 - أهداف الدراسة.....
09.....	5 - أهمية الدراسة.....

الفصل الثاني: التعلم التعاوني

تمهيد

10.....	1- مفهوم التعلم التعاوني.....
14.....	2- الخلفية التاريخية للتعلم التعاوني.....
16.....	3 - أهداف التعلم التعاوني.....
19.....	4 - المبادئ الأساسية للتعلم التعاوني.....
22.....	5 - الفرق بين التعلم التعاوني و أنواع التعلم الأخرى.....
24.....	6 - الدور الفعال للمعلم و الطالب في التعلم التعاوني.....
34.....	7 - مهارات التعلم التعاوني.....
38.....	8- طرائق تشكيل المجموعات التعاونية.....
40.....	9- نماذج و أشكال تطبيق التعلم التعاوني.....
	خلاصة الفصل

الفصل الثالث: استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا

تمهيد

51.....	1 - مفهوم استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.....
54.....	2 - نبذة تاريخية عن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.....
55.....	3 - أهداف استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.....
58.....	4 - أسس التعلم المنظم ذاتيا.....
63.....	5 - أنواع استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.....
69.....	6 - مظاهر استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.....
71.....	7 - نماذج التعلم المنظم ذاتيا.....

8 - نظريات التعلم المنظم ذاتيا..... 81

خلاصة الفصل

الفصل الرابع: دافعية التعلم

تمهيد

- 1 - مفهوم دافعية التعلم..... 89
- 2 - نشأة دافعية التعلم..... 90
- 3 - العلاقة بين الدافعية و التعلم..... 91
- 4- أنواع دافعية التعلم..... 96
- 5- مؤشرات دافعية التعلم..... 98
- 6- مصادر دافعية تعلم طلبة الجامعة 100
- 7- دور المعلم الفاعل في تعزيز دافعية تعلم المتعلم..... 102
- 8- العوامل المؤثرة في دافعية التعلم 106
- 9- النظريات المفسرة لدافعية التعلم..... 113

خلاصة الفصل

الفصل الخامس: منهجية الدراسة و إجراءاتها

تمهيد

- 1 - الدراسة الأولية..... 127
- 2 - منهج الدراسة..... 129
- 3 - مجتمع الدراسة..... 130
- 4 - مقاييس الدراسة..... 131
- 5 - الأساليب الإحصائية المتداولة في معالجة البيانات..... 145

الفصل السادس: عرض و مناقشة النتائج

تمهيد

- 1 - عرض و مناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الأولى 146
- 2 - عرض و مناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الثانية..... 165
- 3 - استنتاج عام..... 179
- خاتمة..... 181
- قائمة المراجع..... 183

ملاحق

الشكل (01) نتائج التعلم التعاوني عند دافيد بلوم (Bloom David,2006)	19
الشكل (02) نظرية الاعتماد على البيئة الاجتماعية.....	27
الشكل (03) المنظومة العامة لتصميم التعليم و التعلم.....	33
الشكل (04) توزيع المجموعات التعاونية داخل الحجرة الدراسية.....	40
الشكل (05) أسس التعلم المنظم ذاتيا عند كورنو (Corno,2001)	59
الشكل (06) دور الدافعية في التعلم المنظم ذاتيا.....	61
الشكل (07) نموذج العلاقة الحتمية التبادلية لباندورا (Bandura,1991)	72
الشكل (08) النموذج ثلاثي الطبقات للتعلم المنظم ذاتيا.....	78
الشكل (09) مخطط بنائي معرفي لنموذج كوبس (Copes) عند وين (Winne,1998)	80
الشكل (10) نموذج الأبعاد الأساسية للتعلم.....	86
الشكل (11) مخطط منظومة آلية التعلم.....	92
الشكل (12) تأثير الدافعية في التعلم و السلوك	94
الشكل (13) تأثير التعلم على دافعية تعلم الطالب.....	95
الشكل (14) المثلث الميمي للعملية التعليمية التعليمية.....	102
الشكل (15) دور المعلم الفعال في تفعيل دافعية تعلم الطالب.....	103
الشكل (16) مخطط عوامل تأثير دافعية التعلم.....	106
الشكل (17) العوامل المؤثرة على ديناميكية دافعية تعلم الطالب.....	107
الشكل (18) ديناميكية دافعية تعلم المتعلم و المعلم.....	108
الشكل (19) المراحل الأربعة لتشكيل الدافعية للتعلم لدى الفرد حسب جيدو (Guido,1978)	114
الشكل (20) مخطط النظرية السلوكية لإقتراح قراي (Gray,1978)	115
الشكل (21) مكونات النظرية المعرفية.....	117
الشكل (22) مخطط نظرية الضبط الذاتي.....	120
الشكل (23) مخطط مفاهيم نظرية التوقع.....	121
الشكل (24) المفاهيم الرئيسية لنظرية الأهداف.....	124
الشكل (25) مخطط أبعاد استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.....	132
الشكل (26) مخطط أبعاد الدافعية للتعلم للطلبة الجامعيين.....	135

الجدول (01) مخطط جيڪسو حسب ماكفرسون أليس (Macpherson Alice,2007).....	49
الجدول (02) مراحل ومجالات التعلم المنظم ذاتيا.....	77
الجدول (03) استراتيجيات الإرادة.....	86
الجدول (04) دور الهيبيوتا لاموس في سلوك الدافعية للتعلم.....	115
الجدول (05) التصميم القبلي و البعدي للمجموعة الواحدة.....	130
الجدول (06) توزيع أفراد العينة حسب التخصصات.....	131
الجدول (07) العبارات المعدلة و المحذوفة في مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا حسب المحكمين.....	137
الجدول (08) العبارات المعدلة و المحذوفة في مقياس دافعية تعلم طلبة الجامعة حسب المحكمين.....	138
الجدول (09) البرنامج السنوي لدروس اللغة الإنجليزية المخصصة لعينة الدراسة.....	142
الجدول (10) عرض النتائج الخاصة بالفرضية الأولى للدراسة.....	146
الجدول (11) عرض النتائج الخاصة بالفرضية الثانية للدراسة.....	165

ملخص الدراسة:

تهدف هذه الدراسة الى البحث عن درجة تأثير التعلم التعاوني على تداول طلبة كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، و دافعية التعلم في مقياس اللغة الإنجليزية، و محاولة ايجاد حلول بديلة للمشكلات التعليمية التي تعترقهم في تعلمها.

تم تداول المنهج شبه تجريبي، و استخدام مقياسين من تصميم الباحثة أحدهما لقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، و الآخر لقياس دافعية التعلم في مقياس اللغة الإنجليزية، حيث طبق على عينة تضمنت ستة و تسعون طالبا و طالبة من قسم علم النفس و علوم التربية و الأطفونيا بجامعة لونيبي علي، في تطبيق قبلي و بعدي للبرنامج الذي صممه الباحثة للتعلم التعاوني.

توصلت نتائج الدراسة الى وجود فرق بين نتائج متوسط درجات التطبيق القبلي و التطبيق البعدي للطلبة، و يشير ذلك الى تأثير برنامج التعلم التعاوني على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا المستخدمة من طرف طلبة الجامعة، و على دافعية تعلمهم في مقياس اللغة الإنجليزية جراء ممارسة طريقة جيكو (JIGSAW).

Abstract :

The aim of this study is to recognize effectiveness of cooperative learning on using college students the self-organized learning strategies and learning motivation, in the acquisition of English matter. The study has been applied a sample of (96) students in Human and Social Sciences Faculty, chosen randomly from LOUNICI ALI University. Two acquisition tests have been prepared to be used in the quasi-experimental design, the first was for self-organized learning strategies and the second was for learning motivation. After a pre-post test, the results reveal a variations between degree's average, which have a statistical indication on using both of (SOL) strategies and learning motivation due to JIGSAW method.

مقدمة:

يعتبر التعاون من الشيم التي تعرف بها الأمة الإسلامية، نظرا لما له من أهمية في شتى مجالات الحياة اليومية، و نخص بالذكر مجال التربية و التعليم، فلكل فرد من أفراد الأسرة التربوية دوره في تحقيق الأهداف التعليمية مهما كان المستوى التعليمي للمؤسسة التربوية، فالجامعة لا تقل أهمية عن باقي المؤسسات التربوية، و التعاون لا يقتصر بين أطراف العملية التعليمية فحسب، بل يتعداه الى التعاون بين الأساتذة و الإدارة من اعداد جداول توقيت و مقاييس التدريس و برامج تعليمية مدروسة بعناية وفق كل تخصص، لذلك ينبغي أن يتزود الطالب الجامعي المعارف التعليمية التي تثير فيه التأمل و التفكير المتواصل، حول ما يشغل تفكيره في حياته الاجتماعية، و بما أن التعلم و التعليم يمثلان عمود المعرفة العلمية لدى الطالب الجامعي، فإن مصيره يتحدد في ضوء ما يتلقاه من معلومات حول مجال تخصصه بالجامعة في كل المقاييس التي يدرسها، بما فيها مقياس اللغة الانجليزية في تخصص علم النفس و علوم التربية و الأروطونيا، فكل الطلبة الجامعيين يمثلون اللبنة الأولى في انشاء العلماء و الباحثين الذين تسعى الدولة الجزائرية في تكوينهم لأجل بناء حضارة متقدمة.

تتباين طرق التعليم في الجامعات الجزائرية من أستاذ الى اخر، خاصة فيما يتعلق بتدريس اللغة الإنجليزية في كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية، اذ أصبحت لغة تواصل أساسية بين البلدان المتباعدة، لأنها من بين اللغات الأكثر تداولاً في المعارف الحديثة، لذلك أوصى الرسول الكريم صلى الله عليه و سلم بتعليم اللغات لأجل الاستفادة من تجارب و معارف البلدان الأخرى فيما ينفع البشرية، و كانت طريقة التعلم التعاوني من بين طرائق التعليم التي تم تجاهلها أثناء تدريس اللغة الإنجليزية في الجامعة، جراء تركيز أغلب الأساتذة على الطرائق التقليدية التي تضمن نصوصاً مصاحبة بأسئلة للمناقشة، و نظراً للصعوبات التي واجهت طلبة قسم علم النفس و علوم التربية و الأروطونيا في تعلمها، أصبح ذلك المقياس التعليمي عائقاً يهدد نجاح الطالب في السنة الدراسية، بسبب عدم حصوله على فرص للمناقشة و تبادل المعلومات مع زملائه من جهة، و غياب التواصل بينهم من جهة أخرى، و هذا ما ركزت عليه طريقة جيكو (Jigsaw) كطريقة للتعلم ضمن جماعات صغيرة، و هي من أهم طرق التعليم التي ساهمت في بناء بلدان متقدمة، نظراً لاستنادها على مبدأ التعاون و العمل الجماعي الهادف.

يعتمد تعلم الطالب الجامعي في مقياس اللغة الانجليزية على استراتيجيات ذاتية متعددة تماماً مثل المقاييس التعليمية الأخرى، حيث تمثل مظاهر قد تعينه على تحسين كفاءاته التعليمية، كما قد تدربه على تطوير مهاراته المهنية في مجال تخصصه، لكن الواقع التعليمي في حصة اللغة الإنجليزية لا يسمح للعديد من الطلبة استغلال الاستراتيجيات الأساسية أثناء التعلم بالطريقة التقليدية، لأنها ركزت على مهارة التسميع و الحفظ أكثر من مهارات الفهم و التذكر و التحليل، لذلك يمكن أن توجه طريقة التلقين المتعلم الى عدم الاهتمام بالتعلم أو التكوين في اللغة الانجليزية أو عدم مبالاته بالرسوب فيها، الأمر الذي جعله يضيع وقته في أنشطة غير مفيدة في الحصة التعليمية من جهة، و تعرض الأستاذ الى التأخر في الدروس باستمرار من جهة أخرى، و نظراً لاعتقاد الطلبة على طريقة التلقين دون استيعابهم مضمون اللغة الإنجليزية، افند أغلبهم العديد من المهارات الذاتية في التعلم.

تعتبر الدافعية للتعلم عاملاً افتراضياً لأجل تحقيق التعلم الناجح، فقد يمكن أن يوجه غيابها الطالب الجامعي الى الضياع، لأن مصيره التعليمي و المهني يتعلق بقدرته على بلوغ الأهداف السلوكية المحددة سلفاً في مقياس

اللغة الانجليزية، فكلما واجه صعوبات في تعلم مضمونها ينتابه الشعور بالعجز و فقدان الثقة بالنفس، كما يعد الأستاذ من أحد العوامل التي تؤثر على المتعلم، اذ يمكن لطريقة تدريسه أن تثير أو تخفض رغبته في التعلم، فقد تعرضه الى الفشل و الشعور بالإحباط كلما تواجد في الحصة التعليمية للغة الإنجليزية، كما قد يكبت رغبته في بذل مجهود لتحقيق الأهداف التعليمية المنشودة، و مهما بلغت درجة الحماس و الإرادة لدى الطالب يمكن أن توجهه الى استغلال طاقته الكامنة داخليا، و مهما كانت نوع دوافعه داخلية أو خارجية قد تؤثر على حماسه و سلوكه التعليمي إيجابا أو سلبا، حيث تنعكس على استعداداته في مواجهة و تحدي الصعوبات التعليمية أثناء تعلمه للغة الانجليزية.

ان حياة الأخصائي الناجح لا تخلو من الصعاب الا أنه كلما تصدى لها بعزم سنحت له فرصا أخرى لتجعله أكثر تميزا من ذي قبل، و أكثر استعدادا لتنمية مهاراته و تطوير كفاءاته الذاتية في التعلم، فالعلاقة بين الأستاذ و الطالب الجامعي لها تأثير إيجابي أو سلبي على تحقيق الأهداف السلوكية، بينما العلاقة بين الطلبة فيما بينهم في مختلف الأنشطة التعليمية قد تنعكس على درجة تميزهم الذاتي، علاوة على ذلك توجد عدة عوامل أخرى يمكنها أن تؤثر على تعلم الطالب الجامعي كالاتجاهات نحو تعلم اللغة الإنجليزية، الدافعية، البيئة المدرسية أو المحيط الداخلي و الخارجي للتعلم.

و لهذا ارتأينا اجراء دراسة حول " أثر طريقة التعلم التعاوني في استخدام طلبة الجامعة لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا و دافعية التعلم (دراسة شبه تجريبية في مقياس اللغة الإنجليزية)"، حيث شملت هذه الدراسة جانبين أحدهما نظري و الآخر ميداني، أما الجانب النظري تضمن أربعة فصول تناول أولها الاطار العام للدراسة من إشكالية، المفاهيم الأساسية، أهداف و أهمية الدراسة، و تناول ثانيها متغير التعلم التعاوني، بينما تضمن ثالثها متغير استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا و تناول رابعها متغير دافعية التعلم، حيث تم تناول كل فصل بتفاصيله المهمة.

في حين شمل الجانب الميداني فصلين أساسيين، اذ تضمن الفصل الأول منهجية الدراسة و اجراءاتها من عينة أولية، المنهج العلمي، المقاييس المستخدمة و الأساليب الإحصائية لمعالجة البيانات، بينما تضمن الفصل الأخير عرض، مناقشة و تحليل النتائج الخاصة بكل متغيرات الدراسة الحالية.

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

- 1- إشكالية الدراسة
- 2- فرضيات الدراسة
- 3- تحديد المفاهيم الأساسية
- 4- أهداف الدراسة
- 5- أهمية الدراسة

1 - إشكالية الدراسة:

يعتبر التعلم التعاوني من أكثر طرائق التدريس المتداولة في الدول الأجنبية كالهند و روسيا، خاصة فيما يتعلق بتعلم و تعليم اللغة الإنجليزية التي تمثل لغة العصر، لذلك ينبغي على الطلبة الجامعيين أن يكونوا متمكنين منها لأجل الاستفادة مما توصلت اليه تلك البلدان من معارف علمية متقدمة في مجال تخصصهم.

فالثورة العلمية و التكنولوجية تحتم على كل طالب أن يساير التطورات العلمية التي تنتجها الدراسات الحديثة، غير أن أكثرها دراسات أجنبية تحت الطلبة و الباحثين على الاستفادة منها بتجديد معارفهم العلمية، و تحسين مهاراتهم السلوكية و تطوير كفاءتهم المعرفية، لكن سرعان ما يتعرضون لصعوبة استغلال هذه الميزات الإيجابية جراء المشكلات التعليمية التي تنعكس سلبا عليهم و على أدائهم الأكاديمي في مقياس اللغة الانجليزية.

فقد يرجع أغلب الطلبة فشلهم الدراسي و صعوباتهم التعليمية الى طريقة تدريس مقياس اللغة الإنجليزية، خاصة أن المعارف التي يتلقونها في الحصص التعليمية، تتمثل في معارف علمية ذات علاقة مباشرة بكل تخصص على حدة، و هذا ما يطرح جدلا كبيرا اختلف فيه العديد من الباحثين حول تعلم و تعليم اللغة الانجليزية اما بطريقة التلقين و اما بطريقة التعلم التعاوني.

في الغالب لا يحبذ الطلبة في قسم علم النفس و علوم التربية و الأروطونيا نجاح تعلم اللغة الانجليزية بالطرائق التلقينية، نتيجة تركيزها على الحفظ و التكرار، و كذا غياب مشاركة المتعلم كطرف رئيسي و فاعل في العملية التعليمية، لذلك ظهر التعلم التعاوني كأحد الطرائق الحديثة التي تدعم التعلم، فهي تهتم بالطالب كعضو بناء في عملية التعلم، لأن دوره يتحدد في المشاركة و التعاون مع أقرانه، لبلوغ الاستفادة المتبادلة من تجارب بعضهم بعضا، فعمل الطالب كأخصائي بعد التخرج يحتم عليه أن يتواجد ضمن فريق متعدد التخصصات، الأمر الذي يعرضه الى الاحتكاك بأخصائيين أجانب، لذلك من الضروري أن يتحكم في لغة عالمية أخرى غير اللغة العربية، فكلما تدرب على ممارستها في سن مبكر تيسر عليه مواجهة صعوبات تعلمها في المراحل التعليمية اللاحقة، و تبقى ممارسة الطالب للغة الإنجليزية متأثرة بعوامل أخرى سلبا أو إيجابا.

و هو ما أثبتته نتائج دراسة تجريبية بعنوان "فاعلية برنامج تعليمي قائم على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لتطوير أداء مهارات الكتابة في اللغة الإنجليزية لدى طلبة الصف الأول ثانوي في المدارس الرسمية في محافظة اللاذقية"، و قد بلغت عينة الدراسة (150) طالبا و طالبة، حيث توصلت نتائجها الى أن الطلبة كانوا أكثر نجاحا في مهارات التعلم الخاصة بتلخيص قصة، و كتابة مقاطع انشائية و هو ما منحهم فرصة لتنمية مهارة التعاون و المشاركة الجماعية. (ياسمين محمود ونوس، 2012)

و هكذا يتضح أن المعارف تزداد كما و كيفا و تعقيدا كلما تقدم المتعلم في مراحل تعليمه الجامعي، فالعديد من طلبة كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية تمتعوا برصيد معرفي متدني في مقياس اللغة الإنجليزية وفق ما توصلنا اليه في الدراسة الأولية سنة 2016، حيث صرح أساتذة اللغة الإنجليزية بناءا على معطيات إدارة الجامعة زيادة نسبة الطلبة المعيدين في مقياس اللغة الإنجليزية من 5 الى 10 بالمائة، اذ أنهم لم يظهروا استعدادا لتعلمها بدليل كثرة غياباتهم عن الحصص التعليمية، نظرا للطريقة التلقينية التي تعودوا عليها في مراحل تعليمهم السابقة، و هذا ما وجه أغلب أولئك المتعلمين الى قاعات الامتحانات الاستدراكية بسبب الفشل الدراسي المتكرر في اللغة الإنجليزية،

حيث أثبت الطلبة خلالها غياب كل من المعرفة التقريرية و الاجرائية، و التي دلت على ضعف الرصيد اللغوي عند طلبة الجامعة من جهة، و على عجزهم في تنظيم و تخطيط المعارف التي يتلقونها باللغة الإنجليزية، الأمر الذي انعكس على عدم قدرتهم في ترسيخها، و بالتالي تعرض أغلب الطلبة الى ما يسمى بالتناثر المعرفي الذي حال بينهم و بين تعلمهم للمعارف المختلفة في حصة اللغة الإنجليزية، و هذا ما كشفت عنه دراسة بعنوان "الدافعية و الاتجاهات و تعلم اللغة" بجامعة طهران، تميز الطلبة بنقص الانتباه كعرض رئيسي ساهم في تراجع رغبة الطلبة في تعلم اللغة الإنجليزية، و سلبية الاتجاهات نحو تعلمها جراء ممارسة المعلمين لطريقة واحدة في تعليمها. (Oroujlou & Vahedi,2011)

و أكدت دراسة بعنوان "أثر طريقة التعلم التعاوني على تحصيل اللغة الإنجليزية و اتجاهات طلبة الصف التاسع نحوها" و التي تمت بجامعة النجاح الوطنية بفلسطين، أن التحصيل الإيجابي للغة الإنجليزية لدى المتعلمين في الصف التاسع أساسي، يعزى الى طريقة التعلم التعاوني التي زادت من رغبتهم في تعلمها، و قد بلغت عينة الدراسة (138) طالب. (جبر سمر، 1997) كما أثبتت نتائج دراسة بكر هاشم حريري (1999) و التي هدفت الى الكشف عن فاعلية استراتيجية التعلم التعاوني في إدارة الفصل الدراسي، الى زيادة تحصيل (40) طالبا وطالبة في مقررات العلوم و اللغة الإنجليزية بجامعة أم القرى، اذ بينت تحسنا ملحوظا في تعلم و التحكم في قواعد اللغة الإنجليزية، و زيادة تحصيل الطلبة بطريقة التعلم التعاوني مقارنة بالطريقة التقليدية.

و قد لوحظ أن المردودية التعليمية عند الطلبة و الأساتذة على حد سواء، تميزت بتراجع متواصل بسبب تأخر سير الدروس، و عدم القدرة على اتمام برنامج اللغة الإنجليزية التي خططوا لها منذ بداية السنة الجامعية حسب نتائج دراستنا الأولية. و اعتبر الأساتذة أن تقديم مطبوعات للدروس التي لم يتسنى لهم تناولها في القسم الى الطلبة حلا بديلا عن الحصص الضائعة، و هذا ما زاد من حجم تعقد مشكلات تعليم و تعلم اللغة الإنجليزية بالجامعة الجزائرية، فحسبما توصل اليه حكيمات علي فاكه (2013) في دراسة هدفت الى تحديد مشكلات تدريس اللغة الإنجليزية، في الصف الأول ثانوي من مرحلة الثانوية العامة بجامعة دمشق، اذ قدرت العينة (96) مدرس و (100) طالب، تزايد الأعباء على الأساتذة جراء تراكم الأعمال الإدارية و التي أدت بهم الى عدم التفرغ لمهنة التدريس، و المشكلة التي كانت أكثر رواجاً هي عدم بذل المدرس الجهد في تحضير الدروس، حيث اكتفى أولئك الأساتذة بشرحها و قراءتها مباشرة من ورقة النص المطبوعة متجاهلين الفروق الفردية بين الطلبة، و هو ما أفقد المتعلمين اكتساب مهارات توظيف المعرفة الشرطية في تعلم اللغة الإنجليزية فيما يتعلق بتشكيل الجمل و تحرير الفقرات الكتابية حول الحالات المرضية موضوع الدرس.

تحتاج المهارات التعليمية الى التعاون بين كل من الأستاذ و المتعلم لكي تتطور، و يصبح الطالب الجامعي على استعداد لتلقي معارف جديدة، بهدف تطوير استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا التي تيسر عليه مجابهة الصعوبات المعرفية و يدعم كفاءته الذاتية، في حين ما يعايشه المدرسون في كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية بجامعة لونيبي علي هو عكس ذلك، حيث أشار أساتذة اللغة الإنجليزية الى عدم اهتمام الطالب بتعلم هذه المادة التعليمية و ضعف رغبته في التكوين فيها، و أصبح يتميز بالتبعية و الاعتماد الكامل على الأستاذ بدلا من اعتماده على نفسه، بدليل لجوئه الى المعلومات الجاهزة على شبكة الانترنت في أداء الواجبات المنزلية التي يكلفه بها الأستاذ،

و يراقب نوعية أدائه الأكاديمي فلا يهتم ان كانت صحيحة أو خاطئة، مع اهماله لمستوى حصيلته المعرفية في اللغة الإنجليزية.

كما أظهر العديد من الطلبة عدم مبالاتهم بالنجاح في مقياس اللغة الإنجليزية، ظنا منهم أنهم سيعوضون درجاتهم المتدنية عن طريق المقاييس التعليمية الأخرى، و عزز ذلك القطيعة بين المتعلم و الأستاذ فأصبح لكل منهما أهدافه الخاصة، متجاهلين بذلك دورهما المتكامل في العملية التعليمية التعلمية، و هذا ما يعرض المهارات المتبقية للطالب الجامعي الى التلاشي البطيء. و حسبما توصلت اليه نتائج دراسة بعنوان "الضبط الصفي المدرك و استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا و التحصيل الأكاديمي"، اذ بلغت العينة (302) تلميذ و تلميذة، أن ارتفاع التحصيل الأكاديمي يعزى الى درجة ممارسة مهارة الضبط الذاتي لكل من المعلم والتلميذ، حيث أن استخدام التلميذ لاستراتيجيات التعلم الذاتي يتأثر بدرجة الضبط التي يستعملها المعلم. (Eshel & Cohavi, 2003)

لذلك ارتأينا طرح إشكالية هذه الدراسة فالأستاذ و الطالب لم يترصا في هدف مشترك مثلما أثبتته الدراسات السابقة، حيث مهما قدرت مهارات و كفاءات المتعلم، فانه يبقى في حاجة مستمرة الى الدعم و التعزيز لبلوغ الأهداف التعليمية المسطرة، و بذل أقصى جهد لأداء أكاديمي أفضل، بينما قاد الواقع التعليمي الطالب بجامعة لونيبي علي الى توجيه اهتماماته خارج حصص اللغة الإنجليزية، بسبب ما يتلقاه من انتقادات سلبية متكررة من طرف الأستاذ، اذ أكد سوقاتا و دولان ودافيد وسميث و تود و كايت (Sugata , Dolan, David, Smith, Todd & Kate, 2013)، أن طريقة التفاعل الصفي السلبية للمدرس مع طلبته تثير فيهم التوتر و الكبت المعرفي، حيث يعطل وظيفة العمليات العقلية، كما يوجههم الى الاستسلام و الخوف من الفشل الدراسي المستمر.

و هو العامل الذي يضعف من الفاعلية الذاتية للطلبة و يؤخر من تنمية مهارات استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، بيد أنه اذا لم يتم تفعيلها إيجابا في مراحل تعليمية مبكرة، فانه من الصعب تنميتها في المرحلة الجامعية حيث أثبت ذلك حجازي (2011) في دراسة بعنوان "أثر ممارسة استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا على دافعية التعلم و الفاعلية الذاتية" بجامعة طهران، حيث بلغت العينة (223) تلميذ و تلميذة من المرحلة الابتدائية، و التي توصل من خلالها الى زيادة الفاعلية الذاتية و دافعية التعلم لدى المجموعة التجريبية، التي تلقت تدريبا على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لمدة عشر حصص مقارنة بنتائج المجموعة الضابطة.

و أيدت ذلك دراسة هدفت الى الكشف عن تأثير عمليات التنظيم الذاتي على التحصيل الكتابي لدى (127) طالب و طالبة من الصف الثالث، حيث تم تدريب المجموعة التجريبية على مهارات استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، في حين لم تخضع له المجموعة الضابطة في مقررات الكتابة و القواعد و التهجئة، اذ أكدت نتائجها تفوق المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة، في قدرة التحكم بقواعد كتابة القصص الطويلة، حيث كانت أكثر تنظيما نتيجة لاكتسابها خبرة سابقة لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في حصص التدريب.

(Tracy, Raid & Graham, 2009)

يشكل غياب مهارات التخطيط و التنظيم و المراقبة الذاتية و باقي مهارات استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا عائقا في وجه الطالب الجامعي، نظرا لفقدانه فرصة ممارستها في مراحل تعليمية سابقة، حيث يقوده ذلك الى تضييع الكثير من الوقت في استطلاع الصعوبات التي تعيق نجاح أدائه الأكاديمي دون القدرة على تقصي حلول لها، فأغلب الاستجابات السلوكية التي لاحظتها الباحثة على الطلبة خلال تدريس اللغة الانجليزية غياب التخطيط

لأهداف قريبة أو بعيدة المدى، و عدم الاهتمام بالأنشطة التعليمية اثناء الحصة، نظرا لعجز الطلبة و عدم قدرتهم على فهم و استيعاب المصطلحات العلمية باللغة الإنجليزية، مع غياب تنظيم سير الدروس، و عدم احترام خطوات انجاز المهمات التعليمية، وهو ما استلزم من الأساتذة إضافة حصص تعليمية أخرى خارج الحجم الساعي القانوني كذلك توصلت دراسة هدفت الى التعرف الى طبيعة مكونات الدافعية، و استراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم المرتبط بالأداء الأكاديمي للطلاب داخل الفصل الدراسي في مرحلة التعليم الثانوي بجامعة عين شمس، حيث توصلت نتائجها الى وجود تلاحم إيجابي بين استراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم و كل من الأداء الأكاديمي و الفاعلية الذاتية (مرزوق مرزوق، 1993)، و يعد شعور الطالب الجامعي بالعجز في التعلم من أكثر المشكلات صعوبة، اذ يبرز عدم ايمانه بقدراته وهو غير مدرك لخطر تدهور مهارات تعلمه ذاتي التنظيم، و انطفاء ما بقي له من مهارات تعليمية أخرى، و باعتبار أن دافعية التعلم هي المحرك الأساسي لسلوكات الطالب، فان تحقيق أهدافه يعتمد على التخطيط الجيد، فكما تمكن الطالب من تحديد الأهداف التعليمية بعناية بالمشاركة مع الأستاذ زادت استجاباته السلوكية الإيجابية. بينما اذ لم يخططها باحكام وفقا لما يتلائم مع قدراته، فان هذا الطالب سيعيش صراعات داخلية مستمرة تعطل فاعليته الذاتية و تقديره لذاته، اذ يعبر عنه بالتناثر المعرفي، و عليه لا يمكن تجاهل دور الأستاذ في ذلك، اذ صرح العديد من الطلبة في كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية بجامعة لونيبي علي، أن عدم اهتمام الأستاذ بمقياس اللغة الإنجليزية و عدم اهتمامه بمحتوى له علاقة مباشرة بالتخصص، يثير فيهم الملل و النفور من تعلمها.

و نظرا لضعف الرصيد اللغوي للطلبة في اللغة الانجليزية، لجأ بعض الأساتذة الى طبع الدروس و تقديمها الى الطالب و كذا اكتفائهم بقرائنها من الورقة المطبوعة، دون حرصهم على الصعوبات التي يواجهها المتعلمون في تلك الدروس، وهذا ما قادهم الى اللامبالاة باستيعابها أو مراجعتها، مع اهمال أداء الأنشطة و الواجبات المنزلية التي عادة ما يقدمون على نقلها من أحد زملائهم، و حينما يقترب موعد امتحان اللغة الإنجليزية يطلب الطالب المساعدة من أقرانه، لكي يقوم بطبع الدروس التي لم يهتم بكتابتها اثناء الحصص التعليمية، و رغم ذلك يتعرض الى الرسوب فيها.

تتطلب مواجهة الصعوبات التعليمية في اللغة الإنجليزية قدرا وفيرا من الأفكار أو المعتقدات الذهنية للمتعلم، فالأفكار السلبية لا تثير فيه طاقة داخلية ولا تدفعه الى تحديها مهما كان نوعها و شدتها، مثلما هو الشأن لدى العديد من طلبة قسم علم النفس و علوم التربية و الأرطوفونيا، و ما زاد من غياب حماسهم و اثارهم نتيجة لاعتقادهم بعدم ضرورة تعلم تلك اللغة الأجنبية في الجامعة، وهذا ما وجه أغلب المتدربين الى الانسحاب الاجتماعي، و اختيار التعلم الفردي الذي أفقدهم الإحساس بالمسؤولية عن تعلمهم من جهة، و تعلم زملائهم من جهة أخرى، اذ عزز ذلك لديهم عدم الاكتراث بالرسوب في اللغة الإنجليزية، و شجع لديهم المنافسة السلبية التي تنمي العداوة و البغضاء، حيث أكدت احدى الدراسات بجامعة ماليزيا (Prasangani, 2015)، على أن الحاجات الاجتماعية للغة الإنجليزية ترتبط بمفهوم ذات الطالب و بدافعية تعلمه، لأنها من أهم العوامل التي تساعد المتعلم في تحديد أهدافه و نجاح أدائه الأكاديمي.

نلاحظ مما سبق أن أغلب الدراسات السابقة ركزت على متغير التحصيل الأكاديمي في اللغة الإنجليزية أكثر من اعتبارها وسيلة مهمة في عملية التواصل، و أهملت دور طرائق تدريسها و العوامل التي يمكن

أن تؤثر في تعلم اللغة الانجليزية، إذ احتل فيها الطالب المركز الأول مقارنة بالأستاذ و لم تشر تلك الدراسات الى عنصر التعاون و المشاركة، و تحمل المسؤولية الجماعية في عملية التعلم، حيث مثلت المصدر الرئيسي في تناول مشكلة الدراسة و التي قادت الى طرح التساؤلات التالية:

- 1 - هل يؤثر التعلم التعاوني في استخدام طلبة الجامعة لاستراتيجيات التعلم المنظم في مقياس اللغة الإنجليزية؟
- 2 - هل يؤثر التعلم التعاوني على دافعية تعلم طلبة الجامعة في مقياس اللغة الإنجليزية؟

2 - فرضيات الدراسة:

تتضمن الدراسة الحالية الفرضيات التالية:

- 1 - يؤثر التعلم التعاوني في استخدام طلبة الجامعة لاستراتيجيات التعلم المنظم في مقياس اللغة الإنجليزية.
- 2 - يؤثر التعلم التعاوني على دافعية التعلم لطلبة الجامعة في مقياس اللغة الإنجليزية.

3- تحديد المفاهيم الأساسية:

1-3- مفهوم التعلم التعاوني:

يقصد بالتعلم لغة تحصيل المعرفة أما التعاون لغة الظَّهير على الأمر و أعانه على الشَّيء بمعنى ساعده، بينما يعني التعلم اصطلاحاً نشاط هدفه اكتساب المهارات التعليمية، أما التعاون المساعدة على الحق ابتغاء الأجر أو المكافأة. (Bull Victoria,2008)

و هو "المقاربة التي يتم بواسطتها التعبير عن التقييم التربوي، من خلال عمل مجموعات صغيرة لا تتعدى ستة طلبة تجمعها أهداف مشتركة، إذ يقوم مبدؤها على العمل الجماعي و المشاركة بين المتعلم و المعلم في أنشطة تعليمية مخططة سلفاً، تهدف الى احداث التغير المطلوب في سلوك الطلبة و تحسين مستوى أدائهم الاكاديمي." (Theodore & Richard,2001,p.193)

أما المفهوم الاجرائي أو تعريفنا للتعلم التعاوني يتحدد في تدريس ورقة العمل التعاونية بطريقة جيڪسو (Jigsaw) التي صممها سلافين (Slavin,1980) بجامعة هوكينز في الولايات المتحدة الأمريكية، ضمن مجموعات صغيرة لا يتجاوز عددها خمس طلبة، يتشاركون و يتعاونون على أداء خمس مهمات تعليمية تتمتع بأهداف سلوكية تتحدد في مهمة تحديد مجال الصعوبة، مهمة تحديد الهدف السلوكي، مهمة تحديد الوسائل المساعدة، مهمة تحديد التقنيات العلاجية و مهمة تحديد معيار النجاح، إذ يتم على اثرها تقييم أداء الفريق التعاوني في نهاية حصة اللغة الإنجليزية.

2-3- مفهوم استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً:

تعني الاستراتيجية لغويًا الدهاء و الذكاء، بينما يتحدد مفهومها الاصطلاحي في فن القيادة. الا أنه يقصد بالتعلم المنظم ذاتياً من الناحية المعرفية "استخدام الطالب لاستراتيجيات الاتقان، تنظيم و مراقبة الذات و إدارة الموارد و الوقت، بهدف مساعدته على التواصل و تنظيم سلوكه التعليمي بشكل استراتيجي وفقاً لبيئة التعلم قصد تحقيق الأهداف الدراسية." (Pintrich & De Groot,1990,p.40)

و هي "الاستراتيجيات التعليمية التي يتناولها الطلبة اثناء توجيه محاولاتهم المعرفية داخل و خارج بيئة التعلم، و يتحدد أهمها في تخطيط الأهداف و المراقبة الذاتية." (De Lapaz,1999,p.77)

و يتحدد تعريفنا لمفهوم استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في تلك المهارات الذاتية التي يتناولها الطالب الجامعي، لكي يكتسب و ييسر تعلمه في مادة اللغة الانجليزية داخل و خارج المؤسسة التعليمية، اذ تتمثل في المعرفة و ما وراء المعرفة و الدافعية و التسيير، و التي من خلالها يساهم في تحقيق الأهداف السلوكية المطلوبة، و نتحصل على درجاته عبر تطبيق مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا الذي صممه الباحثة حسب طلبة الجامعة، انطلاقا من تبنيها للنموذج المعرفي الاجتماعي للأهداف و التنظيم الذاتي لبينتريتش سنة (Pintrich,1994).

3-3- مفهوم دافعية التعلم لطلبة الجامعة:

يقصد بالدافعية لغويا الرغبة، و هي مصدر صناعي من كلمة دافع، بينما يعني التعلم لغويا تحصيل المعرفة، في حين يتحدد المفهوم الاصطلاحي للدافعية في الحالة الداخلية أو الخارجية للمتعلم التي تحرك سلوكه وأداءه وتعمل على استمراره اذ توجهه نحو الهدف أو الغاية، غير أن المفهوم الاصطلاحي للتعلم هو نشاط هدفه اكتساب المهارات التعليمية. (Bull Victoria,2008)

و هو "مفهوم يدل على حالة ديناميكية لها مصدر معروف ذات علاقة بإدراكات و بيئة الطالب، اذ تقود المتعلم الى اختيار نشاط محدد، فليعزم على العمل فيه و المثابرة على أدائه لأجل تحقيق الهدف المطلوب." (Rolland Viau,1994,p.07)

و عليه يتحدد تعريفنا لمفهوم دافعية التعلم في العوامل الداخلية و الخارجية التي تحرك إرادة الطالب، و تستثير حماسه الى القيام بالأنشطة التعليمية في مادة اللغة الإنجليزية، و المثابرة عليها لأجل تحقيق الأهداف السلوكية التي تم تخطيطها سابقا بطريقة مدروسة، اذ نتحصل على درجاته عن طريق تطبيق مقياس الدافعية للتعلم الذي كلفته الباحثة وفقا لطلبة الجامعة، من خلال استنادها على النظرية المعرفية لرولان سنة (Rolland,1994).

4- أهداف الدراسة:

- تهدف هذه الدراسة الى مجموعة من الأهداف تتلخص في النقاط الآتية:
- التقصي عن الصعوبات التعليمية و التعليمية التي أعاقت تعلم طلبة كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية و استخدامهم لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في مقياس اللغة الإنجليزية قبل تطبيق طريقة جيڪسو.
 - التقصي عن درجة تأثير طريقة جيڪسو على استخدام طلبة جامعة لونيبي علي لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في مقياس اللغة الإنجليزية قبل و بعد توظيف المنهج شبه تجريبي.
 - التقصي عن درجة تأثير التعلم التعاوني على دافعية تعلم طلبة قسم علم النفس و علوم التربية و الأرطوفونيا في مقياس اللغة الإنجليزية بعد استخدام طريقة جيڪسو.
 - التقصي عن الاستجابات السلوكية لطلبة الجامعة حول دافعية تعلمهم في مقياس اللغة الإنجليزية قبل تطبيق طريقة جيڪسو و بعد تطبيقها.

5 - أهمية الدراسة:

تتحدد أهمية الدراسة في النتائج التي تأمل الباحثة أن تعود بالفائدة لاحقا على الطلبة الجامعيين، الأساتذة و كل الأسرة التربوية، فالتألم الجامعي لا يقل أهمية كذلك عن باقي الكوادر في الجامعة الجزائرية، لأنه يتكون و يتعلم لكي يصبح باحثا و عالما كفوا في مجال تخصصه له مكانته و دوره في تحقيق التقدم العلمي، لذلك لا يمكن تجاهل دور طرائق التدريس التي يختارها و يوظفها الأساتذة فيما يدرسونه من مقاييس تعليمية بالجامعة في تخصص علم النفس و علوم التربية و الأروطفونيا، لأنها من بين المحددات التي يتم على ضوءها بناء العملية التعليمية التعلمية في مقياس اللغة الإنجليزية، و على اثر ذلك يسعى كل باحث الى توسيع المنفعة العلمية التي يتوصل اليها عبر دراسته الى كافة المجتمع المدني الجزائري خارج الجامعة، ليتسنى له تحقيق الرقي و التقدم من خلال التعاون و التكافل في جميع أعمال الحياة اليومية.

صحيح أن شخصية المتعلم تتكون انطلاقا من احتكاكه ببيئته الطبيعية أي الأسرة، الا أنه يتأثر بدرجة كبيرة بالمؤسسة التربوية التي يتعلم فيها معظم الوقت، مثلما هو الحال مع الطلبة الذين يدرسون في نظام (ل.م.د) في قسم علم النفس و علوم التربية و الأروطفونيا بجامعة لونيبي علي-العفرون، حيث تعرضوا الى الانهماك الكبير بين تراكم المعرفة التعليمية الخاصة بمادة اللغة الإنجليزية من جهة، و بين التسابق مع الوقت لأداء الأنشطة التعليمية المكلفين بها من جهة أخرى، الأمر الذي قاد أغلبهم الى الرسوب فيها أكثر مقارنة ببقية المقاييس التعليمية التي يدرسها في مجال تخصصه.

لذلك سعينا من خلال هذه الدراسة الى مساعدة طلبة الجامعة على وضع حلول بديلة لظاهرة إعادة السنة الدراسية في مقياس اللغة الإنجليزية، باعتباره مقياسا لا يقل أهمية عن باقي المقاييس التعليمية عن طريق تقصي مجمل مشكلات التعلم و التعليم، و التي تعيق تعلم الطالب في الجانب المهاراتي الذي يتعلق باستخدامه لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، و أهم الاستجابات السلوكية التي يصدرها تجاهها في الجانب الانفعالي السلوكي الذي يعكس دافعية تعلمه، ذلك بهدف التوصل الى تعلم سليم بعيد عن الضغوط و الإحباط المستمر جراء الرسوب المتكرر في أنشطة اللغة الانجليزية.

كما اهتمت الباحثة في هذه الدراسة بكيفية التخفيف من مشكلة الاعتماد على الآخرين، و التي لم يتمكن الطلبة الجامعيين التخلي عن توظيفها، ذلك من خلال التعديل من طريقة التدريس التلقينية التي اعتادوا عليها في تعلم مقياس اللغة الإنجليزية، حيث شجعتهم تلك الطريقة على التسميع و التلقين و الحفظ دون استيعاب محتواها الدراسي، كما دعمت لديهم سلوك الأخذ دون عطاء. و بما أن المعارف التي يتلقاها الطالب في قسم علم النفس و علوم التربية و الأروطفونيا تتمتع بطبيعة علمية دقيقة لا يسمح له بارتكاب الأخطاء فيها، اذ تحتم عليه أن يتحمل مسؤولية تعلمه و تكوينه كمتعلم قبل أن يصبح أخصائيا في ميدان العمل، حيث تسعى الجامعات الجزائرية حاليا الى تكوين إطارات و كوادر منتجة تعتمد عليها في تنمية و تطوير المجتمع فيما بعد.

الفصل الثاني

التعلم التعاوني

تمهيد

- 1- مفهوم التعلم التعاوني
 - 2- الخلفية التاريخية للتعلم التعاوني
 - 3- أهداف التعلم التعاوني
 - 4- المبادئ الأساسية للتعلم التعاوني
 - 5- الفرق بين التعلم التعاوني و أنواع التعلم الأخرى
 - 6- الدور الفعال للمعلم و الطالب في التعلم التعاوني
 - 7- مهارات التعلم التعاوني
 - 8- طرائق تشكيل المجموعات التعاونية
 - 9- نماذج و أشكال تطبيق التعلم التعاوني
- خلاصة الفصل

تمهيد:

تتمتع العملية التعليمية بعدة طرائق تدريس تختلف حسب الأساندة و كيفية تداولها، فالتعلم التعاوني من بين أهم طرائق التعليم تداولاً، نظراً لأهميته و الفوائد التي ينتجها على المعلم و الطالب على حد سواء، بيد أن المشاركة و التعاون بين أفراد العملية التربوية أصبحت شرطاً ضرورياً لنجاح الأهداف السلوكية التي يخططها الأستاذ مع طلبته، فلكل منهما دور أساسي لا يمكن الاستغناء عنه.

يشمل التعلم التعاوني عدة مهارات يتوجب توفرها لدى كل من المعلم و المتعلم، فمهما كان مستوى التعاون بينهما وبين الطلبة فإنه من الضروري أن يتمتع الطالب بالاستعداد للتعلم من جهة، و التعليم من جهة أخرى، خاصة فيما يتعلق بمهارة التواصل و الاصغاء و المشاركة الجماعية و غيرها من المهارات التي تتعلق بشخصية المتعلم. و يعد غياب تلك المهارات من أكبر المشكلات التي تعيق سير العملية التعليمية بشكل أفضل، و هذا ما قد يوجه الأستاذ للبحث عن طرائق توفر عليه الجهد و الوقت، فاختلاف طريقة التدريس التلقينية عن التعلم التعاوني في مفهومه و مبادئه و أهدافه و كذا أشكاله المتباينة، يمكن أن تسنح لكل من المعلم و الطالب فرصة اختبار تعلم و تعليم المادة التعليمية، وفقاً لخطوات مدروسة و هادفة و في بيئة تعليمية منظمة، علماً أننا قمنا بتحديد تفاصيل حول متغير التعلم التعاوني قبل التجربة و بالضبط فيما يتعلق باختيار طريقة تشكيل المجموعات التعاونية و تحديد طريقة تقسيم مجموعات الطلبة حسب الزمن ثم حسب نوع المهمة التعليمية، مع تحديد نوع أو شكل التعلم التعاوني الذي يمثل المتغير الأساسي في التجربة و نوع التقييم النهائي المتداول، و هذا ما سنتعرض إليه بعناية في الفصل الآتي.

1- مفهوم التعلم التعاوني:

من الجدير بالذكر الإشارة إلى ماهية التعلم، و ماهية التعاون قبل التطرق إلى مفهوم التعلم التعاوني، فالتعلم بالنسبة إلى نوربير سيلامي (Norbert Sillamy, 2003) عبارة عن اكتساب سلوكيات جديدة، انطلاقاً من تدريبات محددة، و يعني مجموعة من المواقف التي تكسب الفرد اتجاهات و عادات تؤثر في سلوكياته و شخصيته، حيث لا يتضمن نظرية محددة تنبثق منها نظراً لتعدد باحثيها.

و المقصود بالتعلم التغير و التبدل في المهارة، أو التعديل في المعرفة و السلوك ذلك نتيجة اكتساب الفرد للخبرة المباشرة أو غير المباشرة، و يمثل التعلم تلك المعرفة المكتسبة من خلال عملية الدراسة و التدريب على المهارات حول نشاط أو موضوع معين. أما التعاون فيعني العمل الجماعي لتحقيق أهداف مشتركة و الاستفادة المتبادلة لكل عضو من أعضاء المجموعة. (Bull Victoria, 2008)

و تتم عملية التعلم بطريقة منظمة من خلال العديد من العناصر و الأسس، و كثير من المتغيرات التي تحكم العملية التعليمية، و تؤثر في مدى فاعليتها و نجد من هذه المتغيرات ما يلي:

* طبيعة المهمة: و التي سوف يتم تعلمها من جانب الفرد، سواء أكانت فكرية أو حركية أو لفظية، فكلما كانت هذه المهمة واضحة و غير معقدة و تعزز استجابة المتعلم كان التعلم أسرع، في حين اذا كانت المهمة معقدة و غير واضحة، يؤدي ذلك الى التعلم البطيء، و بالتالي يؤثر في فاعلية التعلم.

* طبيعة المتعلم نفسه: يعتبر المتعلم محور العملية التعليمية التعليمية، حيث تؤثر صفات شخصية الطالب و مهاراته، خلفيته المعرفية، حالته النفسية و وضعه الاجتماعي و الاقتصادي و الثقافي على مدى فاعلية أداء المهمة التي تم تكليفه بها. فالمتعلم الحيوي أو النشط يتعلم بطريقة أسرع من المتعلم الكسول، و هناك العديد من المتغيرات التي يدور حولها جدل كبير، و بالتالي تؤثر في فاعلية التعلم مثل السن، الجنس، مستوى النضج و البيئة الطبيعية و البشرية المحيطة بالمتعلم ذاته.

* طريقة التعلم المتبعة: و هو متغير له دور بارز في تقبل المهمة من طرف المتعلم أو رفضها، لهذا كلما كانت الطريقة المتبعة ملائمة لكل من طبيعة المتعلم و قدرته من جهة، و طبيعة المهمة من جهة أخرى، فإن التعلم يكون ذو فاعلية أكبر، و يتم اختيار الطريقة من جانب المعلم وفق معايير يحددها الموقف التعليمي (جودت سعادة و آخرون، 2008)

و قد اختلفت تعريفات التعلم التعاوني باختلاف الباحثين و العلماء، و تمثلت وجهات نظرهم فيما يلي: عملت منظمة اليونيسكو على تعريف التعلم التعاوني على أنه نتائج التربية المعاصرة، حيث يتعاون الطلبة من خلاله على تعليم أنفسهم بأنفسهم ضمن المجموعة الواحدة، في حين يراه المناهجي نقلا عن جودت سعادة و آخرون (2008) أنه شكل من أشكال التعلم الصفي، أين يكون فيه الطالب محور العملية التربوية، و يعمل الطلبة ضمن مجموعات غير متجانسة لإنجاز المهمات الموكلة اليهم، و تحقيق أهداف مشتركة، بحيث يعتمد نجاح أو فشل المجموعة على عاتق كل فرد من أفراد تلك المجموعة.

كما لا يمكن لأي فرد أن ينجز عمله الا اذا أنجز باقي الأفراد أعمالهم، و يكون عملهم ضمن شعار واحد هو السير في قارب واحد فإما النجاة معا أو الغرق معا، و عليه يعبر التعلم التعاوني على موقف تعليمي تعليمي، يعمل فيه الطلبة على شكل مجموعات صغيرة في تفاعل إيجابي متبادل، يشعر فيه كل فرد بالمسؤولية ناحية تعلمه و تعلم الآخرين لأجل تحقيق أهداف مشتركة.

يعرف الموسوي علي (2004) التعلم التعاوني على أنه عبارة عن قيام مجموعة صغيرة غير متجانسة من الأفراد بالتعاون الفعلي، بهدف تحقيق أهداف مشتركة مرسومة، في إطار اكتساب معرفي أو اجتماعي يعود عليهم بفوائد تعليمية متنوعة، و ذلك بشكل أفضل مما يعود عليهم من التعلم الفردي.

يعتبر كوثر كوجك (1992) التعلم التعاوني أنه أنموذجا تدريسيا يتطلب من المتعلمين العمل مع بعضهم بعضا، ضمن حوار متبادل حول ما يتعلق بالمادة الدراسية، و أن يعلم بعضهم بعضا لتنمو لديهم خلال هذا التفاعل النشط مهارات شخصية و اجتماعية إيجابية.

و يشير عبد الحميد جابر (1999) الى أن التعلم التعاوني أنموذج تدريس فريد من نوعه، لأنه يتم من خلاله مهام متباينة و أعمال متنوعة، و يستخدم أسلوب المكافآت المتعددة لتحسين نوعية تعلم الطلبة، حيث يتطلب تنظيم المهمة من أفراد المجموعة العمل معاً، لإنجاز أهداف مشتركة مع مراعاة الجهد الجماعي و الفردي. يعرف ريان عادل (1999) التعلم التعاوني على أنه الطريقة التي يتعلم من خلالها الطلبة من بعضهم البعض في مجموعات صغيرة، تكون غير متجانسة من حيث العدد، اذ يعملوا على تعلم المفاهيم الجديدة و المهارات الضرورية، من خلال التفاعل و التعاون المتبادل، و يحصل كل طالب على المساعدة من زميله فلكل فرد دور معين، بينما يقتصر دور المعلم على المراقبة و الاشراف و التوجيه و تعزيز أداء المجموعات المختلفة، مع تقديم التغذية الراجعة عند الضرورة، كما يكون التنافس بالدرجة الأولى بين المجموعات، وليس بين الأفراد في المجموعة الواحدة.

و ترى هاشم لینا جابر (2007) أن التعلم التعاوني عبارة عن محتوى حر منبثق من طرق تنظيم التفاعل الاجتماعي داخل الصف و خارجه، حيث تتحقق أهداف العملية التربوية على أكمل وجه، على أن يتخذ التعلم التعاوني شكل الجلسة الدائرية للطلبة، متضمناً أسلوب الحوار و النقاش لتحقيق الأهداف التعليمية المرجوة، و يعملون معاً دون الاعتماد على المعلم أو على أحد أفراد المجموعة.

و يعرف شماسنة رافد محمد (2001) التعلم التعاوني على أنه أسلوب يتعلم فيه الطلبة معاً، في مجموعات تتكون من 04 الى 06 أفراد من مختلف المستويات التحصيلية، لكي يتعاونوا في تعلم المادة، حيث يتلقون المساعدة من بعضهم مباشرة دون اللجوء الى المعلم لأجل بلوغ الأهداف المسطرة سلفاً، اذ يقتصر دور المعلم على المراقبة و الاشراف، و يتضمن هذا النوع من التعلم خمسة مبادئ أساسية هي الاعتماد الإيجابي المتبادل، التفاعل المباشر المشجع، المساءلة الفردية، المسؤولية و المهارات الاجتماعية و المعالجة الجماعية.

يعرف كل من البغدادي، أبو الهدى و كامل (2005) التعلم التعاوني على أنه مجموعة من استراتيجيات التعليم، التي تضمن العمل الجماعي للطلبة داخل مجموعات صغيرة، للوصول الى الأهداف المرغوبة، و يعمل على تحسين بعض المهارات مثل اتخاذ القرار الجماعي و مشاركة الطلبة و تحمل المسؤولية، كما يعطي الفرصة لجميع الطلبة لكي يتفاعلوا و يتعاملوا معاً.

و في جامعة هوبكينز حدد روبرت سلافين سنة 1991 ثلاثة عوامل أساسية لنجاح الاستراتيجية القائمة على التعلم التعاوني، تتمثل في: مكافأة الفريق، القدرات الفردية و مساواة الفرص للنجاح. كما يعتبر التعلم التعاوني استراتيجية تدريس، تتضمن وجود مجموعة صغيرة من الطلبة، يعمل أفرادها سوياً بهدف تطوير الخبرة التعليمية لكل عضو فيها، و الى أقصى درجة ممكنة من الفاعلية. (Slavin,1991)

كما ورد تعريف مريم جمعة (2004) حول التعلم التعاوني على أنه أسلوب تنظيم الصف يتم فيه تقسيم الطلبة الى مجموعات صغيرة غير متجانسة، يجمعها هدف مشترك يتمثل في انجاز المهمة المطلوبة، مع تحمل مسؤولية تعلمهم و تعلم زملائهم.

و يشير بكر هاشم الحريري (2007) في تعريفه حول التعلم التعاوني على أنه أسلوب متبع من طرف المعلم، في استخدام طريقة المجموعات الصغيرة داخل الحجرة الدراسية، وإتاحة فرص عديدة للعصف الذهني بين الطلبة ضمن كل مجموعة حسب موضوع الدرس الوارد في المقرر الدراسي.

كما يُعرّف ألبيش محمد علي (2006) التعلم التعاوني على أنه أسلوب تعلم يتم فيه تقسيم الطلبة إلى مجموعات صغيرة غير متجانسة، تضم مستويات معرفية مختلفة، ويتراوح عدد أفرادها من 04 الى 06 أفراد، بحيث يتعاون طلبة المجموعة الواحدة في تحقيق أهداف مشتركة.

ويعتبر كل من ريشاردز و روجرز (Richards & Rodgers,2004) التعلم التعاوني على أنه مجموعة تعليمية ذات نشاطات منظمة، يعتمد فيها التعلم على تبادل المعلومات والخبرات الاجتماعية بين المتعلمين في المجموعات، فكل متعلم مسؤول عن تعلمه وتعلم زملائه، حيث يمثل مقارنة تدريسية تشمل مجموعات صغيرة غير متجانسة من الطلبة داخل القسم.

ومن جهة جونسون و هلوبيك (Johnson & Holubek,1994) قدموا تعريفا لهذا التعلم في قولهم يتم التعلم التعاوني ضمن مجموعات صغيرة من الطلبة يتراوح عدد أفرادها من 02 الى 06 طلبة، بحيث يعملون معا وبفعالية عالية، ويقومون على مساعدة بعضهم بعضا برفع مستوى كل فرد في المجموعة الواحدة لأجل تحقيق هدف تعليمي مشترك، كما يتم تقويم أداء الطلبة من خلال مقارنته بمحكات مُعدّة مسبقا لقياس مدى تقدم أفراد المجموعة في أداء المهمات الموكلة إليهم.

تستنتج الباحثة من كل التعاريف السابقة اتفاق أغلب الباحثين حول تعريف التعلم التعاوني، و الذي يركز على العمل الجماعي لأجل تحقيق أهداف مشتركة، يستفيد منها جميع الطلبة دون استثناء، إلا أنهم اختلفوا في تحديد مفهومه بدقة من الناحية الأكاديمية، إذ يمثل التعلم التعاوني بالنسبة إلى كل باحث إما الطريقة، أو الأسلوب، أو الإستراتيجية، أو النموذج، وهو ما لم يتفق عليه الباحثين باعتباره ينتمي إلى العملية التعليمية التي يشرف عليها الأستاذ في القسم.

و بالنسبة لنا نستخلص من التعاريف التي عرضها الباحثون أن التعلم التعاوني عبارة عن تفاعل ايجابي، يحدث بين جماعة غير متجانسة من الطلبة في القسم، إذ يتم تقسيمهم ضمن مجموعات صغيرة تتراوح ما بين 04 الى 06 طلبة في المجموعة الواحدة، حيث يجتهد الفريق التعاوني لأجل تحقيق الأهداف المسطرة لكل درس في اللغة الانجليزية، من خلال التعاون في عمل جماعي، يستثيره الحوار المتبادل والمناقشة للنجاح في المهمات الموكلة لكل فرد في المجموعة التعاونية، وبهذا يعتبر الطالب المحور الأساسي في العملية التعليمية، و خاصة فيما يكتسبه و ما يتعلمه من مهارات معرفية، سلوكية، تربوية، واجتماعية، بحيث لا يتدخل الأستاذ في ذلك إلا عند الضرورة، و يقتصر دوره في الإرشاد والتوجيه، وتشجيع وتعزيز الطلبة لأجل بلوغ النجاح المطلوب بمجهودهم الجماعي.

2- الخلفية التاريخية للتعليم التعاوني:

تعتبر فكرة التعلم التعاوني قديمة، حيث يمثل أسلوبا ذا قوة دافعة لأنه يلعب دورا بارزا في الحفاظ على بقاء البشرية، و أشار العلماء قديما الى التعلم التعاوني في قولهم "لكي يتعلم الفرد بشكل أفضل، يجب عليه أولا أن يحدد رفيقه الذي يعاونه في التعلم، اذ يمكن للطلبة الاستفادة أكثر من التعليم عندما يقومون بتعليم بعضهم بعضا"، علما انه لازمت فكرة التعاون الانطلاقة الكبرى للدين الإسلامي منذ نزوله الى البشرية في القرن السابع ميلادي، حيث ذكرت الأحاديث النبوية هذا المفهوم في قول الرسول صلى الله عليه و سلم في حديثه الشريف "الله في عون العبد ما كان العبد في عون أخيه"، كما قال عليه السلام: "المسلم للمسلم كالبنيان المرصوص يشد بعضهم بعضا." (نقلا عن جودت سعادة، فواز عقل، علي أبو علي، و عادل سرطاوي، 36، ص. 2008)

تعود خلفية الاهتمام بممارسة التعلم التعاوني الى أوائل القرن العشرين مع المربي الأمريكي جون ديوي (John Dewey)، الذي عزز تداول أسلوب المجموعات التعاونية، حتى أصبح جزء من أسلوبه المعروف في أنحاء العالم، حيث أظهر أن قاعات الدراسة يجب أن تكون مرآة تعكس ما يجري في المجتمع، لأن هذا الأخير يعتبر مختبر التعلم للحياة اليومية، و مع ذلك تعرض ديوي الى النقد جراء أفكاره حول التعلم التعاوني داخل تنظيم القسم، و تنظيم المبادئ تدريجيا. (Richards & Rogers, 2004)

و كان ديوي من المربين الأكثر تأثيرا بأفكاره، حيث يعتقد أن التربية تمثل أسلوبا للحياة، و تقع على المدارس مسؤولية الاهتمام بالأطفال من أجل توسيع مدركاتهم و آفاقهم، و مساعدتهم على الاستجابة للأفكار الجديدة و مختلف المثيرات.

و في الفترة ما بين 1875-1880 ساهم باركر (Barker) في تطوير فكرة التعلم التعاوني، حيث أشار الى أهمية التعلم التعاوني في تنمية مهارة التعاون لدى الطلبة و الإخلاص في سلوكهم، و بالنسبة الى ديوي يمثل التعلم عملية نشطة و حيوية، تقوم في الأساس على دعم رغبة المتعلمين للاطلاع الحقيقي على البيئة التي تحيط بهم، حيث يكون ذلك التعلم متمركز حول المتعلم و مستجيبا لمدى التطور في اهتماماته، و أنشطته الاجتماعية، و يعتقد ديوي أن مهام المدرسة تتمثل في العمل المتواصل على بناء و رعاية الاهتمامات الطبيعية للمتعلمين في البيئة الاجتماعية، ذلك عن طريق تهيئة الظروف الملائمة لتشجيع التفاعل و الاتصال بين هؤلاء المتعلمين منذ الصغر، و دعم أنشطة المجموعات المختلفة. (أحمد سعادة و آخرون، 2008)

و التعلم التعاوني له مكانته في المؤسسة التربوية، حيث نادى العديد من الباحثين بضرورة تعلم الطلبة من بعضهم البعض على يد العالم كيرت كوفكا (Kurt Kofka, 1900)، و هو أحد العلماء الذين قاموا بوضع نظرية الجشطلت في علم النفس، و الذي أكد أن المجموعات عبارة عن وحدات متكاملة نشطة، يختلف فيها الاعتماد المتبادل بين الأعضاء، ثم قام كيرت لوين (Kurt Lewin, 1935) بتطوير أفكار كوفكا حول نقطتين رئيسيتين هما: أن أساس عمل المجموعة هو الاعتماد المتبادل، و حالة التوتر الداخلي لدى أعضاء المجموعة تدفعهم الى العمل، و بالتالي تحقيق الأهداف المرجوة. علما أن أعمال سكينر (Skinner, 1912) في اطار النظرية السلوكية

ساهمت في تعديل السلوك و تحدي التعلم الفردي للتعلم التنافسي و تغيير النظرة حول التعلم التعاوني، من خلال الطريقة المثلى و الأفضل للتعلم مقارنة بالطرق السابقة.

و في الفترة ما بين 1949-1962 قام المربي دوتش مورتان (Doch Morten) بصياغة التعاون التنافسي، علما أنه قام دافيد جونسون (David Johnson,1806) بتطوير أفكار مورتان في اطار نظرية اعتماد التبادل الاجتماعي، اذ كانت محاولاتهم عبارة عن أفكار نظرية تحتاج الى تطبيق عملي في المؤسسات التربوية، حيث تم تطبيقها في بريطانيا أواخر القرن الثامن عشر ميلادي على نطاق واسع، عندما تم تداول المجموعات التعليمية التعاونية، جاءت اجتهادات قامت بنقل التعلم التعاوني الى الولايات المتحدة الأمريكية، عند افتتاح مدرسة تبنت هذا النوع من التعلم في مدينة نيويورك، و تم التركيز على استخدامه في المدارس الأمريكية في أوائل القرن التاسع عشر ميلادي.

و حسب جونسون و روجر (Johnson & Rogers,2009) تم تجاهل التعلم التعاوني من طرف المربين، حيث أنه لم يكن معروفا في أواسط الستينات، و طغى التعلم التنافسي و التعلم الفردي على جميع المستويات التربوية، بما فيها الطور الابتدائي و المتوسط و الثانوي و كذا الجامعي، فركزت في طريقة تعليمها على النظرية الداروينية الاجتماعية، و التي كان شعارها "كلب يأكل كلبا"، و ما على الطالب الا إزاحة بقية منافسيه ليكون هو الأفضل و الأقوى بينهم، و بالنسبة لهذين الباحثان يتناسب التعلم التعاوني مع جميع الأطوار التعليمية و كذا مع كل أعمار المتعلمين و المواضيع أو الدروس التعليمية.

و من هنا أصبح المربين يفضلون التعلم التعاوني على بقية أنواع التعلم خاصة التعلم التنافسي، و بالنسبة الى ديوي يفضل تطبيق التعلم التعاوني على المتعلمين الأصغر سنا في المدارس الحكومية، لاعتقاده أن ذلك يساعد الطلبة على تحقيق تحصيل أكاديمي عالي و جيد في هذا النوع من أنواع بيئة التعلم التعاوني.

(Richards & Rogers,2004)

كما يمثل التعلم التعاوني أحد تقنيات التدريس، حيث جاءت بها التربية المعاصرة التي تعمل على تحسين عملية تحصيل الطلبة، فهي تكسبهم مهارات العمل الجماعي في حياتهم اليومية، كما أنهم يفهمون جيدا المطلوب منهم القيام به، من خلال العمل و التعاون مع الآخرين في وقت واحد.

و انطلاقا من هنا ازداد الاهتمام بالبحوث التربوية و النفسية، و التي ركزت على أنماط سلوك الأفراد عند التحاقهم بأنشطة الجماعات التعاونية المتعددة، لاسيما في القرن العشرين، و يعود هذا الاهتمام بالدرجة الأولى الى ظهور حركتان عمليتان في ميدان العلوم الاجتماعية، تتمثل الأولى في الاعتراف بمدى تأثير المجموعات في سلوك الأفراد بطرق مختلفة، أما الحركة الثانية تتمثل في التطور الذي حدث في عدد من طرق علم السلوك، و التي جعلت من الممكن تسجيل أنماط السلوك البشري و قياسها، حيث أشار عدد من الأبحاث النفسية و التربوية التجريبية الى أن سلوك الأفراد يتغير بفعل الأنشطة الجماعية. (أحمد سعادة و آخرون،2008)

و يتضح ذلك فيما أكده الباحثون في أعمالهم التي ساهمت في تطوير العملية التعليمية، حسب المراحل التاريخية التي مرت بها أعمال جون ديوي و غيرهم، حيث اجتهدوا في تطوير الحركات التعليمية و ترجمتها على أرض الواقع، بما أوتي لهم من فرص في تطبيقها، و التشجيع على تداول طريقة التعلم التعاوني من طرف المعلمين و كل المؤسسات التربوية، بهدف تحقيق النجاح المطلوب من خلال تعاون الطلبة فيما بينهم و تعاونهم مع أساتذتهم.

3- أهداف التعلم التعاوني:

يتمتع التعلم التعاوني بعدة أهداف تعود بالفائدة على أفراد المجموعات داخل القسم، وكذا على الأساتذة الذين يعملون على تطبيقه في تدريس المقررات الدراسية، من بينها المقررات الخاصة بمادة اللغة الانجليزية في الجامعة، وتتضح أهداف التعلم التعاوني وفقا لكل جانب من جوانب شخصية الطالب فيما يلي:

3-1- الجانب التربوي:

يهدف التعلم التعاوني إلى تحقيق الأهداف التربوية التالية:

- التشجيع على الأداء المتواصل والانجاز المستمر من طرف الطلبة ضمن المجموعة الواحدة.
- زيادة التحصيل في جميع المباحث في المراحل الدراسية، مقارنة مع تحصيل الطلبة الذين يتعلمون بالطرائق التقليدية.
- إيجاد نوع من التربية المتكاملة للمتعلم، من خلال الربط بين النمو الفردي من جهة، والنمو الجماعي من جهة أخرى.
- التخلص من الاتجاهات وأنماط السلوك السلبية المختلفة مثل الأنانية والمنافسة غير الشريفة.
- تنمية المحافظة على النظام واحترامه مما يساهم في بناء الانضباط الذاتي لدى الطلبة، وبالتالي تهذيب الذات، وجعلها قادرة على العمل الجماعي البناء.
- تدريب الطلبة على تحمل المسؤولية الفردية والجماعية.
- تشكيل مصادر جديدة للعلم والمعرفة من خلال المجموعات التي يقوم المعلم بتشكيلها، فالمعلم لم يصبح المصدر الوحيد للمعرفة، حيث يتعلم الطلبة من بعضهم البعض، ذلك في ضوء اطلاعهم على المصادر المتعددة للمعارف و المعلومات غير المحدودة في المكتبات و شبكات الانترنت الدولية، مما يشجع على تبادل الخبرات و الأفكار فيما بينهم.
- إكساب الطلبة المهارات و المعلومات بشكل فعال، و الاحتفاظ بها لمدة أطول، خاصة إذا كانت تلك المهارات من جهود الطلبة.
- تنمية مهارات التفكير العليا عند الطلبة و إكسابهم القدرة على تحليل المواقف، و حل المشكلات التي تواجههم خاصة مهارات البحث و الاستنتاج، الاستقصاء، التحليل، النقد و الإبداع.
- تدريب الطلبة على الالتزام بأداب الاستماع، و التحدث و التعقيب و النقد، و إبداء الرأي.

3-2- الجانب الاجتماعي:

- يهدف التعلم التعاوني في هذا الجانب إلى عدة أمور ذات أهمية في تشكيل شخصية الطالب، حيث يتمثل أهمها فيما يلي:
- جعل الطالب يمارس حياة واقعية داخل الحجرة الدراسية، مما يساهم في بناء أسس التعاون الصحيح، و التعامل البناء مع الآخرين.
 - الاهتمام بحاجات الطلبة و رغباتهم، و ميولهم و قدراتهم من خلال تشكيل المجموعات التعاونية، مما يؤدي إلى زيادة انتماء الفرد إلى مجموعته.
 - تنمية روح التعاون و العمل الجماعي بين الطلبة، اذ يقودهم ذلك إلى احترام آراء الآخرين و تقبل وجهات نظرهم.
 - إكساب الطلبة المهارات الاجتماعية من خلال التفاعل بين أفراد المجموعة الواحدة، لاسيما مهارات التواصل و التعاون، حل الخلافات، الحصول على الدعم، الحوار الايجابي و المشاركة في التفاعل.
 - تقوية روابط الصداقة و تطور العلاقات الشخصية بين الطلبة، مما يزيد من المودة و المحبة و الاحترام بينهم، خاصة و أن المجموعات غير متجانسة في القدرات العقلية، الاهتمامات، الحاجات، الميول و الخلفيات الاجتماعية و الاقتصادية و الثقافية.
 - دعم أنماط السلوك التي تركز على العمل، و زيادة الإنتاج و النشاط.

3-3- الجانب النفسي:

- الاهتمام بحاجات الطلبة النفسية و المعرفية، و العمل على رصدها بالتعلم التعاوني، مما يتيح لكل طالب فرصة التعبير عن أفكاره بوضوح.
- المساهمة في بناء الثقة بالنفس، و تقدير الذات بين الطلبة من جهة، و بين الأستاذ من جهة أخرى.
- مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة في السن، ومراحل التطور الإدراكي المعرفي، و الاتجاهات و الاهتمامات.
- التخفيف من انطوائية و عزلة بعض الطلبة و شرودهم الذهني، مما يسبب في التقليل من القلق والتوتر عندهم، وزيادة التوافق النفسي، وتنمية الجوانب العقلية، الوجدانية و الاجتماعية بشكل سوي.

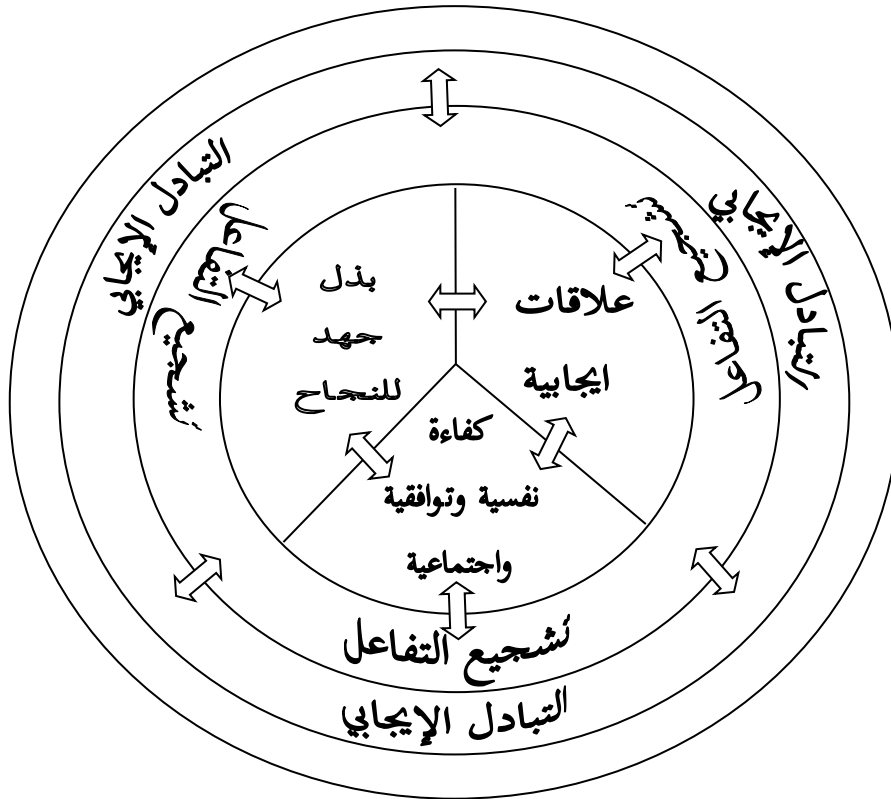
(أحمد جودت سعادة، 2001)

- إضافة إلى الأهداف السابقة للتعلم التعاوني، والتي تم تبنيها في هذه الدراسة، قمنا بالتركيز على الأهداف التالية التي قامت على أساسها هذه الدراسة بالدرجة الأولى كالتالي:
- مساعدة المعلم على بناء علاقات إيجابية بين مجموعات الطلبة.
 - منح الطلبة الخبرات التي يحتاجون إليها، لأجل نمو اجتماعي، معرفي، نفسي و صحي سليم.

- إكساب الطلبة مهارات تعلم اللغة الانجليزية كلغة أجنبية بشكل مباشر، انطلاقاً من الأنشطة الجماعية، التي تشجع على التعلم المتبادل بين طلبة المجموعة الواحدة، إذ يستفيد الطلبة ذوي مستوى ضعيف في مقياس اللغة الانجليزية من أقرانهم ذوي مستوى حسن فيها.
- منح الطلبة القدرة على تركيز الانتباه لقواعد اللغة الانجليزية في المجال العلمي، سواء أكان في تخصص علوم التربية، أو الإرشاد و الصحة النفسية، أو اضطرابات اللغة و التواصل، إذ يقتصر ذلك على خطة العمل الجماعية التي تتكفل بها كل مجموعة تعاونية.
- تقديم فرصة تطوير أساليب التواصل للطلبة مع بعضهم البعض، و المضي في محاولة تحقيق الأهداف التي تشترك فيها الجماعة التعليمية التعاونية.
- تحسين مستوى دافعية الطلبة، و مساعدتهم على التحكم و توجيه الضغوطات المختلفة، مع تركيزه على بناء بيئة إيجابية وفعالة داخل القسم.

من جهة أخرى حددت مريم جمعة (2004) أهداف التعلم التعاوني فيما يلي:

- تكوين روابط إيجابية في التعلم الجماعي، فأهداف الفرد هي نفسها أهداف الجماعة، واجتهاد الفرد نحو تحقيق هدفه يسهل اجتهاد الآخرين نحو تحقيق أهدافهم.
 - تحقيق أهداف تعليمية معرفية، و تكوين اتجاهات إيجابية و تقدير التعاون و العمل بروح الجماعة و الفريق.
 - صقل شخصيات متعاونة لكي تكون أكثر تقبلاً للذات و الغير.
 - تحسين أساليب اكتساب المهارات العليا على مستوى المواد الدراسية و مجالات حياة الطالب المختلفة.
- و يتضح التعلم التعاوني في الشكل الآتي:



الشكل (01) - نتائج التعلم التعاوني عند دافيد بلوم (Bloom David, 2006)

و هذه أهم أهداف التعلم التعاوني، كما أنها نفس الأهداف التي ترمي دراسة الباحثة إلى تحقيقها مع محاولة التعرف على مدى استجابة الطلبة الجامعيين للتعلم التعاوني، و تقصي مدى نجاح هذه الطريقة في تفعيل التعلم المتبادل من بعضهم البعض مثلما أشار إليه الباحثون، و الحرص على محاولة مواجهة العقبات التي تعيقهم، انطلاقاً من تعلم الطلبة لبعض المهارات الذاتية التي تدربوا عليها سابقاً، و هو ما سنكشفه من خلال هذه الدراسة.

4- المبادئ الأساسية للتعلم التعاوني:

يتمتع التعلم التعاوني بمجموعة من المبادئ التي تجبر كل باحث على احترامها، و التوقف عندها لكي يُقدم على تطبيقها بعناية، و يتسنى له بلوغ الأهداف التعليمية التي قامت على أساسها هذه الدراسة، حيث تتمثل مبادئ التعلم التعاوني فيما يلي:

4-1- الاعتماد الإيجابي المتبادل (هدف-انجاز-مكافأة-هوية):

يعني هذا المبدأ أن يعرف جميع أفراد المجموعة أن نجاح العمل يمثل مسؤوليتهم جميعاً، على أن يظهر ذلك في سلوك كل واحد منهم، شريطة أن يتحصل هؤلاء الأفراد على فائدة متبادلة ينعكس أثرها عليهم جميعاً، مع التأكد من إيصال الفائدة إلى كل عضو من أعضائها، و في نفس الوقت يتقاسمون النجاح أو الفشل بناء على جهد كل فرد، فكل طالب مسؤول عن مستوى انجاز زملائه الآخرين.

لذلك لا بد لأعضاء المجموعة تنسيق جهودهم لكي ينجزوا المهمة الموكلة إليهم، مع إدراكهم أن لكل واحد منهم دور فاعل لا غنى عنه في نجاح المجموعة، و تحقيق أهدافها المنشودة. و كل هذا يؤدي إلى عدم وجود أفراد عاطلين عن العمل أو المشاركة بلا دور، مما يعمل على بناء هوية مشتركة تمثل أفراد المجموعة.

فإذا لم يكن هناك اعتماد متبادل إيجابي فانه لا وجود للتعاون، و لأجل تعزيز التبادل الإيجابي بين أفراد المجموعة و العمل ضمن روح الفريق، لا بد من وضع هدف مشترك للمجموعة، مع تقديم مكافآت مشتركة لأعضائها وحصول كل عضو على نقاط إضافية، و قد اعتمدنا على نفس الأسلوب في تطبيق التعلم التعاوني مع كل الطلبة الجامعيين، إذا عمل كل عضو من أعضاء المجموعات على الاجتهاد و العمل بجد لكي يفوز بدرجات إضافية، فكلما استطاع كل واحد منهم الحصول على تلك المكافأة، تضاعف مجهوده ليكون فريق عمله أفضل من بقية المجموعات أو الفرق التعاونية. (محمد محمود الحيلة، 1999)

و على الأستاذ تشجيع الفرق التعاونية و تحفيزها من خلال المكافأة، خاصة تلك التي أدت مهمتها على أحسن وجه دون أدنى أخطاء عن طريق تقديم نقاط لا تفوق خمسة نقاط مثلاً، فقد يحفز ذلك بقية الفرق على

العمل بجد و بتركيز أكثر، و هذا ما حرصنا على تطبيقه في هذه الدراسة للتعلم التعاوني مع الطلبة في جميع التخصصات الجامعية لقسم علم النفس وعلوم التربية و الأرطفونيا. (Richards & Brent,2015)

4-2- المسؤولية الفردية و الجماعية (العدد-الاختيار-الملاحظة):

هناك مستويان من مستويات المسؤولية التي يجب توفرها في المجموعات التعاونية، وهما يتمثلان فيما يلي:

4-2-1- المسؤولية الفردية:

تتمثل في أن الفرد مسؤول عن تعلمه، فهو مُحاسب ليس أمام أستاذه فحسب؛ بل أمام مجموعته كذلك، و عليه أن يكون حريصا على انجاز المهمة الموكلة إليه، ذلك من خلال دوره الذي يمارسه في المجموعة دون الاعتماد على الآخرين، و ضرورة تقديم الطالب العون و المساعدة قدر ما استطاع لزملائه الآخرين في المجموعة.

4-2-2- المسؤولية الجماعية:

يتطلب من أفراد المجموعة تحمل مسؤولية تحقيق أهدافهم المشتركة على أكمل وجه، ثم يتم قياس مدى انجازهم لتلك الأهداف من خلال تقييم جهد المجموعة، و أداء كل فرد من أفرادها، و يستلزم فيها أحيانا ظهور المسؤولية الفردية عند إعادة النتائج إلى المجموعة، و يترتب عن ذلك تقديم المساعدة و الدعم و التشجيع لمن يحتاجها من أجل انجاز المهمة كاملة. (أحمد جودت سعادة و آخرون،2008)

يشير العديد من الباحثين إلى أهمية التعلم التعاوني و التي تتضح في النقاط التالية:

- تحصيل الطلبة عند تفاعل أهداف الفريق مع المسؤولية الفردية الخاصة بكل طالب، ينعكس ذلك إيجابا على تحصيلهم الأكاديمي.
- يطور العلاقات بين مختلف أجناس الجماعات التعليمية، حيث كلما تفاعلت الجماعة فيما بينها زادت محبتهم لبعضهم البعض.
- دمج الطلبة ذوي صعوبات التعلم، اذ تنعكس دلالتها على الأفراد ذوي صعوبات التعلم في المادة الدراسية، طبقا لاختلاف قدرات و مستويات التعلم داخل المجموعة التعاونية.
- النجاح للجميع بمعنى يعود نجاح ممارسة التعلم التعاوني على الجماعة التعليمية كلها، و ليس على متعلم دون آخر. (Lamar Alexander,1992)

و لا يعني جلوس الطلبة مع بعضهم على طاولة واحدة و تكليف كل واحد منهم بعمل فردي تعلميا تعاونيا، أو قيام فرد واحد فقط بالعمل، و اقتصار دور الآخرين على وضع أسمائهم على ورقة العمل دون أن يشاركوا فيها فعلا، و هذا ما يستلزم احترام مبدأ "عدم التطفل"، فالتعلم التعاوني الحقيقي مبني على المساءلة الفردية والمسؤولية الشخصية؛ إذ يساهم على تشجيع قدرات كل طالب في المجموعة، حيث تتم تلك المساءلة بعدة طرق حيث أشارت إليها مريم جمعة (2004) إما في تقديم امتحان فردي لكل طالب لاختبار ما تعلمه، أو قيام الطلبة بتعليم ما تعلموه لطلبة آخرين.

تظهر ضرورة التعلم التعاوني في توجيه الطلبة داخل القسم للعمل بشكل منظم ضمن تعلم المجموعات الصغيرة، التي تساعد على تحسين التحصيل، و الحفاظ على علاقة صحية و محبوبة بين مجموعات الطلبة، حيث يساهم هذا التعلم في بناء تقدير ذات جيد للطلبة وتشجيعهم على التعلم النشط المبني على الثقة و الدافعية، فالتعلم التعاوني من بين العوامل التي قد تؤثر على مهارات الطلبة أثناء العمل الجماعي.

(Marzano Pickering,2015)

و أخذت الباحثة بعين الاعتبار بعض الأمور التي تحكم التعلم التعاوني، من بينها العمل على تنظيم مجموعات غير متجانسة حيث تم توزيع المسؤوليات ذات علاقة بالمهمة على أعضاء كل مجموعة تعاونية، كل حسب قدراته و إمكانياته المعرفية و الجسمية و الانفعالية، إضافة إلى التقويم الفردي لأداء كل طالب في المجموعة مع تزويدهم بالتغذية الراجعة المطلوبة، و تحسيس الطالب بأنه مسؤول عن النتيجة النهائية لمجموعته، كما حاولنا في نفس الوقت تجنب كثرة الثناء أو المدح.

و تتوفر بعض المبادئ الأخرى التي يجب أخذها بعين الاعتبار عند تشكيل الجماعات التعاونية، إذ تتمثل في تحسيس الطلبة في أول لقاء لهم داخل القسم بأنهم باحثون، و عليهم تدوين أسئلتهم المتعددة في كل حصة تدريسية لكي تتناقش فيها الجماعة التعاونية، مع ضرورة تحديد مواعيد للاجتماع و اللقاء بين الطلبة خارج القسم، و الحفاظ على مراقبة تقدم كل مجموعة في عملها حسب الأهداف و المعايير المحددة لكل درس.

كذلك يمكن للطلبة التعلم تعاونيا من خلال تشكيل واختيار جماعاتهم التعاونية عبر موقع الكتروني، قبل اقتراب حصة الدرس القادمة لكل أسبوع، و ذلك بمأ استمارة ذات معلومات أساسية كطلب الانضمام إلى فريق معين يختاره الطالب، و هي طريقة يعتمد عليها معهد "روز هولمان" (Roze Holman) للتكنولوجيا بهدف ربح الوقت، و الشروع في العمل مباشرة أثناء تقديم الدرس، و على الطلبة أن يختاروا زملائهم ليشكلوا فرقهم التعاونية، شريطة أن لا يتشكل كل فريق من طلبة يتمتعون بنفس القدرات والمستوى التحصيلي، حيث يقوم الأستاذ فيما بعد بتأكيد تنظيم الفرق التعاونية بصفة نهائية، مع الحرص على تفاعل و تواصل المجموعات التعاونية على الأقل لمدة شهر.

ويفضل أن يكون ذلك التواصل لأطول فترة ممكنة داخل و خارج القسم، ثم يجتهد كل فريق على تقييم ذاته من أعمال قام بها في كل أسبوعين الى غاية أربعة أسابيع، من خلال إجابته على الأسئلة التالية:

• هل يمكن للفريق أن يحقق ويتوصل إلى الأهداف المتوقعة؟

• ما هي النقاط التي اجتهد فيها الفريق جيدا؟

• ما هي الأمور التي كان الفريق بأمر الحاجة إلى معرفتها؟

• ما هو الشيء أو الموضوع المختلف الذي سيقدمه الفريق في الحصة القادمة؟

حرصت الباحثة على القيام بتقييم فردي لأداء الطلبة من خلال إجراء اختبارات و استجابات، إما شفوية أو كتابية في نهاية كل حصة تعليمية للغة الانجليزية، يكون مضمونها ينتمي إلى موضوع الدرس، و أحيانا يتم تكليف الطلبة ببعض الواجبات المنزلية التي تعكس نتائجها مقدار و مستوى تعلم الطلبة الذي توصلوا إليه في كل حصة من حصص اللغة الانجليزية.

4-2-3- التفاعل المعزز وجها لوجه (الوقت-الهدف-التشجيع):

يتمثل هذا العنصر فيما يُعرّف بالتفاعل المباشر، و الذي يتم تشجيعه بين أعضاء المجموعة، فالتعلم التعاوني يقوم على أساس التبادل و المساعدة و تقديم العون و المساندة المتبادلة بين طلبة المجموعة الواحدة، و كل طالب في المجموعة ملزم بتقديم الدعم و التشجيع لزملائه الآخرين في المجموعة ذاتها، كلٌ حسب قدراته ذلك من خلال تبادلهم المعلومات و الخبرات و التشارك في المصادر و الأدوات، و ما يعزز التفاعل وجها لوجه تعلم الطلبة من بعضهم البعض، و مدح جهود بعضهم البعض، و تقدير أداء كل طالب حسب المهمة الموكلة إليه.

4-2-4- المعالجة الجمعية:

هي التفكير العميق في جلسة بين أعضاء المجموعة يتناقشون فيها أدوارهم، و مدى تقدمهم في تحقيق الهدف، مع اتخاذ القرارات التي تحسن العمل الجماعي بإشراف الأستاذ الذي يزودهم بتغذية راجعة حول مدى جودة عملهم، و يؤدي ذلك إلى محافظتهم على علاقة عمل فعالة مع الشعور بالنجاح و التقدير.

(مريم جمعة، 2004)

و من خلال المبادئ السابقة يمكن استخلاص بعض التأثيرات التي أشار إليها محمد محمود الحيلة (1999)، فهي تنعكس على شخصية الطلبة مثل اكتساب أفراد المجموعة لبعض المهارات الاجتماعية من تعاون و مشاركة و دعم و تنمية المسؤولية تجاه الآخرين، كما قد تساهم في التأثير على سلوك و أفكار أعضاء المجموعة واستنتاجاتهم، مما يؤدي بالمتعلمين الى تكوين علاقات اجتماعية قائمة على أساس العمل ضمن روح الفريق، و إثارة دافعية الأفراد الذين يقل تفاعلهم داخل المجموعة، ذلك من خلال التشجيع و الدعم و تقديم العون من طرف زملائهم، إضافة إلى تعلم مهارات حسن الاستماع و إدارة النقاش عن طريق الحوار القائم بينهم و معرفة فن التعامل مع الآخرين.

ترى الباحثة أن مبدأ التفاعل المعزز وجها لوجه من بين العوامل التي قد تسمح للطلبة بالتواصل و التفاعل المتبادل، كونهم متقابلين مع بعضهم البعض، نظرا لاعتماده على شكل الجلسة الدائرية للطلبة أثناء التعلم التعاوني، إذ يكون التعاون و المشاركة بشكل مباشر، فيتيح الفرصة لكل طالب من المجموعة لطرح أفكاره و خبرته المعرفية حول المهمة الموكلة إليهم جميعا، حيث تحاول كل مجموعة على أن تكون ناجحة بالدرجة الأولى من بقية المجموعات، و لا يعبر ذلك عن المنافسة السلبية، و لأجل التوصل إلى نتائج صادقة في هذه الدراسة توجب الإلمام و الالتزام بكل مبادئ التعلم التعاوني.

5- الفرق بين التعلم التعاوني و أنواع التعلم الأخرى:

وحسب كل من محمد البغدادي و آخرون (2005) يعود ظهور الاهتمام بنماذج التعلم التعاوني، إلى بعض الانتقادات الموجهة إلى التعليم التنافسي، و التي انبثقت عن بعض الأبحاث و هي كالتالي:

* يكون دور الطلبة في التعلم التنافسي دورا سلبيا إذ يتم تجاهله، واعتبار المعلم مصدر أساسي للمعلومات، والحرص على أن يجيب الطلبة بنفس الصيغة التعبيرية التي لقنها لهم المعلم، إذ ينبغي على الطلبة أن يحفظوا ما تلقّوه في القسم لأجل إرضاء المعلم من جهة، والحصول على درجات عالية من جهة أخرى.

* يميل الطلبة الذين يتنافسون ثم يفشلون إلى الحقد والغيرة على أقرانهم الناجحين، إلى درجة أنهم يصبحون عدوانيين معهم، في حين ينظر الطلبة الناجحين نظرة متدنية ناحية أقرانهم المخفقين.

* تثير المنافسة بين الطلبة الناجحين القلق والشك، كما تؤدي بهم إلى الشعور بعدم الأمان.

* يفنقر التعليم التنافسي إلى إكساب الطلبة مهارات التفاعل الجماعي التي تعتبر ضرورية في الحياة الإنسانية، لأن السلوك البشري مبني على أساس التعاون، وتمثل تلك المهارات ذات أهمية خاصة فيما يتعلق بمهارات الاتصال و التفاوض وتحمل المسؤولية.

ينبغي علينا توضيح الفروق البارزة بين التعلم التعاوني والتعلم التقليدي الذي يتضمن أنماط التعلم المتمثلة في التعلم التنافسي والتعلم الفردي، فالتعلم التنافسي يقوم على أساس التنافس القوي بين الطلبة إلى درجة العمل ضد بعضهم البعض، لتحقيق هدف محدد يفوز بتحقيقه طالب واحد فقط على بقية المتنافسين، مما يشكل لديه الإحساس والشعور بعدم قدرته على تحقيق النجاح إلا إذا فشل الآخرون في تحقيق ذلك الهدف، مما يدعو الطالب إلى عدم مساعدة زميله، فيشرع في البحث عن طريقة يحقق بها النجاح دون النظر إلى ما قد يضر بمصلحة الآخرين، وبالتالي يتبنّى الشعار الذي يقول « الغاية تبرر الوسيلة » وينعكس ذلك على حياته اليومية.

أما التعلم الفردي يركز على تفريد التعليم، حيث يعمل الطلبة بطريقة فردية بعيدا عن التفاعل الاجتماعي، لأجل تحقيق أهدافهم مما يعني أن نجاح أو فشل أي طالب يكون غالبا بمعزل عن نجاح أو فشل طالب آخر، والذي يندرج تحت ما يُعرف في الواقع بالتعلم الذاتي.

ويتطلب التقويم في التعلم الفردي معيارا ثابتا يتم إعداده مسبقا من طرف مجموعة من المتخصصين في المجال المعرفي من جهة، والجانب التربوي والنفسي من جهة أخرى، وبهذا يتحصل كل طالب على أدوات تعليمية خاصة به لأجل انجاز المهمة المحددة، وفقا لقدراته وإمكانياته دون الالتفات إلى التقدم الحاصل لدى بقية زملائه في الحجرة الدراسية. (أحمد جودت سعادة و آخرون، 2008)

ويتضح الاختلاف بين التعلم التعاوني والتعلم التطوعي في قيام المعلم بدور المرشد في التعلم التعاوني، كما يعمل الطلبة على تعلم المهارات والمشاريع التي يقترحها عليهم في القسم، حيث كل حصة تنتهي بخاتمة حول موضوعها من خلال اختبار فردي لكل طالب من المجموعة كتقييم ختامي.

غير أن تعلم الطالب يعتبر مستقلا في التعلم التطوعي الذي يكتسب فيه مهارات حول التفاعل الاجتماعي، ذلك من خلال مساعدة الطلبة لبعضهم في فهم وتعلم معرفة ما عبر التعلم الإلكتروني مثل مجموعة التعلم للفيسبوك، إلا أن هذا النوع من التعلم لا يتميز بخاتمة تبرهن على استفادة الطلبة للمهارات المتعلمة والمخططة سابقا.

وتتلخص تلك الفروق بوضوح في النقاط التالية:

- ✓ التعلم التعاوني مبني على المشاركة الإيجابية بين أعضاء كل مجموعة من مجموعات التعلم التعاونية، بحيث يبدي الطلبة اهتماما بأدائهم وأداء كل أعضاء المجموعة.
- ✓ تظهر المسؤولية في التعلم التعاوني بوضوح لدى كل عضو من أعضاء المجموعة تجاه بقية الأعضاء، في حين لا يعتبر الطلبة مسؤولين عن تعلم بقية زملائهم ولا عن أداء المجموعة في التعلم التلقيني.
- ✓ يتباين أفراد التعلم التعاوني في القدرات العقلية وسمات الشخصية على عكس التعلم التلقيني.
- ✓ تستهدف مجموعات التعلم التعاوني الارتقاء بتحصيل كل عضو إلى الحد الأقصى، إضافة إلى الحفاظ على علاقات عمل مميزة بين الأعضاء، أما في التعلم التلقيني يتجه اهتمام الطلبة نحو إنهاء المهمة المكلفين بها.
- ✓ يتم تعليم المهارات الاجتماعية للطلبة في مجموعات التعلم التعاوني أهمها القيادة و بناء الثقة والاتصال، أما في التعلم التلقيني يفترض وجودها عند الطالب مسبقا وذلك غير صحيح في نظر جودت سعادة (2001).
- ✓ يقوم المعلم دائما بملاحظة الطلبة في مجموعات التعلم التعاوني، حيث يعمل على تحليل المشكلة التي يجتهد عليها الطلبة، إذ يقدم لكل مجموعة التغذية الراجعة المناسبة حول أدائها، أما في التعلم التلقيني لا يتدخل المعلم في عمل الطلبة.
- * يحدد المعلم التقنيات التي تمكن مجموعات التعلم التعاوني من التأمل في فاعلية عملها، في حين لا ينال ذلك اهتمام المعلم في التعلم التلقيني.

6- الدور الفعال للمعلم والطالب في التعلم التعاوني:

6-1- الدور الفعال للمعلم في التعلم التعاوني:

يعتبر المعلم أساس نجاح التعلم التعاوني، لأنه الطرف المسؤول عن كيفية تدريس المقرر الدراسي الخاص بكل مقياس تعليمي، و عدم استعداده الجيد لتطبيق هذا النوع من التعلم، لا يسمح للطلبة بتعلمه و النجاح في أدائه. و يستلزم على المعلم أن يكون على دراية تامة بشروطه وطريقة ممارسته، فالأستاذ له دور كبير و فعال في العديد من المهارات التي يجب على الطلبة تعلمها و تلقينا، لكي تصبح لديهم مهارات مكتسبة تعود عليهم بالفائدة لاحقا.

و حسب أحمد سعادة (2001) ينبغي على بعض المعلمين تلقي الإعداد المؤهل لقيادة مثل هذا الأسلوب للتعلم التعاوني، لكي يكونوا قادرين على ممارسة دورهم بشكل فاعل داخل حجرة الدراسة على أفضل صورة، و من الخطوات المهمة في هذا المجال ما يأتي:

* تنظيم دورات تدريبية لعينة من المعلمين الذين يهتمون بمثل هذا النمط من أنماط التعلم، لاسيما من معلمي المنطقة المحلية التي تنتمي إليها المدرسة، ذلك لأجل تزويدهم بتعريفات حول هذا النمط من التعلم، و مبادئه و آلية تنفيذه و مدى فعاليته في العملية التربوية، و من ثمَّ تقوم هذه العينة من المعلمين بعقد دورات لجميع

زملائهم الأساتذة، و من التخصصات المعرفية كافة بهدف تزويدهم بما تمّ تدريبهم عليه من معارف و مهارات و اتجاهات مرغوب فيها.

عند عقد مثل هذه الدورات يجب مراعاة عدة أمور، تتمثل أهمها في التطبيق العملي لآلية تنفيذ دروس التعلم التعاوني، ثم يأتي بعد ذلك تدريب المعلمين على أهم مهارات التعلم التعاوني مثل حل الخلافات، بناء الثقة و الاحترام المتبادل بين أفراد المجموعة، اختيار قائد مناسب للمجموعة و اتخاذ القرارات الجماعية، و استخدام النقد البناء و الهادف للآخرين، مع تقديم العون و المساعدة و التشجيع لهم.

* العمل على مشاركة العديد من المعلمين من مختلف التخصصات في مثل هذه الدورات، و إكسابهم مبادئ و استراتيجيات التعلم التعاوني سواء من خلال النقاش أو الحوار أو غيرها مع المشورة بين الزملاء المعلمين.

تشير مريم جمعة (2004) إلى الدور الفاعل للمعلم في التعلم التعاوني حيث حددتها في ضرورة الإعداد الجيد لبيئة التعلم، و تقسيم المجموعات بوعي مع مراعاة أن يكون حجم المجموعة صغيرا، مع متابعة سير تقدم أفراد المجموعة، إضافة إلى إسهاماتهم ضمن الجماعة مع ملاحظة عملها، والحرص على إكسابهم مهارات التواصل و اتخاذ القرارات، ولعل اكبر دور للأستاذ أثناء التعلم التعاوني هو تعميق الوعي لدى المتعلمين بأنهم يعملون معا دون منافسة.

تبرز أهمية دور المعلم في العملية التعليمية ابتداء من اختيار أساليب التعلم المناسبة لطلبتة، من أجل تدريس المواضيع و المقررات الدراسية المختلفة، انتهاء بعملية التقويم التي يمكن على أثرها قياس مدى تحقيق الأهداف الموضوعية سابقا، فالأنماط التعليمية المعاصرة تركز على تفعيل دور الطالب من خلال جعله محور العملية التربوية، و اقتصار دور المعلم على التوجيه و الإرشاد و المراقبة، و كذا العمل على أساس إقامة علاقة مميزة بين الطالب و المعلم تحكمها صفات الوعي و المسؤولية و الديمقراطية في العمل.

و يجدر بالمعلم أن يحافظ على ابتسامته عند لقائه مع طلبته في كل المراحل التعليمية باستثناء مرحلة التعليم الجامعي، مع حسن مهارة الاستماع لهم، و تحسيسهم بأهميتهم و مشاركتهم الدرس، مما يتيح له فرصة التعرف على حاجاتهم ورغباتهم و ميولهم، و بالتالي يعمل على تحقيقها، كما ينبغي على المعلم أن يتمتع بالقدرة على إيصال المعلومات بطريقة مشوقة تحفز الطلبة على العمل أكثر، و عليه مواصلة العمل بثبات و إصرار لأجل تحقيق الأهداف المنشودة، و إكساب الطلبة المهارات الحياتية التي تساعد على مواجهة الحياة العصرية المتقدمة، مما يساهم في نشأة أبناء المستقبل.

ومن هنا تبرز أهمية دور المعلم عند التخطيط للتعلم التعاوني، و الذي يتمثل في انجاز المراحل الأربعة

الآتية:

- ❖ تصميم التعلم التعاوني و التخطيط له.
- ❖ تنفيذ التعلم التعاوني.
- ❖ المراقبة و التدخل من وقت لآخر حسب الضرورة.

❖ التقويم المستمر.

يندرج تحت عنوان دور المعلم عدد من الإجراءات الفرعية التي تطرّق إليها جبران وحيد (2002)، ابتداءً من تصميم التعلم التعاوني و التخطيط له، و هو الاجراء الذي أعاره أهمية كبرى مقارنة بالإجراءات الأخرى، حيث تمثلت إجراءاتها الفرعية فيما يلي:

6-1-1- تحديد المعلم لأهداف الدرس الأكاديمية التي تسمى بالأهداف السلوكية، أما الأهداف التعاونية الاجتماعية تدعى بالمهارات التعاونية و ينبغي فيها مراعاة الآتي:

- تتنوع و شمول و وضوح تلك الأهداف.
- أن تكون الأهداف مشوقة تناسب مستويات الطلبة و قدراتهم و اهتماماتهم و حاجاتهم و ميولهم.
- ارتباطها بواقع حياة الطالب اليومية.
- تركيز تلك الأهداف على المهارات التعاونية، مع البدء بالمهارات السهلة، ثم المتوسطة وصولاً إلى المهارات الصعبة ثم الأصعب منها.

6-1-2- تحديد المعلم لحجم المجموعات الطلابية، فالمعلم هو المسؤول الأول عن تحديد حجمها، حيث ينبغي عليه البدء بمجموعات صغيرة تتراوح ما بين 02 الى 03 طلبة، إذا كان الطلبة لا يتمتعون بمهارات و قواعد التعلم التعاوني سابقاً، بسبب قلة خبرة المعلم بتطبيق مثل هذا الأسلوب، و من ثمّ يقوم بزيادتها فيما بعد، لتصل إلى ستة أفراد من الطلبة.

و من هنا يمكن طرح بعض العوامل التي يجب على المعلم مراعاتها عند تحديد حجم المجموعات، حيث نتضح فيما يلي:

✓ تنوع خبرات أفراد المجموعات ذات الحجم الكبير، و قدراتهم و مهاراتهم مع إتاحة الفرصة أمام كل فرد بالحديث و النقاش و تبادل الأفكار مع أقرانه، مع العمل على تنسيق الجهود فيما بينهم بهدف الوصول إلى إتقان تلك المهارات.

✓ رصد الأدوات التعليمية من مصادر و مراجع و كتب تخدم الطلبة في أداء المهمة الموكلة إليهم.

✓ تشكيل مجموعات ذات حجم صغير، خاصة إذا كان زمن العمل ضمن جماعات التعاونية قصيراً.

ويشير أحمد سعادة و آخرون (2008) إلى ضرورة مراعاة أمور في هذا الصدد، تتمثل في نضج الطلبة، مساحة الحجرة الدراسية، عدد الطلبة فيها، طبيعة المهمة الموكلة إليهم، و المهارات الرئيسية و الفرعية للمهمة المطلوب منهم انجازها، و الزمن المتاح لتطبيق التعلم التعاوني، ذلك لما تخلفه هذه الأمور من آثار محتملة أثناء تطبيق التعلم التعاوني و تتمثل في الآتي:

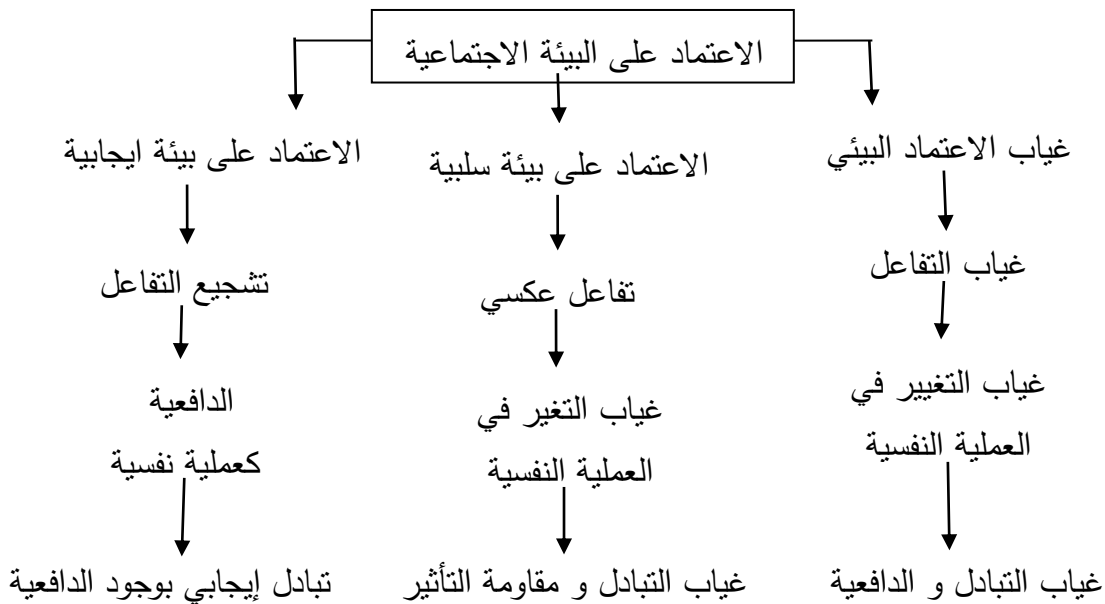
- التشجيع على التفاعل الايجابي البناء من خلال المناقشة و الحوار.
- المحافظة على النظام، و الانضباط داخل الحجرة الدراسية للتخفيف من حدوث المشكلات السلوكية أو النظامية.

- تنمية مهارات التفكير الناقد.
- تنمية المهارات الاجتماعية خاصة ما يتعلق بمهارة فن التعامل مع الآخر.

3-1-6- تقسيم الطلبة إلى مجموعات متعددة، مع مراعاة تشكيلها في مجموعات غير متجانسة، إذ تشمل المجموعة الواحدة على طلبة يختلفون في مستوى تحصيلهم و نوعية الجنس. يتمتع التنوع داخل المجموعة بالعديد من المزايا الإيجابية، كالمشاركة و التفاعل و تبادل الأفكار بين طلبة المجموعة، مع إيجاد نوع من الانسجام و التماسك بين الطلبة، مما يؤدي إلى قوة تنظيم أفضل للمجموعة، و التي تحقق أهدافها من خلال تطوير و تنمية مهارات التفكير الناقد و الإبداعي لدى الطلبة، مع التركيز على مهارة الفهم و الاستيعاب و الإدراك.

تتضح أهمية دور المعلم أثناء تطبيق التعلم التعاوني في تهيئة البيئة المدرسية المناسبة داخل القسم، من خلال تنظيم بيئة التعلم فيما يتعلق بتنظيم الكراسي و الطاولات لتلائم عمل الفريق، مع ضرورة تخطيط مهام كل مجموعة التي يجب عليهم تعلمها، و الحفاظ على جو الاستقرار النفسي داخل القسم من هدوء و البعد عن المناقشات الحادة، مع تحديد دور كل طالب ضمن المجموعة، كما يتحدد دور المعلم في التفاعل و تشجيع الطلبة و ملاحظة سلوكهم و أعمالهم، إذ يتدخل وقت الحاجة أو عند مواجهة الطلبة مشكلات تُصعّب تعلمهم و استيعابهم. (Richards & Rogers,1999)

يعتمد نجاح الطلبة في التعلم التعاوني على البيئة الاجتماعية لحجرة الدراسة، إذ يمكنها أن تشجع طلبة الجامعة على المثابرة، لكي يصبحوا من أفضل الطلبة في تعلم محتوى المقياس التعليمي، حيث يوضح ذلك الشكل التالي:



الشكل (02)- نظرية الاعتماد على البيئة الاجتماعية (Bloom David,2006)

ينبغي على المعلم أن يشارك في اختيار أفراد المجموعة التعاونية، و لأجل ضمان تشكيل مجموعات غير متجانسة في القدرات و الخلفيات الثقافية و الاجتماعية و الاقتصادية، فلا بد للمعلم متابعة تنظيم المجموعات، ذلك من خلال عدم ترك مجال الاختيار للطلبة أو ترك الحرية لهم في تشكيل مجموعاتهم التعاونية، اذا عمد المتعلمين إلى انتقاء أصدقائهم من نفس قدراتهم أو جنسهم، و بالتالي تصبح المجموعة متجانسة، الأمر الذي يساهم في فشل التعلم التعاوني غالباً.

اعتمدنا في هذه الدراسة على نفس الخطوات السابقة لجبران وحيد (2002)، حيث التزمنا بها خطوة بخطوة مع احترام توقيت تنفيذ التعلم التعاوني لكل درس، إذ تحددت خطة الدرس في عدة مهمات يتقاسمها الطلبة في المجموعة و التي يبلغ عدد أفرادها خمسة أعضاء، إذ باشرنا في كل حصة من حصص اللغة الانجليزية المبرمجة في السداسي التعليمي، بعرض اضطراب باللغة الأجنبية ينتمي الى تخصص الطلبة فيعملون على دراسته و التكفل به تطبيقياً، حيث تمثل "وضعية مشكلة" تستثير هؤلاء الطلبة، و في هذه الأثناء يقوم المتعلمين بالبحث عن المفاهيم الأساسية و ربطها بمدخلاتهم السابقة في مقياس اللغة الانجليزية، من خلال فتح النقاش و الحوار المتبادل بين أعضاء المجموعة التعاونية.

إن عملية تخطيط المواد والأدوات اللازمة تتدرج ضمن دور المعلم، وفقاً للأهداف التي سطرها و حددها حسب كل مهمة سابقة، حيث يعمل المعلم مع طلبته للوصول إليها، مما يساهم في بناء التفاعل و التعاون المشترك لأفراد المجموعة الواحدة، و بناء على ذلك يقوم المعلم بإعداد مضمون ورقة العمل التعاونية.

و ينبغي على المعلم توضيح آلية التعامل مع محتوى ورقة العمل التعاونية، خاصة عندما تكون المجموعات المستهدفة حديثة العهد بالتعلم التعاوني، و لا تتمتع بالمهارات التعاونية المطلوبة لممارسة هذا النوع من التعلم، أما المجموعات التي تمتلك تلك المهارات المتعددة للتعلم التعاوني، تتمتع بخبرة واضحة في كيفية تداول المعارف المتوفرة لديهم، وعلى المعلم ترك الحرية للطلبة من أجل العمل على تنظيمها و كيفية تداولها.

و يعرض ريتشارد و روجر (1999) عدة إجراءات يمكن للمعلم الاسترشاد بها بهدف تنظيم و ترتيب المقاييس التعليمية، حيث تتمثل في الآتي:

- أن يشترك جميع طلبة المجموعة في مصدر تعليمي واحد، مثلاً يقوم المعلم بتوزيع عينة واحدة من الأدوات على كل مجموعة، فيتيح الفرصة أمام أفراد المجموعات كلها، و استخدام نفس الأداة لإنجاز المهمة المطلوبة منهم، أو العمل على تجزئة المهمات التعليمية و توزيعها على أفراد المجموعة، بحيث يتعلم كل فرد جزء معين من مهمات ورقة العمل التعاونية، ثم يقوم بتعليمه لبقية زملائه في المجموعة.

- تشجيع أفراد المجموعة على المشاركة في جميع المعلومات لأداء المهمة الموكلة لهم، حيث يقوم كل فرد في المجموعة بجمع معلومات حول جانب من المهمة، ذلك من خلال البحث و التنقيب في المصادر و الكتب و المراجع المختلفة، و بالتالي يكون كل طالب قد قام بجمع المعلومات ذات علاقة بالمهمة، مما يؤدي إلى تحقيق الأهداف المرجوة، و التي يسعى إليها المعلم النشط في التعلم التعاوني.

- منافسة المجموعات التعاونية لبعضها البعض بصفة إيجابية، حيث تتم هذه العملية من خلال تقسيم طلبة الصف كله إلى مجموعات غير متجانسة، فتقوم كل مجموعة مستحدثة بمنافسة إيجابية لمجموعة مستحدثة مقابلة، و بعدها يتم اختيار اثنين من الطلبة لكلتا المجموعتين لهما نفس القدرة و التحصيل، و يكون الفريق الفائز هو الذي يتصرف فريقه بطريقة أفضل.

و من جهته فقد أشار وحيد جبران (2002) إلى أهمية دور المعلم في تنفيذ التعلم التعاوني، و يتضح ذلك في العديد من الخطوات الفرعية الضرورية عند تطبيق هذا التعلم، و تتمثل تلك الخطوات فيما يلي:

4-1-6 شرح المهمة الأكاديمية:

عند شرح المعلم المهمة المُراد دراستها و مناقشتها مع الطلبة، يجب أن يأخذ بعين الاعتبار الآتي:

- شرح المهمة و توضيحها قبل البدء بالعمل لقائد فريق كل مجموعة تعاونية.
- توضيح الأهداف المتوقع تحقيقها.
- توضيح المفاهيم الأساسية و ربطها بالخبرات السابقة لكل قائد.
- توضيح الإجراءات الخاصة بتنفيذ الدرس.
- التأكد من استيعاب كل قائد للمهمة المطلوب تنفيذها، ذلك من خلال طرح العديد من الأسئلة.

ينبغي التركيز على كثرة النقاش و تبادل الآراء، مع احترام الطلبة رأي بعضهم البعض داخل المجموعة، حيث كلما كانت آراؤهم متقاربة، كلما سنع لهم ذلك التوصل إلى الطرق و الأساليب التكيفية الصحيحة، إذ يجب على طلبة المجموعة الوصول في الأخير إلى تقييم جيد للحالة التي قاموا بالتكفل بها، من خلال تقديم معيار النجاح، و تُدعى هذه الخطة التي تداولتها الباحثة في حصص اللغة الانجليزية مع طلبة قسم علم النفس و علوم التربية و الأروطفونيا في جامعة لونيبي علي ب "الخطة التربوية الفردية" بالنسبة إلى تخصص علوم التربية (I.E.P)، و"الخطة الأروطفونية الفردية" بالنسبة إلى تخصص الأروطفونيا و اضطرابات اللغة و التواصل (I.O.P)، و"الخطة الإرشادية الفردية" بالنسبة إلى تخصص الإرشاد و الصحة النفسية (I.C.P).

4-1-6-5 بناء الاعتماد المتبادل الايجابي:

وهو يمثل أحد أهم عناصر التعلم التعاوني، حيث يعمل المعلم على توضيح أهمية العمل المشترك، و بناء التآزر الايجابي نحو تحقيق الأهداف المرغوب فيها، ذلك من خلال توجيه الطلبة الى العمل معا بشكل ايجابي بعيدا عن الأنانية، شريطة أن يُشعرهم المعلم بضرورة حاجة بعضهم إلى بعض، من خلال شرح المهمات الواجب على طلبة المجموعة القيام بها، حيث نتلخص في الآتي:

- كل طالب مسؤول عن تعلم المهمة الموكلة إليه.
- جميع طلبة المجموعة مسؤولون عن تعلم ما أسند إليهم من مهام.
- التأكد من جميع الطلبة قد تعلموا من المهام التي أوكلوا بها وأنهم أتموا انجازها.

و يؤكد جودت سعادة (2001) على ضرورة تأكد المعلم من حدوث التفاعل المتبادل بين أفراد المجموعة، و يمكنه أن يتبع في صياغة هدف مشترك، تقديم مكافآت مشتركة، مشاركة أفراد المجموعة بالأدوات و المصادر، تفعيل دور التشجيع في المجموعة من خلال تقديم التعزيز و الحوافز لهم، و هذا ما يُؤدّد لديهم شعور عدم انفصال بعضهم عن بعض، و يدفعهم إلى تقديم ما يستطيعون عمله لأفراد مجموعتهم.

و يظهر ذلك جليا من خلال العبارات التي يتبادلها طلبة المجموعة، التي تساعد على تطبيق التعلم التعاوني مثل طرح بعض العبارات التي تحثُّ على العمل أكثر، و إثارة الدافعية للعمل و الاستمرار به، مع طرح عبارات تحثُّ على التعاون الحقيقي و العمل الجماعي الناجح، و كذا طرح بعض العبارات التي تنمي مبدأ تحمل المسؤولية عند الطالب (مثلا: قارن إجابتك بإجابات زملائك، اضبط أسئلتك).

6-1-6- بناء المسؤولية الفردية:

يُعدُّ كل طالب مسؤول عن انجاز مهمته الموكلة له ضمن المجموعة التعاونية، إذ يشترك جميع الطلبة في التعلم التعاوني فيساعد بعضهم بعضا، مع حرصهم على التفاعل و التعاون الفعّال، هذا و يمكن للمعلم التأكد من عمل جميع الطلبة عند انجاز المهمة، عن طريق تدقيق و تقويم الإنتاج الفردي إضافة إلى الإنتاج الجماعي، مما يساعد المعلم في الحكم على أداء كل فرد في المجموعة التعاونية، و للوصول إلى هذا الغرض يمكن للمعلم أن يسترشد بالآتي:

- اختيار أعضاء المجموعة عشوائيا، ليشرحوا طبيعة المهمة الموكلة إليهم.
- تكليف الطلبة بأداء واجبات منزلية فردية.
- مراجعة الطلبة لأعمال بعضهم البعض.
- منح اختبارات فردية متنوعة.
- استعانة الطلبة لما تعلموه في مخرجات جديدة لتحقيق أثر انتقال التعلم.

6-1-7- بناء التعاون بين المجموعات:

تتبلور مهام المعلم في هذه المرحلة عند وصوله إلى تعميم النتائج، التي تم التوصل إليها داخل المجموعة الواحدة، لتشمل طلبة الصف و يقوم المعلم ببناء و تعزيز التعاون بين أفراد المجموعة الواحدة من جهة، و بين المجموعات الأخرى من جهة أخرى، ذلك من خلال ما يلي:

- صياغة أهداف مشتركة لكل صف، حيث تكون مستويات الأهداف فردية و جماعية.
- تقديم مكافآت لأفراد الصف و منحهم نقاط تشجيع إذا توصلوا إلى معيار الإتقان.
- مقارنة نتائج المجموعات التي أنهت مهامها مع بعضها البعض، و العمل على رصد نقاط الاتفاق و جوانب الاختلاف مع تقديم التغذية الراجعة.

6-1-8- شرح محكات النجاح:

يعتمد تقويم عمل المجموعات التعاونية على نظام مَحَكِّي المرجع، و ينبغي على المعلم وضع معايير تقويم أداء الطلبة في بداية الدرس، بمعنى عليه توضيح المواصفات الكمية و الكيفية التي سيتم على أساسها قياس انجازهم لكي يتسنى لكل فرد معرفة مستوى انجازه، و بناء على ذلك يتم انتقال الطالب من مرحلة إلى أخرى أو من تعلم إلى آخر.

و من الممكن وضع المحك على أساس مستوى التقدم و التحسن في درجة إتقان المهارات و الانجازات التعليمية التي توصل إليها الطلبة أثناء أدائهم للمهمة، مع العلم أنه ينبغي على ذلك المحك أن يتصف بالمرونة و الواقعية بالنسبة لكل فرد من أفراد المجموعة التعاونية. (Macpherson Alice,2007)

كما يتحدد دور المعلم في كتابة و تقسيم الأنماط السلوكية المتوقعة من أفراد المجموعات التعاونية، مع تقديم الإرشادات و التوجيهات المتباينة، حيث أشار جودت سعادة و آخرون (2008) الى أن دور المعلم يتضح فيما يلي:

6-1-9- تحديد الأنماط السلوكية التي يلتزم بها الطلبة قبل البدء بالعمل التعاوني و تتمثل في الآتي:

- الدخول إلى المجموعة بسرعة و هدوء.
- البقاء في المجموعة.
- عدم التجوال داخل الحجرة الدراسية.
- المحافظة على النظام و التحدث بهدوء.
- تعويد الطلبة على تخفيض أصواتهم أثناء المناقشات و تبادل الآراء و الأفكار.
- احترام الأدوار و توخي العدل عند توزيع هذه الأدوار و الابتعاد عن الأنانية.

6-1-10- تحديد أنماط السلوك التي يجب أن يلتزم بها طلبة المجموعة أثناء العمل و يمكن رصدها كالتالي:

- ✓ التواصل الجيد بين أعضاء المجموعة الواحدة.
- ✓ احترام آراء الآخرين و أفكارهم و تعليقاتهم.
- ✓ العمل بهدوء و عدم إزعاج الآخرين.
- ✓ الإصغاء إلى ما يقوله الآخرون جيدا.
- ✓ نقد الأفكار المطروحة من طرف الآخرين و تقبله بصدر رحب.
- ✓ ربط التعلم الحالي بالتعلم السابق لأفراد المجموعة.
- ✓ تقديم المساعدة لمن يطلبها، إذ يكون طلبها عند الضرورة دون حرج.
- ✓ إتقان المهمة الدراسية بعد مناقشتها.
- ✓ الشعور بالمسؤولية في العمل.

✓ حسن الانتماء إلى المجموعة الصغيرة ثم إلى الصف كله.

6-2- دور الطالب في التعلم التعاوني:

يمكن توضيح دور الطالب في المجموعة عند تطبيق التعلم التعاوني في النقاط التالية:

6-2-1- الطالب المبادر: يعتبر الطالب المعلم الذي يبادر و يقود المجموعة إلى العمل التعاوني

الجماعي، من خلال تشكيل فريق عمل يكلف فيها كل عضو بمهمة محددة يجتهد على أدائها.

6-2-2- باحث المعلومات: و هو الذي يستوضح المقترحات، كما يطلب بعض الحقائق و المعلومات

التي لها علاقة بالمهمة الموكلة إليه.

6-2-3- مقدّم المعلومات: هو الطالب الذي يقدم عرضا للحقائق أو يوضح المهمة من خلال خبرته.

6-2-4- مُقدّم ومستقبل للآراء: هو الشخص الذي يعبر عن أفكاره، و قيمّ لها علاقة بالمهمة المكلف

بها، خاصة رأيه فيما ينبغي أن تسير عليه الجماعة لتحقيق أهدافها المنشودة.

6-2-5- المُوضّح: و هو الطالب الذي يشرح الأفكار المختلفة و يقدم تمثيلا عليها، مع عرض

التعديلات و المقترحات لأعضاء المجموعة، و يتم ذلك بطريقة مباشرة وجها لوجه و أخرى غير مباشرة أثناء مناقشاتهم الجماعية.

6-2-6- المُنسّق و المبادر: يوضح الطالب الأفكار كما يحاول الربط بينها، و يعمل على التنسيق بين

المجموعات من جهة، و بين المعلم من جهة أخرى عبر قائد الفريق حيث يقترح أفكار جديدة، و توضح المجموعة كيفية أدائها.

6-2-7- المُمهّد و المُلخّص: يقوم فيها الطالب بتلخيص مناقشات المجموعة، و يُدوّن الملاحظات

المتعلقة بأنشطتهم.

6-2-8- المُشجّع و المراقب: هو الطالب الذي ينشط و يعزز المجموعة على العمل، و على الانجاز

النوعي المتميز لها، كما يشجع أعضاء الجماعة على القيام بعمل ما أو اتخاذ قرار معين.

6-2-9- المنظم: و هو الذي يشرف على تحضير المواد التعليمية، و توزيع الأدوات و أوراق العمل

على المجموعة، و كذا يقوم بإعادة تنظيم المقاعد داخل القسم.

6-2-10- المسجّل و المقيّم: هو ذلك الطالب الذي يؤدي "ذاكرة المجموعة" باحتفاظه بالمقترحات و

قرارات و نتائج مناقشات المجموعة، حيث يقوم بتقييم انجاز مجموعته حسب المهمة الموكلة إليها.

(Richards Jack,1997)

من الضروري أن يتعلم الطلبة المهارات التعاونية العديدة، لأجل تجنب العوائق التي يمكن أن تواجههم

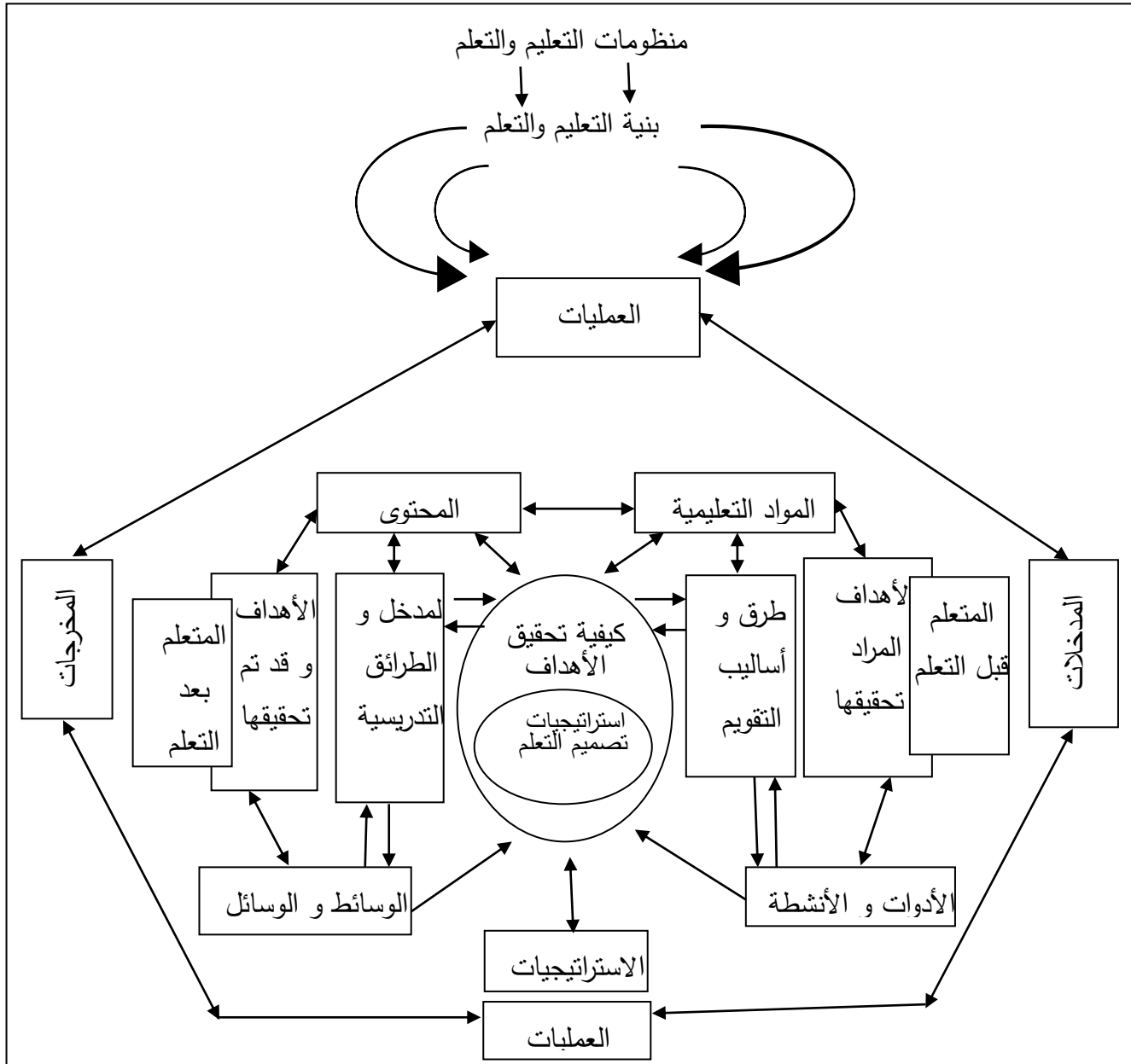
أثناء التعلم التعاوني، خاصة إذا كانوا ينتمون إلى مجموعات مستحدثة، حيث يعتبر دور الطالب أساسيا في

ممارسة هذا النوع من التعلم كما ينبغي، و تمتعه بتلك المهارات مهم جدا، سواء أكانت أكاديمية أو تواصلية

فكلتاها تقوم على أساس الحوار و المناقشة و التفاعل المتبادل، فإذا لم يتمتع الطالب بهذه المهارات فإن ذلك

يعتبر من بين العوامل التي قد تؤثر على تحصيله و يُعيق فهمه للمضمون التعليمي المقرر.

و يعتبر دور كل من المعلم و الطالب مكملان لبعضهما البعض، فمكانة كل منهما واضحة في منظومة التعليم و التعلم، و وجودهما ضروري لتفعيل تلك المنظومة بنجاح، من خلال احترام كل منهما لدوره الفعّال فيها، و تثمينه بما يتمتع من قدرات و مجهودات تجعله قادرا على تحقيق المخرجات المطلوبة، بما يتوفر لديه من مدخلات اكتسبها و تعلمها من قبل، و يتضح ذلك في الشكل التالي:



الشكل (03)- المنظومة العامة لتصميم التعليم و التعلم (محمد رضا البغدادي و آخرون، 2005)

7- مهارات التعلم التعاوني:

يتطلب تطبيق التعلم التعاوني ضرورة تمتع و توفر الطالب الجامعي على مهارات محددة، تشكل صفات أساسية أثناء التعلم الجماعي، لكي لا يكون غياب تلك المهارات بمثابة عوامل يمكنها أن تؤثر على موضوعية نتائج الدراسة، و نظرا لأهمية هذه المهارات حسب رأي العديد من المربين، لا بد من توضيحها و تفصيلها كالآتي:

7-1- مهارة التشكيل التعاونية:

تعتبر من المهارات الأولية التي يبدأ الطالب بممارستها، حيث تتضمن هذه المهارة عدة أنماط من السلوك تتمثل في التوجه إلى مجموعات التعلم التعاوني بهدوء، اذ يجب على الطلبة الذهاب إلى مجموعاتهم التي قاموا بتشكيلها دون إزعاج أو هدر للوقت عندما يطلب منهم المعلم ذلك، و ينبغي عليهم ترتيب أثاث القسم ليناسب طريقة جلوس الطلبة ضمن وقت قصير، و يتحدد الهدف من تدريب المعلم طلبته على مهارة التشكيل التعاونية في التقليل من الوقت الضائع، و الحصول على الهدوء المطلوب أثناء التعلم الجماعي.

كما تتضمن هذه المهارة ضرورة تحكم الطلبة بحركة أيديهم و أقدامهم، و النظر إلى ورقة العمل التي بين أيديهم، مع ضرورة النظر إلى المتحدث و العمل على نقد أفكاره، و الحرص على تجنب تجريح الطلبة بعضهم بعضا و خذلانهم.

7-2- مهارة التعلم التعاوني:

تهدف هذه المهارة الى إدارة مجهودات الجماعة لأجل انجاز مهمتها، و المحافظة على علاقات فاعلة بين الأعضاء، اذ تتضمن هذه المهارة ما يلي:

- السؤال عن الحقائق المطلوبة و احترام كل طالب طريقة تفكير زميله دون مشاحنة أو تعصب.
- تقديم التوجيهات الملائمة يدعم عمل المجموعة، ذلك عن طريق ما يلي:
- تحديد هدف المهمة التي سوف يعملون على انجازها.
- تحديد وقت انجاز المهمة و تذكير طلبة المجموعة بالمدة الزمنية المتبقية من حين لآخر.
- طرح إجراءات و استراتيجيات متباعدة تساهم في كيفية انجاز المهمة كما ينبغي عليهم.
- تقديم الطلبة أهمية لأفكار و تعقيبات بعضهم البعض دون استهزاء أو تجاهل.
- طلب المساعدة أو التوضيح عند مواجهة الطلبة لبعض الصعوبات في مقياس اللغة الإنجليزية دون خجل أو تكبر.
- تقديم الطالب الشرح أو التوضيح للأفكار التي طرحها إذا شعر بزملائه غير مدركين لما يقول.
- وصف الطالب مشاعره الحقيقية حول ما يتعلمه من معارف، و ما يجول في خاطره من أحاسيس لزملائه الآخرين.

3-7- مهارة الصياغة التعاونية:

تهدف هذه المهارة الى بناء مستوى فهم أعمق للطلبة في المحتوى التعليمي المقرر، حيث تتضمن مهارة الصياغة التعاونية ما يلي:

- * التلخيص بصوت مسموع دون خجل من الآخرين: و هو تلخيص ما تمت قرائته دون الرجوع إلى المحتوى الأصلي.
- * البحث عن الدقة: على كل عضو في المجموعة الاستماع إلى تلخيص زملائه بهدف البحث عن الدقة في كل تلخيص، من خلال إضافة الأفكار المحذوفة أو تعديل الأفكار الخاطئة.
- * التوسع في المعلومات: يطلب المعلم من طلبته التوسع في معلوماتهم، و محاولة ربطها بحياة الطالب اليومية.
- * التأكد من الفهم: من خلال تقديم الفرصة للطلاب كي يتحدث بصراحة حول ما يدور في ذهنه من أفكار و آراء و تعليقات بعيدا عن الخجل و الانطواء.

4-7- مهارة التخثير التعاونية:

تهدف هذه المهارة الى تجنب المشاحنات الحادة بين الطلبة أثناء النقاش الجماعي، حيث تشمل هذه المهارة على العديد من المهارات الفرعية ذات علاقة بالحوار و المناقشات التي تحدث بين المجموعات التعاونية المتباينة:

- ❖ نقد الأفكار دون نقد الأشخاص: وهي مهارة متعلقة بالتحدي الحاصل بين الأعضاء، حيث يتم انتقاد الأفكار و كل ما يطرح من وجهات النظر، مع إظهار قدرٍ من الاحترام للشخص الصادر عنه تلك الأفكار الانتقادية.
- ❖ تمييز أفكار و طريقة تفكير أعضاء المجموعة التعاونية: ينبغي على العضو في المجموعة التعاونية أن يُميّز بين كيفية اختلاف تفكير الأعضاء فيما يطرح من وجهات النظر المختلفة.
- ❖ دمج مجموعة من الأفكار المختلفة في موقف واحد: يجب على الطالب الانتباه و متابعة جميع الأفكار المطروحة، لكي يدرك ما يجري من مناقشات في المجموعة التعاونية، بالإضافة إلى مشاركته في الحوار و المناقشة دون فرض رأيه و أفكاره على الآخرين، و تقبل أفكار الآخرين بصدق و رحب.
- ❖ فحص الواقع بتفقد عمل المجموعة: اذ ينبغي على الطالب تقييم كل خطوة يقوم بها، و التأكد من مدى التزامه بالتعليمات و قواعد العمل، و غالبا ما يتم تكليف أحد أعضاء المجموعة بهذه المهمة، فيتابع عمل الطلبة ضمن مجموعته، و يحدد لهم الوقت المتبقي لإنجازه بعيدا عن الأناية و التحفظ.

7-5- مهارات الاتصال التعاونية:

تتطلب استراتيجيات التعلم التعاوني عنصر التواصل كمهارة للعمل الجماعي الفعال داخل القسم، و يتوقف ذلك على توفر الطلبة على بعض المهارات الأساسية التالية: حسن الإصغاء، تحمل المسؤولية، بناء محكات للتقييم انطلاقاً من الدرس و حل الصراعات و النقاشات الحادة. (Cooperative learning center,2008) و يعتبر الاتصال من العوامل التي يمكن أن تؤثر على كيفية نقل الأفكار بين أعضاء المجموعة الواحدة، و يمكن أن يكون الاتصال لفظياً أو غير لفظياً، حيث تنقسم هذه المهارة قسمين رئيسيين:

7-5-1- مهارة الإرسال: تتضمن هذه المهارة التعبير عن الأفكار و المشاعر للآخرين. بينما يتحدد دور الطالب في مهارة الإرسال في النقاط التالية:

- نقل الأفكار و المشاعر للآخرين بوضوح بعيداً عن الغموض: من خلال استخدام الضمائر (لي)، و (أنا)، و ترك الفرصة سانحة أمام الآخرين للتعرف على أفكار و مشاعر الطالب.
- جعل الرسالة كاملة و محددة: حيث تتضمن جميع المعلومات الضرورية، خاصة الكلمات المفتاحية التي تسهل على الطالب المستقبل فهم الرسالة، و كتابة الإطار المرجعي الذي يستخدمه المرسل.
- تطابق الرسالة اللفظية مع الرسالة غير اللفظية: ينبغي على المرسل أن يكون مدركاً لتطابق الرسالة اللفظية مع الرسالة غير اللفظية ليتم تقبل الرسالة.
- البحث عن تغذية راجعة حول الطريقة التي استقبل بها الطالب الرسالة: حيث ينبغي على المرسل متابعة الرسالة التي تم إرسالها، و مدى فهم المستقبل للرسالة، و من الضروري تحسيس الطلبة بأهمية رسالتهم لبعضهم البعض.

7-5-2- مهارة الاستقبال: تتضمن هذه المهارة فهم و تفسير الأفكار الصادرة عن الآخرين. في حين يتحدد دور الطالب في مهارة الاستقبال التعاونية في الآتي:

- 7-5-2-1- شرح الطالب محتوى الرسالة التي يرسلها المرسل و مشاعره بدقة و بطريقة غير لفظية: حيث ينبغي على الطالب المستقبل أن يشرح الرسالة و يفسرها، مع صياغة محتوى تلك الرسالة بوضوح بطريقة تُظهر فهم الإطار المرجعي للمرسل، و على زميله المستقبل إبداء رأيه في محتوى الرسالة، و لكي يتم شرحها بطريقة سليمة لا بد من مراعاة ما يلي:

- شرح أفكار المرسل التي عبّر عنها و مشاعره بأسلوب الطالب الخاص بدلاً من تكرار نفس الرسالة.
- شرح الملاحظات باستخدام الجمل اللفظية الآتية: (أنا أعتقد)، (ترتيبك هو)، (إنها تبدو بالنسبة لك).
- البعد عن ألفاظ أو إشارات الثناء و الذم.
- مطابقة الرسالة اللفظية مع الرسالة غير اللفظية بطريقة متناغمة.

7-5-2-2- الاتصال مع الطالب المرسل و الاستفسار عن محتوى الرسالة: يمكن أن يتضمن محتوى الرسالة بعض الكلمات الغامضة التي تحتاج غالباً إلى التفسير، لما في ذلك من أهمية بالغة بهدف توضيح المعنى من طرف زميله المستقبل، و البعد عن العشوائية في تفسيرها و شرحها، و في حال لم يتمكن الطالب المستقبل فهم معنى تلك الرسالة، فينبغي على المرسل إعادة صياغتها من جديد بشكل أفضل من المرة السابقة.

7-6- مهارات بناء الثقة التعاونية:

تهدف هذه المهارات الى تجنب تهرّب الطالب من مسؤولياته، و تقديم المساعدة لمن يحتاج اليها خاصة الطلبة بطيئ التعلم، ثم تقسيم العمل و توزيع الأدوار بشكل دقيق دون تجاهل المشاركة الجماعية في تحقيق الأهداف المرغوبة، حيث تتضمن مهارات بناء الثقة التعاونية فيما يلي:

*القبول: تعني قبول أفكار الطالب و مشاعره و إسهاماته في عملية الاتصال و التفاعل.

*الدعم: يعني رصد نقاط القوة في سلوك الطالب المشارك، و إبلاغه بأنه يتمتع بقدرات و إمكانيات لإدارة الموقف بفاعلية أكبر.

*المقاصد و الأهداف التعاونية: و هي التصورات المستقبلية التي سيتم ممارستها مع الآخرين على شكل أنماط سلوكية تعاونية.

و الجدير بالذكر أن الثقة و السلوك الذي نثق به لا يلغي حرية الطالب في الموافقة أو المعارضة للأفكار المطروحة، فلكل فرد حق في الاعتراض أو الموافقة على أية فكرة، و في نفس الوقت له الحرية في طرح أفكار جديدة بطريقة محترمة دون فرضها بتعصب.

إن مهارة بناء الثقة بين الأعضاء لا بد من اكتسابها و تعلمها و العمل على ممارستها، ذلك لكي تصبح عادة في سلوك الفرد، حيث ينبغي على المعلم أن يقوم بمراقبة الطلبة، و متابعتهم أثناء عملهم التعاوني، و من هنا تبرز أهمية دور المعلم في إثارة الثقة و دعم وجودها بين الطلبة كما يلي:

- تشجيع مساهمة الطلبة بمعلوماتهم و أفكارهم و مشاعرهم، و كذا تفاعلاتهم مع دعم عمل المجموعة ككل دون إهمال دعم تفاعل أفرادها باستمرار.
- تشجيع الطلبة على الاشتراك في إحضار المواد و الأدوات التعليمية و مناقشتها، لأجل الوصول إلى قرارات ملائمة بشأن محتوياتها و فائدتها التربوية و الحياتية.
- التأكد من تمتع الطلبة بالمهارات اللازمة للتعبير عن القبول و الدعم.
- تشجيع الطلبة على التعبير عن مقاصدهم التعاونية، و التعبير عن قبولهم و دعمهم للطلبة الآخرين.
- إجراء تغذية راجعة من وقت لآخر مع القيام بمناقشة صريحة و واضحة مع الطلبة حول السلوك الذي نثق به، و السلوك الجدير بالثقة، بمعنى تدعيم عملية التعاون بين أعضاء المجموعة الواحدة في المستقبل.

7-7- مهارة القيادة التعاونية:

تهدف مهارة القيادة التعاونية الى تكيف الطالب مع الموقف القيادي الجديد، و بالتالي العمل على رصد الكفايات المتعلقة به وفق معطيات الموقف. أشار تيجادا (Tejada,2012) إلى أن للتعلم التعاوني بعض العوامل الإيجابية و أخرى سلبية، حيث تتمثل العوامل الإيجابية في تشجيع الطلبة على تحمل المسؤولية الجماعية، فنجاح

أداء المجموعة التعاونية، يرتبط بمجهود و أداء كل عضو من أعضائها، علما أن هذا النوع من التعلم يتيح الفرصة لجميع الطلبة لكي يصبحوا خبراء و أساتذة و قادة داخل المجموعة.

و رغم ذلك يركز التعلم التعاوني غالبا على الاهتمام بالطلبة الضعفاء من ذوي قدرات متفاوتة، دون اهتمامه الكبير بالمهمة في حد ذاتها، إذ يعتمد على قدرات كل طالب و اتجاهاته نحو بعض المواضيع لكي يتعلمها و يستوعبها جيدا، إلا أنه يصعب أحيانا على المعلم أن يتأكد من إجراء المجموعات التعاونية نقاشات حول المهمة المكلفين بها و ليس حول مواضيع أخرى قد تكون خارج الدرس.

8- طرائق تشكيل المجموعات التعاونية:

يقترح بعض المربين عددا من الطرائق التي تدعم دور الأستاذ في تشكيل المجموعات التعاونية، و كذا تحديد الزمن الذي يبقى في أعضاء المجموعة مع بعضهم البعض، كل حسب المهمة الموكلة إليه، و تتمثل هذه الطرائق في الآتي:

8-1- الطريقة العشوائية:

يقوم فيها الأستاذ بتقسيم عدد طلبة الصف على عدد أفراد المجموعة الواحدة، فمثلا لو كان عدد طلاب الصف 30 طالبا، و تم تحديد عدد أفراد المجموعة بخمسة طلبة، فإن الناتج يكون عبارة عن ست مجموعات، بعد ذلك يعطي الأستاذ رقم لكل طالب من 01 الى 06 و يتم تشكيل المجموعة عندما يبحث كل طالب عن أقرانه، ممن يحملون نفس الرقم من بين مجموعة الصف كله.

8-2- الطريقة العشوائية وفقا لمستويات الطلبة:

يقوم الأستاذ بتقسيم الطلبة إلى ثلاث فئات تبعا لمتغير مستوى التحصيل (عالي-متوسط-ضعيف)، ثم يتم تشكيل المجموعة من خلال تحديد طالب من كل فئة و بشكل عشوائي في كل مجموعة، و بهذا يحصل الأستاذ على مجموعات غير متجانسة في المستويات التحصيلية، إضافة إلى عدم تجانس أفراد المجموعة الواحدة في الخلفيات الثقافية أو الاجتماعية أو الاقتصادية.

8-3- الطرائق المعتمدة على اختيار الطلبة لأعضاء مجموعتهم:

يترك الأستاذ في هذه الطريقة الحرية للطلبة في تشكيل المجموعات التعاونية، و على أثر ذلك يقوم كل طالب باختيار ما يناسبه من الزملاء و الأصدقاء، و بهذا تتشكل مجموعات متجانسة في التحصيل أو الجنس أو الثقافة، أو حتى أنماط سلوك غير مرغوب فيها، و هذه الطريقة لا تحقق في الغالب المطلوب منها، لذا حسب رأي جودت سعادة ينبغي على الأستاذ تجنب استخدامها أو تطبيقها.

8-4- تكوين المجموعات من اختيار المعلم:

يختار الأستاذ أفراد كل مجموعة حيث تتشكل لديه مجموعات غير متجانسة، فالأستاذ الفعّال يمتلك القدرة على تشكيل مثل هذه المجموعات، لأنه يبقى الأقدر على معرفة مستويات طلابه، و خلفياتهم و اهتماماتهم و كذا ميولهم، مع حرصه على عدم وضع الطلبة الذين في خلاف مع بعضهم البعض في مجموعة واحدة.

و يمكن بإتباع أسلوب آخر أن يعمل الأستاذ على إشراك الطالب في اختيار أفراد مجموعته، حيث يطلب الأستاذ من كل طالب تحديد زميلين يودّ العمل معهما، ثم يقوم الأستاذ بإضافة الأعضاء الآخرين المكملين للمجموعة، و تعتبر هذه الطريقة من أفضل الطرق المتداولة في تشكيل المجموعات التعاونية، ذلك لأنه يتم تشكيلها بالتعاون ما بين الأستاذ و الطالب. (أحمد سعادة، 2001)

وهي الطريقة التي تناولتها الباحثة في تشكيل المجموعات التعاونية مع طلبة الجامعة، في كل التخصصات علوم التربية و الأروطونيا، الإرشاد و الصحة النفسية، ذلك لأجل ضمان عدم تجانس طلبة المجموعة، مع تجنب المشاحنة بين الطلبة أو وضعهم في مجموعة واحدة.

هدفنا من وراء اختيار هذه الطريقة تشجيع مفهوم التعاون بين الطلبة و الأستاذ، و بين الطلبة فيما بينهم، حيث عمدنا إلى اختيار بقية الطلبة لكل مجموعة وفق مستويات تحصيلية متباينة، لإكمال حجم المجموعة التعاونية المطلوب، لأنه إذا قام الطالب باختيار زميله في المجموعة من نفس مستوى تحصيله، يتم القيام في المقابل على اختيار بقية أعضاء المجموعة أو الزملاء من مستويات تحصيلية أخرى، لتكون كل المجموعات التعاونية غير متجانسة في القدرات و التحصيل و نسبة الذكاء.

تحدد طبيعة المهمة الموكلة للمجموعة زمن بقاء أعضائها مع بعض، حتى يحققوا أهدافهم و الوصول إلى النجاح المطلوب، و رغم ذلك ظهر انقسام في وجهة نظر المعلمين حسبما ذكره أحمد جودت سعادة، فمنهم من يؤيد ثبات المجموعة، و منهم من يدعو إلى التغيير و التبديل و لكل من الفريقين أسبابه، فبقاء المجموعة التعاونية مع بعضها البعض يعطي الفرصة للأفراد لتكوين علاقات حميمة و صداقات مميزة فيما بينهم. بينما يفضل بعض المربين الآخرين تغيير أعضاء المجموعة من حين إلى آخر، ذلك لإتاحة الفرصة أمام الطلبة للتعرف على بعضهم البعض في الصف.

كما يتم تقسيم المجموعات التعاونية، إلى ثلاثة أنواع مختلفة حسب الزمن إلى ما يلي:

- المجموعات التعاونية الرسمية التي تدوم حصصا وتستمر أسابيع.
- المجموعات التعاونية غير الرسمية، و تكون لهدف خاص أثناء الدرس ضمن الأنشطة المختلفة الأخرى.

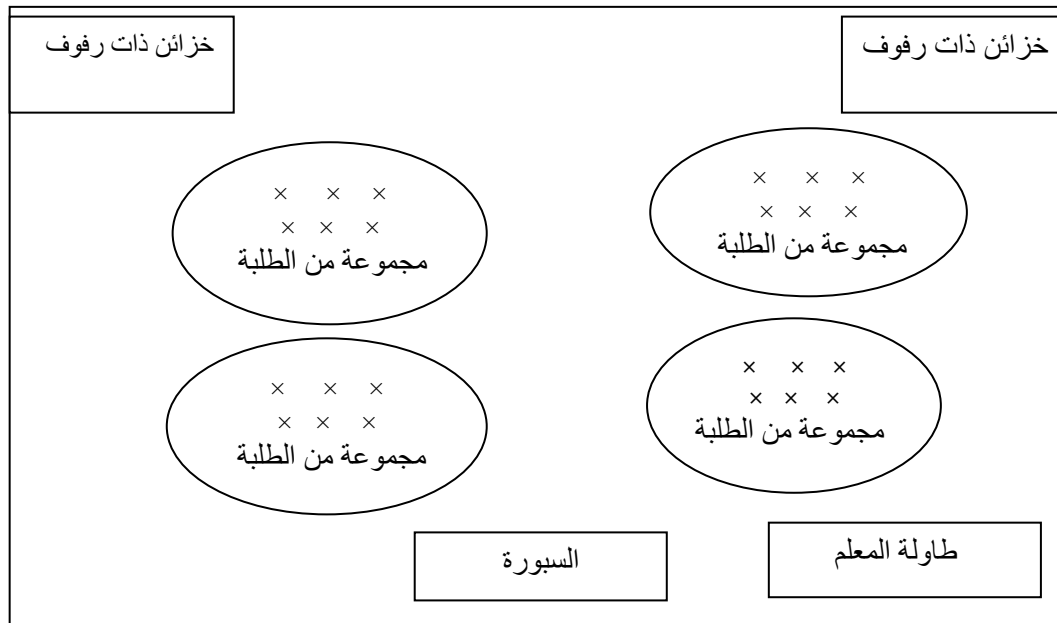
• المجموعات التعاونية الأساسية و تكون طويلة الأمد، و يتم من خلالها القيام بأنشطة و أعمال تستمر لمدة فصل دراسي أو سنة كاملة، و هو الزمن الذي قمنا على العمل به في هذه الدراسة، بناء على أن مقياس اللغة الانجليزية مبرمج حسب جدول توقيت الإدارة في جامعة لونيبي علي في سداسي أول و سداسي ثاني.

و ينبغي على الأساتذة تهيئة بيئة الحجرة الدراسية جيدا و جلوس الطلبة أثناء تطبيق التعلم التعاوني، و عليه تم الاهتمام باتخاذ الإجراءات الآتية حسبما ركز عليها حمدان زياد:

❖ اعتماد الشكل الدائري في كيفية جلوس المجموعات، حتى يتمكن أفراد المجموعة الواحدة من مواجهة و مشاهدة بعضهم البعض وجها لوجه، مما يُيسّر من ملاحظة و تعلم المهارات الأدائية و الإيماءات و تعابير الوجه في آن واحد.

❖ ترتيب المجموعات داخل الصف بشكل منظم، بحيث تقابل هذه المجموعات بعضها بعضا، مع ترك مسافة كافية بين كل مجموعة و أخرى، مما يتيح الحركة و التنقل بينها، إضافة إلى تجنب التشويش و الفوضى بين المجموعات من جانب بعضها بعضا.

و يوضح عبد الهادي أحمد كما هو مبين في الشكل (04) كيفية توزيع الطلبة ضمن المجموعات التعاونية، اذ يحرص على تجهيز الأدوات من طرف الأستاذ في مكان مناسب، بحيث يسهل الوصول إليها من قبل الطلبة، مع التأكد من تمكّن الطلبة من مشاهدة الوسائل التعليمية.



الشكل (04)- توزيع المجموعات التعاونية داخل الحجرة الدراسية (عبد الهادي احمد، 2000)

9- نماذج و أشكال تطبيق التعلم التعاوني:

يتمتع التعلم التعاوني بنماذج و أشكال عديدة يتوقف تطبيقها على بعض المهارات التعاونية، التي تكون موجودة عند الطالب، أو يحتاج إلى تطويرها إذا لم تكن ناضجة لديه بشكل كاف، بينما بعض المهارات الأخرى يكتسبها الطالب و يتعلمها أثناء العمل ضمن مجموعات تعاونية، و تبقى نوع شخصية الطالب من بين العوامل التي قد تؤثر على قدرته في تعلم تلك المهارات، لكي تصبح على شكل سلوك ذاتي وتلقائي لدى الطالب، و يمكن تسمية هذا التعلم في هذه الحالة بالتعلم الإجرائي، حيث يجدر بالطلبة القيام بتقديم مفهوم المهارة و الوقت المناسب لتداولها.

كما يجدر بالطلبة إدراك المهمة بإجراءات عملية بالأقوال و الأفعال، دون إهمال الممارسة الفعلية للمهارة، مع الانتباه الجيد إلى العمل على أداء تلك المهارة، والحصول على التغذية الراجعة المنشودة، والحرص على تعديل طريقة العمل عند أداء المهارة مرة ثانية. (Johnson R & Holubek, 1994) و قد أشارت باربرا قروس (Gross Barbara, 1999) إلى أهمية تحديد و توضيح الأجوبة على الأسئلة التالية:

- ما هي الخبرات التي سيكتسبها الفريق من خلال دراسة المحتوى الدراسي؟
- ما هي أهداف التعلم العامة و الخاصة؟
- هل أهداف التعلم واضحة و قابلة للتحقيق و التطبيق؟
- كيف يتم تحديد حجم و طريقة تشكيل الفرق التعاونية؟
- من هي فئة المتعلمين؟ و ما هي احتياجاتهم و نقاط قوتهم؟
- ما هي المراجع و المصادر التي يحتاج إليها المتعلمين في كل حصة؟
- ما هو دور المتعلمين و مسؤولياتهم أثناء الحصة؟
- كيف يتم اتخاذ القرارات في الفريق التعاوني؟
- كيف يتم تقييم المتعلمين؟

قمنا في هذه الدراسة بتدريب بعض الطلبة على بعض المهارات التعاونية، و التي لم يتمتع بها الطلبة بشكل كاف، ذلك من خلال إدراك الطلبة إلى حاجتهم الماسة إلى تدعيم تلك المهارات، بعدما تم استجوابهم كتابيا و شفويا عن أهمية المهارات التعاونية بالنسبة إليهم، و الفوائد التي يمكن أن تنعكس عليهم لاحقا في مجال العمل. كما حاولنا تحديد تلك المهارات وفقا لما قدمه طلبة علم النفس و علوم التربية و الأرطفونيا من تصريحات في أول لقاء.

و نظرا لغياب مهارة التعاون بين الطلبة داخل القسم ركزنا على تدريبهم عليها، مع تجنب الأنانية التي تمتع بها بعضهم بهدف كسب نقاط استحسان، إذ شجعهم ذلك على الاحتفاظ بالمعلومات لأنفسهم دون تقديم الإفادة لزملائهم، لهذا السبب اعتبرنا مهارة التعاون من بين أهم المهارات الواجب توفرها لدى الطلبة لأجل تحقيق الفائدة الذاتية و كذا الجماعية. كما لا يجب غرض النظر عن مهارة التواصل باللغة الانجليزية لدى الطلبة، و بما أن تخصصاتهم تستدعي التواصل مع أخصائيين أجنب لأجل تبادل الآراء حول كل حالة مستعصية، حاولنا تقويم مدى اكتساب الطلبة للمهارات الأساسية في التعلم التعاوني، انطلاقا من بعض الأمثلة الواقعية التي يمكن لهم استقبالها في أماكن عملهم بعد التخرج، و في ذلك استعنا ببعض الخطوات البسيطة التالية:

- كتابة اسم المهارة على السبورة باللغة الإنجليزية لأجل التشجيع على المشاركة.
- عرض سؤال على الطلبة حول أهم الأفعال المرتبطة بتلك المهارة، و التي تشمل أنماط السلوك غير اللفظي.
- تسجيل أفكار الطلبة ثم عرض أسئلة أخرى حول أهم الأنماط السلوكية اللفظية، و التي تعبر عن تلك المهارة.

يتم تكليف الطلبة بالقيام بعملية التغذية الراجعة في كل مرة، ومنحهم فرصة تقييم مدى اكتسابهم للمهارة المطلوبة، انطلاقاً من مقارنة أدائهم الفعلي مع الأداء المعياري، مع الحرص على رصد الممارسات السلبية التي أعاقَت ممارسة الطلبة للمهارة جيداً، و إرشادهم إلى تجنب الوقوع فيها مجدداً.

قمنا بمتابعة تطور الطلبة في المهارات الضعيفة لديهم، من خلال مدى إدراك كل طالب أهمية المهارة و مدى حاجته إليها، و التركيز على فهمه لها بشكل صحيح، فكلما تمكن من الإلمام بأنماطها السلوكية، كلما تيسر عليه ممارستها في الوقت المناسب، و بالتالي يصبح قادراً على التحكم فيها لاحقاً و بشكل دقيق.

و هناك العديد من النماذج و الأشكال للعمل في مجموعات تعاونية، و التي عرضها البلوشي (2008) كالتالي:

9-1- نموذج العمل الفردي لمهارة واحدة:

يعطي كل طالب المهمة ذاتها ليقوم بأدائها على انفراد، و يبدو من هذا العمل أنه عمل فردي بعيد عن المجموعات، إلا أنه يساهم في بناء تبادل الخبرات بين أفراد المجموعة، و مساعدة بعضهم بعضاً، مما يجعل مهمة الفرد ممكنة التحقيق، و بالتالي الوصول إلى الأهداف المنشودة بيسر.

9-2- نموذج العمل الفردي للقيام بمهمة واحدة:

يتمثل هذا النموذج في تكليف كل مجموعة بمهمة معينة، و لكن يتم توزيع هذه المهمة على أفراد المجموعة كلها، بحيث يكلف كل فرد بجزء معين من تلك المهمة، فلا يتم انجاز أي جزء دون أداء الأفراد لبقية الأجزاء الأخرى بنجاح، و في نهاية العمل تقدم المجموعة ورقة عمل يقوم على انجازها كل طالب في المجموعة، و ترتبط إجابة كل فرد بإجابة زميله الذي يليه.

9-3- نموذج العمل الجماعي للقيام بمهمة واحدة:

و فيه يتم التعاون بين أعضاء المجموعة منذ بداية العمل، كما أنه لا بد من تعيين قائد للمجموعة لكي ينسق بين أفراد المجموعة، علماً أن أداء الفرد يؤثر في المهمة الموكلة للمجموعة ككل.

و هو النموذج الذي تبنيه في سير التعلم التعاوني لحصص اللغة الانجليزية بجامعة لونيبي علي، حيث تم تكليف جميع المجموعات التعاونية بنفس المهمة، و يستلزم توزيع أجزاء المهمة على كل طالب في المجموعة، لكي يتسنى لبقية الزملاء انجاز تلك المهمة بمراحلها المتسلسلة، بهدف تحقيق الأهداف التعليمية للدرس.

9-4- نموذج العمل في مجموعات منفصلة لأداء مهمة واحدة:

يقوم هذا النموذج على أساس تقسيم المهمة المراد دراستها إلى أجزاء، بحيث يكلف المعلم كل مجموعة بجزء معين، على أن يكون عمل المجموعات مكملًا لعمل بعضهم بعضاً.

9-5- نموذج العمل في مجموعات تقوم بتنفيذ مهمة واحدة في وقت واحد:

يقوم المعلم في هذا النموذج بتكليف كل مجموعة بمهمة واحدة، على أن تعمل كل مجموعة بانجازها في الوقت نفسه، و يجري تنافس بين المجموعات في الوصول إلى النتائج النهائية أولاً.

9-6- نموذج العمل في مجموعات تقوم بتنفيذ مهمة واحدة في أوقات متعاقبة:

يشبه هذا النموذج إلى حد ما النموذج السابق، إلا أنه يتميز بالاختلاف في الوقت، حيث تعمل المجموعات في أوقات متعاقبة، ذلك بناء على نتائج كل مجموعة من جهة، و زمن الحصة من جهة أخرى.

9-7- نماذج العمل في مجموعات منفصلة لأداء المهمات المنفصلة:

تقوم فيه المجموعة بإنجاز مهمة مستقلة، و من ثم يتم تبادل النتائج التي توصلت إليها المجموعات، و عرضها أمام المجموعات لمناقشتها و إثرائها.

تتضح أشكال التعلم التعاوني التي يستعين بها المعلم في تطبيق و أداء مهمات كل درس، حسب طبيعة البيئة الصفية و طبيعة الطلبة لكل صف، حيث تتمثل في الآتي:

9-8- فرق التعلم الجماعية:

و يتم هذا التعلم حسب الخطوات الآتية:

❖ تقديم مقدمة موجزة عن الدرس لمدة من 10 الى 15 دقيقة، باستخدام وسائل تعليمية مختلفة كالأفلام، المجسمات و اللوحات و الخرائط و الصور و الحاسوب التعليمي.

❖ توزيع طلبة الصف إلى مجموعات تعاونية متعددة غير متجانسة، حيث تتكون من ثلاثة إلى سبعة طلبة.

❖ قيام الطلبة بالعمل معاً كمجموعة تعاونية، لأداء المهمات التعليمية بطريقة دقيقة و محكمة ذات أهداف مشتركة.

❖ تركيز دور الطلبة في المجموعة الواحدة على المشاركة في المناقشات، و تبادل الآراء و وجهات النظر المتباينة و تعلم المفاهيم المتنوعة، ذلك من خلال المهمات المقترحة من طرفهم، أو من طرف المعلم الذي يعتبر الموجّه و المرشد للمجموعة من وقت لآخر.

❖ مشاركة طلبة المجموعة الواحدة في كتابة ورقة العمل، و الإجابة عن الأسئلة و الاستفسارات المطلوبة، مع رصد المراجع و المصادر التي تم الاستعانة بها.

❖ تقييم الطلبة باختبار فردي أسبوعي من طرف المعلم، لمدة تتراوح من 10 الى 15 دقيقة.

❖ إجراء المناقشات بين المجموعات التعاونية أمام طلبة الصف كله تحت إشراف و توجيه المعلم.

❖ تركيز دور المعلم على تقديم المساعدة عند الضرورة، و تقديم تغذية راجعة لكل المجموعات مع مراقبة سلوك الطلبة أثناء العمل في الأنشطة التعليمية.

9-9- فرق التعلم معا:

يعتمد المعلم على هذا الشكل من أشكال التعلم التعاوني في حالة عدم تقديمه مقدمة للطلبة، إذ يطبقه عندما تتاح حرية الاختيار لمجموعاتهم، حيث يعمل الطلبة معا كمجموعة تعاونية على مهمات تعليمية محكمة البناء و ذات أهداف مشتركة.

كما يستعين المعلم بهذا النوع من التعلم عندما يكون دور الطلبة في المجموعة الواحدة المشاركة في المناقشات، و تبادل الآراء، و تعلم المفاهيم من خلال المهمات المقترحة، حيث يشارك الطلبة في ورقة العمل مع الإجابة على الأسئلة و كذا البحث عن المصادر.

و يقوم هذا النوع من التعلم على أساس مسؤولية التعلم التي تقع على عاتق أعضاء المجموعة، فتصبح مسؤولية جماعية، ذلك من خلال شعور كل فرد في المجموعة بأنه مسؤول عن تعلمه و تعلم أقرانهم، و بالتالي يكون الوصول إلى الهدف المنشود واجب على كل واحد منهم، إذ يساهم كل فرد بقدر استطاعته، و العمل ضمن شعار «العمل معا بروح الفريق»، و يتمتع هذا النوع من التعلم بنمطين فرعيين يتمثلان فيما يلي:

9-9-1- فرق التحصيل الأكاديمية:

يركز هذا النمط على التحصيل الأكاديمي للطلاب من جهة، و مدى إتقان التعلم و تحقيق الأهداف المنشودة لكل طالب من جهة أخرى، حيث يشجع على التنافس بين المجموعات، أما المجموعة التي تتحصل على أعلى معدل في التحصيل تعتبر الفائزة، و يقوم المعلم في الأخير بمكافئتها إما بزيادة درجاتهم بما يراه المعلم مناسباً، و إما بتقديم الثناء الذي يستحقونه.

9-9-2- فرق الألعاب و المباريات الأكاديمية:

لا يختلف هذا النمط عن النمط الأول، حيث يظهر الاختلاف في المعيار، فبدلاً من معيار العلامة أو التقدير أو الدرجة التي تتحصل عليها المجموعة في النمط الأول، يكون المعيار في النمط الثاني إجراء مسابقات بين النظراء في المجموعات المختلفة، إذ يتم اختيار ممثل عن كل مجموعة، باعتبار أن لكل الطلبة نفس القدرات و المستوى التحصيلي، و تتم المنافسة من خلال الأسئلة من المادة التعليمية، تماماً مثل فكرة المسابقة ما بين الأقسام أو ما بين المدارس المعروفة في مواد دراسية محددة سابقاً من طرف المعلم، ثم يتم تكريم المجموعة الفائزة بجوائز قيمة لكل طالب منها. (أحمد جودت سعادة و آخرون، 2008)

9-10- طريقة البحث الجماعي:

و فيها يتم تقسيم الطلبة إلى مجموعات تعاونية، وفق معايير اهتمامات الطلبة و ميولهم للموضوع الذي يحدده المعلم بعد التشاور مع الطلبة، على أن يتم توزيع الأدوار على أعضاء المجموعة من أجل العمل على جمع المعلومات، و التقصي و البحث بشكل معمق، ثم يطلب المعلم من كل مجموعة عمل تقرير حول النتائج التي توصلوا إليها، و عرضها على جميع الصف المدرسي، وعليه يتم تقديم أسماء الفرق التي تحصلت على أعلى تقدير في آخر الحصة الدراسية.

9-11- طريقة المنحنى البنيوي:

جاء بهذه الطريقة كاغان (Kagan,1990)، الذي قدم فيها أنشطة المحتوى الحر، فيقوم المعلم باختيار المحتوى المناسب، و انطلاقاً منه يتم إعداد الدرس كاملاً، و صياغة الأهداف المعرفية التي تشكل قاعدة اختيار تتابعات الأنشطة اللاحقة، إذ أن أساس التقويم يكون مبنياً على مشاركات الطلبة و تفاعلاتهم المتنوعة، ذلك من خلال نموذجين فرعيين هما:

9-11-1- نموذج مجموعة النقاش:

يتمتع هذا النموذج بعدة مراحل يتطلب تطبيقها الحرص على التسلسل، إذ تتمثل أول مرحلة في تقديم المعلم شرحاً لمفاهيم الدرس للطلبة من خلال أوراق العمل، ثم تأتي مرحلة توجيه المعلم الأسئلة و الأنشطة التعليمية لكل مجموعة، إذ يقوم كل فرد بالتفكير بمفرده، و بعدها يناقش زميله و من ثمّ يساهم في المشاركة الجماعية لاتخاذ القرار المناسب، وفي النهاية تقدم المجموعة ورقة إجابة واحدة تمثل المجموعة.

9-11-2- نموذج الرؤوس المرقمة:

يسمى بالترقيم الجماعي و تتمثل خطواته في تقديم المعلم رقماً لكل طالب في المجموعة، ثم يعمل على شرح المهمة التعليمية بالوسائل التعليمية المختلفة و أوراق العمل، بعدئذ يقوم المعلم بطرح السؤال و البحث عن الإجابة حول محتوى الدرس، عن طريق دراسة ذلك السؤال للوصول إلى الإجابة الأمثل، و مناقشتها بشكل فعال، حينها يطلب المعلم رقماً معيناً، و كل من يحمل هذا الرقم في المجموعات المتباينة عليه الوقوف و الاستعداد للإجابة، و التي تمثل إجابة المجموعة التي ينتمي إليها.

9-12- طريقة المقابلة ذات الخطوات الثلاث:

تتمثل خطواتها فيما يلي:

- * يعمل الطلبة على تشكيل مجموعتين ثنائيتين داخل فريقهم الرباعي وكل مجموعة تقود طريقة المقابلة أو النقاش وحدها.
- * يعكس الأعضاء أدوارهم بحيث يصبح السائل مجيباً والمجيب سائلاً.
- * يدير الطلبة الوضع من خلال تغيير المجموعات الثنائية داخل كل فريق رباعي، بحيث تتم مشاركة كل طالب في عملية التحقق من المعلومات المتعلمة، و تكون المشاركة متساوية.
- * يدير الطلبة الوضع من خلال المجموعات الثنائية داخل كل فريق رباعي، بحيث تتم مشاركة كل طالب في عملية التحقق من المعلومات المكتسبة، مع التركيز على المسؤولية الفردية بين أعضاء المجموعة.

9-13 - طريقة جيکسو (Jigsaw):

كانت طريقة جيکسو سائدة في الولايات المتحدة الأمريكية منذ السبعينات من القرن العشرين، و أول من جاء واستخدم هذه الإستراتيجية اليوت أرونسون (Eliot Aronson,1978)، كان يقسم الطلبة إلى مجموعات و كل مجموعة تحتوي على ستة أعضاء، و يقسم موضوع الدرس إلى خمسة أجزاء رئيسية. يوزع كل طالب أحد الأجزاء، أما الجزء الأخير يتشارك فيه طالبين، بعدها يقوم الطلبة من مختلف المجموعات الذين أخذوا نفس الجزء بمقابلة مجموعات الخبراء لمناقشة المادة العلمية، و إبداء الملاحظات حتى يتقنوها، ثم يعود كل فرد إلى مجموعته الأصلية ليعلم أفراد مجموعته الجزء الذي قام بإتقانه، و يتعلم من البقية ما تعلموه.

اجتهد أرونسون في تطوير إستراتيجية جيکسو، و الذي أكد على أهمية هذه الإستراتيجية في تشجيع الإصغاء و التعاون، و الموضوعات من خلال تكليف كل عضو من أعضاء المجموعة دورا أساسيا في تأدية النشاط والمهمة الأكاديمية، حيث عمل على نشرها في جامعة تكساس و كذا جامعة كاليفورنيا في نفس السنة. أشار أرونسون إلى ضرورة تصميم أسئلة و وضعيات تعليمية حسبما يتوفر عليه المعلم من أدوات تعليمية، و يعود عدم تطبيق هذه الإستراتيجية بالنسبة إليه إلى عدم استعداد الطلبة في تصميم و تحديد أسئلة ذات علاقة بالدرس، و غياب مهارات التعلم التعاوني، و قراءة المصادر و المراجع، لذلك تُعدُّ أوراق العمل مهمة في هذه المرحلة، أين يكلفهم المعلم بالإجابة على أسئلة الدرس أو بكتابة تلخيص له.

و يعود ذلك إلى حجم و عدد الطلبة في القسم، فلكي ينجح المتعلمين في أداء تلك المهمة كواجب منزلي، ينبغي عليهم التقيد ببعض التعليمات، مثل تقديم كل طالب خبير نفسه إلى بقية خبراء المجموعات الأخرى، و مناقشة ما قرأه مع المجموعة لكي يتوصل إلى أهم النقاط التي عليه تعليمها لجماعته التعليمية، مع التأكد من مشاركة كل عضو من أعضاء فريقه في المهمة، إذ يحاول الطالب الخبير التفكير في مثالين على الأقل، انطلاقا من خبرته الشخصية أو الحياتية، ليحقق تعلم أهم النقاط المدروسة لمجموعته، حيث لا يتقدم معهم في خطوة أخرى أو سؤال جديد متعلق بالمهمة، إلا إذا تأكد من نجاح تعلم الخطوة السابقة.

ينبغي على الطالب الخبير تصميم طريقة ذكية، بهدف التأكد من فهم أعضاء مجموعاته لما تعلموه، دون أن يطرح عليهم السؤال «هل فهمتم ما تعلمتموه؟»، إذ يتوجب على الطالب الخبير تقديم تشكراته لأعضاء فريقه على تعاونهم معه في أداء المهمة بشكل صحيح.

و يذكر أرونسون بعض الأفكار الأخرى التي يمكن العمل بها أثناء ممارسة إستراتيجية جيکسو، حيث تتمثل في تذكير الطلبة بالمهارات التعاونية و الاجتماعية بطريقة غير مباشرة، للتأكد من استعدادهم لممارسة التعلم التعاوني، و الذي يقدم لجميع أعضاء الفريق نفس فرص المشاركة و المساواة بينهم أثناء المناقشة، و تقديم أفكارهم و آرائهم بوضوح حول المهمة المكلفين بها، مع الحرص على تجنب التعصب و التفكير الانتقادي السلبي. (Schreyer Institute for Excellence,2007)

وجاء سلافين (Slavin,1980) ليطوّر طريقة جيکسو بجامعة هوكينز، حيث كان يقسم الطلبة إلى مجموعات، تتضمن كل مجموعة أربعة أو خمسة أو ستة أفراد، ثم يتم تكليف كل فرد بجزء خاص به يقوم بدراسته مع مجموعة الخبراء، وبعدها يصبح مسؤولا عن تعليمه للآخرين، و هو ما أسماه بالاعتمادية البيئية، التي تجعل

أعضاء المجموعة يعتمدون على بعضهم البعض في الأداء، حيث إذا أخفق طالب في أداء مهمته المكلف بها، يُخفق أعضاء المجموعة في تحصيل هذا الجزء. (Slavin,1989)

و يعني مصطلح جيڪسو "المجموعات المركبة"، فهي طريقة تركز على نشاط الطلبة الذين يتم تقسيمهم إلى مجموعات غير متجانسة، يتراوح عدد أفرادها من 04 الى 05 أفراد، وتسمى بالمجموعة الأم أو الأصلية إذ تتعلم وفق ما يلي:

✳ يتم تقسيم الموضوع إلى أجزاء فرعية، بحيث يكلف كل فرد في المجموعة بجزء واحد فقط، ثم البحث عن المهمة التي أوكل بها كل واحد منهم ضمن مجموعة تسمى مجموعة الخبراء، ذلك لدراسة و مناقشة الجزء الخاص بهم بشكل جيد من خلال التفاعل المباشر، و تبادل الآراء و الخبرات فيما بينهم، مع تحديد أفضل السبل و أيسرها لتدريس هذا الجزء.

✳ يحاول كل طالب متخصص في مهمة معينة، أن ينقل لأفراد مجموعته المعلومات التي توصلت إليها مجموعة الخبراء، و التي ناقشت المهمة ذاتها، و يطلق على هذه المرحلة "مرحلة تعليم الطالب لزملائه أو تعلم الأقران" بحيث يتقمص الطالب دور المعلم، فيُعلّم أقرانه في المجموعة ذاتها الموضوع الذي تخصص به، و هذا يعني أن المهمة التي تمت مناقشتها، ليست من أجل تعلم الطالب بمفرده، و إنما يتعلمها من أجل تعليمها لغيره، إذ يتطلب ذلك جهد كبير لأجل الوصول إلى إتقان المهمة.

✳ يتمثل التقويم في هذه الطريقة عقد اختبارات قصيرة لكل فرد من أفراد المجموعة، و المجموعة الفائزة هي التي يتحصل أعضاؤها على أعلى الدرجات، و بناءً على ذلك تتم مكافأة المجموعة بما يراه المعلم مناسباً. و تركز جامعة الملك سعود من خلال سلسلة نصائح في التدريس الجامعي، على هدف إستراتيجية جيڪسو التي تنمي مهارات العمل في الفريق و التعلم التعاوني بين الطلبة، حيث يتعلم كل منهم من الآخر عدداً من المهارات منها: الإصغاء الفعّال، التشجيع المتبادل، الشعور بالمسؤولية الشخصية من أداء المجموعة ككل، كما تساعد هذه الإستراتيجية على تعلم المادة بعمق أكثر، إذ تمثل طريقة تشجع على التأكد من مدى فهم جميع الطلبة للموضوع بكل جزئياته، و التغلب على مشكلة عدم فهم جزئية ما أثناء عرضها.

(وكالة جامعة الملك سعود للتطوير و الجودة، 2010)

اهتم سُلّافين ببعض الأمور الأساسية أثناء تطويره لطريقة جيڪسو، حيث تمثلت أهمها في ضرورة قراءة أعضاء المجموعة المادة التعليمية المحددة، و التركيز على فهمها جيداً، شريطة أن يدرك كل عضو في المجموعة الجزء الخاص به ليصبح خبيراً، و هذا ما يساهم في تحسين درجات الطلبة التي تنعكس على رفع الدرجة الإجمالية للفريق، إذ يوضح سُلّافين خطوات تطبيق طريقة جيڪسو كما يلي:

- اختيار وحدة تعليمية من كتاب ما أو مرجع محدد، و العمل على تقسيمها إلى موضوعات فردية.
- تشكيل مجموعات تعاونية غير متجانسة تتراوح بين 04 الى 05 أفراد.
- توزيع نسخ من ورقة الخبير على كل مجموعة أصلية تحتوي على قائمة الموضوعات التي يضمها المحتوى المراد دراسته، بعد شرح المعلم مضمون ورقة العمل لقائد كل فريق تعاوني.

- تكليف كل عضو في المجموعة بجزء من المحتوى التعليمي، و اعتبارهم خبراء في الموضوعات أو الأجزاء الخاصة بهم.
- تكليف أعضاء المجموعات بدراسة المحتوى الدراسي في الصف أو في المنزل، مع التركيز على المهمة الخاصة بكل عضو.
- عقد اجتماع لمجموعات الخبراء المتبينة لأجل العمل على مناقشة المهمة و دراستها، و العمل على تقديم ورقة مناقشة تكون خطة عمل لكل مجموعة.
- يعود كل خبير إلى المجموعة الأصلية، لأجل تدريس ما تعلمه لزملائه في المجموعة.
- بعد الانتهاء من التدريس يتم إجراء تقييم من خلال عقد اختبار شامل، يغطي أجزاء المحتوى التعليمي كله بالنسبة لكل طالب، و الذي ينبغي عليه أن يجيب على التساؤلات المتمثلة في ماذا تعلمت من هذا النشاط؟، ما هو شعورك أثناء العمل مع فريقك؟، كيف ستنبت عملكم الجماعي عند عملكم معا مجددا؟ (Educators of English language learners,2007)

و في مرحلة التقييم الخاصة بطريقة جيڪسو، أشار حسام الدين أبو الهدى (2005) إلى ثلاث مستويات أساسية كالتالي:

- * تقييم المجموعة من خلال تحديد تقدم المجموعات، و تأديتها لوظيفتها في الاتجاه السليم مع مشاركة جميع الطلبة في العمل الجماعي.
- * تقييم مدى تقدم خبرات الأفراد عبر تحديد تقدم الطلبة داخل مجموعات الخبراء، وكذا كأعضاء داخل المجموعات.
- * تقييم فهم الطلبة للمحتوى ذلك من خلال اختبار تحريري يوزع على الطلبة، و يحدد تقدّم كل طالب على حدة تبعا لمدى تحقيقه للأهداف، فلا بد أن يتعلم جميع الموضوعات.
- الخروج بنتائج الاختبار الإجمالية، و التعامل معها على أساس أنها تمثل درجات المجموعة ككل، و بعدها يتم الإعلان عن النتائج النهائية لطلبة المجموعات المختلفة.
- يتم تكرار الخطوات الثمانية الأولى لجميع الموضوعات اللاحقة ضمن نفس المحتوى التعليمي، و بعد كل اختبار يتم حساب درجات كل المجموعة استنادا إلى نقاط تحسن الطلبة كأفراد، و يعلن عن موقف المجموعة و درجاتها، ثم يعلن في نهاية المطاف عن المجموعة التي حققت أعلى الدرجات.
- يشير أحمد شماسنة (2001) الى أن طريقة جيڪسو تساعد في إيجاد بيئة صفية ملائمة، من خلال بناء جو مفعم بالتفاهم و المحبة بين الطلبة، مع وجود عنصر التحدي بعيدا عن الخوف و القلق.

و يتضح مخطط جيڪسو فيما يلي:

المدة الزمنية	النشاطات التعليمية	نشاطات المتعلم	التقنية و المعدات
20 دقيقة	- تشكيل وتحديد المجموعات - كتابة المعلومات - توجيه النشاط	- تعلم و تحسين المعارف - الوسائل المادية للمحتوى التعليمي	خبراء المجموعات
20 دقيقة	- التأكد من صحة النقاط المهمة و الأساسية	- تعليم المحتوى العلمي للطلبة الآخرين - تعلم محتوى علمي جديد	المجموعات الأصلية أو المجموعة الأم
20 دقيقة	- تقديم اختبار تقييمي - تقديم واجب منزلي	- الخضوع إلى اختبار تقييمي - تحديد مهمة المجموعة من خلال تشكيل ثلاثة أو ستة طلبة، يمثلون خبراء المجموعات	- المجموعة الفردية - كل المجموعات

الجدول (01)- مخطط جيڪسو حسب ماكفرسون أليس (Macpherson Alice,2007)

لقد لجأ علماء النفس الأمريكيين إلى تطبيق طريقة جيڪسو في المدارس الخاصة بولاية تكساس الأمريكية، لأن تلك الطريقة هدفت الى التخفيف من حدة التوترات بين الطلبة، و بالنسبة إليهم تعمل طريقة جيڪسو على بناء علاقات طيبة و فعّالة بين مختلف مجموعات الطلبة، و عليه اعتمدنا في هذه الدراسة على طريقة جيڪسو، بهدف بناء علاقات إيجابية متبادلة بين الطلبة، و محاولة تحسين مستواهم من جهة، و تغيير اتجاهاتهم نحو تعلم اللغة الانجليزية من جهة أخرى، خاصة و أن تطبيقها يحتاج إلى دقة مدروسة تتلاءم مع البيئة الصفية، و مع طبيعة الطلبة الذين يدرسون بقسم علم النفس و علوم التربية و الأرطفونيا بجامعة لونيبي علي.

خلاصة الفصل:

يُعدُّ ظهور و نشأة التعلم التعاوني قفزة نوعية في العملية التعليمية، و التي حبّذا العديد من الباحثين، نظرا لما يحمله من عناصر مهمة وأهداف يستعين بها المعلم أثناء عملية التدريس، فكل من المعلم والطالب نظيران لا يمكن الفصل بينهما، لأن التفاعل المتبادل بينهما ضروري، و هو المطلوب ضمن كل مجموعة تعاونية مهما كانت طريقة اختيارها، و نوع طريقة التعلم التعاوني التي تبنّاها المعلم بناءً على المحتوى التعليمي المدروس، و الزمن الذي تقتضيه الأهداف التعليمية لأجل تحقيقها.

فمهما كان التفاعل و التعاون و تبادل الخبرات في المجموعة التعاونية حول أجزاء الدرس، فإن احترام كل من المعلم و الطالب لدورهما أمر أساسي لأجل ضمان تحقيق أهداف الدرس، و بالتالي تحقق العملية التعليمية التعليمية، فلا يمكن للطالب أن يعمل دون توجيه من المعلم، كما أن المعلم لا يمكنه الاستمرار دون تعاون الطالب، و الذي يظل بحاجة مستمرة إلى من يثير داخله روح التعلم و حب الاكتشاف.

تتمتع طبيعة و أهداف المحتوى التعليمي بأهمية كبيرة لدى الطالب، فالوضوح و الدقة و انتماء تلك الأهداف الى واقع الطالب الجامعي جانب مهم، فهي بمثابة العوامل التي قد تفقد اهتمام الطالب بتعلم محتوى مقياس اللغة الانجليزية فيصبح تلقي معرفتها أمرا صعبا للغاية، حيث تمتاز بمعارف و مصطلحات علمية ينبغي على الطالب بجامعة لونيبي علي أن يتعلمها لأجل تداولها وقت الحاجة.

لكن بالنظر إلى نفور العديد من الطلبة من مقياس اللغة الإنجليزية، و ضعف تحصيلهم فيها حسب نتائج الدراسة الأولية التي توصلنا إليها، من الضروري أن يتزوّدوا بمعارفها العلمية، خاصة و أن المعلم لا يمكنه التواجد معهم دائما، الأمر الذي يدرهم على ما يسمى بالتعلم المنظم ذاتيا الذي يستهدف الطلبة، و تزويدهم بإستراتيجيات تعينهم على مجابهة مثل هذه الصعوبات، و الحرص على تحقيق الاستعداد للتعلم، وهذا ما سنتعرض إليه في الفصل اللاحق بكل تفاصيله.

الفصل الثالث

استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا

تمهيد

1- مفهوم استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا

2- نبذة تاريخية عن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا

3- أهداف استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا

4- أسس التعلم المنظم ذاتيا

5- أنواع استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا

6- مظاهر استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا

7- نماذج التعلم المنظم ذاتيا

8- نظريات التعلم المنظم ذاتيا

خلاصة الفصل

تمهيد:

يعد المعلم و الطالب طرفان ضروريان في العملية التعليمية، فإذا كان المعلم مرشدا و موجها، فإن الطالب يعتبر المسؤول عن تعلمه، و مهما كانت طريقة التدريس المتداولة في الصف، يبقى المتعلم الحجر الأساسي في نجاحها أو فشلها، نظرا لما يتمتع به من قدرات و كفاءات و معتقدات سابقة تتشكل مع شخصيته منذ الصغر، حيث تتأثر ببعض المثيرات الداخلية و أخرى خارجية.

و تمثل المدخلات السلوكية أساس المخرجات التعليمية التي تساهم في تحقيق الأهداف الخاصة بالتعلم حسب خبراته السلوكية السابقة، فإما يثابر على ممارستها أو يقوم بتعديل بعض منها لأجل تحقيق تلك الغايات التعليمية، و هذا يتطلب منه التمتع بمهارات تساعده على التنظيم و التخطيط و المراقبة الذاتية، ليتيسر له انتقاء ما يناسب من إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، و تطبيقها بإحكام بما يتلاءم مع المواقف التعليمية المختلفة.

و هذا ما سنعرضه في هذا الفصل، مع توضيح الخلفية النظرية للتعلم المنظم ذاتيا و أغلب الأسس التي يستند إليها التعلم المنظم ذاتيا و نماذجه، و مختلف التفسيرات النظرية التي قدمها الباحثون حوله، كذلك التركيز على النظرية التي اعتمدنا عليها في انجاز هذه الدراسة، و كذا الإشارة إلى أهم الاستراتيجيات التي ينبغي على كل طالب تبنيها عند الضرورة.

1- مفهوم إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا:

تعددت تعريفات التعلم المنظم ذاتيا حسب إختلاف الباحثين، و قبل التطرق إليها يجب علينا عرض معنى مصطلح الإستراتيجية، التي أشار إليها العديد من العلماء كل حسب و جهة نظره.

تعرف ميلر كاتي (Miller Katie,2013) "الإستراتيجية على أنها طريقة إنهاء أداء المهمة من خلال تخطيط و تطبيق و تقييم أداء المهمة النهائية، و التي تساعد المتعلم على تجهيز المادة التي يريد تعلمها، حيث يستخدم طرق متباينة تتناسب مع الأهداف كما تتطلب تفاعل التعلم بين كل من المعلم و المتعلم أثناء العملية التعليمية." (Miller.K,2013,p.01)

كما تعني الإستراتيجية تلك الطرائق و الوسائل التي يتداولها المعلم، و من خلالها يقدم المعرفة إلى المتعلم، فهي عنصر من عناصر المناهج التي تشكل كتلة واحدة متناسقة، بحيث تساهم في تحقيق الأهداف و الغايات التعليمية، إذ لا تتحقق إلا عن طريق محتوى مختار بعناية في ضوء الأهداف المحددة سابقا.

تري فكتوريا بول (Bull Victoria,2008) "الإستراتيجية على أنها فن تركيب المعلومات بهدف تحقيق النجاح، إذ تمثل الأنماط السلوكية و عمليات التفكير التي يتداولها المتعلم، لمعالجة مشكلات التعلم، فهي الكيفية التي يتعلم بها الطالب فن تعامله مع المعلومات بكفاءة." (Victoria.B,2008,p.439)

و يستخدم مصطلح التعلم المنظم ذاتيا لوصف مداخل التعلم المستقلة و الفعالة، إذ ترتبط بالنجاح داخل و خارج المدرسة، و وفقا لبعض الباحثين تعتبر عاملا أساسيا و محورا يركز عليه التحصيل الدراسي.

(شوقي وليد شفيق السيد،2009)

يذكر كل من بينتريش و دي قروت (Pintrich & De Groot,1990) "أن إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا يشير إلى درجة تمكن المتعلم من إستخدام العمليات الذاتية، بهدف تنظيم سلوكه بطريقة منظمة بإحكام، مع تنظيم بيئة التعلم لأجل تحقيق الأهداف الدراسية." (Pintrich & De Groot,1990,p.40)

يشير (Golmane,2016) "إلى أن التعلم المنظم ذاتيا يعبر عن قدرة الفرد على إدارة حالته الداخلية من حيث مصادر دوافعها، و يشمل كفايات التحكم الذاتي، النزاهة، الضمير، التكيف و الابتكار."

(نقلا عن مريم مدهول محمد الطائي،2016،ص.550)

في حين يعرف زمрман (Zimmerman,1998) التعلم المنظم ذاتيا "على أنه العملية الذهنية المعرفية التي ينشط فيها المتعلم أداءه، و يستثمره كي يتسنى له تحقيق الهدف بانتظام، اذ يكون الفرد مشاركا بدافعية و مستوى معرفي و سلوكي نشط في العملية التعليمية بثقة و ذكاء و اجتهاد." (Zimmerman.B,1998,p.73)

كما يذكر ليندر و هاريس (Linder & Harris,1992) في تعريفهما لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا "على أنها الاستخدام الفعال من طرف المتعلم للمكونات المعرفية و ما وراء المعرفية، و الإدراكية و البيئية في حل المهام الأكاديمية، و بالنسبة لهما تزداد فاعلية هذا التعلم بزيادة العمر و الخبرة التعليمية."

(Linder & Harris,1992,p.150)

بينما يشير هارجيس (Hargis,2000) لاستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا "على أنها أسلوب أداء المهام، الذي يوظف فيه المتعلم مهاراته الفائقة في وضع الأهداف، لأجل تنمية المعلومات بصفة ذاتية، إذ تمثل عملية ذاتية في تنظيم التعلم من خلال إدارة المهمة، و تهدف إلى إستخدام ما تم تعلمه سابقا في مواقف تعليمية جديدة." (Hargis,2000,p.103)

و يعرف كل من أحمد دوفة و جميلة سليمان (2011) إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا "على أنها الدرجة التي يكون فيها الأفراد مشاركين إيجابيين من الناحية السلوكية، و من حيث دافعتهم للتعلم، و إستخدامهم لإستراتيجيات ما وراء المعرفية أثناء عملية تعلمهم."

(أحمد دوفة و جميلة سليمان،2011،ص.07)

كما تشير استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا الى الجهد المبذول من قبل المتعلم في تجهيز و تعميق معالجة المعلومات، بهدف تحسين تعلمه من خلال ضبط المصادر و وضع الأهداف و الاندماج المعرفي العميق، حيث أن مفاهيم الوعي الذاتي و التوجيه الذاتي و التقويم الذاتي ذات علاقة بسلوك الأداء، اذ يعبر عن تكامل المعرفة المستقرة لدى الفرد و مهاراته و اعتقاداته المكتسبة عن طريق الخبرات التعليمية التي يمر بها.

(مصطفى الهيلات و رزق و خواجا،2015)

و يرى روزنديل (Rozendile,2010) "أن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا تمثل أحد الحلول المناسبة لتحقيق جودة التعلم المنشودة، اذ تساعد أليات هذا النوع من التعلم الطالب على التمييز الدقيق بين المادة التي تم تعلمها بشكل جيد، و المادة التي تم تعلمها بشكل أقل جودة، و بالتالي فان الطلبة ينظمون دراستهم بشكل أكثر فاعلية و التي تنعكس على كافة أنشطة العمل الدراسي، و انجاز الأنشطة و باقي المهام الحياتية."

(نقلا عن رجاء محمود أبو علام،2010،ص.320)

و تعتبر إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا حسبما عرفها كل من وجيه مرسى أبو لبن و قورة (2012) في قوله: "هي نشاط تعليمي يقوم به المتعلم مدفوعا برغبته الذاتية، بهدف تنمية إستعداداته، و إمكانياته و قدراته مستجيبا لميوله، و إهتماماته بما يحقق تنمية شخصيته و تكاملها، و التفاعل الناجح مع مجتمعه من خلال الاعتماد على نفسه و الثقة بقدراته في عملية التعليم و التعلم، إذ يتعلم الطالب كيف يتعلم و من أين يحصل على مصادر التعلم." (وجيه مرسى أبو لبن و قورة، 2012، ص.01)

يشير بينتريتش إلى أن إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا عبارة عن عملية هادفة و نشطة، يضع فيها الطلبة أهدافهم التعليمية، ثم يحاولون مراقبة و تنظيم و التحكم في خصائصهم المعرفية و الدافعية و السلوكية، حيث توجههم إلى خصائص السياق المناسبة في البيئة التعليمية. (نقلا عن إبراهيم بن عبد الله الحسينان، 2010)

و تعتبر إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا أسلوبا لدمج المهارة مع الارادة، فالمتعلم المنظم ذاتيا يعرف كيف يتعلم، حيث يكون على دراية بإمكانياته، كما يضبط و ينظم عمليات التعلم بناءا على هذه المعرفة، إذ يقوم بتعديلها لتلائم أهداف المهمة وفقا للسياق المعرفي لكي يحسن أدائه و مهاراته خلال الممارسة.

كما تمثل إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا القدرة على تنظيم الذات لدى المتعلمين، الذين يسعون إلى تطوير تعلمهم بشكل ذاتي، و يقومون بإستخدام و تطوير المعرفة من خلال المهارات المكتسبة، حيث يشمل ثلاث طبقات تتضح في الآتي:

- الطبقة الداخلية: تتكون من الاستراتيجيات المعرفية و ما وراء المعرفية.
 - الطبقة المتوسطة: تتعلق بتنظيم و توجيه الاستراتيجيات في الطبقة الداخلية نحو تعلم الفرد الخاص.
 - الطبقة الخارجية: ذات علاقة بتنظيم البيئة المحيطة بالفرد بما يتناسب مع الاستراتيجيات لتحقيق التعلم.
- (مصطفى قسيم الهيلات و زملاؤه، 2015)

و بالنسبة إلى باندورا (Bandura, 2001) تعتبر إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا "تلك القدرة على التحكم في السلوك، إذ يشمل هذا التعلم ثلاث خطوات تتمثل أولها في ملاحظة الذات التي تتضمن نظرة الفرد إلى نفسه، و سلوكه و مراقبة ذاته مراقبة شديدة، أما الخطوة الثانية تتضمن محاكمة الذات من خلال مقارنة ما نراه مع معايير معينة، و تشمل الخطوة الثالثة الاستجابة الذاتية التي تعتمد على الخطوات السابقة، فإذا تمت الملاحظة ثم المقارنة بشكل محكم فإنه إما يستجيب الفرد أو لا يستجيب." (Bandura, 2001, p.26)

لقد لاحظنا أن أغلب التعريفات السابقة توافقت مع ما قدمه زمرمان (Zimmerman, 1989)، الذي أشار إلى ثلاث سمات رئيسية إشتكرت فيها معظم تعريفات الباحثين، حيث إتضحت في التداول المنظم لإستراتيجيات ما وراء المعرفية و الدافعية و السلوكية، حيث يشير زمرمان في قوله: "تركز استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا على التغذية المرتدة الموجهة نحو الذات، إذ يقوم فيها الطالب بمراقبة إستراتيجيات التعلم التي يتناولها، فعمليات الدافعية المتداخلة تحكم تناول التنظيم الذاتي لتعلم المتعلم، و التي تنعكس عليه من خلال إحساس عام بتقدير الذات." (Zimmerman, 1989, p.01)

يتضح إذا من خلال التعريفات السابقة الذكر، تركيزها على مساعدة المتعلم في تحقيق النجاح عبر المجهود الذاتي للطالب، إذ يقوم بتوجيه قدراته و كفاءاته و طاقاته الذاتية بطريقة إيجابية، تعينه على بلوغ هدفه التعليمي بيسر، و هذا ما ينعكس على ميوله نحو تعلم المعرفة، و لتحقيق ذلك أجمع الباحثون على إسناد المتعلم حسب تلك الاستراتيجيات بهدف بلوغ الغايات المطلوبة للتعلم.

و إنطلاقاً من هنا يتم تعريف إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في دراستنا الحالية على أنها ذلك التغيير الذي يشمل موقفاً معيناً و فن إدارة التعلم، بهدف التغلب على المشكلات التي تعيق تعلم الطالب، من خلال التخطيط المنظم للتعلم، إذ يتم توجيهه ذاتياً لأجل بلوغ المشاركة الفعالة داخل القسم، و تحقيق الغايات المسطرة في الأداء الأكاديمي عبر إستراتيجية ما وراء المعرفة، الدافعية، التوجيه، و كذا إستراتيجية التسيير التي يمكنها أن تنعكس على مهاراته الذاتية.

2-نبذة تاريخية عن إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً:

إنبتق مصطلح الاستراتيجية من الكلمة اليونانية "Stratos/Agei" التي تعني فن إدارة المعركة، فالشخص الاستراتيجي هو الذي يدير الأمور بحكمة و ذكاء لأجل النجاح في المهمة، و يتمتع مصطلح الاستراتيجية بمكانة كبيرة في العصر الحديث، حيث يشمل عدة تخصصات كالمجال الاقتصادي، الاجتماعي، التربوي و السياسي.

يعود تاريخ ظهور الإستراتيجية لأول مرة إلى المجال العسكري، و بالتحديد في معركة اليرموك العسكرية التي قادها خالد بن الوليد مع الجيش الروماني، إذ كان عدده أضعاف المقاتلين المسلمين، و في تلك الأثناء شعر الجيش الإسلامي بالإحباط، فقرر قائد المسلمين الإجتماع مع قادة الوحدات الأخرى ليتوصلوا إلى طريقة للفوز بالمعركة، و بعد تشاورهم توصلوا إلى إستراتيجية قتالية إعتد مبدؤها على تغيير الميمنة إلى المسيرة، و تحويل المسيرة إلى الميمنة، و المؤخرة في المقدمة و كذا الجيش الذي كان في المقدمة تم تغييره إلى المؤخرة، و بعد مرور ثلاثة أيام قرر القادة القتال بالإستراتيجية القتالية التي إتفقوا عليها أثناء تشاورهم.

كما يشير صفى الرحمان المباركفوري في قوله: "يعود ظهور مصطلح الاستراتيجية أثناء حرب تروادا مع أثينا، التي دامت سنتين بمنطقة البلقان الهلالية، أين إدعى فيها إليس إنسحاب نصف جيشه إلى الساحل، إلا أن جنود تروادا وقفوا لأعدائهم بالمرصاد، حيث صنعوا حصانا ضخماً تم ملؤه بالجنود، لكي يتمكنوا من الدخول إلى القلعة ثم الاستيلاء عليها، و عند تخطيطهم لهذه الخطة ظهر مصطلح إستراتيج." (صفى الرحمان المباركفوري، 2015، ص.371)

يعتبر التعلم المنظم ذاتياً أساس التفسيرات الحديثة للتعلم الأكاديمي الفعال، التي تنطلق من الفرضية القائلة أن فعالية التعلم تعود بالدرجة الأولى إلى المتعلم ذاته، و ينبع مفهوم هذا التعلم من تفسيراته النظرية، التي تؤكد على أن المتعلم باحث ذاتي عن المعلومات، و مجهز بصفة نشطة لإستقبالها، و تؤثر معارفه في دافعيته و مثابرتة و توجيه سلوكه في الأداء بدرجة كبيرة.

يشير كل من مونتالفو و أليس توريسغوز (Montalvo & Toresseguoz,2010) "الى أن تركيز علم النفس التربوي في السبعينات و الثمانينات كان حول دور المتغيرات المعرفية التالية: معالجة المعلومات، الأساليب المعرفية، الاستراتيجيات التعليمية للمعرفة السابقة، و عمليات التفكير، ثم توجه تركيزه في التسعينات الى مفهوم الذات و المعتقدات الخاصة بفاعلية الذات."

(نقلا عن إبراهيم بن عبد الله الحسينان، 2010، ص.16)

و يصدر التعلم المنظم ذاتيا من الفرضية التي مفادها أن المتعلم يساهم بفعالية في تحقيق الهدف التعليمي، إذ لا يعد الطالب مستقبلا سلبيا للمعلومات، حيث يقوم بتوظيف عملياته العقلية لأجل تحقيق أهدافه، فكل نشاطه موجه نحو ذلك الهدف من جهة و نحو سبل تحقيقه من جهة أخرى، إذ يستخدم الطلبة العمليات المعرفية و ما وراء المعرفية لأجل تنظيم أنشطتهم، و يمثل التعلم المنظم ذاتيا أسلوبا لأداء المهام التي يوظف فيها الطالب مهاراته، و بما أنه عملية بناءة و نشطة فإنه يوجه المتعلم إلى بناء الأهداف و تخطيط معرفته و توجيهها و تنظيمها.

3- أهداف إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا:

تتمتع إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بأهمية كبيرة، نظرا للأهداف التي تسعى إلى تحقيقها، إذ لا يمكن لأي طالب الإستغناء عنها في تعلمه، خاصة مع ظهور الثورة المعرفية التي يشهدها العالم من تكنولوجيا و شبكات البحث المختلفة، حيث ساهمت في تطوير شتى مجالات الحياة الإنسانية بما فيها المجال التربوي، و من هنا إنصب إهتمام الباحثين حول دور المعلم و المتعلم في تحديد أهداف إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، ذلك من خلال معالجة وتنظيم المعلومات و كذا استيعابها و استرجاعها.

و بالنسبة الى كريمان بدر (2004) فان "استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا تسعى إلى تنمية مهارات التعلم مدى الحياة، نظرا لوظيفته الفعالة في مجال التربية، إذ تعتبر من أهم الأهداف التربوية التي تركز على شخصية المتعلم، بوصفه مشاركا نشطا و فعالا في عملية التعلم." (كريمان بدر، 2004، ص.30)

و يشير قاي بروسو (1998) إلى أنه "بإستطاعة الطالب تطوير معارفه من خلال التعلم المنظم ذاتيا، إذ يعتبره تعلمًا داخليًا تتضح ضرورته في إثراء معرفة الطلبة المشاركين في موضوع الدرس، حيث تتطور المعرفة في وضعيات داخلية متباينة من طالب إلى آخر كل حسب كفاءاته و مهاراته الذاتية."

(Guy Brouseau,1998,p.10)

تظهر أهمية إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في تركيزها على تحقيق الأهداف التعليمية، حيث تتضح

في المبررات التالية:

3-1- المبررات الفكرية التي تركز على ضرورة الإستمرار في التعلم، لأجل البقاء و تنمية الإستقلالية في التفكير حسبما تتطلبه الحياة المعاصرة، ذلك بهدف تدريب الطالب على الوصول إلى المعرفة بمفرده لكي يحقق ذاته، إذ يعتبر التعلم المنظم ذاتيا أساسا لتنمية التوجه الفكري الذاتي.

3-2- المبررات السيكولوجية و التربوية و التي تعتمد على مبدأ التحفيز الذي يمثل منطلقاً ضرورياً لإشباع حاجات الفرد المتباينة، سواء أكانت فسيولوجية، نفسية أو إجتماعية، و هي تستجيب لما يسمى بالفروق الفردية التي يتباين فيها الأفراد من حيث القدرات و الميول و الاتجاهات و كذا الإهتمامات.

3-3- المبررات الاجتماعية و التي تستلزم تشجيع نمو الوعي الأسري و الثقافي، بهدف مجابهة تحديات متغيرات العصر الحالي، فالتعليم الجامعي مطالب بالمرونة و التفتح، و بإعتبار أن الجامعة النواة التي تساهم في تشكيل فلسفة التربية المستمرة و تخطيط المسار المهني للمتعلم. فإنها تسعى إلى تحسين نوعية الحياة في المجتمع، فقد وجد التعليم الذاتي لتأكيد حق التعلم لكل طالب و ما يطرأ عليه من تغيرات في سلوكه و أطره الثقافية، لأجل الحد من المشكلات المتباينة.

3-4- المبررات الاقتصادية اذ تعتبر التنمية أمراً لا يمكن الاستغناء عنها في شتى المجالات كالصناعة، و الزراعة و حتى مجال الخدمات التعليمية، إذ تحتاج إلى إعداد كوادر مهنية مدربة تتمتع بالقابلية للتكيف مع التغيرات السريعة، ذلك من خلال تطوير قدراتها المهنية بهدف تحقيق الزيادة الإنتاجية.

3-5- المبررات الإبتيمولوجية و التي تتضمن نظاماً يتأسس على مجموعة من المسلمات جراء البحوث التربوية، أهمها المسلمة الأولى التي تشمل نزوع الإنسان إلى الحرية و ممارستها بالقدر الذي يتاح له في كل نشاطاته و سلوكياته، أما المسلمة الثانية تتضمن سمة الاختلاف و التنوع كظاهرة ثابتة في معظم التصورات الفلسفية لنتائج البحوث التربوية و العلمية، في حين تتضمن المسلمة الثالثة الفروق الفردية التي تمثل ظاهرة طبيعية يجب إحترامها، مثلما يتباين الأفراد في درجات ذكائهم و إستجاباتهم في كل المواقف التربوية، غير أن المسلمة الأخيرة تتعلق بتنوع مصادر المعرفة التي لم تعد ثابتة حسب النظريات العلمية التربوية، فقد أصبح المنظور السائد هو أن الذات منتج أساسي للمعرفة. (لويزة مسعودي، 2010)

و يشير إبراهيم بن عبد الله الحسينان (2010) إلى أن إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً تعد أحد الحلول المناسبة لتحقيق جودة التعلم المنشودة، بهدف تحقيق التفوق المعرفي في كافة أنشطة العمل الدراسي و كذا الأنشطة الحياتية.

يقوم الطلبة بتطوير استراتيجيات جديدة للتعلم المنظم ذاتياً خاصة بهم وفقاً لدراستهم، اذ تسمح لهم بتنمية ديداكتيك ذاتية تعينهم على تيسير التعلم، و كيفية المراجعة و كذا التوقيت الأمثل للاستذكار، و مثلما أكد روزنبرج، كيفن، هانفلاند، شانك، يونغ، لانس، واتكينز، سام و كوري (2007) "أن المفتاح الأساسي لفعالية التعلم المنظم ذاتياً هو التفاعل المتبادل، الذي يوفر للمتعلم فرصة تقبل النقد و تشجيع النقاش الجماعي بشكل موضوعي." (Rozenberg, Kevin, Hanfland, Shank, Young, Lance, Watkins, Sam & Corry, 2007, p.64) تهدف استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً الى تثقيف الطالب و زرع فضول حب المعرفة لديه، اذ تسمح له بطرح الكثير من الأسئلة و الاندماج مع اهتماماته، حيث يساهم هذا النوع من التعلم في مساعدة المعلم على اكتشاف الطلبة من خلال بيئة التعلم.

كما تقوم بتوجيه دافعية الطالب نحو المواضيع التي تشمل ميوله، حيث تشجعه على حب التعاون في التعلم، كما تنمي مهاراته الاجتماعية و تزيد من فضوله نحو معرفة المفاهيم الجديدة التي لم يسبق له تعلمها

سابقاً، فتجعله قادراً على خوض تجارب علمية حديثة في بيئة تعليمية تسمح له بالاستفادة من أخطائه، و التكيف مع المواقف الجديدة عن طريق تعزيز محاولاته كلما وقع في الخطأ. (Sugata,2015)

يذكر كل من صام و أدريان (Sam & Adrian,2016) أن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً تهدف إلى مساعدة الطالب على اكتساب المعارف و المصطلحات و المفاهيم المتعلقة بالمادة التعليمية، حيث تسمح له بتبادل المعلومات و تذكرها بشكل أفضل، فهي تشجع المتعلم على تبادل الآراء و تدريبه على حل المشكلات بشكل أسرع، غير أن هدفها يتعلق بدور المعلم الذي يعتبر موجهاً لكل طالب و قدوته الأولى.

كما يرى زمرمان (1989) "أن تلك الإستراتيجيات تهدف إلى تحسين الوظائف الذاتية للطالب، مع تطوير أدائه الأكاديمي و السلوكي، دون إهمال تحسين البيئة التعليمية للمتعلم بهدف تشجيعه على إستمرار التعلم ذاتي التنظيم." (Zlimmerman,1989,p.25)

حسب لويذة مسعودي (2010) تتحدد الأهداف الأساسية لإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في صياغة النواتج التعليمية المرغوبة في شكل أهداف سلوكية، تظهر من خلال أنماط السلوك في المجال المعرفي و الإنفعالي و خاصة النفسحركي، مع تحسين مفهوم الذات لكل متعلم نتيجة لتوفر مجموعة من البدائل و الأنشطة التعليمية الملائمة له، حيث تدعم تلك الاستراتيجيات التعليم المستمر و السعي نحو تأكيده، كما تهدف إلى التوظيف الفعال لمصادر التعلم. و بالنسبة إلى وجيه مرسى (2012) تهدف تلك الإستراتيجيات "إلى إكساب الطالب مهارات و عادات التعلم المستمر لمواصلة تعلمه الذاتي بنفسه، حيث يتحمل مسؤولية تعلمه بمفرده، إذ يساهم بها في عملية التجديد الذاتي و بناء مجتمع دائم التعلم، مما يؤدي إلى تحقيق التربية المستمرة مدى الحياة." (وجيه مرسى،2012،ص.04)

كما يؤكد سوقاتا ميترا (2014) على أن تلك الإستراتيجيات تسمح للطالب بتحقيق الأهداف التربوية بنفسه، إذ تهدف إلى تنمية مهاراته في تعلم اللغة الإنجليزية و نطقها دون مساعدة، دون إهمال بيئة التعلم التي تسمح له بإستيعاب ما تم تسطيره من أهداف تعليمية على مدار السنة الدراسية بسهولة.

(Sugata Mitra,2014,p.88)

كذلك تذكر أنا ستيودنسكا (Anna Studenska,2011) "أن أهداف هذا النوع من التعلم، تتحدد في مساعدة الطالب على التخطيط الجيد لما يريد تحقيقه على المدى البعيد، و تدريبه على انتقاء الاستراتيجية المناسبة لكل موقف تعليمي من خلال مخططات تعليمية، تعينه على ممارستها بإتقان لأجل بلوغ أهداف التعلم الخاصة بمقياس اللغة الإنجليزية من جهة، و التغلب على صعوباتها و التحكم في الانفعال من جهة أخرى."

(Studenska Anna,2011,p.01)

تهدف إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً إلى تدريب الطالب على كيفية التعلم بنفسه، و كيفية تقييم تعلمه حسب الاستراتيجية التي قام بإختيارها أثناء التعلم، إذ تساهم في دمج المتعلم ضمن أنشطة تعليمية متعددة و تأديتها في وقت قصير، من خلال إدارته المحكمة لمصادر التعلم المتوفرة لديه فينمي بها مهاراته الإبداعية.

(Malinka,2008)

و قد إهتم العديد من علماء النفس و التربية بالأهداف التي تسعى إليها إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، حيث تتحدد في تمكين الطالب من إتقان المهارة التي تسمح له بمواصلة التعلم الذاتي، و بناء إستعداد لمجابهة

متطلبات سوق العمل بعد التخرج، كذلك تيسر عملية التعلم على كل متعلم وفقا لقدراته و إمكانياته، و بهذا يمثل هذا النوع من التعلم تكتيكا يضمن إستمرارية النمو المعرفي و المهني و الثقافي، حيث ينمي لديه الشعور بتحقيق النجاح دون اللجوء إلى مقارنته بزملائه.

و يركز وجيه مرسى (2012) "على ضرورة مشاركة المعلم للطالب في تحقيق أهداف إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، ذلك من خلال تشجيع المتعلم على إثارة أسئلة مفتوحة على التفكير الناقد، مع الحرص على ربط التعلم بالمواقف الحياتية التي يستلزم أن تكون السياق الذي يتم فيه التعلم، لكي تكسبه الثقة بالذات و تتيح له طرح مشكلات للنقاش إنطلاقا من الواقع المعيش." (وجيه مرسى أبو لبن، 2012، ص.04)

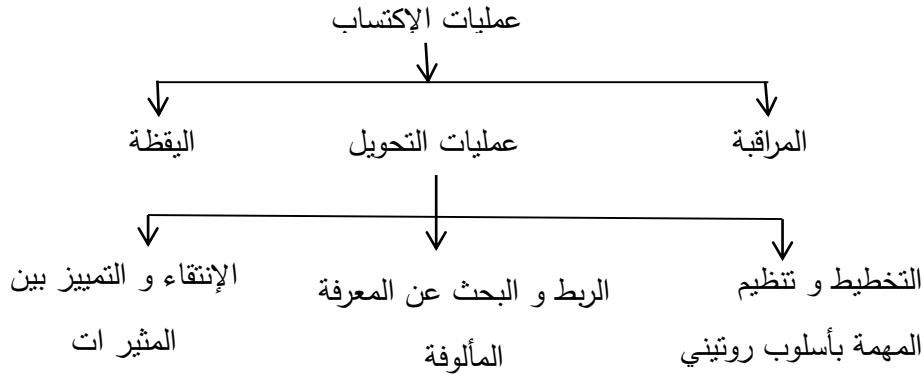
و بناء على ما سبق يتضح للباحثة أن تحقيق أهداف إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، يتطلب المشاركة المتبادلة بين المعلم و الطالب.

4- أسس التعلم المنظم ذاتيا:

يستند التعلم المنظم ذاتيا الى العديد من الأسس التي ينبغي على المعلم و الطالب إحترامها و تطبيقها، لضمان نجاح الأهداف التعليمية من خلال هذا النوع من التعلم، و يقوم التعلم المنظم ذاتيا على بعض التفسيرات البنائية التي تتمثل في وجود دافعية داخلية عند البحث عن المعلومات، و فيها يركز التعليم على فاعلية المتعلم، حيث تتحدد بناء على توفير عناصر ذات علاقة بالبيئة المحيطة من جهة، و بشخصية الطالب من جهة أخرى، إذ تمثل الدافعية قوة ذاتية تعمل على إستمرارية السلوك و توجيه البحث عن المعلومات و كذا تحقيق الأهداف. (بن يوسف فاطمة الزهراء، 2013)

غير أن معظم الأفكار البنائية تركز على حدوث الفهم للمتعلم، في ضوء ما يتوفر لديه من معلومات، فيتم بذلك تكليفه بإعادة ترتيب إدراكه، أين يولد إستجاباته في ضوء المعلومات المتاحة، كما تعد التمثيلات العقلية للنمو أساسا لا يمكن الإستغناء عنها نظرا لما لها من دور في تجديد الخبرات و تخزينها، و تمثل بعض تلك التمثيلات قواعد عامة تكون أكثر نوعية، علما أنها تتغير وفقا لنمو المتعلم، اذ تعتمد على الرمزية و الصور العقلية بما يماثل البنية الأصلية للمثير.

و بالنسبة إلى كورنو (Corno,2001) تتحدد أسس التعلم المنظم ذاتيا في الإلتباه الذي يعني محافظة الطالب على التركيز حول المهمة التعليمية، بالرغم من وجود بعض المثيرات المشتتة للإلتباه، أما التفسير الإنتقائي يشير إلى معالجة المعالم البارزة للمهمة، في حين يتمثل ضبط و معالجة المعلومات أحد الأسس الهامة للتعلم المنظم ذاتيا، إذ تعني القدرة على تخصيص كميات ملائمة من الوقت و الطاقة العقلية المتعلقة بخصائص المهمة التعليمية، و يتضمن ضبط الدافعية كل من الثواب و عقاب الذات، في حين يتحدد مضمون ضبط العاطفة في إستراتيجيات محادثة الذات، إذ تستهدف إكمال المهمة بنجاح، و تتضح أهم أسس التعلم المنظم ذاتيا في الشكل التالي:



الشكل (05) - أسس التعلم المنظم ذاتيا عند كورنو (Corno,2001,p.119)

و يعتمد التعلم المنظم ذاتيا حسب بن يوسف فاطمة الزهراء (2013) على تنظيم الذات للسلوك، مع إدارة و ضبط الوقت، دون إهمال ضرورة التحكم في مصادر التعلم المتباينة، و كذا الحرص على تنظيم الذات لعوامل الدافعية التي تتضمن التقويم و السيطرة على التعلم، و تغيير إعتقادات الدافعية و الأفعال العاطفية لتحقيق الأهداف. أما تنظيم الذات لاستراتيجيات التعلم و المعرفة فتشمل تنشيط المهارات المعرفية التي تجعل أنشطة التعلم فعالة، إذ تتوفر على مجموعة من المهارات الأساسية منها التلخيص، و تسجيل الملاحظات، أساليب تقوية الذاكرة و إستراتيجيات المعالجة العميقة التي تؤثر على مستويات مهارات التفكير، و بهذا يعكس التعلم المنظم ذاتيا الحاجة الى التحدي، حيث يعدل فيه الطالب المهمة الصعبة إلى أهداف تزيد قدرته على النجاح، و بذلك يرى فشله على أنه فشل مؤقت.

تعتبر أسس التعلم المنظم ذاتيا المحددات الأساسية لقدرة المتعلم على التنظيم الذاتي، و يؤكد لطفي عبد الباسط إبراهيم (2014) على أنها من بين العوامل التي قد تؤثر على فاعلية الذات و مشاعر الضبط، كما تجنب الطالب المشاعر المصاحبة للفشل الأكاديمي، اذ تجعله يغير و ينوع من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، بهدف مواجهة مختلف المهام.

يتحدد مستوى ضعف أو قوة التعلم المنظم ذاتيا في ثلاث أسس هامة تتمثل فيما يلي:

4-1- المعتقدات المعرفية: تعني فهم الطالب لنظام المعرفة الذي يعطيه القدرة على رؤية ما يناسبه من التعلم، و هذا ما يؤثر على ثقته بنفسه، فالمتعلم الأكثر فهما للمواقف التعليمية يكون الأكثر نجاحا و تحصيلًا.

(إبراهيم بن عبد الله الحسينان، 2010)

فالتفسيرات المعرفية للتعلم و السلوك الإنساني تؤكد على أن إستجابات الطالب تعتمد غالبا على معرفته الداخلية، و على ما يتوفر لديه من معلومات في البيئة الخارجية، اذ ما يعرفه المتعلم يؤثر في مدى قدرته على التعلم، حيث يتعلم من خلال ربط الأفكار الجديدة بالأفكار السابقة، و يؤكد هذا المكون أهمية المعرفة في تدعيم قدرة الطالب على تداول الإستراتيجيات المعرفية في عملية التعلم. (بن يوسف فاطمة الزهراء، 2013)

كما يذكر قاي بروسو (Guy Brousseau,1998) "أن المتعلم يعتبر المسؤول عن تعديل و نقل و تحويل المعرفة، مع تصنيفها حسب موقعها الذي تنتمي إليه كعملية ذاتية، حيث لا يتم تعديل المعرفة من خلال التكرار

و التلقين فحسب، بل يتطلب ذلك من الطالب تحقيق ما يسمى بالموائمة المعرفية وفقا للبيئة الدراسية بشكل مستمر". (Guy,1998,p.10)

4-2- ما وراء المعرفة: و هي المعرفة الميتافيزيقية التي تنشئ عند المتعلم القدرة على اختيار الاستراتيجية التعليمية، اذ يراها أنها قد توصله الى طريق النجاح. يساهم هذا الأساس في تحسين النمو المعرفي و الأداء الأكاديمي، حيث يمكن زيادة الفاعلية الذاتية للطالب، ذلك من خلال ما يتمتع به من معرفة ذات صلة بما وراء المعرفة و تدريس الطلبة الاستراتيجيات المعرفية الفعالة، مع مناقشة الجوانب المعرفية و الدافعية للأنشطة العقلية، اذ يزود هذا المكون المتعلم بالاستبصار الذاتي عن تفكيره و تحقيق استقلالية التعلم، مما يفيد في نقل مسؤولية التعلم من المعلم الى الطالب، الأمر الذي يقوده الى تكوين معتقدات ذاتية مختلفة.

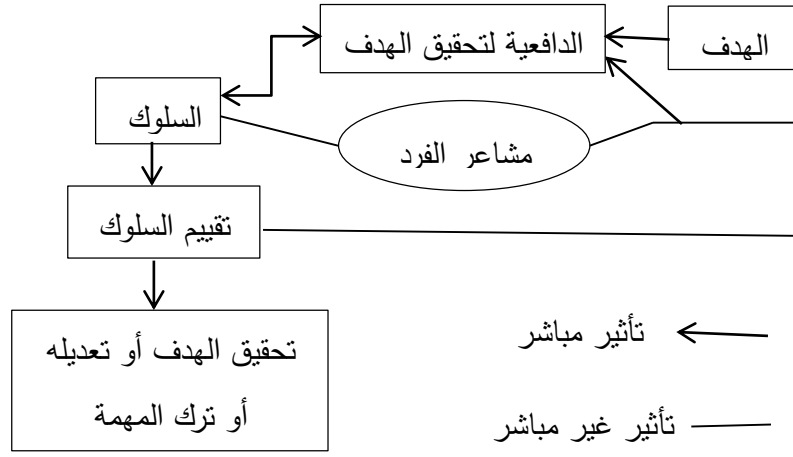
(إبراهيم بن عبد الله الحسينان،2010)

و هنا يؤكد أندري روشيي (Rouchier Andre,2003) في قوله:"عند تحديد المعلم دوره في تفعيل التعلم المنظم ذاتيا لدى الطالب، يعتمد الى تقديم المعرفة في وضعية تعليمية محددة، ثم يقدم لكل طالب فرصة لإثبات ذاته في كيفية تناوله لتلك الوضعية، لكي يجعل منها معرفة ذاتية ثابتة و من ثم يحولها إلى معرفة خارجية، تغطي عليها الممارسة الصحيحة لما تعلمه أثناء الحصة مع المعلم بتطبيق تعليماته بحذافيرها." (Rouchier Andre,2003,p.07)

4-3- الدافعية: ان التعلم الناجح يأتي عادة مع دافعية ذاتية أو خارجية، و في حالة التعلم المنظم ذاتيا غالبا ما تكون دوافع المتعلم من النوع الذاتي، اذ تعزز هذه الدافعية تعلم الطالب عندما يدرك أنه يحرز تقدما في كل مرة. (إبراهيم بن عبد الله الحسينان،2010)

لقد أكدت معظم نماذج التعلم المنظم ذاتيا على ضرورة وجود أساس الدافعية، نظرا لما له انعكاس على مستوى الأداء الأكاديمي و تداول إستراتيجيات التعلم المتباينة، فمستوى الدافعية يصاحبه تحسن أو تدني في توجهات المتعلمين نحو التعلم من جهة، و نحو المعتقدات الذاتية من جهة أخرى، و بهذا يوجه التعلم بهدف محدد و التي تعبر عن التمثيلات المعرفية للغايات المراد تحقيقها.

و تتمتع الدافعية ببعدين أولهما درجة أهمية العمل الذي يتم به تقدير درجة أهمية الهدف، و درجة توقع الفرد لمدى قدرته على تحقيق هدفه، و ثانيهما أهمية المشاعر و الانفعالات أثناء التعامل مع المهام ذات التأثير الكبير على المثابرة و كمية الجهد و كذا الإنتباه، حيث تتضح أهمية و دور الدافعية في الشكل التالي:



الشكل (06)- دور الدافعية في التعلم المنظم ذاتيا (بن يوسف فاطمة الزهراء، 2013)

و بهذا يجتهد الطالب على توظيف عمليات التعلم المنظم ذاتيا في المجال المعرفي، الدافعي و السلوكي، حيث يمر المتعلم بمجموعة من العمليات المتفاعلة فيما بينها من خلال الخطوات التالية:

- وضع الأهداف و التخطيط و التنشيط: تمثل من أهم الخطوات التي يشرع بها الطالب في التعلم المنظم ذاتيا، إذ تشير الى محاولته في تحقيق الأهداف شعوريا بإرادته، فهذه الخطوة تعتبر بمثابة الموجه المعرفي الذي يساعد على تخطيط الهدف للتعلم، ذلك من خلال شرح المعلم لكيفية وضع تلك الأهداف التي تتسم بالتحديد و الدقة و قربها من الواقع. (إبراهيم بن عبد الله الحسينان، 2010)

ينبغي على الطالب صياغة الأهداف التربوية في عبارات، فالأهداف السلوكية تصف التغير المطلوب إحداثه في سلوك المتعلم، إذ تمثل وصف الأداء المتوقع من المتعلم بعد الإنتهاء من تدريس وحدة تعليمية معينة، حيث تعبر عن السلوك النهائي للتعلم أكثر مما يصف الوسائل المتداولة للوصول إلى هذا السلوك.

تستلزم الأهداف استخدام كلمات واضحة و دقيقة مثل (يفكر، يفهم، يقدر) و كلها تشير إلى أفعال ضمنية رغم عدم قدرة المعلم على ملاحظة سلوك التخطيط و التنشيط مباشرة، إلا أنه يتم ترجمته في عبارات سلوكية و أداء ظاهري يمكن ملاحظته و قياسه، و تتسم هذه الأهداف ببعض الشروط منها الوضوح و القابلية للملاحظة، حيث يرى فيها تايلور (Tylor, 2001) أنه ينبغي على المعلم أن يتميز بالقدرة على إضافة الوضوح عند صياغة الهدف، و يؤيده في ذلك ماجر (Mager, 2001) عند إشارته إلى المعلم الذي يريد تحديد أهداف الدرس في قوله: "إذ رغبت في تحضير الدرس عليكم بتحديد أهدافكم بوضوح". و يساعد هذا الشرط على بلوغ الهدف، إذ ليس هذا الشرط سوى تداول المعلم أفعالا لغوية سلوكية دقيقة لكي لا يترك مجالا لأي تأويل، و على المعلم الإجابة على الأسئلة التالية: ما الذي أريد أن أحققه في سلوك الطالب؟ و ما هو السلوك الذي يستدل به المعلم على درجة تحقيق الهدف بعد نهاية الدرس؟ (نقلا عن أحمد جودت سعادة، 2001)

و تستلزم صياغة الأهداف السلوكية مجموعة من الخطوات تتضح فيما يلي:

- ◆ أن يوجه الهدف السلوكي نحو نتيجة تعليمية واحدة.
- ◆ أن يوجه الهدف نحو سلوك الطالب مباشرة لا لنشاط المعلم.

- ◆ يمكن ملاحظة الهدف السلوكي و قياسه.
- ◆ أن يتم تحقيق تلك الأهداف في زمن متوقع.
- ◆ يحدد الهدف على ضوء قدرات الطالب.
- ◆ يشتمل الهدف السلوكي على ثلاثة عناصر أساسية هي الفعل السلوكي و الظرف الذي يتم فيه الأداء و معيار مستوى الأداء.

◆ عدم تكرار الهدف إلا عند الضرورة.

إضافة إلى ذلك يمر الطالب بعمليات التنشيط المتباينة الخاصة بأسس تنشيط المعرفة و المعتقدات الدافعية، فالمعتقدات ذات علاقة بالمهمة و السياق حيث تشمل ما يلي:

4-4- تخطيط تنشيط المعرفة: يتساءل الطالب في هذه المرحلة "ما الذي أعرفه عن هذا الموضوع؟" فتنشيط معلومات ما وراء المعرفة، تتضمن تنشيط المعرفة التقريرية كأن يعرف الطالب أن إستراتيجية التسميع تساعد في حفظ رقم الهاتف، بينما يشرف المتعلم في المعرفة الشرطية على معرفة زمن و مكان تطبيقه للإستراتيجية.

4-5- تخطيط وتنشيط الدافعية: تتحدد هذه المرحلة في كفاءة المتعلم ذات صلة بالفعالية الذاتية، إضافة إلى سهولة وصعوبة المهمة و كذا قيمة النشاط التعليمي، التي تعكس مدى أهمية و إمكانية الإستفادة منه، و يمثل إدراك الطالب لقيمة المهام المحدد الأساسي للنجاح في أدائها، حيث تزداد دافعية المتعلمين حينما يدركون أن المهام تلائم أهدافهم الشخصية و تساعدهم في تحقيقها. (إبراهيم قشقوش و منصور، 1979)

4-6- تخطيط و تنشيط السلوك: يجتهد المتعلم في تخطيط و تنشيط سلوكه الملاحظ لأجل تحقيق النتائج المطلوبة، ذلك إنطلاقاً من ملمح الدخول الذي يتمتع به قبل إكتسابه للمعرفة و هو ما يدعى "المدخلات السلوكية"، و من خلال تخطيطه الأمثل للجهد و الوقت يسهل عليه التوصل إلى ملمح خروج يتضمن معارف و مكتسبات بإمكانه التحكم فيها، و يعد هذا التخطيط من أهم المكونات التي تساعد على تحقيق مخرجات سلوكية ناجحة لكل طالب، حسبما يراه مناسباً له من جداول أو مخططات ذهنية للمراجعة، مع تحديد مواعيد لبقية الأنشطة الأساسية و تقسيمها حسب الوقت المتاح بعناية.

4-7- تخطيط و تنشيط السياق: يعد فهم الطالب لطبيعة السياق و تخطيطه و ترتيبه من أهم المكونات كذلك، نظراً لأهميته في تنظيم التعلم، مثل تحديد طبيعة مصادر التعلم كالأقران و الأسرة (السياقات الإجتماعية)، و المواد الدراسية (السياقات غير الإجتماعية).

4-8- المراقبة الذاتية: تمثل عملية توجيهية و أكثر ديناميكية فهي مكون تنفيذي للمعرفة و ما وراء المعرفة، حيث يتضح دورها في عملية تحديد مطالب المهمة و إختيار و تقييم التقدم، إذ تساعد المراقبة على تركيز

الإنتباه و التمييز بين الأداء الفعال و غير الفعال و تحسين الإدارة الذاتية للوقت، كما تتوفر المراقبة الذاتية على مصدران مهمان لتنفيذها تتمثل في الأداء العالي و التمثيلات المعرفية.

كما يمكن للمعلم أن يساعد الطلبة على قياس مدى تقدمهم نحو الأهداف، من خلال شرحهم لكيفية تداول المعايير الملائمة لتقييم مستوى نجاحهم. و حين يقوم المعلم بنمذجة التعزيز الذاتي للأهداف التي تم إحرازها، فإنه بذلك يقوي الرابطة بين ما يبذله الطالب من جهد، و نجاحه في تحقيق تلك الأهداف، و بهذا يساعد طلبته على عزو نجاحهم إلى ما يبذلونه من جهد أو إلى قدراتهم.

(إبراهيم بن عبد الله الحسينان، 2010)

4-9- الضبط و التنظيم: يجتهد الطالب في تنظيم المعرفة و الدافعية و السياق لكي يتمكن من استثمار الوقت و الجهد، و كذا بلوغ الغايات المرجوة، لذلك يوصف التنظيم بأنه تحويل و إعادة ترتيب للمعلومات التي يتضمنها الأداء، و يعتبر مكونا أساسيا للتعلم المنظم ذاتيا بالنسبة للطلبة، خاصة لما له دور في تحسين الذاكرة و التعلم و حل المشكلات.

و يحث شوفاليارد (1985) على ضرورة تنظيم المعرفة من طرف الطالب انطلاقا من المعرفة التي يختارها له المعلم، و التي ينبغي أن تتضمن أحداث قد يعيشها المتعلم في حياته اليومية، اذ يمكنه ملاقاتها و التعامل معها في المستقبل القريب خاصة عند شروعهم في مجال العمل الاجتماعي، الذي يضطرهم الى التعامل مع مثل تلك الأحداث، و بالتالي عليه أن يكون في أتم الاستعداد للتفاعل معها بطريقة صحيحة.

(Yves Chevallard, 1985, p.09)

يتضح من خلال النماذج السابقة أن أغلبها ركز على الطالب، بإعتباره طرفا ذو فعالية في نجاح العملية التعليمية، إلا أنها لم تهمل دور المعلم في تعزيز قدرة و دافعية و كفاءة المتعلم في المثابرة على تحقيق الأهداف التعليمية سواء أكانت أكاديمية أو شخصية، و يعتمد مبدؤها الأساسي على ضرورة التعاون بين الأسرة التربوية و الأطراف المحيطين بالمتعلم، إذ يشجع لديه ذلك تعزيز الدافعية الداخلية و الخارجية.

5- أنواع استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا:

و من كل ما سبق نستخلص أن التعلم المنظم ذاتيا يشمل عدة أنواع من إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، فهي تساعد كل متعلم على تداولها ليكون مسؤولا عن تعلمه، كما يتقن إستخدامها في المواقف التعليمية المتباينة، إذ يتمكن من تطبيق المحتوى و تطوير المهارات العقلية بهدف تحسين التعلم، و عليه تتمثل إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في الآتي:

5-1- الاستراتيجية المعرفية:

تتمتع هذه الاستراتيجية بأهمية كبيرة، نظرا لما لها من تأثير على المتعلم، حيث تساعده على ضبط تعلمه و معرفته من خلال التصور الحسي، الذي يعينه في تشفير المعلومات الخاصة بالتذكر.

و تنقسم الاستراتيجيات المعرفية إلى إستراتيجيات معرفية سطحية و أخرى عميقة، و تشمل السطحية الاستدعاء الذي يتضمن التكرار و التذكر و تشفير المعلومات الجديدة في ذاكرة قصيرة المدى، أما الإستراتيجيات المعرفية العميقة تشمل الإتقان و التنظيم و التفكير الناقد، إذ تتضمن إختبار صحة المعلومات

التي يتلقاها المتعلم، و تنمية إنتقال أثر التعلم التي تيسر الاحتفاظ بالمعلومات في ذاكرة طويلة المدى، حيث تتوفر على عدة إستراتيجيات تتمثل فيما يلي:

5-1-1- إستراتيجية التكرار أو التسميع: تتمتع بدور فعال في التعلم، إذ تمثل طريقة يسيرة يعتمد عليها الطالب لأجل بلوغ النجاح في الامتحان و ليس طريقة للتمكن من المحتوى الدراسي، حيث تشمل تكرار ما تم تعلمه لكنه لا يعبر عن التفكير التأملي، و هي إستراتيجية لها تأثيرها على الانتباه و العمليات المتضمنة في إكتساب المعرفة، غير أنها لا تساعد المتعلم على القيام بإرتباطات داخلية بين المعلومات أو مع المعرفة السابقة.

(لويزة مسعودي،2010)

5-1-2- إستراتيجية الإتقان: تعتبر من أكثر الإستراتيجيات فائدة بالنسبة للطالب خاصة في إنتقال أثر التعلم، حيث تعكس مدخلا عميقا في محاولة تلخيص المادة و صياغتها بأسلوب المتعلم الخاص، لذلك تعينه على تخزين المعلومات في ذاكرة طويلة المدى، من خلال تشكيل إرتباط داخلي بين المعارف السابقة و الجديدة، مع تكوين التمثيلات و طرح التساؤلات و الاجابة عليها.

و حسبما ذكره وليد شوقي السيد (2009) أن عملية الإتقان تستخدم خططا تصورية موجودة في العقل لتضفي معنى للمعلومات الجديدة، و نجد من تلك الاستراتيجيات ما يدعى بالتمثيلات التي تتضمن ست خطوات تمثل إلقاء نظرة عامة تمهيدية على الموضوع، طرح الأسئلة، القراءة، التفكير التأملي، التسميع و المراجعة.

5-1-3- إستراتيجية التنظيم: تمثل هذه الاستراتيجية "معالجة عميقة للمادة من خلال تداول الخطط و بناء الخرائط الذهنية المفاهيمية و الاشكال التوضيحية، إذ تقوم على إعادة تجميع الأفكار و المعلومات و تصنيفها و تجميعها، ثم تقسيمها إلى مجموعات فرعية، بهدف تنظيم المادة التعليمية و هذا ما يسمى بالنقصيل". (Wolters,2003,p.189)

يشمل التنظيم محاولات المتعلم على تنظيم و ترتيب المعلومات لكي يتيسر عليه فهمها، بهدف تحسين عملية التعلم، و تعد هذه الاستراتيجية أكثر فاعلية إذ تساعده على ربط المعلومات السابقة بالمعلومات الجديدة، مما يساهم في تحويل المعلومات إلى بنيات ذات معنى ذاتي أكثر إستقرارا.

و يؤكد يفس شوفاليارد (Yves Chevallard,1985) "على أنه وراء كل معرفة وضعية تتطلب التساؤل لأجل دراستها، و ينبغي على المعلم أن ينقل تلك الوضعية المعرفية في شكل يستدعي الحيرة و التفكير بدلا من تقديمها و تلقينها للطالب بطريقة مباشرة، ذلك لأجل تشجيعه على الإجتهد في جمع و تنظيم المعلومات السابقة ثم يقوم بتحويلها، لكي يتيح المعلم الفرصة للطالب على إستغلال المعرفة حسب الوضعية الجديدة التي تلقاها، فينتج بذلك معرفة جديدة تطور كفاءته." (Yves.C,1985,p.01)

5-1-4- إستراتيجية التفكير الناقد: يتضمن التفكير الناقد تطبيق المعرفة السابقة في المواقف الجديدة لأنها توجه عملية التعلم، فالطالبة ذوي التعلم المنظم ذاتيا يباشرون بالبحث في ذاكرتهم عن المعرفة ما وراء المعرفية عن تلك المهمة، و بهذا يدخل المتعلم في عملية التنشيط و الإثارة التلقائية بغير وعي منه عند شروعه في أداء المهمة. (لويزة مسعودي،2010)

5-1-5- إستراتيجية تنشيط الإهتمام: يشكل الطالب فكرة واضحة عن كل معرفة يتعرض لها من خلال نشاط تعليمي معين، فيحكم على مستوى أهميته، ثم يحدد فيما بعد مدى قدرته على الاستمرار في أدائه، إلا أنه إذا تكونت لديه إنطباعات حول عدم أهمية المهمة يتعرض المتعلم إلى الملل فلا يحقق الأهداف المطلوبة، حيث يتحدد دور هذه الإستراتيجية في إعادة تحديد موقف التعلم و أهميته.

5-1-6- إستراتيجية حوار الذات عن الأداء: يتداول الطالب في هذه الإستراتيجية حوار الذات و يتحدث معها، لكي يحاول بذلك أن يدفع نفسه إلى تذكرها بأن هدفه الأسمى هو الحصول على أعلى الدرجات، أو التفوق على الأقران، حيث يؤكد لنفسه ضرورة إتمام المهمة بالتفكير في نتائج الأداء أكثر من أهمية الأداء نفسه. (بن يوسف فاطمة الزهراء، 2013)

5-2- إستراتيجيات ما وراء المعرفة:

يصف مصطلح ما وراء المعرفة "تلك المعرفة التي يتمتع بها الأفراد، اذ تختلف من حيث المهارات المعرفية التي تساعد الفرد على أداء المهمة، حيث تساعد هذه الإستراتيجيات على فهم و تنظيم الأداء المعرفي، كما تشير إلى إتخاذ القرار مع تداول عدة أنماط من المعرفة." (Zimmerman,1989,p.25)

تتضمن ما وراء المعرفة مكونان أساسيان هما "المعرفة عن المعرفة، و تنظيم المعرفة، فالمعرفة عن المعرفة تشير إلى ما نعرفه عن معرفتنا إذ تتضمن ثلاث مكونات: المعرفة التقريرية التي تمثل معرفتنا عن أنفسنا كمتعلمين، و معرفتنا عن العوامل التي تؤثر في أدائنا، و المعرفة الإجرائية التي تمثل معرفتنا عن الإستراتيجيات المعرفية و كذا كيفية تطبيقها، أما المعرفة الشرطية تشير إلى معرفة سبب و توقيت توظيف تلك الإستراتيجيات." (Schraw,1998,p.113)

في حين تتوفر تنظيم المعرفة على ثلاث مكونات هامة تتحدد في التخطيط و هو إختيار الاستراتيجيات الملائمة مع تحديد المصادر، أما المراقبة تتضمن مهارات إختيار الذات الضرورية لضبط التعلم، و التقييم الذي يتمثل في تقييم نتائج التعلم و عملياته المنظمة ذاتيا، كما تتمتع إستراتيجيات ما وراء المعرفة بفحص العمليات المعرفية خلال أداء المهمة، و القدرة على التفكير و إختيار الاستراتيجية الملائمة لمواقف التعلم المتباينة، حيث يشمل على ثلاث أنواع من الاستراتيجيات و هي كالآتي:

- إستراتيجية التخطيط و وضع الأهداف: هي إستراتيجية تشير إلى تحديد الطالب لأهدافه قبل القيام بعمل ما و إعداد خطة لتحقيقها، إذ يتمثل ذلك في التفكير لما هو بحاجة إليه قبل الشروع فيه، شريطة أن تكون تلك الأهداف دقيقة و بارزة بوضوح قبل الانطلاق في المراجعة بهدف الإستفادة منها في تنظيم عملية الإستذكار.

(بن يوسف فاطمة الزهراء، 2013)

كما تتضمن توليد أسئلة جديدة قبل قراءة و تحليل المهمة، فمثل هذه الأنشطة تساعد الطالب على التخطيط و تداول إستراتيجيات معرفية، و تجهيز المظاهر المرتبطة بالمعرفة السابقة، ومن ثم يجعل عملية التنظيم و فهم المادة التعليمية أكثر سهولة. (Pintrich,1999)

5- إستراتيجية المراقبة الذاتية: يتميز المتعلم المنظم ذاتيا بمراقبة تفكيره و سلوكه الأكاديمي، حيث يقوم

بمقارنة أدائه وفقا لمعيار الأداء كي يوجه عملية المراقبة، إذ تتضمن هذه العملية الحفاظ على الإنتباه أثناء قراءة النصوص مثلا أو الإستماع إلى المحاضرة، ثم إختبار الذات من خلال الإستناد على أسئلة حول مادة النص لأجل إختبار فهم الطالب.

أما تداول هذه الاستراتيجية يتحدد في "مراقبة السرعة و ضبطها تبعا للوقت المتاح أثناء الإختبار، إذ تتضح المراقبة الذاتية في تقييم مدى تحقق الأهداف السلوكية، مع توليد التغذية الراجعة، حيث تثير أشكالا متباينة من السلوك الصادرة من الطالب بهدف مراقبة التقدم نحو الأهداف المسطرة."

(Garcia & Pintrich,1994,p.141)

• استراتيجية التنظيم الذاتي: يمكن للطالب تطبيقها من خلال شرح الانعكاسات المباشرة بعد الأداء، و مناقشات ما وراء المعرفة و كذا المشاركة في التدريبات مع الزملاء، حيث تشير الى الأنشطة ذات علاقة بالضبط و التوافق المستمر لأنشطة المتعلم المعرفية، فعند مراقبة الطالب تعلمه و أدائه في ضوء بعض المحكات، تبرز حينها الحاجة الى عمليات التنظيم الذاتية، لكي تجعله أكثر تقدما لتحقيق الهدف المسطر وفق المحك.

(Pintrich,1999)

و عليه يشير محمد مرسى (1999) "الى أن المتعلم يحدد لنفسه في استراتيجية التنظيم الذاتي بعض المكافآت و الحوافز الإيجابية، كنتيجة لإتمامه للمهمة التعليمية بنجاح، فيحاول بذلك زيادة الجهد و الوقت حتى يحقق الهدف المطلوب، إذ نجد العديد من الطلبة يقومون بتحفيز أنفسهم للعمل أكثر."

(محمد منير مرسى،1999،ص.87)

ينتج عن التنظيم الذاتي إستجابات متباينة تتراوح من مدح الذات إلى نقد الذات، و من المثابرة على الإستراتيجية لأقصى حد إلى تغيير الإستراتيجية، و من الإلتزام بالهدف إلى تعديله، و حسب المنظور المعرفي الاجتماعي يوجد ثلاثة أنواع من رد الفعل الذاتي تتمثل في ردود الأفعال الذاتية السلوكية و هي إستجابات واضحة يتداولها الطلبة لتفعيل نتائج التعلم، و تتضمن ردود الأفعال الذاتية البيئية إختيار الطلبة و تعديلهم للبيئة الفيزيائية التي يتم فيها التعلم بسهولة، أما ردود الأفعال الذاتية الشخصية تقوم بتعزيز العمليات المعرفية و العمليات الوجدانية التي تتضمن عملية التعلم. (الويزة مسعودي،2010)

بينما يعزو الطلبة نجاحهم أو فشلهم في التحصيل إلى عوامل مثل القدرة، الجهد، صعوبة المهمة، الحظ، و في بعض الحالات يدرك بعضها على أنها عوامل أساسية، فإذا حصل الطالب على تقدير مرتفع في العلوم فإنه يعزو ذلك إلى القدرة "أنا متفوق في العلوم"، و الجهد "أنا أذاكر بجد من أجل الإمتحان"، و يتضمن هذا العزو ثلاثة أبعاد: داخلية / خارجية بالنسبة للطالب، الثبات/ عدم الثبات مع الوقت، قابلية الضبط/ عدم قابلية الضبط من طرف المتعلم، فعلى سبيل المثال يعتبر الجهد عاملا داخليا و غير ثابت و قابل للضبط، بينما تعتبر القدرة عاملا داخليا و ثابتا و غير قابل للضبط. (Schunk & Zimmerman,1994)

5-3- إستراتيجيات إدارة الموارد:

تساهم هذه الإستراتيجيات على مساعدة الطالب للتكيف مع بيئته وتغييرها لكي تتلائم مع أهدافه و حاجاته، حيث تعتبر إستراتيجيات يتداولها المتعلم لأجل تنظيم سلوكه، إذ تتضمن ما يستخدمه الطلبة من إدارة

البيئة و الجهد، مكان الدراسة و الآخرين مثل المعلمين و الأقران من خلال إستراتيجيات طلب المساعدة، و تتوفر على الإستراتيجيات التالية: (Pintrich,1999)

5-3-1- إدارة بيئة الدراسة: يمكن للمتعلم أن يقدم أداء في مختلف البيئات مثل المكتبة، حجرة الدراسة، منضدة المطبخ، و من المهم أن يكون المكان المخصص للدراسة مختاراً بعناية و خالياً من المشتتات، حيث يحتاج المتعلم غالباً إلى تنظيم بيئة الدراسة بطريقة تجعله قادراً على التركيز في العمل.

تفيد هذه الإستراتيجية في تنظيم بيئة التعلم المكانية، حيث يحاول الطالب الوصول إلى أفضل ترتيب فيها، بهدف تجنب كل ما يشتت جهوده و تركيزه، إذ تعتبر هذه الاستراتيجية العوامل التي قد تؤثر على مشاعر المتعلم، حيث يشير في ذلك أوحيدة علي (2001) إلى عاملين أساسيين لهما تأثير على إستراتيجيات التعلم الذاتي في العملية التعليمية التعلمية، و تتضح في الآتي:

✓ العامل الأول: يتمثل في التخلص من كل ما له صلة بالمؤسسة التعليمية، من محتويات و وسائل تعليمية و طرائق تربوية، دون تقويم شامل يكشف السلبيات لينقادها الطالب، و لهذا كان التجديد التربوي نقطة إنطلاق من الصفر التي لا تفيد التربية و التعليم.

✓ أما العامل الثاني إنحصر في إتباع النظريات التربوية الحديثة مثل المقاربة بالأهداف مع إهمال توفير الشروط اللازمة لتجسيدها في بيئتها التربوية الحقيقية، أو إخضاعها لأداء المعلمين داخل حجرات الدراسة، و دليل ذلك يتضح في هاذين المثالين إذ يتمثل أولهما في مطالبة المعلم بالابتعاد عن التلقين و التركيز على نشاط المتعلم ليكون محور العملية التعليمية التعلمية، و في نفس الوقت نبين له كيف يكون ذلك المحور الأساسي، و لهذا السبب لا يمكن لومه إذا تمسك بالطرائق التلقينية للتعلم، في حين يتضح المثال الثاني في مطالبة المعلم بتجنب الحفظ و الأسئلة و التمارين الروتينية، التي تعتمد على الذاكرة و التركيز على العمليات العقلية الأخرى أثناء تحضير الدروس و إنشاء المواقف مع صياغة الأسئلة و التمارين، و في نفس الوقت لم نقدم له إستراتيجيات عملية تساعد على توظيف تلك المستويات العقلية، لذلك لا نستغرب إذا تمسك المعلم بما يعرف.

و يشير إبراهيم بن عبد الله الحسينان (2010) "إلى أن الضبط البيئي، يفيد الطالب و يمكنه من تداول جميع الإمكانيات المتاحة في بيئة التعلم، بالإضافة إلى خبرته الشخصية لإنجاز المهمة التعليمية، و بذلك يتمكن من مراقبة تعلمه و التحكم به، إذ يكتسب من خلاله قدرة التغلب على الصعوبات التي تواجهه أثناء التعلم." (إبراهيم بن عبد الله الحسينان، 2010، ص.16)

5-3-2- إستراتيجية إدارة وقت الدراسة: يقوم فيها الطالب بجدولة الوقت و تقسيمه في شكل يتيح له الاستخدام الأمثل، و تتضمن تحديد الوقت الضروري لتحقيق الهدف في ضوء أهميته، مع إتخاذ القرارات و المفاضلة بين البدائل. (عماد عبد الرحمان الزغلول المحاميد و شاكر عاقل، 2007)، و تتضمن هذه الاستراتيجية إدارة الوقت و التخطيط الأمثل لتداوله، حيث تتنوع من الاستذكار الى وضع جدول أعمال أسبوعي أو شهري، فإدارة الوقت توجه الطالب نحو اختيار الأنشطة لأنها ترتبط بمكونات دافعيته مثل توجه الهدف و كذا قيمة الهدف.

5-3-3- إستراتيجية تنظيم الجهد: يشرف الطلبة في هذه الاستراتيجية على أخذ قرارات، كما يعزمون على العمل حول كيفية توزيع جهودهم و قوتهم على الأداء، فقد يزيد كل طالب مجهوده كلما إقتررب موعد الإمتحان مثلا فيضاعف من ساعات مذاكرته، و يشير بوبكارتز (Boekaerts,1999) في قوله "يعود تفسير الطلبة لجهودهم إلى صعوبة المهمة، فكلما كان الجهد ثابتا بعد الممارسة الأولى، دل ذلك على قدرة منخفضة لممارسة المهارة الجديدة، لأنهم يعتبرون أن المهمة صعبة في المستقبل و من ثم تتولد لديهم توقعات تشاؤمية التي تعوق إكتساب المهارة فتضعف الثقة بالذات، و بالتالي لابد أن يكتسب الطلبة معرفة ضمنية عن تنظيم الجهد." (Boekaerts,1999,p.453)

5-3-4- إستراتيجية تعلم الأقران: تعتمد هذه الاستراتيجية على التفاعل الإجتماعي، حيث يستمد المتعلم الفهم من خلال المشاركة الفعالة في المناقشة، و مشاركته للمعرفة مع الآخرين، إذ يفسر الطالب و يحدد موقفه و يتجادل مع الآخرين عن طريق التعلم التعاوني، و هنا تعتبر جماعة الرفاق و التفاعلات بين الطلبة سياقات لها أهميتها في تنمية الدافعية و تعزيز عملية التعلم، فالمتعلم المنظم ذاتيا يتمتع بالقدرة على العمل داخل مجموعات التعلم التعاوني أو جماعة الرفاق، حيث يستفيد منهم و يتداولهم كمصدر للتعلم.

5-3-5- إستراتيجية طلب العون الأكاديمي: تمثل هذه الإستراتيجية نوعا من الاندماج في المهمة، التي تفيد في توضيح الغموض في الواجبات المدرسية و تفسير الإجراءات غير المفهومة، مع تأكيد الإجابات التي يبدو أن الطالب غير متأكد منها و هي أمور ذات قيمة بارزة. إذ يسعى الطالب إلى الحصول على المساعدة من الأقران نظرا للفروق الفردية الموجودة بينهم، فالصعوبات التي يتلقاها في المواد التعليمية الأساسية، يدفعه إلى اللجوء إلى المعلم أو الزملاء لطلب المساعدة التربوية، لكي يتمكن من الاندماج في المهمة، و من ثم إكتساب المهارات و إتقانها، كما يؤكد المتعلم إدراكاته لنفسه كمنجز للأهداف.

لذلك تتطلب هذه الاستراتيجية ما يلي:

➤ الكفاءات المعرفية: بمعنى معرفة متى تكون المساعدة ضرورية، و معرفة الأسلوب الذي يتم به طلب المساعدة.

➤ الكفاءات الإجتماعية: معرفة الآخرين يمكنهم المساعدة، و معرفة أفضل شخص يمكن له تقديمها و كيفية طلبها منه إجتماعيا بلباقة.

➤ مصادر الدافعية: تتمثل في الأهداف، الاتجاهات، المعتقدات الذاتية، الشعور المرتبط بإحساس الطالب بالقوة، و الضبط و الرغبة في التحدي، و الرغبة في التفاعل الإجتماعي مع المعلمين و الزملاء أكثر.

(لويزة مسعودي، 2010)

كما ترتبط المقررات الدراسية بمستوى التنظيم الذاتي للتعلم، و أن تداول الطلبة لاستراتيجيات متباينة يعود الى مختلف الدروس، و كذا تتنوع دافعتهم ناحية تلك المقررات بشكل يقيني، مما يجعل من دراسة العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا و التخصص الدراسي اسهاما حقيقيا، حيث يعكس كل تخصص في مرحلة الثانوي جانبا من الفروق في المعلومات المتخصصة، وفقا للمقررات الدراسية المتباينة من جهة و طبيعة المهام التعليمية من جهة أخرى، كما يلجأ المتعلم إلى طلب العون الأكاديمي من الأسرة، و هذا ما يبرز أهمية عامل

المستوى التعليمي للبيئة الأسرية، فالطالب الذي يرغب في الإتقان و التعلم يلجأ إلى طلب المساعدة بدلا من الانسحاب. (بن يوسف فاطمة الزهراء، 2013)

5-3-6- إستراتيجية البحث و الاحتفاظ بالمعلومات: تشير هذه الاستراتيجية إلى محاولة الوصول إلى معارف تفيد في المزيد من الفهم للمادة التعليمية، من خلال زيارته للمكتبة، و البحث في شبكة المعلومات، و لا تتضمن مراجعة الكتاب المقرر، حيث تتمثل في إعتبار أن المعلومات المتوفرة في الكتب المقررة نقطة الإنطلاقة للتعلم، و ينبغي عمل بعض التقارير و السجلات لكي يتم تسجيل ما توصل إليه الطالب من نتائج بعد عملية البحث عن المعرفة، إذ يتم ذلك بأسلوب المتعلم الخاص في نقاط مهمة لأجل الإستفادة منها لاحقا. و ما يعزز تداول الطالب لهذه الاستراتيجية هو إكتسابه لمهارات الحفظ و الاسترجاع، اذ تجدد لديه الحافز لبذل مزيد من الجهد و الانتباه و هذا ما يزوده بمتعة النجاح. (بن يوسف أمال، 2008)

5-3-7- إستراتيجية التقويم الذاتي: تشير هذه الإستراتيجية إلى مقارنة المتعلم للمخرجات التعليمية بالمعايير الموضوعية للأداء، و تكمن أهميتها في تعديل الطالب للإستراتيجية، كلما كانت نتائج أداءه سلبية فيما يخص التجهيز و المعالجة، فقد يلجأ الطالب إلى طلب العون من الآخرين، و بهذا يساهم التقويم الذاتي في توجيه الإنتباه إلى مواضع الضعف، و مدى فاعلية الاستراتيجية المتداولة و كذا مدى تحقق الأهداف المسطرة، و عليه تتمتع هذه الاستراتيجية بوظيفتين معرفية و أخرى ما وراء معرفية، فالتقويم بالأهداف يهتم بنوعية أهداف المتعلم و مدى تحققها. (بن يوسف فاطمة الزهراء، 2013)

نلاحظ من خلال كل تلك الاستراتيجيات أنها متداخلة و متكاملة فيما بينها، فهي تهتم بتطوير مهارات و كفاءات الطالب الأكاديمية و الشخصية، فكلما كان متحكما في تعلمه الذاتي يمكن أن يقدم له ذلك فرص النجاح في العمل لاحقا، و يتضح أن إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا تشترك في مميزات و خصائص تتمثل أهمها في أن هذه الإستراتيجيات تعد أفعالا مدروسة تقود إلى تحقيق أهداف خاصة، إذ أنها تولد إستراتيجيات من طرف المتعلم لكنها تحتاج منه بعضا من القوة و الضبط، و تتميز أغلب تلك الاستراتيجيات بالمرونة، حيث تتضمن المهارة المعرفية و الدافعية التي قد تساعد الطلبة على التفكير في خطط لطلب المساعدة، و حل المشكلات ذات علاقة بأنشطة التعلم الأكاديمي خاصة و الأنشطة التعليمية الحياتية عامة.

6 - مظاهر إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا:

تتميز إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بعدة مظاهر تساعد الطالب على تحقيق أهدافه التعليمية بنجاح، و التي عليه أن يكون على دراية بها، و هذا ما يقدم له فرصة التعاون مع المعلم لتطبيق العملية التعليمية التعليمية.

كما أن الطالب يتمتع في إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بالصفات التالية:

- ✓ أن يكون على علم بالاستراتيجيات المعرفية و كيفية تداولها.
- ✓ أن يعرف كيف يخطط و يتحكم و يوجه عملياته العقلية نحو التحصيل الأكاديمي، و تحقيق أهدافه الشخصية.

- ✓ أن يظهر مجموعة من المعتقدات الخاصة بالدافعية و الإنفعالات مثل تنمية الأحاسيس نحو المهمة (المتعة - الحماس - الرضا)، شريطة أن يعدلها طبقا لمتطلبات المهمة و الموقف التعليمي.
- ✓ أن يخطط و يتحكم في الوقت و المجهود الذي يتداوله في المهمة، دون إهمال بناء و توفير بيئة تعليمية هادئة.
- ✓ أن يظهر جهودا كبيرة في المشاركة و التحكم في المهمات التعليمية، و تنظيمها في المناخ الصفّي حسب الدرجة التي يسمح بها السياق (مثل التقييم، متطلبات المهمة، تنظيم العمل الجماعي).
- ✓ أن يكون قادرا على تطبيق مجموعة من الاستراتيجيات التي قام بإبتنائها، إذ تقيه من المشتتات الداخلية و الخارجية لكي يحافظ على تركيزه وجهده أثناء أدائه للمهمة. (إبراهيم بن عبد الله الحسينان، 2010)

و على الطالب "أن يتمتع بالدافعية الراهنة، حيث يتطلب هذا المظهر الاختيار المناسب للإستراتيجية و الجهد المتواصل، إذ يتضمن قرارا يقود المتعلم داخليا بهدف تحقيق أهداف النشاط التعليمي، بشرط عليه أن يدرك جيدا الصعوبات التي يمكن أن تعترضه في أدائه للمهمة، و مدى قدرته على إنهاؤها، كما يقوم برصد إحتتمالات النجاح أو الفشل و من المظاهر الأساسية للتعلم المنظم ذاتيا إستمرار الطالب في أداء الأنشطة التعليمية، فقد تكون معقدة أحيانا في بعض المواقف التربوية و التي تستدعي منه بعض التحدي". (Perry, Philips & Hutchinson, 2006, p.237)

كما يضيف سميث (Smith, 2010) "أن إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا تعتمد أساسا على قدرة تحمل الطالب كامل المسؤولية عن تعلمه، حيث يقدم له الفرصة لكي يكون قادرا على تحديد أهداف تعليمية واقعية، فيعمل على تحقيقها، إذ تمثل السرعة مظهرا أساسيا يحدد به الطالب معالم نشاطاته و مستوى تقدمه، و مستوى إدارة و توجيه خبراته التعليمية ذاتيا." (نقلا عن عبد الناصر الجراح، 2010، ص.78)

تؤكد الشماء البلوشي (2008) على أن أصحاب المستويات المرتفعة في التعلم المنظم ذاتيا يتميزون بالمظاهر التالية:

- كثيري النشاط لأنهم يحللون المهام التي تقدم لهم.
- وضع أهداف مناسبة حسب تعلمهم.
- إعداد الاستراتيجيات الملائمة لتحقيق الأهداف التعليمية.
- توجيه عملية التعلم و تعديل الاتجاهات.
- توظيف الدافعية و الإرادة بنجاح.
- التحكم في العوامل الانفعالية للدافعية.
- القيام بتغذية راجعة إنطلاقا من إستفادته من أخطاء فشله مع تقويم كفاءة أدائه.
- مباشرته للتدريبات الذاتية.

و يصف هذا التعلم للأفراد الذين يتمكنون من القيام ببعض المهام الأساسية، التي تتحدد في تشخيص المواقف التعليمية تشخيصا صحيحا و دقيقا، مع الحرص على مراقبة فاعلية الإستراتيجية المتداولة في معالجة الأنشطة التعليمية. (الشماء البلوشي، 2008)

حدد كل من نادر سعيد شمي و سامح سعيد إسماعيل (2007) بعض المظاهر الرئيسية للتعلم المنظم ذاتيا، و التي تتمثل في تحمل الطالب للمسؤولية في تحديد الأهداف، و الحاجات و الاستراتيجيات الملائمة، إلى جانب مراجعة أساليب التعلم و إتخاذ القرارات مع تحديد الوسائل المساعدة في ذلك، إذ تعتبر مغامرة الاختيار من أهم المظاهر التي يختار فيها الطالب العوامل الملائمة للدافعية الخارجية، إلى جانب تحديد البدائل و إتخاذ موقف فعال، أما مظهر الحرية يعمل على ممارستها بدون إشراف من المعلم خاصة في كيفية ممارسة عملية التعلم، حيث يعتبره المتعلم الملاذ الأخير الذي يستثيره عند مواجهة مشكلة معينة، غير أن القدرات الأصلية تقوم بتطوير مهاراته، و توجه تركيزه الى التطوير الذاتي مع تقويم و تقييم عملية التعلم.

و من خلال هذه المظاهر التي يتميز بها كل طالب في إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، يتضح للباحثة أنها من أهم الصفات التي تدل على قدرة المتعلمين على تداول أحد النماذج التي يعرف بها التعلم ذاتي التنظيم، إذ تعتبر تلك المظاهر الركائز التي يكيف بها استعدادة للتعلم، حيث تجعله عنصرا فعالا في العملية التعليمية.

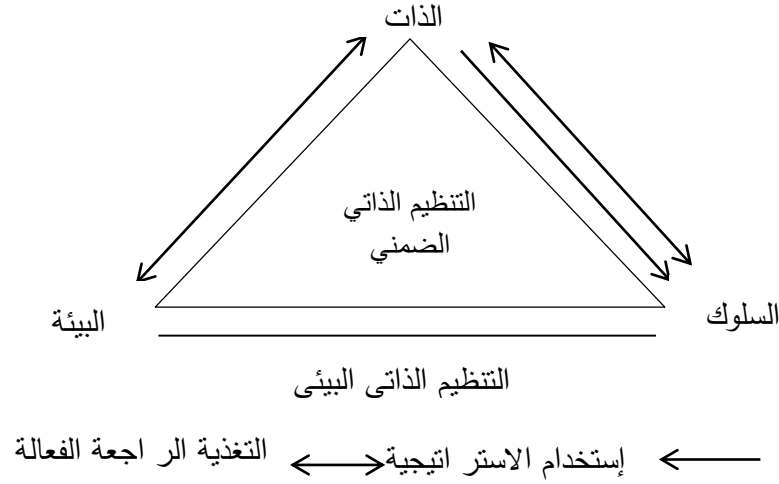
7- نماذج التعلم المنظم ذاتيا:

7-1- نموذج التبادلية الثلاثية للتعلم المنظم ذاتيا:

يعتبر هذا النموذج من أهم النماذج التي ظهرت في تفسير بنية التعلم المنظم ذاتيا، و تم بناؤه إنطلاقا من نظرية التعلم المعرفي الإجتماعي، إذ يعتمد على الحتمية التبادلية الثلاثية للباحث باندورا (1999)، و الذي يرى أن معظم التعلم الإنساني يتم بملاحظة سلوك الآخرين مع حفظه و تذكره، حيث ذكر أنه "سوف يكون المتعلم مرهقا للغاية و معرضا للمزالق، إذا كان على الناس أن يعتمدوا على تأثيرات أفعالهم وحدها، لكي يعرفوا ما عليهم عمله"، بينما يتم تعلم معظم السلوك الإنساني من خلال ملاحظة النماذج، حيث يقوم الفرد بتكوين فكرة عن كيفية أداء الأنماط السلوكية الجديدة عند ملاحظتها على الآخرين في مواقف لاحقة، و بما أن الأفراد قادرين على تقليد الأفعال المتعلمة بالملاحظة، فإنهم بذلك يتجنبوا الأخطاء و يتعلمون منها.

(نقلا عن جابر جابر، 1999)

كما يفترض باندورا (1991) في هذا النموذج أن العوامل الذاتية، البيئية و السلوكية تعمل بشكل منفصل، غير أنها تعتمد على التفاعل الداخلي للتعلم مع المهام الأكاديمية، مثلما يوضحه الشكل الآتي:



الشكل (07) - نموذج العلاقة الحتمية التبادلية لباندورا (Bandura, 1991, p.248)

يحدث التعلم المنظم ذاتيا حسب هذا النموذج من خلال تداول الطالب للعمليات الذاتية المتعلقة بالضبط، التوجيه و التنظيم الإستراتيجي للسلوك و البيئة المحيطة، فهي تمثل عناصر تربطها علاقة تبادلية إذ تشكل نظاما متشابكا من التأثيرات المتفاعلة، ومن الضروري إحترام ترتيب محدداتها الثلاثة دون تقديم أحدها على الآخر. (ربيع أحمد رشوان، 2006)

يرى أصحاب هذه النظرية أن محددات السلوك تنطوي على تلك التأثيرات المعقدة التي تحدث قبل قيام السلوك، و أن معظم أنماط السلوك الإنساني لا تحكمها التعزيزات الخارجية مثلما أكدها السلوكيون، حيث تتحدد توقعات الأفراد في ضوء خبراتهم السابقة، و أن السلوك يؤثر على قيمهم. فقد يكون تقدير الأفراد لبعض تلك الأنماط السلوكية أكثر إيجابية، و من ثم فإن السلوك الإنساني يتحدد في آثاره المتوقعة المبنية على خبرات الفرد الماضية، وفي نظر باندورا فإن إكتساب الأنماط السلوكية الجديدة لا تستدعي بالضرورة وجود التعزيز الخارجي، بل يمكن إكتسابها من خلال ملاحظة سلوكيات الآخرين، و هذا ما سماه باندورا "التعلم بالنمذجة". (Zimmerman, 1990)

و أشار باندورا الى أن الطبيعة التبادلية الثلاثية لمحددات التعلم المنظم ذاتيا، لا تعني بالضرورة التماثل في القوى بين المحددات الثلاثة (الذات - السلوك - البيئة)، فمن الممكن أن تكون المؤثرات البيئية أقوى في التأثير من المؤثرات الذاتية و السلوكية على الطالب.

و هنا إهتم أصحاب هذه النظرية بآثار العمليات ما وراء المعرفية أكثر من العمليات الشخصية كالأساس المعرفي أو الحالات الوجدانية، فالتعلم المنظم ذاتيا يتمتع بعمليات الملاحظة الذاتية و تنظيم عمليات التنفيذ، حيث أثبت باندورا أن هذه العمليات تتفاعل تبادليا مع العمليات الأخرى، و بالنسبة إليه أن القوة النسبية و النمط الزمني للعلاقة السببية ذات التأثير المتبادل بين التأثيرات الشخصية و البيئية و السلوكية، يمكنها أن تتغير من خلال الجهود الشخصية للتنظيم الذاتي، و نتائج الأداء السلوكي و كذا تغيرات السياق البيئي.

و يعتبر الطلبة أكبر سنا أكثر قدرة على التنظيم الذاتي بشكل أفضل، إذ يفترض باندورا في هذه النظرية أن الفاعلية الذاتية ضرورية في التعلم المنظم ذاتيا، حيث تتضمن ثلاث عمليات فرعية تتمثل في الملاحظة

الذاتية، الحكم الذاتي و رد الفعل الذاتي، و هي مهمة نظرا لما لها من دور في تحديد سلوك الفرد، و مقدار الجهد الذي يحتاجه في العمل، و كذا مدى مثابرته في مواجهة الصعوبات. (Bandura,1991)

7-2- النموذج المعرفي الإجتماعي للأهداف و التنظيم الذاتي:

إقترح بينتريتش و قارسيا (1994) هذا النموذج و هو من أول إسهاماتهما في التعلم المنظم ذاتيا، حيث حاولا تفسير عمليات التعلم بأنها تحدث نوعا من التكامل بين مكونات الدافعية و المعرفية، لذلك قاما بتقسيم هذا النموذج إلى بعدين، يختص أحدهما بالمكونات المعرفية المعروفة إذ تتضمن المعرفة و ما وراء المعرفة، حيث تنقسم المعرفة إلى قسمين عامين يتمثل أولهما في المعرفة الفعلية المستقرة في البنية المعرفية، و يشمل ثانيها الإستراتيجيات المعرفية الخاصة بالتعلم و التفكير، إذ يوازن كل من المعرفة التقريرية التي تتضمن ما يتمتع به المتعلم من مدخلات سابقة، و المعرفة الإجرائية التي تحتوي طرق فهم تلك المعلومات، أما ما وراء المعرفة تتعلق بالإستراتيجيات الخاصة بالتخطيط و المراقبة و التنظيم. في حين يتضمن البعد الثاني ثلاث مكونات للدافعية، حيث يفترض بينتريتش أنها ذات دور مهم في دافعية الطالب و هي كما يلي:

7-2-1- **مكون القيمة:** يتضمن الأهداف العامة التي يحددها المتعلم لنفسه من دراسة المادة التعليمية، إذ يتكون من التوجه الداخلي للهدف، و التوجه الخارجي للهدف، و قيمة المهمة حيث تتضح فيما يلي:

- التوجه الداخلي للهدف: يشير إلى إدراك الطالب لأسباب التحدي و إندماجه في مهمة التعلم، ومدى إدراكه لها، و حب الإستطلاع و التفوق.

- التوجه الخارجي للهدف: و هو يكمل النوع الأول من الأهداف، حيث يتعلق بدرجة إدراك الطالب لأسباب مشاركته في مهمة ما منها الدرجات، المكافآت، التقييم من الآخرين، إذ يرتبط إهتمام المتعلم بالأسباب الخارجية، و التي ليس لها علاقة مباشرة بالمشاركة في نفس المهمة فإندماجه في التعلم وسيلة بحد ذاتها.

- قيمة المهمة: تتعلق بتقييم الطالب لإهتماماته و بأهميتها و فائدتها، و يؤدي إرتفاعها لديه إلى زيادة إندماجه في تعلمها. (Pintrich & Garcia,1994)

7-2-2- **مكون التوقع:** يتضمن معتقدات الطالب عن الكفاءة في أداء الأعمال التعليمية و تتكون مما يلي:

* ضبط معتقدات التعلم: التي توضح أن مجهودات المتعلم ستقدم نتائج إيجابية، حيث تتوقف على ما يتمتع به من مجهود، فإذا شعر أن بإمكانه ضبط أدائه الأكاديمي فإنه سيكون أكثر رغبة في وضع ما يحتاجه من إستراتيجيات لاحقة.

* فعالية الذات في التعلم و الأداء: هي عبارة عن تقدير ذاتي لقدرة الطالب على أداء المهمة، و ثقته في مهاراته و قدراته لأدائها.

7-2-3- **المكون الوجداني:** يتضمن رد فعل إنفعالي نحو المهمة الدراسية و يشمل قلق الإختبار، إذ يجب

على السؤال التالي: " كيف أشعر ناحية هذه المادة؟" (Pintrich & De Groot,1990)

و يقوم هذا النموذج كذلك على افتراضات تتحدد في عمليات وضع الهدف، المراقبة، التحكم و التنظيم مع ردود الأفعال، و حسبما أشارت اليه بن يوسف فاطمة الزهراء (2013) فإن أصحاب هذا النموذج يقترحون

ثلاث فئات من الاستراتيجيات، تتمثل الأولى في الاستراتيجية المعرفية التي يتناولها الطلبة في التعلم مثل التذكر، الفهم و غيرها، أما الثانية فهي استراتيجيات ما وراء المعرفة التي تشمل التخطيط و المراقبة، في حين تتمثل الثالثة في استراتيجيات التسيير حيث تتضح في قدرة الطالب على إدارة و ضبط الجهد أثناء المهمة، المثابرة على مواجهة الصعوبات، مواجهة ما يشنت الأداء، إدارة الوقت و البيئة المدرسية، تنظيم الجهد و تعلم الأقران مع طلب العون الأكاديمي.

فحسب هذا النموذج يمتلك الطالب المنظم ذاتيا نظاما من المعتقدات، التي تشير الى تعقد المعرفة أكثر من كونها بسيطة و ثابتة، اذ يمكن للمتعلم أن يكون منظما ذاتيا عند تمكنه من مراقبة وتنظيم، و ضبط و تعزيز عمليات تعلمه بفعالية، حيث تبنت الباحثة هذا النموذج في تصميم أدوات الدراسة لافتراضها أن الطالب يتمتع بالعديد من الاستراتيجيات الملائمة لحل المشكلات التي تواجهه، اذ يشخص بدقة متطلبات و خصائص التعلم، و يضبط العوامل البيئية لكي يستفيد منها، لأنها ذات علاقة بنواتج تعلمه.

كما يقترح أصحاب هذا النموذج "أنه على التربويين التركيز على تقييم الأساس المعرفي، ومهام المتعلم دون اهمال المعتقدات المعرفية للطلبة، و مستوى الدافعية لديهم لاستراتيجيات ما وراء المعرفة و إستراتيجيات التعلم، و مستوى حساسيتهم للسياق، و قدرتهم على ضبط بيئة التعلم." (Linder & Harris,1993,p.150)

7-3- نموذج تعلم المحتوى الإستراتيجي:

يذكر وليد شوقي شفيق السيد (2009) على أن المتعلمين الناجحين يباشرون مهامهم الأكاديمية بشكل إستراتيجي، حيث يقومون بتحليل متطلبات المهمة و يحددون محكات الأداء الناجح، إذ يضعون أهدافا واقعية، ثم يشرفون على إختيار أو تعديل أو إبتكار مداخل إستراتيجية لتحقيقها، و بالتالي الطلبة الأكفاء هم المنظمون ذاتيا. و لابد من دعم و تعزيز هذا التعلم لدى الطالب، و يشكل التعلم المنظم ذاتيا الخطوات الأربعة التالية: الخطوة الأولى: الحرص على تعليم الطلبة كيفية تحليل المهام، و إختيار أهداف تلائم المهمة لأنشطة التعلم، من خلال تحديد المعايير التي يستندون اليها في ذلك، بناء على النواتج التي يسعون إلى تحقيقها، مع مراقبة جهودهم حسبما تتطلبه المهمة.

الخطوة الثانية: تطبيق الطلبة لمداخل التعلم التي تحقق أهدافهم بعد إستيعابهم للخطوة السابقة، لذلك هم بحاجة ماسة إلى الدعم لكي يتعرف على إستراتيجيات فعالة و تطبقها، مع نقل أداء إستراتيجي ناجح خلال السياقات. الخطوة الثالثة: مراقبة الطلبة لأدائهم بهدف تنمية التنظيم لديهم، أين يقومون بمقارنة أدائهم الحالي بالأهداف، فيولدون بذلك تغذية راجعة داخلية حول نجاح جهودهم.

الخطوة الرابعة: ضرورة معرفة الطلبة لمعتقداتهم بهدف تعزيز إندماجهم في الأنشطة الإستراتيجية في السياق للمهام المحددة و في المقابل تلعب ثقة المتعلمين في قدراتهم أهمية كبيرة للنجاح في المهمة، بمعنى أن فعالية الذات في تلك المهمة تؤثر على الأهداف التي خططوا لها، و مثابرتهم على أدائها.

7-4- نموذج المراحل الدورية للتعليم الأكاديمي:

يفترض هذا النموذج أن مكونات الشخصية (معرفية، وجدانية، سلوكية) ضرورية في عملية التعلم الأكاديمي، التي تتضمن مراحل أساسية تتمثل في مرحلة التدبر، مرحلة الأداء و مرحلة التأمل الذاتي، و تعتبر هذه العملية قابلة للتعديل، حيث تتطلب نشاطا دوريا من طرف المتعلم أثناء ممارسة المراحل السابقة. و حسب زمران (1998) تشير "مرحلة التدبر إلى العمليات و المعتقدات المؤثرة، و التي تسبق جهود الطالب في موقف التعلم، أما مرحلة الأداء تمثل الضبط الإرادي للعمليات التي تحدث خلال جهود التعلم، حيث تؤثر على ردود أفعال الطالب ناحية هذه الخبرة، إذ تنعكس بدورها على عملية التدبر فيما له علاقة بجهود التعلم لاحقا و هنا تكتمل دورة التنظيم الذاتي." (Zimmerman,1998,p.86)

و بالنسبة لعمليات و معتقدات التدبر فإن وضع الهدف يشير إلى التصميم على نواتج محددة للتعلم، أما التخطيط الاستراتيجي فيعبر عن إختيار إستراتيجيات التعلم لتحقيق تلك الأهداف المرجوة. في حين تساعد مرحلة الأداء الطلبة على التركيز في المهمة، حيث تشمل الانتباه لأن المتعلمين بحاجة إلى الرغبة في التعلم بعيدا عن التششت، إذ يتدربون بمفردهم على كيفية تقييم أنفسهم في المهمات التعليمية، كما أنهم بحاجة إلى التخيل الذي يحسن التعلم و الاستدعاء.

و فيما يتعلق بمرحلة التأمل الذاتي فإنها تتضمن التقييم الذاتي لأداء الطالب، و أهمية أسباب العزو للأداء و تعبر تلك المرحلة عن الحكم على الذات، فقد يعزو الفرد الأداء الضعيف إلى نقص بذل الجهد، حيث تولد هذه العمليات عدة ردود أفعال ذاتية مثل الرضا عن الذات أو عدم الرضا، و الحالة الوجدانية للتعلم، و الوضع الدفاعي التكيفي الذي يمثل إستنتاجات ناجمة عن رد الفعل الذاتي القائم على الأداء، و التي بدورها توجه المتعلمين إلى أنماط جديدة مثل تغيير الاستراتيجية أو وضع أهداف حديثة.

7-5- نموذج دور منظومة الذات في التعلم المنظم ذاتيا:

تعتبر الذات قوة فعالة في إدارة دافعية و سلوك المتعلم في عملية التعلم المنظم ذاتيا، و ينبغي التمييز بين مظاهر الذات التركيبية و المظاهر الوظيفية، حيث يتم التمييز بين " أنا الفاعل" (I) و هي القوة الموجهة نحو العملية التعليمية و المظهر الديناميكي للذات، أما " أنا الضمير" (ME) و هي المحتوى البنائي الوضعي للذات.

حاول أصحاب هذا النموذج تفسير كيفية تحقيق المتعلم للتكامل بين كل من السياقات الاجتماعية و الثقافية الايجابية و السلبية، ذلك من خلال صياغة بعض المفاهيم المستقلة ذات صلة بالعمليات الذاتية، حيث قدموا لها الأفضلية إذ أسموها بالأفضلية النفسية أو الامتياز، بمعنى أن الذات كقوة (I self) يمكن فهمها بشكل أوسع من مجموع المعتقدات حول الذات (ME self)، فتتمتع الذات كقوة بالقدرة الطبيعية على تخطي حدود عادات التفكير.

و بالنسبة إلى هذا النموذج تمثل الذات مولدا للأفكار و الادراكات و التوقعات في اللحظة المحددة، و تعتبر نقطة الأفضلية النفسية كقوة عند أعلى مستوى من الوعي، فهي غير مقيدة بالوقائع الفيزيقية و النفسية.

كما يفترض أصحاب هذا النموذج أن عمليات التعلم تولد الدافعية لأجل التقدم في التعلم، و المثابرة على أنشطة التعلم كدلالة على تقييم الأهداف الشخصية، فهي ترتبط بالمعتقدات الشخصية الخاصة بقدرات المتعلم و كفاءاته، إذ تنتظم تلك المعتقدات في تراكيب ذاتية تشكل من خلالها مجموعة من العمليات ما وراء المعرفية مثل الوعي الذاتي، و التقييم الذاتي و كذا التأمل الذاتي. (Mc Combs,2016)

7-6- نموذج الإطار العام للتعلم المنظم ذاتيا:

إجتهد بينتريتش (2004) على وضع هذا النموذج و الذي يمثل إطارا مفاهيميا للتعلم المنظم ذاتيا، قام فيه بتصنيف التعلم إلى مراحل و مجالات متباينة، كما يتضح في الجدول التالي:

مجالات التنظيم				المراحل
المعرفة	الدافعية / الوجدان	السلوك	السياق	
➤ وضع الهدف المستهدف ➤ تنشيط المعرفة بالمحتوى السابق ➤ تنشيط المعرفة الميئامعرفية	➤ تبني التوجه نحو الهدف ➤ أحكام الفعالية ➤ تصورات صعوبة المهمة. ➤ إستثارة قيمة المهمة ➤ تنشيط الإهتمام	➤ تخطيط الوقت و الجهد ➤ التخطيط للملاحظات الذاتية المتعلقة بالسلوك	➤ إدراكات المهمة ➤ إدراكات السياق	المرحلة الأولى التروي، التخطيط الاستثارة (التنشيط)
➤ الوعي الميئامعرفي و مراقبة المعرفة	➤ الوعي بـ / و مراقبة الدافعية و الوجدان.	➤ الوعي بـ / و مراقبة الجهد، و الحاجة للمساعدة و الملاحظة الذاتية للسلوك	➤ مراقبة تغيير المهمة و ظروف السياق	المرحلة الثانية المراقبة
➤ إختيار و تعديل الاستراتيجيات المعرفية للتعلم و التفكير	➤ إختيار و تبني الإستراتيجيات لإدارة الدافعية و الوجدان	➤ زيادة / تقليل الجهد ➤ المثابرة ➤ التخلي / الإقلاع ➤ سلوك طلب	➤ تغيير / إعادة فهم المهمة ➤ تغيير أو ترك السياق	المرحلة الثالثة التحكم

	المساعدة			
المرحلة الرابعة رد الفعل و التأمل	➤ الأحكام المعرفية	➤ ردود الأفعال الوجدانية	➤ سلوك الاختيار	➤ تقييم المهمة
مقاييس MSLQ الملائمة	➤ العزو ➤ التسميع ➤ تنظيم التفصيل ➤ التفكير الناقد ➤ ما وراء المعرفة	➤ العزو ➤ الأهداف الذاتية ➤ الأهداف الخارجية ➤ قيمة المهمة ➤ معتقدات التحكم ➤ الفعالية الذاتية ➤ قلق الاختبار	➤ تنظيم الجهد ➤ طلب المساعدة ➤ بيئة المذاكرة و الوقت	➤ تقييم السياق ➤ تعلم الأقران ➤ وقت / بيئة الاستذكار

الجدول (02)- مراحل و مجالات التعلم المنظم ذاتيا (Pintrich,2004,p.390)

يتضح من خلال هذا الجدول أن التعلم المنظم ذاتيا يتكون من مراحل ذات أنشطة متعددة للتعلم، نتحدد في أربعة مجالات رئيسية هي مجال المعرفة، مجال الدافعية أو الحالة الوجدانية، مجال السلوك و مجال السياق. أما المراحل تمثلت في الآتي:

المرحلة الأولى: تتضمن التروي و التخطيط و الاستثارة، الادراكات و المعرفة، وضع الأهداف، السياق و علاقة الذات بالمهمة.

المرحلة الثانية: تهتم بعمليات المراقبة التي تمثل الوعي ما وراء المعرفي، بما يخص مظاهر الذات المتعددة السياق.

المرحلة الثالثة: تتضمن الجهود، الضبط و تنظيم مظاهر الذات و السياق.

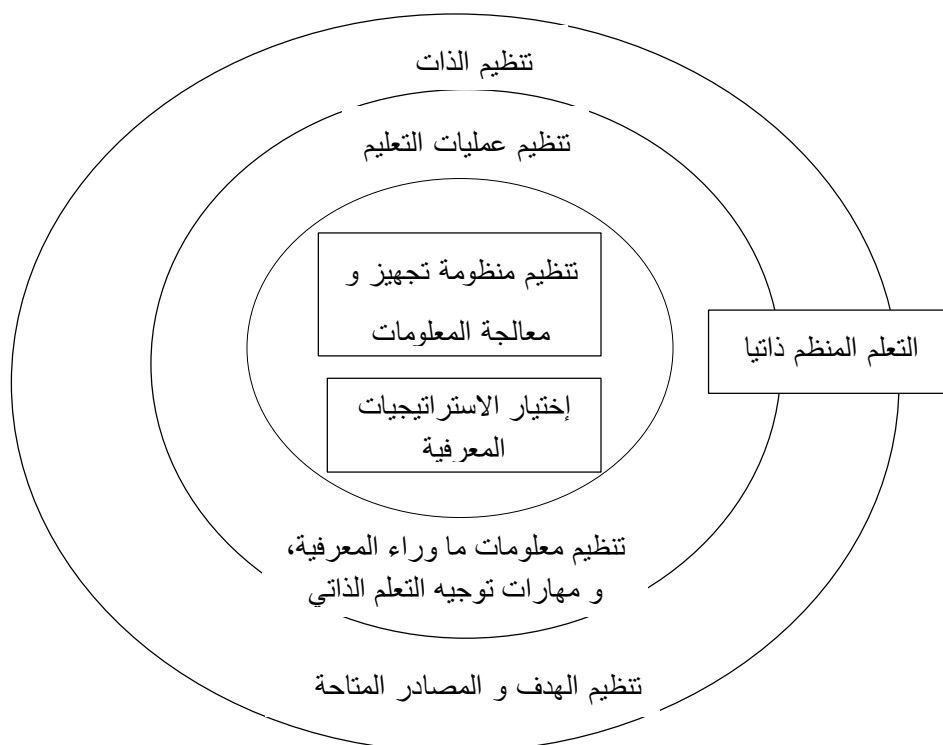
المرحلة الرابعة: تتضمن ردود الأفعال المتباينة، و التأمل عن الذات و المهمة و السياق.

تمثل تلك المراحل تتابعا زمنيا يسير عليه المتعلم أثناء أدائه للمهمة، فأغلب نماذج التعلم المنظم ذاتيا تتم بشكل متزامن و ديناميكي، إذ تسمح للمتعلم بالتقدم في أداء المهمة مع حرصه على التعديل في الأهداف و الخطط، بناء على التغذية الراجعة فيما يتعلق بالمراقبة و الضبط و رد الفعل.

7-7- النموذج الثلاثي الطبقات:

قام بويكارترز (Boekaerts,1999) بتقديم هذا النموذج، حيث إهتم بكل ما له علاقة بماهية الكفاءات عن المتعلم، فالنسبة لصاحب هذا النموذج أن كفاءات التعلم المنظم ذاتيا تتضمن ثلاث مناطق متباينة، تتمثل في منطقة التنظيم مع منظومة تجهيز و معالجة المعلومات، و منطقة تنظيم عمليات التعلم، و كذا منطقة تنظيم الذات التي تعتبر الجانب الدافعي للتعلم المنظم ذاتيا، بينما تمثل باقي المناطق الجانب المعرفي، إذ يحاول هذا النموذج تحديد الأبعاد التي تساهم في فهم نظام الضبط، و تحديد الأهداف و الإجتهد على تحقيقها، حيث

تشمل الضبط الدافعي (التوقع، القيمة، توجيهات الأهداف)، و ضبط الفعل (الأفعال الخاصة بالتنفيذ) مع الضبط الانفعالي (ضبط النواحي الانفعالية). كما تعد عمليات تنظيم الجانب الدافعي للتعلم حسب هذا النموذج المحدد لفعالية التنظيم الذاتي للجانب المعرفي، وتتضح في الشكل التالي:



الشكل (08)- النموذج ثلاثي الطبقات للتعلم المنظم ذاتيا (الشماء البلوشي، 2008، ص.01)

يرى بويكارتز (2010) "أنه لفهم ميكانيزمات إنخفاض مستوى التحصيل، يجب في البداية وصف الطالب الذي يعتبر معالجا جيدا للمعلومات، فالمظهر الأمثل و المعالج للمعلومات هو التكامل الناجح بين المكونات الأساسية للنظام ما وراء المعرفي، متضمنا الخصائص المعرفية و الدافعية و الشخصية و الموقفية." (Boekaerts, 2010, p.14)

تتوفر عشر خصائص لإحراز هذا التكامل، حيث أنها تتطور إنطلاقا من خبرات المحيط الذي يعيش فيه المتعلم، ثم تتشكل لاحقا بخبرة المحيط المدرسي، فالطالب الذي يتم التوقع منه تحقيق مستوى الأداء، تتميز معرفته بقدر كبير من إستراتيجيات التعلم و فهم زمان، مكان و سبب تداوله لتلك الاستراتيجيات، إذ أنه يقوم بإختيارها و مراقبتها بحكمة لكي يصبح تأمليا و مخططا بشكل واسع.

كما يتقيد الطالب بوجهة نظر تزايدية في نمو العقل، فيوزع الجهد بعناية ليكون مدفوعا داخليا، و موجهها نحو المهمة بإتقان غير أنه لا يخشى الفشل و إنما يعتبره أساسا للنجاح، و من ثم فهو لا يقلق من الاختبار لكنه ينظر إليه على أنه فرصة للتعلم، حيث يكون على دراية بمقدار الجهد المناسب حسب المواضيع، لأنه يتمتع بمداخل سريعة لهذه المعلومات، و يشجعه على ذلك دعم الأولياء و المعلمين و المجتمع أجمع.

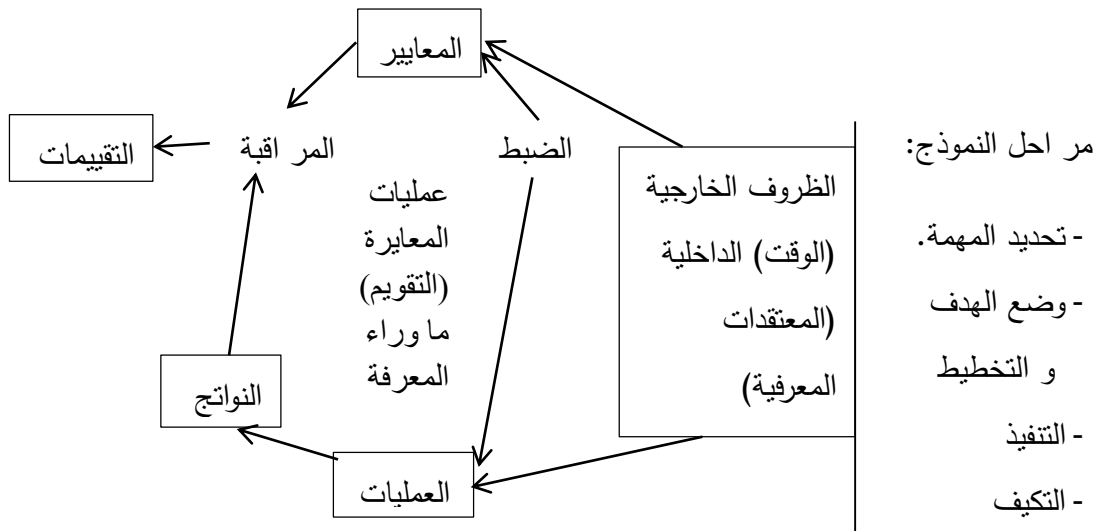
- في حين تتضح بعض العوامل ذات علاقة بمكونات ما وراء المعرفية التي تؤدي إلى انخفاض التحصيل الدراسي، إذ يتمثل بعضها فيما يلي:
- وجود تفكك في الطريقة التي تربط بها التغذية الراجعة حول الأداء الناجح أو غير الناجح بمعتقدات العزو الإيجابية، بمعنى أن الطلبة منخفضي التحصيل يفشلون في تنمية الارتباطات الملائمة بين الأفعال الناجحة، و التي تعتمد على الاستراتيجية والمعتقدات حول أهمية الجهد المبذول، فالطالب يعتقد أن القدرة يمكن تعزيزها بالإنجازات المقدمة.
 - النقص في منظومة معتقدات العزو ينتج عواقب مهمة لأن العمليات الإجرائية (التنفيذية) تتطور بشكل كامل، أو توزع بشكل ناجح في المواقف المستقبلية، و ينبغي على كل من القدرة و الجهد أن تنشط العمليات التنفيذية بتشجيع الطلبة على أن يباشروا مهامهم بثقة، و أن يحلوا المهام بشكل مدروس و بشكل دوري، و أن يختاروا المداخل الاستراتيجية و يراقبوا التقدم بجد و إتقان، و تبدوا هذه المظاهر أقل احتمالا لتتطور لدى الطلبة منخفضي التحصيل، بسبب عدم وجود منظومة معتقدات العزو الناضجة التي تقويها أو تحافظ عليها.
 - ليس من الغريب أن نتوقع تخطيطا أقل، و تهورا و إندافعا أكثر و مثابرة أقل بين منخفضي التحصيل، و هذا يعني أن الارتباط الأساسي داخل النظام ما وراء المعرفي، أي الارتباط بين العمليات الاجرائية و الأفعال القائمة على الاستراتيجية، يعتبر ضعيفا و غير متطور بصفة عامة.
 - المستويات المنخفضة من الأداء تؤثر سلبا على تكوين منظومة الذات و من العواقب الهامة، قد يكون الفشل سببا في تكوين صورة ذاتية إيجابية، كما يمكن له أن يولد حالات يوجد فيها دافعية أقل تقوده الى الإهمال في أنشطة حل المشكلات الحالية المعقدة، كما يذكر بوركوسكي و بامبلا (Borkowski & Pamela,1994) أن عدم الكفاية في تنظيم الأنشطة المعرفية ناتج عن تاريخ الخبرات السالبة، و التي تعوق نمو الحالات الدافعية (معتقدات العزو) والشخصية، إلا أنه يمكن لاستمرار الفشل أن يؤدي الى حالة عدم الكفاية في التنظيم الذاتي المعرفي كما قد يزيد من مشكلات الدافعية، الوجدانية و الشخصية.
- و يمكن التقليل من تلك المشكلات بالنسبة للطلبة منخفضي التحصيل من خلال التركيز على المكونات الثلاثة لمفهوم ما وراء المعرفة، و التي تتمثل في العمليات الاجرائية، و المعتقدات حول الضبط الشخصي و الأهداف المستقبلية المرجوة.
- 7-8- نموذج المراحل الأربعة للتعلم المنظم ذاتيا:**
- قام كل من وين و هادوين وأفهاكر و دنلوسكي و قرايسر (Winne & Hadwin & Afhacker & Dunlosky & Graesser,1998) بتصميم هذا النموذج، و حسب هؤلاء الباحثين يتمثل التعلم المنظم ذاتيا في عبور الفجوة بين تحديد الأهداف الأكاديمية و تحقيقها، عن طريق الدور التفاعلي بين العمليات المعرفية و ما وراء المعرفية و الدافعية، إلا أن هذا النموذج ركز على دور المراقبة و التغذية الراجعة.
- يؤكد هذا النموذج "على الدور التفاعلي بين العمليات المعرفية و دور المراقبة و كذا التغذية الراجعة، إذ يفترض أن الفرق بين التعلم المنظم ذاتيا و إستراتيجيات التعلم، يتمثل في التداول الغرضي للعمليات المعرفية في تحقيق الأهداف المخطط لها سلفا." (الشماء البلوشي، 2008، ص.01)

حدد أصحاب هذا النموذج أربعة مراحل أساسية تمثلت في تحديد المهمة التي يقوم فيها الطالب بتطوير إدراكه حول خصائص المهمة و الهدف منها، حيث يشمل مجموعة من المعايير التي يتم بها تقييم المهمة، فيمكن أن يكون ذلك الهدف هو نفسه الذي يضعه المعلم، اذ يتمتع بمصدران أساسيان هما اللذان يساهمان في وجود تلك الإدراكات، حيث يتمثل الأول في شروط المهمة التي تقدم حول الأنشطة التعليمية في البيئة كما هي، و يتمثل المصدر الثاني في الشروط المعرفية التي تشمل التفسيرات التي يتم تذكرها لبعض الملامح لمهام سابقة مماثلة.

غير أن المرحلة الأخرى تتحدد في وضع الأهداف و التخطيط، فهي تشمل إعادة صياغتها بناء على نتائج المرحلة السابقة، ثم يشرع المتعلم في بناء الخطة و تحقيقها من خلال أداء المهام التعليمية، بينما تتمثل المرحلة الثالثة في تنفيذ إستراتيجيات الدراسة أين يطبق فيها الطلبة الاستراتيجيات في ضوء الأهداف المسطرة في الخطوة السابقة، بالاعتماد على وضع رموز أو أسطر تحت الكلمات المفتاحية، مثلاً تلك التي تتولد من خلالها التغذية الراجعة ذاتياً، و بهذا يمكن حدوث تغيرات ديناميكية سريعة في خطة الدراسة.

في حين تتمثل المرحلة الأخيرة في التكيف ما وراء المعرفي، اذ بعد فحص و مراقبة الطلبة لنتائج مراحلهم السابقة بالنسبة للمعرفة ما وراء المعرفية، يقدمون بعد ذلك على أخذ القرارات من أحد النمطين، يشير الأول الى أن هذه القرارات توضح كيف يتم التناسق و التكامل بين الأنشطة عبر مراحل الدراسة المتعددة، بينما يشمل النمط الثاني في إتخاذ القرار التكيفي الذي يتخطى حدود مهمة الدراسة الحالية لأجل تغيير ظروف الدراسة لاحقاً.

و حدد أصحاب هذا النموذج بعض الأبعاد الهامة التي تساعد الطالب على مجابهة الصعوبات و التغلب عليها في عملية التعلم، حيث شملت الشروط، الاجراءات، النواتج، التقييمات و المعايير، و التي قاموا بتلخيصها رمزياً في الكلمة التالية "Copes"، حيث تتضح في الشكل الآتي:



الشكل (09)- مخطط بنائي معرفي لنموذج كوبس (Copes) عند وين (Winne & al,1998)

8- نظريات التعلم المنظم ذاتيا:

يتمتع التعلم المنظم ذاتيا بعدة خلفيات تقوم على أساس التفسيرات النظرية، إذ اختلفت فيها وجهات نظر باحثي كل نظرية على حدة، حيث أن بعض تلك النظريات تولدت إنطلاقا من الانتقادات التي تعرضت لها النظرية السابقة، و تتضح أهم تلك النظريات و تفسيراتها فيما يلي:

8-1- نظرية الضبط الذاتي للتعلم المنظم ذاتيا:

يركز صاحب هذه النظرية على ضبط حاجات الفرد الأساسية، و يعتمد منطلقها على دافعيته الداخلية التي تعود إلى طبيعة الأهداف الشخصية للفرد، و طرق بحثه لأجل تحقيقها و تقبله للتحديات التي تواجهه لأجل الوصول إليها، إذ تتجمع الدافعية الداخلية للفرد أثناء التعلم الأفضل و الأداء الجيد، فهي ترتبط بالدعم و الاثارة بشكل إيجابي بهدف تحقيق الرضى، لأنه يمثل أحد أهم حاجات الفرد الأساسية و هذا ما يدعى بالحاجة الى الاستقلالية و الكفاءة، و تتصف تلك الحاجات بما يلي:

- "الحاجة الى الاستقلالية التي تتبع أنشطتها من ذات الفرد، و بالتالي يتم ضبطها و تحديدها بصفة ذاتية.
- الحاجة الى الكفاءة التي تمثل شعور بفاعلية الذات، و مصدرها تلك التأثيرات المرغوبة في الفرد، بعد نهاية أداء الأنشطة التعليمية.
- الحاجة الى التواصل حيث تمثل شعور بضرورة التواصل و الاحتكاك القريب مع الآخرين، و هي جزء لا يتجزأ من التعاون." (Tim, Hulsbos & Stefan,2013,p.01)

8-2- النظرية الإجرائية للتعلم المنظم ذاتيا:

يشير كل من شريير كارفر و ميشيل (Scheier Carver & Michael,1994) في هذه النظرية إلى بعض النقاط المهمة تتمثل في الاختيار من بين أفعال بديلة، و التعزيز النسبي لقيمة النتائج، بدائل الاستجابة و موضع الضبط المؤقت للبدائل، إذ يفترضون أن سلوكات التنظيم الذاتي تحكمه البيئة، حيث يشير أولئك الباحثين إلى أن التفسير العلمي للظواهر التي تمثل خبراتنا العامة، يتم من خلال الالتزام و الضبط الذاتي، فالتطبيق المنظم للسلوك يغير الاستراتيجيات التي تؤدي إلى تعديلات مرغوبة في السلوك الذاتي للفرد.

عند تبني الطلبة سلوك الضبط الذاتي، يقومون باختيار بدائل من بين مجموعة الأفعال، مثلا يراجع المتعلم للإمتحان بدلا من مشاهدة مسرحية مع أحد أصدقائه كسلوك للضبط الذاتي، و من أمثلة الالتزام يفضل المذاكرة بمفرده بدلا من المذاكرة مع المجموعة، أو يختار الذهاب إلى المقهى بدلا من إلتزامه بجدول المراجعة. و بالتالي يتوقف السلوك الاجرائي على النتائج البيئية التي يحدثها هذا السلوك، و يزداد ظهوره كلما تعرض إلى التعزيز الايجابي.

يؤكد أصحاب هذه النظرية أن مصدر الدافعية في التعلم المنظم ذاتيا يتمثل في ضرورة إرتباط إستجابة الفرد المنظمة ذاتيا بمثير معزز إيجابي، حيث يعتبرها حلقات من الاستجابات ترتبط معا لتحقيق التعزيز الخارجي، و بناء على ذلك فإنه إذا كان التعزيز الذاتي في صورة سلوك تناول القهوة أثناء فترة الراحة، فذلك

سيساعد الطالب على النجاح في الامتحان، و هذا السلوك يكون عرضة للتكرار، إلا أنه إذا لم يؤدي هذا التعزيز الذاتي إلى تحسن الأداء لن يستمر و بالتالي يكون عرضة للإنطفاء.

قام الاجرائيون بتحليل عملية التعلم المنظم ذاتيا إلى عمليات فرعية كما يلي:

8-2-1- المراقبة الذاتية: هي عملية متعددة المراحل تتضمن الملاحظة، تسجيل السلوك الذاتي للفرد ولها خطوتين هما المراقبة الذاتية حيث تتطلب من الفرد أن يميز حدوث الاستجابة المرجوة، إذ يجب عليه ضبطها، أما التسجيل الذاتي يستدعي من الفرد تسجيل بعض أبعاد الاستجابة المرجوة مثل التكرار و الكمون.

8-2-2- التعليمات الذاتية: تقدم التعليمات الذاتية مثير تمييزي يؤدي إلى سلوكيات محددة، أو نتائج سلوكية تؤدي إلى التعزيز.

8-2-3- التقييم الذاتي: يتطلب من الطالب أن يقارن بعض أبعاد سلوكه مع مجموعة من المعايير أو المحكات، حيث يتخذ البعد المراد تقييمه إما دقة المراقبة الذاتية بمعنى عدد الخطوات التي تمت بشكل صحيح، أو تحسين الأداء مع الوقت في المعدل، أو الأداء العام لدورة تعليم محددة، فقد يؤدي التقييم الذاتي إلى تعديل نظام المراقبة الذاتية، أو ما يسمى بالتوليد الذاتي لبعض النتائج على أداء السلوك المرغوب.

8-2-4- التقويم الذاتي: و هو يتطلب تقييم الطالب لأدائه، ثم تعديل أو تغيير الاستجابات السابقة بناء على نتائج التقييم، بينما يتطلب تقييم الذات التمييز بين الأداء المطلوب و أداء الطالب، إذ يتطلب تعديل الأداء لكي يقترب أكثر من المعايير المطلوبة.

8-2-5- التعزيز الذاتي: يمثل العملية التي يكون فيها الفرد على صلة بالمثير الذي يتبع حدوث الإستجابة أو بعد تحقق مستوى الأداء، إذ يؤدي إلى زيادة احتمالية حدوث تلك الإستجابة حسب مستوى الأداء.

(لويزة مسعودي، 2010)

8-3- النظرية الظاهرية للتعلم المنظم ذاتيا:

ظهرت هذه النظرية في منتصف القرن الثامن عشر على يد أندرياس ديميتريو (Andreas Demetriou, 2001) و جاء كرد فعل للنظريات الحتمية، و تركز هذه النظرية على فهم إدراكات الذات و إفتراضات و معتقدات الأفراد، بسبب الإمكانات اللانهائية للتأثر و التفاعل للأداء السيكولوجي للإنسان، و تمثل تلك الادراكات حسب أصحاب هذه النظرية مفهوم الذات يؤثر على كل مظاهر الأداء السلوكي الخاص بالتعلم الأكاديمي، و أن الخبرة الانسانية ترشح خلال منظومة الذات الفعالة، و التي يمكنها أن تحرف المعلومات الداخلية إما سلبا أو إيجابا وفقا لمفهوم ذات الفرد. (McCombs, 2016)

يفترض الظاهراتيون أن مصدر الدافعية للتعلم المنظم ذاتيا، يتمثل في تعزيز و تحقيق مفهوم الذات لدى الفرد، إذ تعتبر الذات قوة منظمة للدافعية و السلوك، و يتحدد دورها الأساسي في توليد الدافعية للتعلم، بهدف المثابرة في أنشطة التعلم من خلال ما يحمله الفرد من معتقدات و أهداف و كفايات و قدرات ذاتية المرتبطة بتقييم الهدف الشخصي.

كما تنص هذه النظرية على أن الوعي الذاتي حالة كلية الوجود بالنسبة لأداء الفرد السلوكي، فالأفراد لا يتعلمون كي يصبحوا واعين ذاتيا، بل يكونوا كذلك بطبيعتهم، وحسب أصحاب هذه النظرية أن الدفاع الذاتي

عامل أساسي يمكنه ردع تشتت إدراكات الذات، و تؤكد النظرية الظاهرية على أهمية إدراكات الذات و الهوية الذاتية كعمليات مفتاحية ضرورية في الأداء السيكولوجي، إذ تعتبر عملية التقييم الذاتي من أهم العمليات لتنمية منظومة الذات، لأجل إكتساب المعرفة عن الذات أو الإحتفاظ بتقدير الذات.

يؤكد أصحاب هذه النظرية على طبيعة البيئة الإجتماعية التي تؤثر على الإدراك الذاتي للمتعلم، إذ يركزون في توصياتهم "على تنمية التعلم المنظم ذاتيا لدى الطالب، و قدرة المعلم على زرع الحيرة الذاتية لدى طلبته، بهدف مساعدتهم على رؤية الإرتباطات القوية في أنشطة التعلم، و على مقاومة التقييمات الذاتية السالبة للكفاية و الضبط، كما أنهم يولون إهتماما بارزا على تنمية إدراكات الذات كمفتاح لتنمية الأداء الظاهر." (Zimmerman,1989,p.25)

8-4- نظرية معالجة المعلومات للتعلم المنظم ذاتيا:

يحدد كل من جيمس تشاه و أريو كلوقلانسكي (James Tshah & Ariew Kruglanski,2001) في هذه النظرية علم التنظيم الذاتي أو علم ضبط الأداء العقلي للفرد في نمطين هما حجم الذاكرة و معالجة المعلومات. فالوحدة الأساسية للتنظيم الذاتي تعتبر حلقة التغذية الراجعة المتكررة دوريا، إذ تتصف كسلسلة متتابعة كالاتي (إختبار، إجراء، إختبار، خروج)، و تبعا لهذه الصيغة "Tote" فإن المعلومات المتداخلة يتم إختبارها أولا في ضوء معيار محدد سلفا، و إذا لم يصل الأداء إلى ذلك المعيار فإن تلك المعلومات تتحول رمزيا، ثم يتم إعادة إختبارها، و حينها تخرج في صورة مخرجات نهائية، و يتم وصف هذه الصيغة بأنها منظمة ذاتيا لأنها تمكن الفرد من التكيف تبعا لتغير ظروف المدخلات. (Zimmerman & Shunk,2001)

و بما أن التعلم مجموعة من العمليات التي يتم من خلالها إكتساب المعلومات، فإنه يساهم في تفسير تلك المعلومات في الذاكرة و تسمى بالذاكرة طويلة المدى، إذ يتم إسترجاعها لاحقا في الذاكرة العاملة، و من ثم يكون التركيز على معالجة البيانات. و تشترك نماذج معالجة المعلومات في إفترض يشمل كل المعلومات المخزنة في الذاكرة طويلة المدى، و بالنسبة الى الباحث و ين (2001) "تتمتع تلك النماذج بنمط معين يتم تمثيله بشبكة، و كل عقدة في تلك الشبكة تعتبر نقطة إلتقاء المعلومات، إذ تتصل بنقاط إتصال عديدة، حيث بدونها لا يمكن إسترجاع المعلومات المخزنة في الذاكرة طويلة المدى." (Winne,2001,p.157)

و تقوم معالجة معلومات الدافعية حسب هذه النظرية على حلقة تغذية راجعة متكررة دوريا، إذ تمثل التغذية الراجعة السلبية مصدر للتعلم المنظم ذاتيا، حيث أنها تعبر عن وجود تناقض بين أداء الفرد و مستوى الأداء المعياري، و يساهم هذا التناقض في هدم المتعلم فيجبره على أن يخطئه، و إذا نجح التكيف فإن الجهد لتنظيم الذات يتوقف، و يشير أصحاب هذه النظرية كذلك إلى أن المراقبة الذاتية المعرفية تلعب دورا فعالا في التعلم المنظم ذاتيا، حيث تساعد الطالب على التكيف من خلال وعيه بالأداء المطلوب و الشعور الذاتي، ونتيجة لذلك ينبغي تحديده بهدف تحقيق الأداء الأفضل.

تذكر لوييزة مسعودي (2010) أن التعلم المنظم ذاتيا يشمل ثلاثة أنواع من الذاكرة، تتحدد في الذاكرة الحسية المؤقتة التي يخزن فيها الفرد المعلومات لمدة ثانيتين على الأكثر، ثم تنتقل إلى الذاكرة العاملة أو ما تسمى بالذاكرة قصيرة المدى إذ يتحدد حجمها فتمتد مدة تخزينها إلى عشرين ثانية، و عند تفسير المعلومات فإنها تنتقل إلى الذاكرة طويلة المدى أين يتم تخزينها لمدة غير محددة، و يمكن للبيانات أن تتجمع معا و تترتب

التكوين في أنماط معقدة تدعى بالوحدات، و بعد تعلم هذه الوحدات يتم تنسيقها بشكل متسلسل و مترابط، ثم تسترجع و تستخدم في معالجات معرفية أخرى كوحدة واحدة، و يتوفر التعلم المنظم ذاتيا على ثلاثة أنواع من الوحدات تتمثل في المخططات، الأساليب و الاستراتيجيات.

تضمنت عمليات معالجة المعلومات على خمس عمليات شملت البحث، المراقبة، التجميع، التكرار و الترجمة، حيث يتم إختصارها في الحروف الآتية "Smart"، و إهتمت هذه النظرية بالعوامل البيئية و الاجتماعية في عملية التعلم المنظم ذاتيا، حيث لها بعض التأثير إلا في حال ما إذا تم تحويلها إلى معلومات يمكن معالجتها، في حين إذا تم تحويل تلك العوامل إلى معلومات محددة، فإنها من الممكن تنظيمها ذاتيا خلال دائرة الضبط مثل مصادر المعرفة.

8-5- النظرية البنائية المعرفية:

جاء بهذه النظرية كل من زمريان و شونك (Zimmerman & Schunk,2001)، و تعرضت هذه النظرية إلى ثورة علمية إستحدثت نفسها إنطلاقا من البنائية القديمة في الستينات، و التي ركزت على المعرفة الفردية الى البنائية الحديثة في التسعينات، أين دمجت التفكير و التعلم في الممارسات الاجتماعية، لذلك فإن كل من التفسير و الطريقة يعملان بشكل متكامل، حيث ظهرت البنائية الجديدة كرد على المعرفة الفردية التي يعتمد مبدؤها على وجود دافعية داخلية لطلب المعلومات إذ يتعدى الفهم كل المعلومات المقدمة، و تتغير التمثيلات العقلية مع تغير النمو إلا أنها تتحسن مهما تعرضت إلى معوقات نمائية للتعلم، و بالتالي فإن إعادة البناء يحفز التعلم من جديد. (Paris & Alison,2001)

تفترض البنائية المعرفية أن الدافعية الإنسانية تعتبر مطلوبا فطريا، و أن حب الفضول يمثل حافزا يرتبط بشدة بهذه النظرية، فحالة عدم الرضى تدفع الطالب للقيام بملازمات معرفية، لكي يستعيد حالة التوازن المعرفي، غير أن عملية التعلم المنظم ذاتيا تفرض على المتعلمين بناء نظريات لتنظيم أربع مكونات للتعلم تتمثل في الكفاية الذاتية، القوة و الضبط، التعليم و المهام الأكاديمية و كذا الاستراتيجيات. و بهذا تدافع البنائية القديمة عن إجراءات التعليم التي تبحث عن زيادة الصراع، الذي تتضمن إجراءاته عرض النتائج غير المتوقعة للتعلم، و كذا الصراع الاجتماعي المعرفي فهما عنصران أساسيان للنمو البنائي. (Zimmerman,1989)

في حين تبنى منظور المعرفة الموقفية إدراكات الطلبة للذات، و يعتبر تداول طرائق التنظيم الذاتي تكيفية مع السياقات الاجتماعية إذ تتضمن الأدوات، القيم، عادات المجتمع، غير أن البنائية الحديثة تركز على نسبية سلوكيات التعلم المنظم ذاتيا، لأن الأهداف المراد تحقيقها محددة بالأدوار و المواقف الاجتماعية، حيث تركز بدرجة كبيرة على مراحل النمو المعرفي للفرد منذ صغره و التي تزيد من قدرته على التعلم الذاتي فيما يتعلق بتحديد مقدار الضبط و الجهد، مع فهم طبيعة المهمة التعليمية و جودة الاستراتيجيات. (Paris & al,2001)

8-6- النظرية البنائية الاجتماعية:

يركز كل من ميشال و جيرالد ماثيو (Gerald Mathew & Michael,1993) أصحاب هذه النظرية على العلاقة بين التعاهد، المشاركة و الاتصال، إذ يتمثل كل منها فيما يلي:

8-6-1- التعاهد: تتمثل في العلاقات بين الأفراد الذين ينتمون إلى نفس الخلفية ضمن المجموعة الواحدة، حيث تعتبر علاقات لها أهميتها داخل الفريق، إذ تفترض هذه النظرية أن تعاهد أعضاء الفريق فيما بينهم و توثيق علاقاتهم لا يكفي لدعم التعلم المنظم ذاتيا.

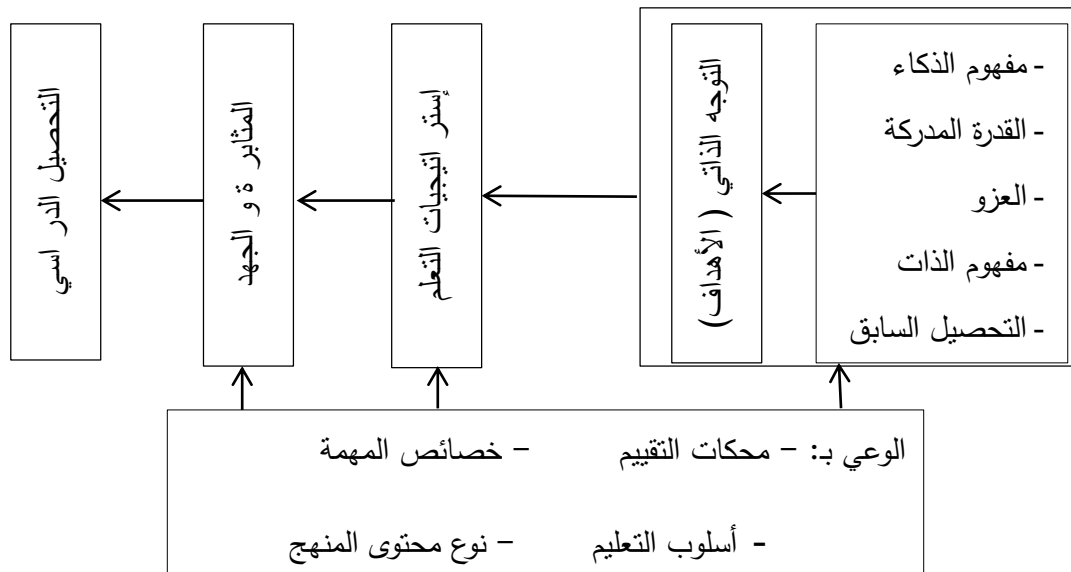
8-6-2- المشاركة: تعتبر العنصر المكمل للتعاهد لتحقيق التعلم المنظم ذاتيا، إذ تتضمن المشاركة علاقات بين الأفراد في الفريق من ذوي خلفيات متباينة، حيث يعتمد مبدؤها على ضرورة مشاركة أعضاء الفريق الاهتمامات فيما بينهم، و تتمثل أهميتها في تشارك و تبادل المعرفة و الخبرات.

8-6-3- الاتصال: و هو العنصر الذي لا يستغني عن بقية العناصر السابقة، إذ يتضمن علاقات تجمع أفرادها التواصل الفعال، خاصة اذا تمتعوا بخلفيات ثقافية متباينة، و تفترض هذه النظرية أن العلاقات التواصلية تؤدي الى الحصول على المنفعة أو الفائدة التعليمية من جهة، و ترتيب مصادر المعرفة من جهة أخرى. (Tim & al,2013)

8-7- النظرية الإرادية للتعلم المنظم ذاتيا:

تمثل الإرادة الإنسانية بالنسبة لهذه النظرية التي أسسها خوليوس كوهل (Julius Kuhl,2001) تركيبا موجها نحو الهدف بشكل قصدي، و تعتبر الإرادة من أهم المكونات في التعلم المنظم ذاتيا، إذ تشير إلى المحافظة على التركيز و الجهد نحو تحقيق الهدف رغم وجود بعض المشتتات الذهنية. تتميز الإرادة عن الدافعية في أمور بارزة، فالأفراد الذين يتمتعون بالدافعية ينشغل بهم بالأفكار و الاهتمامات غير مرتبطة بالمهمة، لكن العمليات الإرادية يوجه فيها السلوك في ظل ظروف الأداء المطلوبة، كما أن لها دورا أساسيا في ربط التفكير بالسلوك.

و بالنسبة لأصحاب هذه النظرية لابد من وجود قوة الإرادة، و بعض الدافعية ليحافظ الطلبة على الجهد و الانتباه و التركيز لكي يحدث التعلم و تتحقق الأهداف المسطرة سلفا، و يتضح ذلك في النموذج الآتي:



الشكل (10)- نموذج الأبعاد الأساسية للتعلم (Zimmerman & Shunk,2001,p.38)

تعتبر هذه النظرية الدافعية وجود قوة نفسية مستترة تتحكم في السلوك، و عند المستوى المنخفض فان دافعية الأفراد لتنظيم التعلم المنظم ذاتيا تتحدد بتوقعاتهم لأهداف الإنجاز المحددة، أما الدرجة العالية من الوعي الذاتي تمثل أمرا ضروريا كمدخل لاستراتيجيات الإرادة، فالمعرفة الموجهة نحو الحدث تمكن المتعلم من عزل المشتتات، لكي يبقى محافظا على تركيزه جيدا، بينما المعرفة الموجهة نحو الحالة تمتلكها الحالات الانفعالية.

و يعرض كورنو (Corno,2001) ستة إستراتيجيات إرادية في الجدول الآتي:

العمليات الضمنية لضبط الذات	العمليات الصريحة لضبط الذات
6- ضبط المعرفة:	9- ضبط موقف المهمة:
➤ ضبط الإنتباه.	➤ ضبط المهمة
➤ ضبط التشفير.	➤ ضبط المكان
➤ ضبط معالجة المعلومات.	10- ضبط الآخرين في وضع المهمة:
7- ضبط الإنفعال	➤ ضبط الأقران.
8- ضبط الدافعية	➤ ضبط المعلمين.
➤ زيادة الباعث	
➤ العزو	
➤ التعليمات	

الجدول (03)- إستراتيجيات الإرادة (Corno,2001,p.145)

تتمثل استراتيجيات الإرادة في الضبط الضمني و الصريح للأفعال و الأفكار، فالضبط الضمني للاستراتيجيات ما وراء المعرفية تستخدم لضبط الأفكار المحببة للذات، و لتنبيه الفرد في التركيز على المهمة، أما الاستراتيجيات الصريحة للذات تقوم على ضبط الأفراد في البيئة، و بالنسبة الى كورنو يتضمن الضبط البيئي تغيرات في مواقف المهمة، وكذا تغيير سلوك الآخرين الذين يدعمون تلك المهمة.

8-8- نظرية (Vigotsky) للتعلم المنظم ذاتيا:

يركز فيجوتسكي (Vigotsky,1987) على أهمية الحديث، اذ يعتبر بنيات الحديث التي يتقنها الفرد من البنيات الأساسية لتفكيره، فهو يتضمن الحديث الداخلي و الحديث الخارجي، حيث يحتوي تحويل الأفكار الى كلمات، بينما يتضمن تحويل الكلمات الى أفكار.

و يذكر صاحب هذه النظرية نقطتان توضحان طبيعة الحديث الخاص و ظهوره في عملية التعلم المنظم ذاتيا، تتمثل الأولى في الحديث الخاص الذي ينبثق من التفاعل الاجتماعي مع الآخرين، أما الثانية تتحدد في

ظهور الحديث الخاص ووظيفته في إنتقال الفرد من تنظيم الآخر إلى تنظيم ذاتي يحدث داخل منطقة النمو الأقرب.

ميزت هذه النظرية بين نوعين من الحديث لكل منهما تأثير مستقل على التعلم و الدافعية، فالحديث الداخلي للإنهماك في المهمة يتمثل في عبارات إستراتيجية لحل المشكلات المتداولة لزيادة ضبط المهمة، أما الحديث الداخلي الذاتي للإنهماك يتحدد في عبارات الدافعية و الانفعالية المتداولة لتحسين ضبط الذات.

تعتبر هذه النظرية وحدة الشعور الأساسية التي تحدد معنى الكلمة، فالكلمات تثير الشعور عندما يتم إستدخال المعنى مثلما ينقل الطفل ضبط أدائه من حديث الآخرين إلى حديث داخلي، الذي يكون عادة متمركزا حول الذات ليساعدهم على الأداء، ثم يقدموا على المواجهة، التخطيط و المراقبة الذاتية للأنشطة.

و العملية الأساسية للتعلم المنظم ذاتيا بالنسبة إلى فيجوتسكي هي الحديث المتمركز حول الذات، التي تعني إهتمام الفرد بنفسه و حديثه مع نفسه، دون إهتمامه بمحدثيه فلا يحاول التواصل و لا يتوقع إجابات، و غالبا لا يعنيه ما إذا كان الآخرون يستمعون إليه أم لا، حيث يمثل هذا الحديث المكتسب من حديث الكبار مرحلة إنتقالية من ضبط الحديث الخارجي إلى ضبط الحديث الداخلي، إذ يمثلان نهايتين متعارضتين للعملية اللغوية الإجتماعية، و يتضمن الحديث الخارجي تحويل الأفكار إلى كلمات، بينما يتضمن الحديث الداخلي تحويل الكلمات إلى أفكار، و بالتالي يصبح توجيه الذات ممكنا.

يرى صاحب هذه النظرية أن دور البيئة الاجتماعية ضروري في نمو الفرد، و كل مهارة منظمة تنتج من المواجهات الإجتماعية المتعددة مع الكبار، و الخطوة نحو الحديث المنظم ذاتيا تبدأ عند تداول الأطفال الوسائل التي يستخدمها الكبار لكي ينظموا أنفسهم، إذ أن التعلم المنظم ذاتيا يشرع عند مستوى ذاتي خلال التفاعل مع الكبار، ثم يتم إستدخاله بالتدرج من طرف الصغار. (Zimmerman & Shunk,2001)

يتضح للباحثة أن لكل نظرية وجهتها الخاصة في تفسيرها للتعلم المنظم ذاتيا، إذ أنها إشتكت في تناولها لعنصر الدافعية الذي يشكله الطالب إنطلاقا من الأفكار و المعتقدات المعرفية، سواء أكان مصدرها داخليا أو خارجيا، حيث يحولها إلى سلوكات ظاهرة لا تخشى مواجهة العقبات و كذا المشتتات الذهنية، نظرا لتركيزه على تحقيق الهدف من خلال التنظيم الذاتي، و الذي يوجهه إلى الإختيار الأمثل لإستراتيجيات حل المشكلات لكل المواقف التعليمية.

خلاصة الفصل:

تعتبر إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا من أهم القفزات التاريخية، نظرا لتركيزها على المتعلم و المعلم على حد سواء، إذ أنها تهتم بمساعدة الطالب في عملية التعلم، التي تتطلب منه مجهودا ذاتيا لأجل بلوغ الأهداف التعليمية، و رغم تلقيه للمساندة من طرف المعلم و بقية الأفراد المحيطين به إلا أنه يظل بحاجة إلى استثارة طاقته الداخلية، و إستغلال ما يتمتع به من مدخلات معرفية و ما وراء معرفية، بشرط أن يستثمرها وفقا لتخطيط و تنظيم مسبق من جهة، و حسن إدارة و تسيير الوقت من جهة أخرى، دون إهمال ضبط البيئة الدراسية حسبما يراه الطالب مناسبا له، فهي تمثل الأسس التي تحدد التعلم ذاتي التنظيم، و التي تمكن المتعلم من تداول و ممارسة الاستراتيجيات المتنوعة للتعلم المنظم ذاتيا بيسر و تحكم أكثر طبقا للموقف التعليمي.

و رغم تعدد النماذج النظرية لإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، إلا أنها إستهدفت الطالب لأجل تدريبه على تحمل المسؤولية و الاستقلالية في التعلم بمفرده، من خلال تركيزها على مفهوم الذات، تقدير الذات، المعتقدات المعرفية و الضبط الذاتي، فدعم الأسرة التربوية و الاجتماعية يمكن أن يعزز مهاراته و كفاءاته و قدراته، لكي يكون الطالب على إستعداد لمواجهة صعوبات التعلم في المراحل التعليمية القادمة.

و يعد إختلاف تفسير الباحثين للنظريات المفسرة لإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا معززا إيجابيا للطالب، خاصة إذا كان ملتحقا بالمرحلة الجامعية، فتعدد وجهات نظر تلك النظريات يساهم في دعم و تقوية جوانب شخصية المتعلم، كالجانب البيولوجي، النفسي، الاجتماعي و المعرفي، و لابد أن يتمتع بها و يطورها حسب خبراته التعليمية المتواصلة لكي تستمر عملية تعلمه، حيث بدونها يمكن أن تتعرض السلوكات التي تساهم في تحقيق الأهداف التعليمية إلى الإنطفاء من جهة، و تشجع لدى المتعلم سلوك الاعتماد على الآخرين من جهة أخرى، إذ تعد دافعية التعلم من بين العوامل التي يمكن أن تدفع الطالب إلى استثمار قدراته في التعلم، و هذا ما سنتطرق إليه الباحثة في الفصل اللاحق.

الفصل الرابع

دافعية التعلم

تمهيد

- 1- مفهوم دافعية التعلم
 - 2- نشأة دافعية التعلم
 - 3- العلاقة بين الدافعية و التعلم
 - 4- أنواع دافعية التعلم
 - 5- مؤشرات دافعية التعلم
 - 6- مصادر دافعية تعلم طلبة الجامعة
 - 7- دور المعلم الفاعل في تعزيز دافعية تعلم المتعلم
 - 8- العوامل المؤثرة في دافعية التعلم
 - 9- النظريات المفسرة لدافعية التعلم
- خلاصة الفصل

تمهيد:

يحتاج كل نشاط تعليمي إلى نوع من الطاقة الإيجابية، التي تمثل القوة المحركة لسلوك المتعلم، فمن دونها لا يتمكن من تحقيق الأهداف التي خطط لها، سواء أكانت تعليمية أم غير تعليمية، إذ لا تكفي اهتمامات و ميولات المتعلم وحدها، بل ينبغي توجيهها و استثمارها بطريقة ايجابية.

و تتضح الطاقة الايجابية على سلوك الطالب في شكل الدافعية للتعلم، التي توجهه في مجالات الحياة الأخرى مثل الحياة المهنية، حيث تعتبر تلك الأهداف المخططة سابقا أهدافا قريبة المدى يسعى إليها كل متعلم يدرس في المرحلة الجامعية، و ما عليه إلا أن يحددها بدقة، و كيفية الوصول إليها بطريقة صحيحة، غير أن ذلك لا يمكن أن يتحقق دون توفر أعضاء يدعمونه و يشجعونه، ليتسنى له تحمل ما يواجهه من صعاب قد تحول بينه و بين ما رسمه من أهداف تعليمية.

و أول مساهم يجده الطالب أمامه هو المعلم، نظرا لاحتكاكه معه معظم الوقت، ثم الزملاء و غيرهم من الأفراد المحيطين به، لكن هل تختلف الدافعية للتعلم بين طالب و آخر من حيث نوعها و مصدرها، و من حيث المؤشرات التي يشير إليها المتعلم من خلال سلوكياته داخل أو خارج القسم، هذا ما سنوضحه بالتفصيل في الفصل التالي، بالإضافة إلى عرض أهم النظريات التي فسرت دافعية التعلم حسب وجهة نظر كل منها، مع التركيز على النظرية التي اعتمدنا عليها في هذه الدراسة، و كذا تحديد العلاقة بين الدافعية و التعلم كمفهومين أساسيين في العملية التعليمية التعلمية.

1- مفهوم دافعية التعلم:

تعددت تعريفات دافعية التعلم حسب العلماء و الباحثين، فإذا كان "التعلم عملية اكتساب للمعارف و المهارات من خلال الدراسة و خبرات الفرد، فإن الدافعية تمثل السبب القوي الذي يقود الفرد إلى القيام بنشاط معين، اذ تعتبر عملية داخلية تقود الفرد إلى المحافظة على سلوكه عبر الزمن." (Bull,2008,p.286)

يقدم نوربير سيلامي (Norbert Sillamy,2003) تعريفا للدافعية في قوله: "هي مجموعة العوامل التي تؤثر على سلوك الفرد و هرموناته حسب الظروف الداخلية و الخارجية، فتقوده إلى إحداث استجابة متوازنة تسودها حالة من الانتباه." (Norbert Sillamy,2003,p.175)

تشير نسرين عدنان "إلى أن التعلم عملية كامنة يشعر الفرد بوجودها، فتجسد لديه فكرة و عاطفة جديدة عن تلك التي يتمتع بها سابقا، أما الدافعية تعتبر حالة استثارة و توتر داخلي يثير السلوك و يدفعه إلى تحقيق هدف معين، و هو استعداد لبذل الكائن أقصى جهده لبلوغ ذلك الهدف."

(نسرين عدنان عثمان،2016،ص.04)

يعرف مارك كروس (Cross Marc,2014) الدافعية للتعلم "على أنها تكوين نفسي، تمثل حالة داخلية أو نفسية تثير السلوك في ظروف معينة، و توصله حتى يبلغ غاية محددة، إذا تقوم على توجيه الفرد نحو نشاط يؤثر على حياته و اتجاهاته." (Cross Marc,2014,p.01)

كما يشير كل من بوردن و ويليامز (Borden & Williams,2015) في تعريفهما لدافعية التعلم "على أنها حالة انفعالية و معرفية تسودها اليقظة، تقود الفرد إلى أخذ قرارات عقلانية واعية، تؤثر على قوة مجهوده الجسدي و الاجتماعي لأجل بلوغ أهداف معينة." (Raja, Chekour, Laafou & Janati,2015,p.01)

في حين يرى رولاند فيو (Rolland Viau,1994) دافعية التعلم "عبارة عن حالة ديناميكية ذات مصادر واضحة، تبرز في إدراكات المتعلم و بيئته، حيث تقوده إلى الانخراط في نشاط تعليمي يثابر على العمل فيه، إذ يصاحبه شعور الإلهام، فيؤدي به إلى بلوغ الأهداف المرغوبة و بدونها لا يحدث التعلم الفعال." (Rolland Viau,1994,p.07)

بينما يذكر مروان أبو حويج (2013) في تعريفه لدافعية التعلم "على أنها الطاقة الكامنة في الكائن الحي، التي تدفعه ليسلك سلوكا معيناً في العالم الخارجي، إذ ترسم هذه الطاقة أهداف و غايات الفرد، ليحقق أحسن تكيف مع بيئته الخارجية." (نقلا عن لونس حدة، 2013، ص.07)

و عليه يتضح من خلال التعاريف السابقة لدافعية التعلم، تركيزها على الجانب النفسي باعتبارها حالة داخلية ميكانيكية تتأثر بالعوامل الخارجية و البيئية للفرد، إذ يتمثل هدفها الأساسي في تحقيق الغايات التي حددها الفرد بإرادته. علما أنه يتحدد مفهوم الطالب الجامعي في ذلك الكائن الحي الذي ميزه الله بالعقل، و صقل شخصيته بمكونات انفعالية، معرفية و اجتماعية، ليكتسب معارفه و ينمي مهاراته التعليمية و التعليمية داخل الجامعة.

و تعتبر دافعية التعلم بالنسبة للباحثة تلك الطاقة الداخلية الانفعالية، التي تستثير رغبة التعلم لدى الطالب الجامعي نحو المحتوى التعليمي، حيث يترجمها إلى طاقة خارجية على شكل استجابات سلوكية إرادية، بهدف بلوغ الأهداف التعليمية المسطرة في مقياس اللغة الإنجليزية.

2- نشأة دافعية التعلم:

تعود جذور هذا المصطلح الى تاريخ ظهور علم النفس التجريبي، الذي يركز على معرفة أسباب السلوك في مواقف معينة، حيث تم تناوله من جانب براديجمي ثم توسع مفهومه الى مجالات أخرى، منها المجال التربوي الذي يمثل فيه التعلم استجابة لها علاقة بالمثير من جهة، و بالظروف المحيطة أو البيئية من جهة أخرى، فتشكل بذلك تعلماً داخلياً ينتج في كل مرة تعلماً جديداً، و نتيجة للشعور الداخلي الذي يدفع الفرد إلى التعلم، يحاول جاهدا التغلب على الفشل من خلال الاعتماد على مثيرات تدعم الاستجابات الشرطية.

ارتبط التاريخ العريق لدافعية التعلم بالفلاسفة الإغريقين و اليونانيين القدماء، أمثال أرسطو و سقراط و غيرهم، الذين ساهموا في ظهورها على مر السنين، حيث برزت أول مرة على شكل سلوك جسدي يهدف إلى البحث عن اللذة و تجنب الألم، إلا أنها تحولت بعد ذلك من المجال السلوكي الى المجال العقلائي، إذ يهدف إلى تحديد السبب الرئيسي الذي يثير السلوك الانساني انطلاقاً من معتقدات الفرد.

بدأ بروز مصطلح دافعية التعلم في القرن السابع عشر ميلادي، على شكل ظاهرة سلوكية طبيعية تخضع لقوانين الطبيعة، إذ أنها تظهر كاستجابات إرادية عند الإنسان، و في نهاية هذا القرن أشار جون لوك (John Look,2006) إلى قوانين نفسية تتحكم في تفكير و معارف و سلوك الإنسان، يعتمد مبدؤها على النتائج التي تنثيرها في النهاية، إذ يقوم الفرد بتلك السلوكات بإرادته، لأنه يتوقع ما تنثيره من نتائج فيما بعد.

(Guido,2006)

و في نهاية القرن التاسع عشر ميلادي، جاء داروين (Darwin) بمبدأ يتمثل في تكامل السلوكات و الرغبات بين الحيوان و الانسان، اذ قدم اهتماما كبيرا بالبيئة التي يعيش فيها كل منهما ليكونا أكثر قدرة على تحقيق التكيف، و مثلما يتمتع الحيوان بأهداف ليحافظ على حياته في الطبيعة، يمكن للإنسان كذلك أن يسير على نفس هذا المسار، فمن دون أهداف لا توجد هناك رغبة في الحياة.

تعتبر الاستجابات السلوكية معقدة، ففي بداية القرن العشرين حاول علماء النفس الانتقال من وضعية حتمية السلوك، التي تحكمها شروط و ظروف البيئة، إلى وضعية البحث عن طبيعة المعتقدات التي تنتج السلوك، إذ يعتبر المحللون النفسيون المحدد الرئيسي لأغلب السلوكات يتمثل في قوة الأحاسيس الموجودة في اللاوعي، و لا ضرورة للتجريب بهدف التأكد من ذلك.

و خلال السنوات 1930-1940 شرعت الأبحاث و الدراسات الاهتمام بتناول الدافعية كظاهرة سلوكية، لها تأثيرها على السلوك الإنساني، و من بين أولئك الباحثين نجد قراهام و وين (Graham & Winne)، اللذان توصلا الى أن الدافعية تمر بمرحلة تدعى الفترة الميكانيكية، حيث كانت هذه المحاولات نقطة البداية في ظهور دراسات أخرى فيما بعد، أولت اهتماما بارزا في الكشف عن الأسباب التي تقود و تدفع بالفرد إلى تحقيق غاياته، ومنه توسعت مجالات تناول الدافعية، خاصة في المجال التربوي عن طريق دراسات تجريبية أقيمت سنة 1960، ذلك بهدف زيادة الرغبة في التعلم، و عليه نشئت مجموعة من النظريات التي تناولت دافعية التعلم، اقتصت بالتعلم و العمليات العقلية العليا للإنسان. (Guido, 2006)

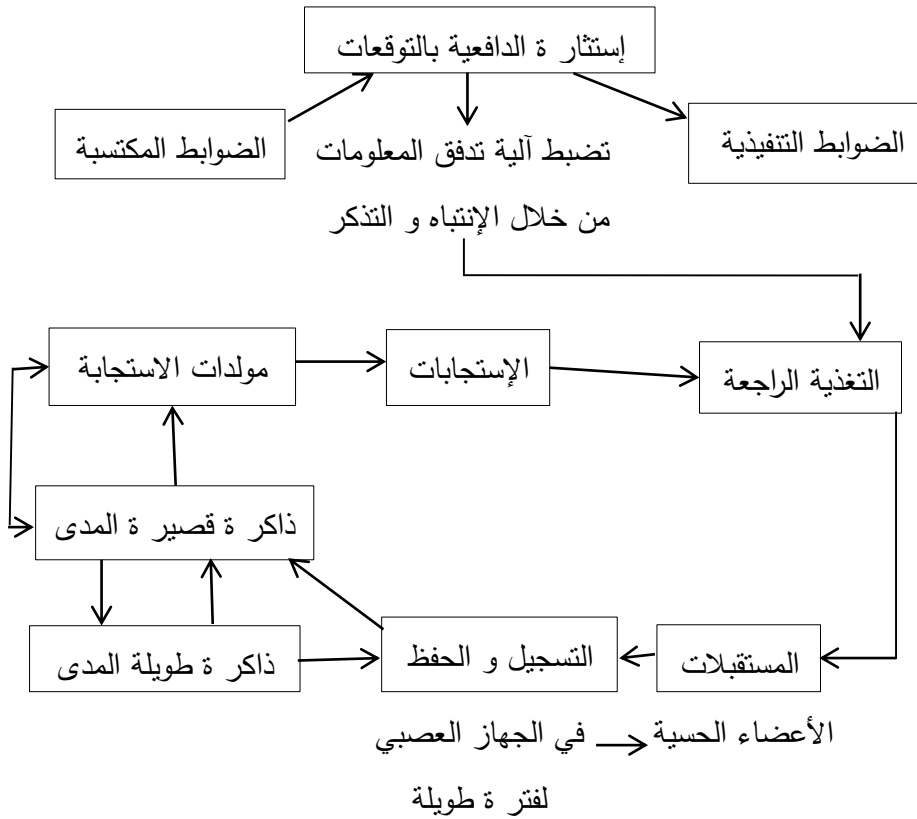
3- العلاقة بين الدافعية و التعلم:

تعتبر الدافعية من العوامل التي يمكن أن تؤثر سلبا أو إيجابا في عملية التعلم الطالب الجامعي، حيث يرى العديد من العلماء الدافعية على أنها تتمتع بدور في توجيه سلوك المتعلم إلى تحقيق أهدافه بجد في وقت وجيز أو النفور من بلوغها، و بالتالي للمتعلم القدرة الكافية في توجيهها، و كذا التحكم فيها وفقا لما يستثيره من مثيرات تتطابق مع معتقداته و ميوله و اتجاهاته، و ما يهدف إلى بلوغه في النهاية.

و هذا ما أثبتته بعض التجارب التي أجراها كوهلر (kohler,2011) على السلوك الحيواني حول دافعية التعلم لدى القردة، حيث وضع عراقيل تحولته للوصول إلى الموز، رغم مساعدته بوسيلة تمثلت في العصا و الصندوق. إلا أنه باءت ملاحظاته النهائية الى أن الحل لم يكن من خلال إدراك القرد للعلاقات بين المنبهات السابقة، و بالتالي كان القرد يتمتع بحافز دافعه الجوع، و محبته للموز في نفس الوقت، و هنا كان عامل الدافعية سببا قويا في مجابهة القرد للمشكلات التي عرقلته في الوصول إلى هدفه و هو الموز.

(نقلا عن و ليد رفيق العياصرة، 2011)

و يتوافق ذلك مع تجارب نظرية سكينر (Skinner,1912) و ما توصل إليه في قانون دافعية التعلم، الذي ركز فيه على ظروف البيئة التعليمية، حيث تمثل دافعية التعلم شرط ضروري في عملية التعلم الجيد، فهي توفر للمتعلم فرص الرغبة في البحث و المثابرة في المهمات التعليمية، و بهذا تتحدد منظومة آلية التعلم في شكلها المتكامل حسب المخطط التالي:



الشكل (11)- مخطط منظومة آلية التعلم (محمد رضا البغدادي و آخرون، 2005)

يشير جيفاسكيلان يليويستو (Jyvaskylan Yliopisto, 2016) "إلى أن العديد من الأطراف البشرية و المادية تساهم في تفعيل العلاقة بين الدافعية و التعلم، مثل العائلة و الأسرة المدرسية، النقلات و التحولات التربوية و ما يواجهها من صعوبات التعلم، و كذا متابعتها مع الاستعداد لبناء برامج تدخلية للوقاية من المشكلات التعليمية." (Jyvaskylan Yliopisto, 2016, p.01)

تتضح أهمية دافعية التعلم من خلال إهتمام المعلم لما يواجهه الطلبة من صعوبات في التعلم، إذ يعتبر النموذج الوحيد بالنسبة لهم مقارنة بباقي الأطراف البشرية المساعدة، لأنه يلاحظ و يمارس الأنشطة التعليمية عبر ما يقدمه لهم المعلم، فهو يحمل تلك المسؤولية على عاتقه أكثر من الأولياء، الذين لا يحتكون بأبنائهم بسبب وجودهم معظم الوقت في القسم فيلاحظون رغبة المتعلمين في التعلم، و هذا ما يغيب وجوده غالباً عند الأولياء، المحيط المتواجد به كل متعلم له أثر عليه بصفة مباشرة، و حسب المختصين في علم النفس التربوي أمثال والبرج (Walberg, 1993) و القدرة عاملان لهما تأثير على التعلم، فالتعلم داخل المدرسة لا يشكل غالباً الدافعية الداخلية لدى الطلبة لذلك ينبغي على المعلم تدعيمهم و تشجيعهم. (Francoise, 2009)

تحدد العلاقة بين الدافعية و التعلم في النقاط التالية:

1-3- تعمل الدافعية على توجيه السلوك نحو أهداف تعليمية محددة، فالمتعلم يختار الأهداف حسب توجيه المعلم و يسعى إلى تحقيقها.

2-3- تقوم الدافعية بتعزيز الجهد الذي يبذله الطالب لتحقيق الأهداف التعليمية بحماس و إرادة.

3-3- تزيد الدافعية من عزيمة المتعلمين لمواجهة و تحدي الصعوبات و العوائق، لأجل القيام بالأنشطة التعليمية و المثابرة عليها حيث يزداد أداؤهم فيها باستمرار .

3-4- تحسن الدافعية التزود بالمعارف و المعلومات الضرورية، فهي تؤثر على طريقة تناول المتعلم، فإما تنشط تعلمه بجد أو يضاعف فرص نجاحه بزيادة ممارسته دون كلل أو ملل.

3-5- تؤثر الدافعية على نتائج تحصيل المتعلمين، فكلما إزدادت دافعتهم في تحقيق النجاح كان إحتمال حصولهم على تقدير إيجابي أكبر، و في المقابل يزداد قلقهم خشية الحصول على درجة منخفضة في التحصيل .

3-6- تجعل الدافعية الطلبة مقبلين على التعلم أكثر.

3-7- تساعد الدافعية على تقليل مشاعر الملل و الإحباط لدى المتعلمين.

3-8- تساهم الدافعية في تقوية مشاعر الحماس و الاندماج في وضعيات و مواقف تعليمية، فمن الصعب أحيانا أن يتم تعليم طالب لا يتمتع بدافعية للتعلم، لأنه يتجنب المشاركة في الأنشطة الصفية حتى و لو تم إختيار ما يناسبه من الاستراتيجيات التعليمية التعلمية لإثارة دافعية التعلم لديه، و يمكن رفع مستواها تدريجيا كما يلي:

• التنويع في إستراتيجيات التعليم الملائمة حيث تتحدد في التعلم التعاوني الذي يسمح بالتنويع في النشاطات المعرفية على الدوام.

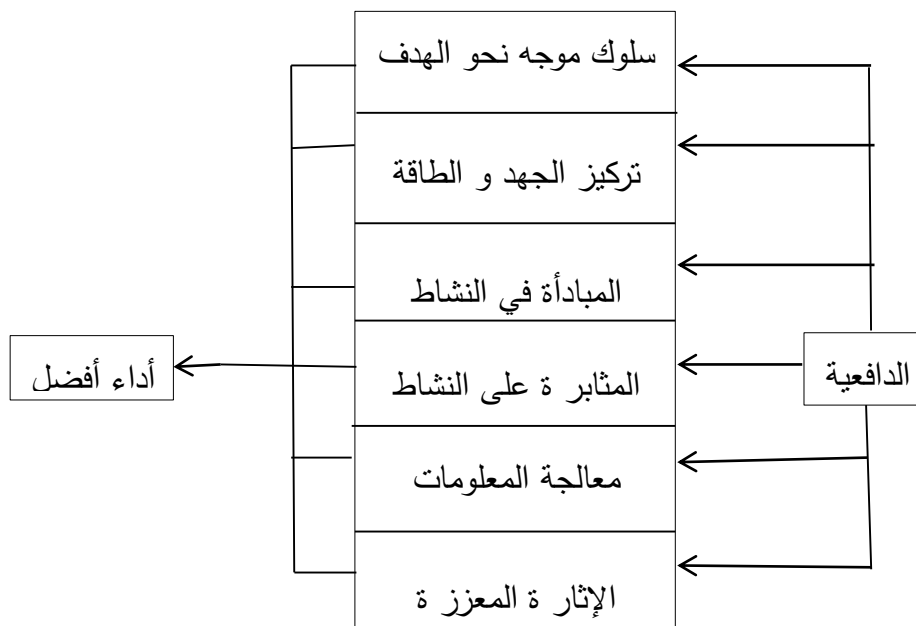
• ربط الموضوعات التعليمية بواقع حياة المتعلم بصفة مباشرة.

• توظيف الأسئلة التي تتطلب إثارة التفكير و تعزيزها بالأسئلة التي تدعم التفكير الإيجابي المنتج.

• تسمح بتحديد أهداف الدرس بعناية، و فقا للحاجات النفسية و العقلية و الاجتماعية للتعلم.

• تشجيع الدافعية على تحديث و تغيير المثيرات التعليمية باستمرار . (عبد الحميد مولوج، 2013)

و عليه تتضح تأثير الدافعية على التعلم في الشكل الآتي:



الشكل (12) - تأثير الدافعية في التعلم و السلوك (فتحي الزيات، 1996، ص.25)

فيما يلي توضيح لما ورد في الجدول أعلاه:

◆ سلوك موجه نحو الهدف: يتم إختيار الدوافع حسب النشاط، اذ تجعل المتعلم يستجيب لبعض المواقف دون أخرى فهو يحقق إشباع الحاجة التي تثير القلق و التوتر، و عدم وضوح الهدف للطالب يؤدي إلى عدم إهتمامه بالتعلم.

◆ تركيز الجهد و الطاقة: تزيد الدافعية من الجهود و الطاقة المبذولة لتحقيق هذه الأهداف، فهي تحدد فيما إذا كان الطالب سيتابع مهمة معينة بحماس و تشويق، كما يثابر على القيام بسلوك معين حتى يتم إنجازه أو أنه سيقوم باللامبالاة.

◆ المبادرة في النشاط: تزيد الدافعية في الشروع على النشاط و المثابرة عليه، فهي تحدد إمكانية قدرة الطالب على المبادرة ذاتيا للقيام بالنشاط خاصة إذا كان يحبه، و المتعلم يميل إلى أدائه بحماس مهما وجدت العقبات التي تعترضه، فالفرد الذي تنقصه الدافعية يتقبل الفشل و عدم الانجاز ببساطة.

◆ المثابرة على النشاط: تعود الدافعية على الطلبة بأداء مدرسي أفضل، إذ يعتبر الطلبة ذوي الدافعية نحو التعلم أكثرهم تحصيلًا، حيث يصبحون أكثرًا إنتاجًا و نجاحًا في المدرسة.

◆ معالجة المعلومات: تنمي الدافعية معالجة المعلومات عند الطلبة، خاصة في كيفية و مقدار المعالجة للمعلومات بالنسبة للطالب الذي يتمتع بدافعية جيدة، حيث يكون أكثر إنتباها للمعلم، فيحصل على معلومات أكثر في الذاكرة قصيرة المدى و الذاكرة طويلة المدى، اذ يطلب المساعدة من المعلم أو من مصادر أخرى عند حاجته إليها، فهو أكثر محاولة على فهم المعلومات و أشد تركيزًا على التعلم.

◆ الإثارة المعززة: تحدد الدافعية المعززات الملائمة، فإذا حببنا زيادة السلوك و تواتره و شدته، فإننا بحاجة إلى تعزيزه، مما يترتب علينا إختيار الأشياء التي يقدرها إيجابا للمتعلمين. (فتحي الزيات، 1996)

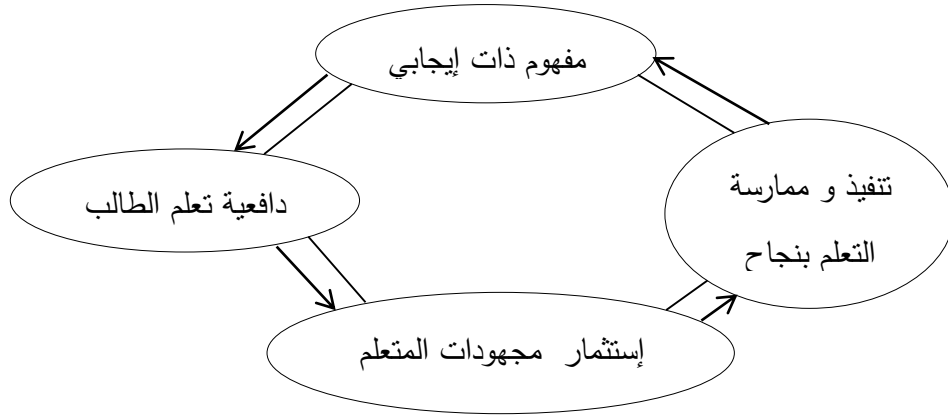
تشير مليسا (Melissa, 2016) "الى أن الدافعية ترتبط مباشرة بالتعلم، حيث تتحدد في التأثير على إختبارات الطالب، فتزيد من إرادته و مثابرته في العمل المدرسي حتى في أوقات الراحة و أوقات الفراغ، و بهذا تساهم الدافعية في تنمية إستغلال المتعلم للوقت في المهمات التعليمية مهما كانت صعوبتها، كما أنها تساهم في تطوير التعلم و العمليات المعرفية، إذ يصبح المتعلم أكثر إنتباها و فهما لما يتلقاه من معرفة داخل أو خارج المؤسسة التربوية." (Melissa, 2016, p.01)

تشارك كل من الدافعية و التعلم في عدة وظائف تعليمية منها الوظيفية الاستثنائية فهي تستثير المتعلم للقيام بالسلوك، لأن النشاط العام للفرد يرتبط مباشرة بالتعلم الصفي، إذ تعتبر الدرجة المتوسطة للإستثارة من أفضل الدرجات التي تشير إلى تعلم أفضل، في حين كلما ضعفت درجة الإستثارة كلما عرض ذلك المتعلم إلى الملل و النفور من التعلم.

أما الوظيفة التوقعية تتضمن إعتقادًا مؤقتًا، بأن نتاجًا ما سوف ينجم عن سلوك معين، فالنتائج لا يتسق بالضرورة مع التوقع، في حين الوظيفة الإنتقائية تقوم بعملية إنتقاء السلوك عند الإستجابة، بحيث توجه السلوك نحو مثير معين و تتجاهل المثيرات الأخرى. بينما الوظيفة الباعثية للدافع تشير إلى الأشياء التي تثير السلوك،

فتحركه نحو غاية معينة، و عندما تقترن بمثيرات معينة يتم التوقع من الطالب إبراز إهتمام أكبر بمادة دراسية ترتبط معها بواعث أكبر و ثواب أكبر، أما الوظيفة التوجيهية تتمثل في توجه السلوك تجاه هدف محدد، إذ يتم توجيه كل مجهود نحوه. (نسرين عدنان عثمان،2016)

يتحدد تأثير الدافعية على التعلم في نقطتان رئيسيتان، تتمثل في حسن التداول للإستراتيجيات التعليمية، التي تهدف إلى تحسين نوعية العمل المدرسي للمتعلم في الوضعيات التعليمية المتباينة. أما النقطة الثانية تتحدد في حسن تنفيذ تلك الاستراتيجيات و كيفية ممارستها، فهي تساعد على التقييم التحصيلي الذي يشرف عليه المعلم، و يظهر هذا التأثير بوضوح في الشكل التالي:



الشكل (13)- تأثير التعلم على دافعية تعلم الطالب (Florent & al,2003,p.17)

ينبغي على المعلم الإهتمام بتعلم الطلبة و بإستجاباتهم التعليمية، و يجب عليه مراعاة نموهم و مستواهم الدراسي أثناء عملية التقييم، فكلما كانت طريقة التقييم مختارة بعناية ساهم المعلم في تقديم الفرصة للطلاب كي يقوم بتكثيف طريقة كسبه للمعرفة، إذ تعتبر الدروس التي يتلقاها المتعلم في القسم من بين النقاط المهمة ذات تأثير على دافعيته للتعلم، فإذا أثارت إهتمامه يزداد فضوله للتعلم أكثر من جهة، و يحرص على إحراز تقديم جيد فيما تعلمه من جهة أخرى. (Mayer David,2006)

ركز رولاند فيو (1994) على ضرورة فهم ما يثير دافعية تعلم الطالب قبل الشروع في تعليمه، من خلال تطبيق مقارنة التعلم لأجل التعلم، عبر تلقينه و تنمية الوعي و تطوير العمليات المعرفية خاصة الانتباه و التركيز، لكي يتسنى له تفعيل إستراتيجيات تعلم الطلبة كالحفظ و التنظيم و التخزين و الاستدعاء، غير أنه يجب إحترام خصائصهم التعليمية التي على إثرها يتم توقع نجاح أو فشل التعلم، و يدعمهما في ذلك ثلاث أمور تتمثل في الاتجاه المعرفي الذي يتضمن الذكاء و المعرفة الداخلية، و الاتجاه ما وراء المعرفي الذي يركز على أسلوب إكتساب المعرفة مع تحديد أساليب التعلم، أما الاتجاه الانفعالي يتضمن الانفعالات المختلفة و القلق و الدافعية.

بينما يهتم فيو بأساليب التعلم أكثر من أساليب إكتساب المعرفة، و يعطي أهمية للدافعية أكثر من الانفعالات الأخرى، حيث يشير بينجامين بلوم (Benjamin Bloom,1999) الى أن نجاح التعلم يعتمد على بعض العوامل المعرفية التي يتمتع بها المتعلم كمدخلات سابقة.

4- أنواع دافعية التعلم:

تتمتع دافعية التعلم بتصنيفات متباينة، تتنوع حسب تنوع النظريات الخاصة بها، و تتحدد أنواع دافعية التعلم فيما يلي:

4-1- حسب طبيعة الفرد:

4-1-1- الدوافع الأولية: و هي تلك الدوافع التي ترتبط بالتكوين الفيزيولوجي للكائن الحي، و تعتبر أولى مراحل تعلم الفرد لتلبية حاجاته الأساسية، إذ تمثل استعدادات فطرية، لكنه يتعلم كيفية إشباعها بمفرده منذ الصغر، كالجوع، العطش، الجنس، النوم و الميل إلى الفرح.

4-1-2- الدوافع الثانوية: هي تلك الدوافع التي تنشأ نتيجة تفاعل الفرد مع البيئة، و الظروف الاجتماعية المختلفة التي يعيش فيها، إذ تشمل كل ما هو مكتسب هي بيئته و خبراته اليومية أثناء التفاعل الاجتماعي، حيث تتأثر بخبرات التعلم التي يتلقاها الفرد في الثقافة التي يعيش فيها، و تعتمد في تكوينها على ميوله و اتجاهاته و ما يمر به من أحداث، مثل حب التملك، السيطرة، التفوق، الاحترام.
(آسيا العايش و كنزة مرغني، 2015)

4-2- حسب شخصية الفرد:

4-2-1- الدوافع الشعورية: يتحدد مفهومها في تلك الدوافع التي يشعر الشخص بوجودها بوعي منه، حيث يمكن له استدعاؤها كالأحاسيس، فيسلك سلوكا معينا بهدف تحقيق رغبات محددة.
4-2-2- الدوافع اللاشعورية: هي تلك الدوافع التي تدفع الفرد إلى القيام بسلوك معين دون وعيه، لسبب قيامه بذلك السلوك، و غالبا ما تكون غطاء أو تكون رد فعل لدوافع لا شعورية دفينية.
و يمكن لهذه الدوافع أن تطفوا إلى سطح الشعور من خلال الأحلام أو فلتات اللسان، اذ تتصارع مع بعضها للخروج الى سطح الشعور، و لكن يقوم الأنا بكتبتها و مقاومتها في اللاشعور، مثلا الفرد الذي يتباهى بكرمه فهو يدافع به ضد بخله كدافع لاشعوري. (لوناس حدة، 2013)

4-3- حسب ردود الفعل الذاتية:

4-3-1- الدوافع التقييمية: تعد احدى ردود الفعل الذاتية، التي تسعى للتقدم نحو الهدف كأحد محفزات السلوك، "فإذا اعتقد الطلبة أنهم يحرزون تقدما إيجابيا نحو تحقيق أهداف التعلم، فينعكس ذلك إيجابا عليهم من خلال تحسين فاعليتهم الذاتية، بينما إذا اعتقد أولئك الطلبة أنهم كسلاء، فيعبر هذا كمؤشر على إمكانية التقدم في العمل التعليمي، إذا تمكنوا من تحسين جهودهم أو ضاعفوا منه." (عبد الله الحسيان، 2013، ص.16)
4-3-2- الدوافع الحقيقية: و هي "دوافع يعمل فيها الطلبة على مكافأة الذات بشكل حقيقي، و بصفة روتينية مثلما أشارت إليها النظرية الاجتماعية، التي أكدت على أن توقعات نتائج تحسن مستوى الدافعية، فهناك على سبيل المثال يكافئ الطالب نفسه أو يعاقبها، وفقا لما حققه من أهداف تعليمية في نهاية كل فصل دراسي."
(Schunk & Brooks, 1999, p.01)

4-4-4- حسب عدد الأفراد:

4-4-4-1 الدوافع الفردية: تشمل الدوافع التي يتميز بها الأفراد عن بعضهم البعض، فقد يكتسبها بعضهم لخبراته الخاصة، و البعض الآخر يكتسبها لأنه يميل إليها.

4-4-4-2 الدوافع الجماعية: هي الدوافع التي تصدر على أكثر من شخص، بمعنى أنها تصدر عن جماعة أو عن شخص ضمن جماعة صغيرة. (لوناس حدة، 2013)

4-5- حسب الثقافة الاجتماعية:

4-5-4-1 دافعية تعليمية: هي تلك الدافعية التي يتميز صاحبها برغبة في تعلم شيء تطبيقي، يهدف إلى تداوله لاحقاً مثل تعلم لغة أخرى، و الهدف منها هو إجراء مقابلات عمل لخريجي الجامعة، أو ممارسة عمل يشترط تعلمها أو توفرها لدى الفرد، أو تحقيق مكانة اجتماعية مرموقة. (Hudson, 2000, p.01)

4-5-4-2 دافعية دمجية: "هي التي يهدف فيها الفرد تحقيق اندماج اجتماعي مع البيئة الجديدة لكي يتكيف مع أفرادها، ذلك من خلال المثابرة على تعلم اللغة، ليحقق التواصل مع أفراد تلك البيئة." (Finegan, 1999, p.01)

4-6- حسب إمكانية التحقق:

4-6-4-1 دوافع خيالية: و هي دوافع يمكن أن تكون غير موجودة فعلاً، إذ أنها مجرد تخيلات أو توقعات لدى الفرد يتخيلها، في حين أنها ربما لا يكون لها أساس في الوجود و الواقع.

4-6-4-2 دوافع واقعية: و هي دوافع تكون موجودة فعلاً على أرض الواقع، أو ما يسمى بالدوافع الواقعية. (لوناس حدة، 2013)

4-7- حسب مصدرها:

4-7-4-1 الدوافع الداخلية: هي تلك الدوافع التي يركز فيها الطالب على نشاط معين في مجال محدد من بين مجالات اهتماماته، حيث يسعى إلى تحقيق التوازن و الرضا الذاتي، من خلال ما يبلغه من إنجازات متميزة في ذلك النشاط، بينما لا يهدف من ورائه الحصول على ثواب خارجي، حيث تشمل حب المعرفة و الاستطلاع، و هذا النوع من الدوافع يؤثر على عملية التعلم و التكيف في البيئة التعليمية، و تعتبر ضرورية لتطور الفرد، إذ أنها تمثل مصدر قوة لقيادة السلوك، عند تلقيه فرص لأخذ قرار الاستقلالية السلوكية. (Ryan & Stiller, 1991)

كما أن "الطلبة الذين يتمتعون بدافعية داخلية، لا يترددون في القيام بالمجهودات بل هم أكثر مثابرة على التعلم بعمق، فهذه الدافعية تسمح لهم بالاستمتاع في ذلك." (Linda & Howard, 2015, p.01)

بينما أكد رولاند أن هذا النوع من الدافعية يجعل الطالب أكثر ذكاء و تنظيماً في تحقيق أهداف المهمة التعليمية. (Rolland, 2006). و "ترتبط الدافعية الداخلية بالتعلم و المعرفة، فالسلوك المكتسب يتأثر بطبيعة الأنشطة التعليمية، و لها علاقة مباشرة بتعلم اللغة الأجنبية، حيث يمكن للدافعية الداخلية أن تكون إيجابية و سلبية." (Kudryavtseva, 2014, p.02)

4-7-4-2 الدافعية الخارجية: هي "تلك الدوافع التي تنشأ نتيجة عن علاقة الفرد بالأشخاص الآخرين، حيث

تدفعه إل القيام بسلوكات معينة بهدف كسب رضا الآخرين الذين يحيطون به، أو الحصول على تقدير أو تحقيق منفعة مادية أو معنوية كالحصول على ترقية." (ملحم سامي، 2001، ص.05)

و تقود الدافعية الخارجية الفرد إلى القيام بأنشطة محددة، بهدف تحقيق أداء جيد يتحصل من خلاله على مكافأة في المقابل، فالطالب الذي يتمتع بهذه الدافعية، يكون أكثر نشاطا في البحث عن وسائل تساعد على بلوغها بسبب توفر بعض العوامل الخارجية. (Chekour & al, 2015) ويرى رولاند الدافعية الخارجية على أنها جزء لا يتجزأ من عملية التعلم، إذ ترتبط به بصورة غير طبيعية نظرا للعوامل الخارجية التي تحكمها، فقد تكون مفروضة على الطالب غالبا من خلال سلطة ما، و التي عادة ما تكون متمثلة في الأستاذ، فيعتمد إلى محاولة تنظيم أهداف الأنا لبلوغ أهداف الأداء التعليمي بشكل صحيح. (Rolland, 2006)

كما تذكر مارينا كودريافتسيفا (Kudryavtseva Marina, 2014) السبب الذي يثير الدافعية الخارجية هو العوامل البيئة المحيطة بالمتعلم، مثل الحاجة إلى النجاح في الامتحان بتقدير ممتاز بهدف الحصول على التقدير، أو الرغبة في تطوير عمله لاحقا في بلد أجنبي، أو ضرورة التواصل الجيد مع أفراد أجنبيين بهدف الاستثمار في العمل، لذلك يجب على الطالب تعلم اللغة الأجنبية لبلوغ أهدافه التعليمية و العملية لاحقا. نلاحظ أن أنواع دافعية التعلم السابقة تختلف باختلاف الباحثين، إلا أن علاقتها مباشرة بالمتعلم، حيث تشترك أهدافها في مساعدة الطالب على بلوغ أهدافه سواء أكانت تعليمية أو سلوكية، داخل أو خارج المؤسسة التربوية.

و يؤكد في ذلك ريان و ستيلر (Ryan & Stiller, 1991) أن هناك علاقة و دور متكامل بين الدافعية الداخلية و الدافعية الخارجية، لأنهما من بين العوامل التي قد تؤثر على حسن تنظيم و توظيف المجهودات بطريقة محكمة من طرف الطالب الجامعي.

تعتبر الدافعية الداخلية الموجه الرئيسي للدافعية الخارجية، إذ يتحول شعور الاستمتاع بالأداء التعليمي للطالب و تحقيق أهدافه إلى الاستمتاع بنتائجها النهائية، التي تكسبه في نهاية المطاف تعزيزا و مكافأة إيجابية تشجع رغبته في المزيد من التعلم. (George, 2012)

5- مؤشرات دافعية التعلم:

تتضمن دافعية التعلم عدة مؤشرات تظهر على الطلبة الجامعيين، و يمكن ملاحظتها على سلوكياتهم ببسر، حيث تزود الدافعية للتعلم بالسلوك بالطاقة المحركة، فهي تطلق الطاقة و تنثير النشاط، حتى تتعاون المثيرات و الحوافز الخارجية مع الدوافع الداخلية على استثارة و تحريك السلوك.

كما أن دافعية التعلم توجه الطالب إلى إختيار أنشطة في موضوعات محددة، و تجعله يستجيب لها في مواقف معينة، حيث تحدد له الطريقة و الأسلوب الذي يتفاعل به في تلك المواقف المختلفة، و بما أن دافعية التعلم تنثير الطاقة داخل الطالب، فإنها لا تجدي نفعا إلا إذا حركت السلوك ناحية الهدف التعليمي المرغوب.

(نسرین عدنان عثمان، 2016)

تحدد بعض المؤشرات الهامة في تمتع الطلبة بخصائص بارزة تدل على إستثمارهم لدافعية التعلم، منها المثابرة و حب الاستطلاع، التوجه نحو المستقبل و البحث عن التقدير، الخوف من الفشل و الرغبة في أداء

أفضل. (عبد الحميد مولوج، 2013) يظهر الطلبة الذين يتمتعون بدافعية التعلم الاستغلال الأمثل للتغذية الراجعة كمدخلات سابقة، تستثير لديهم الاستعداد للتعلم الجديد، مع إحترام خطة عمل الأستاذ للأنشطة التعليمية، و يشجعهم ذلك على تحدي الصعوبات للقيام بالأنشطة المختلفة مهما كانت ظروف البيئة المدرسية. و أكثر سمة يتميزون بها تتمثل في حب التقييم المستمر لأنشطة التعلم التي يقومون بأدائها، فهم يتمتعون بمفهوم ذات جيد جراء الخبرات الحياتية التعليمية السابقة، و هذا ما يثير إنتباههم و فضولهم للتعلم أكثر.

يبرز العديد من المتعلمين الحاجة إلى بناء معتقدات إيجابية حول مفهوم الذات، و إلى تطوير مهاراتهم باستمرار، و كذا تحمل مسؤولية تعلمهم بأنفسهم، بينما يتميزون أثناء أدائهم للمهام التعليمية بحسن الانتباه و التركيز و إدارة الوقت، اذ يتمتعون بطاقة كبيرة و بإرادة قوية، و تعتمد دافعية التعلم على التعامل مع قدرات الطالب في بداية الأنشطة التعليمية، من خلال التخطيط و التنظيم من جهة، و الحكم على قدراته عبر ما توصل إليه من نتائج بعد إستثماره لطاقته الداخلية من جهة أخرى، و بهذا يشجع نفسه على المثابرة.

(Boekaerts Monique, 2010)

يشير جورج (George, 2012) إلى أن "أهم المؤشرات التي تتضح على الطلبة الذين يتمتعون بالدافعية للتعلم، تتحدد في الطموح و الحماس، الإصرار و المثابرة على تحقيق الأهداف المرجوة، اذ يبرزون إيماناً قوياً بقدراتهم على أداء المهمة التعليمية، حيث يتمكنون من التحكم في توظيف مجهوداتهم حسب المهمات الموكلة إليهم، كما يتمتعون باستقلالية في اختيار كيفية تناول الأنشطة المختلفة. " (George, 2012, p.01)

و حسب عبد الحميد مولوج (2013) تتضمن دافعية التعلم لدى الطلبة مجموعة من المؤشرات تسمح بقياسها بسهولة، حيث تتمثل فيما يلي:

- ينتبه للمعلم و غيره من مثيرات الموقف الصفي.
- يبدأ بالعمل فوراً دون تماطل.
- يطلب التغذية الراجعة حول أداء المهمات التعليمية.
- يثابر على أداء المهمة حتى إنجازها.
- يتابع عمله و يستمر فيه من تلقاء نفسه.
- يعمل على إنجاز المهام التعليمية المكلف بها خارج ساعات التعلم الرسمية.
- يتفاعل بانسجام مع زملائه و معلمه.
- يميل إلى نوع من أنواع النشاط و يقبل عليه.

كما يشير مولوج إلى أن بعض المؤشرات يمكن أن تحدد عملية التعلم، و توجه كل من المعلم و الطالب للعمل بشكل متكامل، حيث تتضمن تحرير الطالب لطاقته الكامنة التي تعد من أهم الأسس في عملية إكتساب المهارات، اذ تملي دافعية التعلم على الفرد ليستجيب للموقف التعليمي، حيث يتميز سلوكه بالنشاط و الرغبة في التعلم، و يعود ذلك إلى مستوى دافعية تعلمه نحو ممارسة السلوك في مواقف تعليمية دون أخرى. و بحدوث عملية التعلم يشبع حاجته التعليمية، و الدافعية من بين أحد العوامل التي قد تؤثر على نشاطه التعليمي.

6- مصادر دافعية التعلم طلبية الجامعة:

إتخذت دافعية التعلم توجهان إما يفقد الطالب دافعية التعلم منذ البداية نظرا لعدم إهتمامه بالمحتوى التعليمي، و إما أن يكون ذا درجة معينة من دافعية التعلم، ثم يفقدها بسبب الأنشطة التي يقترحها عليه الأستاذ، لذلك يعتبر المعلم أحد المصادر التي تستثير أو تكف دافعية التعلم لدى الطالب.

و يعرض رولاند و جاك (Rolland & Jacque,2001) بعض المحددات الأساسية التي يمكنها أن تنتج دافعية التعلم لدى الطالب الجامعي، من خلال ما يقدمه الطالب من أعمال و بحوث للأستاذ عبر الطريقة التي يعرض فيها المتعلم النشاط المكلف به، و تنظيمه للمعلومات المتداولة، و أثناء ذلك يسهل على الأستاذ ملاحظة مدى إهتمام كل طالب بالمحتوى التعليمي من جهة، و كذا تقييم قدرته على التحكم في محتوى و مجرى سير العمل التعليمي من جهة أخرى، عبر ما يقترحه الأستاذ على الطلبة من خطوات كخطة عمل، مثلا عرض خطة الدرس بأسئلة أو بأهداف، القيام بتغذية راجعة للدرس السابق، الشروع في الدرس بإشكالية تثير فضول زملائه الآخرين، تداول المخططات المعرفية أو الجداول، تقديم أمثلة واقعية تثير فضولهم و إنتباههم مع مشاركتهم في أمثلة من الحياة اليومية.

و الأنشطة التعليمية التي تكون خارج القسم تمثل مصدرا له أهميته في إثارة دافعية تعلم الطلبة، من خلال بعض الواجبات المنزلية التي تتضمن إشكاليات واقعية حول المحتوى المدروس، إذ يحتوي على مقدمة ذات تعليمات حول المشكل المطروح، و ما على الطالب إلا أن يثبت جدارته، و كفاءته في كيفية تناول ذلك المشكل التعليمي، فإذا إستثار دافعيته للتعلم يمكنه تحقيق الهدف المنشود، و هو مصدر هام يهدف إلى مساعدة الطالب على الإحساس بالمسؤولية عند مواجهته لنفس تلك الإشكالية على أرض الواقع. (Rolland Viau,2004) و في الحقيقة هو نفس المصدر الذي تبنته الباحثة في مقياس اللغة الإنجليزية، لكي يستعد الطالب لتحمل و مواجهة المشكلات التي يجدها أو يتكفل بها في الواقع المعيش.

تعتبر إهتمامات الطالب من بين المصادر التي تثير دافعية التعلم لديه، خاصة عند تصميم الأستاذ للدروس، و تقديمه للواجبات المدرسية، إذ تهدف طريقة المعلم هنا إلى تقويم الأخطاء، فإذا توقف عندها تصبح الأنشطة التي يقدمها جافة غير دافعة داخليا إلى التعلم المرغوب فيه، لذلك ينبغي على المعلم أن يوفر فرصا للمشاركة و الاحساس بمتعة العمل التعليمي، ذلك بهدف غرس الشعور بأهمية و قيمة ما يتعلمه الطالب و تمكينه من مناقشة زملائه.

كما يؤكد عبد الحميد مولوج (2013) على توفر المصادر التالية في دافعية التعلم:

- توظيف البيئة بمكوناتها المادية و النفسية، يجعل المتعلم يركز إنتباهه على الموضوعات التي يجب تعلمها.
- الإستعانة بالحوافز و المكافآت بهدف إثارة الإستعداد للتعلم.
- يتطلب التعلم تغييرا في السلوك و الأفكار و المعتقدات، لذلك من الطبيعي أن يثير درجة من القلق، و يجب أن لا يؤثر سلبا على دافعية التعلم لدى الطالب.
- توفر الفرصة له في تحديد أهدافه.

- توفير مستوى من التحدي المقبول يسمح بقدر من النجاح، يتفق مع الجهد الذي يبذله المتعلم، حيث يشعر الطالب بالملل إذا كانت المهمة سهلة و الإحباط إذا كانت المهمة بالغة الصعوبة.
- توفير فرص تطوير المسؤولية الذاتية لتحمل تبعات نتائج أعمالهم و نجاحهم و فشلهم.

و تمثل حجرة الدراسة مصدرا داخليا و خارجيا لإثارة الدافعية مع ما يطبقه المعلم من أسلوب للتدريس، حيث يبرز اندماج الطالب في التعلم من خلال الإكتشاف و الحوار و المناقشة، و كذا حب الإستطلاع عن طريق أسئلة التفكير و الشك و الحيرة، مع التركيز على ما يتعلق بحاضر الطالب من حادثة سائدة و الخبرات الواقعية، عبر ما يتوفر للمعلم من خبرة شخصية، دون إهمال البواعث التي تتضمن المكافأة و التعزيز بالثناء و المدح و تشجيع المعرفة. (نسرين عدنان عثمان، 2016)

من بين المصادر التي تستثير تعلم الطالب نجد طبيعة البيئة التعليمية، و مدى تبني المتعلم لأهداف تعليمية ذات التوازن بين المجهود و أداء المهمة، مع تكييف المهمات حسب إهتمامات الطلبة و تضمين التجديد و التنوع في محاورها بأسئلة متنوعة، دون تجاهل منح فرصة التفاعل بين مجموعات الطلبة.

ترتبط مصادر دافعية التعلم بشكل مباشر مع قوة الدافع، حيث يحث هذا السلوك و يوجهه نحو هدف معين، و لأجل الوصول إليه لا بد من بذل نشاط يقوم به الطالب، ليكسب أثناءه مجموعة من الوسائل، و يتغلب بها على الصعوبات التي تحول بينه و بين الهدف، و يعني هذا أن الدافع هو المحرك الرئيسي لأوجه الأنشطة المتباعدة، إلا أن زيادة قوة الدافع عن الحد المطلوب تقود المتعلم إلى حالة غير مرضية، و إلى إرتباك من شأنه أن يصيبه لاحقا بإحباط في حل مشكلة معينة، فمدى تأثير الدافع و ديمومته أو إستمراره تحدد الفترة التي يستغرقها الطالب في أدائه للنشاط بنفس درجة تأثير الدافع وحسب الموقف الخارجي، فإستثارة الدافع يجعل القابلية للتعلم شديدة، و هو ما يدل على أن عملية التعلم تكون فعالة و قوية حينما تكون تلقائية و حيوية.

تتحدد دافعية تعلم الطالب إنطلاقا من الإدراك العام للذات، و تظهر بوضوح في فهم ذاته و بيئته، و في أوائل مراحل حياته التعليمية تبرز في شكل نوع من الثقة في الذات، و الاستعداد لتحقيق النجاح التعليمي، و مع مرور الوقت تتطور حسب إهتماماته الخاصة فيقيم نفسه باستمرار، و بهذا يتمتع الطالب بالاستعداد للعمل حسب إدراكه لقدرات نجاحه فيه.

و تبرز الإدراكات الخاصة بالطالب سبب وجود دافعية التعلم أو إنخفاضها من خلال إدراك قيمة المحتوى التعليمي أو النشاط التعليمي و الهدف منه و هو ما يسمى بالفعالية الذاتية، كأن يقول الطالب "أتمكن من تعلم كل المقاييس التعليمية إلا أنني سيء جدا في اللغة الإنجليزية." (Françoise, 2002)

يشير كل من رولاند و جاك (2001) إلى أن المصادر التي تحدد ديناميكية دافعية التعلم، تتمثل في إدراك قيمة النشاط حيث يدل على الحكم حول ما يحمله الطالب من إهتمام لذلك النشاط حسب أهدافه، مع إدراكه للكفاءة التي يتمتع بها قبل تعلم النشاط، لذلك يعتمد إلى تقييم النشاط من خلال كفاءته في أدائه، إذ يركز في نفس الوقت على إدراكه لمدى قدرته على التحكم الذي يمكنه ممارسته في نتائج الأنشطة التعليمية، إنطلاقا من المجهودات المعرفية و العقلية المتداولة و مدى مثابرته على أدائها، و أكد هذان الباحثان على العلاقة التي

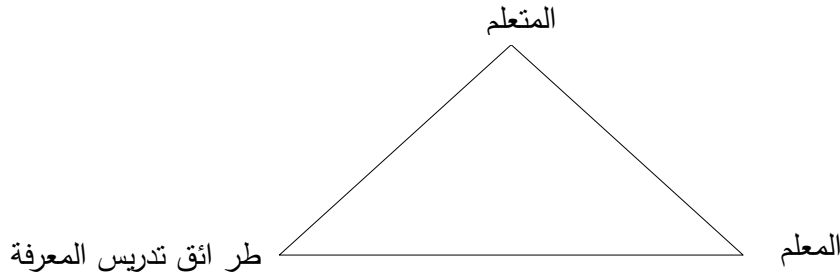
ترتبط فيها تلك المحددات فيما بينها من جهة، و علاقتها بالسلوكات التعليمية التي يبرز بها الطالب أهمية النشاط التعليمي و كفاءته في أداءه من جهة أخرى.

ومن بين مصادر الدافعية الخارجية للتعلم نجد التخصص الذي ينتمي إليه المعلم، ومدى توفر فرص التعاون أو التعامل مع خبراء و أخصائيين أجنيين في مجال تخصص الطلبة، مع توظيف معلومات و وسائل تكنولوجية حديثة. (Frankvan & Petervan & Arja & Susana & al,2012)

تعتبر العلاقة بين الطالب و بيئته التعليمية مصدرا خارجيا يحافظ على دافعية تعلمه، فتعكس على إدراكه و إستعداده للتعلم، كما تؤثر على تقديره لذاته، حيث يحدد رولاند فيو (2006) المعلم من بين أحد المصادر الخارجية المهمة، دون إهمال باقي المصادر التي تتمثل في إدارة المدرسة، أولياء الأمور و الأقران، فقد يقبل الطالب على التعلم سعيا لكسب رضا المعلم، و إعجابه أو لإرضاء والديه، و الحصول على تشجيع مادي أو معنوي، بينما تتمثل المصادر الداخلية في المتعلم نفسه، حيث يقدم على التعلم مدفوعا برغبة داخلية لإرضاء ذاته، و سعيا للشعور بمتعة التعلم و كسب المعارف.

7- دور المعلم الفاعل في تعزيز دافعية تعلم المتعلم:

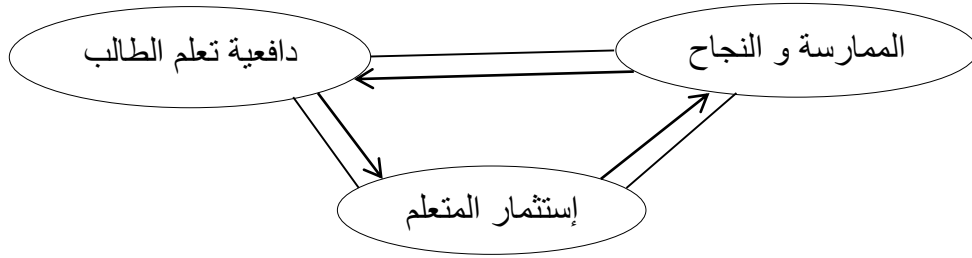
يعتمد نجاح العملية التعليمية على كل من المعلم و المتعلم، و طرائق التدريس المتداولة، إذ يعتبر تكامل لا يمكن تجاهله و يظهر بوضوح في المثلث الميمي حسب الشكل التالي:



الشكل (14)- المثلث الميمي للعملية التعليمية التعليمية (Guy,1998,p.10)

يشير العديد من علماء التربية إلى مبالغة المتعلمين في محاولة بناء مستوى مقبول من دافعية التعلم، بإعتبارها عامل فعال في عملية التعلم، و المعلم الذي يوضح قوانين التعلم الخاصة به مع طلبته منذ البداية لا يتعرض لاحقا إلى مشكلات تعيق سير دروسه على مدار السنة، إذ أن إحترام المعلم للطلاب و عدم إخضاعه و إرضاخه إلى قوانين صارمة، أو التحكم في إستقلاليته مع عدم المبالغة في التعلم بصرامة يساهم في إثارة دافعية تعلم الطالب، حيث كانت إنطلاقة دافعية التعلم ضعيفة، و لم يقم أحد من الطلبة بإستثمار مجهوداته. و على ضوء ذلك أصبح المعلم عاملا يمكنه التأثير على دافعية التعلم، أكثر من تأثير الأولياء أو الأقران و بقية المحيط، إذ أنها قد تؤثر على إتجاهات المتعلم بطريقة مباشرة أو غير مباشرة، لذلك يتعين على المعلم أن يرافق متعلميه، و يطلق العنان إلى دافعية تعلمهم في العمل التعليمي.

و يوضح الشكل التالي تأثير الذي يقوم به المعلم على دافعية تعلم الطالب كآآآي:



الشكل (15)- دور المعلم الفعال في تفعيل دافعية تعلم الطالب (Françoise & al,2003,p.18)

توضح مليسا (Melissa,2016) في قولها: "الموقف الدافعي للتعلم ظاهرة تمثل عوامل آنية في بيئة المتعلم، و تحسينها لديه يتعلق بأمور و سلوكيات ذات علاقة مباشرة بالمعلم مثل طرائق التدريس و الوسائل التي يتداولها إذ ينبغي عليه توفير جو و بيئة تعليمية تعزز دافعية الطلبة، لكي يوفر لهم فرص النجاح لمدة أطول." (Melissa,2016,p.01)

يركز لمارتسون (Lemartson,2008) على أهمية دافعية التعلم في مقياس اللغة الإنجليزية، حيث إعتبر كل من الدافعية و الإرادة في تعلمها احدى العوامل التي قد تؤثر بطريقة مباشرة على الطالب، مقارنة بالعوامل الاجتماعية، حيث تتعزز دافعية تعلم الطلبة للغة الانجليزية من خلال تشجيع العادات الجماعية بينهم، و بالتالي تحقق الأهداف قصيرة المدى للسنة الدراسية.

و بالنسبة الى لمارتسون يتوجب على أساتذة اللغة الانجليزية فهم العلاقة بين دافعية التعلم و الصبر في تعلم اللغة بإعتبارها لغة أجنبية، حيث أن هناك تأثير مكتسب إذا ما إرتبطت بأهداف داخلية للطالب و كذا للمعلم، دون اهمال رغباتهما و إتجاهاتهما. إذ يعرف المتعلم الناجح أداءه جيدا و يدرك نقاط قوته و ضعفه، و متى يقوم بتعويض نقاط ضعفه بنقاط قوته، فالطالب بحاجة دائما إلى توجيهات و إرشادات من معلمه ليس فقط بهدف تحقيق تحسن في إكتساب اللغة، و إنما لإستمرار تعلمها و تداولها فيما بعد، من خلال إيجاد نقطة التواصل مع الطلبة بعوامل تنثير بسهولة دافعتهم الخارجية داخل القسم، بشرط أن يأخذ بعين الإعتبار عند تحضير دروس اللغة الإنجليزية الفروق الفردية بين كل طالب و طالب آخر.

تؤكد كل من آسيا العايش و كنزة مرغني (2015) على أهمية إبراز المعلم إهتماما و ميلا نحو المادة التعليمية، إذ كلما يظهر إهتماما بها زادت رغبة التعلم لدى المتعلم لأنه يشكل قدوة لطلابه، فإما يفقد دافعية تعلمها أو يعززها لديهم، و يمكن للمعلم إبراز فوائد المحتوى الدراسي الذي يدرسه على حياتهم الاجتماعية، فيشاركهم حب الاستطلاع و الرغبة في حل المشكلات المستعصية، لكي يصبح الطلبة أكثر إهتماما حول المواضيع الدراسية كلما كان المعلم متحمسا في تعليمه.

و توجد العديد من العوامل الدخيلة التي تؤثر في دافعية التعلم، حيث يمكن أن تؤدي إلى إنطفائها تدريجيا لدى الطالب، إذ نجد منها إستجابات المعلم التي تؤثر بطريقة مباشرة على مستوى تعلم الطلبة، إنطلاقا من سماته الانفعالية و السلوكية، فإذا كان تفاعله و أهدافه التي خططها مع متعلميه إيجابية فسوف يتلقى

إستجابة إيجابية منهم، في حين إذا كان تفاعله مع الطلبة سلبيا فإن ذلك يؤثر على دافعية تعلمهم، حيث يمكن أن تتعرض إلى الإنطفاء التام مع مرور الوقت. (عبد الحميد مولوج، 2013)

يشير رولاند فيو (1994) إلى ضرورة تمتع المعلم ببعض الخصائص، لكي تتوفر لديه الدافعية نحو التدريس التي يؤثر بها على طلبته داخل القسم بطريقة مباشرة، إذ تتضح في أهمية تمتع الأستاذ بالصبر على المتعلمين و على صعوبات المحتوى التعليمي، خاصة إذا كانت ذلك المقياس الدراسي يتعلق بتعلم لغة جديدة. و بالنسبة إلى فيو الأساتذة الأصغر سنا هم الأكثر توفرا على تلك الخصائص، لأنهم يجدون متعة في تقديم المحتوى التعليمي، إذ يباشرون بتطوير وسائل بيداغوجية تيسر تعلم الطلبة، مقارنة بالمعلمين الذين يتمتعون بخبرة طويلة في التعليم. و من الضروري أن يقتنع المعلم بالمحتوى الذي يقدمه لهم لكي يقتنع به الطلبة ثم يتعلمه بشكل صحيح. بينما لا يتمتع العديد من المعلمين بقدرة على تشكيل وضعيات تعليمية حديثة، يسهل فهمها من طرف الطلبة، و هذا ما يدفع بكل من المعلم و المتعلم إلى مواجهة مشكلة الملل، نظرا لروتينية تقديم المحتوى التعليمي في كل مرة بنفس الطريقة، إذ يؤثر ذلك سلبا على مستوى دافعية المعلم و المتعلم معا، فيكبت لديهما تطوير كفاءتهما و قدرتهما على الإبداع.

يتوفر هناك عدد من المعايير التي تساعد المعلم على إنتقاء الخبرات التعليمية، و أنواع النشاطات التي من شأنها أن تثير دافعية التعلم لدى الطلبة، نجد منها ما يلي:

- إرتباط الخبرات التعليمية إرتباطا وثيقا بالأهداف، مع ضرورة تعريف أهداف الدرس إلى الطلبة، لكي يجتهد كل منهم على أدائها و تذكرها، حيث يقودهم ذلك إلى إستمرار دافعتهم إذا كان تحديدهم لأهداف التعلم جيدا، اذ يجب أن تكون كل من أهداف الدرس و أهداف الطالب الداخلية في مستوى يناسب قدرات و كفاءات المتعلم.
- مراعاة خبرات الفروق بين المتعلمين، و توفير لكل منهم فرصا للتعامل معها، و الحرص على تحقيق الأهداف بالقدر و السرعة و الأسلوب الذي يناسب قدراته و ميوله و خبراته السابقة، حيث يدل ذلك على الفروق الفردية بين المتعلمين و هذا ما يفرض على المعلم فهم الطالب من خلال التعرف على قدراته و مستوى نموه، و كذا نقاط ضعفه و قوته لتحديد مدى إستعداده، و قدراته على إنجاز الأهداف التعليمية.
- مراعاة بعض التقنيات لإستثمار دافعية تعلم الطالب، حيث تتضمن إستثمار الاهتمام بالجديد و المثير و كل ما هو نافع، توفير فرص الرغبة في التعلم و النجاح فيه، مع توفير مناخ تعليمي يسوده المحبة و التعاون، و توفير جو مادي مريح منظم و جذاب، مع الحرص على تقديم العلامات التشجيعية و التعزيز المتكرر المناسب وفقا لحاجات الطالب الذي يسمح بتحقيق تحسن تدريجي في أدائه الأكاديمي.
- المحافظة على إستمرار إنتباه المتعلمين طوال الحصة و ذلك بتنويع الأنشطة التعليمية حسب ميول و إهتمامات المتعلم، فمن دون مشاركة الطالب في ذلك لا يمكن تعلم المحتوى التعليمي الجديد، إذ يمثل هذا الأخير أمرا أساسيا في إثارة دافعية التعلم الداخلية، فتؤثر على مستوى أداء الطلبة في إستخدام إستراتيجيات التعلم، و إكتساب معارف جديدة تثير حب المعرفة و الاستطلاع باستمرار.

(McCombs, 2016)

تعد ممارسة المعلم لهذه النقاط الأساسية التالية ضرورية، عندما يتواجد مع متعلمين لا يتمتعون بدافعية التعلم، حيث تتمثل فيما يلي:

- على المعلم أن يكسب ثقة متعلميه، و ضرورة تمتعه بالثقة عند تعليمهم.
- تشكل وضعيات تعليمية يمكنهم النجاح فيها و تجنب و ضعهم في وضعيات تنافسية، فيصعب عليهم النجاح فيها، فكلما تقيد المعلم بالأكاديمية في الأنشطة التعليمية تمكن من جلب إهتمام الطالب بالمحتوى التعليمي خاصة في اللغة الأجنبية، بشرط أن تتضمن علاقة ببقية المقاييس التعليمية مثل التاريخ، الاحصاء و غيرها، و كذا دمجها كلغة يجب تداولها أثناء تعليمها للطلبة، لكي يتيسر إكتسابها و تثبيت معرفتها جيدا لديهم، ليتم التواصل بها لاحقا مع الآخرين بسهولة. (Rolland,2006)
- إحترام شخصية الطالب و تجنب نعتة بمصطلحات بذينة عند فشله.
- تقديم الإهتمام للمتعلم عند إستجوابه و النظر إليه عند الإجابة على أسئلته، مع الإبتسام له مقارنة مع زملائه الآخرين.
- تعريف أو إبلاغ الطلبة بالرغبة في تعليمهم و الاهتمام بنجاحهم.
- تقدم الفرصة للطلبة لاستثمار مهاراتهم و كفاءتهم للنجاح في الأهداف التعليمية.
- منح كل طالب فرصة لتقييم و مراقبة تعلمه و التطور الذي يحققه حسب أهدافه الشخصية.
- فهم مستوى تفكير الطلبة و مهاراتهم في تنظيم الذات التي تقودهم إلى تحقيق الأهداف.

(Rolland,2004)

تقترح نسرین عدنان عثمان (2016) بعض الأمور الهامة لأجل تحقيق المعلم تعلمًا أفضل لطلابه، حيث أشارت إلى ضرورة تقديم فائدة الدرس، و ما يربطه بالمواقف الحياتية، مع التركيز على أهمية التغذية الراجعة عند التطرق إلى درس جديد بشرط أن يحظى بعلاقة مع الدرس الذي سبقه، و حرص المعلم على تنظيم المادة التعليمية في تسلسل مناسب، و كذا تقديم الدعم و التعزيز للمتعلم حينما يقدم إستجابة خاطئة، مع الإهتمام إلى تنوع الأنشطة التعليمية حسب الفروق الفردية الموجودة بين الطلبة، و إستخدام المعلم الكفو لأسلوب التعلم التعاوني النشاط الذي يعزز مهارات التعاون و المشاركة الجماعية بين الطلبة، مع ضرورة مكافأة كل واحد منهم حسب إنجازاته بطريقة مناسبة.

كما يشير ماير دافيد (Mayer David,2006) "إلى أن دور المعلم مهم جدا فالطلبة الذين يفشلون مبكرا في الامتحانات التقييمية، يتعرضون دائما إلى الفشل أثناء عملية التعلم الذاتي مهما كان إختيارهم لاستراتيجية التعلم التي إتبعوها." (Mayer David,2006,p.01)

لذلك ينبغي توجيه الاهتمام بتمعن إلى الطلبة الذين يتمتعون بأداء أكاديمي متدني في المحتوى التعليمي، خاصة أولئك الطلبة الذين لم يتسنى لهم إختيار التخصص الذين يرغبون به، إذ يصعب كثيرا على المعلم أن يزرع و ينمي بداخلهم دافعية التعلم كخطوة أولى للأمام، و التي يسبقها ما يسمى بقانون الإستعداد الذي جاء به ثورندايك (Thorndike,1993) ، حيث يوضح الظروف التي يكون فيها الفرد في حالة إرتياح أو ضيق، فبدون تطبيق ذلك القانون يواجه الطالب خطر الكف التدريجي للتعلم و بالتالي السقوط في الفشل.

ينبغي على المعلم أن يأخذ بعين الاعتبار القرارات التربوية التي تحتاج إلى بيانات تقييمية لدافعية التعلم، حيث يستلزم عليه إتخاذ بعض الاجراءات التي تخص جميع البيانات عن المتعلمين من خلال الملاحظة، إذ تحتاج هذه القرارات التربوية إلى مقاييس تعليمية أكثر إنتظاما، بهدف تشخيص الاستعداد للتعلم و التحصيل المعرفي، و كذا جوانب الشخصية للطلبة، بشرط أن يحترم في ذلك الخطوات التالية:

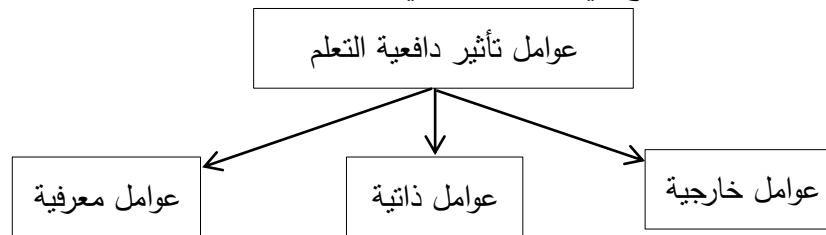
- ✓ قياس مدى واقعية خطط التدريس لمجموعة الطلبة.
- ✓ قياس الدرجات التحصيلية لاستعداد تعلم الطلبة، و كذا الخبرات التعليمية السابقة لأجل تصنيفهم إلى مجموعات التعلم الفعال.
- ✓ قياس إستعداد تعلم الطلبة لخبرات التعلم الجديدة.
- ✓ قياس درجة إتقان المتعلمين للمهارات الأساسية بإختبارات مرجعية المحك.
- ✓ قياس مدى التقديم الدراسي للطلبة من خلال الاستجابات المتتالية.
- ✓ تحديد أنواع صعوبات التعلم لدى الطلبة، و درجات تلك الصعوبات من خلال الاختبارات التشخيصية.
- ✓ تحديد الطلبة المتأخرين دراسيا في المقررات الدراسية المتباعدة، من خلال إختبارات التحصيل الدراسي.
- ✓ قياس مدى فعالية التدريس من خلال الاختبارات التحصيلية. (محمود عبد الحليم منسي، 2010)

8- العوامل المؤثرة في دافعية التعلم:

تتعرض دافعية تعلم الطالب الجامعي إلى عدة عوامل تؤثر عليه، و بهدف دراسة جيدة لموضوع هذه الأطروحة، ينبغي على الباحثة التحكم في أغلبها قدر المستطاع لأجل التوصل إلى نتائج واضحة بدون عوامل أو متغيرات دخيلة.

تشير ازابيل ماكليس (Makles Isabelle, 2012) إلى ثلاثة أنواع من العوامل التي يمكنها أن تؤثر على

دافعية تعلم الطالب، حيث تتضح في المخطط التالي:



الشكل (16)- مخطط عوامل تأثير دافعية التعلم (Makles Isabelle, 2012, p.01)

و بالنسبة الى ماكليس يجب على المعلم الأخذ بعين العوامل التي تهدد دافعية تعلم الطلبة. و تتحدد

العوامل المؤثرة في دافعية التعلم فيما يلي:

- مفهوم المدرسة: و لها هدفان أولهما هدف التعلم لتطوير كفاءات المتعلمين لكي يصبحوا أذكاء بالتركيز على النشاط، و ثانيهما أهداف تابعة للأداء تتعلق بتأكيد ذات المتعلم و صورته الذاتية، إذا يشترط فيها توفير الجو التعليمي المناسب مع إحترام كفاءات و قدرات كل متعلم على حدة.

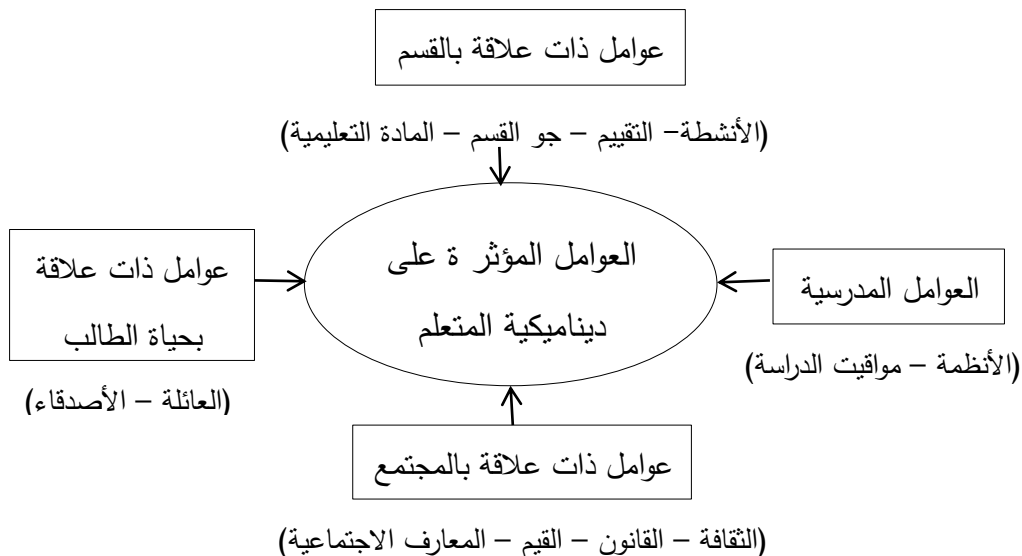
- مفهوم الذكاء: يتمثل في الذكاء الثابت لدى المتعلم الذي لا يتغير مع الوقت، أما الذكاء القابل للتطوير من خلال خبرات و تجارب الطالب، يعينه على توليد أنواع أخرى من الذكاء حسب نظرية الذكاءات المتعددة مثلا الذكاء الرياضي، الموسيقي، الفني.

- إدراك سلطة المعلم: يشير جان جاك روسو (Jean Jack Rousseau,2012) الى أن ادراك سلطة المعلم تتضح من خلال نوع العلاقة التعليمية بين المعلم و المتعلم، و مدى إكتسابه للمعرفة، التي يعود مرجعها إلى كفاءة الأستاذ و قدرته على نقل المعرفة، و زيادة ثقة المتعلم بنفسه و ثقته بمعلمه، و هو ما يسمى بتأكيد ذات المتعلم، و خلق جو من الثقة ليتمتع بالتقبل و الاحترام و التفهم، فكلما تمكن المتعلم من فهم الطالب كان تعليمه أسهل. (Makles Isabelle,2012,p.02)

و يشير رولاند فيو (2004) إلى أن المعلم يمثل عاملا يؤثر على دافعية المتعلم، فكفاءته في التدريس و مستوى دافعيته في التعليم، و معتقداته و علاقته التواصلية مع الطالب كلها عوامل قد تؤثر على دافعية تعلم المتعلم، كما أنها تتأثر بصدقه في تقديم المعلومة، ومزاجه و إحترامه للفروق الفردية بين الطلبة و أجناسهم، ثقافتهم و ديانتهم. إذ أنه يمكنه التأثير على مستوى دافعية تعلم الطلبة، فبعض الأساتذة الجامعيين يعتمدون تبني سلوكيات محبطة مع الطلبة، حيث يحدون من التواصل معهم، مما يشكل لديهم صورة سلبية حول الذات.

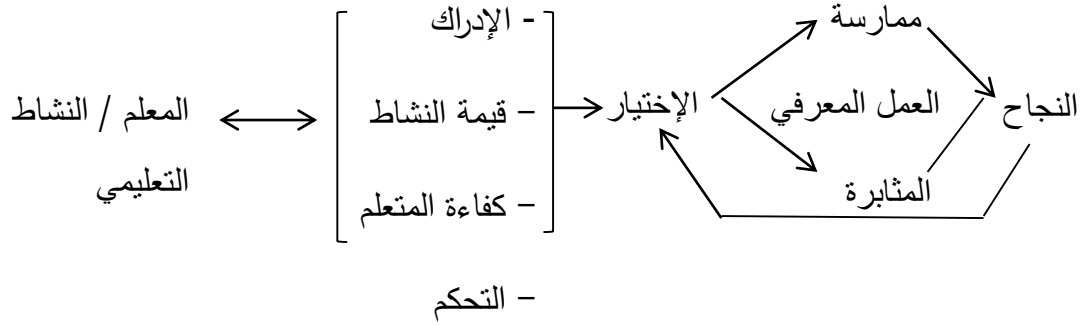
- إدراك المتعلم لكفاءاته: يقوم المتعلم بإكتساب كفاءة من خلال عدة مصادر غير الأنشطة التعليمية، إذ تشمل التجارب المعيشة مع الآخرين خبرة سابقة تدعمه على المثابرة في تحقيق أهداف التعلم، و رغم الصعوبات التي يراها الطالب مؤشرا يدفعه إلى بذل مجهود أكثر لبلوغ النجاح، إلا أنها تسمح له بإكتشاف إستراتيجية تعليمية أخرى تمكنه من الوصول إلى تحقيق ذلك.

- إدراك قيمة و أهمية النشاط: يقدم بعض الطلبة قيمة للعمل التعليمي الذي يقومون به و يعيرونه إهتماما واضحا، فيصبح لكل نشاط معنى بارزا يتمتع بأهداف قيمة، إذ يسمح لهم بإثبات قدراتهم، و إبراز كفاءاتهم من خلال المثابرة في أداء النشاط حتى يبلغون النجاح فيه عن طريق تحمل المسؤولية. (Makles Isabelle,2012) يشير رولاند فيو (2004) إلى بعض العوامل الأخرى ذات تأثير على دافعية تعلم الطالب، حيث بوضوحها في الشكل التالي:



الشكل (17) - العوامل المؤثرة على ديناميكية دافعية تعلم الطالب (Rolland Viau,2004)

يركز رولاند فيو في ديناميكية دافعية تعلم الطالب على مجمل المحددات التي تشمل إدراك قيمة النشاط التعليمي، حيث قام (William Lens,2004) بتطويره في جامعة لفين الكاثوليكية، فكفاءة المتعلم و قدرته على التحكم في أداء الأنشطة التعليمية، لها أهمية في التأثير عليه اما سلبا أو إيجابا، و يوضح رولاند ذلك في المخطط الآتي:



الشكل (18) - ديناميكية دافعية تعلم المتعلم و المعلم (Rolland Viau,2004)

يتضح من خلال هذا الشكل أن الطالب يعتمد على مجهوداته العقلية في أداء و ممارسة الأنشطة التعليمية في العمل المعرفي، فكلما تنوعت تلك الأنشطة دل ذلك على تمتع الطالب بمستوى مقبول من دافعية التعلم، إذ يترجمها فيما بعد بالمتابعة التي توفر له فرصا عديدة للنجاح.

إلا أنه ينبغي على الطالب أن يدرك أسباب نجاحه أو فشله في التعلم، لكي يتمكن لاحقا من التحكم فيها وفقا لقدراته المعرفية، و على ضوءها يوجه دافعيته للتعلم، أين يستخرج نوعا من الاستراتيجيات المعرفية تساعده على ذلك. غير أن تلك الاستراتيجيات ذات علاقة بالتذكر و تخزين و تنظيم المعلومات، فإذا واجه الطالب هذا العامل بشكل إيجابي، فسوف يعزز شعوره بتحمل المسؤولية في التعلم. (Ema,2005)

يذكر رولاند فيو (2004) في قوله هناك نوعان من الأنشطة التعليمية، تتمثل في أنشطة التعليم التي يهتم بها المعلم، و أنشطة التعلم التي يكلف بها المتعلم، حيث تؤثر على إدراكات و قيمة النشاط التعليمي للطالب، و على كفاءاته و قدراته على التحكم في أدائه. فإختيار الأنشطة التعليمية لها أثر على دافعية تعلم الطالب، إذ ينبغي أن تكون وفقا لاهتماماته التي تنشئ لديه صورة عن عمله الاقتصادي الذي سينشط فيه لاحقا بعد التخرج، بينما من الضروري تقديم الحرية للطالب فيما يتعلق بإختيار مصادر المعلومات، و كيفية تقديمها في النشاط التعليمي.

و يشير رولاند فيو إلى أن ما يحكم الأنشطة التعليمية هو طبيعة المعرفة التي تتوفر عليها، إذ يرى أن المعرفة توجه الطالب إلى إكتساب إتجاهات ثم تقوده إلى القدرة على القيادة، فبعض العوامل لها تأثير مباشر عليها كأن يقول المتعلم أن النشاط ليس صعبا، أو أنه صعب لكنه غير مفهوم، أو أنه مفهوم لكنه غير مقبول، أو مقبول لكنه غير ممارس، أو يمكن ممارسته لكن إلى متى؟ و هي عوامل تؤثر بصفة واضحة على صورته الذاتية، و على ما يتمتع به من قدرات، التي تعتبر الثقة بالذات مصدرها الأساسي.

و في هذا الاطار يضيف رولاند فيو (2006) أن هناك نوعان من الأشخاص، أما النوع الأول هم أولئك الذين يتمتعون بأمل النجاح باستمرار، في حين يتمتع النوع الثاني بالخوف من الفشل، و يعنى بالمعادلة التالية ($P-1=P$) أن الرغبة تولد النجاح و سهولة المهمة تولد إحتمال النجاح. و عليه كلما زادت الرغبة، زاد إحتمال النجاح، و لا يمكن لفعالية الذات أن تتوقع النتائج، بل يمكن رصدها إنطلاقاً من خبرات النجاح و الفشل للفرد أو لأفراد آخرين، أو للأقران المحيطين بالمتعلم.

يتم التمييز بين الطالب ذو مستوى متدني من دافعية التعلم و الطالب ذو المستوى المرتفع فيها، من خلال درجة إهتمامه بأنشطة المحتوى التعليمي و الأهمية التي يعيها إياها، فكلما كانت درجتها كبيرة زادت قدرته و إستعداده لأداء المهمة التعليمية بكفاءة عالية، إذ يتحمل مسؤولية التحكم أثناء عملية التعلم، حيث ينتابه شعور قوي من تلك المسؤولية واقع على عاتقه لتحقيق النجاح أو الفشل، على عكس الطالب ذو مستوى متدني من دافعية التعلم، فشعوره بعدم قدرته على تحمل المسؤولية و فشله في أداء المهمة التعليمية يقوده إلى عزو ذلك إلى عوامل خارجية ليست لها علاقة بالمتعلم.

و غالباً ما يقع على عاتق المعلم إختيار و ممارسة الأنشطة التعليمية، التي ترفع و تحسن من مستوى دافعية تعلم الطالب، لذلك يجب أن تتوفر الأنشطة على ما يلي:

- أن تكون الأنشطة التعليمية ذات معنى واضح في نظر المتعلم.
- أن تكون الأنشطة متنوعة و ذات علاقة بباقي الأنشطة التعليمية.
- أن تتضمن الأنشطة وضعية تشكل مشكلاً للتعلم.
- أن تثير الأنشطة المتعلم لكي يجتهد في العمل المعرفي لكل نشاط.
- أن تتيح له فرصة تحمل المسؤولية من خلال الاختيار.
- أن تتيح الأنشطة للمتعلم فرصة التفاعل و التعاون مع الآخرين.
- أن تتوفر الأنشطة التعليمية على تعليمات واضحة.
- أن يتم ممارسة الأنشطة فترة كافية من الوقت. (Rolland Viau,1994)

يعتبر تقييم أداء الطالب من أبرز العوامل التي تؤثر على دافعية التعلم، حيث تشجع المتعلم القوي ذو مستوى جيد لدافعية التعلم، في حين تحبط المتعلم الضعيف، لذلك ينبغي على المعلم أن يبين خطأ الطالب كوسيلة ممتعة تعزز دافعية تعلمه، و بالتالي يزيد من فرصه في النجاح و تجاهل خطر الفشل، فهذه الطريقة تساعد على نسيان وجوده داخل المدرسة. (Rolland Viau,2004)

تشير إزابال ماكلز (2012) إلى أن موضع الخطأ يعين المتعلم على توقع الخطأ من جديد، حيث يقوده إلى تطوير نفسه في التعلم، و هذا ما يشجعه على تكوين نظرة إيجابية نحو تحمل مسؤولية تصحيح الخطأ، فيساهم في تنشئة الدافعية الداخلية التي تنمي لديه القدرة على التعلم من ذلك الخطأ بدلاً من الوقوع فيه جديد.

و كل تقييم للتعلم يقوم الطالب بتحديد كهدف يتوجب عليه النجاح فيه، حيث يعتبر أداء النشاط مؤشراً لتحقيقه و يكتسب من خلاله إستراتيجيات فعالة للتعلم لأجل تطوير نفسه. و كثيراً ما تتأثر دافعية تعلم الطالب حينما يرى نتائج تحصيله التعليمي في مجال رؤية الجميع، خاصة في الجامعات مثلاً تقوم به جامعة لونيبي

علي الجزائرية، اذ يتم نشر نتائج الإمتحانات لكل طالب على سبورة الإعلانات أين يسمح لجميع الطلبة الآخرين برؤية علامات بعضهم بعضا.

و يدفع نشر نتائج المتعلم إلى الاعتقاد بأنه لن يتمكن من و جوده بين الأوائل الناجحين، و بالنسبة للطلاب يرى نفسه في آخر السلم التحصيلي، لأن التقييم التعليمي يركز على التعلم و ما يحرز الطالب من تقدم، حيث كلما أدرك المتعلم أنه قد بذل مجهودا كافيا لتحقيق أداء جيد تمكن من تحقيق النجاح. و يعرض رولاند فيو (1994) بعض النقاط التي بإمكانها مساعدة المعلم على مواجهة مشكلة التقييم في النقاط الآتية:

- أن يعطي المعلم قيمة لما يقوم بتعليمه من مادة تعليمية.
 - أن يدرك المعلم ما يعلمه جيدا و قادرا على تدريسه بالطريقة المناسبة.
 - أن يتمتع بالتحكم فيما يدرس من مقياس تعليمي خاصة إذ كان ذلك المقياس لغة أجنبية.
 - أن يختار المعلم محكات التقييم الخاصة بتقدم كل طالب و مجهوده المبذول و كذا التعلم المحقق.
 - أن يقدم تعليقات أو إنتقادات حول الأعمال في حد ذاتها و ليس على العلامة التقييمية التي تحصل عليها الطالب.
 - أن يمنح المعلم فرصة للطلاب لكي يتعرف على أخطائه لكي يدركها فيحسن من نجاحه من خلالها.
 - أن يتبنى المعلم طريقة تقييم تستبعد التنافس و المقارنة بين الطلبة.
- و بالنسبة إلى فيو يعتبر المعلم عاملا أساسيا له تأثير مباشر على الطالب، فإما يزيد من حماسه و مستوى دافعية تعلمه أو يحبطه فيكبح قدراته.

هناك عوامل أخرى تؤثر على دافعية تعلم الطالب، حيث تحددت في المثابرة و الخوض في الأداء و كذا طبيعة الأداء، أما المثابرة يتم ملاحظتها مع مرور الوقت عبر تحدي الطالب الفشل لأجل تحقيق النجاح في الأنشطة التعليمية، أين يتضح عند بعض الطلبة في مواصلته لأداء تلك الأنشطة أو ترده في انجازها داخل أو خارج المدرسة مهما كان يومه الدراسي متعبا، فإذا تمكن منها بشكل إيجابي يعمل على تحقيقها في وقت قصير، و أحيانا نجده يزواج بين القيام بالوظائف المنزلية و مشاهدة التلفاز مثلا، أو قيامه بالتفكير في برنامج الأسبوع القادم.

و يظهر الخوض في الأداء بعناية في إنتباه و تركيز الطالب، و نوعية الإستراتيجية التي يتناولها في التعلم، فهي الوسيلة التي يستعين بها لإكتساب المعارف و تذكرها، مثل تكرار المحتوى و تنظيم و إدارة المحتوى التعليمي بهدف فهمه جيدا، و الاستراتيجية المعرفية التي يتناولها بطريقة تدريسه على تحمل مسؤولية تعلمه، حيث تتمتع كذلك بإستراتيجيات ما وراء معرفية مثل تخطيط و إختيار أماكن الدراسة.

في حين تتضمن إستراتيجيات الدافعية كيفية تحديد الأهداف المراد تحقيقها، و أهم العوائق التي قد تعترض الطالب في الوصول إليها، كالفشل الدراسي المتكرر في مقياس تعليمي معين، و بهذا لا يمكن الإعتماد على عامل الأداء لوحده لكي يتم تقييم المستوى التعليمي للطلاب. (Françoise,2002)

توجد بعض العوامل الداخلية التي لها علاقة مباشرة بذات الطالب، حيث تتمثل في المعتقدات و هي تؤثر على باقي العوامل السابقة بدرجة كبيرة، اذ تعتبر عمليات معرفية طويلة المدى، كما تؤثر في العمليات

المعرفية قصيرة المدى من جهة، و تؤثر التوقعات المعرفية على سلوك الفرد الداخلي و الخارجي من جهة أخرى، فهي تدل على التنبؤ بالأحداث المستقبلية التي تؤثر بدورها في تفسير و إدراك الفرد للمعلومات الخارجية.

بينما يشير العزو إلى السبب الذي ينسب إليه الفرد فشله أو نجاحه، حيث قد يكون داخليا أو خارجيا، و هو عبارة عن تعيين مميزات المواقف و إستعدادات الشخص، كسبب لسلوكه أو سلوك فرد آخر، غير أن التقييمات تدل على تقييم الفرد لما يقوم به و ما يتعلمه بإستمرار، فقد يكون شعوريا واعيا أو لا شعوريا.

و في هذا الصدد يذكر جون بياجى (John Piaget,2015) في نظرية الارتقاء المعرفي للتعليم القوانين التي تحكم التعلم، و الشروط التي يجب توافرها لتحسين هذا التعلم، حيث أشار بوضوح إلى إرتقاء تعلم الفرد حسب إستجاباته المعرفية، إذ تمثل كل من الدوافع و السلوك و الانفعالات مركز النظرية المعرفية، كما تعتمد على المعتقدات الفكرية التي يبنها الفرد حول نفسه و محيطه، و بذلك يحاول إيجاد طرائق تساعد على تنظيم البيئة الخارجية و ما تتمتع به من موضوعات مدركة. (نقلا عن صلاح الدين و حنفي،2015)

و يذكر بويكارتز (Boekaerts,2010) في قوله: "تنتج دافعية التعلم عن طريق خبرات التعلم المباشر، حيث يتم ملاحظة التعلم عبر ما يتبادلته الطلبة من عبارات لفظية في القسم، مع الحرص على تجنب المقارنات التي تظهر في تمييز المعلم بين الطلبة، فذلك يؤثر على إعتقاداتهم و في تفكيرهم و كذا على إنفعالاتهم و أفعالهم." (Boekaerts,2010,p.14)

كما يشير بويكارتز إلى أن أسباب الأداء الضعيف في المقاييس التعليمية للغة الأجنبية، تعود إلى نقص القابلية للتعلم، و نقص بذل المجهودات في تعلمها، و كذا الى عدم كفاية تداول الاستراتيجيات المناسبة، مع وجود الإعتقادات السلبية حول تلك المادة، لذلك يقوم الطلبة بتوجه إنتباههم بعيدا عن أنشطة التعلم.

بينما تركز ميلز كارولين (Karoline Mils,2016) على بعض الشروط التي تشجع دافعية التعلم لدى الطالب في الآتي:

- تجنب الألم: كالعنف اللفظي أو الجسدي.
- تجنب التخويف: ينبغي على المعلم تقادي بناء إعتقادات سلبية لدى المتعلم، مثلا أن النجاح مستحيل مهما بلغ قدر مجهودات الطالب، فلا يصل إلى المستوى الدراسي المرغوب، ثم يهدده و يجبره على حل مشكلة تربوية أمام كل الأقران داخل القسم.
- تقادي الإحباط: حيث يعرض المعلم الطالب لمعلومات لا يمكن له أن يقدمها أمام زملاء نظرا لعدم وضوح أهداف الدرس، مع عدم توفير الحرية له في إختيار الأنشطة التعليمية.
- تقادي الارتباك: إذ يقوم المعلم بجعل الطالب يفشل في المحتوى التعليمي، ثم يقوم بمقارنة أدائه مع أقرانه الآخرين بشكل علني، حيث يصبح تداول ذلك المحتوى التعليمي كوسيلة عقابية له، و أحيانا يرغم الطالب على عرض مشكلات ليست لها أهمية في الواقع المعيش و ليست لها علاقة به، مع الحرص على تقديم الدرس بنفس طريقة المعلم دون أخطاء.

- تفادي عدم الارتياح الجسدي للمتعلم: فمثلا قد يرغب المعلم الطلبة على وضعية جسدية غير مريحة لمدة طويلة.

و اتضح للباحثة بشكل كبير أنه يعود فقدان و تدني دافعية تعلم الطلبة الجامعيين إلى عدم رغبتهم في دراسة التخصص الذي إختارته لهم الإدارة، فأغلبهم كانت إختياراتهم و إهتماماتهم منصبة حول تخصصات أخرى مثل كلية الحقوق و العلوم السياسية، كلية اللغات الأجنبية أو تخصص علم النفس الإكلينيكي، و هي أكثر التخصصات التي لم تسنح لهم الفرصة لدراستها نظرا لعوامل خارجية مثل عدم حصول الطالب على المعدل المطلوب لكي يخوله إلى تلبية إختياره، إذ أن هذه العوامل كانت من أصعب المؤثرات التي واجهنا في قسم علم النفس و علوم التربية و الأروطوفونيا بجامعة لونيبي علي، و هي نفس العوامل التي ركز عليها رجا شاعلي و زملاؤه (2015) عند الطلبة الجامعيين إذ يؤثر التخصص غير المرغوب في دراسته على معتقداتهم، حيث إقتنع بعضهم أن التخصص الذي يدرسون فيه لا يعود عليهم بالفائدة.

يحدد بعض العلماء ثلاث تعليمات أساسية عند تعرض المتعلم إلى مهمة جديدة، حيث "تتمثل في الحرص على ملائمة النشاط التعليمي الجديد مع مستوى الطلبة، فلا يكون سهلا أو صعبا جدا، إذ يحتاج كل طالب إلى التشجيع من المعلم أو إلى التعاون مع الأقران لكي يتمكن من النجاح في تلك الأنشطة الحديثة، و يشعره ذلك بالاستقلالية و القدرة على تحمل المسؤولية".

(Florent, Françoise, Pierre & Monique, 2003, p.17)

يضيف رولاند فيو (1994) أن عدم تشجيع الطالب و عدم تلقيه للتعزيز من طرف المعلم، يعرضه إلى فقدان دافعية التعلم، نظرا للعقاب الجسدي أو النفسي الذي يتلقاه كلما فشل في أداءه التعليمي، و هذا ما ينعكس سلبا على صورته الذاتية من جهة، و على إدراكه لقيمة الأنشطة التعليمية من جهة أخرى، حيث يفقد الطالب بذلك الإهتمام بأهمية تحقيق الأهداف السلوكية، الأمر الذي يقوده إلى العجز عن التعلم و بالتالي يفقد فرصة إكتساب المعارف التعليمية المهمة.

و تؤثر توقعات الوالدين المرتفعة جدا على الدافعية للتعلم، حيث تزرع في إبنهم المتعلم الخوف من الرسوب في المقياس التعليمي، كنتيجة لضغط الأمهات الزائد المتعلق بالتحصيل فيفقد رضا والديه. في حين التوقعات المنخفضة جدا تؤدي بالمتعلم إلى إنتاج مستوى متدني من الطموح، نظرا لعدم تشجيع الأولياء لأبنائهم على التحضير و بذل الجهد للتعلم، و إعتيادهم على تعرض أبنائهم المتعلمين إلى الفشل المستمر.

تتعاكس تلك الإعتقادات السلبية للأولياء "على مهارات و قدرات المتعلم، إذ تعرضه إلى نسيان كل ما له علاقة بالمحتوى التعليمي، مثل حل الواجبات المدرسية، الأدوات و الكتب التعليمية، مع إهمال الإلتزام بالقوانين الخاصة بالصف و المدرسة حيث تكثر غياباته، و تستمر تأخراته الصباحية عن المدرسة و التذمر من كثرة المقاييس التعليمية و التسرب من المدرسة، فلا يهتم بالمكافآت التي يتم تقديمها له." (Elbassair, 2016, p.205)

9- النظريات المفسرة لدافعية التعلم:

تتضمن دافعية التعلم نظريات تختلف في تفسيرها وفقا لإختلاف علمائها، و لكل منهم نظرتة و منطقته في تفسير السلوك الإنساني، ذلك حسب التجارب التي إجتهدوا في إجرائها على السلوك الحيواني في البداية، حيث تتمثل تلك النظريات بالتفصيل فيما يلي:

المجموعة الأولى: نظريات المحتوى التي تركز على عوامل إثارة السلوك كمؤشر لدافعية التعلم، حيث تتوفر على النظريات التالية:

9-1- نظرية التحليل النفسي.

9-2- النظرية البيولوجية.

9-3- النظرية المعرفية.

9-4- النظرية السلوكية.

9-5- النظرية الإنسانية.

9-6- النظرية المعرفية الاجتماعية.

المجموعة الثانية: نظريات النسق التي تركز على ديناميكية الدافعية، إذ تحاول شرح العمليات التي تفسر الدافعية للتعلم، و تشمل النظريات الآتية:

9-7- نظرية الضبط الذاتي.

9-8- نظرية التوقع.

9-9- نظرية قيمة تحصيل الأنشطة التعليمية.

9-10- نظرية الأهداف.

9-11- نظرية الإتصاف.

(صلاح الدين و حنفي، 2015)

9-1- نظرية التحليل النفسي:

يرى أصحاب هذه النظرية أن دافعية التعلم حالة استثارة داخلية، تهدف إلى استغلال الفرد لأقصى طاقاته من أجل إشباع دوافعه إلى المعرفة و تحقيق ذاته. و من أصحابها سيقموند فرويد (Sigmond Freud, 2004) الذي تتضمن نظريته عدة مفاهيم، منها الدافع اللاشعوري الذي يفسر معظم السلوكيات التي يقوم بها الأفراد، فذلك الدافع اللاشعوري يظهر في شكل سلوك الجنس و العدوان، و هي تمثل دوافع أساسية يحكمها السلوك. كما تؤكد هذه النظرية أن خبرات الطفولة تؤثر على الدافعية بصفة عامة و على دافعية التعلم بصفة خاصة، حيث يكبت الفرد دوافع الجنس و العدوان في الحاضر، غير أنها تظهر على شكل سلوك واضح في المستقبل، إذ يعرف الهو بأنه مظهر الشخصية و السلوك، و تحكمه الدوافع الفيزيائية الضرورية للبقاء.

(نقلا عن فتحي الزيات، 1996)

تفسر هذه النظرية الدافعية للتعلم إنطلاقاً من السلوك الصادر و المعتقدات الإنسانية، إذ يشير فرويد إلى أن الجسم هو المحرك الذي يحول الطاقة إلى نشاط، حيث يمثل الجهاز النفسي المصدر الرئيسي لتلك الطاقة، و تعتبر السلوكات نتائج قوى غير واعية مثل النزوات.

و يتضمن مصطلح الطاقة حسب فرويد ثلاثة مفاهيم أساسية، تتمثل في توفير الطاقة بمعنى تخزينها في نظام مغلق، و الطاقة المتداولة و المتوفرة، و كذا كمية الطاقة غير المتوفرة لإجراء النشاط، حيث تتبع الدافعية للتعلم حسبما ذكرها فرويد من سلوك النزوات في المراحل التالية:

1	حاجات جسدية (حر مان جنسي)	=	المصدر
2	الدافعية للبحث عن موضوع الجنس	=	التوتر
3	معالجة / تلبية حاجة ثابتة	=	الهدف
4	فرد محبوب	=	الموضوع
5	تحقيق الحاجة	=	تحقيق الرضا

الشكل (19)- المراحل الأربعة لتشكيل الدافعية للتعلم لدى الفرد حسب جيدو (Guido,1978)

9-2- نظرية الحاجات البيولوجية:

تفسر هذه النظرية دافعية التعلم وفقاً لمفهوم الإتزان الداخلي أو تجانس الوسط، إذ يرى والتر (Walter,1951) أن العمليات البيولوجية و أنماط السلوك تخضع إلى حالة الإختلال في التوازن العضوي، و هذا ما يسبب إستمرار هذه العمليات حتى يتم تحقق التوازن من جديد، و يؤكد والتر أن الحوافز تنشأ نتيجة عدم التوازن بالاشتراك مع العمليات المعرفية، الأمر الذي يؤدي إلى ظهور السلوك الهادف لإشباع الحاجات، و إعادة حالة التوازن الداخلي لدى المتعلم. (نقلاً عن فتحي الزيات،1996)

يتعلق سلوك المتعلم بالتفاعل بين الدافعية الداخلية و الحالة الفيزيولوجية للجسم، و كذا أحداث المحيط الخارجي التي تتمتع بمثيرات عديدة، و هي كلها ترتبط بالجهاز العصبي الذي يتضمن ميكانيزمات فيزيولوجية للسلوك، ذات أهمية لبقاء الإنسان مثل سلوك التغذية، السلوك الجنسي، النوم و الاستيقاظ، فالسلوك يرتبط بكل من الجهاز العصبي المركزي و الدماغ، حيث يظهر من خلال عدة طرائق مثل المثيرات العصبية الإصطناعية و القياس الالكتروفيزيولوجي و صور الأشعة الدماغية، و رغم ذلك لا يوجد مصدر واضح لدافعية التعلم، غير أنه يتعلق بتركيب الفرد الفيزيولوجي.

و في هذا ظهر بوضوح دور الهيبتالاموس، خاصة في وظائف دافعية التعلم عبر الخلايا العصبية، فسلوك التغذية مثلاً تتحكم فيه عدة أنظمة عضوية متكاملة مثل البطن، الكبد، الأمعاء، حرارة الجسم، كمية الكلوكوز و الليبيد في الدم، إذ تتحدد وظائف الهيبتالاموس هنا في الآتي:

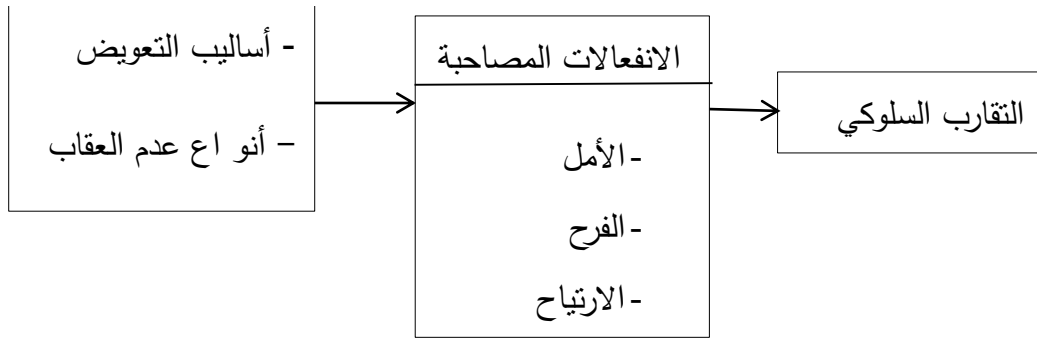
التأثير على النشاط العضوي	السلوكات الجانبية	
إفراط في صعوبة البلع	صعوبة البلع	المنبه العصبي
السمنة	الشهية	الإضطراب العضوي

الجدول (04)- دور الهيبتوتالاموس في سلوك الدافعية للتعلم (Guido,2006,p.02)

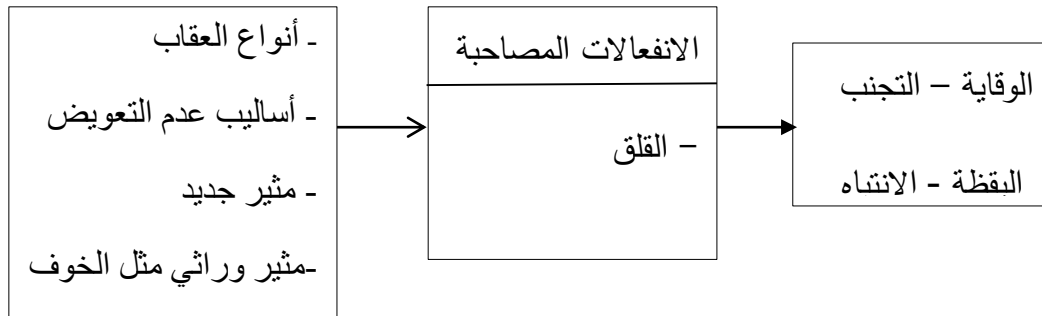
يرتبط سلوك التعلم بثلاث أنظمة مركزية نوروبيولوجية تحدد السلوكات و الانفعالات، تتمثل في الشكل

التالي:

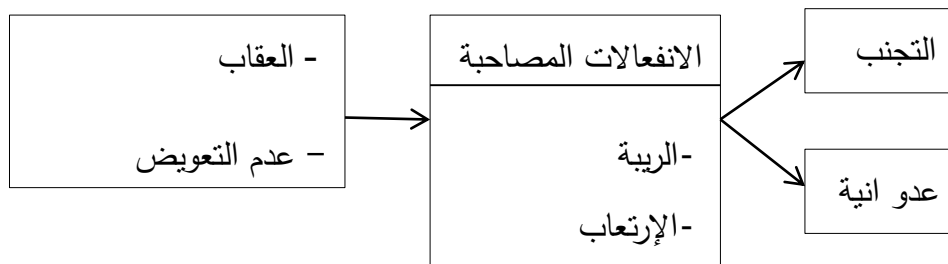
نظام المقاربة السلوكية



نظام الوقاية السلوكية



نظام الدفاع و الهرب



9-3- النظرية السلوكية:

ترجع جذور هذه النظرية إلى الأفكار التي تحدث عنها أعلام المدرسة السلوكية أمثال بافلوف و ثورندايك و سكينر (Pavlov & Thorndike & Skinner)، حيث إفترض أصحابها "أن دافعية التعلم حالة تسيطر على سلوك المتعلم، و تظهر في شكل إستجابات مستمرة، و محاولات متواصلة بهدف الحصول على التعزيز المطلوب." (نسرین عدنان عثمان، 2016، ص.36)

يذكر أصحاب النظرية السلوكية ثلاث نقاط أساسية تتمثل في الخبرة التي تشكل السلوك، و تكيف التعلم حسب ظروف البيئة المحيطة، و إكتشاف قوانين التعلم نتيجة للتجارب السابقة للمتعلم، و هنا يشير بافلوف إلى ثلاث مصطلحات مفتاحية تسمح بملاحظة السلوك الذي يعبر عن دافعية التعلم، تتحدد في ردة الفعل التي تصدر عن المتعلم دون تحكم إرادي منه، و كذا المثير الذي ينشط السلوك، مع الاستجابة التي تعبر عن إجابة سلوكية لذلك المثير، و التي تم التوصل إليها من خلال تجارب الاشرط الكلاسيكي على الحيوان، و ربطه بمثير الجرس مع الغذاء.

يتميز قانون الأثر الذي جاء به ثورندايك بعدة خصائص تظهر في سلوك المتعلم، إذ يهدف إلى تحقيق الرضا الذاتي، و أيدته في ذلك سكينر الذي تمحورت ملاحظات تجاربه حول الإشرط الإجرائي و الذي هدف فيه إلى تحقيق نتيجة معينة بطريقة تلقائية، فحالة الدافعية تتأثر بتكوين الجسم من جهة، و المحيط الفيزيقي و الاجتماعي الذي يتواجد فيه المتعلم من جهة أخرى، و هي التي تحدد نتائج السلوك المكتسب.

يرى سكينر أن هناك نوعان من النتائج، إما التعزيز الذي يزيد من إنتاج السلوك التعليمي، و إما العقاب السلبي أو الإيجابي الذي يكف صدور ذلك السلوك، و عليه تعتبر الانفعالات الموجه الأول للسلوكات، فهي التي تثير دافعية التعلم، و تمثل الانفعالات الشرطية المعاشة سابقا للمتعلم تعزيزا لنشاط التعلم، فكلما إرتبطت بمثيرات إيجابية زاد تعزيزها لدافعية التعلم مثل الأمل بدل الخوف، و الإرتياح بدل العقاب السلبي.

و هذا ما ركز عليه ثورندايك في مصطلح سماه "الحافز" الذي حدد دوره في دافعية التعلم، "إذ أشار الى أنه مصدر طاقة غير محدودة للسلوك و هو نتيجة لعدم التوازن الفيزيولوجي، حيث يمثل المصدر الأساسي للتعزيز في دافعية التعلم، مثل الإحباط الذي ينتج تعلما جديدا، لذلك يقوم المتعلم بالبحث عن بدائل لتجنب ألم الإحباط، و يعد هذا السلوك نشاطا يهدف إلى تحقيق تعلم أفضل بعيدا عن ذلك الألم." (Guido,1978,p.01)

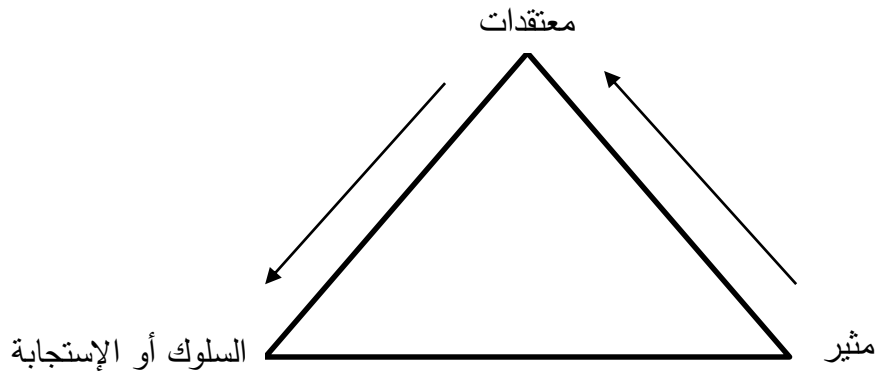
9-4- النظرية المعرفية:

تعود جذور هذه النظرية الى الستينات من القرن العشرين للفلاسفة اليونانيين، الذين لاحظوا أن نوع إستجابة المتعلم للمثيرات ترتبط بما تعلمه خلال حياته، حيث يشير "أبيقور" في ذلك الى أنه "لا يضطرب الناس من الأشياء، و لكن يضطربون من المعتقدات التي يحملونها عن تلك الأشياء، و التي تؤثر على سلوكياتهم داخليا و خارجيا". قام أصحاب هذه النظرية بتطويرها كردة فعل للاتجاه السلوكي، إذ يعتقد علماء النفس المعرفيون أن السلوك يتحدد بواسطة التفكير و العمليات العقلية، و ليس من خلال التعزيز و العقاب.

(نقلا عن وليد رفيق العياصرة، 2011، ص. 286)

يرى رولاند فيو (1994) في هذه النظرية أن البواعث الداخلية و الخارجية لفعل ما، تتم من خلال النظام المعرفي للمتعلم، حيث يشعر بدوافع ذاتية تهدف إلى تحقيق حالة من التوازن المعرفي، و أن دافعية التعلم تقوم على أساس تمتع الطلبة بدوافع داخلية، فهم يندمجون في مواقف التعلم، و يميلون إلى المثابرة و الاجتهاد لزيادة الخبرة، و تحقيق مستويات تحصيل مرتفعة و مهارات معرفية عالية.

و حسب هذه النظرية تشير الاستجابات الصادرة عن الفرد إلى دافعية خارجية، تهدف إلى الحصول على إثباتات و معززات خارجية، تحددها عوامل مستقلة عن صاحب السلوك و ضبطه بمثيرات تقع خارج نطاق إرادة المتعلم، و تسلم التفسيرات المعرفية أن الكائن البشري مخلوق عاقل، يتمتع بإرادة حرة تمكنه من إتخاذ قرارات واعية على النحو الذي يرغب فيه. و تتضح مكونات النظرية المعرفية في الشكل التالي:



الشكل (21) - مكونات النظرية المعرفية (Hunt, 1977, p.78)

و تعتبر هذه المكونات مكملة لبعضها البعض، إذ تؤكد على مفاهيم ضمنية تتحدد في القصد، النية و التوقع، فالنشاط العقلي يزود الفرد بدافعية ذاتية، أما النشاط السلوكي فيشير إلى عمليات معالجة المعلومات وفقا للمدركات الحسية أثناء تعرض الفرد إلى المثير، و بالتالي تكسبه نوعا من الضبط الذاتي مثلا تعبر ظاهرة حب الاستطلاع عن دافعية داخلية، يتم تصورها على شكل قصد يهدف إلى توفير معلومات حول فكرة معينة من خلال سلوك البحث و الاكتشاف. لذلك إهتم العديد من العلماء بالتأثير الذي تخلفه ظاهرة حب الاستطلاع في التعلم، باعتبارها دافعا ذاتيا يدفع المتعلم إلى الاستجابة لعناصر الدرس الجديد بصفة إيجابية، و إعتبر الباحثون تلك الظاهرة أمرا ضروريا لتحسين القدرة على التعلم، لأنها تشجع الطلبة على المثابرة في البحث المتواصل.

تتضمن النظرية المعرفية مجموعة من النظريات التحتية، نجد منها النظرية التي جاء بها فستينجر (Festinger, 1999) التي سماها نظرية "التنافر المعرفي"، حيث أفادت أن التصادم بين الأفكار و المدركات تسبب عدم الإرتياح للمتعلم، لذلك يعتمد الطالب إلى كف ذلك الصراع من خلال تنافر و إنتقاء المعارف، ثم يقوم بالبحث على معلومات جديدة ليغير سلوكه أو يعدل إتجاهاته، و يذكر أصحاب هذه النظرية ثلاث مواقف

تشير إلى التنافر المعرفي فيما يلي:

- 9-4-1- يحدث التنافر المعرفي عندما لا تتفق معارف المتعلم مع المعايير الإجتماعية.
 - 9-4-2- ينشأ التنافر المعرفي عندما يتوقع الطالب حدثا مفيدا، و يحدث آخر بدلا عنه.
 - 9-4-3- يحدث التنافر المعرفي عندما يقوم المتعلم بسلوك يختلف عن إتجاهاته العامة.
- و يشير اببيرا (Ipitra,2013) في نظرية الارتداد المعرفي الى أنها نظرية تجمع و توضح العلاقة بين السلوك و العمليات العقلية، حيث تعتمد في دافعية التعلم على مستوى الاستثارة التي يشعر بها الفرد، حيث تتمثل في أربعة أنواع من المشاعر تتحدد في الابتهاج، القلق، الارتياح و الملل.
- يمثل القلق إستثارة عالية سارة، و يعبر شعور الملل عن إستثارة منخفضة سارة، كما تؤكد هذه النظرية على أن المتعلم يتمتع بأسلوبين، أولهما يبحث عن الإبتهاج و ثانيهما يحاول تجنب القلق.
- (نقلا عن لونا س حدة، 2013، ص.40)

و وفقا لما أشار اليه رولاند فيو (1994) تبنت الباحثة هذه النظرية في بناء مقياس الدافعية للتعلم لطلبة الجامعة، لأنها نظرية تنطلق من المعتقدات الذاتية للطلاب الجامعي، و ما يعيشه و يتأثر به في حياته اليومية.

9-5- النظرية الإنسانية:

تركز هذه النظرية على الحرية الشخصية للمتعلم، و القدرة على إختيار و إتخاذ القرارات و السعي الذاتي للنمو و التطور، كما تهتم بتفسير الدافعية من حيث علاقتها بالشخصية أكثر من علاقتها بالتعلم، حيث تعود مفاهيمها إلى ماسلو (Maslow,1943) الذي يفترض أن الدافعية الإنسانية يمكن تصنيفها على نحو هرمي، يتضمن سبع حاجات، اذ تقع الحاجات الفسيولوجية في قاعدة التصنيف، بينما تقع الحاجات الجمالية في قمته على النحو التالي:

9-5-1- الحاجات الفيزيولوجية: تتمثل في الحاجة إلى الطعام و الشراب و الأكسجين و الراحة، و إشباعها يساعد على ظهور حاجات ذات مستوى أعلى.

9-5-2- حاجات الأمن: تشمل رغبة الفرد في السلامة و الأمن و الطمأنينة مع تجنب القلق و الخوف، و يظهر ذلك بوضوح في السلوك النشيط للفرد في حالة الطوارئ.

9-5-3- حاجات الحب و الانتماء: تعني رغبة الفرد في إقامة علاقات وجدانية و عاطفية مع الآخرين بصفة عامة و مع المقربين، و يبدو هذا الشعور في معاناة الفرد عند غياب أصدقائه و أحبائه، حيث يعتبرها ماسلو ظاهرة صحية لدى الفرد السوي، و أن الحياة الاجتماعية مدفوعة بحاجات الحب و الانتماء و الود و التعاطف.

9-5-4- حاجات إحترام الذات: تشير إلى رغبة الفرد في إشباع الحاجات ذات علاقة بالقوة و الثقة و الكفاءة أكثر من التحصيل مقارنة بالطلاب الذي يلازمه شعور بالضعف و العجز.

9-5-5- حاجات تحقيق الذات: تشير إلى رغبة الفرد في تحقيق كفاءته على نحو فعلي، و تبدو في النشاطات المهنية مثلا و غير مهنية التي يمارسها الشخص في حياته عند الرشد، حيث تتفق مع رغباته و ميوله و قدراته، و تقتصر هذه الحاجات على الأفراد الراشدين نظرا لعدم قدرة الأطفال على تحقيق هذه الحاجات بسبب عدم إكمال نموهم و نضجهم.

9-5-6- حاجات المعرفة و الفهم: تتمثل في رغبة الفرد المستمرة في الفهم و المعرفة، حيث تظهر في النشاط الاستطلاعي و الاكتشافي و رغبته في البحث عن المزيد من المعرفة و الحصول على أكبر قدر من المعلومات، و تتمتع هذه الحاجات بدور حيوي في سلوك الطالب الأكاديمي لأنها تعتمد على دوافع ذاتية داخلية.

9-5-7- الحاجات الجمالية: تدل على الرغبة في القيم الجمالية، و ميل بعض الأفراد الى تفضيل الترتيب و النظام و الاتساق في النشاطات المختلفة، مع تجنب الفوضى و عدم التناسق، حيث يرى ماسلو أن الفرد الذي يتمتع بصحة نفسية، يميل إلى البحث عن الجمال و يفضل كقيمة بصرف النظر عن أي منفعة مادية. (موسى المطارنة، 2013)

و يشير موراي (Murray, 2013) "الى أن دافعية التعلم ترتبط بمفهوم الحاجة، التي تعبر عن قوة تؤثر في سلوك المتعلم، لكي يحاول بها تغيير مواقف غير مرضية، كما أنها تؤثر في ذات المتعلم عند إدراكه لذلك الموقف فيقل التوتر." (نقلا عن لونا حدة، 2013، ص. 40)

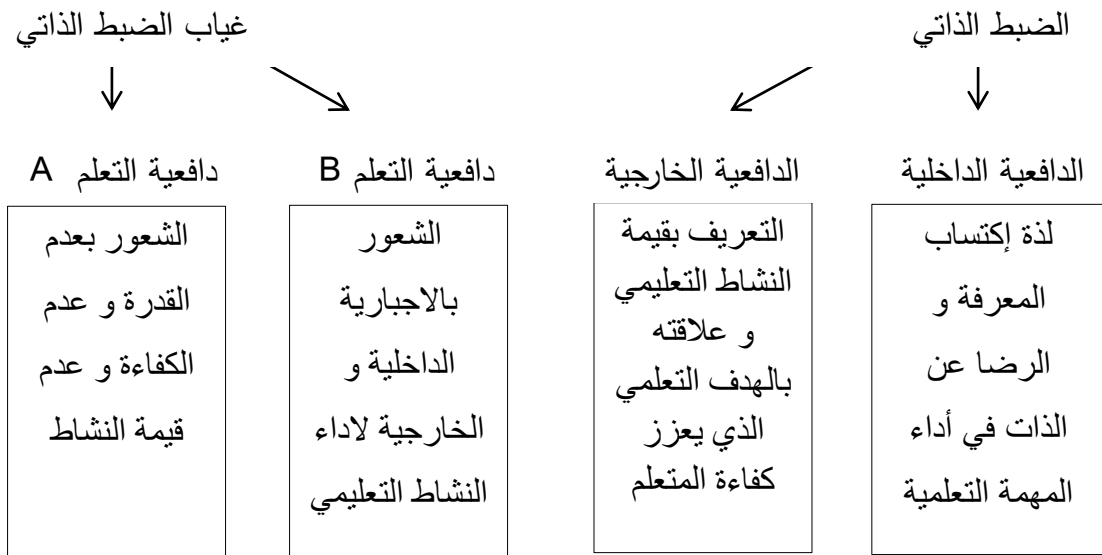
9-6- النظرية المعرفية الإجتماعية:

ظهرت هذه النظرية على يد جاردنر (Gardner, 1970-1990)، أين إهتم أولا بالعوامل الداخلية للمتعم التي تؤثر في ممارسة سلوك التعلم، مع الأخذ بعين الاعتبار مجمل مدركاته من جانب سوسيو معرفي، كل حسب تجاربه التي عاشها في محيطه الطبيعي، حيث إقترح كل من رولاند فيو و وينر و قراهام تصنيفها حسب الأعمال التي تم الاجتهاد فيها حول دافعية التعلم. (Françoise, 2002)

و إنطلاقا من هنا توصل رولاند فيو و آخرون إلى بناء نموذج إجتماعي تربوي يتضمن أربعة محاور، تتمثل في لغة البيئة الإجتماعية، و كذا إكتساب و تعلم محتوى اللغة الأجنبية و أهم مواضيعها، و في هذا الصدد تم إفتراض أن المعتقدات الثقافية للبيئة الاجتماعية تتعلق بمتغير الاتجاهات نحو تعلم اللغة الجديدة، فالإتجاهات نحو المواقف التعليمية تعني مجموعة الاستجابات التقييمية للمواقف التعليمية، حيث يرى أولئك الباحثين في هذه النظرية أن دافعية تعلم اللغة الانجليزية تتأثر بمتغير الاتجاه، و المعتقدات الثقافية للبيئة المحلية، لذلك تم إعتباره مكونا أساسيا لدافعية تعلم اللغة الأجنبية و إكتسابها. (Kuala, 2014)

9-7- نظرية الضبط الذاتي:

جاء كل من ريان و ديسي (Deci & Ryan,1991) بهذه النظرية مع رواد آخرين، الذين ركزوا على أهمية التعزيز الخارجي، إذ يساهم ذلك التعزيز في توليد دافعية داخلية، و غياب هذا التعزيز في أهم الأنشطة التعليمية، يحد من الإرادة و الدافعية الداخلية للمتعلم، غير أن التعزيز الخارجي لا يجب أن يكون كإشراط كلاسيكي، لكي لا يصبح عاملا سلبيا يعمل على تدني دافعية التعلم، لذلك ينبغي ترك الحرية للطالب في إختيار الأنشطة التعليمية، دون إرغامه على أدائها بشكل صحيح، فعندئذ يصبح على إقتناع بوجود هدف تعليمي يعزز كفاءته و يزيد من خبرته، و يتضح ذلك في الشكل التالي:



الشكل (22)- مخطط نظرية الضبط الذاتي

بالنسبة إلى رواد هذه النظرية تتوفر بعض الشروط لأجل تنمية الضبط الذاتي لدى المتعلم، إذ "تتضح في إثبات أهمية و قيمة المهمة التعليمية، بهدف تحسين و تطوير الكفاءة مع ضرورة الكشف عن المشاعر التي لها علاقة بالنشاط التعليمي، و منح فرصة الاختيار للطالب في أداء الأنشطة أو المهمات التعليمية بدلا من إجباره على أدائها." (Mills Caroline,2016,p.01)

يقترح أنصار هذه النظرية وجود عدة أنواع من دافعية التعلم، و "قاموا بتحديددها في ثلاثة حاجات نفسية أساسية، تتمثل في الحاجة إلى الاستقلالية، الحاجة إلى الكفاءة و الحاجة إلى التعلم الاجتماعي، و هي توفر الرضا الذاتي و الصحة النفسية للطالب." (Raja & al,2015,p.01)

يذكر بندورا ألبرت (Bandura Albert,1991) الى أنه ينبغي التركيز على إدراك المتعلم لكفاءاته، التي تصنع تأثيرا واضحا و مرغوبا في أدائه للنشاط التعليمي، و يشير إلى نوعان من المعتقدات هما:

9-7-1- معتقدات تحقيق النتائج: تعني الإيمان بالسلوك المتوقع كفعل لخبرة سابقة، يثبت النتائج المرغوبة و يدل على تطور في الأداء التعليمي.

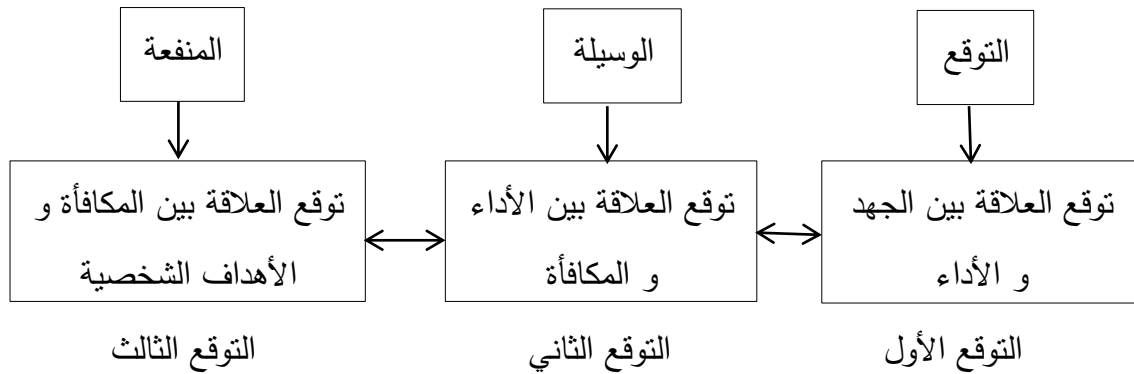
9-7-2- معتقدات تحقيق الفعالية الذاتية: تعني الإيمان بما يمكن تحقيقه من سلوك لأجل الوصول إلى النتائج.

تتضمن الفعالية الذاتية أربعة محاور أساسية، تتحدد في الأداء السابق للطالب أو خبرته التعليمية السابقة، و التشجيع اللفظي من الأفراد المحيطين في المدرسة أو العائلة و الاستمتاع بالتعلم، و كذا أهمية الإستجابة الجسدية و الإنفعالية للطالب.

و يرى باندورا أن صورة المتعلم تظهر في تحقيق النشاط، إذ يقوم بإستثمار دافعيته للتعلم و المثابرة عليه، حيث ينكص إدراكه هنا مباشرة إلى خبراته المعيشية السابقة. (David & Molly,2014) و يشير كل من ليوي و فنولي (Liewy & Fenouillet,1994) إلى أن درجة الكفاءة العالية تثير شعورا جيدا بالضبط الذاتي لدى المتعلم، إذا أنها توقظ الدافعية الداخلية لديه للعمل المدرسي، علما أن إحساس الطالب بقدرته و كفاءته على تقديم أداء جيد يتأثر بطريقة مباشرة بتوجيه المعلم داخل القسم. (Rolland Viau,1994)

9-8- نظرية التوقع:

كانت هذه النظرية من بين أكثر النظريات قبولا في تفسيرها لدافعية التعلم، حيث جاء بها فيكتور فروم (Vroom Victor,1964)، و بالرغم من الانتقادات الموجهة إليها فإن أغلب البحوث قامت بتعزيزها. يفسر صاحب هذه النظرية دافعية التعلم على أنها حالة من القوة و الميل إلى التعلم، و القيام بالعمل الذي يعتمد بطريقة معينة على قوة ذلك الفعل، و النتيجة المتوقعة التي ستتبعه من جهة، و جاذبية تلك النتيجة للتعلم من جهة أخرى، و بأسلوب أدق علميا يشير رائد هذه النظرية إلى أن الطالب سيكون مدفوعا لبذل الجهد بمستوى جيد، حينما يعتقد أن ذلك الجهد سوف يؤدي إلى تقييم جيد للأداء، بمعنى أن هذا التقييم سيقود للحصول على مكافأة، بحيث أنها تؤدي به إلى تحقيق أهداف التعلم. و عليه يركز فيكتور فروم على ثلاثة أمور تتضح في المخطط الآتي:



الشكل (23)- مخطط مفاهيم نظرية التوقع

و يمكن للتعلم تحقيق نشاط تعليمي معين بقدرته، حيث يبحث صاحب هذه النظرية عن فهم المتعلم، اذ يعتبر أن فرص نجاحه ضئيلة، و يعني ذلك عدم بذله لمجهودات في التعلم، و يركز فيكتور فروم على الفروق الفردية بين الطلبة كأساس لشرح زيادة أو تدني الرغبة في التعلم. (David & Merridee,2006)

9-9- نظرية قيمة تحصيل الأنشطة التعليمية:

يركز أصحاب هذه النظرية على قيمة العمل التعليمي للمتعلم من جهة، و إدراك الطالب لقيمة كل نشاط تعليمي في المواد التعليمية من جهة أخرى، و هذا ما يستدعي تشجيعه لبذل مجهودات أكبر من خلال زرع الإحساس بالفاعلية الذاتية.

يرى جيري بروفني (Jere Brophy, 2007) أنه لا يمكن إستثمار المجهودات في أي مهمة، إذا تم فقدان أحد العوامل التي تساهم في تشكيل دافعية التعلم. و ينبغي على المتعلم إستثمار مجهوداته في المهمات التعليمية التي يمكنه النجاح فيها، فكلما إقتنع الطالب بإمكانية النجاح في وضعية تعليمية معينة، كلما كانت محاولاته أكبر. (François, 2007)

ينبغي على المعلم أن يساعد طلبته في تقدير أهمية الأنشطة التعليمية المتباعدة، من خلال تشجيعهم على بذل مجهودات متواصلة لأجل النجاح فيها، و يشير أصحاب هذه النظرية الى بعض النقاط الأساسية، التي تتمثل فيما يلي:

- ضرورة توضيح المعلم الفوائد التعليمية التي تساعد في تحقيق النجاح المتوقع من طلبته.
- تحديد الاستراتيجيات التعليمية التي تساعد في تحقيق النجاح المتوقع من الطلبة.
- تشجيع المتعلمين على تداول تلك الاستراتيجيات وفقا لكل مهمة تعليمية، بهدف التحسين من قيمتهم الذاتية. (وليد رفيق العياصرة، 2011، ص. 286)

يعود إختيار مستوى الأداء النهائي لمهمة معينة حسب معرفة الطالب لانجازه السابق فتصبح خبرة تعليمية سالفة، إذ يقوم بضبط جهوده في النشاط التعليمي، إنطلاقا من تحديده للهدف من جهة، و طريقة تحصيله من جهة أخرى، و هذا ما يساعده على تطوير مستوى إلهامه في التعلم فتكسبه إتجاهات بديلة، مصدرها قوة داخلية مرتفعة تدفعه إلى تشكيل قيم إيجابية، ثم تقوده إلى النجاح فإذا كانت سلبية تقوده إلى الفشل، حيث تتأثر بدرجة صعوبة المهمة، إذ تربط السلوك بنجاح أو فشل التحصيل، فالنجاح في المهمة التعليمية يكسبه خبرة عن الفخر، أما الفشل يكسبه خبرة عن الخزي.

يرتبط سلوك التحصيل ببعض الإنفعالات الداخلية للمتعلم، كالأمل الذي يوجهه إلى النجاح أو الخوف من الفشل، و تظهر المقاربة التي تحقق نجاح التحصيل في المعادلة التالية:

$$(\text{تحقيق النجاح} = \text{نوع النشاط} \times \text{إمكانية النجاح} \times \text{القيمة الإيجابية للنجاح})$$

و تتحدد رمزيا فيما يلي:

$$[Ts = Ms \times Ps \times Is \rightarrow (Is = Ps - 1)]$$

و يعني ذلك أن الشعور بالفخر يزداد كلما زادت صعوبة المهمة، إلا أن الشعور بالخزي يزداد كلما زادت سهولة المهمة و هذا ما يزيد و ينشط دافعية التعلم أو يضعفها و يكفها عند الطالب، إذ يتم قياس سلوك التحصيل النهائي للمتعلم إنطلاقا من جمع الدافعية الخارجية مع كل من مقارنة النجاح و تجنب الفشل، علما أن مقارنة تجنب الفشل تتحدد في ضرب كل من النشاط لتجنب الفشل و إمكانية الفشل مع القيمة السلبية للفشل، و

التي تتحدد في المعادلة الآتية:

$$[TEE = MEE \times PE \times IE \rightarrow PE = 1 - Ps]$$

$$\rightarrow Ps + PE = 1$$

$$\leftrightarrow IS = PE$$

و بالنسبة لأصحاب هذه النظرية يتم إيجاد قيمة التحصيل النهائية التي تدل على مستوى دافعية التعلم لكل طالب، إنطلاقاً من المعادلة النهائية لمقاربة النجاح، حيث تتمثل في الآتي:

$$TA = (Ms \times Ps \times Is) + (MEE \times PE \times [-IE]) \text{ علماً أن } [TA = \text{الدافعية الخارجية} + \text{سلوك التحصيل}]$$

و عليه تتحدد نتائج المقاربة للنجاح أو الفشل إنطلاقاً من تفضيل بعض المهمات التعليمية و المثابرة على أدائها. (Guido,1978)

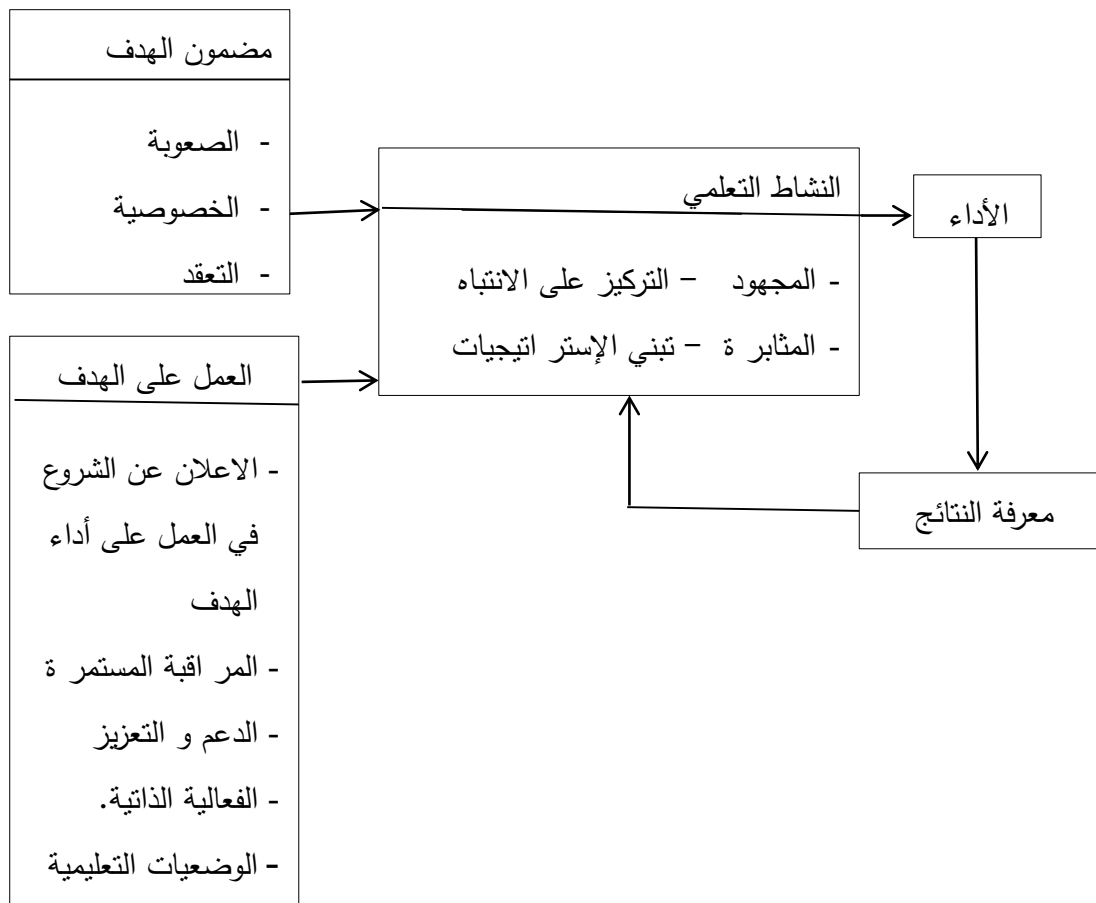
9-10- نظرية الأهداف:

يعتبر قراهام (Graham,2007) من رواد هذه النظرية، و يشير إلى تركيزها على متابعة المتعلمين في وضعيات إدراكهم للأهداف التعليمية، فهي تبرز بوضوح مستوى دافعية تعلمهم حسب الأداء الذي يقدمونه، فإذا أثارت تلك الأهداف إهتمامهم، يقومون بالمثابرة حتى يثبتوا كفاءتهم من خلال استثمار معارفهم و خبراتهم التعليمية، و في ذلك يحتاجون إلى الدعم المستمر من المعلم ليتمكنوا من تحقيق أهدافهم التعليمية، فكلما كانت تلك الأهداف ذات معنى و قيمة للطالب شجعتة على تقديم أداء أفضل. (François,2007)

و يقوم الطالب بتحقيق أحد الأنواع التالية من الأهداف التعليمية، "إما أن يبحث عن زيادة مقدار التقييم لأدائه، أو يهدف الى ممارسة الأنشطة التعليمية لأجل تنمية كفاءاته، أو يهدف إلى كيفية إدارة استثمار مجهوداته بنجاح." (Raja & al,2015,p.01)

تركز هذه النظرية على المقارنة بين السلوك الحالي و السلوك النهائي الذي يمثل الهدف التعليمي ذلك من خلال ما تنثيه من وظائف للمتعلم، إذ تتحدد في إثارة الرغبة لدى الطالب للوصول إلى الأهداف النهائية، فهي ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالسلوك المرغوب أو غير المرغوب، و يظهر تأثير الأهداف كلما لفتت إهتمام المتعلم، فيقوم بالعمل على تحقيقها.

أغلب السلوكات التعليمية موجهة من خلال الأهداف، رغم وجود الفروق الفردية بين الطلبة في الأداء التعليمي الذي يحدده المحتوى التعليمي، إلا أن لها أثر واضح على مجهود المتعلم و المثابرة و تركيزه المتمعن على الأهداف النهائية، و كذا تكييف إستراتيجيات لتحقيقه، حيث تتضح هذه النظرية بالتفصيل في المخطط التالي:



الشكل (24) - المفاهيم الرئيسية لنظرية الأهداف (Guido,1978,p.02)

9-11- نظرية الإتصاف:

تركز هذه النظرية على المساواة في العوامل التي يشترك فيها المتعلمون أو العاملون، فإذا ما تساوت المدخلات و المخرجات بنسبة معادلة أو متساوية مع مدخلات و مخرجات أفراد آخرين، فذلك يعني تحقيق العدالة بينهم، مثلما يوفر المعلم فرصا لجميع الطلبة لكي يحققوا النجاح و المشاركة في أداء الأنشطة التعليمية، دون الاهتمام بالطلبة الذين يجتهدون بجد أكثر من الذين يبذلون أقل جهدا.

و مثلما هو الحال عند العاملين مثلا عند مقارنة مدخلات عملهم (الجهد، الخبرة، التعليم) بمخرجاتهم (مستويات الأجور، الزيادة في الأجور، الترقية)، فموقف العمل الذي يتم الحصول عليه يتعلق عادة بما يقدمه كل عامل في عمله، وعند مقارنة تلك المخرجات و المدخلات بين العاملين بنسبة متساوية، يشجعهم ذلك على العمل أكثر، و عدم وجود المساواة تشعر الأفراد بعدم العدالة، و هذا ما يسبب لهم توترا سلبيا، فيدفع بهم إلى البحث عن بدائل تساعد على تحقيق تلك المساواة من جديد. (وليد رفيق العياصرة، 2011)

يتضح للباحثة من خلال كل النظريات السابقة أنها تهتم بكل ما يتعلق بذات المتعلم، حيث ركزت أغلبها على مفهوم إثبات الذات، تقدير الذات، فعالية الذات، تحقيق الذات و الثقة بالذات، حيث أشارت إليها النظرية المعرفية بشكل ضمنى في مصطلح الكفاءة، و التحكم في النشاط التعليمي و كذا العمليات العقلية للطالب، في حين ظهرت في النظرية الاجتماعية على شكل تعلم داخلي و خارجي له علاقة ببيئة المتعلم.

خلاصة الفصل:

تعتبر دافعية التعلم حالة نفسية تنشأ لدى المتعلم قبل و أثناء و بعد النشاط التعليمي، إذ يتضح من خلال هذا الفصل أنها ذات علاقة مباشرة بما يحمله الطالب من معتقدات و إتجاهات من جهة، و ميوله نحو المحتوى التعليمي التي يدرسها من جهة أخرى.

إذ يتأثر الطالب بالبيئة التعليمية التي تمثل أحد أهم المصادر في إثارة أو كبت دافعية التعلم، دون إهمال الظروف الخارجية التي تحيط به كطرائق التدريس و الأولياء والأقران، حيث تعد من بين العوامل التي تؤثر في دعم التعلم بطريقة إيجابية أو سلبية.

و رغم تأكيد أغلب النظريات في تفسيرها لدافعية التعلم، على نشوئها من ذات الطالب و تتوقف عند اهتماماته و ميوله، التي تدفعه إلى تحقيق الأهداف التعليمية للمقياس الدراسي من جهة، و إثبات ذاته و كفاءته من جهة أخرى، و بما أن الطالب في مرحلة التعلم الجامعي فان مصيره و مستقبله المهني يحدده بمجهوداته المدرسية، لذلك تمثل تلك المرحلة من أصعب المراحل التروية بالنسبة للطالب، لأنه يواجه صعوبات تعليمية تستدعي الصبر و التحدي.

و هنا يظل التساؤل مطروحا عن مدى قدرة طلبة قسم علم النفس و علوم التربية و الأرطوفونيا بجامعة لونيبي علي، على التحمل و التحكم فيما يواجهونه من صعوبات في مقياس اللغة الانجليزية، علما أن مضمونها يتمتع بمعارف علمية حسب تخصصهم، و هذا ما سنعرضه في الفصل اللاحق.

الفصل الخامس

منهجية الدراسة و إجراءاتها

تمهيد

1- الدراسة الأولية

2- منهج الدراسة

3- مجتمع الدراسة

4- مقاييس الدراسة

5- الأساليب الإحصائية المتداولة في معالجة البيانات

تمهيد:

تحتاج كل دراسة الى التنظيم و التخطيط المسبق فيما يتعلق بضبط و تحديد المنهج المستخدم لدراسة و اختبار المتغيرات المستقلة و المتغيرات التابعة، مع حسن اختيار أدوات الدراسة المناسبة لفرضيات الدراسة، و محاولة تجنب التأويل و التلفيق من خلال القيام بدراسة أولية مع عينة مستقلة عن عينة الدراسة الأساسية، بهدف الحصول على نتائج موضوعية ذات مصداقية، و باعتبار الظاهرة الانسانية ظاهرة معقدة تبقى نتائجها نسبية غير دقيقة، لأنها محيطة بالعديد من العوامل الدخيلة التي يصعب التحكم فيها بشكل كامل، لذلك من الضروري ضبط و التحكم في الخصائص السيكميتريّة و القوانين الإحصائية الخاصة بنتائج الدراسة، و سنتعرض الى كل هذه التفاصيل في الفصل التالي.

1- الدراسة الأولية:

تعتبر الدراسة الأولية من أبرز ما يميز الدراسات التربوية و النفسية، نظرا لما تعتريه من أهداف تستدعي من الباحث تبنيها، اذ تسمح له بإمكانية الاحتكاك مع أفراد عينة الدراسة الأولية في بيئتها الطبيعية.

1-1- هدف الدراسة الأولية:

هدفنا من خلال الدراسة الأولية الى التمهيد و التتقيب عن أهم المشكلات التعليمية و الصعوبات المعرفية، لدى طلبة كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية بجامعة لونيبي علي في مقياس اللغة الإنجليزية أثناء تعلمهم لجميع الدروس بالطريقة التقليدية، ذلك تحت اشراف الأساتذة الذين كلفتهم الإدارة بتدريس اللغة الانجليزية. كما هدفنا الى استغلال فرصة اكتساب ألفة الطلبة و بناء علاقات ودية معهم، لكي نتمكن من استبعاد و تفادي التأويل و التلفيق في النتائج لاحقا.

1-2- حدود الدراسة الأولية:

تم تدريس مقياس اللغة الإنجليزية لطلبة الدراسة الأولية بجامعة لونيبي علي بالبليدة (02) خلال السنة الدراسية 2016-2017 بالطريقة التقليدية، و ذلك بقسم علم النفس و علوم التربية و الأرطفونيا و كذا بقسم التاريخ، و أشرف على تعليمهم أساتذة اللغة الانجليزية طوال السنة الدراسية، و خلالها قامت الباحثة بتطبيق مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا و مقياس دافعية التعلم في صورتها النهائية بعد التأكد من صدق و ثبات كل أداة من أدوات الدراسة على حدى.

علما أنه تم اختيار أفراد عينة الدراسة الأولية بطريقة قصدية بمعنى غير عشوائية عند اختيارنا طلبة كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية من بين جميع الكليات الموجودة بالجامعة، و بعدها تم اختيار الأقسام و التخصصات عشوائيا حسب برنامج الاعلام الالي، اذ تحددت الأقسام في قسم علم النفس و علوم التربية و الأرطفونيا و قسم التاريخ، حيث بلغ عددها مائة و واحد و ستون (161) طالبا و طالبة، في حين تحددت التخصصات المختارة في تخصص علوم التربية، أمراض اللغة و التواصل ماستر 1 و 2، مع تخصص ارشاد و صحة نفسية ماستر 1 و 2 و كذا تخصص علم التاريخ.

بعدما قمنا بتطبيق أدوات الدراسة في تطبيق أول، ثم بعد أسبوعين كاملين قمنا بإعادة تطبيقهما مرة ثانية، و ذلك في المدة الزمنية ما بين 2016/06/02 و 2016/06/30، علما أنه استلم خمسة عشر أستاذا محكما أدوات الدراسة في الفترة الزمنية ما بين 2016/01/07 و 2016/05/10 لأجل تقييمها و تحكيمها، و بعد ذلك أشرفت الباحثة على تعديل فقرات مقاييس الدراسة وفقا لملاحظاتهم.

1-3- نتائج الدراسة الأولى:

توصلنا الى نتائج وفقا لما تحصلت عليه عينة الدراسة الأولى من درجات على أدوات الدراسة، الخاصة بمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا و مقياس دافعية التعلم في مقياس اللغة الإنجليزية، حيث تحصل أغلب الطلبة على درجات متدنية على كلا المقياسين، و هذا ما يؤكد معطيات الإدارة حول رسوبهم في مقياس اللغة الإنجليزية و التي تحددت ما بين 5 و 10 % سنة 2016، اذ لم تتعدى درجاتهم على مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا الدرجة (35)، بينما تحددت درجاتهم على مقياس دافعية التعلم ما بين (26 الى 34) درجة. و بعد تفسير هذه النتائج و مطابقتها مع السلوك التعليمي للطلبة أثناء الحديث معهم حول مقياس اللغة الإنجليزية و مضمونها التعليمي، أكد أغلب الطلبة عجزهم عن تعلم اللغة الأجنبية ظنا منهم أنه لا أهمية من دراستها و لن يحتاج اليها بعد تخرجه من الجامعة، اذ صرح أغلبهم أنه لو قدمت لهم إدارة الكلية خيارات حول تعلم اللغة الأجنبية ما بين اللغة الفرنسية أو اللغة الإنجليزية، أن خيارهم الأول هو اللغة الفرنسية لأن اللغة الإنجليزية غير متداولة في بلدنا الجزائر بدرجة كبيرة من جهة، و أنها لغة يصعب فهم و استيعاب مصطلحاتها مهما كانت بسيطة، اذ لا يكثرثون بالمحاولة من جديد في أنشطة القراءة أو الكتابة اذا تعرضوا الى الفشل في المحاولة الأولى، حيث أظهر الطلبة ضعفا في حصيلتهم اللغوية في حصة اللغة الإنجليزية، نظرا لاعتيادهم على دراسة نصوص يقوم الطالب بالإجابة عن أسئلتها و حل تمارين حول الصرف و التراكيب النحوية، الأمر الذي انعكس سلبا على الفاعلية الذاتية للطلاب لأنه غير متمكن من توظيف معرفته الشرطية و الإجرائية، و ما أكدته أساتذة اللغة الإنجليزية حسب تقديرهم أن نسبة الطلبة تزيد عن 40 % الذين تعرضوا الى النسيان الدافعي، اذ وجد الأساتذة أنفسهم يقومون بتدريس مواضيع حول كيفية تصريف الأفعال و تركيب الجمل، و رغم ذلك لا يتحصل أغلب الطلبة على علامة متوسطة في الامتحان.

فعدم ايمان بعض الطلبة بقدراتهم و غياب ثققتهم بأنفسهم أثار لديهم صراعا داخليا بين المعرفة التقريرية التي يتمتعون بها حول مضمون اللغة الإنجليزية التي تعلموها في المراحل التعليمية السابقة، و بين المحتوى العلمي الجديد الذي يتلقوه في الجامعة حسب تخصصهم، و ذلك جراء الخبرات التي عايشها أولئك الطلبة في مراحل تعلمهم السابقة اما في مرحلة التعليم المتوسط أو الثانوي، الأمر الذي انعكس سلبا على سير عمل الذاكرة، كما عطل وظيفة عمل المناطق المسؤولة عن تعلم اللغة في الدماغ المتمثلة في منطقة بروكا، منطقة ورنيك و منطقة اكسندر، و هذا ما عرض بعض الطلبة الى مشكلة الكبت المعرفي و التي عبر عنها الطلبة بعدم استعدادهم للتعلم و عدم تعاونهم مع الأستاذ من جهة، و كذا عدم تحمل المسؤولية في أداء الواجبات المنزلية في مقياس اللغة الإنجليزية ونقلها على بعضهم البعض قبل تسليمها للأستاذ مباشرة.

بينما كثرة انصات الطلبة دون أدنى فرصة للتفاعل مع الأستاذ أو مع بعضهم في أنشطة اللغة الإنجليزية، عزز لديهم الملل و الضجر و انتظار انتهاء وقت الحصة التعليمية بفارغ الصبر من خلال مراقبة الساعة كل عشر دقائق، الى درجة أن أغلب الطلبة أصبحت اهتماماتهم خارج موضوع الدرس، و يعود ذلك حسبما صرح به بعض الطلبة أنذاك الى أن الدروس التي يتعلموها في حصة اللغة الإنجليزية عامة لا تنتمي الى تخصصهم مباشرة من جهة، كما أنها ليست من اهتماماتهم من جهة أخرى باعتبارها مواضيع لا تنتمي الى واقعه المعيش، و عليه أصبح الطلبة يركزون على استخدام مهارة التسميع و التكرار، الا أنهم أظهروا ضعفا واضحا في مهاراتهم الأخرى خاصة فيما يتعلق بالتخطيط، التنظيم، السياق التعليمي و الاعتمادية البيئية.

2 - منهج الدراسة:

يستند كل باحث الى منهج يوضح من خلاله القواعد و المبادئ التي تقيد بها الباحث لبناء دراسته، و الإجراءات التي وظفها و طريقة تنفيذها، اذ أنه يستعين به لأجل تنظيم و تخطيط الدراسة بعناية، وفقا لشروط البحث العلمي بطريقة مدروسة، و حسب معايير تتناسب مع إشكالية الدراسة.

و قد اعتمدت الباحثة في هذه الدراسة على المنهج شبه تجريبي، لأنه يمثل تصميمًا يقوم على ترتيب العوامل والمتغيرات التي تساعد على ملاحظة السلوك النهائي، و الذي يمكن أن ينتج من خلال التفاعل أو التأثير بين متغيرات التجريب، بحيث يتحدد المتغير التجريبي في الدراسة الحالية في طريقة التعلم التعاوني. (محمد مزيان، 2006، ص.186)

يتحدد هدف المنهج شبه تجريبي في مبررات استخدامه لدراسة إشكالية هذه الدراسة، حيث تمثلت في إمكانية إثبات تأثير أو عدم تأثير المتغير التجريبي (التعلم التعاوني) على بقية المتغيرات التابعة (استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا و دافعية التعلم)، بعد ضبط العوامل الدخيلة ذات علاقة بالبيئة المدرسية، مع الكشف عن ظروف الواقع الحقيقية لتعلم الطلبة، بهدف الوصول الى نتائج تساهم في تطوير تعلم اللغة الإنجليزية عن طريق ممارسة التعلم التعاوني بطريقة جيڪسو، علما أننا حاولنا قدر المستطاع التحكم في بعض العوامل الدخيلة و التي قد تؤثر على مصداقية النتائج النهائية، ذلك عن طريق تجنب تدريس حصة اللغة الإنجليزية على الساعة الثامنة صباحا بسبب نقص وسائل التنقل في بعض المناطق التي يعيش فيها بعض الطلبة، و خاصة عامل الضجيج مع عامل الازعاج الذي يسببه طلبة الأقسام الأخرى في الرواق من جهة، و فتحهم لباب القسم الذي ندرس فيه من جهة أخرى بحجة البحث عن زملائهم الآخرين في القاعة التي يتم فيها تعليم مقياس اللغة الانجليزية.

كما قد يعدل هذا المنهج من مستوى دافعية تعلم الطلبة، بهدف اثراء معرفتهم اللغوية من جهة، و تشجيعهم على تنمية مهاراتهم عن طريق التعلم المنظم ذاتيا من جهة أخرى، نظرا لاختلاف ميولاتهم و اتجاهاتهم نحو تعلم مقياس اللغة الإنجليزية، و بهذا يسمح لنا المنهج شبه تجريبي بالانتقال من مرحلة الدراسات النظرية الى مرحلة الدراسات التطبيقية التي تعمل على تنمية البحث العلمي.

تنبت الباحثة في المنهج شبه تجريبي تصميم قبلي و بعدي للمجموعة الواحدة (The One- Group Pretest - Posttest Design) و هو الذي يقوم فيه الباحث بملاحظة سلوك أفراد العينة قبل تقديم المتغير المستقل و بعد تقديمه، مما يمكن المحرر بمقارنة النتائج التي يتحصل عليها الفرد قبل و بعد تقديم المتغير المستقل. (Campbell & Stanley,1963,p.08)

و تمثلت مبررات تبني الباحثة لهذا التصميم في كونه يسمح بملاحظة التغيرات على سلوك الطلبة مباشرة بعد تطبيق المتغير التجريبي للدراسة، و إمكانية مقارنة نتائج الملاحظات القبلية و البعدية بطريقة موضوعية. في حين لتفادي الباحثة التأويل في نتائج أفراد العينة الأساسية للدراسة، قامت بتطبيق ما يسمى بالتعمية البسيطة (Single - Blind Method)، فهي طريقة تعتمد على إجراء التجربة بصورة لا يعرف فيها أفراد العينة فيما اذا كانوا ينتمون الى المجموعة الضابطة أو الى المجموعة التجريبية، و يتضح التصميم القبلي و البعدي للمجموعة الواحدة لهذه الدراسة فيما يلي:

الجدول (05)- التصميم القبلي و البعدي للمجموعة الواحدة

المجموعة	القياس القبلي	تطبيق المعالجة بالمتغير التجريبي	القياس البعدي
01	01	×	02

(Campbell & Stanley,1963,p.08)

3- مجتمع الدراسة:

للعينة أهمية لا غنى عنها في الدراسات العلمية، فهي الأساس الذي يقوم عليه تطور البحث العلمي، اذ تعتبر العينة المجتمع الأصلي للدراسة، فمن خلالها يعمل الباحث على جمع بيانات دراسته وفقاً لشروط منهجية مناسبة يستند إليها للوصول الى نتائج موضوعية و ذات مصداقية.

3-1- حدود الدراسة:

اعتمدنا في هذه الدراسة على اختيار أفراد العينة بالطريقة غير عشوائية أو القصدية، عند اختيارنا لكلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية من بين جميع الكليات الأخرى لجامعة لونيبي علي، بينما تم اختيار الأقسام و التخصصات عشوائياً وفقاً لما اختاره الحاسب الآلي لإدارة كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية، حيث تسمح هذه العينة لكل أفراد المجتمع الأصلي بتقديم نفس الفرصة للانتماء الى عينة الدراسة، ذلك وفقاً لقوائم تسجيل الطلبة في كلية العلوم الاجتماعية.

و تمثل القسم الذي اختاره الذي اختاره الحاسب الآلي في قسم علم النفس و قسم علوم التربية و قسم الأرطوفونيا، في حين تحددت التخصصات الذي وقع عليها الاختيار في الآتي: تخصص علوم التربية السنة الثانية ليسانس، تخصص ارشاد و صحة نفسية السنة الأولى ماستر و تخصص أمراض اللغة و التواصل السنة الأولى ماستر، حيث قمنا بتطبيق المتغير التجريبي المتمثل في طريقة التعلم التعاوني، و بالضبط طريقة جيكسو على الطلبة الذين يدرسون في هذه التخصصات المختارة.

علما أنه تم تطبيق أدوات الدراسة على عينة الدراسة الأساسية، للمرة الأولى في نهاية حصة اللغة الإنجليزية لمدة لا تزيد عن 20 دقيقة ذلك بتاريخ 2016/12/10، حيث قام كل طالب باختيار اجابته في الخانة التي تناسب وجهة نظره، وفقا لعبارات مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا و مقياس الدافعية للتعلم الخاص بمقياس اللغة الإنجليزية، كما تم تطبيق تلك الأدوات للمرة الثانية بنفس الطريقة و المدة الزمنية و في نفس الحصة التعليمية بتاريخ 2017/05/25.

تعود مبررات اختيار الباحثة لهذه العينة في محاولة تقديم نتائج أكثر مصداقية، بهدف الوصول الى نتائج ذات ثقة لا يسودها التأويل، اذ يمكن تعميمها على المجتمع الأصلي. و تتضح عينة الدراسة في الجدول التالي:

الجدول (06)- توزيع أفراد العينة الأساسية وفق التخصصات

المجموع	أمراض اللغة و التواصل	ارشاد و صحة نفسية	علوم التربية	التخصص الأفراد
96	21	31	44	عدد الطلبة

يبين الجدول (06) عدد طلبة العينة الأساسية لسنة 2017، حيث اختار برنامج الاعلام الالي ثلاثة تخصصات المبينة في الجدول السابق، من بين ستة تخصصات في كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية، و كان عدد الطلبة في تخصص علوم التربية أكبر من عدد الطلبة في تخصص الارشاد و الذي بدوره كان يفوق عددا من تخصص أمراض اللغة، و بذلك بلغ العدد الإجمالي لكل الطلبة ستة و تسعون طالبا، مع العلم أنه لم يتم الإشارة الى السن و الجنس نظرا لعدم اهتمام الباحثة بدراستها في فرضيات الدراسة.

4- مقاييس الدراسة:

4-1- مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا:

هو مقياس قامت الباحثة بإعداده خصيصا لطلبة الجامعة، علما أنه لم يتم تكييفه بمقاييس أخرى، الذين يدرسون في كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية في مختلف السنوات الدراسية، و يتضمن هذا المقياس أربعة أبعاد تتمثل في الاستراتيجية المعرفية، استراتيجية ما وراء المعرفة، استراتيجية الدافعية و استراتيجية التسيير، حيث يبلغ عدد عباراته أربعة و عشرون (24) عبارة.

تعتمد هذه الأداة على مقياس ليكرت نظرا لبدائلها الخمسة للإجابة، و تقدر درجاتها على التوالي كما يلي: (دائما: 05 - غالبا: 04 - أحيانا: 03 - نادرا: 02 - أبدا: 01)، و تدل الدرجة (01) على المستوى الأدنى لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، أما الدرجة (05) تدل على المستوى الأعلى له، فهو مقياس مدار من طرف الطلبة الجزائريين الجامعيين.

و تعود خلفية تصميم الباحثة لهذا المقياس الى النموذج المعرفي الاجتماعي للأهداف و التنظيم الذاتي، الذي جاء به بينتريتش و قارسيا (Garcia & Pintrich, 1994) في محاولة لتفسير مهارات التعلم المنظم ذاتيا، و التي أشرنا الى تفاصيله في الجانب النظري في الصفحة رقم (73).

يتضح من خلال هذا النموذج أنه يقوم على أربعة مراحل، تشكل عمليات يشترك فيها عدة نماذج من التنظيم الذاتي، و تتمثل تلك المراحل في عمليات وضع الهدف، المراقبة، التحكم، التنظيم و ردود الأفعال، و في المقابل يتضمن أربع مجالات تتحدد في المعرفة، الدافعية، الوجدان و السلوك.

يرى أصحاب هذا النموذج المعرفي الاجتماعي بأن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، تتضمن أربعة أبعاد تتمثل فيما يلي:

4-1-1- استراتيجية المعرفة:

هي التي يستخدمها الطلبة في التعلم و التذكر و الفهم، مع التسميع، التفصيل، التنظيم و التفكير الناقد، حيث تتحدد في ستة عبارات هي: 2 - 4 - 6 - 9 - 20 - 23.

4-1-2- استراتيجية ما وراء المعرفة:

تتمثل في التخطيط، التقويم و التحكم، و تمثلها ستة عبارات تتحدد فيما يلي: 3 - 12 - 14 - 15 - 21 - 22.

4-1-3- استراتيجية الدافعية:

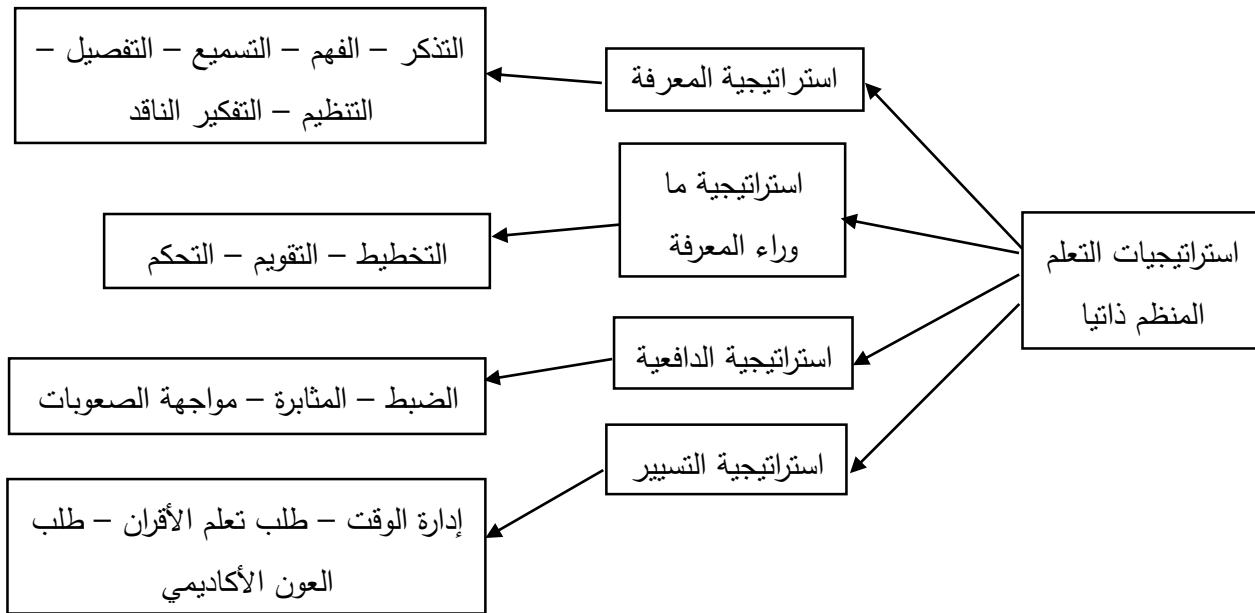
تتضمن قدرة الطالب على إدارة و ضبط الجهد أثناء أداء المهام، و قدرته على المثابرة في مواجهة صعوبات تلك المهام، اذ تتحدد عباراتها الخمسة في الاتي: 10 - 11 - 13 - 18 - 19.

4-1-4- استراتيجية التسيير:

هي التي يتناولها الطلبة في تسيير وقت المراجعة و بيئة الدراسة، و كذا تعلم الأقران و طلب العون الأكاديمي أو السياق، حيث تتضمن سبعة عبارات تتمثل في: 1 - 5 - 7 - 8 - 16 - 17 - 24.

و نتضح الاستراتيجيات السابقة في المخطط أدناه:

الشكل (25)- مخطط أبعاد استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا



قامت الباحثة بحساب الخصائص السيكومترية لهذه الأداة، و التي مرت أولاً بعملية الصدق، حيث اعتمدت فيه الباحثة على صدق المحتوى عن طريق المحكمين ذوي الخبرة في مجال الدراسات و البحوث النفسية و التربوية و اللغوية، و قدر عددهم خمسة عشر (15) أستاذاً من قسم علم النفس و علوم التربية و الأرطوفونيا، وكذا قسم اللغة الإنجليزية من جامعتين تمثلت أولهما في جامعة أبو القاسم سعد الله الجزائر (02)، أما ثانيهما تحدت في جامعة لونيبي علي البليلة (02)، و سبعة من هؤلاء الأساتذة قاموا باعادتها بعد تحكيمها في فترة زمنية دامت ما بين شهر و خمسة أشهر و تتحدد قائمتهم في الملحق (03)، و يتضح مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في الملحق (01).

بعد أن تم الحصول على إجابات سبعة (07) من خمسة عشر (15) أستاذاً محكماً، حول الصورة الأولى لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، ركزت الباحثة على عبارة "غير مقبولة تماماً"، و التي تعني أن العبارة المطروحة على العينة لا تعبر عما وضعت لقياسه، فإذا اعتبرها أربعة (04) من المحكمين على أنها يجب حذفها تعتبر ملغاة، و على اثر ذلك تم الغاء العبارة رقم (08) من أصل خمسة و عشرون (25) عبارة.

و بذلك وافق الأساتذة المحكمين على جميع عبارات المقياس، مع ضرورة تعديل بعضها وفقاً للأبعاد التي تنتمي إليها من جهة، و تعديل البعض الآخر من حيث وضوح المعنى و الصياغة و التعبير من جهة أخرى، و عليه أصبح عدد العبارات المقبولة و المعدلة في بعد الاستراتيجية المعرفية ستة عبارات (06) بدلا من خمس عبارات (05)، و تم رفض عبارة واحدة في بعد استراتيجية ما وراء المعرفة و تعديل بقية عباراته حسب الانتماء الى المحور، فأصبح عددها ستة عبارات بدلا من ثمانية (08) عبارات.

بينما وافق الأساتذة المحكمين على عبارات بعد استراتيجية الدافعية مع تعديل بقيتها وفقاً لانتمائها الى المحور المناسب، حيث بلغ عدد عباراتها خمس (05) عبارات بدلا من ستة (06)، كما تمت الموافقة على كل عبارات بعد استراتيجية التسيير و إضافة العبارات المعدلة الى هذا البعد، و قدر عدد عباراته سبع (07) بدلا من ست (06) عبارات.

و بعد الحصول على ملاحظات الأساتذة المحكمين، أصبح المقياس في صورته النهائية يحتوي على أربعة و عشرون (24) عبارة بدلا من خمسة و عشرون (25) عبارة، اذ تتضح أداة الدراسة التي تم تسليمها الى الأساتذة المحكمين في الملحق (04).

و للتأكد من صدق مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، قامت الباحثة بحساب معامل الصدق من خلال تطبيق طريقة المقارنة الطرفية، التي تهدف الى المقارنة بين الاختبار و نفسه، اذ تتم على أساس المقارنة بين أفراد الثلث الأعلى في المقياس و أفراد الثلث الأدنى، حيث يمثل أفراد كل ثلث (27 %) لأن عدد أفراد العينة الأولية أكبر من ثلاثين (30) فرداً، و قد بلغت قيمة اختبار (ت) المحسوبة (29.16) و بما أنها تفوق قيمة اختبار (ت) الجدولة (02.39)، عند مستوى دلالة ($\infty=0.01$) و درجة الحرية ($df=41$) فان الفروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد الثلث الأعلى و متوسط أفراد الثلث الأدنى، و بالتالي المقياس صادق و قد ميز بين أفراد الثلث الأعلى و الثلث الأدنى.

كما قامت الباحثة بحساب معامل ثبات المقياس عن طريق معامل الاتساق الداخلي، لإيجاد العلاقة بين عبارات مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، لأن عباراته متعددة الاختيار و التي تمثلت في خمس بدائل (دائما، غالبا، أحيانا، نادرا و أبدا)، و بعد الحصول على إجابات الطلبة قدرت قيمة ألفا كرومباخ للصورة النهائية للمقياس ($\alpha=0.85$) و بما أنها قيمة تفوق (0.50)، فإن العلاقة قوية بين عبارات المقياس و بالتالي فهو ثابت.

و للتأكد أكثر عمدت الباحثة الى تطبيق المقياس على عينة الدراسة الأولية، بعد الحصول على الصورة النهائية للمقياس في فترة أولى، ثم أعادت تطبيقه على نفس العينة في نفس ظروف التطبيق الأول في فترة زمنية ثانية، علما أن المدة الزمنية التي دامت بين التطبيقين لم تتجاوز أسبوعين، ذلك بهدف حساب معامل ثبات هذه الأداة من خلال معامل الاستقرار، حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون ($r = 0.83$) و بما أنها قيمة أكبر من (0.50)، فإن العلاقة قوية بين التطبيق الأول و التطبيق الثاني، و بالتالي تمتع المقياس بدرجة مقبولة من الثبات.

4-2- مقياس الدافعية للتعلم للطلبة الجامعيين:

قامت الباحثة بتصميم هذا المقياس خصيصا لقياس درجة الدافعية للتعلم لدى الطلبة الجامعيين، علما أنه لم يتم تكييفه بمقاييس أخرى، لمختلف السنوات الدراسية و التخصصات في كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية، اذ يحتوي على أربعة و عشرون (24) فقرة، و يتضمن بعدين يتمثلان في الدافعية الداخلية و الدافعية الخارجية.

تعتمد هذه الأداة على مقياس ليكرت نظرا لتمتعها بخمسة بدائل للإجابة، و هي على التوالي (أوافق بشدة: 05 - أوافق: 04 - حيادي: 03 - لا أوافق: 02 - لا أوافق بشدة: 01)، اذ تدل الدرجة (01) على المستوى الأدنى لدافعية تعلم الطلبة الجامعيين، في حين تدل الدرجة (05) على المستوى الأعلى لدافعية التعلم، فهذا المقياس مُدار من طرف طلبة جامعة لونيبي علي، بمعنى الطلبة مسؤولون عن الإجابة على المقياس. يستند تصميم هذا المقياس الى النظرية المعرفية، التي جاء بها رولاند سنة (1994)، و التي تم تفصيلها في الجانب النظري في الصفحة رقم (116)، اذ يفسر في قوله "تتم البواعث الداخلية و الخارجية لفعل معين من خلال النظام المعرفي للفرد، حيث يشعر بدوافع ذاتية تهدف الى تحقيق حالة من التوازن المعرفي، و أن الدافعية للتعلم تقوم على أساس أن الطلبة مدفوعون بدوافع داخلية و أخرى خارجية، فهم يندمجون في مواقف التعلم و يميلون الى المثابرة و الاجتهاد لزيادة الخبرة، و تحقيق مستويات جيدة من التحصيل و مهارات معرفية مرتفعة". (Rolland,1994,p.01)

و يعتبر صاحب هذه النظرية أن النشاط السلوكي يعمل على تحقيق هدف التعلم، اذ تشير الاستجابات الصادرة التي تعمل على تحقيق أهداف الفرد الى دافعية خارجية، تحددتها عوامل مستقلة عن صاحب السلوك، حيث تسلم هذه النظرية بأن الكائن البشري مخلوق عاقل يتمتع بإرادة حرة، تمكنه من اتخاذ قرارات واعية على

النحو الذي يرغب فيه، كما تؤكد على مفاهيم القصد، النية و التوقع، لأن النشاط العقلي للفرد يزوده بدافعية ذاتية، و تشير الى نشاط سلوكي كغاية في حد ذاته و ليس كوسيلة، فهو ينجم عن عمليات معالجة المعلومات و المدركات الحسية المتوافرة لدى الفرد في الوضع المثيري الذي يوجد فيه. (Rolland,1994)

كذلك تؤكد هذه النظرية على ارتباط القوة و الميل للفعل التعليمي بقوة الفعل الذي يتبعه نتيجة معينة، حيث يكون الفرد مدفوعا لبذل الجهد أكثر حينما يعتقد أن ذلك الجهد يقوده الى تحقيق أهداف التعلم، و عليه تتحدد أبعاد الدافعية للتعلم فيما يلي:

4-2-1- الدافعية الداخلية:

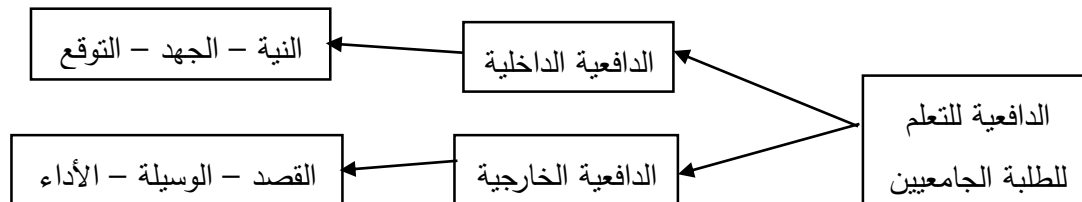
و هي الدوافع التي تصدر من ذات المتعلم، و التي توجهه داخليا الى المثابرة على أداء المهمة التعليمية، اذ تتضمن ثلاثة عشر (13) فقرة تتمثل في الاتي: 1 - 2 - 3 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10 - 15 - 17 - 18 - 19 - 23.

4-2-2- الدافعية الخارجية:

تتمثل في الدوافع التي تنبع من البيئة الخارجية المحيطة بالمتعلم، و التي يتحصل من خلالها على معززات و مكافآت تشجعه على الاجتهاد أكثر في التعلم، حيث تتحدد في أحد عشر (11) فقرة كالتالي: 4 - 5 - 11 - 12 - 13 - 14 - 16 - 20 - 21 - 22 - 24.

و يمكن تلخيص أبعاد الدافعية للتعلم في المخطط الموالي:

الشكل (26)- مخطط أبعاد الدافعية للتعلم للطلبة الجامعيين



قامت الباحثة بحساب الخصائص السيكومترية لهذا المقياس، من خلال حساب معامل الصدق الذي استندت فيه الى صدق المحتوى عن طريق المحكمين، ذوي الخبرة في مجال الدراسات و البحوث النفسية و التربوية و اللغوية، و قد بلغ عددهم خمسة عشر (15) أستاذًا، علما أنهم نفس الأساتذة الذين قاموا بتحكيم المقياس السابق لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، و هم من جامعة أبو القاسم عبد الله الجزائر (02) و كذا جامعة لونيبي علي البلدية (02)، و قد تم تحكيم هذا المقياس في نفس الفترة الزمنية التي تم فيها تحكيم المقياس الأول للدراسة، و يتضح مقياس الدافعية للتعلم في الملحق (02).

بعد استلام إجابات سبعة من الأساتذة المحكمين للصورة الأولى لمقياس الدافعية للتعلم لدى الطلبة الجامعيين، تم التركيز على عبارة "غير مقبولة تماما"، و تعني أن الفقرة المطروحة على العينة لا تعبر عن الغاية التي وضعت من أجلها، و اذا اعتبرها أربعة (04) أساتذة محكمين أنه يجب الغاؤها فإنها تعتبر فقرة

محذوفة، و بالتالي يكون قد تم الغاء فقرة واحدة من بين خمسة و عشرون (25) فقرة علما أن رقم الفقرة المحذوفة هو (06).

و بهذا وافق الأساتذة المحكمين على عدد فقرات هذا المقياس، و كان معظمها مقبولا، علما أنه تعرض بعضها الى التعديل في الصياغة و التعبير من جهة، و كذا من حيث وضوح المعنى من جهة أخرى، و بالتالي تمت الموافقة على فقرات بعد الدافعية الداخلية الذي قدر عدد فقراته ثلاثة عشر (13) فقرة، بينما تم الغاء فقرة واحدة من بعد الدافعية الخارجية، و هي الفقرة رقم (14) مع تعديل بقية الفقرات، وبلغ عددها أحد عشر (11) فقرة بدلا من اثني عشر (12) فقرة.

بعد الحصول على الصورة النهائية لأداة الدراسة، بلغ العدد الإجمالي لفقراتها أربعة و عشرون (24) فقرة، بدلا من خمسة وعشرين (25) فقرة، كما هو واضح في ملحق صدق المحكمين لمقياس الدافعية للتعلم لدى الطلبة الجامعيين رقم (04).

و للتأكد من صدق هذا المقياس، قامت الباحثة بحساب معامل الصدق عبر طريقة المقارنة الطرفية بين الاختبار و نفسه، حيث تتم المقارنة بين أفراد الثلث الأعلى و أفراد الثلث الأدنى، علما أن أفراد كل ثلث يمثلون نسبة (27 %) لأن حجم العينة الأولية يفوق ثلاثين (30) فردا، و عليه بلغت قيمة اختبار (ت) المحسوبة (23.33) و بما أنها أكبر من قيمة اختبار (ت) المجدولة (02.39)، عند مستوى دلالة ($\alpha=0.01$) و درجة الحرية ($df=41$)، فإن الفروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد الثلث الأعلى و متوسط درجات أفراد الثلث الأدنى، و بالتالي المقياس صادق و قد ميز بين أفراد الثلث الأعلى و الثلث الأدنى.

قامت الباحثة بحساب معامل ثبات هذا المقياس من خلال معامل الاتساق الداخلي، لإيجاد العلاقة بين فقرات الأداة لأن نوع فقراته متعددة الاختيار، و يتمثل سلم الإجابة كالاتي (أوافق بشدة، أوافق، حيادي، لا أوافق، لا أوافق بشدة)، و بعد فترة التحكيم تم تطبيق المقياس على العينة الأولية و أشارت نتيجة معامل ألفا كرومباخ الى القيمة ($\alpha=0.63$)، و بما أنها قيمة تفوق (0.50) فإن العلاقة قوية بين الفقرات و بالتالي يتميز المقياس بدرجة مقبولة من الثبات.

و للتأكد استعنا في حساب ثبات أداة الدراسة بمعامل الاستقرار بعد الحصول على الصورة النهائية للمقياس، الذي تم من خلال تطبيقه في المرة الأولى على أفراد العينة الأولية، ثم بعد مدة زمنية بلغت أسبوعين كاملين، قامت الباحثة بإعادة التطبيق مرة ثانية على نفس العينة و في نفس ظروف التطبيق الأول، حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون ($r=0.96$) و بما أنها قيمة أكبر من (0.50)، فإن هناك علاقة قوية بين التطبيق الأول و التطبيق الثاني، و عليه أداة الدراسة ذات درجة قوية من الثبات.

مر كلا المقياسين في تصميمهما بالمراحل المنهجية التالية:

- * تحديد الهدف من المقياسين لكي يقيسا ما وضعنا لقياسه.
- * تحديد أبعاد المقياسين وفقا للنظريات العلمية التي تبنت متغيرات استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا و دافعية التعلم.
- * تحديد الأفراد الذين يتم تسليمهم هذه المقاييس، و هم طلبة جامعة لونيبي علي البلدية 02 بكلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية.
- * تحديد نوع عبارات المقياسين (مغلقة، مفتوحة أو مغلقة مفتوحة).
- * تحديد طريقة توزيع المقياسين بمعنى طريقة تطبيقهما، حيث تم تطبيقهما بطريقة جماعية و ليس فردية، لمدة لا تفوق 20 دقيقة في نهاية حصة اللغة الإنجليزية في جو مفعم بالهدوء و السكينة.
- * جمع عدد وفير من العبارات و طبعها في مسودة أولية، و عرضها على مجموعة من الأساتذة المحكمين في التخصص.
- * استبعاد العبارات التي بدت غير سليمة، و تعديل البعض منها حسب أبعادها من جديد، و الاحتفاظ بالبقية المقبولة منها.
- * تجريب المقياسين في فترة أولى على عينة الدراسة الأولية، ثم إعادة تجريبيهما عليها في فترة ثانية بعد مرور أسبوعين.
- * حساب الخصائص السيكومترية للمقياسين من صدق و ثبات.
- * طبع المقياسين في صورتهم النهائية.

و العبارات التي تم حذفها و العبارات التي تم تعديلها في كلا المقياسين حسب ملاحظات الأساتذة

المحكمين، التي أشاروا إليها في الملحق رقم (04) تحددت في الجدول التالي:

الجدول (07) - العبارات المعدلة و المحذوفة في مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا حسب المحكمين

المحاور (الأبعاد)	رقم العبارات	العبارات الأصلية	تعديلها	العبارات المحذوفة
استراتيجية المعرفة	01	أبذل قصارى جهدي لأجيب على أسئلة الامتحان بكفاءة	في الصياغة: الغاء كلمة (بكفاءة)	
	03	أبذل قصارى جهدي لأستذكر ما تعلمته مع الأستاذ في الحصة وقت الحاجة لأختبر نفسي	في الانتماء للمحور: استراتيجية ما وراء المعرفة	
استراتيجية ما وراء المعرفة	06	أستغل بعض لأثري معلوماتي اللغوية جيذا	غير معدلة	عبارات محذوفة

استراتيجية ما وراء المعرفة	07	أضع مخططاً لتنظيمياً في المراجعة ليساعدني على تخزين المعلومات العلمية للغة الإنجليزية بيسر	في الانتماء للمحور: استراتيجية التسيير في الصياغة: أضع مخططاً تنظيمياً في المراجعة لتخزين المعلومات العلمية بيسر
	11	أحاول جاهداً أن أتفوق على زملائي بأحسن علامة في وحدة اللغة الإنجليزية	في الانتماء للمحور: استراتيجية الدافعية في الصياغة: الغاء كلمة (وحدة)
استراتيجية الدافعية	14	أثابر بجد لأجمع أعلى رصيد من النقاط خلال النشاطات اللغوية الإنجليزية	في الصياغة: أثابر بجد لأجمع أعلى علامات أثناء أداء النشاطات اللغوية الإنجليزية
	15	أثابر على فهم معاني المصطلحات العلمية الجديدة في قاموس اللغة الإنجليزية	في الصياغة: الغاء كلمة (قاموس)
	16	أقوم ببعض النشاطات اللغوية الإضافية لتحسين مستواي التعليمي	في وضوح المعنى: أحب أن أضيف إلى الأستاذ عملاً لغوياً لم يطلبه مني لأفيد به زملائي
استراتيجية التسيير	23	أستعين بأسلوب التغذية الراجعة لأتأكد من فهمي للدروس في اللغة الإنجليزية	في وضوح المعنى: أحرص على مراجعة الدروس السابقة للغة الإنجليزية لأحضر نفسي للدرس الجديد

الجدول (08)- العبارات المعدلة و المحذوفة في مقياس دافعية تعلم طلبة الجامعة حسب المحكمين

المحاور (الأبعاد)	رقم العبارة	العبارة الأصلية	تعديلها	العبارة المحذوفة
الدافعية الداخلية	03	أشعر بحماس حينما أنتظر أن أتعلم في حصة اللغة الإنجليزية	في الانتماء للمحور: الدافعية الخارجية في وضوح المعنى: أشعر بحماس بكل ما أتعلمه أثناء حصة اللغة الإنجليزية	

الدافعية الداخلية	06	أحرص على أداء واجباتي المنزلية لغة الإنجليزية بنجاح في الانتماء للمحور: الدافعية الخارجية في الصياغة: الغاء كلمة (بنجاح)
	07	أحس بالإثارة عند تعلم معارف باللغة الإنجليزية لأثري معلوماتي العلمية في إثارة عند اكتساب معارف جديدة باللغة الإنجليزية لأثري معلوماتي العلمية
	08	أشعر بحافز كبير حين أتبادل الخبرات العلمية مع الآخرين في الانتماء للمحور: الدافعية الخارجية
	11	أشعر بحماس في كل نشاط أحاول فيه في حصة اللغة الإنجليزية في كل نشاط أقوم به في حصة اللغة الإنجليزية
	13	أشعر بالإثارة حينما أشارك زملائي فيما تعلمته داخل و خارج القسم في إثارة حينما أشارك زملائي في الأنشطة التعليمية اللغوية
الدافعية الخارجية	14	يستثيرني شعور بالاجتهاد أكثر كلما استغللت جيدا ما تعلمته في امتحان اللغة الإنجليزية غير معدلة عبارة ملغاة
	15	أشعر بارتياح عندما أقدم عملا يفهمه زملائي و أستاذي في الصياغة: أشعر بارتياح عندما أقدم عملا يستحسنه أستاذي و زملائي
	16	أشعر بالمتعة حينما أواجه الصعوبات في دروس اللغة الإنجليزية دون مساعدة في الصياغة: أشعر بالمتعة حينما أواجه بمفردي الصعوبات في دروس اللغة الإنجليزية
	17	أشعر بارتياح حينما أضيف أعمالا تطبيقية أخرى للأستاذ في وضوح المعنى: يسعدني أن أتطوع في بعض الأعمال التطبيقية الجماعية داخل القسم
	18	أرتاح عند لجوئي الى الأستاذ وقت الحاجة لتخزين ما تعلمته بسهولة أرتاح عند لجوئي الى الأستاذ ليساعديني في تخزين

	المعلومات الصعبة للغة الإنجليزية			
21	أحس بالإثارة للتعلم أكثر حينما ألتقى تعزيزا حسب مجهودي داخل القسم	في الصياغة: أحس بالإثارة للتعلم أكثر حينما يشجعني أستاذي داخل القسم		
22	أشعر بالسعادة حينما أنجح في تطبيق ما طلبه مني أستاذي	في الانتماء للمحور: الدافعية الداخلية في وضوح المعنى: أشعر بالارتياح حينما أتمكن من أداء واجباتي المدرسية في اللغة الإنجليزية		الدافعية الخارجية
23	أشعر بحماس أكثر حينما أتفوق على زملائي في المهمات التي كلفها لهم الأستاذ	في الصياغة: أشعر بحماس أكثر حينما أتفوق على زملائي في المهمات التي كلفهم بها الأستاذ		

4-3- طريقة التعلم التعاوني:

و هي من أكثر الطرق تداولاً في الأطوار التعليمية (الابتدائي، المتوسط و الثانوي)، و بسبب قلة تداولها في الجامعة اعتمدت الباحثة على هذه الطريقة خصيصاً لتدريس برنامج اللغة الإنجليزية، لطلبة كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية بجامعة لونيبي علي سنة 2017، وفقاً لطريقة جيكو التي تم توضيحها سلفاً في الجانب النظري في الصفحة رقم (46)، و التي جاء بها سلافين سنة 1989 بجامعة هوكينز بالولايات المتحدة الأمريكية.

و تركز طريقة جيكو على عمل مجموعات صغيرة الحجم، لا يتعدى عدد أفراد كل مجموعة خمسة طلبة، و بما أنها شكل من أشكال التعلم التعاوني فإن كل طالب يصبح مسؤولاً عن جزء من موضوع الدرس، بينما يقوم كل متعلم في المجموعة التعاونية بتدريس ذلك الجزء لبقية زملائه، و يعزى سبب اختيار الباحثة لهذه الطريقة في مساعدتها على تعامل الطلبة فيما بينهم وجها لوجه، و تشجيع تعلم الطلبة بالمنافسة الشريفة.

و عليه قامت الباحثة بتطبيق استراتيجية جيكو للتعلم التعاوني حسب الخطوات الآتية:

* تحديد دروس المقياس التعليمي و الذي تمثل في مقياس اللغة الإنجليزية، نظراً للصعوبات التي يواجهها الطلبة الجامعيين باستمرار، علماً أنه تم عرض هذا البرنامج على مجموعة من الأساتذة الذين سبق لهم تداول طريقة التعلم التعاوني أثناء تدريسهم في مراحل تعليمية سابقة في الطور المتوسط أو الثانوي، حيث استحسنته معظمهم.

* تحديد مهمات ورقة العمل التعاونية الخاصة بكل درس في مقياس اللغة الإنجليزية و مدة تنفيذها، اذ تحددت في خمس مهمات أساسية تمثلت في: - مهمة تحديد مجال الصعوبة و مدة تنفيذها 10 دقائق - مهمة تحديد الهدف السلوكي و مدة تنفيذها 10 دقائق - مهمة تحديد الوسائل المساعدة و مدة تنفيذها 05 دقائق - مهمة تحديد التقنيات العلاجية و مدة تنفيذها 15 دقيقة - مهمة تحديد معيار النجاح و مدة تنفيذها 05 دقائق، و عليه تتحدد المدة الكاملة لأداء جميع مهمات ورقة العمل التعاونية في 45 دقيقة.

* اختيار زمن تطبيق التعلم بطريقة جيڪسو للمجموعات التعاونية، حيث تم تحديد تطبيق طريقة جيڪسو لمدة سداسي كامل.

* تشكيل مجموعات تعاونية تتكون من خمسة طلبة في المجموعة الواحدة و التي تسمى بالمجموعة الأم، اذ يقوم الطالب باختيار طالبيّن لمجموعته بينما بقية الطلبة يختارها أستاذ اللغة الإنجليزية، لأنه أدري بقدرات و تحصيل و نسبة ذكاء كل الطلبة، و بهذا تكون كل مجموعة غير متجانسة، فاذا قام الطلبة باختيار كل أفراد مجموعاتهم بأنفسهم يصبح كل المجموعات التعاونية متجانسة، و ذلك يلغي وجود الفروق الفردية بين الطلبة، و بالتالي لا يمكن تعميم النتائج على المجتمع الأصلي.

* انتقاء كل مجموعة للطالب الذي سيكون مسؤولاً و قائداً لمجموعته، اذ يمثل خبيراً فيها و ينبغي أن يكون أكثر نضجاً بين أفراد المجموعة، و هنا وقع اختيار أغلب المجموعات على الطلبة المترشحين أو الذين يمارسون عملاً مهنيّاً في مجال تخصصهم.

* شرح أستاذ اللغة الإنجليزية ورقة العمل التعاونية لكل قائد مسؤول عن مجموعته في مدة لا تزيد عن 15 دقيقة، و تقديم تلك الورقة لكل قائد بعد التأكد من فهمه للهدف من كل مهمة في ورقة العمل و كيفية تنفيذها و كذا التركيز على أهم المصطلحات العلمية الموجودة فيها.

* عودة كل قائد الى مجموعته الأم لشرح محتوى ورقة العمل لأعضاء فريقه، ثم يتقاسم طلبة كل مجموعة تعاونية مهام ورقة العمل الخمسة.

* تقديم الوقت الكافي للطلبة لأجل أداء المهمة التعليمية.

* الطلب من الطلبة الذين لديهم نفس المهمة الاجتماع معاً لمناقشة العمل و تبادل الأفكار حول مهمتهم لاستيعابها، ثم تعليمها الى زملائهم في مجموعاتهم الأم.

* عودة الطلبة ذوي نفس المهمة الى مجموعاتهم الأم، و السماح لكل طالب بشرح مهمته لزملائه في المجموعة لما تعلمه.

* تنتقل أستاذ اللغة الانجليزية بين المجموعات التعاونية لأجل ملاحظة ما يجري بين أعضاء كل مجموعة، و التدخل في حالة وجود مشكلة، حيث يكون تدخله عن طريق قائد المجموعة و توجيهه الى كيفية حلها، و يؤكد هنا غسان قطيط (2012) على دور الأستاذ و الذي يتمثل في توفير أوراق العمل، و تقسيم الطلبة الى مجموعات، مع تشجيعهم على النقاش و الحوار و كذا طرح الأسئلة في شكل اختبار تقييمي أو استجابات في نهاية كل حصة تعليمية.

* مكافأة عمل المجموعات التعاونية من خلال عرض أفضل عمل في نهاية الحصة التعليمية للغة الإنجليزية على بقية المجموعات الأخرى، و ذلك بعد اختيار طريقة تقييم الفرق التعاونية في التعلم التعاوني، حيث تحددت حسب الباحثة في طريقة روز هولمان (Roz Holman,1980) التي تركز على تقييم المجموعات التعاونية لورقة عمل بعضهم البعض في نهاية الحصة في مدة لا تزيد عن 20 دقيقة.

* و في كثير من الأحيان يتم خضوع كل طالب بعد الانتهاء من التدريس الى تقييم يغطي جميع عناصر الدرس، و على جميع الطلبة الإجابة عليه، و ذلك في مدة لا تتجاوز 30 دقيقة، اما باختبار كتابي أو شفهي، و يتم أحيانا تقديم اختبارات تقييمية في شكل واجبات منزلية حول اضطراب مماثل لمحتوى ورقة العمل التعاونية، اذ يتم تقييمها في الحصة اللاحقة للغة الإنجليزية.

استندت الباحثة على معايير تطبيقية في بناء الدروس مع عينة الدراسة الأساسية، و لم يكن تدخلها الا بهدف التوجيه و التصحيح في بعض الحالات حسب احتياجات الطلبة عبر قائد الفريق، و هذا ما أتاح للباحثة التحرر من قيود انهاء مقرر اللغة الإنجليزية قبل نهاية السنة، و العمل بما أشار اليه عبد الله المشرف (2004) في أنه ينبغي رفع شعار تحقيق الأهداف التعليمية أثناء السنة الدراسية.

و تمثلت المعايير التي تم الاعتماد عليها في بناء برنامج اللغة الإنجليزية فيما يلي:

- مراعات الاتجاهات التربوية المعاصرة.
 - مراعاة المستجدات و المستجدات على الساحة التربوية من طرق تدريب أساليب تقويم.
 - الوصول الى مستوى الجودة في التعليم.
 - التركيز على تنمية مهارات التفكير الإيجابي و التعلم الذاتي.
 - التركيز على احتياجات الطلبة بما يتطلبه الواقع، وفقا لما تلقوه من تدريب حول المعلومات النظرية السابقة.
- تم تطبيق برنامج اللغة الإنجليزية في حصص أسبوعية متتالية، حيث بلغ مجمل الحصص التعليمية أربعة و عشرون (24) حصة، علما أن الحجم الساعي لكل حصة تعليمية بلغ تسعون دقيقة (90 د)، اذ تتحدد دروس برنامج مادة اللغة الإنجليزية لكل حصة في الجدول التالي:

الجدول (09)- البرنامج السنوي لدروس اللغة الإنجليزية المخصصة لعينة الدراسة

التخصص	دروس السداسي الأول بالطريقة التقليدية	دروس السداسي الثاني بطريقة جيڪسو
علوم التربية (LPE/209)	- Eustress - Dyscalculia - Dyslexia - Hyperactivity - Aggressivity - Learning Disabilities	* School enuresis * Dependancy of Moderate Mental Handicap * Social Communication Skills of Autistic Child * Social Withdrawal

*Hypoactivity *Deficit Attention *Shyness *Slow Learning	– Exam Anxiety – Dentophobia	
*Social Communication - Defficulties of Autistic Child *Omission *The Nasal Sigmatism *Speech Aphasia *Addition *Interteeth Sigmatism *The Cleft Palet *Dysphasia	– Eustress – Stutternig – Aphasia – Esholalia – Distortion – Substitution – Dysphemia or - Paralalia – Childhood Aphasia	اضطرابات اللغة و التواصل (LPOR1/108)
*Burn Out *Bigotry *Nails Crunching *Boulimia *Internet Addiction *Jealousy *Xenophobia *Depression's Delivery	– Eustress – Exam anxiety – Aggressivity – Dentophobia – Distress – Mythomania – Anorexia – Kleptomania	ارشاد و صحة نفسية (ME1/108)

يوضح الجدول السابق دروس السداسي الأول التي تم تقديمها بالطريقة التلقينية المعتادة من طرف أستاذين في اللغة الإنجليزية، كلفتها إدارة الكلية بتدريس طلبة عينة الدراسة الأساسية، و هنا عمدت الباحثة الى تطبيق مقاييس الدراسة في التطبيق القبلي، لأجل اختبار المتغير التجريبي فيما بعد عند التطبيق البعدي، حيث أشرفت الباحثة على تدريس طلبة العينة الأساسية مقياس اللغة الإنجليزية بطريقة جيڪسو في السداسي الثاني، بدلا من الأساتذة الذين أشرفوا على تدريسهم في السداسي الأول، بهدف اختبار تأثير المتغير التجريبي.

و بما أن دروس اللغة الإنجليزية المقدمة الى طلبة كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية، تتضمن معلومات و معارف علمية تابعة لتخصص المتعلمين، فانه تم تقسيمها الى مجموعة من الدروس الفرعية، حيث يتضمن كل درس عناصر تتضح في الخطة التعليمية التالية:

♦ التخصص:.....
♦ الأستاذة:.....
♦ السنة:.....
♦ عنوان الدرس:.....

- عنوان الدرس: يتم صياغته في شكل مشكلة محددة أو حالة تطلب المساعدة.
- الهدف السلوكي: تقوم الأستاذة ببناء الهدف السلوكي لكل درس مع الطلبة، وفقا لمستواهم المعرفي من (تذكر، فهم، تطبيق، تحليل و تركيب)، و يتحدد الهدف السلوكي في المعادلة الآتية:

الهدف السلوكي = نوع الأداء + الفعل السلوكي + زمن الأداء (التوقيت المستغرق) + شرط الأداء (عدد محاولات نجاح الطالب في تحقيق هذا الهدف).

- مقدمة الدرس: و هي استرجاع لبعض المعلومات عن موضوع الدرس، حسب سنوات الدراسة السابقة للطلبة، التي تهيئهم الى تحديث معلومات الدرس لتلك الحصة، اذ تسمى بالتغذية الراجعة لمدخلاتهم التعليمية من خلال التعرف على أسباب و أعراض حالة الدرس المنتقاة، و التي يتم شرحها لرؤساء المجموعات التعاونية.
- الأنشطة التعليمية: و هي تمثل ورقة العمل التعاونية الطلبة و التي يقدمها الأستاذ لرؤساء المجموعات التعاونية، حيث تتضمن مجموعة خمس مهام لكي يقوم الطلبة بنقاسمها، اذ تهدف الى التمكن من الموضوع الخاص بالدرس، عن طريق التفاعل و التعاون بين الطلبة للوصول الى التعلم المطلوب، فكل طالب مهمة يتكفل بأدائها و تتمحور ورقة العمل التعاونية في الخطة التعليمية الآتية:

- اسم المفحوص:.....	- اسم الفاحص:.....
- سن المفحوص:.....	- مدة التكفل:.....
- عنوان الفاحص:.....	- مكان التكفل:.....

- 1 - تحديد مجال الصعوبة: و هو المجال الذي تنتمي اليه حالة الدرس.
- 2 - تحديد الهدف السلوكي: و يتم تحديده بالمعادلة السابقة، لكنه يكون خاصا بما يهدف اليه الفاحص مع المفحوص.
- 3 - تحديد الوسائل المساعدة: تتمثل في موارد بشرية أو مادية تيسر للفاحص التكفل العلاجي بالحالة المنتقاة.
- 4 - تحديد خطوات التكفل العلاجي للحالة: و يشترط فيها تحديد التقنيات العلاجية المناسبة لحالة الدرس خطوة بخطوة، وفقا لما اختاره الفاحص من وسائل مساعدة و حسبما تتطلبه الحالة المنتقاة.
- 5 - تحديد معيار النجاح: يقوم فيها الفاحص بتحديد مستوى تحقق الهدف السلوكي للمفحوص.

و تمثل ورقة العمل السابقة الخطة الفردية التي تكون اما تربوية أو ارشادية أو أرطوفونية وفقا لكل تخصص، و وفقا لكل مستوى تعليمي للطلبة، اذ يعتبر كل طالب في المجموعة التعاونية الواحدة فاحصا تربويا أو مرشدا أو أرطوفونيا.

– التقييم: و فيه يتم تحديد تقدم الطلبة داخل مجموعات التعلم التعاونية، و مدى تحقيقهم للأهداف اذ يقوم التقييم على مرحلتين هما:

*تقويم بنائي: يقوم فيه الأستاذ بطرح مجموعة من التساؤلات في نهاية كل درس، بهدف التأكد من تحقيق الأهداف و ما توصل اليه الطلبة من مخرجات تعليمية أو استجابات كتابية.

*تقويم نهائي: يكون في نهاية عملية التدريس، حيث قامت الباحثة بتطبيق اختبار تحصيلي للمجموعات التعاونية في نهاية كل سداسي، لأجل التحقق من فاعلية طريقة جيكسو للتعلم التعاوني في تنمية الدافعية للتعلم، و كذا استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا من خلال تدريس برنامج اللغة الإنجليزية.

– مصادر و مراجع التعلم: يستخدمها الأستاذ في تحضير الدروس الخاصة بكل تخصص، حيث تتمثل في الكتب العلمية و الدراسات الميدانية و البرامج الاذاعية و كذا التلفزيونية.

بالإضافة الى أن الأهداف السلوكية تتمثل في تحقيق المخرجات التعليمية التالية:

* التحكم في المصطلحات العلمية باللغة الإنجليزية.

* تداول اللغة الإنجليزية في التواصل و تبادل الخبرات المعرفية مع الاخرين.

* تشجيع الطلبة على استعمال مراجع باللغة الإنجليزية لإثراء بحوثهم و تطوير معارفهم.

* عرض دراسة حالة في التخصص و التدريب على طريقة التكفل بها ميدانيا.

*عرض تقرير عن دراسة الحالة التي تم التطرق اليها سلفا، حسب تجربة الطلبة اما في مكان التربص أو في المحيط المعيش، بهدف الاستعداد لتجربة العمل الميداني لاحقا.

و يتطلب تحقيق تلك الأهداف السلوكية ضرورة تمتع الطلبة الجامعيين بالمدخلات التعليمية السابقة، فهي مبدأ بناء المعارف الجديدة، اذ تتحدد في تمتع كل طالب بقواعد اللغة الإنجليزية و التراكيب النحوية و الصرف، مع التحكم في القراءة و تحرير الفقرات في بعض الوضعيات التعليمية.

و تتضح مهمات ورقة العمل التعاونية الخاصة بالطلبة في كل درس تم تدريسه بطريقة جيكسو في الملاحق

(07,06,05).

5 – الأساليب الإحصائية المتداولة في معالجة البيانات:

اعتمدت الباحثة على أهم التقنيات الإحصائية بهدف اختبار فرضيات الدراسة، حيث تمثلت فيما يلي:

- حساب قيمة (T test) لعينتين مرتبطتين علما أن $(df=N-1)$ ، حيث يهدف هذا الاختبار الى إيجاد

الفروق بين متوسطات الطلبة على كل من مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا و مقياس دافعية التعلم قبل و بعد تطبيق طريقة جيكسو للتعلم التعاوني.

الفصل السادس

عرض و مناقشة النتائج

تمهيد

1- عرض و مناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الأولى

2- عرض و مناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الثانية

3 - استنتاج عام

تمهيد:

بعد عرض الدراسات و نظريات العلماء في الجانب النظري حول متغيرات الدراسة، ارتأينا للبحث و التقصي عن كل ما لم يتطرق اليه الباحثين حول التعلم التعاوني و أثره على التعلم المنظم ذاتيا و دافعية التعلم، و نظرا لاهتمامها بالمراحل التعليمية الابتدائية و المتوسط و الثانوي، حيث لم تتلقى الاهتمام الكافي حول تعلم و تعليم اللغة الإنجليزية في المقاييس العلمية، لذلك ركزنا على إعادة بناء أداتين لتلك المتغيرات حسب المرحلة الجامعية، و بعد التأكد من خصائصها السيكميترية من حيث الصدق و الثبات على مستوى عينة الدراسة الأولية، تم تطبيقها على عينة الدراسة الأساسية بهدف التوصل الى إجابات حول تساؤلات الإشكالية، و محاولة فتح آفاق لبحوث أخرى لم تتعرض اليها هذه الدراسة، و هذا ما سنتطرق اليه في الفصل التالي.

1 - عرض و مناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الأولى:

تذكير بنص الفرضية الأولى:

" يؤثر التعلم التعاوني في استخدام طلبة الجامعة لاستراتيجيات التعلم المنظم في مقياس اللغة الإنجليزية " طبقنا اختبار (ت) في عرض و مناقشة نتائجها كما يلي:

الجدول (10)- النتائج الخاصة بالفرضية الأولى للدراسة

ن	ع	س	ف م1- م2	ت المحسوبة	ت المجدولة	df	∞
96	101	104	1.39	2.15	1.65	95	0.05

يتضح من خلال الجدول (08) حسب ما تبينه درجات طلبة الجامعة أن المتوسط الحسابي (ع) قبل تطبيق طريقة جيكسو أقل من المتوسط الحسابي (س) للطلبة بعد تطبيقها، حيث بلغت الفروق بين المتوسطات (1.39) علما أن عدد أفراد عينة الدراسة بلغ (ن=96) طالبا.

و تبين قيمة اختبار (ت) أن هناك فرق بين نتائج طلبة الجامعة الخاصة باستراتيجيات التعلم المنظم في مقياس اللغة الإنجليزية، قبل و بعد تطبيق طريقة التعلم التعاوني، حيث بلغت قيمة اختبار (ت) المحسوبة (02.15) و بما أنها قيمة أكبر من قيمة اختبار (ت) المجدولة (01.65)، فإن الفرق بين متوسط درجات الطلبة ذات دلالة إحصائية عند درجة الحرية (df=95)، و عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$).

و بذلك تم تأكيد الفرضية الأولى للدراسة التي نصت على وجود تأثير للتعلم التعاوني على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لطلبة الجامعة في مقياس اللغة الإنجليزية. و نعني بهذه النتيجة أن طريقة جيكسو للتدريس من خلال التعلم التعاوني حسن من قدرات التعلم الذاتية لدى طلبة كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية في مقياس اللغة الإنجليزية، فالتعلم ضمن مجموعات صغيرة غير متجانسة لا يتعدى عدد أفرادها خمس (05) طلبة شجعهم على تطوير ما يتمتعون به من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا من جهة، و التدرب على بعض الاستراتيجيات الجديدة لتحسين مستواهم الدراسي في مقياس اللغة الإنجليزية من جهة أخرى، و ذلك من خلال التفاعل المباشر وجها

لوجه بين الطلبة في المجموعة الواحدة، و هذا ما دعم لديهم تبادل الخبرات و التجارب الدراسية عبر التواصل البناء، و المناقشة الفعالة التي جرتهم الى حب تعلم هذا المقياس التعليمي، مهما كانت صعوباتها و تحدي خوفهم من الفشل في تعلمها.

و تعزى النتيجة الخاصة بالفرضية الأولى الى التعلم الجماعي الذي يشترك فيه الطلبة ضمن مجموعة تعاونية من حيث الأهداف التربوية، و التي يسعون الى تحقيقها من خلال البحث عن طرائق و استراتيجيات مشتركة بينهم، تمكنهم من تجاوز الصعوبات الأكاديمية في مقياس اللغة الإنجليزية، و بما أنها لغة أجنبية تتضمن معارف علمية متعلقة بتخصص الطلبة، فان التعاون بين المتعلمين ضروري لأجل استيعابها و ترسيخها، خاصة و أن طلبة الجامعة غير معتادين على تلقي تلك المعلومات العلمية باللغة الإنجليزية في السنوات التعليمية السابقة.

و هي نفس النتيجة التي توصلت اليها دراسة بعنوان "أثر استراتيجيتي جيكو و الخرائط الذهنية على تحصيل طلبة كلية التربية ابن رشد للعلوم الانسانية" بجامعة بغداد، و قد بلغت العينة (52) طالب و طالبة من المرحلة الرابعة بكلية التربية باستخدام المنهج التجريبي، اذ أوضحت نتائجها تفوق المجموعة التجريبية الأولى التي طبقت عليها استراتيجية جيكو، مقارنة بالمجموعة التجريبية الثانية التي طبقت عليها استراتيجية الخرائط الذهنية في تحصيل المحتوى التعليمي، و تفوق المجموعتين التجريبيتين الأولى و الثانية على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية. (أزهر علوان كشكاش، 2015)

كما اتفقت النتيجة الخاصة بالفرضية الأولى للدراسة الحالية مع الدراسة التي قام بها حكمت علي فاكه (2013)، التي كان عنوانها حول "مشكلات تدريس اللغة الإنجليزية في الصف الأول ثانوي من مرحلة الثانوية العامة. دراسة ميدانية في محافظة دمشق"، حيث بلغت عينة دراسته (96) مدرس و (100) طالب في الصف الأول ثانوي، و توصلت دراسته الى عدم تفرغ الأساتذة لمهنة التدريس نظرا للأعباء المتراكمة عليهم إداريا، و غياب الحداثة في برنامجهم المدرسي نظرا للحشو الزائد، مع غياب الوسائل التعليمية المساعدة في تدريس اللغة الانجليزية، بيد أن المشكلة التي كانت أكثر انتشارا تمثلت في عدم بذل المعلم جهدا في تحضير الدروس و تقديمها و شرحها مباشرة من النسخ المتوفرة، و هذا ما أفقد المتعلمين اكتساب المهارات الذاتية في التعلم.

كذلك توصلت نتائج هذه الدراسة الى نفس نتائج دراسة ياسمين محمود ونوس (2012) بعنوان "فاعلية برنامج تعليمي قائم على استراتيجيات التعلم التعاوني لتطوير أداء مهارات الكتابة في اللغة الإنجليزية لدى طلبة الصف الأول الثانوي في المدارس الرسمية في محافظة اللاذقية"، اذ هدفت الى تقصي فاعلية استخدام استراتيجيات التعلم التعاوني في تحسين مهارات التلخيص، و كتابة المقطع الانشائي و مهارات الكتابة. و تألفت عينة دراسة هذه الباحثة من مجموعة تجريبية ذات (75) طالب تعرضت الى استراتيجيات التعلم التعاوني، و مجموعة ضابطة ذات (75) طالب تعلمت بالطريقة العادية مستندة بذلك الى المنهج التجريبي، حيث تم تطبيق استبانة الاتجاهات نحو اللغة الإنجليزية، و بينت نتائجها ارتفاع تحصيل الطلبة في المجموعة التجريبية الذين كانوا أكثر نجاحا في مهارات التلخيص و كتابة المقطع الانشائي، مقارنة بالمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية، مع وجود

اتجاهات إيجابية نحو تعلم مهارات الكتابة بالبرنامج التعليمي التعاوني، على عكس المجموعة الضابطة التي تجهل تلك المهارات نظرا لعدم حصولها على فرصة التعاون في تعلمها.

كما توصلت نتيجة الدراسة الحالية الى نفس نتيجة الدراسة التي أجراها جبر سمر (1997)، تحت عنوان "أثر طريقة التعلم التعاوني على تحصيل اللغة الإنجليزية و اتجاهات طلبة الصف التاسع نحوها" بجامعة النجاح الوطنية نابلس بفلسطين، حيث هدفت الى التعرف على أثر طريقة التعلم التعاوني في تحصيل طلبة الصف التاسع للغة الانجليزية مقارنة بالطريقة التقليدية، علما أن عينة دراسة الباحث بلغت (138) طالبا و طالبة من مدرستين تابعتين لوكالة الغوث في منطقة نابلس التعليمية. و قد كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل الطلبة في اللغة الإنجليزية تعزى الى طريقة التدريس لصالح المجموعة التجريبية.

كذلك اتفقت النتائج الخاصة بفرضية الدراسة الحالية مع الدراسة التي قام بها كل من ترايسي و ريد و قراهام (Tracy, Raid & Graham,2009) و التي كانت بعنوان "أثر عمليات التنظيم الذاتي على التحصيل الكتابي للطلبة في اللغة الانجليزية"، اذ تكونت عينة دراستهم من (127) طالبا و طالبة من الصف الثالث، حيث تم تجزئتها الى مجموعتين احدهما ضابطة و التي تلقت تعليما تلقينيا حول الكتابة و القواعد و التهجئة، أما المجموعة التجريبية تم تدريبها على مهارات التخطيط و الكتابة. بينت النتائج تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في الكتابة و القواعد، حيث تمكن طلبتها من تحقيق الأهداف التي تم تخطيطها سابقا خلال فترة زمنية أقل من تلك التي استغرقها طلبة المجموعة الضابطة نتيجة لاكتسابهم خبرة سابقة عنها.

و اتفقت نتيجة الفرضية الأولى مع نفس ما توصلت اليه دراسة تحت عنوان "تأثير استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا للطلبة على تحصيلهم الأكاديمي في اللغة الانجليزية"، اذ بينت أن استخدام الطلبة لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ينبؤنا بتباين تحصيل الطلبة في مقياس اللغة الإنجليزية، حيث كان مرتفعا مقارنة بتحصيلهم في مادة الرياضيات، و تيسر التمييز بين المتعلمين ذوي التحصيل المرتفع عن أولئك الذين يتميزون بتحصيل منخفض نتيجة استخدام الطلبة لتلك الاستراتيجيات. (Zimmerman & Martinez-Pons,1986)

و قد تعود النتيجة الخاصة بالفرضية الأولى لعوامل أخرى كالمناقشة الجماعية و التواصل الصفي بين المجموعات التعاونية، لأنها لا تشجع على تبادل الخبرات والمعارف العلمية فحسب، بل تشجع كذلك على تبادل التجارب الحياتية في التعلم التي مر بها كل عضو من أعضاء الفرق التعاونية، و التي عن طريقها ينمي كل طالب استراتيجية في التعلم ذاتي التنظيم، و هذا ما ركزت عليه النظرية البنائية الاجتماعية فالمشاركة و التواصل الصفي عنصران لا يستغني عنهما المتعلم أثناء التعلم الجماعي، لأن كل منهما يسمح له بالحصول على المنفعة و الفائدة التعليمية المتبادلة. (Tim, Hulsbos & Stefan,2013)

فالطالب أثناء التعلم التعاوني يتبادل معارفه مع زملائه في جماعة تعليمية ذات خمس طلبة، و حذب أولئك المتعلمين طريقة جيڪسو معبرين في قولهم: "لم نتمكن من التشارك في المعلومات التي نعرفها مع بعضنا أثناء التعلم بالطريقة التقليدية، نظرا لاستغلالنا وقت حصة اللغة الإنجليزية في ترجمة و حل أسئلة النص الذي يقدمه

لنا أستاذ ذلك المقياس التعليمي، فانقطاع التواصل الصفي بيننا نحن الطلبة جعلنا نجعل بأننا نتمتع بمعرفة و لو كانت ضئيلة في اللغة الإنجليزية، لكن لم نجد فرصة لنتشارك تلك المعرفة مع غيرنا لكي نبحث فيها"، و بالنسبة لطلبة قسم علم النفس و علوم التربية و الأطفونيا من الصعب تعلم اللغة الإنجليزية، بسبب عسر التعبير و تشكيل جمل بسيطة، نتيجة لنسيانهم القواعد الصرفية و التراكيب النحوية في اللغة الإنجليزية التي سبق و أن تعلموها في مرحلة التعليم الثانوي و ذلك يشجع معرفة داخلية جديدة عن المعرفة التي بحوزة الطالب من خلال التعلم الذاتي و هو ما سماه قاي بروسو (Guy Brousseau,1998) باننقال أثر التعلم.

لقد حاول العديد من الطلبة الاستفادة من استراتيجيات زملائهم ضمن نفس المجموعة التعاونية من خلال التفاعل الصفي، بهدف تجاوز الصعاب و المشكلات التعليمية اللغوية التي تعترضهم، حيث سمح التعلم التعاوني لكل طالب في الجماعة التعاونية بالتدرب على بعض الاستراتيجيات التي تنمي لديه التعلم المنظم ذاتيا من جهة، و تمرنه على حسن تداولها وفقا لنوع الصعوبات التعليمية اللغوية من جهة أخرى، اذ تجعله تلك العراقيل مع مرور الوقت طالبا مستعدا لتخطيها في حياته التعليمية، و هذا ما أكداه عالم النفس قيلفورد (Guilford,1946) نقلا عن طارق السويدان في قوله "ما يستطيع العقل فهمه و تصديقه يستطيع تحقيقه، و عندما يواجه الانسان المشكلات يحاول حلها لكي ينمو ذهنه أكثر." (طارق السويدان، 2015، ص.12)

و لا يمكن للطلاب الجامعي أن يحسن من قدراته في التعلم المنظم ذاتيا دون تعرضه الى بعض الصعوبات التي تثير لديه التساؤلات و الحيرة، حيث تشجعه على حب الاكتشاف حول كل ما يثير تفكيره، فكل صعوبة تنمي لديه استراتيجية منظمة بديلة في التعلم الذاتي عن تلك التي اعتاد بها على حل المشكلات التعليمية، فبدلا من تداول الطالب باستمرار مهارة التسميع في طريقة التعلم بالتلقين في مقياس اللغة الإنجليزية، فانه تمكن عبر استراتيجية المعرفة تنميتها الى استراتيجية ما وراء المعرفة.

فتعلم الطالب للغة الانجليزية ضمن مجموعات صغيرة بطريقة جيكو ساعده على حسن تداول مهارة التخطيط و التحكم في الأنشطة التعليمية، و عبر الطلبة عن ذلك في قولهم: "نحن نتمتع بالقدرة على فهم المعلومات البسيطة في اللغة الإنجليزية، الا أنه لا يمكننا التفاعل مع المعلومات التي نسمعها أو التي نقرأها، بسبب اعتيادنا على الانصات لمدة طويلة لما يقدمه لنا أستاذ اللغة الإنجليزية، و لكن كثرة الحوار و المناقشة مع الزملاء في الجماعة التعليمية قدم لنا فرصة تعلم مصطلحات لم نكن على علم بها باللغة الانجليزية مثل هوس السرقة و هوس الكذب، فتعاوننا معا مكننا من توظيف تلك المفاهيم في جمل مفيدة كأن نشكل بها هدفا تعليميا لكي نحققه في آخر الحصة الدراسية"، و بهذا تيسر على المتعلمين مواجهة مشكلة العجز المعرفي التي أعاققت قدرتهم على تشكيل جمل مفيدة باللغة الإنجليزية، ذلك من خلال تقديم كل طالب كلمة علمية يساهم بها في تكوين جملة بسيطة باللغة الأجنبية، كأن يقدم أحد الطلبة في المجموعة التعاونية فعلا و يقدم زميله فاعلا و يساهم البعض الآخر بتقديم مفعولا به.

و هنا اعتمد كل طالب على المرونة في استخدام قدراته و مهاراته التعليمية التي طورها مع زملائه سلفا، لكي يبلغ الأهداف السلوكية لدروس اللغة الإنجليزية، و يدل ذلك على تنمية المتعلم مهارة فن التعامل مع المشكلات

المتباينة، اذ لا ينحصر تداولها في المجال التربوي و التعليمي فحسب، بل يتعداه الى مجالات الحياة اليومية، و هذا ما ركز عليه بينتريتش (pintrich,1994) في قوله: " يتمتع الطالب المنظم ذاتيا بنظام من المعتقدات التي تمثل معرفة معقدة تيسر عليه تطبيق العديد من الاستراتيجيات في حل المشكلات أثناء تمرنه مع جماعة الرفاق التعليمية". (Pintrich,1994,p.01)

و أكد روشي أندري (Rouchier André,2003) على ضرورة تمتع محتوى المادة التعليمية ببعض الوضعيات التعليمية في شكل مشكلات تربوية تثير تفكير المتعلم، لكي يقوم بتحليلها ثم ايجاد حلول تناسبها فتصبح عبارة عن معرفة ذات مصدر خارجي يطور بها تعلمه الى الأحسن في كل مرة. (Rouchier André 2003,p.07) مثلاً نعايشه من مشكلات تربوية تحتاج الى التعامل معها بجدية كالعوانية بين أطفال الروضة، و كذا مشكلة الاعاقات الحسية المكتسبة و الاكتئاب، حيث كان الطلبة في المجموعة التعاونية يقدمون لبعضهم معلومات جديدة حول علاج بعض الاضطرابات بتقنيات حديثة توصلت اليها البلدان الأجنبية، وعبر المتعلمين عن تأثرهم بالمعارف الروسية و الأندونيسية في قولهم: "لم ندرك أهمية تعلم اللغة الإنجليزية في تطوير المهارات الذاتية و الكفاءة العلمية، الا بعد اطلعنا على ربورتاجات دولة روسيا و أندونيسيا في تخصص علم النفس و علوم التربية".

و بهذا شجعت طريقة جيڪسو الطلبة على الاستفادة من بعضهم البعض، و بذلك يكون كل منهم فيما بعد على استعداد لمواجهة تحديات العصر الحديث حسبما يتطلبه عصر العولمة، حيث أشار محمد سنوسي (2015) "الى أن اللغة الإنجليزية لغة العصر و التكنولوجيا، فالطالب الجزائري في حاجة الى أن يهتم بها و يوظفها في سلوكه الاقتصادي". (محمد سنوسي،2015، ص.20)

ان الحاجة للتعلم تدفع الى الاختراع على أساس التكيف، لكي يتمكن الطالب من تحقيق التوازن بين تأثيره و تأثيره بالجماعة التعليمية، و التي توجهه الى بذل جهد أكبر، لأجل تقديم المساعدة للحالات المرضية التي تستجد به كأخصائي بعد تخرجه من الجامعة، حيث يتطلب ذلك من طلبة المجموعة التعاونية ربط معارفهم السابقة حول المشكلة التي تعاني منها الحالة بالمعلومات الحالية موضوع النقاش بين أفراد الفريق التعاوني داخل الصف الدراسي، و هذا ما درب كل متعلم على التعامل الفوري بحنكة مع كل حالة لينكفل بها بالطريقة المناسبة.

و ذلك من خلال عرض دراسة حالة باللغة الانجليزية على المجموعة التعاونية في تخصصهم بواسطة مهارة التسميع، تتضمن تلك الدراسة مشكلة أو اضطرابا أكثر انتشارا في الواقع المعيش للطلاب، كالتبول اللارادي أو مشكلة التواصل عند الطفل التوحدي أو الإدمان على الانترنت بهدف تدريب الطلبة على مهارة الفهم. بينما كتغذية راجعة تقوم كل مجموعة من الطلبة في التفصيل في الأسباب و الأعراض لأجل تدريبهم على استراتيجية المعرفة و استراتيجية الدافعية، و حينها يعمل المتعلم على تفعيل مهارة التذكر و الضبط و التنظيم، حيث يتدرب الطلبة في الأخير على تخطيط برنامج علاجي باللغة الإنجليزية يهدفون من خلاله الى معالجة المشكلة التي تم عرضها على الجماعة التعاونية، و في هذه الخطوة يتمرن أعضاء المجموعات التعليمية على مهارات استراتيجية ما وراء المعرفة و كذا مهارات استراتيجية التسيير.

كما تتدرب عينة الدراسة على مهارة التحكم و التقويم و مهارة إدارة الوقت، من خلال تحديد طرق علاج المشكلة لورقة العمل سواء أكانت تربوية، نفسية أو اجتماعية، و كل تلك المهارات الذاتية تنمي كفاءة الأخصائي الناجح. فإذا لم يتلقى فرصة لتطوير تلك المهارات و كذا قدراته التعليمية في تجارب سابقة مع زملائه في نفس مجال تخصصه، فانه لن يتمكن من تقديم عطاء فعال لاحقا مثلما نصت عليه فلسفة التربية الواقعية، لذلك يجب أن يتطابق المحتوى الدراسي مع الواقع الذي يعيش فيه الطالب الجزائري، فالماضي ليس الا كنزا من المهارات و الخبرات و التجارب.

لقد حرصنا بطريقة جيڪسو على تقديم فرص غير متناهية لكل طالب، ليكون خبيراً يفيد أقرانه و يستفيد بدوره من خبرة كل عضو في المجموعة التعاونية، و بما أنه لا يزال في طور التكوين الجامعي، فانه يمر بمرحلة التعلم بالمحاولة و الخطأ التي تعزز كفاءة المتعلم في حسن تداوله لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لاحقا، فلا ينبغي على الطالب بعد التخرج أن يرتكب أخطاء فيما يتعلق بالتشخيص أو العلاج عند تعامله مع أخصائيين أجانب حول الحالات المرضية، و هنا ساهم التعلم التعاوني ضمن المجموعات الصغيرة في تعزيز التداول السليم لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، و كذا ترسيخ قواعد تطبيقها بصفة جماعية، و يشير دانيال جولمان (Daniel Jolman, 2005) الى أن التعلم الجماعي يسمح للمتعلم بتنمية ذكاء المعاملة لديه، و الذي يعني التكيف مع المواقف الطارئة من خلال قدرته على التصرف السليم معها.

و ركز أساتذة اللغة الإنجليزية في تدريسهم بالطرائق التعليمية الأخرى على توظيف عملية العصف الذهني مع الطلبة الجامعيين في وقت محدد، بسبب ضعف المهارات الذاتية لدى أولئك المتعلمين، الأمر الذي حرم أغلب الطلبة من استيعاب الدرس، اذ لم يتمكن عدد كبير من المتعلمين الإجابة عن أسئلة الدروس المطبوعة في نهاية الحصة التعليمية، كما واجه الطلبة صعوبة في ترسيخ المصطلحات العلمية باللغة الانجليزية التي يتضمنها محتوى النص المطبوع، و هذا ما وجههم الى عدم الاهتمام بما يتلقوه أثناء حصة اللغة الإنجليزية، و عليه ارتبط حضور كل متعلم في تلك الحصة بتجنب مشكلة الاقصاء جراء الغيابات المتكررة، و هنا صرح أساتذة اللغة الإنجليزية بالجامعة أن عدم مشاركة المتعلمين عند تقديم الدروس يعود الى افتقارهم الى الاثراء اللغوي، و في هذا الصدد أشارت بن يوسف فاطمة الزهراء (2013) الى أن غياب التنظيم ذاتي التعلم لدى الطالب يرتبط بالدرجة الأولى بطبيعة المقررات الدراسية و درجة استيعابها و نوع صعوبتها.

في حين وجه الطلبة اهتماما ملحوظا بدروس اللغة الإنجليزية التي تلقوها بطريقة جيڪسو، حيث أشار أغلبهم الى أن طريقة التعلم التعاوني أثارت لديهم الانتباه داخل المجموعة التعاونية نحو الدرس من جهة، كما أنها شجعت لديهم المحافظة على اليقظة الذهنية منذ بداية حصة اللغة الإنجليزية من جهة أخرى، الأمر الذي ساعدهم على تنمية مهارة المثابرة و عزز طلب تعلم الأقران فيما بينهم، خاصة فيما يتعلق بمعاني المصطلحات و تركيب الجمل باللغة الإنجليزية و توظيف المعارف العلمية بطريقة صحيحة، و هنا أشار بينتريتش (Pintrich, 1999) الى أن مهارة التنظيم تساعد على تحقيق الموائمة مع الأنشطة المعرفية، لذلك ينبغي على الهدف التعليمي أن يتوافق مع قدرات و إمكانيات الطالب الجامعي.

و عليه سنحت طريقة التعلم التعاوني لجميع الطلبة فرصة الاستفادة من التعلم المتبادل و تحسين مهارة التعلم بينهم، اذ جعلت الطالب في مقام المعلم و المتعلم، كما جعلته متمكنا من إدارة الضغوط التعليمية التي تواجهه أثناء اليوم الدراسي، عن طريق تمرنه على التعامل معها، و بالتالي ساهمت طريقة جيكسو في تدريب الطالب على استذكار ما تعلمه سابقا، لكي يعدله ثم يشكل به معرفة جديدة تثري قاموسه اللغوي في اللغة الانجليزية تدريجيا حتى يصبح متحكما فيها، و هذا ما افتقده أغلب المتعلمين لعينة الدراسة الأساسية بدرجة كبيرة أثناء التعلم بالطرائق الأخرى، و التي حرمت هؤلاء الطلبة من استدخال المعلومات باللغة الإنجليزية، نتيجة لتركيزهم على مراجعة المعارف التي تعلموها في الدروس السابقة، حيث يستغل فيها كل من المتعلمين و أستاذ مقياس اللغة الإنجليزية معظم الوقت في ترجمة تلك المعارف، لكي يتيسر على الطالب الجامعي استذكارها من جديد.

و مثلما أكده مارك روزنبرج و آخرون (Rosenberg Marc,2007) في قوله: " يوفر التعلم التعاوني الفرصة للطلاب لأجل تنمية ديداكتيك ذاتية، تساعده على تيسير التعلم و فعاليته أثناء التعلم الجماعي." (Rosenberg Marc & al,2007,p.64) فكلما استعصت إحدى المهمات التعليمية على الجماعة التعليمية التعاونية، يطلب أفرادها من قائد مجموعتهم اللجوء الى أستاذ اللغة الإنجليزية بهدف طلب السياق الأكاديمي، اذ يقوم قائد الفريق بطرح المشكلة اللغوية و المعرفية لفريقه على أستاذه ليوجهه و يرشده الى الكشف عن الحلول البديلة لها، و هذا ما انعكس إيجابا على جميع أعضاء الفريق التعاوني، و عزز لديهم المثابرة على تجديد ثروتهم المعرفية في اللغة الإنجليزية، لأجل تطوير الطالب مهاراته اللغوية عبر استبدال مصطلحاته القديمة بمصطلحات أكثر دقة و ضبطا، فيصبح متحكما في معانيها لاحقا.

و قد أظهر الطلبة الجامعيين في المجموعات التعاونية عجزهم على انتقاء الأفعال التعليمية في مهمة تحديد الهدف السلوكي، فلم يتمكن أغلب المتعلمين مثلا من التمييز بين فعل التكيف و التوافق و كذا بين فعل العلاج و التكفل، كما لم يتمكنوا من تسمية تقنيات العلاج المعروفة في تخصصهم باللغة الإنجليزية، نظرا لعدم اهتمامهم بتعلمها في طريقة التعلم المعتادين عليها مع أستاذتهم الآخرين مثل العلاج بإزالة التحسس التدريجي، العلاج بالإفازة و العلاج بالاستجابة البديلة، في حين لم تركز طريقة التلقين الا على المصطلحات ذات علاقة ببعض الاضطرابات المعروفة، مثل صعوبات التعلم و الحبسة و الاكتئاب، اذ يتطرق اليها أستاذ اللغة الإنجليزية مع طلبته في شكل نص يتضمن تعريفا للموضوع و أسبابه دون شرح أو تفصيل.

و بذلك أصبح الطالب الجامعي مقيدا بما يقدمه له أستاذه في حصة اللغة الإنجليزية، دون مبالاته بالبحث عما لم يتم شرحه أو تناوله أثناء الدرس، بدليل ما أثبتته سوقاتا (Sugata,2012) حول حاجة الطالب للدعم التعليمي المتواصل و مشاركة زملائه في التعلم، يدرجه على مواجهة الصعوبات التي تعترضه عند ممارسته لعملية التعلم، و كلما تواجد في بيئة تسمح له بارتكاب الأخطاء تمكن من الاستفادة منها، و بالتالي تشجعه على التعلم الذاتي المستقل، فزيادة حجم الأخطاء و المحاولات يزيد من التعلم الذاتي، و الذي يحث على مبدأ استمرارية التعلم.

و كلما زاد التعاون الأكاديمي زاد تشجيع أعضاء المجموعة التعاونية على حب التعلم أكثر، بدليل ما صرح به العديد من الطلبة حول تيسير التعاون في استيعاب و فهم المعارف العلمية باللغة الإنجليزية، فهو يسهل تذكرها بشكل أبسط من أن يتلقاها من الأستاذ، لأن لكل معلم طريقته في نقل المعرفة الى الطلبة فإما ييسر أو يعسر استيعابها لدى المتعلم، و هذا ما أكدته دانا جوردن (Dana Jordan,2010) في قولها "ليس هناك ضعف في طلب العون التعليمي بل هو من دلائل القوة و راحة العقل." (Dana Jordan,2010,p.01)

بينما لم يتمكن كثير من الطلبة استيعاب بعض المفاهيم العلمية أثناء التعلم بالطرائق التعليمية الأخرى ، مثل مصطلح انتقال أثر التعلم و الذي يشير اليه أستاذ اللغة الإنجليزية حسب التعريف الموجود في النص، كأن يعرضه الأستاذ في النص كما يلي (انتقال أثر التعلم يعبر عن استبدال الطالب لمعرفته السابقة بمعرفة جديدة أكثر دقة)، بيد أنه أثناء التعلم التعاوني كان الطلبة يقدمون لبعضهم البعض أمثلة لتسيير استيعاب ذلك المصطلح فقد قدم أحد المتعلمين مثالا عن الإعاقة العقلية و التي جاء مصدرها من الاسم القديم للمنغوليين، و هنا يشير كل من سام و أدريان (Sam & Adrian,2016) الى أن التعلم ضمن مجموعات صغيرة يسمح للطلبة باكتساب المفاهيم و المصطلحات المعقدة بيسر و تذكرها بشكل أفضل.

و بالتالي ساهم التعلم التعاوني في تدريب الطلبة على مهارة المثابرة في حب الاستطلاع لكل ما له علاقة بتخصصهم باللغة الإنجليزية، سواء أكان مصطلحات أو تقنيات علاجية أو اضطرابات لم يسبق لهم و أن تلقوها بهذه اللغة، مثل مصطلح تشوه الصورة الجسدية الذي أثار انزعاج الطلبة نتيجة لعدم تناولهم لهذا الاضطراب منذ دخولهم الى الجامعة، و للتخلص من هذا الانزعاج شرعت كل مجموعة تعاونية أثناء التعلم بطريقة جيڪسو بالتمحيص عن معناه و أهم أعراضه، حيث بادر أغلب الطلبة بطرح أسئلة على أستاذ اللغة الإنجليزية حول تلك المفاهيم الجديدة، مثلا (ما هو السن الذي يصاب به الفرد باضطراب هوس السرقة؟).

و غالبا ما تترك الباحثة الفرصة للطلاب لكي يقوم بالإجابة عما يحيره من مفاهيم مختلفة، فاذا به يقدم معلومات لم يتعرف عليها من قبل في الحصة التعليمية القادمة، و عليه ترتبط زيادة المعرفة لدى الطالب بحجم المحاولات التي يعمل فيها على البحث حول ما يثير تفكيره، و بذلك أثار التعلم الجماعي لدى كل طالب روح المبادرة الذاتية في التعلم، و هنا يشير سوقاتا (2012) الى أن التعلم التعاوني يزيد من زرع فضول المتعلم لحب المعرفة نحو المفاهيم الجديدة التي لم يسبق له تعلمها، حيث يعزز لديه استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، و التي تساعد على التكيف مع مواقف تعليمية أخرى.

و في هذا الصدد يؤكد كل من بيجي و تيموثي (Peggy & Timothy,1996) على أن التعلم التعاوني يعمل على تنشيط المتعلم لمواجهة الصعوبات التعليمية، ذلك انطلاقا من ممارسته لاستراتيجية ما وراء المعرفة، و التي تسمح له بالتكيف مع المشكلات المتباينة لكي يتمكن من تحقيق الأهداف التعليمية للجماعة التعاونية. كما يشير وليد شفيق سحلول (2017) الى أنه كلما اعتبر الطالب التعلم هدفا أسمى، فإن حاجته اليه تستمر مدى الحياة، و بالتالي يعمل المتعلم على استخدامه في حل المشكلات بفعالية، و يدل ذلك على أن الطالب ليس متلقيا سلبيا للمعارف.

و بذلك أثبت الطلبة جدارتهم عبر تشجيع بعضهم بعضا، كأن يطلب قائد المجموعة التعاونية من زملائه التمهيد في المصطلحات العلمية الهامة باللغة الإنجليزية أثناء الحصة التعليمية، لكي يكونوا من بين أفضل المجموعات التعاونية أداء في التعلم، و كانت كل مجموعة تعليمية تبادر بمحاولات عديدة لتحقيق التعلم ذاتي التنظيم من خلال تداول ما توفر لديها من وسائل تعليمية مساعدة، كالقواميس الالكترونية الموجودة على الهواتف الخلوية أو الاستعانة بقواميس اللغة الإنجليزية.

لقد أشارت العينة الأساسية للدراسة من جامعة لونيبي علي الى أن طريقة جيكوو للتعلم التعاوني ولدت لديهم روح المنافسة الإيجابية، حيث تتنافس المجموعات فيما بينها حول المركز الأول مثلا، فكل مجموعة تريد أن تكون سباقة لكي تفيد بقية الأقران بالمعارف الجديدة التي اكتسبتها، فهذا النوع من التنافس يعتبر من أفضل التنافس في العالم، لأنه يعمل على تطوير الانسان داخليا و خارجيا.

و ما لم تتوقعه الباحثة من الطلبة في اخر كل حصة تعليمية للغة الإنجليزية، مبادرتهم في التقيب على ما يثير تفكيرهم من مصطلحات و تقنيات علاجية جديدة ذات علاقة بالدروس السابقة، و ما زاد من تدريب الطلبة على استراتيجية ما وراء المعرفة، هو تطوع كل فريق تعاوني لعرض اضطراب جديد باللغة الإنجليزية على زملائهم و هنا لا تتدخل الباحثة الا عن طريق قائد الفريق التعاوني، لأجل ضبط بعض المفاهيم و المعارف بشكل صحيح نظرا لاختلاف معانيها من تخصص الى اخر، و ما أشار اليه أندري روشي (2003) أن استراتيجية ما وراء المعرفة تحسن النمو المعرفي و الأداء الأكاديمي عند الطالب الجامعي، فهي تزوده بالاستبصار الذاتي عن تفكيره و تحقيق استقلالية التعلم. كما أكد بويكارترز مونيك (Boekaerts Monique,2010) أنه كلما كانت المهمات التعليمية تلبي حاجات الطالب الأكاديمية، ساعدته في تدريب نفسه على التوجيه و الاستقلالية في التعلم الذاتي، و هذا ما شجعه على اكتساب مهارات و استراتيجيات ذاتية جديدة.

و في هذا الصدد يشير محمود شرقي (2009) في قوله: "عملت الجزائر منذ الاستقلال (1962) على الاهتمام بالعلم و المعرفة، من خلال جعل التدريس خيارا استراتيجيا، يساهم في تحقيق النمو الفعلي و التعلم الذاتي." (محمود شرقي، 2009، ص.27) و هنا ركز معظم الطلبة الجامعيين على التكوين النوعي لأجل تحقيق الذات و الكفاءة في مجال تخصصهم من خلال التعلم المنظم ذاتيا، الأمر الذي عزز لديهم سلوك الاعتماد على النفس في التعلم، مثلما أكده عبد الرزاق أمقران (2008) في قوله: "تعزيز سلوك الاعتماد على النفس يعلم الطالب التصرف السليم، مع ما يقدم له من تمارين و مسائل في المحتوى التعليمي و كيفية الاستفادة مما هو صعب، و كذا الاستفادة من الأخطاء فلا يكررها، وهذا ما يجعله على استعداد لكي يتحسن و يتعلم و يستفيد من تجربة الآخرين." (عبد الرزاق أمقران، 2008، ص.86)

لقد ساهمت تلك الأنشطة التطوعية الجماعية في تنمية مهارة التقويم الذاتي، و كان كل فريق متطوع يستقبل بصدور رحب انتقادات زملاءه، و على اثر تلك الانتقادات يعمل أعضاء الفريق على تقويم معارفهم الذاتية، التي تساعد على تطوير التعلم ذاتي التنظيم من خلال استراتيجية المعرفة، حيث عززت لديهم التفكير الناقد الإيجابي. فكلما تعرض الطالب الى انتقادات حول أدائه، تمكن من تحويل نقاط ضعفه الى نقاط قوة، اذ تساعد

على تحقيق التعلم المنظم ذاتيا بصفة أكثر ضبطا من ذي قبل، مثلما أكده عبد الناصر الجراح (2010) في قوله: "يطور الطلبة مهارات جديدة في التعلم الذاتي عن تلك التي اعتادوا على تداولها كمهارة التسميع و الحفظ، بينما الممارسة الجماعية المستمرة للأنشطة التعليمية جعلتهم أكثر تحكما في باقي المهارات بشكل تلقائي، خاصة فيما يتعلق بمهارة وضع الهدف و التخطيط و كذا طلب المساعدة الاجتماعية."

(عبد الناصر الجراح، 2010، ص.78)

كذلك ركز محمد مرسى (1999) حول النقد الإيجابي مشيرا في قوله: "الى أن النقد يدفع الطلبة الى زيادة الجهد لتحقيق الهدف المطلوب، من خلال تحفيز أنفسهم للعمل أكثر." (محمد مرسى، 1999، ص.87)، و أظهر الطلبة الجامعيين في قسم علم النفس و علوم التربية و الأطفونيا غياب التفكير الناقد أثناء تعلمهم بالطريقة التقنية، لأن أستاذ اللغة الإنجليزية يوجه الطلبة الى اكتساب معلومات محددة في شكل سؤال و جواب وفقا لموضوع النص، اذ لا يتمتع الطالب بحرية التعبير حول مضمون الدرس، فالتفاعل التعليمي يتحدد مباشرة مع الأستاذ و ليس بين الطلبة داخل القسم، في حين أثناء التعلم بطريقة جيكوو تحصل كل طالب في المجموعة التعاونية على فرصة تقديم رأيه و نقد أفكار زملائه بحرية، بدليل في مهمة الاستراتيجيات العلاجية في ورقة العمل التعاونية، يقترح كل طالب تقنية العلاج التي يراها تلائم موضوع الدرس، فيباشر كل واحد من المتعلمين على نقد ما اقترحه زميله من تقنيات علاجية، و من ثم ينتقي أعضاء المجموعة التعاونية التقنية الأكثر فاعلية لموضوع ورقة العمل التعليمية، و بهذه الطريقة تمكن الطلبة الجامعيين من تنمية مهارة التفكير الناقد عبر التعلم الجماعي دون أدنى تدخل من أستاذ اللغة الانجليزية.

لقد أظهرت سلوكيات الطلبة أثناء التعلم بطريقة جيكوو تضاعفا من حيث الجهد، و يتضح ذلك في انتباه المتعلمين الى كل معلومة جديدة، ثم يقومون بتدوينها لأجل التمهين عنها، كما أنهم يستذكرون معارفهم في كل حصة تعليمية للغة الإنجليزية دون مساعدة من الأستاذة، و يعني ذلك أن قوة تأثير التعلم التعاوني على النشاط الدماغي كبيرة، فالعمل الجماعي يستنزف تركيز و انتباه الطالب في المجموعة التعاونية لمدة متواصلة من الزمن، حيث يجعل الدماغ في نشاط مستمر نتيجة نقل السيالة العصبية للمعارف عبر مشبك الخلية العصبية للمتعلم، و التي تعمل على تحفيز أعضاء معينة في جسم الطالب لتدفعه الى القيام بنشاط التعلم، حيث يشير محمود يعقوبي، عدناني، ابن زيوش، محمود و مغازي (1989) الى أن عملية اكتساب المهارات ترتبط بعامل الاهتمام و الجهد و الانتباه الارادي، فالاهتمام بالعمل أقوى دافع الى اكتساب ما نريد اكتسابه، لأن الاهتمام يحشد الطاقة الذهنية و الجسدية للمتعلم، ثم يستولي محتوى الموضوع على ذهن المتعلم، فكلما كان الانتباه قويا كان الاستيعاب أسهل مثلما ينص عليه قانون الاستعداد، و بهذا تزيد عملية التعلم المنظم ذاتيا من عمل التنظيم خلال استراتيجية الدافعية، كما يذكر في هذا الصدد زمرمان (Zimmerman,1998) أن التعلم الذاتي يعمل على تنشيط سلوك المتعلم في العملية التعليمية بثقة و ذكاء و اجتهاد.

ساهم التعلم التعاوني في ضبط و توجيه جهد الطلبة بصفة منتظمة، حيث سمح التأثير المتبادل بين أعضاء الفريق في المجموعة الواحدة بتنمية مهارة التخطيط، و أصبح كل متعلم في الفريق التعاوني يختار بعناية الاستراتيجية المناسبة للتعلم المنظم ذاتيا، وفقا للمهمة الموكلة اليه في ورقة العمل التعاونية، فكلما نجح في تداولها

بالشكل الصحيح، استخرج منها عدة استعمالات لمواقف تربوية أخرى، و يعود ذلك الى ادراكه لأهمية الأداء الذي يقدمه باللغة الإنجليزية، و الأهداف التعليمية التي سطرها لأجل تحقيقها، بدليل عند استلام المجموعة التعاونية لورقة العمل التعليمية يعمل الطلبة على تنظيم المعلومات الأساسية، ذلك من خلال التسطير عليها أو كتابتها على هامش الكراس، ثم يضبط كل متعلم معاني الكلمات المفتاحية باللغة الإنجليزية.

و بعدئذ يقوم كل طالب في المجموعة باختيار المهمة التعليمية التي تناسب قدراته وفقا لموضوع الدرس، و بهذه الطريقة تدرب كل متعلم على تنمية مهارة الضبط و التحكم و التقييم، فعند نجاح الطلبة في تناول موضوع ورقة العمل التعاونية باللغة الانجليزية مثل موضوع عسر القراءة، أصبح كل منهم متمكنا من تناول مواضيع مماثلة مثل عسر الكتابة أو عسر الحساب بنفس اللغة التعليمية، نظرا لتشابهها في المفاهيم العلمية، و هي مواضيع واقعية تساهم في تنمية ادراك المتعلم، و بالتالي الواقع ليس الا ادراكا و الطالب الذي أراد تغيير نفسه عليه بتغيير ادراكه، فالتغيير هو بداية النمو العقلي.

لاحظت الباحثة اهتمام الطلبة بتصميمهم لبرنامج زمنية، تتضمن مواقيت للمراجعة و مواقيت اجراء البحوث التعليمية، و كذا مواقيت الراحة و أخرى خاصة بإجراء الواجبات المنزلية، اذ تساعدهم على مراجعة الدروس الخاصة بمقياس اللغة الإنجليزية بانتظام، حيث استعان أغلبهم بكتاب صغير لأجل تدوين أهم المصطلحات العلمية كي يتيسر عليهم تخزينها، و بالتالي يصبح تذكر الدرس أمرا سهلا، و هنا أشار محمود يعقوبي و آخرون (1989) الى أن استخدام الطلبة لسلوك إدارة الوقت و تنظيم الجهد، يعزى الى قانون التباين الذي يفيد في وضع البرامج و المخططات الدراسية، فهو ييسر على الطالب متابعة و مراجعة جميع المواد التعليمية دون تفضيل احداها على الأخرى، و يذكر إبراهيم بن عبد الله الحسينان (2010) في قوله: "يعتبر كل من تخطيط و تنشيط المعارف بمثابة الموجه المعرفي للمتعلم." (إبراهيم بن عبد الله الحسينان، 2010، ص.16)

لقد اقتنع كل طالب أن عمله في الميدان ليس بالأمر الهين لأنه يتعامل مع فريق متعدد التخصصات، و الذي يتكون من عدة أخصائيين الأطفون، التربوي، الاكلينيكي، الطبيب و الأخصائي الاجتماعي، اذ يمكن لأحد أعضاء هذا الفريق أن تكون جنسيته أجنبية، و هنا لم يكن تأثير التعلم التعاوني على الطالب في المجموعة التعاونية فحسب، بل تعداه الى الاستفادة من تجارب خبراء و أخصائيين أجانب في ملتقيات و محاضرات دولية، خاصة فيما يتعلق بطرائق العلاج الجديدة و اضطرابات غير معروفة و كذا الوسائل التكنولوجية الحديثة و كيفية تداولها، مثل السجلات الالكترونية الناطقة المخصصة لصعوبات التعلم الأكاديمية، و بينما يباشر الطلبة مهامهم التعليمية في ورقة العمل التعاونية يتناقش أعضاء الفريق حول مواضيع مماثلة تابعوها في برامج تلفزيونية علمية أجنبية في مجال تخصصهم مثل برنامج (Doctor Phil و The Doctors)، و التي يتم عرضها يوميا على قناة (mbc4).

و يعتقد الطالب أن بإمكانه الحصول على فرصة عمل أو تكوين في أحد البلدان الأجنبية، مثلما هو الحال لدى بعض الأساتذة في الجامعة الجزائرية، لذلك ينبغي على الطلبة أن يكونوا على استعداد لمثل تلك المواقف، دون التخوف من مشكلة اللغة الإنجليزية أو التواصل بها مع الآخرين، فلا يقوم الطالب الجامعي في تلك اللحظة بإعادة دراستها عبر العودة الى الكراس، لأنه تدرب على تلخيص أهم ما يجب ترسيخه أثناء التعلم ضمن مجموعات

تعاونية، و هنا يؤكد مرسى و قورة (2012) في قوله: "من الضروري أن يتخلص الطالب من محدودية المعلومات التي يتحصل عليها طوال مدة الدراسة، و عليه أن يتوسع و يتعمق في تلك المعلومات لكي لا تكون عرضة للنسيان." (مرسى و قورة، 2012، ص.01)

و بهذا ساهمت طريقة جيكسو على تنشيط المناطق الخاصة بالتعلم في الدماغ لدى الطالب الجامعي، خصوصا فيما يتعلق بالمناطق المسؤولة عن تحليل المعلومات و تخزينها في الذاكرة، حيث ساعدت في تنشيط الفص الصدغي الذي يعتبر مقر الادراك السمعي في الدماغ، و بالتالي زادت من عمل منطقة ورنيك المسؤولة عن فهم المعارف الشفوية و استقبال اللغة من جهة، كما زادت من عمل منطقة بروكا المسؤولة عن الأداء النطقي المنظم للمعارف من جهة أخرى، و عزز نشاط منطقة اكسندر المسؤولة عن الأداء الجيد للغة، و انطلاقا مما صرحه طلبة عينة الدراسة في قولهم: "كلما تمكنا من فهم و تفسير ما نسمعه من معارف باللغة الإنجليزية، سنحت لنا الفرصة أكثر لتصحيح أخطائنا النطقية للمفاهيم العلمية من جهة، و التحكم في اللغة الشفوية للغة الإنجليزية من جهة أخرى." و هنا يشير محمود يعقوبي و آخرون (1989) في قوله: "الى أن مهارة التسميع الذاتي تتطلب تركيز الانتباه و اليقظة أثناء التعلم الجماعي، فاذا كان المتعلم في حاجة الى ستة عشر قراءة لحفظ مجموعة من اثني عشر مقطع في نص معين، يكون المقدار النسبي للمراجعة في اليوم الثاني حوالي (60 %)، بينما يحتاج الى أحد عشر قراءة لإعادة حفظ نفس المجموعة على أكمل وجه، و بهذا تقل نسبة النسيان لديه حتى اليوم السادس ليصبح عدد مرات مراجعته الى ثلاث مرات في اليوم."

(محمود يعقوبي و زملاؤه، 1989، ص.376)

و عليه سنج التعلم التعاوني في تنشيط القدرة على تشفير و ترميز المعلومة اللغوية القادمة من الذاكرة الحسية بطريقة مرنة، حيث تحتفظ بها لمدة اثنتين لتنتقلها الى الذاكرة قصيرة المدى، ثم يتم معالجتها في الذاكرة العملية لكي تصبح مخزنة في الذاكرة طويلة المدى، و التي تقوم بتثبيت كل معلومة على حدة عن طريق استراتيجية المعرفة و بالتحديد من خلال مهارة الحفظ.

انطلاقا من الدراسة التي قام بها ترايسي، ريد و قراهام (Tracy, Raid & Graham, 2009) لاحظت الباحثة أثناء التعلم بالطريقة التقليدية، تبني الطالب التكرار المستمر دون توزيعه بانتظام في عملية التعلم، اذ يحتاج الى ثمان و ستين قراءة لحفظ المعلومة دفعة واحدة، في حين أنه يحتاج الى ثمان و ثلاثين قراءة فقط لذلك عند تداول الطالب الجامعي للتكرار الموزع بانتظام أثناء تعلمه بطريقة جيكسو. و مثلما أشار لطفي عبد الباسط إبراهيم (2014) الى أن دماغ الفرد مزود بمجموعة من القدرات الكامنة، أهمها القدرة على التنظيم الذاتي، و التي تمكن المتعلم من الاستخدام المستمر لمهارات استراتيجية المعرفة، فيخضع سلوكه تلقائيا الى ما يسمى بالمراقبة العقلية الذاتية، ذلك من خلال تداول الطالب لقوانين التداعي الثانوية المتمثلة في التردد و الحداثة لما يدركه العقل من معاني مفهومة، و كذا الجودة التي تقوده الى تثبيت كل جديد أثار اهتمامه لأول مرة. فكل متعلم في المجموعة التعاونية يعمل على مراقبة مدى استيعابه لما تعلمه من معرفة جديدة مع زملائه، ثم يحاول تداول تلك المعرفة من جديد في مواقف تعليمية أخرى، و صرح الطلبة في قولهم: "لم نتوقع أن نستوعب بسهولة المصطلحات الجديدة تمكنا من خلالها اثرء رصيدنا اللغوي في اللغة الإنجليزية، لأننا في طريقة التعلم التقليدية ركزنا على تكرار ما

تعلمناه من مفردات في الحصص التعليمية السابقة."

و بالتالي أصبحت تلك المعارف العلمية راسخة على المدى الطويل، فالتعلم الذاتي للغة الإنجليزية لدى الطالب لم ينحصر داخل الجامعة فحسب، بل استمر معه الى خارج الجامعة، من خلال انتماء مواضيع ورقة العمل التعاونية الى الواقع المعيش للتعلم، حيث لم يشعر أعضاء الفريق التعليمي أنهم مقيدون بسؤال و جواب مثلما هو الحال في الطريقة التقليدية للتعلم، بل تعلم الطلبة بطريقة جيڪسو منحهم راحة نفسية و استعدادا كبيرا للتعلم، و في ذلك صرح المتعلمين في قولهم: "عندما نتحاور و نناقش فيما بيننا داخل المجموعة حول موضوع ورقة العمل، لا نشعر أنها مواضيع نتناولها من الجانب النظري فقط، بل أنها مواضيع تستدعي الاهتمام لأننا نعيشها في حياتنا، خاصة في المراكز التي نترصد فيها كما أننا نراها و نسمع عنها يوميا بلغات متعددة في وسائل الاتصال المختلفة"، و يثبت ذلك انتماء اللغة الإنجليزية الى البيئة الاجتماعية للطلاب اذ لا ينحصر تعلمها في الجامعة كمحتوى تعليمي يمتحن فيها في آخر السنة الدراسية، و هنا يشير دي جونج، سبادا و تون (De Jong, Spada & Ton,1993) الى أنه كلما كانت مواضيع بيئة تعلم الطالب ترتبط ببيئته الاجتماعية زادت من التعلم المنظم ذاتيا لديه، كما أكد يفس شوفاليارد (Yves Chevallard,1985) في قوله: "ينبغي على المعرفة أن تتضمن أحداثا يعيشها الطالب في حياته اليومية، و يمكنه ملاقاتها و التعامل معها في المستقبل القريب عند شروعه في مجال العمل لاحقا."

لقد شجعت طريقة جيڪسو الطالب على ممارسة تعلمه مع مجموعته التعاونية، كما جعلته حريصا على الاتقان و الدقة أثناء الممارسة العملية لتلك المعارف، و يدل ذلك على تطور المهارات الذاتية المتعلقة بمهارة التحكم و الضبط لكل متعلم، حيث تشير دانا جوردن (Dana Jordan,2016) في قولها: "عدم تقدم الطالب الى الأمام و عدم ممارسته لما تعلمه من معارف يجعله راكدا، و الركود يؤدي الى ضياع مهاراته الذاتية." (Dana Jordan, 2016,p.16)

تميز الطلبة الذين أشرفت الباحثة على تدريسهم بطريقة جيڪسو في جامعة لونيبي علي، بالالتزام على تطبيق أسس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، حيث تقيد كل عضو بالتوجيهات و التعليمات التي تلقاها في ورقة العمل التعاونية، و هذا ما شجعهم على زيادة التفاعل اللغوي بينهم باللغة الانجليزية، و انطلاقا من هنا أصبحت كل مجموعة تعاونية تعمل وتنشط كشخص واحد لأجل تحقيق أهداف الجماعة التعليمية، التي سطرته للخروج بملح تعليمي جيد في اللغة الانجليزية، و في ذلك أشار صالح نعمان (2006) في قوله: "نظام الوحدة في العمل قائم على التساند و التجاوب المتكامل بين المهام الموزعة على الطلبة، فتعاونهم في هدف تعليمي واحد يجعلهم وحدة واحدة كوحدة أجزاء جسم الانسان التي يصعب انقسامها و تفككها." (صالح نعمان، 2006، ص.50)

و بهذا ساهمت طريقة جيڪسو في تنمية الفاعلية الذاتية لدى الطلبة، كما شجعتهم على تغيير و تنويع استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، لأجل مواجهة مختلف المهام التعليمية التي يتعامل معها، و اتضح ذلك في مبادرة كل طالب على مساعدة زميله في ضبط المفاهيم الأساسية الصعبة باللغة الإنجليزية، كأن يحدد المتعلم بدقة من ورقة العمل التي بين يديه، و التي تتضمن أهم أعراض الحالة المرضية، اذ ينبغي على الطالب تنظيم تلك المعلومات و التي على اثرها يتحكم في المعارف السابقة المتعلمة باللغة الإنجليزية، كأن يستنتج المتعلم أن تقنية

علاج واحدة يمكن استعمالها لعلاج عدة اضطرابات وفقا لاستراتيجية التعلم الذاتي التي يختارها، مثل اضطراب قلق الامتحان و اضطراب العناد و اضطراب العدوانية لدى الأطفال يتم علاجها بتقنية التدريب على الاستجابة البديلة التي جاء بها جلاس، فعند تناول الطلبة لتلك التقنية مع أحد هذه المواضيع باللغة الإنجليزية بطريقة جماعية، يتيسر عليهم تناولها مع بقية المواضيع الأخرى في وقت وجيز دون مواجهتهم مشكلات لغوية أو نحوية. و بالتالي يوظف المتعلمين أثناء ذلك عدة مهارات لاستراتيجيات للتعلم الذاتي، مثل مهارة الضبط و التنظيم، التحكم و التقويم و كذا مهارة التعاون الأكاديمي. بينما في طريقة التعلم التقنيية لم يتحصل الطلبة على فرصة توظيف تلك المهارات الذاتية، بل كانوا يركزون على توظيف مهارة التكرار و مهارة التسميع في كل حصة تعليمية للغة الإنجليزية، الأمر الذي كبح كل طالب من تنمية مهاراته الذاتية الأخرى التي يتمتع بها.

لقد لاحظت الباحثة على سلوك الطلبة أثناء تعلمهم بطريقة جيڪسو، تقيدهم بتوقيت الحصة التعليمية للغة الإنجليزية، و التزامهم بحضور حصصها وفقا لجدول التوقيت الذي برمجته إدارة كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية، مع الحرص الشديد للطلبة على الجلوس في الصفوف الأمامية، و لأجل استطلاع الباحثة لسبب انضباط المتعلمين في حصة اللغة الإنجليزية، قمنا بطرح التساؤل التالي في اخر الحصة التعليمية (ما هو شعورك عند تعلم درس اللغة الإنجليزية مع زملائك في مجموعة واحدة؟)، و حينها أشار أغلب الطلبة في أجوبتهم الى أن الارتياح النفسي مع فرقهم التعاونية، شجع لديهم سلوك المواظبة على تعلم اللغة الإنجليزية، و حب تعلم معارف جديدة في هذا المقياس التعليمي، حيث صرح أولئك الطلبة في قولهم: "ارتياحنا مع بعضنا في الفريق ولد بيننا التفاهم و المحبة أكثر، و هذا ما عزز فينا الاصرار على العمل بجد في الأنشطة التعليمية، خاصة و أنه لا توجد قوانين صارمة يقيدنا بها أستاذ اللغة الإنجليزية أثناء الدرس، فالتوجيهات التي ينصها علينا أستاذ اللغة الإنجليزية في الطريقة التقنيية، تبعث فينا الضجر و الضيق و لنقادي هذا الشعور بفضل الجلوس في أماكن بعيدة عن مكتب الأستاذ داخل القسم."

و بذلك ساهمت طريقة جيڪسو في تشجيع مهارات التعلم الذاتي لدى الطلبة، و اثراء معارفهم العلمية في اللغة الإنجليزية، و هذا ما شجع المتعلمين على تعزيز تكوينهم العلمي، و يرجع ذلك الى التواصل الذي يتم بتلك اللغة بين الطلبة في مجموعات تعاونية صغيرة، حيث تحصل كل طالب على فرصة استغلال مهاراته الذاتية في التعلم، عبر تطوير ما يتمتع به من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، و هو ما افتقر اليه طلبة كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية في جامعة لونيبي علي أثناء تلقيهم لدروس اللغة الإنجليزية بطريقة التلقين.

كذلك أشار الطلبة الى عدم حصولهم على نفس الفرصة لتعلم اللغة الإنجليزية بالطريقة التقنيية، لأنها لم تشجعهم على التفاعل المتبادل المستمر، فهي تعتمد على التلقين داخل القسم من جهة، و على الحفظ من جهة أخرى لأجل الإجابة على أسئلة الامتحان، و هذا ما جعل تعلم اللغة الإنجليزية أمرا عسيرا بالنسبة اليهم، خاصة فيما يتعلق بحفظ المعارف العلمية بسبب عدم قدرتهم على فهم معناها بشكل صحيح لكي يتيسر عليهم استرجاعها أثناء الامتحان، لذلك ينبغي على الطالب في الجامعة أن يقوم بتوسيع معارفه ذاتيا، لكن بسبب مستواه الضعيف في مقياس اللغة الإنجليزية، جعل الأستاذ يركز في مضمون الحصة التعليمية على دروس الصرف و التراكيب

النحوية، الأمر الذي عاد بالمتعلم الى مرحلة الدراسة الثانوية بدلا من أن يتقدم في تكوينه بصفة متواصلة في الجامعة.

و ما زاد من الأمر سوءا ما أشار اليه طلبة قسم علم النفس و علوم التربية و الأرطفونيا حول دراسة اللغة الإنجليزية في المجال العلمي، اختلاف مضمونها المعرفي عما تلقوه في مرحلة الثانوي في المصطلحات و الأفعال و المعلومات، حيث يصبح كل طالب متخصصا في مجال علمي محدد، فمن تمتع من أولئك الطلبة بالقدرة على التحكم في القواعد الأساسية و التراكيب النحوية للغة الإنجليزية، تمكن من تعلم و استيعاب تلك المعارف بجهد أقل، بينما من لم يتمتع بذلك جراء نسيانه لتلك القواعد و التراكيب النحوية يفتقر الى العديد من فرص التعلم الذاتي، و بهذا سيعود الى نقطة الصفر في تعلم تلك اللغة، و بالتالي يضيع الطالب كثيرا من الوقت بدلا من أن يلتحق بزملائه الآخرين الذين يتمتعون بمستوى مقبول في هذا المقياس التعليمي، و هنا يشير إبراهيم بن عبد الله الحسينان (2010) في قوله: "كلما أدرك الطالب عدم تمكنه من احراز تقدم في تعلمه، فقد عنصر الدافعية الذاتية للتعلم." (إبراهيم بن عبد الله الحسينان، 2010، ص.16)

و رغم ذلك أكد أغلب الطلبة قيامهم بمحاولات لأجل تحسين مستواهم في مقياس اللغة الانجليزية، اما عبر شبكة الانترنت أو عن طريق التسجيل في مدارس خاصة بتعليم اللغات الأجنبية، الا أنها سببت لهم الارتباك في المعلومات نظرا لعدم انتمائها الى تخصصهم، و هذا ما جعل المتعلم يتعرض الى حالة عدم الرضى، و التي دفعته الى اللجوء للمدارس الخاصة التي تقدم القواعد الأساسية للغة الإنجليزية، و يشير زمرمان (1989) الى أن الطالب بذلك يبحث عن بديل لكي يستعيد توازنه المعرفي من جديد.

لم يسمح البرنامج المكثف لجدول التوقيت الخاص بالطالب في نظام (ل.م.د) بالالتزام في حضور دروس الدعم الخاصة باللغة الانجليزية، فما تتوفر عليه شبكة الانترنت من معارف و مصطلحات علمية ليست تابعة دائما الى تخصص الطالب الذي يدرس فيه، لأنها تتضمن تداخلا بين تعاريفها و اختلافا في معانيها من تخصص الى اخر، و هذا ما سبب للمتعلمين ارتباكاً شديداً داخل القسم، حيث أشار الطلبة الى افتقارهم لقواميس مصغرة خاصة باللغة الإنجليزية تختص بكل تخصص على حدة، فكل متعلم لا يتلقى الا معلومات عامة حول التخصص الذي يدرس فيه بالطريقة التقليدية.

و لتقادي الارتباك بين الطلبة أثناء تعلم المعارف العلمية باللغة الإنجليزية، هدفت الباحثة الى التوصل لملمح تعليمي من الدراسة الحالية عبر تأليف الباحثة لقاموس مصغر باللغة الانجليزية لأهم المصطلحات العلمية الخاصة بتخصص علوم التربية حسب مجالاتها مع ضبط معانيها بإحكام، و انشاء مطوية لأهم الأفعال العلمية الضرورية التي يحتاج اليها الطالب في مجال تخصصه و كيفية تصريفها، كما يرافقها ملخص خاص بمراجعة القواعد الأساسية للغة الإنجليزية، الا أنه لم يتم استخدام تلك الوسائل التعليمية في الدراسة، لأنها لا تزال في طور التأليف من جهة، كما أنها تمثل الإنتاج العلمي للدراسة من جهة أخرى، و هذا ما يمكن أن يساعد المتعلم في تنمية تعلمه الذاتي دون الاعتماد على الأستاذ بعد تخرجه الجامعي، لأن الأستاذ يعتبر مرشداً و موجهاً للمتعلم داخل القسم، مثلما أكدته بن يريج نذير (2010) في قوله: "يصعب على الطلبة تعلم عدة مفاهيم علمية في كثير من المواقف التعليمية، دون الاستناد بالوسائل العلمية المناسبة." (بن يريج نذير، 2010، ص.110)

فإذا كان التعلم ضمن جماعات صغيرة بطريقة جيكسو نقطة بداية تدعم التداول المتواصل لمهارات استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى الطالب، حيث يستمر المتعلم باستخدامها بصفة تلقائية حتى تصبح نمطا من أنماط حياته اليومية، و هنا أشار رجاء محمود أبو علام (2004) الى أن مختلف تلك الاستراتيجيات تقود الطالب الجامعي الى التفوق المعرفي في كافة أنشطة العمل الدراسي و خارجه من المهام الحياتية (رجاء محمود أبو علام، 2004، ص.320)، في حين اعتاد الطلبة الجامعيين في طريقة التدريس التقليدية على التداول الكبير لبعض مهارات استراتيجية المعرفة مثل الحفظ و التذكر، بهدف تقادي المتعلمين إعادة السنة في مقياس اللغة الانجليزية.

لقد أظهر الطلبة أثناء التعلم التعاوني حرصا كبيرا على احترام الوقت، وأداء المهمة التعليمية التي تم تكليفها لكل عضو من أعضاء الفريق التعاوني، حيث لاحظت الباحثة عند مرورها على المجموعات اهتمام المتعلمين بتحديد وقت استرجاع المعلومات الضرورية لكل مهمة، ليتم تحضير مضمون ورقة العمل في الوقت المحدد، فإذا كانت ورقة العمل التي استلمها كل فريق تحتاج الى خمسة و أربعين دقيقة (45 د)، فإن اجراء كل مهمة يتطلب وقتا زمنيا محددا، اذ تحتاج مهمة مجال الصعوبة الى عشر دقائق (10 د) لتحديدها، و على الطالب أن يضبط الكلمات المفتاحية في ورقة العمل التعاونية التي بين يديه، كما يجب عليه أن يتفحص بتمعن دقيق معانيها لكي ينجح في أداء المهمة التعليمية اللاحقة.

و تساعد مهمة مجال الصعوبة على تنمية مهارة الضبط لدى الطالب، و كذا مهارة التفصيل المتعلقة باستراتيجية المعرفة، و هي من أكثر المهام التي ساهمت في اثارة التعلم الذاتي للمتلم، لأنها تتضمن مصطلحات جديدة باللغة الإنجليزية تثير تساؤل الطالب، و من خلال استراتيجية الدافعية يبادر المتعلم في المجموعة التعاونية على التمحيص فيما تعنيه تلك المصطلحات، و بذلك يعزز تداوله لمهارة حب الاكتشاف.

أما المهمة التالية تتمثل في الهدف السلوكي و تتطلب عشر دقائق (10 د)، حيث ينبغي على الطالب أن يسترجع معارفه السابقة باللغة الانجليزية لأجل الانتقاء الجيد للأفعال العلمية المناسبة، مع احترام التركيب النحوي عند صياغة المتعلم لذلك الهدف، اذ يتوقف نجاح أداء ورقة العمل التعاونية على هذه المهمة، لأنها تمثل عقدا تعليميا بين أعضاء الفريق التعاوني لأجل بلوغ أهداف التعلم في حصة اللغة الانجليزية. و لقد شجعت هذه المهمة على تداول مهارة التعاون الأكاديمي بين الطلبة الخاصة باستراتيجية التسيير، كما عززت لديهم استخدام مهارة الإصرار و المثابرة لاستراتيجية الدافعية، لأجل تحقيق الهدف التعليمي للجماعة التعاونية، حيث بادر كل طالب بمشاركة زملائه بما يعرفه من مصطلحات و أفعال علمية، لكي يفيد بها أعضاء فريقه و هذا ما شجعهم أكثر على التعلم ذاتي التنظيم.

في حين تتطلب مهمة الوسائل التعليمية المساعدة خمس دقائق (05 د)، حيث يقوم الطالب بتحديد هدفها وفقا للهدف السلوكي الذي تم تحديده سلفا، اذ يجب على المتعلم أن ينتقيها بعناية شديدة مع ضرورة ترتيب تداولها، لكي يتيسر على زميله أن يحدد تقنيات العلاج المناسبة لموضوع ورقة العمل باللغة الانجليزية، فهذه المهمة شجعت الطلبة على المناقشة الجماعية، كما دربتهم على مهارة التفصيل الخاصة باستراتيجية المعرفة و كذا استخدام مهارات استراتيجية التسيير أهمها مهارة تنظيم الوقت، فالعمل الجماعي يسر على أعضاء الفريق تركيب جمل

بسيطة باللغة الإنجليزية في وقت قصير، و تعاون المتعلمين فيما بينهم اختصر الجهد و الوقت أثناء أداء ورقة العمل التعاونية، حيث تمكن كل طالب من تسيير وقته عند أداء مهمته باللغة الإنجليزية.

و يتطلب تحديد مهمة التقنيات العلاجية في ورقة العمل التعاونية خمسة عشر دقيقة (15 د)، و هي المدة الزمنية المعمول بها مع المفحوص في المراكز العلاجية و المكاتب التابعة للمستشفيات و المدارس، حيث ساهمت هذه المهمة في تنمية مهارة التفكير النقدي لدى الطلبة، ذلك من خلال استنتاجهم تقنية التدخل العلاجي الملائمة لموضوع ورقة العمل باللغة الإنجليزية، كما عززت هذه المهمة على استخدام مهارة التحكم الخاصة باستراتيجيات ما وراء المعرفة، فالتعاون الجماعي بين أعضاء المجموعة التعاونية ساهم في تنمية مهارة تنظيم و صياغة المعلومات باللغة الإنجليزية بالشكل المطلوب، و هنا يشير كل من أكرم يوسف الحريري و سليم أبو عبده (2011) الى أن الممارسة أمر ضروري لتلبية متطلبات و أهداف عمليتي التعلم و التعليم، حيث يتم تشجيعها عبر المناقشات الجماعية بين المتعلمين داخل القسم.

بينما تحتاج مهمة معيار النجاح الى خمس دقائق (05 د)، حيث يقوم فيها الطالب بمراجعة كل المهام السابقة لزملائه في المجموعة التعاونية، لكي يتمكن من تقييم نجاح أو فشل الهدف السلوكي لورقة العمل التعاونية، علما أن خمسة عشر دقيقة من الحصة التعليمية للغة الإنجليزية تحددت في تعليم قائدي الفرق مضمون ورقة العمل. و هي مهمة تعليمية ساهمت في تنمية مهارة التقييم لدى الطالب، فتواجد كل متعلم مع زملائه في الفريق التعاوني في هذه المهمة، ساعده على مراجعة و إعادة ترسيخ أهم المعلومات باللغة الإنجليزية.

و بهذا تمكن كل طالب أثناء التعلم بطريقة جيكسو من التدريب على إدارة و تسيير الوقت بشكل منظم، حيث انعكس على سلوكيات المتعلمين اليومية تلقائيا، كما تمرنوا من خلال تلك الطريقة على تداول استراتيجية التسيير للتعلم المنظم ذاتيا، ذلك عن طريق كيفية ضبط الطلبة لجهودهم وفقا للوقت المتاح كتحقيق النجاح في السنة الدراسية، و نجح أغلب الطلبة في ذلك أثناء تطبيق التعلم التعاوني في حصة اللغة الانجليزية.

و ما يدل على ذلك حصول بعض الطلبة على فرصة عمل انطلاقا من النجاح في اختبار تعيين الأخصائيين، وفقا للتخصص في المدارس و المستشفيات و المراكز العلاجية، الأمر الذي جعل منهم قادرين على تحمل مسؤوليتهم الذاتية ماديا و دراسيا دون التفكير في كثرة الأعباء عليهم، سواء أكانت أعباء الواجبات المنزلية أو أعباء العمل، و في هذا يؤكد ابن الجوزي نفيس (نقلا عن جمال معتوق، 2004) على ضرورة عدم تضييع الوقت لأن الحياة تقاس به، فان ضاع الزمان ضاعت الحياة، و بالتالي ساهمت طريقة جيكسو للتعلم التعاوني في تنمية المعرفة الذاتية للمتعلم في مقياس اللغة الإنجليزية، فكثير من الطلبة بادروا على بذل جهد ذاتي لأجل التعمق في معالجة المعلومات التي بحوزتهم، كما دعم ذلك تحسين مهارات الطالب المكتسبة، و هنا يشير قسيم الهيلات، رزق و خواجا (2015) الى أن الجهد المبذول من طرف الطالب في تجهيز و تعميق معالجة المعلومات يدعم لديه تكامل المعرفة و مهاراته و اعتقاداته المكتسبة عن طريق الخبرات التعليمية التي عايشها سلفا.

و قد كان الطلبة أثناء التعلم التعاوني في حصص اللغة الإنجليزية يبادرون بعرض حالات من واقعهم المعيش لزملائهم، حيث ينتمي مضمونها الى موضوع ورقة العمل التعاونية، اذ يطلبون العون الأكاديمي من

أستاذة اللغة الإنجليزية عبر قائد الفريق التعليمي، حينما يواجهون صعوبات في ضبط و ترجمة بعض المفاهيم باللغة الأجنبية.

في حين كان أغلب طلبة قسم علم النفس و علوم التربية و الأطفونيا يشكون من تراكم الأعمال و الواجبات الدراسية عليهم أثناء الدراسة بالطريقة التقليدية، بسبب اكتظاظ جدول التوقيت الخاص بنظام (ل.م.د)، حيث صرح الطلبة أنهم كانوا يتغيبون عن بعض المحاضرات لكي يتمكنوا من أدائها و ليتفادوا الفشل في مقياس اللغة الإنجليزية، و يشير في ذلك طارق السويديان (2015) الى أن عدم تنظيم الوقت يعرض الطالب الى الضغط التعليمي المستمر، اذ يجعله يهمل ذاته جراء كثرة المسؤوليات عليه، فيؤدي به هذا الأمر الى ضмор عملية التفكير.

لقد أظهر الطلبة مبادرة كبيرة بعد مرور عدة حصص من التعلم التعاوني، حيث كانوا يستعدون في كل مرة الى استقبال معارف و معلومات جديدة في الحصة التعليمية اللاحقة، و ذلك يثبت القدرة الذاتية للمتعلمين على النجاح في مهمات ورقة العمل التعاونية في الطرف الزمني المحدد لأدائها. فبعد مرور ثلاث حصص للتعلم التعاوني أصبح طلبة عينة الدراسة ينتظرون حصة اللغة الإنجليزية و هم مشكلون مجموعاتهم التعاونية، حيث تباشر الأستاذة فور وصولها الى قاعة الدراسة بعرض ورقة العمل على قائدي الفرق التعليمية، و عند مواجهة الطلبة مشكلات حول مضمون ورقة العمل و كيفية التعامل معها، يعرض أحد أعضاء المجموعة التعاونية تجربته التعليمية حول نفس المشكلة التي اعترضت زملائه، كأن يعرض أحد المتعلمين كيفية التعامل مع الطفل الذي يعاني من رهاب الأماكن المغلقة، لكي يساعد زملائه في كيفية التكفل بطفل يعاني من الأماكن المرتفعة أو رهاب طبيب الأسنان باللغة الإنجليزية.

و ما أثار انتباهنا تأني كل طالب في تقديم اجابته بعد تأكده من سلامتها أثناء الامتحان، مثلما كان يحرص أثناء التعلم التعاوني على مقارنة أدائه مع أداء زملائه على أسئلة الاستجابات الفردية و الجماعية، و هنا صرح الطلبة أن اهتمامهم انصب حول سلامة اللغة من حيث صياغة الجمل في تراكيبها النحوية و الصرف من جهة، ثم سلامة مضمون أجوبة الامتحان من حيث دقة المصطلحات و الأفعال من جهة أخرى، و عبر المتعلمين عن ذلك في قولهم: "لم نكتث بالحصول على علامة جيدة في امتحان اللغة الإنجليزية، بقدر اكرثنا حول اثبات كفاءتنا في التحكم فيما تدرنا عليه من مهارات في حصص اللغة الإنجليزية." و هذا ما يثبت حاجة الطلبة الى تحقيق الكفاءة الذاتية في التعلم، و التي ركز عليها تيم و زملاؤه (Tim & al,2013) في نظرية الضبط الذاتي.

علما أن المدة الزمنية التي يخضع فيها الطلبة الى التقييم الذاتي في نهاية الحصة التعليمية لا تتعدى ثلاثين دقيقة (30 د)، و بذلك اعتادوا على تعلم كيفية استغلال الفترة التقييمية في استذكار و مراجعة أهم ما تم تعلمه أثناء الحصة الدراسية، و كانت مبادرة إيجابية و مشجعة منهم في التعلم المنظم ذاتيا أثناء تعلمهم بطريقة جيڪسو، في حين أنهم افتقروا الى هذا النوع من التقييم أثناء تعلمهم بالطريقة التقليدية، لأنهم يستلمون في بعض الأحيان واجبات منزلية لكن لا يحرص الطلبة على تصحيحها مع الأستاذ في حصة اللغة الإنجليزية.

و نسبة الطلبة المعيدين في مقياس اللغة الإنجليزية سنة 2016-2017 بلغت (10%)، و هي النسبة التي قامت الباحثة بتدريسها مع بقية الطلبة غير المعيدين، حيث صرح المتعلمين المعيدين أن تخوفهم من إعادة السنة في مقياس اللغة الإنجليزية أثار فيهم القلق و التوتر المستمر، نظرا لما يلقيه عليهم الأستاذ من معارف في ذلك المقياس التعليمي، حيث يطالبهم أستاذ اللغة الإنجليزية أن يدونوا أجوبتهم وفقا للمعارف التي قدمها لهم حرفيا، كأن يتضمن نص سؤال الامتحان تقديم تعريف لأحد المفاهيم التي تعلمها الطالب مع الأستاذ في حصة اللغة الإنجليزية، و هنا تشير دانا جوردن (Dana Jordan,2010) الى أن القلق و التوتر يمثلان أكبر مستنزف للطاقة، و يثير ذلك لدى الطالب الحالة الذهنية السلبية بدلا من أن يثير لديه الحالة الذهنية الإيجابية، بينما تبني الطلبة للسياق الأكاديمي مع أعضاء مجموعاتهم التعاونية، خفف على المتعلمين التوتر و منحهم الإرادة لبلوغ النجاح التعليمي.

2 - عرض و مناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الثانية:

تذكير بنص الفرضية الثانية:

"يؤثر التعلم التعاوني على دافعية تعلم طلبة الجامعة في مقياس اللغة الانجليزية"، حيث تداولنا اختبار (ت) في عرض و مناقشة نتائجها كما يلي:

الجدول (11)- النتائج الخاصة بالفرضية الثانية للدراسة

ن	ع	س	ف م1- م2	ت المحسوبة	ت المجدولة	df	∞
96	99	103	2.10	1.90	1.65	95	0.05

توضح درجات طلبة الجامعة من خلال الجدول (09) درجات المتوسط الحسابي (ع) قبل تطبيق المنهج شبه تجريبي أقل من المتوسط الحسابي (س) بعد تطبيق طريقة جيكسو على مقياس دافعية التعلم، حيث بلغت قيمة الفرق بين المتوسطات (2.10)، علما أنه قدر عدد أفراد العينة الأساسية (ن=96) طالبا. تشير قيم اختبار (ت) الى وجود فرق بين متوسط درجات طلبة الجامعة في دافعية التعلم نحو مقياس اللغة الإنجليزية قبل و بعد تطبيق طريقة التعلم التعاوني، و بما أن قيمة اختبار (ت) المحسوبة (01.90) أكبر من قيمة اختبار (ت) المجدولة (01.65)، فإن الفرق بين نتائج الطلبة ذات دلالة إحصائية عند درجة الحرية (df=95) و عند مستوى الدلالة ($\infty=0.05$).

و عليه تم تأكيد الفرضية الثانية للدراسة التي نصت على وجود تأثير للتعلم التعاوني على دافعية تعلم طلبة الجامعة في مقياس اللغة الإنجليزية، و تعني هذه النتيجة أن التعلم بطريقة جيكسو ساهمت في تحسين مستوى دافعية عينة الدراسة في تعلم هذا المقياس التعليمي، و اثبات ذاتهم في المجموعة التعاونية، كما ساهم تأثير الطلبة على بعضهم البعض ضمن مجموعات صغيرة في توحيد عزيمة التعلم في الفريق التعاوني لبلوغ أهداف تعليمية مشتركة، و هذا ما انعكس إيجابا على كل عضو من أعضاء الفريق و ولد لديه روح المبادرة و الإرادة للتعلم، مهما تطلبت تلك الأهداف من جهد أو وقت، فالتعاون بين أفراد المجموعة التعاونية شجعهم على حب التحدي و المثابرة على العمل التربوي، و تجنب الاستسلام و الفشل في مقياس اللغة الإنجليزية.

اتفقت النتيجة الخاصة بالفرضية الثانية مع الدراسة التجريبية التي قام بها بكر هاشم حريزي (1999) بعنوان "فاعلية استراتيجية التعلم التعاوني في إدارة الفصل الدراسي و زيادة تحصيل الطلبة" بجامعة أم القرى، و التي هدفت الى معرفة أثر استخدام التعلم التعاوني في إدارة الفصل على تحصيل الطلبة في مقررات العلوم، اللغة الإنجليزية، التاريخ و الجغرافيا، الاملاء و القواعد.

بلغت عينة الدراسة (20) طالبا في المجموعة التجريبية و التي تلقت تلك المقررات الدراسية باستخدام التعلم التعاوني، أما المجموعة الضابطة فبلغت (20) طالبا تلقت دروسها بالطريقة التقليدية، و بعد التطبيق التجريبي توصلت نتائج الدراسة الى وجود فروق بين المجموعتين التجريبية و الضابطة في مستوى التحصيل الدراسي للطلبة، نتيجة زيادة جهدهم ومثابرتهم على التعاون الجماعي في التعلم فيما يتعلق بمقررات العلوم و اللغة الإنجليزية، الاملاء و القواعد مقارنة بالمقررات الأخرى.

كذلك اتفقت نتيجة الدراسة مع ما توصل اليه كل من جونسون و هولباك (Johnson & Holubek,1994)، في دراسة بعنوان "فعالية برنامج التعلم التعاوني في التحصيل الدراسي لطلبة الجامعة"، و التي هدفت الى التعرف على أثر أساليب التعلم التعاوني المتداولة في البرنامج التعليمي على تحصيل الطلبة للدروس الصفية، حيث تضمن ذلك البرنامج دروسا تابعة لمجال تخصصهم كالشعر و الكتابة و التقارير البحثية مع البحوث الموجهة عبر عمل أفواج تتشارك في نشاط تعليمي واحد.

و بعد تقييم الطلبة بينت النتائج أن زيادة تحصيلهم الأكاديمي يرتبط بزيادة تعاون المتعلمين مع بعضهم البعض أثناء عمل الأفواج، حيث زاد ذلك من مثابرتهم في التعلم و ساهم في تحقيق الأهداف المسطرة في كل نشاط تعليمي على مدار السنة الدراسية.

كما توصلت نتائج الدراسة الحالية الى نفس نتائج دراسة بعنوان "طرائق تدريس اللغة الأجنبية" بجامعة أكسفورد، و التي هدفت الى التعرف على طرائق تدريس علم اللغة و النحو و تعليم اللغة الإنجليزية، و أشارت نتائجها الى وجود مجموعة من الأسس اللغوية لتعليم اللغات، حيث أولى فيها اهتماما بتحديد المحتوى اللغوي من جهة، و الى الوظيفة التواصلية للغة من جهة أخرى، و هذا ما زاد من اكتساب الطالب للمهارات اللغوية المستهدفة، و شجعت على التواصل الصفي المباشر و غير المباشر، و مثابرتة على تحليل المهمة من خلال التعلم التعاوني الذي يتشارك فيه زملاؤه و تخلصه من طريقة التلقين المباشر للقواعد النحوية اللغوية. (Oto Jespersen,1904)

كذلك اتفقت النتيجة الخاصة بهذه الفرضية مع دراسة حميد جابر (1999)، تحت عنوان "تأثير مكونات الدافعية و استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا على التحصيل الدراسي لطلبة جامعة الزقازيق"، وقد أظهرت نتائج دراسته تأثر التحصيل الأكاديمي بكل من مكونات الدافعية و استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، و حصول الذكور على درجات أعلى من الإناث في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، مع عدم وجود فروق بين الجنسين في المهارات الذاتية المتعلقة بالتركرار والإتقان والتنظيم والبحث عن المساعدة.

و قد تعزى النتيجة الخاصة بالفرضية الثانية للدراسة الى تغير ذهنيات الطلبة أثناء تعلمهم ضمن جماعات صغيرة، جراء تأثرهم ببعضهم البعض بصفة مباشرة عبر طريقة جيڪسو، فالتعلم في فرق صغيرة منحهم فرصة التعاون الجماعي و بناء أهداف جماعية مشتركة بين الطلبة، انطلاقا من عملية الانسجام في أداء ما هو مطلوب منهم في ورقة العمل التعاونية باللغة الإنجليزية بعد مرور أربعة حصص من التعلم التعاوني. علاوة على ذلك لاحظنا أن أغلب الطلبة أثناء تعلم تلك اللغة بالطريقة التي تعودوا عليها مع الأساتذة المبرمجين لتدريس مقياس اللغة الإنجليزية، تمتع المتعلمين ببعض الأفكار السلبية التي أثرت على ميولهم نحو تعلم هذا المقياس التعليمي، بسبب التجارب السلبية السابقة للطلبة أثناء تعلمهم مقياس اللغة الانجليزية. و يؤكد كل من فلورنت، فرانسواز و مونيك (Florent, Françoise & Monique,2003) على أهمية المعتقدات الذهنية، حيث اعتبرها أولئك الباحثين شرطا ضروريا في التعلم، فاذا كانت المعتقدات الذهنية للطلاب حول قدراته سلبية لا يمكنه التقدم الى الأمام، بينما اذا كانت إيجابية فإنها تثير فيه طاقة توجهه الى بلوغ النجاح التعليمي أكثر فأكثر.

و عليه أشار طلبة الجامعة الى أن معتقداتهم الذهنية تعود الى طريقة تعامل أستاذ اللغة الإنجليزية معهم داخل القسم، حيث صرح أفراد عينة هذه الدراسة أثناء تلقيهم للدروس بالطريقة التقنية، أن سبب عدم قدرتهم على

التفاعل مع أستاذ مقياس اللغة الأجنبية، ينحصر في عجز المتعلمين على فهم ما يشرحه المعلم منذ دخوله للقسم، خاصة و أنه يتعامل مع بعض الطلبة و يتجاهل البعض الآخر، لكي يتمكن من تحقيق تقدم في دروس اللغة الإنجليزية، كما يقدم كل أستاذ على اجبار طلبته على أداء الواجبات المنزلية، و قد ذكر الطلبة في قولهم: "أن سلطة الأستاذ تبعث في داخلنا الخوف من الفشل في مقياس اللغة الإنجليزية، اما بإعادة السنة في ذلك المقياس التعليمي أو الى الدخول في أقسام الامتحانات الاستدراكية."

و هذا ما يدل على أنه كلما تعامل الأستاذ مع طلبته إيجابيا تفاعلوا معه بنفس الطريقة، و بذلك تكون نقطة بداية لبناء ميول ايجابية نحو المقياس الذي يقوم بتدريسه، بينما اذا كان تعامله سلبيا ينفر الطلبة من تعلم مقياسه التعليمي و قد يتغيب الطلبة عن حصته التعليمية غالبا، حيث أثبت أساتذة مقياس اللغة الإنجليزية في كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية أن كثرة غيابات الطلبة تسبب تأخرا للأستاذ في متابعة الدروس، لذلك أقدم أستاذ اللغة الإنجليزية على اجبار المتعلمين في حضور الحصص التعليمية، لأن الالتزام في حضور الدروس يتعلق بعلامة المراقبة المستمرة للطلبة.

و يشير في ذلك أفراد عينة الدراسة الأساسية الى أن تعامل أستاذ اللغة الإنجليزية و طريقة تدريسه قد تفعل أو تكبت تعلمهم، و أثناء تعلم الطلبة بطريقة جيكسو صرحوا في قولهم: "مشاركتنا مع بعضنا في تعلم المعارف باللغة الإنجليزية، ساعدنا في بناء شعور الألفة و الطمأنينة مع أستاذ ذلك المقياس التعليمي، لأننا لا نكون تحت سيطرته منذ الدخول الى القسم، بل نكون تحت سيطرة قائد مجموعتنا و الذي نتفاعل معه بلغة أجنبية مبسطة نفهمها جميعا."

و بذلك ساهم التعلم التعاوني في تشجيع الطلبة على حضور دروس اللغة الإنجليزية دون اجبار من الأستاذ، و نتيجة لتأثير قائد المجموعة التعاونية على أعضاء فريقه بعبارات مشجعة، كأن يقول لهم (يمكنكم أن تتجحوا في قراءة مضمون ورقة العمل باللغة الإنجليزية، تحتاجون لبعض الجهد فحسب)، أو أن يقول لهم (ليس مستحيلا أن تنجح في أداء مهمتك التعليمية، نحن هنا لنتعاون في تعلم اللغة الإنجليزية لنحاول معا من جديد)، حيث تثير تلك العبارات لدى الطالب الحماس و الارادة لبذل مجهود في التعلم، و يعود ذلك التأثير الى شخصية قائد الفريق التعاوني، و يشير صلاح الدين شروخ (2004) في قوله: "بعض المتعلمين يكونون سريعين أو بطيئين في قوة تأثيرهم على الآخرين أثناء تعلمهم ضمن جماعات صغيرة، فالجماعة التعليمية ليست في حد ذاتها الا وحدة شخصيات متفاعلة." (صلاح الدين شروخ، 2004، ص.170)

و بما أن الشخصية تتميز بالاختلاف في السلوك العام بين الأفراد، فان مقوماتها الأساسية تختلف من طالب الى اخر، اذ تحكمها طبيعة التوازن الكيميائي للغدة الدرقية وفقا لكل متعلم في المجموعة التعاونية، حيث يشير محمود يعقوبي و آخرون (1989) في قولهم: "عادة ما تنتمي شخصية القائد المسؤول عن مجموعته الى الصنف الدموي، فهو يتميز بوجهة عميقة للأمور المكلف بها و الرزانة، كما أنه يتميز بالاتزان في التفكير و البصيرة و التحكم في الانفعالات، لذلك هو سريع التأثير في الآخرين."

(محمود يعقوبي و آخرون، 1989، ص.376)

لذلك ركز بينتريتش (Pintrich,1998) على أهمية نقل المعارف التعليمية في طريقة تدريس محددة تفعل دافعية تعلم الطالب إيجابا أو سلبا، فطريقة جيكسو قادت المتعلمين الى الانخراط في الأنشطة التربوية المتباينة لمقياس اللغة الانجليزية، حيث قاموا من خلالها بتحديد أهدافهم بوضوح و كيفية بلوغها، و حرص أغلبهم على توظيف سلوك المراقبة الذاتية لكي يكونوا من بين الطلبة الذين حققوا تعلمًا أفضل. و تشير كودريفتسيفا (Kudryavtseva,2014) الى ان العمل الجماعي يساعد على حرية التعبير و ثبات القرارات لدى الأفراد، كما يساعد على ربط أهداف التعلم بالمهنة اللاحقة للمتعلم، و بالتالي تمثل المشاركة الجماعية أحد العوامل التي تساهم في رفع مستوى دافعية التعلم لديه، و هنا يؤكد بن يريح نذير (2010) على ضرورة تشجيع المتعلم على مبدأ التعليم للحياة، و الذي يتمثل في أعمدة المعرفة الأربعة التي حددتها لجنة اليونسكو للتعلم في القرن الواحد و العشرين، حيث تتمثل في "أن يتعلم الطالب كيف يتعلم و أن يتعلم كيف يعمل و أن يتعلم كيف يعيش و أن يتعلم كيف يكون".

و بالتالي ساهم التواصل المباشر بين أعضاء الفريق الواحد في تبادل الأفكار و التجارب بين الطلبة من جهة، كما شجعهم على التخلص من الميولات السلبية نحو مقياس اللغة الإنجليزية من جهة أخرى، و مع مرور الوقت تمتع المتعلمين بأفكار إيجابية انعكست إيجابا عليهم، و هذا ما جعلهم يتخلصون من صعوبات التعلم التي اعترضتهم في تعلم مقياس اللغة الإنجليزية، اذ تميز كل عضو من أعضاء الفريق التعاوني بالراحة، و هنا يشير دانيال جولمان (2005) الى أن التفريغ الانفعالي يشعر الفرد بالارتياح و يولد لديه الشعور بالرضا.

كما ركز رولاند و جاك (Rolland & Jacque,2001) على أن الانفعالات الإيجابية تثير لدى المتعلم متعة التعلم، لأنها تثير لديه الالهام و التحدي مهما كانت طبيعة الوضعية التعليمية، فكلما تمكن الطالب من بلوغ أداء تعليمي أفضل سمح له ذلك بتطوير مهاراته و قدراته العقلية و تنمية استراتيجيات جديدة في التعلم. و صرحت عينة الدراسة الأساسية في قولها: "لم نتوقع أن نتخلص من الحاجز النفسي الذي صعب علينا تعلم اللغة الإنجليزية، لأن التفاعل الإيجابي بيننا في مجموعات صغيرة ولد لدينا الاستعداد و القابلية للتعلم، في حين كنا نجد تعلم مقياس اللغة الأجنبية أمرا معقدا، لذلك لم نتمتع بالرغبة و الاهتمام بتعلمها"، حيث يشير كل من دوفرسن، جيراس ليونارد، ميستر، و وينك (Dufresne, Gerace, Leonard, Mestre & Wenk,1996) الى أن التواصل داخل المجموعات الصغيرة يساعد على إثارة النشاط لدى الطلبة لمدة طويلة، و يزيد من فعالية تعلمهم للمعارف العلمية أثناء العمل الجماعي.

و لقد صرح الطلبة في قولهم: "لولا استمتاعنا بالراحة داخل القاعة الدراسية مع الأستاذ أثناء العمل ضمن فريق واحد، لما تولد لدينا الشعور بالحماس للتعلم في حصة اللغة الإنجليزية، و رغم ضعف معلوماتنا في ذلك المحتوى التعليمي الا أننا سنواظب على تحدي صعوبات التعلم فيها"، و ما أثار انتباهنا بعد مرور أربعة حصص من التعلم بطريقة جيكسو، تلقي أستاذة اللغة الانجليزية أسئلة حول مضمون موضوع ورقة العمل التعاونية قبل استدعاء رؤساء الفرق.

تمكنت عينة الدراسة في كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية من التمرن على اكتساب مهارة التعلم من الخطأ التعليمي أثناء التعلم التعاوني، ذلك عن طريق تعزيز بعضهم بعضا بعبارات إيجابية عند فشل أحد الأعضاء في

أداء مهمته المكلف بها، و حينها يشجعه زملاؤه على المحاولة من جديد حتى يبلغ النجاح فيها، كأن يقول أعضاء الفريق لبعضهم (جيد حاول من جديد - محاولتك جيدة لم تفشل بعد - ستصبح أخصائي ناجح كرر المحاولة)، و هذا ما دعم لديه الثقة بالنفس و عدم الاستسلام للفشل من أول محاولة، و انعكس ذلك إيجابا على سلوك الرغبة في تعلم اللغة الانجليزية لدى كل طالب.

و بما أن الفشل يعلم النجاح فان الطالب يكتسب من خلال الخطأ التعليمي مهارة الإصرار أكثر فأكثر، و الأخصائي الناجح هو الذي يقف بعزيمة أكبر كلما واجه مشكلات تعرقل نجاحه، فلولاً التحديات التعليمية للطالب لما تعلم و لولا فشله لما نجح، حيث لا ينبغي على الطالب أن يخجل من فشله لأن نجاحه التعليمي يكمن في النهوض كلما وقع في الخطأ من جديد، و حسب كل من أحمد فلاح العلوان و خالد عبد الرحمن العطيات (2010) يعزى النجاح و الفشل الى مستوى دافعية الطالب و الى أهمية النتائج التي يود الوصول اليها، كما يشير ناصر أوروولو و مجيد فهدي (Nasser Orouloulou & Majid Vahedi, 2011) الى أنه كلما أدرك المتعلم قيمة العمل التعليمي الذي يقوم به و أهمية الأهداف التي سطرها، فانه يسعى جاهدا لبلوغها نظرا للرغبة التي تربطه بكل هدف على حدة، حيث تقضي بداخله طاقة ايجابية توجهه الى مضاعفة جهوده في كل مرة.

و ما أثار انتباهنا آنذاك سلوك مثابرة كل طالب على تحقيق مهمته المكلف بها بنجاح من أول محاولة في ورقة العمل التعاونية، فلا يلجأ المتعلم الجامعي الى الأستاذة الا اذا اختلف مع زملائه في استيعاب المعلومات أو مصطلحات صعبت عليه بشدة، و هنا لاحظنا حرص قائد الفريق على مراجعة المعارف السابقة ذات علاقة بمضمون ورقة العمل للغة الإنجليزية، و استذكارها خاصة فيما يتعلق بالمفاهيم العلمية و التقنيات العلاجية لموضوع الدرس.

و بفضل الوحدات القاعدية للإدراك البصري و الذاكرة البصرية التي تنشؤها طبقة الاكتودارم في الخلايا العصبية المركزية، يتم تصنيف الخبرات التعليمية المكتسبة ضمن جماعات صغيرة، ثم تحويلها من نشاط حسي الى نشاط رمزي، فيستذكر الطالب ما فهمه من كلمات مكتوبة و معلومات مسجلة بصريا على الكراس، حيث يشير محمود يعقوبي (1982) في قوله: "التناسق بين حركة اليد و حركة العين يوسع الأوعية الدموية في الدماغ لكي تؤدي وظيفة الاسترجاع، حيث لا تتأثر العين من الموجات الا بما كان طولها يتراوح بين (3800) و (7500) أنغستروم، و ما كان تواترها بين (4×1410) و (8×1410) في الثانية".

(محمود يعقوبي، 1982، ص. 171)

ان إصرار الجماعة التعاونية على تحقيق الأهداف التعليمية لورقة العمل التعاونية، و من أهم تلك الأهداف التي اهتم بها الفريق التعليمي، التحكم في قواعد اللغة الإنجليزية و تراكيبها النحوية، و كذا التحكم في المصطلحات العلمية و معانيها مع كتابة تقرير عن الحالة موضوع الدرس باللغة الانجليزية، و استنتاج تقنية العلاج المناسبة للحالة موضوع ورقة العمل التعاونية، و قد تمكن أغلب الطلبة من النجاح في بلوغ تلك الأهداف التعليمية بعد أربعة حصص من التعلم التعاوني، حيث أثار التعلم الجماعي في مقياس اللغة الإنجليزية حماسا كبيرا لدى المتعلمين في تعلم مضمون ورقة العمل، دون حاجة منهم الى ترجمة مصطلحاتها العلمية، كما أثار لديهم الإرادة

لتحقيق تكوين ذاتي التعلم و صرح الطلبة في قولهم: "لم يكن تعلم اللغة الإنجليزية أمراً مستحيلاً بسبب تعاوننا في فريق واحد، فكل عضو منا في الفريق يهدف الى أن يكون أخصائياً كفواً في مجال تخصصه بعد التخرج، لذلك من الضروري أن نتحكم في أكثر من لغة واحدة في التواصل."

و بذلك انعكس التعلم التعاوني إيجاباً على نظرة الطالب حول نفسه، و هي الصورة الذاتية التي يطمح الى تحقيقها في المجال المهني لاحقاً، فالمشاركة الجماعية للطلبة أثناء تعلم اللغة الإنجليزية ضمن مهمات تعليمية متنوعة، أثارت لدى كل منهم العزم و الإصرار في التعلم الذاتي للغة الأجنبية، كما أثارت المشاركة بين أفراد عينة الدراسة المثابرة على تعلم المضمون العلمي للدروس، و هذا ما شجع كل متعلم جامعي على تحقيق ذاته بين زملائه، و بلوغ الاستقلالية الذاتية في العمل التعليمي، حيث يشير رولاند فيو (2004) الى أنه كلما حقق الطالب رضى عن تعلمه مع زملائه تمكن من اكتساب استراتيجيات جديدة في التعلم لكي يستعين بها في الحياة، و من دون استثارة المتعلم لدافعيته الداخلية لا يمكنه بلوغ تقدم في حياته التعليمية و العملية.

و بذلك مارس الطلبة مقولة إسحاق نيوتن، اذ يشير مضمون مقولته الى أن النجاح يحتاج الى العمل الذي يبدأ بالعلم و العلم يبدأ بالقراءة، فاجتهاد المتعلمين الجامعيين على طلب العلم مكنهم من تنمية دافعيتهم الخارجية نتيجة طريقة جيڪسو، حيث أثارت فيهم المثابرة على الاطلاع لكل ما له علاقة بتخصصهم، و صرح المتعلمين في قولهم: "لم يتسنى لنا تطبيق ما نتعلمه في الدروس النظرية من نظريات التعلم و تقنيات العلاج عند تعلمنا بالطريقة التقليدية، بينما استمتعنا بتطبيق ما تعلمناه نظرياً في مهمات ورقة العمل التعاونية أثناء التعلم الجماعي، اذ لم ندرك أننا سنعمل بنفس الطريقة في العمل المهني لاحقاً." و عليه أثار التعلم التعاوني لدى الطلبة اكتشاف ما هو جديد، و معرفة ما توصلت اليه البلدان المختلفة في الدراسات الحديثة، حيث كان الطلبة يتحدثون حول التقنيات العلاجية باللغة الإنجليزية عن دراسات أستراليا، كندا و الهند.

لذلك ينبغي على الطالب الاطلاع على كل معرفة حديثة عبر الدراسات الأجنبية باللغة الإنجليزية، لأنها اللغة الأكثر تداولاً بين دول العالم، و يشير عبد الرزاق أمقران (2008) في قوله: "من الضروري أن يظل الطالب الجامعي في اتصال مع الواقع الجديد، لكي يتحسن و يتعلم و يستفيد من تجربة الآخرين." (عبد الرزاق أمقران، 2008، ص.86)، و هنا صرح الطلبة الجامعيين في قولهم: "يستثيرنا النقاش مع زملائنا في المجموعة حول موضوع ورقة العمل الى الفضول و تبادل المعلومات باللغة الإنجليزية، كما يشجعنا على تحسين مستوانا المعرفي و اللغوي على حد سواء."

و قد لاحظنا على سلوك الطلبة أثناء ممارسة طريقة جيڪسو، التواصل الفعال و الإيجابي بين أفراد المجموعة التعاونية حول مضمون ورقة العمل، دون شعورهم بالسأم و الملل من تعلم اللغة الانجليزية، بينما منح التفاعل بين أعضاء الفريق القدرة على النجاح في تعلم اللغة الأجنبية بيسر، فالنقاش الجماعي المتبادل بين الطلبة عزز لديهم الثقة بالنفس حول تمكنهم من فهم الأنشطة التعليمية للغة الإنجليزية، و هذا ما زاد من انتباههم لموضوع الدرس، و ما أثبتته كل من جيمس بويل و دافيد نيكول (James Boyle & David Nicol, 2003) في قولهما:

"يسر التفاعل و النقاش بين المتعلمين تعلم المعارف العلمية، كما يزيد من نشاط فضول التعلم لديهم."

(James Boyle & David Nicol, 2003, p.01)

لكن غياب التفاعل و النقاش التعليمي بين المتعلمين أثناء تعلمهم بالطريقة التقليدية، جعلهم ينفرون من تعلم مقياس اللغة الإنجليزية، و عدم الرغبة في الاهتمام بأنشطتها التعليمية، و ما لاحظناه بكثرة داخل القسم عدم انتباه الطلبة لما يقدمه أستاذ اللغة الأجنبية من معارف حول الدرس، فاعتياد المتعلمين على تلقي المعلومات مباشرة من المعلم شجع عدم التواصل الإيجابي بينهم، حيث أفقدهم ذلك المتعة في تعلم اللغة الإنجليزية، كما ولد لدى أفراد عينة الدراسة الضجر و فقدان الحيوية في أداء الأنشطة التعليمية اللغوية، و عدم مباليتهم في إنجازها. كما أكد في هذا الصدد ألكسندر ديميتري (Dimitrie Alexander,2014) في قوله: "من الصعب الاصغاء للمعلم دون الحصول على فرصة للنقاش، لأن ذلك يثير لدى الطالب التعب و الملل، فكلما تبادل المتعلم الخبرات و التجارب مع جماعة تعليمية، تمكن من تعزيز دافعية التعلم لديه فهي تساعده على تحقيق أهدافه المتوقعة بنجاح." (Dimitrie Alexander,2014,p.02)

لقد اكتفى الطلبة في بداية حصص التعلم التعاوني بالإنصات الى ما يتناقش فيه بقية زملاء داخل مجموعاتهم التعاونية، فكل عضو منهم مكلف بمهمة ليؤديها و هذا ما شجعهم على المشاركة في النقاش مع بقية المتعلمين حول المهمة المكلفين بها، كما ساعدهم ذلك على التخلص من عامل اللامبالاة من تعلم اللغة الإنجليزية، لأنهم اكتشفوا فيما بعد أن مهنتهم كأخصائيين لاحقا سيعملون ضمن فريق يتضمن عدة أخصائيين من مختلف المجالات، و حينها أصبح الطلبة على دراية بأهمية ما يتلقوه من معارف باللغة الإنجليزية في ورقة العمل التعاونية، حيث أثار ذلك لديهم حب التعلم داخل المجموعة التعاونية، كذلك أدرك كل طالب قيمة المكانة الاجتماعية التي يتحلى بها في المجتمع، و هنا أشار بعض المتعلمين الى أن مهنتهم بعد التخرج تماثل تماما مهنة الطبيب الذي يتكفل بالمرضى عضويا، فلا مجال للخطأ أو النسيان لكي يتفادى المتابعات القانونية.

و صرح الطلبة في قولهم: "لم ندرك أننا سنعمل في المدارس و المراكز العلاجية مع مشاركة أخصائيين آخرين، لذلك ينبغي علينا أن نثبت كفاءتنا اللغوية و العلمية بينهم، فمن الضروري أن نتقن على الأقل لغة أخرى مثلهم"، و بذلك تدرب الطلبة على التعاون الجماعي لأجل تحقيق الهدف التعليمي المشترك بينهم من خلال التعلم التعاوني، و أصبح كل متعلم يصر على اثبات ذاته في المجموعة التعاونية خاصة فيما يتعلق بالتحكم في اللغة التي يتواصل بها مع زملائه، مثلما هو الحال لدى المركز العلاجي بالجلفة، و الذي يعمل فيه أخصائيين اسبانيين في طب العيون بالمشاركة مع أخصائيين تربويين ينكفون بتعليم الأفراد ذوي الاعاقات البصرية المتباعدة، فلا يمكن لأحد أولئك الأخصائيين أن يعمل دون تعاونه مع بقية الأخصائيين في فريق العمل، و هذا ما يؤكد على أهمية التواصل اللغوي و المعرفي بينهم، و حب كل أخصائي لمهنته و لتخصصه، و هنا أشار أفراد عينة الدراسة الى أن عدم رغبة الطالب في تخصص معين لا يمكنه النجاح فيه دون الإصرار و المثابرة على المعرفة مهما كانت لغتها.

و نتيجة للاحتكاك المتبادل بين أعضاء المجموعة التعاونية تحلى الطلبة بالإرادة في بذل أكبر قدر من الجهد، سعيا وراء تحقيق التعلم الذاتي المستمر عن طريق المثابرة على العمل بجهد، و هذا ما شجعهم على التخلص من مشكلة النسيان الدافعي، و التي أشار اليها عبد المنعم الحفني (1995) حيث اعتبرها عامل يستعمله الطالب لينسب نسيانه للمعارف الى عوامل أخرى خارجية، كأن ينسب المتعلم فشله في امتحان اللغة الإنجليزية الى عدم

فهمة للدرس أو لطريقة تدريس أستاذ مقياس اللغة الأجنبية، حيث يستخدمه الأنا كميكانيزم دفاعي لأجل تخفيض التوتر، و الذي يتم كبته في شكل دوافع لا شعورية تؤثر على سلوك الطالب.

و ركز كل طالب في مجموعته التعاونية على المثابرة في أداء مهمته التعليمية لأجل تحقيق كفاءة ذاتية في التعلم، حيث حرص الطلبة على توجيه جهودهم بهدف بلوغ التكوين الناجح داخل و خارج الجامعة، بما يتسنى لكل متعلم من علم و معرفة باللغة الانجليزية، لذلك أدرك الطالب الجامعي قيمة الجهد الذي يبذله أثناء تعلمه الجماعي في حصة اللغة الإنجليزية، و صرح طلبة الماستر المتحصلين على عمل في مجال تخصصهم في قولهم: "لم ندرك قيمة تعلم اللغة الإنجليزية الا بعد وعينا بأهمية التواصل بها بعد حصولنا على فرصة عمل في المراكز و المستشفيات، حيث طلب منا اتقان لغة أخرى في التخصص."

و هنا ساهمت طريقة جيڪسو في اثاره الحماس لدى الطلبة في التفكير و التمحيص، و كذا التحليل للمعارف التي تعلمها باللغة الإنجليزية باستمرار في كل مهمة تعليمية الموجودة في مضمون ورقة العمل التعاونية، كما شجع التعاون الجماعي المتعلم على تنمية لياقته العقلية جراء تداوله للعمليات العقلية العليا، و عبر الطلبة عن جهدهم العقلي في قولهم: "لم نشعر بالضغط و الاجهاد العقلي أثناء تعلمنا للغة الإنجليزية مع بعضنا في مجموعة واحدة، لأننا ننتشارك معا في بلوغ الهدف التعليمي لموضوع الدرس من خلال تقاسمنا للمهام التعليمية، في حين عندما يقوم كل واحد منا بمفرده لما يمليه عليه أستاذ مقياس اللغة الإنجليزية، نشعر بالعجز من أداء المهام التعليمية، و ينتابنا التوتر من ضيق الوقت و عدم الارتياح النفسي." و بهذا ساهم التعلم التعاوني في تدريب الطلبة على القوة و التحمل مهما كان حجم المهام التعليمية الموكلة اليهم.

و عليه تمكن كل طالب جامعي على العمل بمقولة أرسطو: "أنا أفكر اذا أنا موجود" كما أكد محمد الغزالي (1987) على أهمية التعلم الجماعي في قوله: "ان حياتنا من صنع أفكارنا و لا أحد يستطيع انكار ما للروح المعنوية من أثر باهر بين الأفراد و الجماعات في التعلم". (محمد الغزالي، 1987، ص.91)

و بما أن الطالب الجامعي في مرحلة تحتم عليه استغلال كل ما يتمتع به من قدرات عقلية، فينبغي عليه تتميتها و تطويرها، لأجل تحقيق الكفاءة الذاتية للتعلم، و يشير أخصائي علم النفس الأمريكي بينجمان بلوم (Benjamin Bloom) في هرمه البيداغوجي الى أن بلوغ الكفاءة التعليمية الذاتية لا يتم الا من خلال تدرج المتعلم من السهل الى الصعب ثم الأصعب (نقلا عن أشرف محمود ظاهر، 2004)، لذلك مر كل طلبة قسم علم النفس و علوم التربية و الأطفونيا بمستوى المعرفة، و هو أدنى المستويات التي أظهر فيها كل طالب في المجموعة التعاونية قدرته على تذكر و استرجاع المعلومات العلمية باللغة الإنجليزية وفقا لمضمون ورقة العمل التعاونية.

و في ذلك المستوى حرص قائد المجموعة بتشجيع أعضاء فريقه على المشاركة في فهم و استيعاب موضوع الدرس باللغة الإنجليزية، مع ترتيب و تنظيم المعلومات الشخصية للحالة المدروسة، حيث ينبههم على تعيين المصطلحات العلمية للغة الإنجليزية التي تحتوي عليها ورقة العمل، و لكي يبادر كل عضو من أعضاء الفريق على استرجاع مدخلاته التعليمية السابقة، ثم يقوم بتحفيزهم على تحديد معنى المصطلحات الجديدة، اذ يحاول كل

عضو بذل جهد أكبر و الحرص على التشاور مع بقية زملائه الآخرين، و هذا ما ساهم في تحقيق ما سماه كرينال بالحاجة الى التقدير من الأقران.

لقد شجعت طريقة جيكسو الطلبة على توليد مدخلات تعليمية جديدة عن طريق الواجبات التعليمية المنزلية التابعة لورقة العمل التعاونية، رغم أن الباحثة لم تجبرهم على استلامها في وقت محدد، الا أنهم كانوا يبادرون و يحرصون بمفردهم على أدائها و تسليمها في أقرب وقت، حيث أشار أغلب الطلبة الى أن التمرن على تلك الواجبات يدعم تعزيز مدخلاتهم السابقة من جهة، كما يدعم تدريبهم على الاثراء اللغوي للمصطلحات العلمية للغة الإنجليزية من جهة أخرى، اذ يحاول المتعلمون بذلك تحقيق ذاتهم أمام الجماعة التعاونية عند تعرضهم الى حالة مرضية مماثلة، و هذا ما أثار فيهم حماسا أكثر لإثبات تمكنهم من التعامل مع الحالات المتباينة و استعدادهم للتعلم أكثر.

و ما يثبت ذلك استغلال كل طالب لطاقته الفكرية أثناء اجتيازه لامتحان اللغة الانجليزية، عن طريق استرجاع معارفه التعليمية السابقة حول الحالة التي بين يديه، الأمر الذي أثار فيه الفضول لفهم مضمون ورقة العمل عن طريق التمحيص في تفاصيلها، و طبقا لمبادئ بيداغوجيا التمكن التي ركز عليها بينجامين بلوم (2006)، يعمل مستوى المعرفة على دفع الطالب للتعلم، كما يثير لديه تحديد أهداف التعلم بوضوح عبر ضبط السلوكات الدالة عليه.

و بعدئذ يعمل رئيس الفريق التعاوني على تقدير قيمة عمل مجموعته و الخدمة التي يقدمونها للمفحوص، و عزز ذلك لدى كل طالب احترام الذات و احترام آراء الآخرين، كما شجعه على الانتقال الى مستوى الفهم الذي يظهر فيه المتعلم لزملائه قدرته على تنظيم و ترجمة المعارف التي تلقاها في ورقة العمل، و ما أثار انتباهنا هنا تمتع جميع الطلبة بسلوك التجاوب الفوري الذي أثبت حماسهم في تعلم اللغة الإنجليزية.

و بذلك يعمل كل متعلم على كسب موافقة الأقران كحاجة تحقق له فيما بعد نوعا من الارتياح الداخلي، اذ تدعى بالحاجة الى الانتماء، و يحاول كل عضو من خلالها اثبات جدارته لبقية زملائه عن طريق تحقيقه لانتقال أثر التعلم حول الحالة الجديدة المكلف بها في ورقة العمل التعاونية، و ما لاحظناه أثناء التعلم التعاوني انتباه الطلبة و محاولة كل منهم عرض حالة مماثلة شاهدها على برامج تلفزيونية أو تم عرضها على قنوات أجنبية باللغة الإنجليزية، أو ما تلقوه عند حضورهم في حصص التريص الميداني، و عندئذ أشار الطلبة الى حماسهم للتعلم أكثر، فقد دعمت طريقة جيكسو أولئك المتعلمين لكي يصبحوا أخصائيين ذوي خبرة تعليمية في تخصصهم. كما أثار التعلم التعاوني لدى المتعلمين التفكير الإيجابي و الذي يمثل مصدر قوة لهم، لأنه يساعد الطلبة بدرجة كبيرة على التفكير في الوصول الى الحل فيزدادون مهارة و ثقة، و بالتالي يتحرر كل متعلم من معاناة التفكير السلبي حول تعلم مقياس اللغة الإنجليزية، و هنا يشير الطلبة في قولهم: "كلما تشاركنا و تبادلنا التجارب العلمية مع بعضنا حول الدرس، تمكنا من بلوغ جزء من الكفاءة المهنية التي بلغها الأخصائيين سواء أكانوا أولئك الذين يشرفون على تربصنا أو الذين يتم استدعاؤهم في برامج سمعية بصرية، و نأمل أن نبلغ نجاحات مثلهم في المستقبل القريب."

و ما أكسب الطلبة تقديرا ذاتيا إيجابيا أثناء التعلم التعاوني تمكنهم من اختيار التقنيات العلاجية باللغة الانجليزية في ورقة العمل التعاونية دون مساعدة، ذلك نظرا لتأثر أعضاء المجموعة التعليمية فيما بينهم بصفة متواصلة في حصة اللغة الأجنبية، فتعاونهم الأكاديمي منحهم فرصة تعويض نقاط ضعفهم في تعلم اللغة الإنجليزية الى نقاط قوة، خاصة فيما يتعلق بطرق التكفل و الهدف السلوكي في ورقة العمل، و مع مرور الحصص التعليمية للغة الإنجليزية تمكن الطلبة من مضاعفة جهدهم التعليمي في مقياس اللغة الإنجليزية، و ما زاد من حماسهم في اكتساب معارفها تلقى المتعلمين فيما بينهم التحفيز أثناء العمل التعليمي الجماعي.

فما لاحظناه أثناء حصص التعلم التعاوني انتباه أفراد المجموعة التعاونية بتمعن لبعضهم البعض، و اصغواؤهم لما يقوله كل زميل أثناء مناقشة بعضهم بعضا، حيث حرص كل متعلم على منح فرصة النقاش مع زميله لأجل الوصول الى قرار مشترك و موحد حول التكفل بموضوع ورقة العمل التعاونية، فكلما وقع أحد أفراد المجموعة التعليمية في الخطأ نبهه زميله بالصواب، و عليه سمح العمل الجماعي بمعاملة الطلبة لبعضهم البعض كأخصائيين يتبادلون الاستفادة العلمية و التعليمية.

لقد كان الطلبة يثابرون على التمعن في المعارف الموجودة في ورقة العمل التعاونية، لأجل تحديد مهمة مجال الصعوبة، حيث تمرن أفراد المجموعة التعليمية على تفحص و تحييص المعلومات حول الحالة موضوع الدرس، خاصة المصطلحات المتعلقة بالجانب الذي يعيق الاستقرار النفسي لتلك الحالة، فكلما تناول أعضاء المجموعة التعاونية ورقة العمل من أول وهلة، يستثيرهم الحماس أكثر للكشف عن الأسباب و العوامل و الأعراض المتعلقة بالحالة، من خلال ضبط كل تفاصيلها باللغة الانجليزية و تحديد معاني المفاهيم العلمية التي تتضمنها تلك الحالة، فالأخصائي الناجح هو الذي يمكنه التمييز بين معاني المصطلحات وفقا لكل تخصص، و لكل جانب سواء أكان انفعالي، تربوي، سلوكي أو اجتماعي، حيث كان أغلب الطلبة يعرضون بعض المصطلحات الجديدة على زملائهم باللغة الإنجليزية، مثل مصطلح (Withdrawal)، و الذي يعني الانسحاب الاجتماعي فقد يكون اضطرابا كما قد يكون أحد أعراض بعض الاضطرابات الأخرى.

و هنا يشير الطلبة في قولهم: "لم نتمكن من التمييز بين المصطلحات الا من خلال احتكاكنا بأخصائيين في مجال تخصصنا، ذلك عبر الأيام الدراسية التي تقيمها الجامعة في السنة الدراسية مثلما عرضت علينا الأخصائية الأرطوفونية سوزان بورال ميزوني دراستها سنة 2012 حول الطرق الجديدة في علاج التأثأة، فلم نكن على علم ببعض المفاهيم الجديدة و معانيها، في حين عند تعرفنا على أعمالها الميدانية أدركنا قيمة التعلم الذاتي و أهميته في تكوين الأخصائي الناجح." بينما أظهر الطلبة حماسهم لتعلم اللغة الإنجليزية انطلاقا مما توصل اليه الأخصائيين الأجانب، حيث يستدل المتعلمين بهم أثناء مناقشتهم الجماعية حول درس اللغة الأجنبية في ورقة العمل، كما عبر الطلبة على تأثرهم بطرق العلاج التي يتداولها أولئك الأخصائيين، أمثال كتب الأخصائية الأمريكية في علوم التربية (Beverly Graham) و الأخصائي الأمريكي في علم النفس الاكلينيكي (Doctor Phil).

و ما لاحظناه أثناء التعلم التعاوني ممارسة أعضاء المجموعة التعليمية لتلك التقنيات العلاجية لأولئك الأخصائيين باللغة الإنجليزية، الأمر الذي انعكس إيجابا على بقية الزملاء في المجموعات التعاونية، و هنا يذكر

الطلبة في قولهم: "لم يتسنى لنا تطبيق بعض المعارف التي تلقيناها في السنوات السابقة، الا من خلال التعلم الجماعي فالتعاون بيننا يسر علينا فهم مكتسباتنا النظرية و تطبيقها على ورقة العمل ميدانيا." و عليه ساهمت طريقة جيكسو في تدريب الطالب على الانتقال من مرحلة التشاور و التفاعل النظري الى مرحلة التجسيد و الممارسة الفعلية لما يتلقوه باللغة الإنجليزية، فكلما نجح المتعلم في ذلك كلما تمرن على اتقانها بصفة ذاتية في كل مرة، الأمر الذي أثار الحماس لدى أفراد عينة الدراسة لأجل تحقيق نجاح متميز، حيث حرص كل عضو أثناء التعلم التعاوني على تقديم أداء أفضل من جهة، كما ركز كل واحد منهم على نوعية الأداء التعليمي و ليس على كميته.

لقد تمكن الطلبة أثناء التعلم الجماعي من النجاح في أداء الهدف السلوكي باللغة الإنجليزية، ذلك جراء التشاور الذي تمرن من خلاله المتعلمين على حسن تحديد معيار الأداء و شرط الأداء حسب الدرس، و بما أن الطالب استطاع ترسيخ أهم الكلمات المفتاحية عند تفاعله المباشر مع زملائه في المجموعة التعليمية، فان انتقاء و ضبط الفعل الخاص بمهمة تحديد الهدف السلوكي للحالة موضوع ورقة العمل أصبح يسيرا عليه، اذ لا يحتاج المتعلم الى توجيه أو تنبيه في كيفية أداء تلك المهمة، لأنه أصبح متمرسا و قادرا على الاعتماد على نفسه في أداء المهمات التعليمية مهما كانت صعوبتها، و هذا ما يدل على تعود الطالب في تكوين نفسه ذاتيا من جهة، و في رسكلة معلوماته كلما تعرضت الى الاطفاء من جهة أخرى، حيث صرح أفراد عينة الدراسة في قولهم: "كلما استرجعنا معارفنا السابقة ذاتيا تولدت طاقة قوية في داخلنا توجهنا الى معرفة المزيد من المعلومات الشيقة التي لا نعرفها باللغة الإنجليزية."

و ما أثار انتباه الباحثة أثناء التعلم التعاوني عدم اهتمام الطلبة بالعلامات أو النقاط التي يتحصلون عليها في الاستجابات و الأعمال التعليمية، بقدر اهتمامهم بصحة المعلومات العلمية سواء في سلامة اللغة الانجليزية أو مضمون معارفها، بهدف تحسين مستواهم اللغوي و المعرفي، و هذا ما أثار لدى المتعلمين حب المطالعة و البحث عن كل ما يتعلق بتخصصهم لكي يفيدون به بقية زملائهم في القسم، فكلما تلقى الطلبة اهتماما حول ما تم طرحه من أفكار جديدة باللغة الإنجليزية من طرف الآخرين، تحمس كل فرد منهم أكثر الى بلوغ درجة التميز، حيث أصبح هدفا يسعى كل طالب الى تحقيقه لأنه يدرك أنه ليس مستحيلا، بل يحتاج الى الالتزام بالمعادلة التالية (الإرادة + الجهد + المثابرة = النجاح)، اذ لا يمكن الاستغناء عن احداها و كل منها تكمل الأخرى.

لم تكن مهمة تحديد الهدف السلوكي صعبة بقدر صعوبة مهمة ضبط الوسائل التي يتداولها الطالب في علاج الحالة موضوع الدرس، حيث عبر أغلب المتعلمين على عجزهم اللغوي في تسمية الأدوات المناسبة لكل حالة على حدة، اذ كانوا يطلبون المساعدة الأكاديمية من قائد المجموعة التعاونية حيناً، كما كانوا يطلبونها من أستاذة مادة اللغة الإنجليزية حيناً آخر عندما يعجز قائد الفريق على تقديم المساعدة، فاذا لم يتمكن الطالب المكلف بهذه المهمة من ضبط و تحديد أسمائها بنجاح، لن يستطيع زميله تحديد تقنيات العلاج الملائمة باللغة الإنجليزية لورقة العمل التي بحوزته، الأمر الذي عرض أولئك المتعلمين الى الإحباط و العجز عن تحقيق التقدم في التعلم، لكن وجود كل طالب في مجموعة تشترك في العمل لتحقيق هدف تعليمي مشترك، شجعه على المبادرة من جديد في التعلم و مضاعفة محاولاته لبلوغ النجاح في مهمة تحديد الأدوات المتداولة في العلاج باللغة الأجنبية.

فما لاحظناه على سلوك الطلبة داخل مجموعاتهم التعاونية، محاولة بعض المتعلمين احداث تطابق لأسماء تلك الأدوات انطلاقا مما يتمتعون به من رصيد لغوي في اللغة الفرنسية، حيث تتماثل بعض أسماء الأدوات المتداولة في ورقة العمل التعاونية في طريقة الكتابة في اللغة الفرنسية و اللغة الإنجليزية مثل (Educational Photos-Les Photos Educatives) ، الا أنها تختلف في طريقة نطقها و كان هذا بمثابة الحل الأمثل بالنسبة للطلبة لأجل النجاح في أداء مهمة تحديد الأدوات المساعدة في التكفل لموضوع الدرس، فتعلم اللغة الإنجليزية بالتعاون مع جماعة الزملاء في فرق صغيرة مكن كل متعلم من تحقيق شعور تقدير الذات لديه، كلما نجحت محاولته في أداء هذه المهمة التعليمية لورقة العمل التعاونية.

ينبغي على الطالب الجامعي أن يتمتع بالقدرة على التحليل و التركيب، فاذا لم يتمتع بتلك القدرة لا يمكنه النجاح في أداء مهمة تحديد التقنيات العلاجية مهما كان موضوع ورقة العمل التعاونية، و أظهر العديد من الطلبة عجزهم المعرفي في تنمية قدرتهم على التحليل أثناء تعلمهم بالطريقة التقليدية، نظرا لتناولهم موضوع الدرس في شكل بحث نظري يتم فيه عرض معلومات عامة غير مضبوطة في المفاهيم وفق تخصص الطالب، الأمر الذي أثار لدى المتعلمين كبحا لمكتسباتهم السابقة.

بينما تعلم الطلبة للغة الإنجليزية بطريقة جيكو، ساعدهم على تنمية قدرتهم على تركيب المعارف دون مواجهة صعوبة في فهم ما الهدف منها، كما ساهم التعلم التعاوني في ارتقاء قدرة الطالب من مستوى التركيب الى مستوى التحليل المنطقي، و الذي أظهر فيه أفراد عينة الدراسة التركيب بين الأدوات المتداولة في العلاج مع تقنية التكفل العلاجي لموضوع ورقة العمل التعاونية، فتشارك أعضاء المجموعة التعاونية للمهمات التعليمية، أثار حماسا أكثر لدى الطلبة في حسن التركيب بين المعارف العلمية و تحليلها الى خطوات بسيطة باللغة الأجنبية، لكي تعينهم على بلوغ الهدف السلوكي كأن يركب المتعلم بين أداة المرأة بهدف مساعدة الحالة موضوع الدرس على التخلص من الخجل أو عسر القراءة أو التأأة، و يشير هنا الطلبة في قولهم: "من الصعب علينا تركيب جملة باللغة الإنجليزية بمفردنا، و بسبب عدم اعتيادنا على صياغة جمل ذات مصطلحات معقدة انتابنا شعور بالارتباك، و لولا مشاركة زميلنا في مهمة ضبط أدوات العلاج باللغة الإنجليزية، لما تيسر علينا تركيب باقي الجملة بشكل صحيح."

و عليه عدم مشاركة الطلبة تعلم اللغة الإنجليزية مع بعضهم البعض داخل القسم، يثير لديهم العجز و الإحباط و عدم القابلية للتعلم، و بالتالي يصبح تعلم اللغة الأجنبية معقدا و غير ممكنا، الأمر الذي يثير لدى المتعلمين عدم الثقة بالنفس و هذا ما تعرض اليه أفراد عينة الدراسة أثناء تعلمهم بالطريقة التقليدية، بينما مشاركة الطلبة معا في تعلم مقياس اللغة الإنجليزية أثار لديهم الإرادة و المثابرة على بذل جهد مضاعف في تعلمها، كما أثار لدى أولئك المتعلمين القابلية الذاتية و الاستعداد للتعلم، و تشير دانا جوردن (2010) في قولها: "الإرادة و ايمان الطالب بقدراته و مهاراته شيء ضروري للنجاح، فما يعتقد الفرد بداخله هو حقيقة ما سيصبح عليه."

(Dana Jordan,2010,p.01)

و يزداد استمرار سلوك التعلم بحماس و اثارة عند زيادة حاجة الطالب الى احترام أفكاره و تقدير ذاته، حيث توجه تلك الحاجة المتعلم الى اشباع فضوله للتعلم و الاكتشاف، خاصة اذا كان التفاعل اللغوي متوصلا مع جماعة تعليمية تشترك معه في أفكاره و أهدافه و توجهاته العملية، و هنا يشير عبد الله بن ضيف الله الرحيلي

(2013) في قوله: "كلما ساد الاحترام المتبادل اختفى الازدراء و ساد التعاون و التكافل." (عبد الله بن ضيف الله الرحيلي، 2013، ص.113)، و هذا ما أثار دافعية الطالب الجامعي لتعلم اللغة الإنجليزية، الأمر الذي كان يفتقر اليه المتعلمين بقسم علم النفس و علوم التربية و الأرطفونيا عند تلقيهم لدروس اللغة الإنجليزية بالطريقة التقليدية، بسبب انقطاع التواصل اللغوي فيما بينهم داخل القسم، حيث كان الطلبة يكتفون بالإنصات الى ما يقوله أستاذ مقياس اللغة الانجليزية منذ دخوله و مباشرته للحصة التعليمية.

و في ذلك صرح أفراد عينة الدراسة أثناء تعلمهم بطريقة التلقين على أن التواصل اللغوي مع بعضهم يحدث فقط عندما يكلفهم أستاذ اللغة الانجليزية بعمل فردي، حيث يقومون بتفقد حلول بعضهم بعضا أو ينقلون حله عن بعض، و هو السلوك الذي تبناه المتعلمون بكثرة، في حين ما أثار انتباهنا أثناء التعلم التعاوني مساهمة الطلبة في أعمال خارج القسم، كأن يعملوا على تقديم تقرير عن حالة مرضية باللغة الإنجليزية مع شرح أهم مصطلحاتها التي تتميز بها، و بالنسبة اليهم تمثل تلك الأعمال طريقة للبحث عن معلومات جديدة باللغة الإنجليزية، و كان يهدف المتعلمين من خلال تلك الأعمال الى التمرن و التحكم في تطبيق ورقة العمل التعاونية من جهة، و الى البحث عن معلومات جديدة باللغة الإنجليزية من جهة أخرى.

لم يهمل طلبة عينة الدراسة مهمة معيار النجاح، و التي ركز فيها المتعلمين على ضرورة تقييم مهامهم التعليمية السابقة في ورقة العمل التعاونية، حيث حرص فيها العضو المكلف بهذه المهمة على مراجعة مضمون كل الخطوات السابقة بداية من المهمة الأولى، و في تلك الأثناء يعمل بقية الزملاء في المجموعة على متابعتها باهتمام، فما لاحظناه في هذه المهمة التعليمية تشوق جميع طلبة المجموعات التعاونية الى معرفة تحقق أو عدم تحقق الهدف السلوكي، و الذي اشتركت المجموعة التعليمية على العمل لأجله منذ البداية، مع تصحيح و مراجعة بعض الثغرات التي أعاقت بلوغ ذلك الهدف، و يذكر الطلبة هنا في قولهم: "كلما توصلنا الى تقييم إيجابي حول موضوع ورقة العمل التعاونية، تولدت لدينا قوة داخلية تحمسننا الى بلوغ أهداف تعليمية أخرى."

و عليه شجعت طريقة جيكسو الطالب في هذه المرحلة على استذكار مجهوداته حول ما تعلمه في حصة اللغة الإنجليزية من مصطلحات و معارف من جهة، و طريقة توظيفها و ممارستها من جهة أخرى، و هذا ما عزز لديه حب تعلم اللغة الانجليزية أكثر، و يشير محمد الصالح حثروبي (2002) الى أن عملية التقييم تسمح بقياس كفاءات الطلبة، و ينبغي أن لا تقل عن المتوسط، فهي تساعد على معرفة النفس، كما تدريبهم على تحمل المسؤولية عبر مواجهة وضعيات و مشكلات علمية، و بذلك يقوم المتعلمون بربط قدراتهم مع كفاءاتهم المكتسبة.

لقد أثار التعلم التعاوني في الحصة التعليمية عزم المتعلمين على مواصلة تعلم اللغة الانجليزية، حيث زاد حماس الطالب على بلوغ نجاحا تعليميا كلما وجد نفسه ضمن جماعة من الرفاق، يشاركونه تعلمه و أعماله التعليمية للغة الإنجليزية دون كلل أو ملل أو تذمر من صعوباتها، و هذا ما زاد ثقة الطالب بنفسه و حثه على العمل بإرادة و المثابرة على التعلم أكثر، و بالتالي يكون الطالب عرضة لمزيد من الإقبال والتعلم فيما لو أدرك أن نتائج التقييم تؤكد فهمه، و عندئذ يكون أكثر استعدادا للتعلم بشكل متواصل.

كذلك أثار التعلم التعاوني لدى كل طالب حب الالتزام بقوانين الجماعة التي ضبطها أعضاء الفريق التعاوني في بداية الحصة التعليمية، إذ قامت كل جماعة تعاونية بإبرام عقد تعليمي علني، تتوضح فيه مبادئ عمل المتعلمين كمجموعة واحدة بهدف بلوغ غاياتها التعليمية المشتركة، دون الخضوع الاجباري الى سلطة الأستاذ والقوانين التي ينصها عليهم، وتشير نسرين عدنان عثمان (2010) الى أن الضغط النفسي الذي يمارسه الأستاذ على الطالب يمثل أحد أهم أسباب تدني دافعية التعلم لديه. و بذلك سمح لهم العقد التعليمي بتحقيق دوافعهم المشتركة و المتبادلة بينهم، حسب مبادئ التعلم التي اتفق عليها أعضاء الفريق كمعايير تضمن نجاح العملية التعليمية في نهاية حصة اللغة الانجليزية، عن طريق قرار ارادي و اختيار موجه من كل طالب في المجموعة التعاونية.

و هنا تمثلت كل من الدافعية و الممارسة حسبما يشير اليه عبد الله صالح العياف (2006) أحد أهم شروط التعلم الناجح، فالنتائج التي ينالها الانسان عند إنجازه نشاطا معيناً تحفزه على عمل أشياء أخرى إيجابية، إذ يقوى سلوك التعلم و تزيد احتمالية تكراره مرة أخرى، كما أثارت طريقة جيكسو لدى الطالب الجامعي البحث و التمحيص في المعرفة و اكتسابها من خلال استثمار قدراته و كفاءاته عبر التعلم الذاتي، و يؤكد كل من بامبلا بورو و دافيد بلوم (Pamela Puro & David Bloome,2009) الى أن هذا الأخير يشجع المتعلم على استمرارية التعلم مدى الحياة.

3 - استنتاج عام:

نستخلص مما سبق أن الطالب الجامعي لم يجد فرصة ينتهزها لكي يدعم و يعزز تعلمه المنظم ذاتيا، نتيجة الطرائق التقليدية التي اعتاد الأساتذة على تداولها، دون الأخذ بعين الاعتبار مساعدة المتعلم على بلوغ كفاءة ذاتية على المدى القريب، و تنمية الاستعداد لديه لأجل تحقيق ذاته في المجال المهني لاحقا. و لأن ذلك سبب العديد من المشكلات للطلبة في كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية تم اختبار الفرضية الأولى و التي تنص على تأثير التعلم التعاوني في استخدام طلبة الجامعة لاستراتيجيات التعلم المنظم في مقياس اللغة الإنجليزية، حيث تناولت كل ما يتعلق بفهم و استيعاب و استذكار المضمون العلمي لمقياس اللغة الإنجليزية، و توصلت الى تمكن أغلب الطلبة أثناء التعلم بطريقة جيڪسو استغلال قدراتهم الذاتية في التعلم عبر انتقال أثر التعلم في المجموعة التعاونية، اذ شجعتهم على التكوين ذاتي التعلم مهما كانت الصعوبات تعترض تعلمهم في ذلك المقياس التعليمي، عن طريق الممارسة المتواصلة لاستراتيجيات المعرفة و ما وراء المعرفة، الدافعية و التسيير بطريقة إيجابية و منظمة.

فالبراهين السلوكية برزت بوضوح على الطلبة أثناء التعلم بطريقة جيڪسو، و تحددت في تداول الطلبة للخارطة الذهنية لأجل تخطيط و تنظيم معلوماته اللغوية باللغة الإنجليزية كل حسب طريقته الخاصة، الأمر الذي انعكس على اثناء مصطلحاتهم العلمية باللغة الإنجليزية جراء المناقشة الجماعية حول المهام التي تم تقاسمها بين أعضاء الفريق، فكل طالب داخل المجموعة يمثل ذاكرة زملائه حول المعارف التي سبق و أن تعلموها، و هذا ما يدل على استقلالية تعلم الطلبة بفعل استثمار و تنشيط ذاكرتهم طويلة المدى، فالتواصل و التفاعل المتبادل وجها لوجه أثناء الحصة التعليمية، ولد لديهم سلوك التقييم الذاتي من جهة، كما ولد لديهم سلوك التقويم الذاتي من جهة أخرى، عبر مثابرتهم على ضبط الاستراتيجية الذاتية في التعلم الملائمة لكل مهمة تعليمية، و التحكم في توظيفها لأجل التمرن على حل المشكلات المتباينة ذات علاقة بتخصصهم في مضمون ورقة العمل التعاونية، و هذا ما شجع بينهم المنافسة الإيجابية، حيث تخلص الطلبة في المقابل من عدة صعوبات تعليمية في مقياس اللغة الإنجليزية، تمثلت أهمها في مشكلة الاعتماد الكلي على الانترنت في جميع الواجبات المنزلية دون فهم مضمونها، مشكلة تداول الذاكرة قصيرة المدى سعيا وراء الحصول على علامة مرضية أو مقبولة في مقياس اللغة الإنجليزية، انقطاع التواصل الصفي منذ بداية الحصة عند تعلمهم بالطريقة التقليدية، جراء صعوبة استيعاب معارفها العلمية باللغة الأجنبية و عجز توظيفها بطريقة صحيحة مهما كانت سهولة تمارين دروس اللغة الإنجليزية.

و أكدت نتائج الفرضية الثانية للدراسة على تأثير التعلم التعاوني على دافعية تعلم طلبة الجامعة في مقياس اللغة الإنجليزية، الى تمكن المتعلمين من تحقيق الحاجة للتعلم و الاحترام و كذا كسب تقدير زملاء أثناء التعلم بطريقة جيڪسو، فالتعلم ضمن جماعات صغيرة ساهم في تغيير معتقداتهم السلبية جراء الخبرات التي عايشوها في المراحل التعليمية السابقة، حيث اثار لدى أولئك الطلبة الحماس و الدافعية لتعلم اللغة الإنجليزية، و يسر عليهم تداولها بثقة عند التواصل مع الآخرين، و بهذا أثبت أغلب الطلبة قدرتهم على التحكم في التراكيب النحوية و قواعد الصرف من جهة، و تحكمهم في المصطلحات العلمية باللغة الانجليزية من جهة أخرى، من

خلال مثابرة الطلبة على البحث و التمحيص المتواصل لأجل بلوغ مخرجات تعليمية ذات كفاءة علمية يحققون عبرها أهدافهم في المستقبل القريب، دون تعرضهم الى شعور الإحباط و العجز التعليمي.

كما اتضحت براهين تحقق الفرضية الثانية على سلوك الطلبة من خلال اثاره اليقظة الذهنية و الانتباه المتواصل نتيجة التفاعل و الحوار المتبادل منذ بداية حصة اللغة الإنجليزية، توليد الحماس، الفضول و حب التتقيب على المصطلحات العلمية ذات علاقة بالتخصص و استذكار معانيها بفعل النقاش الجماعي حول مضمون ورقة العمل التعاونية مع قائد الفريق، فتبادل الأفكار و التجارب الإيجابية بين أعضاء المجموعة الواحدة ضاعف ثقة الطالب الجامعي بنفسه و زاد من ارادته بفعل التقليد، الأمر الذي مكن كل طالب من تنشيط لياقته العقلية و تحقيق ذاته و تحمل مسؤولية تعلمه مع استثمار قدراته التعليمية حتى و لو كانت ضعيفة، عبر الإصرار الجماعي على بلوغ هدفهم التعليمي حول مهامهم التعليمية، و هذا ما يثبت تخلص الطالب من عدة صعوبات أعاقته تعلمه في مقياس اللغة الإنجليزية أهمها القطيعة التعليمية و الارتداد المعرفي بسبب الملل و الضجر من الانصات للمعلم دون التفاعل معه أثناء الحصة، مشكلة العجز و التناثر المعرفي جراء الارتباك و الإحباط من صعوبة استيعاب المفاهيم العلمية باللغة الإنجليزية و ترسيخها، و كذا مشكلة الرسوب المتكرر و النسيان الدافعي نتيجة عدم استعداد الطالب و عدم قابليته لتعلم مقياس اللغة الإنجليزية جراء خضوعه الكلي الى سلطة الأستاذ منذ بداية الحصة التعليمية.

علاوة على ذلك ساهم التأثير المتبادل بين أفراد الجماعة التعاونية بطريقة جيڪسو في اثاره حب التعلم و الاستطلاع في مقياس اللغة الإنجليزية، حيث قادت بكل طالب الى مواجهة خوفه من الفشل في تعلمها، و وجهته الى تنمية قدراته العقلية و السلوكية عبر الاعتماد على نفسه، كما أثارت لديه العزيمة على توجيه طاقته الذاتية بهدف تحقيق المخرجات التعليمية المطلوبة في اللغة الإنجليزية.

خاتمة:

تمثل الجامعة من أهم المراحل التعليمية في حياة الطالب الجامعي، لأنها توجهه الى درب المستقبل، لذلك ينبغي على عملية التعليم و التكوين المتواصل أن تتمتع بالحدثا و الجدة، فتساعد الأستاذ على تجديد مهاراته التعليمية من جهة، كما تساهم في تنمية القدرات التعليمية للطالب من جهة أخرى، حيث كلما تنوع البرنامج المدرسي لمقياس اللغة الإنجليزية من حيث مواضيعه و طرائق تدريسه و وضعياته التعليمية، تعددت فرص المتعلم في تحسين استراتيجياته الذاتية للتعلم فتعكس ايجابا على مهاراته العقلية و السلوكية و الاجتماعية على حد سواء. و باعتبار طريقة جيكسو أحد أشكال التعلم التعاوني الأكثر تأثيرا على اكتساب المتعلم للمعارف العلمية حسبما توصلنا اليه في هذه الدراسة، فإنها من بين أهم طرائق التدريس التي دعمت الاستقلالية الذاتية في التعلم لدى الطالب، ذلك من خلال تشجيع الاعتماد على النفس في الأنشطة التربوية الخاصة باللغة الانجليزية و كذا أعمال حياته اليومية، فأهمية التعلم التعاوني لا تتحدد في مشاركة الزملاء أهدافهم و أفكارهم و التعاون في أداء الأنشطة التربوية المتباينة، بل تتعداه الى دعم الطالب لثقته بنفسه أثناء تواصله مع الآخرين، و تبادل خبراته العلمية التي تعزز لدى كل متعلم المهارات الذاتية للتعلم من اصغاء و انتباه و تكرار و تذكر للمعارف المكتسبة، مع احترام رأي الغير فتشجع التعلم ذاتي التنظيم لديه باستمرار.

بينما تحت استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا المتعلم على ضرورة الاهتمام المتواصل بالعمليات العقلية العليا، مثلما تبناها العديد من الباحثين و العلماء في تطوير و اثراء معارفهم العلمية حول تخصصهم، و لأجل ذلك ينبغي على الأستاذ تعزيز التفاعل الصفي بهدف تبادل الخبرات التعليمية بين الطلبة الجامعيين، و منحهم فرصة الاستفادة من التجارب العلمية التي حققها أخصائيين و باحثين أجنب مثلما هو الحال في الملتقيات الدولية التي تتم في الجامعات الجزائرية.

فمن المهم أن يتحصل الطالب في كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية على كفاءة لغوية متقنة و محكمة في تراكيبها و قواعدها النحوية، و ينبغي عليه أن يتقن اللغة الإنجليزية لأنها لغة مشتركة بين أغلب الأخصائيين، و لا يمكن تجاهل أهميتها مهما كان تخصص المتعلم، و الأهم من ذلك احتكاك الطالب بعدة أخصائيين في عدة مجالات كالمجال الطبي و التكنولوجي و غيرها من المجالات الأخرى، فطريقة جيكسو لم تهتم بالطالب كمتعلم داخل الجامعة فحسب، بل ساعدته على تحضيره مهنيا في ميدان عمله، أين ينبغي عليه كأخصائي اثبات ذاته و قدرته على التواصل اللغوي الفعال و مهاراته الذاتية، و هو ما يحتاج اليه كل طالب جامعي ليبلغ النجاح في شتى مجالات الحياة، فلولا تحقيق المتعلم حاجته للتعلم لما تمكن من مضاعفة جهوده، حيث ولد لديه ذلك طاقته داخلية إيجابية لمجابهة العقبات التي تعترضه بعزم و إرادة، و عليه من الضروري أن تضع الجامعة طلابها في مواقف تعليمية تستدعي القوة المعنوية الإيجابية و التحدي لكي تشجع لديهم الحفاظ على التميز الذي يحققه كل منهم، كأن توجههم الى البحث و الكشف عما يثير تفكيرهم في بحوث ميدانية عربية و أجنبية مع منحهم فرصة ممارستها على أرض الواقع، فذلك يضاعف دافعية الطالب للتعلم و يزيد من حبه للاستطلاع و الاستكشاف حول ما يساهم في تطوير الأمة.

لم تكن هذه الدراسة الا ثمرة لما توصلت اليه الدراسات السابقة، وما تطرقت اليه من صعوبات في تعلم اللغة الإنجليزية، حيث أنها أولت الطالب الجامعي حقه التعليمي لأجل مساعدته في التخلص من صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية، و عليه ينبغي على كل أستاذ أن يوظف باستمرار التقييم الذاتي بعد فراغه من عملية التدريس، و أن يشجع طلبته على التقييم المستمر لقدراتهم و كذا أدائهم التعليمي في اللغة الإنجليزية، اذ يفود ذلك كل من الطالب و الأستاذ الى السير في طريق النمو لأجل تحقيق أهداف التعلم و التعليم، كما ينبغي توفير مراجع علمية باللغة الإنجليزية خاصة بأهم المصطلحات لكل تخصص على حدة بهدف تفادي تداخل المعلومات و المعاني التي تثير الارتباك لدى الطالب الجامعي.

و بهذا ساهمت هذه الدراسة في مساعدته على التعلم للحياة من خلال توفير قاموس مصغر باللغة الإنجليزية خاص بعلوم التربية، و تصاحبه مطوية لأهم الأفعال و المصطلحات العلمية المتداولة في تخصصهم كحلول تعليمية تطبيقية بديلة عن اقتراحات يمكن ذكرها نظريا، و بهذا نفتح الأفاق لدراسات أخرى تفيد في تطوير تعلم و تعليم الطالب الجامعي، و الذي يمثل أحد أهم الإطارات و الكوادر التي تسعى الجامعة الجزائرية الى تكوينها ليكون قادرا على العطاء الكفو لأمتة الاسلامية.

قائمة المراجع:

المراجع باللغة العربية:

- 1- أبو عبده، سليم & الحريري، رشا يحيى السيد.(2011).التعلم و الحواس: الوصول الى أقصى درجات التعلم باشباع الحواس(ط 01). المملكة الأردنية الهاشمية: دار الفكر للنشر و التوزيع، ص.155
- 2- أبو علام، رجاء محمود.(2010).التعلم أسسه و تطبيقاته. الأردن: دار المسيرة للطباعة و النشر 01 (01).
- 3- أبو الهدى، حسام الدين.(2005).أثر استخدام استراتيجية جيكوو للتعلم التعاوني على تحصيل الجغرافيا(مذكرة ماجستير في علوم التربية منشورة).جامعة الفيوم التحميل من الموقع: <http://www.fayoum.edu.eg/Education/CurriculaTeaching/DrHosam.as> تاريخ التصفح: 03/20/2016 على الساعة 22:00.
- 4- إبراهيم، لطفي عبد الباسط.(199،2014).مكونات التعلم المنظم ذاتيا و علاقتها بتقدير الذات و التحصيل و تحمل الفشل الأكاديمي. مجلة مركز البحوث التربوية للنشر و التوزيع، جامعة قطر، ص.05
- 5- البغدادي، محمد رضا & أبو الهدى، حسام الدين & كامل، أمال ربيع.(2005).التعلم التعاوني(ط 01). القاهرة: دار الفكر العربي للطبع و النشر.
- 6- البلوشي، الشفاء.(2008).التعلم المنظم ذاتيا. المنتدى التربوي للنشر، التحميل من الموقع <http://www.moe.gov.com> تاريخ التصفح 2016/09/19 على الساعة 00:05.
- 7- البلوشي، الشفاء & الخطابية، عبد الله.(2003).التعلم من خلال المجموعات: التعلم التعاوني. مسقط عمان: منشورات جامعة السلطان قابوس.
- 8- البيش، محمد علي.(2006، 13).اثر استخدام استراتيجية التعلم التعاوني على التحصيل في مادة العلوم الطبيعية لدى تلاميذ السنة أولى متوسط. جامعة أسيوط.
- 9- الجراح، عبد الناصر.(2010).العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيا و التحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك. المجلة الأردنية للعلوم التربوية 06(04).
- 10- الحسينان، إبراهيم بن عبد الله.(2010).استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في ضوء نموذج بيننريش و علاقتها بالتحصيل و التخصص و المستوى الدراسي(مذكرة دكتوراه منشورة) جامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية.الرياض التحميل من الموقع <http://www.ms.minia.edu.eg/edu/Files/part> (32017.doc تاريخ التصفح 2016/03/19 على الساعة 13:30.
- 11- الحفني، عبد المنعم.(1995).علم النفس في حياتنا اليومية(ط 01). القاهرة: مكتبة مدبولي للنشر و التوزيع.
- 12- الحيلة، محمد محمود.(1999).التصميم التعليمي نظرية وممارسة: التعلم التعاوني القائم على مجموعات الخبراء. عمان الأردن: دار المسيرة للنشر و التوزيع.
- 13- الرحيلي، عبد الله بن ضيف الله.(2013).الأخلاق الفاضلة قواعد و منطلقات لاكتسابها. المملكة العربية السعودية: مكتبة الملك فهد الوطنية للنشر و التوزيع.

- 14- الزغول، عماد عبد الرحمان & عاقل، شاكر.(2007).سيكولوجية التدريس الصفي. الأردن: دار المسيرة للطباعة و النشر.
- 15- الزياد، فتحي.(1996).سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي و المعرفي(ط 01). مصر: دار النشر للجامعات.
- 16- السويدان، طارق.(2015).مرن عضلات مخك. الرياض: قرطبة للنشر و التوزيع.
- 17 - السيد، وليد شوقي رفيق.(2009).طرق المعرفة الإجرائية و المعتقدات المعرفية و علاقتها باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.(مذكرة دكتوراه الفلسفة منشورة). جامعة الزقازيق التحميل من الموقع (<http://www.aae999.blogspot.com/10/2011.html>) تاريخ التصفح 2017/01/19 على الساعة 15:45
- 18- الشيخ، نوال عبد الله.(2004).اعداد الكتاب المدرسي يحتاج الى مجموعة من الكوادر المؤهلة و المدربة و ذات الكفاءة العالية. مجلة الثقافة التربوية 01(01). دبي: مركز إدارة البحوث التربوية و المؤسسية للنشر.
- 19- الطائي، مريم محمد مذهبول.(2010، 95).الذكاء المتعدد وفق نظرية تعلم الدماغ لدى طلبة الجامعة. المجلة الأكاديمية العلمية العراقية للنشر و التوزيع، جامعة بغداد.
- 20- الطائي، مريم محمد مذهبول.(2016، 97).التنظيم الذاتي لدى التدريس الجامعي. مجلة كلية الآداب، منشورات الجامعة المستنصرية.
- 21- الظاهر، أحمد قحطان.(2004).مصطلحات و نصوص في التربية الخاصة(ط 01). عمان الأردن: دار اليازوري للنشر و التوزيع.
- 22- العايش، اسيا & مرغني، كنزة.(2015).التعلم المنظم ذاتيا وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى الطالب الجامعي دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة الوادي(مذكرة ماستر في علوم التربية غير منشورة). جامعة الشهيد حمه لخضر. الوادي.
- 23- العتوم، عدنان يوسف.(2005).علم النفس التربوي: النظرية و التطبيق. الأردن: دار المسيرة للنشر و التوزيع.
- 24- العلوان، أحمد فلاح & العطيات، خالد عبد الرحمان.(2010).العلاقة بين الدافعية الداخلية الأكاديمية والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي في مدينة عمان في الأردن. مجلة سلسلة الدراسات الإنسانية، جامعة الحسين بن طلال 18(02).
- 25- العياصرة، وليد رفيق.(2011).التفكير الناقد و استراتيجيات تعليمه(ط 01). الأردن: دار أسامة للنشر و التوزيع.
- 26- العياف، عبد الله صالح.(2006).99 فكرة إبداعية داخل الفصل، سلسلة الابداع التربوي01(ط 01). الرياض: دار القاسم للنشر و التوزيع.
- 27- الغزالي، محمد.(1987).جدد حياتك. الجزائر: دار الهناء للطباعة و النشر و التوزيع.
- 28- القرآن الكريم.سورة العلق (1-5).

- 29- المباركفوري، صفى الرحمان.(2015).الرحيق المختوم بحث في السيرة النبوية. جمهورية مصر العربية: دار الوفاء للنشر و التوزيع.
- 30- المشرف، عبد الاله.(2004).الزرنوجي يرسم معالم التعلم الذاتي و أساسياته. المملكة العربية السعودية: مكتبة المناهج للنشر و التوزيع.
- 31- المطارنة، موسى.(2013).ورقة بحثية حول رفع مستوى الدافعية للطلبة نحو الدراسة أدوات و أساليب. عمان: الكلية العلمية الإسلامية. التحميل من الموقع (<http://www.iu.edu.jo/colleges/education/files/mutaqa>) 2016/03/26 على الساعة 16:15.
- 32- الموسوي، علي.(2004).التعلم التعاوني لمراحل التعلم والتعليم العالي(ط 01). الكويت، مكتبة الفلاح للنشر و التوزيع.
- 33- النووي، يحيى بن شرف & الخطيب، جمال.(2010).رياض الصالحين. الجزائر: دار الكتاب الحديث للنشر و التوزيع.
- 34- الهيلات، قسيم مصطفى & رزق، علي محمد & خواجا، يحيى(2015).استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.(دراسة مقارنة بين عينة من الطلبة الموهوبين وغير الموهوبين). جامعة الامارات العربية المتحدة التحميل من الموقع (<http://www.uaeucollegeofeducation>) تاريخ التصفح 2016/09/19 على الساعة 23:51.
- 35- أمقران، عبد الرزاق.(2008).دراسات في علم الاجتماع(ط 01). الجزائر: منشورات مكتبة اقرأ، دار بهاء الدين للنشر و التوزيع.
- 36- أوحيدة، علي.(2001).السند التربوي للمعلمين: التدريس الفعال بواسطة الكفاءات. بאתة: مطبعة الشهاب عمار قرفي.
- 37- بن يريح، نذير.(2010).ملفات سيكوتربوية تعليمية. الجزائر: دار هومه للطباعة والنشر و التوزيع.
- 38- بن يوسف، أمال.(2008).العلاقة بين استراتيجيات التعلم و الدافعية للتعلم و أثرهما على التحصيل الدراسي(رسالة ماجستير في علوم التربية غير منشورة).جامعة الجزائر2.الجزائر.
- 39- بن يوسف، فاطمة الزهراء.(2013).استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا و علاقتها بدافعية الإنجاز لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.(مذكرة ماستر في علم النفس المدرسي غير منشورة). جامعة الجزائر 02. الجزائر.
- 40- جابر، عبد الحميد جابر.(1999).استراتيجيات التدريس و التعلم. مصر: دار الفكر العربي.
- 41- جبران، وحيد.(2002).التعلم النشط كمركز تعلم حقيقي. فلسطين رام الله: منشورات مركز الاعلام والتنسيق التربوي.
- 42- جبر، سمر.(1997).أثر طريقة التعلم التعاوني على تحصيل اللغة الإنجليزية و على اتجاهات طلاب الصف التاسع(مذكرة ماجستير غير منشورة).جامعة النجاح الوطنية. فلسطين.
- 43- جمعة، مريم.(2004).المعلم الفاعل و طرائق التدريس و أساليبه. مجلة الثقافة التربوية01(01).

- دبي: مركز إدارة البحوث التربوية و المؤسسية للنشر.
- 44- جهاد، جمال محمد.(2000).العمليات الذهنية و مهارات التفكير من خلال عمليتي التعلم و التعليم. الامارات: دار الكتاب الجامعي للنشر و التوزيع.
- 45- جوردن، دانا.(2010).أسرار النجاح(ط 01).المملكة العربية السعودية: مكتبة جرير للنشر و التوزيع.
- 46- جولمان، دانيال & ترجمة الحناوي، هشام.(2005).ذكاء المشاعر(ط 02). الجيزة: دار هلا للنشر و التوزيع.
- 47- حثروبي، محمد الصالح.(2002).المدخل الى التدريس بالكفاءات. الجزائر: دار الهدى للطباعة و النشر و التوزيع.
- 48- حجازي، محمود فهمي.(1992، 04).النظريات الحديثة في علم اللغة و تطبيقاتها في تعليم العربية على المستوى الجامعي. مجلة التعريب، دمشق: المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم للنشر و التوزيع.
- 49- حريري، بكر هاشم.(1999).فاعلية استراتيجية التعلم التعاوني في إدارة الفصل الدراسي و زيادة تحصيل الطلبة. جامعة أم القرى التحميل من الموقع (<http://www.fedu.uaeu.aeuqu.edu.sa>, hbhariri) تاريخ التصفح 2016/09/19 على الساعة 17:50
- 50- حمدان، محمد زياد.(2003).نظم تقويم الأداء المدرسي في الوطن العربي في عصر المعلومات. القاهرة: دار الفكر العربي للنشر.
- 51- دوقة أحمد & سليمان جميله.(2011، 08).العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا و التحصيل الرياضي لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط. مجلة الدراسات النفسية و التربوية، منشورات جامعة البليدة، دار النل للطباعة و النشر.
- 52- رشوان عبده، أحمد ربيع.(2006).التعلم المنظم ذاتيا و توجهات أهداف الإنجاز: نماذج و دراسات معاصرة. القاهرة: عالم الكتب للنشر و التوزيع.
- 53- سالم الغرابيه، سالم علي.(2009).مهارات التفكير و أساليب التعلم. الرياض: مكتبة دار الزهراء للنشر و التوزيع.
- 54- سحلول، وليد شوقي.(2017، 01).المرجع في التنظيم الذاتي: بحث، ونظرية، وتطبيقات. دار جامعة الملك سعود للنشر.
- 55- سعادة، أحمد جودت.(2001).صياغة الأهداف التربوية و التعليمية. عمان الأردن: دار الكتاب للنشر و التوزيع.
- 56- سعادة أحمد جودت & عقل، فواز & أبو علي، علي & سرطاوي، عادل.(2008).التعلم التعاوني نظريات و تطبيقات و دراسات (ط.01). عمان الأردن: دار وائل للنشر و التوزيع.
- 57- سنوسي، محمد.(2015).وقوف عند أزمة اللغة في الجزائر. الجزائر: جريدة الخبر 25(7897).
- 58- شرقي، محمود.(2009).الجامعة الجزائرية و تحديات التنمية الشاملة. مجلة الآداب و العلوم الاجتماعية، مجلة دورية علمية محكمة، منشورات جامعة سعد دحلب البليدة 02(01).

- 59- شروخ، صلاح الدين.(2004).علم الاجتماع التربوي(ط 01). دار العلوم للنشر و التوزيع.
- 60- شماسنة، رافد محمد.(2001).استخدام استراتيجيات الأحياء (جيكسو) في تدريس وحدة الهندسة للصف السادس الأساسي دراسة حالة(مذكرة ماجستير غير منشورة).جامعة بيروت. فلسطين.
- 61- شمی، نادر سعيد & إسماعيل، سامح سعيد.(2007).مقدمة في تقنيات التعليم(ط 01). الأردن: دار الفكر للنشر و التوزيع.
- 62- صالح، ريان عادل.(1999). أثر طريقة التعلم التعاوني مقارنةً بالطريقة التقليدية على تحصيل طلبة الصف الخامس الرياضيات، جامعة النجاح فلسطين.
- 63- صلاح الدين، عبد الباقي & حنفي، عبد الغفار.(2015).إدارة الأفراد و العلاقات الإنسانية. الدار الجامعية للنشر.
- 64- ظاهر، أشرف محمود.(2004، 01).السؤال الصفي. دولة الامارات العربية المتحدة أبوظبي: مجلة الثقافة التربوية فصلية محكمة.
- 65- عبد الهادي، أحمد.(2000).نماذج تربوية تعليمية معاصرة. عمان الأردن: دار وائل للطباعة و النشر.
- 66- عثمان، نسرین عدنان.(2010).الدافعية نحو التعلم. بحث علمي منشور، ايران: إشراف الدكتور فايز كمال شلدان، التحميل من الموقع (<http://www.site.iugaza.edu.ps/fshaladan/files>) تاريخ التصفح 2018/01/17 على الساعة 11:10.
- 67- فاكه، حكمت علي.(2013).مشكلات تدريس اللغة الإنجليزية في الصف الأول من المرحلة الثانوية العامة.(مذكرة ماجستير في المناهج و طرائق التدريس منشورة).جامعة دمشق. سوريا التحميل من الموقع (<http://www.masuniv.edu.sy/faculties/edu/09-26-11-04-37>) تاريخ التصفح 08/19/2016 على الساعة 21:50.
- 68- قشقوش، ابراهيم & منصور، طلعت.(1979).دافعية الإنجاز و قياسها. القاهرة: جامعة عين شمس، مكتبة الأنجلو المصرية.
- 69- قطيط، غسان.(2012).استراتيجيات حديثة: استراتيجيات جيكسو التحميل من الموقع: (<http://www.ghassan-ktait.com>) تاريخ التصفح 2016 /01/05 على الساعة 16:15.
- 70- كريمان، بدر.(2004).استراتيجيات تعليم اللغة برياض الأطفال(ط 01). مكتبة عالم الكتب للنشر. و التوزيع.
- 71- كشكاش، أزهر علوان.(2015).أثر استراتيجيتي جيكسو و الخرائط المفاهيمية في تحصيل طلبة كلية التربية ابن رشد للعلوم الإنسانية. مجلة الأستاذ، جامعة بغداد.
- 72- كوجك، كوثر.(1992).التعلم التعاوني: استراتيجيات تدريس تحقق هدفين ، دراسات تربوية 07(43). القاهرة: رابطة التربية الحديثة للنشر و التوزيع.
- 73- لونس، حدة.(2013).علاقة التحصيل الدراسي بدافعية التعلم لدى المراهق المتمدرس في السنة الرابعة متوسط(مذكرة ماستر في علم النفس المدرسي غير منشورة).جامعة أكلي أولحاج. البويرة.

- 74- مرزوق، مرزوق.(1993، 01).مكونات الدافعية و استراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم المرتبطة بالأداء الأكاديمي للطالب داخل الفصل الدراسي. مجلة كلية التربية، منشورات جامعة عين شمس.
- 75- مرسى، محمد منير.(1999).المرجع في التربية المقارنة. مصر: دار عالم للكتب للنشر و التوزيع.
- 76- مرسى، وجيه أبو لبن & قورة، علي.(2012).الاستراتيجيات الحديثة في تعليم و تعلم اللغة. جمهورية مصر العربية: جامعة الأزهر التحميل من الموقع (<http://www.Kenanaonline.com> -wageeh elmorssi تاريخ التصفح 2016/01/05 على الساعة 00:43).
- 77- مزيان، محمد.(2006).مبادئ في البحث النفسي و التربوي(ط 02). الجزائر: دار الغريب للنشر و التوزيع.
- 78- مسعودي، لويضة.(2010).اتجاهات الطلبة نحو استخدام الانترنت في تحقيق التعلم الذاتي.(مذكرة ماجستير في تكنولوجيا التربية و التعليم منشورة).جامعة الحاج لخضر باتنة التحميل من الموقع (<http://www.chourok.net/vb/showthread.php?t=8513>) تاريخ التصفح 2016/03/20 على الساعة 21:19.
- 79- معتوق، جمال.(2004).صفحات مشرقة من الفكر التربوي عند المسلمين(ط 01). الجزائر: الكتاب الأول.
- 80- ملحم، محمد سامي.(2001).القياس والتقويم في التربية والتعليم(ط 01). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- 81- مولوج، عبد الحميد.(2013).استراتيجيات التعليم و تأثيرها على دافعية التعلم لدى التلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط.(مذكرة ماجستير في علوم التربية غير منشورة).جامعة الجزائر 02.
- 82- نعمان، صالح.(2006، 20).الصلة بين العلم و الدين و تأثيرهما في الفرد و المجتمع عند النورسي. مجلة جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية، مجلة دورية محكمة تعنى بالدراسات الإسلامية و الإنسانية، الجزائر: دار الهدى للنشر و التوزيع.
- 83- هاشم، لينا جابر.(2007).التعلم التعاوني أسسه النظرية و ميزاته و توجيهات لتطبيقه. رام الله فلسطين: منشورات مركز القطان.
- 84- وكالة جامعة الملك سعود للتطوير الجودة.(2010).نصائح في التدريس الجامعي من استراتيجيات في التعلم التعاوني: المجموعة التكاملية (Jigsaw). الرياض: جامعة الملك سعود.
- 85- ونوس، ياسمين محمود.(2012).فاعلية برنامج تعليمي قائم على استراتيجيات التعلم التعاوني لتطوير أداء مهارات الكتابة في اللغة الإنجليزية لدى طلبة الصف الأول الثانوي في المدارس الرسمية في محافظة اللاذقية (مذكرة دكتوراه في علوم التربية). جامعة دمشق التحميل من الموقع: (<http://www.sh22y.com/vb/t407816.html>) تاريخ التصفح 2016/08/09 على الساعة 19:55.
- 86- يعقوبي، محمود.(1982).الوجيز في الفلسفة(ط 02). الجزائر: المعهد التربوي الوطني للنشر و التوزيع.

87- يعقوبي، محمود & عدنان، عادل & ابن زيوش، علي & محمود، علي & مغازي، أحمد.
(1989). الفلسفة لطلاب البكالوريا 1. الجزائر: المعهد الوطني التربوي للطباعة و النشر: 376-95

المراجع باللغة الأجنبية:

- 88- Alderman, M. K., & Beyeler, J. (2004, 03). Motivation in preservice teacher education: possibilities for transfer of learning. Teaching educational psychology review. Retrieved from <http://journal.sipsych.org/index.php/IJP/article/download/316/pdf>. view in :20/03/2016 at 19:46pm.
- 89- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation: organizational behavior and human decision process. Stanford University. Retrieved from <http://www.uky.edu/eushe2/bandurapubs.com>. view in: 21/11/2016 at 19:16 pm.
- 90- Bandura, A. (2001, 26). Social cognitive theory: an agentic perspective. Annual review of psychology. Retrieved from <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/11148297.stanford.edu>.
- 91- Benjamin, B. (1999). Motivation theories social learning theories. Retrieved from <https://www.learning-theories.com/blooms-taxonomy-bloome.html>. view in :25/03/2016 at 17:25pm.
- 92- Boekaerts, M. (1999, 01). Self-regulated learning: where are today. International journal of educational research. Netherland University.
- 93- Boekaerts, M. (2010). Motivation to learn. International academy on education. Retrieved from <http://www.oecd-ilibrary.org/education>. view in :05/01/2018 at 18:25pm.
- 94- Borkowski, J. G., & Pamela, T. K. (1994). Self-regulated and motivation: a life-span perspective on underachievement. Retrieved from <http://www.borkowski-pamela-span.com>. view in: 26/11/2016 at 17:55pm.
- 95- Boyle, J.T., & Nicol, D. J. (2003). Using classroom communication system to support interaction and discussion in large class settings. University of Strathclyde. Retrieved from <http://www.d.j.nicol@strarh>. view in: 20/03/2016 at 19:40pm.
- 96- Bull, V. (2008). Oxford Learner's Pocket dictionary (4th.ed,pp.286 439).

Oxford: Oxford University Press, New York, NY: China.

97– Campbell, D. T., & Stanley, C. (1963). Experimental and quasi-experimental designs for research. CHICAGO, USA: The American educational research association and McNally College publishing company.

98– Cooperative learning center. (2008). Classroom best practices: cooperative learning. University of Minnesota: Texas. Retrieved from <http://dcrc.com/index.php>. view in :21/06/2015 at 19:15pm.

99– Corno, L. (2001). Self-Regulated Learning: A volitional aspects analysis (2nd ed.). New York, NY: Springer.

100– Corno, L. (2001). Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives (2nd ed.). Published in the Taylor and Francis e-library lawrence Erlbaum.

101– Cross, M. (2014). Badges for learning: A review of the formative role of badges in two open online courses. Australia. University of Queensland.

102– David, B., & Molly, Z. 2014. Educational learning theories. The creative commons attribution 4.0 international license editions.

103 – David, M. R, & Victoria, V., & Merridee, L. (2006, December 02). Assessment for learning: A key to motivation and achievement. Edge magazine. Phi delta kappa international. 408 North union street. Bloomington.Indiana. USA.

104– De, J., & Ton, T. D., & Spada, H. (1993).A review of motivational constructs in learning and training. Netherlands. University of Twente.

105– De Lapaz, S. (1999, December 17). A computer-based approach to fostering motivation and self-regulated learning. The Journal Of Experimental Education.

106– Dimitrie, A. I. (2014). The features of self-organization of studying at a technical university. Science-direct procedia. University of Civil Engineering, Russia 26(937–10). Retrieved from <http://www.sciencedirect.com>. view in: 16/08/2016 at 13:15pm.

107– Dufresne, R. J., Gerace, W. J., Leonard, W. J., Mestre, J. P., & Wenk, L. (1996). Classtalk: a classroom communication system for active learning. Journal of computing in higher education.

- 108– Echel, Y., & Kohavi, R. (2003). Mathematical disabilities: Cognitive,neuro-psychological and genetic component. Psychological Bulletin. Center of education publisher.
- 109– Educators of English Language Learners. (2007). Special education and English language learners. EJournal of Applied Psychology, 07(1). Retrieved from https://www.nea.org/assets/docs/HE/mf_hispanicfocus54737.
- 110– Elbassair, M. (2016). Reading comprehension read the text carefully and do the activities. In the way to development (Ed.). Retrieved from <http://www.elbassair.net/bouhouth/divers>. view in :20/03/2016 at 22:35pm.
- 111– Ellis, D., & Zimmerman, B. J. (2001). Enhancing self-monitoring during self-regulated learning of speech. In Hartman (Ed.). Retrieved from <http://www.dordrecht.kluwer.edu.com>. view in: 20/03/2016 at 18:10pm.
- 112– Ema, U. (2005). Language learning motivation :current insights and implications. BATJ Journal edition, Vol.6.
- 113– Finegan, E. (1999). Language: its structure and use (3rd ed.). Harcourt Brace.
- 114– Florent, C., Francoise, C., Pierre, H., & Monique, J. (2003). La motivation comprendre et agir (document rédigé dans le cadre d’une étude inter-universitaire sur le premier degré de l’enseignement secondaire, Université de Liège). téléchargé de <http://www.orbi.ulg.ac.be/handle/>. vue le :15/01/2018 a 10:30am.
- 115– Francoise, R. (2002).La motivation pour LVE en debat. Université stendhal grenoble3. Laboratoire de linguistique et didactique des langues étrangères et maternelles (LIDILEM).
- 116– Francoise, R., & Jean, P. N. C. (2009). Prolégomènes: où en est la recherche sur la motivation en LVE et en L2 ?. Revue de linguistique et de didactique des langues edition. ISSN électronique, 6052.
- 117– Frankvan, W., & Petervan, D. M., & Arja, T. & Susana, T. & Wim, S. & Olga, R. A. & Marja, L. & Montse, G. B. & Jesus, C. S. & Luc, B. & Cesar, M. & Pateicia, H. & Jean-paul, D. & Oscar, C. S. 2012. Inspiration book-quality development at school in-company classes :Motivating teaching and learning methods. Education and culture DG edition. USA.

- 118– Garcia, T., & Pintrich, P. R. (1994). Regulating motivation and cognition in the classroom: the role of self–schemas and self–regulatory strategies. Retrieved from <https://www.researchgate.net/233896354>. view in :20/03/2016 at 12:24am.
- 119– George, W. (2012). Psychology of learning and motivation. Elsevier. Retrieved from <http://www.springer.com/cda/content/document/cda>. view in: 29/01/2018 at 14:25pm.
- 120– Gross, D. B. (1999, March 02). Cooperative learning: students working in small groups. In speaking of teaching (Ed.), Newsletter on Teaching (Vol. 10.). Stanford University. Retrieved from <http://ctl.stanford.edu/Newsletter/cooperative.pdf>. view in :16/03/2016 at 17:30pm.
- 121– Guido, G. (1978). Le concept de la motivation : Définition et histoire– motivation et apprentissage. University of Geneve. Téléchargé de <http://www.researchgate.net/publication/>. vue le :29/01/2018 at 13:55pm.
- 122– Guido, G. (2006). Can learning journals increase metacognition, motivation and learning?: Results from a randomized controlled trial in a computer information systems course. Hamden University. Retrieved from <http://www.proc.isc-ap.info/>. view in: 29/01/2018 at 14:01pm.
- 118– Guy, B. (1998). Théorie des situations didactiques. Edition la Pensée Sauvage. Téléchargé de <http://www.eroditi.free.fr/Enseignement>, vue le: 25/06/2011 a 11:30am.
- 123– Hargis, J. (2000). The self–regulated learner advantage: learning science on the internet. Electronic journal of science education, 04(04).
- 124– Hejazi, E., Masoud, G. L., Sadat, F. M., & Davoodi, M. (2011). The effect of self–regulation learning strategies training on the academic motivation and self–efficacy. Procedia–Social And Behavioral Sciences. University of Tehran, Iran 29(627.). Retrieved from <http://www.sciencedirect.com>. view in :21/11/2015 at 19:02pm.
- 125– Heels, C. (2008). History of cooperative learning. The UNC school of education. Retrieved from <http://www.learnnc.org/lp/pages>. view in: 21/03/2016 at 19:30pm.
- 126– Hudson, G. (2000). Essential introductory linguistics. Blackwell Publishers.

- 127– Hunt, D. E. (1977). Conceptual level theory and research as guides to educational practices. Retrieved from <http://www.Hunt.D.E.interchange.com>.
- 128– Irina, M., & Mihaela, A. S. (2015). Blended learning and self-organised learning: key issues in adult education. University of Craiova. Retrieved from <http://www.maciuceirina.com>. view in :16/08/2015 at 11:32am.
- 129– Johnson, D. R., & Holubek, E. (1994). Cooperative learning program in the classroom. Association for supervision and curriculum development, Alexanderia. Retrieved from <http://www.johnson.holubek.edu.com>. view in :19/01/2017 at 12:19am.
- 130– Johnson, D., & Rogers, S. T.(2009).Cooperative learning. In Cooperative learning institute (Eds.), Educational psychology. University of Minnesota. Retrieved from <http://www.co-operation.org/rogeranddavid/>. view in :16/03/2016 at 17:50pm.
- 131– Jyvaskylan, Y. (2016). Motivational and practical reasons behind finish upper secondary students' decision to not study voluntary languages. University of Jyväskylä. Retrieved from <http://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/>. view in: 29/01/2018 at 12:15am.
- 132– Kagan, S. (1990).The structural approach to cooperative learning: a response to linguistic and cultural diversity, In D. Holt, Mc. Henry III, & D.C .Washington (Eds.), Delta system and center for applied linguistics. Erlbaum.
- 133– Kuala, L. (2014). Attitudes and motivation toward learning the English language among students from islamic education. Malaysia. Retrieved from <http://www.kualaresearch.malaysia.com>. view in :21/03/2016 at 16:40pm.
- 134– Kudryavtseva, M. G. (2014). Possibilities of distance learning as a means of foreign language learning motivation among students of economics. Procedia– social and behavioral sciences. Federal University, Russia 152(1214.) Retrieved from <http://www.sciencedirect.com> ,view in :21/03/2016 at 19:55 Pm.
- 135– Lamar, A. (1992, 01). Cooperative learning. Office of research education. Retrieved from <https://www2.ed.gov/pubs/OR/ConsumerGuides/cooplear>. view in :19/01/2017 at 15:25pm.

- 136– Lemartson, P. (2008). Motivation and foreign language learning. Published status. doi:ojs/index.php/JIER/article/download/7894/7953 ,view in :21/03/2016 at 16:00pm.
- 137– Linda, T., & Howard, A. (2015,January). Transforming student and learning supports: Developing a unified, comprehensive, and equitable system. The national Center at UCLA edition. USA.
- 138– Linder, R. W., & Harris, B. R. (1992). Teaching self-regulated learning strategies. Retrieved from <http://www.reports-research/technical/speechesr/files.eric.ed.gov/fulltext.pdf>. view in :21/11/2016 at 13:17pm.
- 139– Macpherson, A. (2007). Cooperative learning group activities for college courses. Kwantlen University college: Canada. Retrieved from <http://www.kpu.arcabc.ca/islandora/object/kora>. view in :21/03/2016 at 19:50pm.
- 140– Makles, I. L. (2012). Motivational scaffolding: politeness and Writing. Auburn University. Retrieved from <http://www.jomack.public.iastate.edu/Macki-ewic>. view in :20/03/2016 at 13:20pm.
- 141– Martinez, P., & Zimmerman, B. J. (1986, 03). Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning. Journal of educational psychology, New York University. Retrieved from https://www.researchgate.net/profile/Manuel_Martinez-Pons/. view in :20/03/2016 at 20:45pm.
- 142– Marzano, P. (2015). The challenge of motivating students. Retrieved from <http://www.ascd.org/publications/books>. view in :05/01/2018 at 18:10pm.
- 143– Mayer, D. R. (2006). Rote versus meaningful learning (Vol. 41,p.01). Journal theory into Practice.
- 144– McCombs, B. (2016). Understanding the keys to motivation to learn. Retrieved from <http://www.norwood.k12.ma.us/curriculum/documents/>. view in :21/03/2016 at 15:55pm.
- 145– Melser, D. (2009, December 31). Verbal communication: from pedagogy to make believe. Language Science Journal. New Zealand.
- 146– Michael, R., & Gerald, M. (1993). Changing the focus: from nature of science to features of science. In M.S. Khine (Eds.), Advances in nature of science research. Springer, Dordrecht. School of Education, Univer-sity of New South Wales.

- 147– Miller, K. M. (2013). Examining the effects of self-regulated strategy development in combination with video self-modeling on writing by third grade students with learning disabilities. (A partial fulfillment of the requirements for the doctor degree of philosophy, University of Central Florida Orlando). Retrieved from <http://www.wow.wiki.selfregulated-learning.com>. view in :09/03/2016 at 20:17pm.
- 148– Mills, C. (2016). Learning and teaching in action. Metropolitan University. Retrieved from <http://www.learning-teaching.edu.com>. view in :20/03/2016 at 13:12pm.
- 149– Newman, S. R. (2002). How self-regulated learners cope with academic difficulty: the role of adaptive help seeking. Retrieved from <http://www.researchgate.net/publication.com>. view in :20/11/2016 at 19:30pm.
- 150– Norbert, S. (2003). Dictionnaire de psychologie.(Ed Larousse.175). Montreal Quebec: Paris.
- 151– Oroujlou, N., & Vahedi, M. (2011). Motivation attitude and language learning. Procedia-social and behavioral sciences. Payame Noor University: Tehran 29(994-1000). doi: pii/S1877042811027947. View in :20/03/2016 at 18/45pm.
- 152– Oto, J. (1904). How to teach a foreign language. Oxford University Press.
- 153– Pamela, P., & Bloome, D. (2009, 01). Communication for the classroom teacher. doi:cheri-simonds/dp/0205747779Amazon.com. view in :19/01/2017 at 17:52pm.
- 154– Paris, G. S., & Alison, H. P. (2001, 36). Classroom applications of research on self-regulated learning. Journal of educational psychology. London. Retrieved from <http://www.tandf-online.com>. view in :20/11/2016 at 20:36pm.
- 155– Peggy, A. E., & Timothy, J. N. (1996). The expert learner: strategic, self-regulated and reflective. Purdue University: Netherlands.
- 156– Perry, N. E., Philips, I., & Hutchinson, L. (2006, 106). Mentoring student teachers to support self-regulated learning. The elementary school journal.
- 157– Pintrich, R., & De Groot, E. (1990, 06). Motivational and self-regulated learning component of classroom academic performance. Journal of educational psychology. doi:eme6507-rh/eme6507. view in :20/03/2016 at 16:15pm.

- 158– Pintrich, R., & Garcia, R. (1994, 29). Continuities and discontinuities: future directions for research in educational psychology. *Journal of educational psychology*. Retrieved from <http://www.pdfsemanticscholar.org>. view in :20/03/2016 at 17:45pm.
- 159– Pintrich, R. (1998). *Speaking of teaching: capturing and directing the motivation to learn*. Stanford University. Retrieved from <http://www.center-for-teaching-and-learning.com>. view in :21/03/2016 at 17:50pm.
- 160– Pintrich, R. (1999, 02). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International journal of educational research*. University of Michigan, USA.
- 161– Pintrich, R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational psychology review*16(04) . Retrieved from <http://www.deepblue.lib.umich.edu/handle>. view in :21/11/2016 at 19:21pm.
- 162– Prasangani, K. S. N. (2015). Global English: a study of factors affect for English language learning motivation in SiriLankan undergraduates. *Procedia-social and behavioral sciences*. Sarawak University, Malaysia. Retrieved from <http://www.sciencedirect.com>172,794–800. view in :22/11/2015 at 10:45am.
- 163– Raja, C., Chekour, M., Laafou, M., & Janati, I. R. (2015). Impact des théories de la motivation sur l'apprentissage dans le contexte scolaire. *Laboratoire interdisciplinaire de recherche en ingénierie pédagogique, Maroc*. Téléchargé de <https://www.epi.asso.fr/revue/articles/a1504c.htm>. vue le :21/03/2017 a 21:55pm.
- 164– Richard, F. M., & Brent, R. (2015). *Cooperative learning*. United University, NC. Retrieved from <http://www.raleigheducation-designs,NC27518.com>. view in :20/03/2016 at 20:45pm.
- 165– Richard, G. (2013). *What if students learn faster without teacher?*. United Kingdom, London. Retrieved from <http://www.cnn.com>. view in :21/06/2015 at 12:51am.
- 166– Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (1999). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics*. United Kingdom. doi:/dp/140820460. view in :21/03/2016 at 20:15pm.

- 167– Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2004). Approaches and methods in language teaching. Cambridge University Press, New York.
- 168– Rolland, V. (1994, 07). La motivation en contexte scolaire. Université du Quebec. Téléchargé de <http://www.tel.archives-ouvertes.fr/file>. vue le :21/03/2016 a 19:45pm.
- 169– Rolland, V., & Jacque, J. (2001). Comprendre la motivation a réussir des etudiants universitaires pour mieux agir. Université de Sherbrooke. Bruxelles.
- 170– Rolland, V. (2004). La motivation: condition au plaisir d'apprendre et d'enseigner en contexte scolaire. Université de Sherbrooke, Bruxelles.
- 171– Rolland, V. (2006). La motivation des etudiants a l'université: mieux comprendre pour mieux agir1. Université de Sherbrooke, Canada .Téléchargé de <http://www.pages.usherbrooke.ca/rviau/>. vue le :21/03/2016 a 20:15pm.
- 172– Rolland, V. (29/03/2006). La motivation des apprenants. Université de Liège. Téléchargé de <http://www.Rolland.Viau.U,Sherbrooke.caD.Leclercq@ulg.ac.be>. Vue le :21/03/2016 a 21 :30 pm.
- 173– Rosenberg, M., Kevin, M., Hanfland, F., Shank, P., Young, L., Lance, D., Watkins, R., Sam, J., & Corry, M. (2007). Guild's handbook of e-learning strategy. Santa Rosa. Retrieved from <http://www.elearningguild.com>. view in :21/06/2015 at 11:40pm.
- 174– Rouchier, A. (2003). Presentation de Guy Brousseau. Bordeaux Association pour la recherche en Didactique, téléchargé de <http://www.ardm.eu/contenu/revu.recherche-en-didactique>. vue le 25/06/2011 a 13:25pm.
- 175– Ryan, R, M., & Stiller, J. (1991, 07). The social contexts of internalization: parent and teacher influences on autonomy–motivation and learning. Journal of education. Retrieved from <https://selfdeterminationtheory.org/SDT/document/RyanStillerLynch>. view in :21/03/2016 at 16:50pm.
- 176– Sam, S., & Adrian, W. (2016). Self-organized learning environment: empowering our learners. International school of Hochiminh city editions. Retrieved from <http://www.whatedsaid.wordpress.com>. view in :21/06/2017 at 12:45am.

- 177– Scheier, C. C., & Michael, F. (1994). Control processes and self-organization. Retrieved from http://www.psy.miami.edu/faculty/ccarver/documents/p02_Dynamic.pdf. view in :16/03/2016 at 13:30pm.
- 178– Schraw, G. (1998, 26). Promoting general metacognitive awareness. Instructional science journal. Retrieved from <http://www.link.springer.com/article> view in :26/11/2016 at 14:45pm.
- 179– Schreyer, I. F. E. (2007). Get students to focus on learning instead of grades: metacognition. Retrieved from <http://www.schreyerinstitute.psu.edu>. view in :05/01/2018 at 11:20am.
- 180– Schunk, G., & Brooks, D. (1999). Improving college teaching using an interactive compensatory model of learning. Retrieved from <http://www.dwb.unl.edu/chau/compmod>. view in :19/09/2016 at 23:12pm.
- 181– Slavin, R. (1980). Cooperative Learning. Review of Educational Research, 02(50).
- 182– Slavin, R. (1989). Cooperative learning and student achievement: six theoretic perspectives. School and classroom organization. doi:8632/1d7266e116a1e8750aade319054a521c0639.
- 183– Slavin, R. (February 1991). Synthesis of research on cooperative learning. The association for supervision and curriculum development.
- 184– Smith, K., Roger, T. J., & David, W. J. (2014, 25). Cooperative learning: improving university instruction by basing practice on validated theory. Journal on excellence in college teaching. University of Minnesota, USA.
- 185– Studenska, A. (2011, 29). Educational level, gender and foreign language: self-regulation difficulty. Procedia–Social and Behavioral Sciences University of Silesia. Retrieved from www.sciencedirect.com/sciverse1349–1358. view in: 03/03/2016 at 21:02 pm.
- 186– Sugata, M. (2012). The self-organized learning environment (SOLE) school support pack. Newcastle University. Retrieved from <http://www.repository.alt.ac.uk/2208/>. view in :21/06/2016 at 12:57pm.
- 187– Sugata, M., Dolan, P., David, L., Smith, L. M., Todd, L., & Kate, W. (2013). Self-organized learning environments in an English school: an example of transformative pedagogy?. Educational research journal. Newcastle

University. Retrieved from <http://www.oerj.com>. view in: 16/08/2016 at 11:29am.

188– Sugata, M. (2015). Find ESL English teacher: learn English at Milner college special offers and free trial Lessons. Newcastle University, Singapore. Retrieved from <http://www.milnerwaeduau.org>. view in:21/06/2016 at12:38pm.

189– Tejada, J. F. (2012). Professionalisation of teaching in universities: implications from a training perspective. University of Barcelon. Retrieved from <http://www.researchgate.net>. view in :20/06/2016 at 16:30pm.

190– Theodore, R. S., & Richard, J. C. (2001). Approaches and methods in language teaching.(2nd ed.). United States, America.

191– Tim, H., Hulsbos, F., & Stefan, V. (2013, 50). Designing a conductive learning climate for self-organized learning in sensire's home care teams. Retrieved from <http://www.educational-research-part-illustrative-cases>. view in :20/03/2016 at 21:30pm.

192– Tracy, G., Raid, R., & Graham, D. (2009). Self-regulated learning and children's writing. Retrieved from <http://www.edu.booksgoogle.com>. view in :09/03/2016 at 20:30pm.

193–Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: the development of higher psychological processes. In M. Cole., V.J. Steiner., S. Scribner, & E. Souberman. Cambridge, MA: Harverd University Press.

194– Winne, H. P., Hadwin, D., Afhacker, D. J., Dunlosky, J., & Graesser. (1998). A studying as self-regulated learning metacognition in educational theory and practice. Retrieved from <http://www.NJLawrenceErlbaum>. view in :20/03/2016 at 17:30pm.

195– Winne, H. P., & Perry, E. N. (2001). Measuring self-regulated learning. Simon Fraser University. Retrieved from <http://www.researchgate.net/publication.com>. view in :26/11/2016 at 14:45pm.

196– Winne, H. P. (2001). Self-regulated learning. Simon Fraser University ,Columbia. Retrieved from <http://www.bookschapter05.com>. view in :20/11/2016 at 01:40pm.

197– Wolters, C. A. (2003, 38). Regulation of motivation: evaluating an under-emphasized aspect of self-regulated learning. Educational psychology journal

- 198– Yves, C. (1985). Les savoirs enseignés et leurs formes scolaires de transmission : un point de vue didactique. Marseille. Téléchargé de <http://www.svt.edunet.tn/nabeul/telechargement/>. vue le :25/06/2011 à 17:15pm.
- 199– Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (1994). Self-regulation of self-efficacy and attributions in academic settings: issues and educational applications. Retrieved from <http://www.hillsdale,nj,lawrence.com>. view in :20/11/2016 at 18:15pm.
- 200– Zimmerman, B. J. (1989). Models of self-regulated learning and academic achievement: theory and practice. New York, NY. Retrieved from <http://www.zimmermanresearch.com>. view in :20/11/2016 at 19:30pm.
- 201– Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: the emergence of social cognitive perspective. Educational psychology review 25(01). Retrieved from <http://www.itari.in/categories/ability-to-learn/self-regulated-learning>. view in :21/11/2016 at 19:30pm.
- 202– Zimmerman, B. J. (1998). Academic studying and the development of personal skill: a self-regulatory perspective. New York, NY. Retrieved from <http://www.lawrenceerlbaum.com>. view in :20/11/2016 at 17:20pm.
- 203– Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2001). Theories of self-regulated learning and academic achievement: an overview and analysis(2nd ed). Retrieved from <http://www.mahwah.nj.erlbaum.com>. view in :20/11/2016 at 18:30pm.

الملحق (01) - مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا للطلبة الجامعيين

التعليمة:

اليك العبارات التالية التي تصف بها نفسك، ضع علامة (×) أمام كل عبارة تناسب وجهة نظرك، مع العلم أنه ليست هناك أجوبة صحيحة أو خاطئة و كل اجاباتك تهدف لخدمة البحث العلمي.

الرقم	العبارات	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
01	أقوم بتصميم رزنامة زمنية لمراجعة دروسي					
02	أثابر على فهم معاني المصطلحات العلمية الجديدة في اللغة الإنجليزية					
03	أحب أن أضيف الى الأستاذ عملا لغويا لم يطلبه مني لأفيد به زملائي					
04	أبذل قصارى جهدي لأجيب على أسئلة الامتحان.					
05	أقوم بمحاولات لتجاوز الصعوبات التعليمية اللغوية دون مساعدة					
06	أحاول ربط المعلومات التعليمية الجديدة بالمعلومات السابقة في كل مرة					
07	أحاول جاهدا أن أتعاون مع الأستاذ لفهم الدرس بسهولة					
08	أضع مخططا تنظيميا في المراجعة لتخزين المعلومات العلمية بيسر					
09	أبذل قصارى جهدي لأستذكر ما تعلمته مع الأستاذ في الحصة وقت الحاجة لأختبر نفسي					
10	أجتهد في البحث عن إجابة لكل سؤال يحيرني في درس اللغة الإنجليزية					
11	أحرص على الانتباه لكل ما يشرحه الأستاذ داخل القسم					
12	أتبع أسلوب التلخيص لأهم النقاط خلال عرض الأعمال التطبيقية					
13	أثابر على حضور حصة اللغة الإنجليزية في وقتها					
14	أحرص على الجلوس في الصفوف الأمامية لأتابع كل ما يقوله الأستاذ					
15	ألتزم بتوجيهات الأستاذ خلال أداء نشاطات اللغة الإنجليزية					
16	ألجأ الى الأستاذ في الدروس التي يصعب علي فهمها					

					17	أحرص على مراجعة الدروس السابقة للغة الإنجليزية لأحضر نفسي للدرس الجديد
					18	أحاول جاهدا أن أتفوق على زملائي بأحسن علامة في اللغة الإنجليزية
					19	أثابر بجد لأجمع أعلى علامات أثناء أداء النشاطات اللغوية الإنجليزية
					20	أستذكر ما تعلمته مع أستاذ اللغة الإنجليزية أثناء قيامي بحل الواجبات المنزلية
					21	أحرص على التفوق في الاستجابات المختلفة للغة الإنجليزية في نهاية كل حصة
					22	أحرص على تحضير نفسي قبل أن أبدأ بعرض الأعمال التطبيقية في اللغة الإنجليزية
					23	أستعين بخبرتي في أداء الأعمال التطبيقية في اللغة الإنجليزية
					24	ألجأ الى التعاون مع زملائي في المهمات الصعبة لأحسن من تعلمي

الملحق (02) - مقياس الدافعية للتعلم لطلبة الجامعة

التعليمة:

اليك الفقرات التالية التي تصف ما تشعر به بصدق، ضع علامة (X) في الخانة التي تنطبق عليك، مع العلم أنه ليست هناك أجوبة صحيحة أو خاطئة و كل اجاباتك تهدف لخدمة البحث العلمي.

الرقم	الفقرات	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
01	أشعر بحماس في كل نشاط أقوم به في حصة اللغة الإنجليزية					
02	أشعر بالضيق كلما أتغيب عن حصة اللغة الإنجليزية					
03	أحرص على حضور حصص اللغة الإنجليزية في وقتها					
04	أحس بالاثارة للتعلم أكثر حينما يشجعني أستاذي داخل القسم					
05	أحرص على أداء واجباتي المنزلية في اللغة الإنجليزية					
06	أشعر بارتياح حين أستفسر عن المصطلحات العلمية للغة الإنجليزية					
07	أحرص على مراجعة ما فاتني من دروس في اللغة الإنجليزية لأحضر نفسي للدرس الجديد					
08	يستثيرني شعور بالارتياح كلما قدمت أداء مرضيا في امتحان اللغة الإنجليزية					
09	أشعر بالإثارة حينما أشارك زملائي فيما تعلمته داخل و خارج القسم					
10	أشعر بالارتياح حينما أتمكن من أداء واجباتي المدرسية في اللغة الإنجليزية					
11	أشعر بالمتعة حينما أواجه بمفردي الصعوبات في دروس اللغة الإنجليزية					
12	أشعر بحماس أكثر حينما أتفوق على زملائي في المهمات التي كلفهم بها الأستاذ					

					أشعر بحيوية و نشاط في تعلم اللغة الإنجليزية كلما حفزني أستاذي	13
					أشعر بحماس بكل ما أتعلمه أثناء حصة اللغة الإنجليزية	14
					أشعر بارتياح عندما أقدم عملا يستحسنه أستاذي و زملائي	15
					أشعر بحافز كبير حين أتبادل الخبرات العلمية مع الآخرين	16
					أحس بالاثارة عند اكتساب معارف جديدة باللغة الإنجليزية لأثري معلوماتي العلمية	17
					أشعر بحماس في التعلم و التمرن على الأنشطة اللغوية التي فشلت في تعلمها سابقا	18
					أحس بالمتعة حينما أشارك زملائي في الأنشطة التعليمية اللغوية	19
					أرتاح عند لجوئي الى الأستاذ ليساعدني في تخزين المعلومات الصعبة للغة الإنجليزية	20
					يستثيرني العمل مع زملائي للتعلم أكثر	21
					أشعر بالإثارة للبحث أكثر كلما اهتم أستاذي و زملائي بأفكاري	22
					أشعر بالمتعة كلما تعلمت أفكارا جديدة داخل القسم	23
					يسعدني أن أتطوع في بعض الأعمال التطبيقية الجماعية داخل القسم	24

الملحق (04) - صدق المحتوى عن طريق المحكمين

.....:القسم
.....:التخصص
.....:السنة الدراسية

.....:المحكم
.....

ضير دراسة علمية لإعداد أطروحة دكتوراه علوم في علوم التربية بعنوان «أثر طريقة التعلم التعاوني في استخدام طلبة
يات التعلم المنظم ذاتيا و دافعية التعلم (دراسة شبه تجريبية في مقياس اللغة الإنجليزية)» تحت اشراف الدكتورة "طوطاوي
جزائر (02)، يشرفني أساتذتي الكرام أن تكونوا ضمن لجنة تحكيم مقاييس الدراسة.
م وضع أحد الأرقام التالية في الخانة التي تناسب وجهة نظركم (1: مقبولة - 2: نوعا ما - 3: غير مقبولة تماما) حسب
الية (من حيث الصياغة - من حيث الانتماء للمحور - من حيث وضوح المعنى) أمام كل فقرة في مقياس استراتيجيات
و في مقياس الدافعية للتعلم لدى الطلبة الجامعيين، كما نرحب بملاحظاتكم التي نقترحونها و نشكركم على تعاونكم.

الباحثة أفيني أسماء

مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا

[illegible]

										ساهم في تعزيز فهم الأساتذة لفهم الدرس
										الأساتذة في الدروس التي يصعب علي
										أسلوب التغذية الراجعة لتأكد من فهمي في اللغة الإنجليزية
										مقيم رزنامة زمنية لمراجعة دروسي
										التعاون مع زملائي في المهمات لأحسن من تعلمي

مقياس دافعية تعلم طلبة الجامعة

[illegible]

										الإثارة للتعلم أكثر حينما ألتقى سب مجهودي داخل القسم
										سعادة حينما أنجح في تطبيق ما يأستاذي
										حماس أكثر حينما أتفوق على في المهمات التي كلفها لهم
										حيوية و نشاط في تعلم اللغة ة كلما حفزني أستاذي
										الإثارة للبحث أكثر كلما اهتم زملائي بأفكاري

الملحق (05) - ملحق دروس اللغة الإنجليزية للتعليم التعاوني

الخاصة بعلوم التربية

الأستاذة: اقيني

التخصص: علوم التربية

عنوان الدرس:

السنة: الثانية

* الهدف السلوكي: - أن يتذكر الطالب المصطلحات العلمية باللغة الإنجليزية بإحكام في نهاية الحصة التعليمية.

- أن يطبق الطالب طريقة التكفل بالحالة المرضية بشكل صحيح في آخر الدرس.

- أن يحلل الطالب الحالة المدروسة باللغة الإنجليزية أثناء مناقشته مع زملائه في الحصة الدراسية.

- أن يفهم الطالب توظيف الخبرات التعليمية و العملية حول الحالة المدروسة باللغة الإنجليزية في الحالات المماثلة.

- أن يركب الطالب معلوماته في تقرير حول الحالة المدروسة باللغة الإنجليزية في نهاية الدرس.

ورقة العمل الأولى:

Title of the course: school enuresis.

Session's time: (45) minutes.

I am a teacher, i've pupil of seven years old, he studies in the first class in primary school. I observed for more than six months, that he has an abnormal self wetting just in school.

Whereas, he often has an afraidness from being far away of his parents, that's why he can't learn and participate as his friends, he's anxious all the time during his being in class.

After a deep diagnoses of yours, you've confirmed that this pupil is suffering from school enuresis.

I.E.P

Patient's name:.....

Specialist's name:.....

Patient's age:.....

Period of intervention :.....

Patient's address:.....

Interview's location:.....

1- The difficult side: psychological and behavioural disorder/school enuresis.

- 2- The behavioural target: the patient must remediate school enuresis till the end of sessions in four tries.
- 3- Tools needed: – story – colored cards – week design alarms.
- 4- The psycho-educational techniques:
 - Using story by positive imagery to feel relax.
 - Using colored cards by fading behavioural form to keep him out of anxiety.
 - Using a week design alarms by reinforcement form inside and outside class, with cooperation of both teacher-parent who reward the child with a gold star in each dry school day.
 - Using self control training in four tries.
- 5- Criteria of success: adapted and adjusted.

Specialist's signature

Activity:

As you're a psycho-educationalist, select out the wrong psycho-educational techniques and give the correct one for a child of six years old, suffers from duwal enuresis (day and night): *the behavioural reinforcement form.

*self learning training in one try.

*the rational emotive form.

*the fading behavioural form.

ورقة العمل الثانية:

Title of the course: dependency of moderate
mental handicap.

Session's time: (45) minutes.

A child of nine years old, she suffers from moderate mental handicap, her parents educated her on a hyper protection, due to that dealing, they didn't subscribe their child in any normal or a special school before.

When parents discovered that the Intelligent Quotient of their child is lower from the average, they felt with shame and guilty, that's why they've some familiar issues.

So, this child claimed a high-level of dependency in such daily actions as eating, having a shower and dressing her clothes.

I.E.P

Patient's name:.....

Specialist's name:.....

Patient's age:.....

Period of intervention :.....

Patient's address:.....

Interview's location:.....

- 1- The difficult side: behavioural disease/dependency.
- 2- The behavioural target: the mental handicapped child must modify her dependency till the end of sessions in ten tries.
- 3- Tools needed: – clothes as coat, shoes – shower soap – meals (fork, spoon for eating).
- 4- The psycho-educational techniques:
 - Using the rational emotive form with parents to get their cooperation easily later.
 - Using clothes as coat and shoes by the less helpful degradation form, with help of specialist who wears in front of the child any clothes in a right side, then the left one.
 - Using clothes with the same way by the child alone.
 - Using shower soap with the same way by help of specialist.
 - Repeat the same action by the child without help.
 - Using meals fork, spoon for eating by help of specialist with the same way.
 - Repeat the same action by the child without help.
 - Using cooperation of parents in each step at home, adding reinforcement while succeeding in the above actions.
 - Using self learning training in ten tries.
- 5- Criteria of success: adapted and adjusted.

Specialist's signature

Activity:

Find out the quotient intelligent of the above case, if you had her mental age (03.5)? And give famous mistakes that psycho-educationalist must avoid it during his dealing with patients according to I.E.P ?

ورقة العمل الثالثة:

Title of the course: social communication skills

Session's time: (45) minutes.

Of autistic child.

A child of eleven years old, he is an autistic boy, his parents heightened him since his birth, because of their shameness from society, this boy seems a high level of anger crisis, a retressive behaviours and a repetitive misunderstand speech.

Due to these appearant symptoms, parents decided to visit a psych-educationalist, who had confirmed that their child suffers from absence of social communication skills.

I.E.P

Patient's name:.....

Specialist's name:.....

Patient's age:.....

Period of intervention :.....

Patient's address:.....

Interview's location:.....

1- The difficult side: behavioural and social disorders/ social communication skills.

2- The behavioural target: the autistic child must habilitat on social communication skills till the end of sessions in ten tries.

3- Tools needed: – a horse – resource room – tickets with member's family name – sheep's trip.

4- The psycho-educational techniques:

– Using a horse to build an emotional relationship with the autistic child by brushing his hair, sensorial contact with both eyes and hands in including shaping behavioural form.

– Using resource room (biggest and smalest ballons and cercles) to train him on different expressive feelings by imitation form.

- Using tickets with member's family name to memorize photoes of his family with their names, and make it as a neckles shenne around his neck by behavioural rehearsal form.
- Using sheep's trip to habilitat him on social communication training with help of parent and school family by reinforcement form in ten tries.
- Using reinforcement in each successful step.

5- Criteria of success: adapted and adjusted.

Specialist's signature

Activity:

Classify each disorder with its suitable symptom: – narrow minded – eustress – anxiety – slow learning.

*Repeating lessons's explanation more than three times with heavy understanding.

*An abnormal panic from daily events.

*A great feeling of good anxious and pain.

*An abnormal refusing to accept other's thoughts.

ورقة العمل الرابعة:

Title of the course: social withdrawal.

Session's time: (45) minutes.

I am a school manager, i have an adolescent in my middle school, she studies in the second class, i received a lot of observations from her teachers for two semesters, she's a good pupil, but she doesn't have friends at all, she always likes to avoid any social communication and refuses to share in collective activities with whole modules.

After an attentive diagnoses, a psycho-educationalist established that this pupil suffers from social withdrawal, due to the high protection of her parents.

I.E.P

Patient's name:.....

Specialist's name:.....

Patient's age:.....

Period of intervention :.....

Patient's address:.....

Interview's location:.....

1- The difficult side: social and behavioural desease/social withdrawal.

- 2- The behavioural target: the patient must overcome social withdrawal till the end of sessions in seven tries.
- 3- Tools needed: – a tended story – video – some social collective tasks.
- 4- The psycho-educational techniques:
- Using relaxation with positive imagery.
 - Using a tended story to determin importance of human relationships in life by prompting form.
 - Using video to train her on social skills by meditation form with help of parent.
 - Using some social collective tasks in class and at home to increase it well by shaping behavioural form.
 - Using social communication training in seven tries, without forgetting reinforcement in each successful step.
- 5- Criteria of success: adapted and adjusted.

Specialist's signature

.

Activity:

Give advices for people to preserve their children away from disorders in not more than five lines ?

ورقة العمل الخامسة:

Title of the course: hypoactivity.

Session's time: (45) minutes.

I am a baby setter in a kindergarten, i have a child of five years old in my class, her behaviour doesn't claim as the other children, she is usually calm and doesn't move from her place all the day, she's very slow in each activity, she always participates while my asking for her,

Her parents announced me that she's every day with the same behaviour, and that's why they prefer to subscribe her in a kindergarten.

After a considered diagnoses, a psycho-educationalist established that this child suffers from hypoactivity.

I.E.P

Patient's name:.....

Specialist's name:.....

Patient's age:.....

Period of intervention :.....

Patient's address:.....

Interview's location:.....

1– The difficult side: behavioural disease/hypoactivity.

2– The behavioural target: the patient must modificate her hypoactivity till the end of sessions in five tries.

3– Tools needed: – napkin games – scholastical tools as board – reinforcement cards.

4– The psycho–educational techniques:

- Using medicines and good food during intervention with cooperation of a health doctor.
- Using napkin games to encourage her moving in a funny way, and do it at home with friends by behavioural shaping form.
- Using scholastical tools as cleaning the board, making a manual exercises for pupils in class by behavioural fading form.
- Using reinforcement cards to motivate her in scholastical and educational tasks as writing, reding, singing and make a competition environment with her friends in class.
- Using reinforcement in each successful step.

5– Criteria of success: adjusted.

Specialist's signature

.

Activity:

If you have recieved an isolated child from kindergarten, due to a psychological feet. What do you suggest as an intervention in order to help him ?

Title of the course: deficit attention.

Session's time: (45) minutes.

I am an adolescent, i am thirteen, i need your help specialist, i'm frustrated due to my bad results of school, i want to make my parents in good satisfaction by my success next year of B.E.M.

All my teachers often declare for me that i don't have a good attention in class, sometimes they punish me, but i still have an underachievement, i don't know what to do?

After a deep diagnoses, a psycho-educationalist proved that this kid is suffering from a deficit attention.

I.E.P

Patient's name:.....

Specialist's name:.....

Patient's age:.....

Period of intervention :.....

Patient's address:.....

Interview's location:.....

1- The difficult side: cognitive disorders/deficit attention.

2- The behavioural target: the patient must overcome the deficit attention till the end of sessions in two tries.

3- Tools needed: – cognitive planning – colors – note book – watch.

4- The psycho-educational techniques:

- Using cognitive planning to make informations easy for him from simple to complicated by the less helpful degradation form.
- Using colors on board in class to attract his attention for a good period and take by consideration his seat in first places.
- Using note book to train him on good summarizing with colors pens.
- Using watch to organize and train him on well attention by its tic-tac, with a limited time in each task.
- Using self assessment training in two tries, without forgetting reinforcement in each successful step.

5- Criteria of success: adapted and adjusted.

Specialist's signature

Activity:

Give the difference between deficit attention and deficit concentration in:

- *Behavioural target.
- *Tools needed.
- *Suggest a suitable educational techniques for deficit concentration.

ورقة العمل السابعة:

Title of the course: shyness.

Session's time: (45) minutes.

I am a mother, i've a daughter of nine years old, she's a pupil in primary school, her teacher observed for two semesters, because she doesn't participate in class or in any collective activities with her friends, she's always calm and doesn't play with any one out class.

When teacher asks my daughter for something, she gets a red face, dump mouth and fast heart beat. As well as, i observed the same symptoms in home, especially in front of strangers guests or familiar visiting, i am worry on my child and i don't know what to do, please help?

A diagnoses of a psycho-educationalist confirmed that this child is suffering from shyness.

I.E.P

Patient's name:.....	Specialist's name:.....
Patient's age:.....	Period of intervention :.....
Patient's address:.....	Interview's location:.....

1- The difficult side: psychological and behavioural disorder/shyness.

2- The behavioural target: the patient must modificate her shyness till the end of sessions in six tries.

3- Tools needed: – story – ivory – video – collective activities.

4- The psycho-educational techniques:

– Using story to getout bad effects of shyness by storical therapy.

- Using ivory to train her on good behaviour by fading and shaping behavioural form.
- Using video to reinforce her on the effective communication by meditation form.
- Using collective activities in class with friends and teacher to train her on social participation by social communication training.
- Using self assertiveness training in six tries, without forgetting reinforcement in the successful above steps.

5– Criteria of success: adjusted.

Specialist's signature

Activity:

Make an (x) according to each sentence:

- *Hyperactive children have serious problem in: – excessive motor activity () – impulsive behaviour () – undeficit attention ().
- *The behavioural target has in I.E.P: two parts () – three parts () – four parts ().
- *Each psycho–educationalist uses his tools needed in I.E.P according: – to each case ()– a limited repeat () – a behavioural target ().
- *Psycho–educational techniques can be chosen according: – to each specialist previously () – to each disorder later ().

ورقة العمل الثامنة:

Title of the course: slow learning.

Session's time: (45) minutes.

A child of ten years old, he is a pupil in fifth class in primary school, both of his parents and teachers observed for more than eight months, that he has an abnormal total underachievement, a slow understanding and he often needs to repeat for him more than three times, he stays always the last one who finishes his activities in class.

After a deep diagnoses of a psycho–educationalist, confirmed that he's irritating from slow learning.

I.E.P

Patient's name:.....

Specialist's name:.....

Patient's age:.....

Period of intervention :.....

Patient's address:.....

Interview's location:.....

1– The difficult side: educational disorder/slow learning.

2– The behavioural target: the patient must enhance slow learning till the end of sessions in six tries.

3– Tools needed: – cognitive planning – scholastical examples – data show.

4– The psycho–educational techniques:

- Using the first seats in class to have more care by teacher.
- Using cognitive planning to make lessons easy from simple to complicated by tasks analyses form.
- Using scholastical examples to clear and memorize informations without difficulties by consecutive behavioural form.
- Using data show in a group working by meditation and repeat it if it's necessary.
- Using self learning training in six tries, without forgetting reinforcement in the successful steps.

5– Criteria of success: adapted.

Specialist's signature

.

Activity:

Select out the wrong disorder from each list, then make a behavioural target for three deseases by your choice:

*Shaping behavioural form is a technique used to overcome: – aggressivity.
– enuresis – deficit attention – bigotry.

*Wright and wrong form is a technique used to overcome: – forgetness – autistic language disorder – pyromania – kleptomania.

الملحق (06) – ملاحق دروس اللغة الإنجليزية للتعلم التعاوني

الخاصة بالارشاد و الصحة النفسية

الأستاذة: اقيني

التخصص: الارشاد و الصحة النفسية

عنوان الدرس:

السنة: الأولى ماستر

*الهدف السلوكي: - أن يتذكر الطالب المصطلحات العلمية باللغة الإنجليزية بإحكام في نهاية الحصة التعليمية.

- أن يطبق الطالب طريقة التكفل بالحالة المرضية بشكل صحيح في آخر الدرس.

- أن يحلل الطالب الحالة المدروسة باللغة الإنجليزية أثناء مناقشته مع زملائه في الحصة الدراسية.

- أن يفهم الطالب توظيف الخبرات التعليمية و العملية حول الحالة المدروسة باللغة الإنجليزية في الحالات المماثلة.

- أن يركب الطالب معلوماته في تقرير حول الحالة المدروسة باللغة الإنجليزية في نهاية الدرس.

ورقة العمل الأولى:

Title of the course: burnout

Session's time: (45) minutes.

I am a worker in a post office, i love my job, but i don't feel adjusted since six months, i am exhausted and i can't sleep well.

Sometimes, i delay on my work, i lost my patient with my customers, all my services are not good as before, for that reason they're mad and angry, i'm afraid to lose my employment, please specialist help me, i don't know what to do?

After the final diagnoses, a counsellor proved that this patient suffers from burnout.

I.C.P

Patient's name:.....

Specialist's name:.....

Patient's age:.....

Period of intervention :.....

Patient's address:.....

Interview's location:.....

1- The difficult side: psychological and cognitive disease/burnout.

2- The behavioural target: the patient must remedy his burnout till the end of sessions in two tries.

3- Tools needed: – lovely talent – interapted relaxed time – trips.

4- The counselling techniques:

- Using positive imagery for relaxation.
- Using a lovely talent as music, sport, farmer...in free days in order to have fun and happiness by implosive therapy.
- Using interapted relaxed time in work to avoid boring and bad mood by causal attribution therapy.
- Using trips with family, friends in weekend to pass more time with them, and cruch rotine's life by communication training.
- Using self control training in two tries, with reinforcement in the abobe successful steps.

5- Criteria of success: adapted and adjusted.

Specialist's signature

Activity:

As a counsellor specialist ,writ the main principles of making an I.C.P ?

ورقة العمل الثانية:

Title of the course: bigotry.

Session's time: (45) minutes.

I am a mother, i have a child of eight years old, he has claimed an abnormal behaviour to achieve hid desires without going back or retraction, he preserves all his decisions even in the dislikes situations.

My dealing with my son become so hard, due to his maintained resisted or thwarted behaviour, especially if we were guests somewhere, i'm unable to control him or make him calm, his teachers convocat me daily for the same issue, please specialist i need your help?

After a well diagnoses, a counsellor has confirmed that this child irritates from bigotry.

I.C.P

Patient's name:.....

Specialist's name:.....

Patient's age:.....

Period of intervention :.....

Patient's address:.....

Interview's location:.....

1– The difficult side: behavioural disease/bigotry.

2– The behavioural target: the patient must remedy his bigotry till the end of sessions in seven tries.

3– Tools needed: – ivories – lovely games and activities – audio–visual cartoons – gift cards.

4– The counselling techniques:

- Using a theatre ivories to define the bad bigoted personality by acting with ivory's therapy.
- Using lovely games, activities and deprive him from it during his bigotry by ignoring and reinforcing the compatible behaviour.
- Using audio–visual cartoons to brave and motivate him on positive behaviour by meditation.
- Using gift cards in class or home to maintain on the right behaviour long time by behavioural rehearsal therapy.
- Using self monitoring in seven tries, with reinforcement in each successful step.

5– Criteria of success: adjusted.

Specialist's signature

.

Activity:

Put an (x) in the right braquet according to each symptom; then choose one disorder in order to make the suitable behavioural target for it.

*A great feeling of pressure and exhausted: () depression – () burnout – () anxiety.

*An abnormal panic from foreign people: () social phobia – () dentophobia – () fear of strangers.

*A strong abnormal desire to steal things: () kleptomania – () mania – () mythomania.

Title of the course: nails crunching.

Session's time: (45) minutes.

I am an adolescent, i'm fifteen, i've a spontaneous tic of crunching my nails without any attention all the time. Sometimes, i do it in order to cope my stress in exams period, and some other times i use it in class when i feel boring.

When i don't find anybody listen or understand me, i use this crunching of my nails as a substitute way to full my lonely. But at present time, i really can't stop it or control it, help me please specialist, i want to get ride of this bad behaviour.

The final diagnoses of a counsellor specialist has established that this kid suffers from nails crunching.

I.C.P

Patient's name:.....

Specialist's name:.....

Patient's age:.....

Period of intervention :.....

Patient's address:.....

Interview's location:.....

1- The difficult side: behavioural and psychological disorder/nails crunching.

2- The behavioural target: the patient must cope his nails crunching till the end of sessions in four tries.

3- Tools needed: – sport or music – neddle – lovely activities – small interapted period or funniest events.

4- The counselling techniques:

- Using sport or music (any preferred activity for patient) by relaxation.
- Using neddle to avoid this nails crunching with time by aversive therapy.
- Using lovely activities for patient to guide it in a positive behavioura with help of friends, parent and biggest family by alternate response traning.
- Using small interapted periods or funniest events in class to smash or crach boring times with help of teachers by ignoring and reinforcement the compatible behaviour.
- Using self monitoring training in four tries, without forgetting reinforcement in each successful step.

5- Criteria of success: adjusted.

Specialist's signature

Activity:

As you're a counsellor specialist ,give six important principles of making an I.C.P for patients ?

ورقة العمل الرابعة:

Title of the course: boulimia.

Session's time: (45) minutes.

I am a girl, i'm eighteen, i've some healthy issues because of my high weight, even my triedof practicing sport, but i'm unable to stop eating, especially in some stressed moments.

I am too fat now, i don't know if i can stop this behaviour due to my obesity, my life become diffuclt, i want to get my health back please help?

After an attentive diagnoses, a counsellor specialist established that this girl irritates from boulimia.

I.C.P

Patient's name:.....

Specialist's name:.....

Patient's age:.....

Period of intervention :.....

Patient's address:.....

Interview's location:.....

- 1- The difficult side: psychological and behavioural disorder/boulimia.
- 2- The behavioural target: the patient must control her boulimia till the end of sessions in six tries.
- 3- Tools needed: – bacterial food – gymnastic sport – healthy food diet.
- 4- The counselling techniques:
 - Using bacterial food as negative reinforcement by positive imagery.
 - Using gymnastic sport to encourage her on losing weight by alternate response training with collective counselling.

- Using healthy food diet to increase her health by flooding therapy.
- Using self control training in six tries, without ignoring reinforcement in the above successful steps.

5– Criteria of success: adapted and adjusted.

Specialist's signature

Activity:

Find out the wrong in each statement and correct it:

- *Only counsellors who can help children with disorders.
- *Counsellor must use all members of ECO map in each disease.
- *The behavioural target has two or three parts.
- *Each disorder must have his specific and clear tools needed.

ورقة العمل الخامسة:

Title of the course: internet addiction.

Session's time: (45) minutes.

I'm a father , i have twins boy and a girl, they're pupils in middle school, their school manager convoked me twice to tell me about their underachievement.

The whole observations made by teachers during the semester were the same of mine at home, first i thought they are revising while using internet all the time, but the truth, they make chatting with friends everytime, they're sticking in front of laptop, and sometime they refuse to have lunch or dinner with family, they spend hours with it.

They don't prepare their homeworks and become irresponsible in home tasks, please help i don't want to lose my kids.

A counsellor's diagnoses confirmed that the twins suffer from internet addiction.

I.C.P

Patient's name:.....

Specialist's name:.....

Patient's age:.....

Period of intervention :.....

Patient's address:.....

Interview's location:.....

- 1- The difficult side: behavioural disease/internet addiction.
- 2- The behavioural target: the patient must modify their internet addiction till the end of sessions in five tries.
- 3- Tools needed: – sport club – laptop – watch – trips – family task's table.
- 4- The counselling techniques:
 - Using sport club to participate in it with friends and have more fun than internet chatting.
 - Using laptop and watch with a limited and organized time for studying, also for having some fun by taking in consideration the location of laptop in a famous open space, with help of parent and biggest family by operational condition therapy.
 - Using trips with family, friends to increase their relationships and spend more time together by shaping behavioural therapy.
 - Using family task's table to train them on taking responsibility in some home and educational tasks by alternate response training.
 - Using self assessment training in five tries, without forgetting reinforcement in each successful step.
- 5- Criteria of success: adapted and adjusted.

Specialist's signature

Activity:

According to the above I.C.P what are the main advices that you can give it for people to avoid disorders and preserve their mental as well as psychological health ?

ورقة العمل السادسة:

Title of the course: jealousy.

Session's time: (45) minutes.

I'm a mother, i have two children, my first daughter has five years old, she refuses to go at kindergarten, she appears some negative behaviours as being attached with me all the time, crying if i ignored her in first class. Sometimes, she seems bigoted or aggressive and regressive to attract my attention.

These symptoms maintained since birth of her little sister (six months), after a deep diagnoses of a counsellor specialist confirmed that my child is suffering from jealousy.

I.C.P

Patient's name:.....

Specialist's name:.....

Patient's age:.....

Period of intervention :.....

Patient's address:.....

Interview's location:.....

- 1– The difficult side: psychological and behavioural disease/jealousy.
- 2– The behavioural target: the patient must overcome jealousy till the end of sessions in four tries.
- 3– Tools needed: – story – ivories – infant video – gifts.
- 4– The counselling techniques:
 - Using story to show her importance in family by storical therapy.
 - Using ivories to fade away all the negative thoughts and behaviours with help of parent and teacher by acting with ivory's therapy.
 - Using infant video to teach her how to be responsible with her parent's cooperation in taking care of her little sister by meditation.
 - Using gifts to reinforce her care and love for her little sister in taking consideration that those gifts are from the new baby by positive reinforcement.
 - Using self assessment training in four tries, with reinforcement in the above steps.
- 5– Criteria of success: adapted and adjusted.

Specialist's signature

Activity:

Say if these statements are true or false and correct the wrong one:

- *Only people with disorders who need counselling remedy.
- *The counsellor designs I.C.P without standing on necessary principles.
- *All counselling techniques are useful to many disorders, but its treatment is different according to each field.

*The counsellor can use various forms of counselling.

ورقة العمل السابعة:

Title of the course: xenophobia.

Session's time: (45) minutes.

A child of ten years old, he's in the second level between his brothers, most members of his biggest family observed that he has an abnormal fear from spiders, with a big screaming and shouting, an abnormal panic, sweating and fast heart beat, these symptoms have maintained seven months.

The final attentive diagnoses of a counsellor specialist confirmed that this kid suffers from xenophobia.

I.C.P

Patient's name:.....

Specialist's name:.....

Patient's age:.....

Period of intervention :.....

Patient's address:.....

Interview's location:.....

- 1- The difficult side: psychological disease/xenophobia.
- 2- The behavioural target: the patient must overcome his xenophobia till the end of sessions in eight tries.
- 3- Tools needed: – spider's photo – spider's video – spider ivory – real spider.
- 4- The counselling techniques:
 - Using imagination for relaxation by the systematic desensitization therapy.
 - Using spider's photo to remove his panic away by rational emotive therapy.
 - Using spider's video to make a kind relationship with this animal and avoiding any fear by meditation.
 - Using spider ivory to challenge his fears without hesitation by imitation.
 - Using a real spider from far away to near dealing with himself by flooding therapy.
 - Using self assertiveness training in eight tries, without forgetting reinforcement in the above successful steps.
- 5- Criteria of success: adapted and adjusted.

Specialist's signature

Activity:

If you have received a patient of fifteen years old, suffers from agoraphobia. What do you suggest as a counselling techniques to help him ?

ورقة العمل الثامنة:

Title of the course: depression's delivery.

Session's time: (45) minutes.

I am a new mother, i'm twentyfive years old, i borned my first baby in this year, i am in a horrible situation, i have an abnormal pain and sadness all the time, sometimes i like to cry in order to feel good, but i can't be fine.

I'm not satisfied with my body, when i look in the mirror, i see my self ugly, i dislike claim like that in front of my husband, i can't live in this way any more please help me?

After a deep diagnoses, a counsellor specialist confirmed that this new mother irritates from depression's delivery.

I.C.P

Patient's name:.....

Specialist's name:.....

Patient's age:.....

Period of intervention :.....

Patient's address:.....

Interview's location:.....

- 1- The difficult side: psychological disorder/depression's delivery.
- 2- The behavioural target: the patient must overcome post depression's delivery till the end of sessions in four tries.
- 3- Tools needed: – quoran or calm music – familiar romantic films – sport – food diet – wild trips.
- 4- The counselling techniques:
 - Using quoran or calm music to feel relaxed by rational emotive therapy.
 - Using familiar romantic films to avoid bad feelings without ignoring husband's cooperation by sensate focus training.
 - Using sport to get back her shape and health, with friend's cooperation by alternate response training.

- Using food diet with husband's reinforcement by positive reinforcement therapy.
- Using wild trips with parent, husband, biggest family to enjoy the familiar environment, and beauty of maternity by social communication training.
- Using self assessment training in four tries, without forgetting reinforcement by each helpful member of ECO map.

5– Criteria of success: adapted and adjusted.

Specialist's signature

.

Activity:

What are the famous mistakes that counsellor specialist must avoid it in his dealing with patients according to I.C.P ?

الملحق (07) - دروس اللغة الإنجليزية للتعلم التعاوني

الخاصة بأمراض اللغة و التواصل

الأستاذة: اقيني

التخصص: أمراض اللغة و التواصل.

عنوان الدرس:

السنة: الأولى ماستر.

* الهدف السلوكي: - أن يتذكر الطالب المصطلحات العلمية باللغة الإنجليزية بإحكام في نهاية الحصة التعليمية.

- أن يطبق الطالب طريقة التكفل بالحالة المرضية بشكل صحيح في آخر الدرس.

- أن يحلل الطالب الحالة المدروسة باللغة الإنجليزية أثناء مناقشته مع زملائه في الحصة الدراسية.

- أن يفهم الطالب توظيف الخبرات التعليمية و العملية حول الحالة المدروسة باللغة الإنجليزية في الحالات المماثلة.

- أن يركب الطالب معلوماته في تقرير حول الحالة المدروسة باللغة الإنجليزية في نهاية الدرس.

ورقة العمل الأولى:

Title of the course: social communication

Session's time: (45) minutes.

difficulties of autistic child.

I am a mother, i take a responsibility of three children, my third child is eight years old, she is an autistic girl, she has a serious problem in verbal and nonverbal communication, her language is weard, i can not understand it at all.

Sometimes, she makes a noisy anger crosis, she is unable to name her self or her family around, she dislikes any near communication as hugging, she doesn't know how to express happiness or sadness, her language is not clear and almost lost.

After a well diagnoses, a speech therapist confirmed that this child suffers from social communication difficulties.

I.O.P

Patient's name:.....

Specialist's name:.....

Patient's age:.....

Period of intervention :.....

Patient's address:.....

Interview's location:.....

1-The difficult side: speech and communication disorders/social communication difficulties.

2– The behavioural target: the autistic patient must train on social communication skills till the end of sessions in ten tries.

3–Tools needed: – Ilex music – biggest ball game – tickets with family list – sheep's trip.

4–The orthophonic techniques:

- Using Ilex music to share autistic child's world and her regressive behaviour by music therapy.
- Using biggest ball game to train her on some famous expressive feelings, and express her self with a correct speech by imitation.
- Using tickets with family list to memorize photos of each member of her family and their names by behavioural rehearsal therapy.
- Using sheep's trip to habilitate her on social communication training by reinforcement therapy in ten tries.
- Using reinforcement in each successful step, with a maintain cooperation of ECO map members.

5–Criteria of success: adapted and adjusted.

Specialist's signature

Activity:

Correct the wrong in these sentences:

- *Only speech therapist who can deal with patients in order to help them in every kind of disorder.
- *Each disorder has his own and specific tools needed.
- *Behavioural target has only three parts.
- *The orthophonic diseases are gripped.
- *Individuals with speech and language disorders are usually mentally retarded or emotionally disturbed.

Title of the course: omission.

Session's time: (45) minutes.

I am a mother, i've a boy learns in primary school, he is in fourth class, both of his teachers convoked me many times, they told me that my boy omits always the crack letters, that's why he has low marks in dialogues and verbal expressions.

I thought his speech is normal since his birth, due to that i didn't take him to any doctor or a speech therapist before.

An orthophonist has established after a final diagnoses, that this girl suffers from omission.

I.O.P

Patient's name:.....

Specialist's name:.....

Patient's age:.....

Period of intervention :.....

Patient's address:.....

Interview's location:.....

- 1- The difficult side: articulation and speech disorders/omission.
- 2- The behavioural target: the patient must remedy his omission till the end of sessions in seven tries.
- 3- Tools needed: – candle – mirror – card letters – scholastical book.
- 4- The orthophonic techniques:
 - Using the phonetic and phonological training.
 - Selecting out the right from the wrong spelling letters as letter (R).
 - Using candle to improve his articulation by breath training.
 - Using mirror to train him on the right spelling of the wrong letters as letter (R) by imitation.
 - Using card letters to make small words with the limited letters by shaping behaviour therapy.
 - Using scholastical book to train him on making a correct speech with cooperation of teacher and friends of class by meditation.
 - Using self assessment training in seven tries with reinforcement in each successful step.
- 5- Criteria of success: adjusted.

Specialist's signature

Activity:

If you received a patient of eleven years old, he suffers from lisping and articulation disorder, as you're a speech therapist:

*Write the behavioural target for this case ?

*Suggest the suitable orthophonic techniques in order to help this patient ?

ورقة العمل الثالثة:

Title of the course: the nasal sigmatism.

Session's time: (45) minutes.

I am an aunt, I have a nephew of ten years old, he talks by getting out nasal sounds since his being in kindergarten, it transferred as a habit.

His teacher observed the same problem for six months, and all his tries to correct his articulation speech failed, now his parent look for help because they thought that it's a normal maturity.

A speech therapist confirmed after a final diagnoses, that this pupil irritates from the nasal sigmatism.

I.O.P

Patient's name:.....

Specialist's name:.....

Patient's age:.....

Period of intervention :.....

Patient's address:.....

Interview's location:.....

1- The difficult side: voice disorder/the nasal sigmatism.

2-The behavioural target: the patient must reduce his nasal sigmatism till the end of sessions in four tries.

3- Tools needed: – cotton – mirror – patient's hand – scholastical book.

4- The orthophonic techniques:

– Using cotton to train him on abdominal breath.

- Using mirror's fog to make a repere to his abdominal speech by behavioural shaping therapy.
 - Using patient's hand to maintain on the same training by rehearsal behavioural therapy.
 - Using scholastical book to practice the self learning training.
 - Using self control training in four tries, without forgetting reinforcement in each successful step.
- 5-Criteria of success: adapted.

Specialist's signature

Activity:

Put an (x) in the right braquets according to each symptom.

*A difficulty in getting out an organized speech: articulation disorder () –lipping () – language disorder ().

*The inability to say alphabets in a correct way: deafness () – voice desease () – hoarseness ().

*Distoring and changing some phonetic letters by another: aphasia () – sensory aphasia () – dysphasia ().

*A inability to understand the hearing speech due to a brain damage: substitution () – omission () – paralalia ().

ورقة العمل الرابعة:

Title of the course: speech aphasia.

Session's time: (45) minutes.

I am a father, my son is fifteen, he has a brain damage due to a car accident last year, this event effected on his language skill, he can understand speech, but he's unable to answer correctly as before, he loses his ability of a fluent speech.

For that reason, he claims a weak verbal skills, please help my kid, i want to see him happy as his friends.

A speech therapist has established that this adolescent is irritating from speech aphasia.

I.O.P

Patient's name:.....

Specialist's name:.....

Patient's age:.....

Period of intervention :.....

Patient's address:.....

Interview's location:.....

- 1- The difficult side: language and speech disorders/speech aphasia.
- 2- The behavioural target: the patient must enhance his speech and language till the end of sessions in six tries.
- 3- Tools needed: – audio–visual CD of quoran – audiotapes of quoran – quoran book.
- 4- The orthophonic techniques:
 - Using deep breath for relaxation.
 - Using audio–visual CD of quoran with lerex and slow clear speech by meditation.
 - Using audio–tapes of rythemetic quoran to repeat and have a maintain training by behavioural rehearsal therapy.
 - Using quoran book to practice at home by self learning training, and continue it till six tries without help.
 - Using reinforcement in each successful step.
- 5- Criteria of success: adapted and adjusted.

Specialist's signature

Activity:

Choose one disorder from this list and suggest a suitable orthophonic techniques for it according to the above I.O.P (Sensorial aphasia – Paralalia – Articulation disorder – Dysphasia) ?

ورقة العمل الخامسة:

Title of the course: addition.

Session's time: (45) minutes.

I am a teacher in primary school, i teach the fifth class, i've a pupil can't read correctly, she often fails in each reading test every time, she adds some letters to each word, sometimes she feels embarrassed in front of her friends.

So, she becomes delayed in her learning, when i convocated her parent, they announced for me that their child has a low visual perception problem, but she had an earlier intervention before and still maintains when necessary.

After a deep diagnoses, a speech therapist confirmed that this child suffers from addition.

I.O.P

Patient's name:.....

Specialist's name:.....

Patient's age:.....

Period of intervention :.....

Patient's address:.....

Interview's location:.....

1-The difficult side: language and speech disorders/addition.

2-The behavioural target: the patient must overcome her addition till the end of sessions in five tries.

3-Tools needed: – sinlen's slat – classroom board – the articulated pen
– Scholastical book – copybook.

4- The orthophonic techniques:

- Using sinlen's slat to determin and confirm the right eyes function with all alphabets.
- Using classroom board for a biggest writing with cooperation of teacher, without ignoring to take by consideration her seat in beginning of typesetting.
- Using an articulated pen on some simple words, sentences and small text letter by letter with meditation therapy.
- Using a scholastical book to train her on the correct reading by self learning training, and combine it with her dictation on copybook.
- Using self assessment training in five tries, without forgetting reinforcement in the above successful steps.

5-Criteria of success: adapted and adjusted.

Specialist's signature

.

Activity:

If you have received a patient with distortion due to sonserial functional problem. What do you suggest as orthophonic techniques to help this patient ?

ورقة العمل السادسة:

Title of the course: interteeth sigmatism.

Session's time: (45) minutes.

A child of seven years old, her mother declared that she has done a medical teeth tool for two years, she treats from a problem in articulating wistl letters, she doesn't spell it correctly.

She often makes her tong between her teeth, all tries to correct her speech have failed by her mother, and her issue still always the same, now, this problem has ameliorated in school, she transfers some letters in wrong articulation like [z] → [ʒ]

(ث → ص) [ʔ] → [k], (ث → س) [S] → [Ø], (ذ → ز)

After a deep diagnoses, a speech therapist has confirmed that this child suffers from interteeth sigmatism.

I.O.P

Patient's name:.....

Specialist's name:.....

Patient's age:.....

Period of intervention :.....

Patient's address:.....

Interview's location:.....

- 1- The difficult side: articulation disorders/interteeth sigmatism.
- 2- The behavioural target: the patient must reduce her articulation of interteeth sigmatism till the end of sessions in four tries.
- 3- Tools needed: – feather – audio–visual CD – audio–games – scholastical book.
- 4- The orthophonic techniques:
 - Using the phonetic with phonological training and precise the wrong articulated alphabets (Z) ,(S) ,(C).
 - Using a feather to train her on verbal organ vocals by breath training.
 - Using audio–visual CD to reinforce her on correct articulation by putting beginning of the tong in front of the teeth with meditation.

- Using audio–games to train her on self learning training with help of both teacher and parents.
- Using scholastical book to maintain on the right articulation of wistl alphabets by rehearsal behavioural therapy.
- Using self assessment training in four tries with reinforcement in the above successful steps.

5– Criteria of success: adapted and adjusted.

Specialist's signature

Activity:

What are the main advices that you can give it to people in purpose to preserve their children from orthophonic diseases ?

ورقة العمل السابعة:

Title of the course: the cleft palet.

Session's time: (45) minutes.

I am a mother, i have a child of five years old, she had done an infant surgery after her birth in five months on the gighest lip, because she delivered with a deformed face in her nose and mouth.

For that reason, she can't spell letters well especially vowels, so she's unable to speak clearly, she claims some difficulties in her verbal communication, i want to help my child and see her speaks as the other children.

A speech therapist has established after a deep diagnoses, that this child has a cleft palet.

I.O.P

Patient's name:.....

Specialist's name:.....

Patient's age:.....

Period of intervention :.....

Patient's address:.....

Interview's location:.....

1– The difficult side: speech disorders/cleft palet.

2– The behavioural target: the patient must modificate speech of cleft palet till the end of sessions in eight tries.

3– Tools needed: cotton – mirror – square game – ivory.

4- The orthophonic techniques:

- Using the phonetic and phonological training.
- Using abdominal breath training with cotton.
- Using mirror to train him on alphabets articulation by imitation.
- Using square game to enhance his speech word by word with shaping behavioural training.
- Using ivory to brave him on making a direct speech and daily spontaneous dialogue.
- Using self learning training in eight tries with reinforcement in each successful step.

5- Criteria of success: adapted and adjusted.

Specialist's signature

Activity :

What is the difference between crack palet disorder and cleft palet disorder according to you in:

- *Behavioural target ?
- *Tools needed ?
- *The orthophonic techniques ?

ورقة العمل الثامنة:

Title of the course: dysphasia.

Session's time: (45) minutes.

I am a teacher in a kindergarten, i've a boy of five years old in my class, he doesn't speak like his friends, he has so limited words if I combine him with the other children.

His tong is so heavy in talking and takes a long time to finish small sentence of three words, he's unable to keep it in his short term memory, but sometimes he can't understand meaning of such famous expressive words.

When i convocated his parents, they declared for me that their child is prematured and had an asphexia, that's why he doesn't suffer from any sensorial or hearing perception issue before.

After a final diagnoses, a speech therapist confirmed that their boy is suffering from dysphasia.

I.O.P

Patient's name:.....

Specialist's name:.....

Patient's age:.....

Period of intervention :.....

Patient's address:.....

Interview's location:.....

1– The difficult side: language disorder/dysphasia.

2– The behavioural target: the patient must enhance dysphasia till the end of the sessions in three tries.

3– Tools needed: –candle – determinant photoes – non determinant photoes – ivories – audio visual cartoons.

4– The orthophonic techniques:

- Using candle to train him on deep breath in order to give each alphabet its time.
- Using determinant photoes to teach him makes visual correlation with his memory as each photo with its name.
- Using non determinant photoes to memorize its name and gets the similar family to each photo by feed back.
- Using non determinant photoes to use it in a meaningful sentences by reinforcement therapy.
- Using ivories with a direct dialogue to enrich his language by storical therapy.
- Using audio visual cartoons to ameliorate his language by meditation.
- Using self learning training with parent's and teacher's help in three tries later by himself, without forgetting reinforcement in the successful steps.

5– Criteria of success: adapted and adjusted.

Specialist's signature

.

Activity:

What are the famous mistakes that speech therapist must avoid it in his dealing with patients accordind to the I.O.P ?