الـــجمهورية الـجزائرية الـــديمقراطية الـــشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة باجي مختار – عنابة UNIVERSITE BADJI MOKHTAR - ANNABA

كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس

مذكرة لنيل شهـــادة المـــاجستير

فرع : علم النفس المدرسي

أثر التعلم التعاوني على التحصيل المدرسي والميول الدراسية لمادة الرياضيات لدى التلاميذ المتأخرين دراسيا

دراسة ميدانية ببعض متوسطات ولاية الطارف

إعداد الطالب :
بوريـــو مـراد

إشراف الأستاذ:
أ/د بوخذيرعمار

لجنـــة المناقشـــة

اللقب والإسم	الرتبة العلمية	الجامعة الأصلية	الصفة
د.لعريط بشير	أستاذ محاضر	باجي مختار–عنابة	رئيسا
د.بوخذيرعمار	أستاذ التعليم العالي	باجي مختار–عنابة	مقررا
د.بوفولة بوخميس	أستاذ محاضر	باجي مختار–عنابة	عضوا مناقشا

السنة الجامعية: 2012.2011

شـــــكر وعـــرفان

يسرني أن أتقدم بجزيل الشكر والعرفان إلى أستاذي المشرف الدكتور بوخذير عمار الذي لم يبخل علي بنصائحه وإرشاداته وتوجيهاته، وكذلك عونه الدائم لي في سبيل إنجاز هذا العمل.

كما أتقدم بالشكر إلى كل من ساهم في إنجاز هذا العمل من قريب أو بعيد.

وإلى كل أفراد الأسرة الجامعية الراعين لرسالة البحث العلمي في الجامعة الجزائرية.

إهـــداء

أهدي هذا الجهد إلى أفراد عائلتي فردا فردا، إلى أمي العزيزة لإعتنائها بي و وقوفها إلى جانبي، إلى والدي لدعمه المعنوي و إلى أخواتي متمنيا لهن النجاح الدائم.إلى أحلام مهري على مجهوداتها الجبارة في وعونها الدائم لي من أجل إنجاز هذا العمل

كما أهديه إلى الأستاذة عدائكة سامية على مساعدتها القيمة في هذه المذكرة و إلى كل أصدقائي في دفعة الماجستير.

مراد بوريو

القالة : 2012/07/02

فهرس المحتويات

الموضوع	الصفحة
المقـــــــدمـــــــة	**أ،ب،ج**
الجـــــانب النظري	
الفصل الأول : الإطار المفاهيمي	
1- إشكالية الدراسة	03
2- فروض الدراسة	07
3- أهمية الدراسة	08
4- أهداف الدراسة	08
5- التعريفات الإجرائية لمصطلحات الدراسة	09
6- الدراسات السابقة	11
مراجع الفصل	27
الفصل الثاني : التعلم التعاوني	
تمهيد	30
1- نشأة وتطور التعلم التعاوني	31
1-1- إسهامات الحركة التربوية الحديثة	31
1-2- نظريات المجال	32
1-3 – إسهامات نظريات علم النفس الأجتماعي	34
1-4- إسهامات نظريا ت النمو المعرفي	35
1- 4-1 – نظرية فيقوتسكي والحل الجماعي للمشكلات	36
1-4-2 – نظريات جان بياجي	36
1-5- نظرية الإعتماد المتبادل الإيجابي	37
1-6- التعلم التعاوني من المنظور الأنثبولوجي	37
2- مفهوم التعلم التعاوني	38
3- الفرق بين التعلم التعاوني ،التنافسي ،الفردي	43
4- خصائص التعلم التعاوني	45
4- 1- الإعتماد المتبادل الإيجابي	45
4-2- التفاعل وجها لوجه	45
4-3- المساءلة الفردية والمسؤولية الجماعية	46
4-4- المهارات الفردية والجماعية	47
4-5- المعالجة الجمعية	47
5- أساليب التعلم التعاوني	48
5-1- أسلوب التعلم الجماعي	48
5-2- أسلوب تقسيم التلاميذ إلى فرق على أساس التحصيل	49

3-5- أسلوب تكامل المعلومات المجزأة	49
4-5- إستراتجية التقصي الجماعي	50
6- الفرق بين مجموعات التعلم التعاوني ومجموعات التعلم التقليدي	51
7- أنواع الجماعات التعليمية التعاونية	53
1-7- الجماعات التعليمية التعاونية الرسمية	53
2-7- الجماعات التعليمية التعاونية غير الرسمية	53
3-7- الجماعات التعليمية التعاونية الأساسية	54
8- طرق تكوين الجماعات التعاونية	54
9- حجم جماعة التعلم التعاوني	57
10- توزيع الأدوار في مجموعات التعلم التعاوني	57
11- دور المعلم في التعلم التعاوني	58
12- فوائد التعلم التعاوني	61
13 التقويم في التعلم التعاوني	65
14 معوقات التعلم التعاوني	66
خـــــاتمة الفصل	68
مراجع الفصل	69
الفصل الثالث : التأخر الدراسي	
تـــــمهيد	73
1- تعريف التـــــأخر الدراسي	74
2- أنواع التاخر الدراسي	76
3- سمات المتأخرين دراسيا	76
1-3- السمات الجسمية	77
2-3- السمات العقلية المعرفية	77
3-3- السمات النفسية الإجتماعية	79
4- العوامل المؤدية للتأخر الدراسي	79
4- 1- الأسباب الجسمية	80
2-4- العوامل العقلية	80
3-4- العوامل النفسية	81
4-4- العوامل الإقتصادية والإجتماعية	81
4- 5- العوامل المدرسية	83
5- تشخيص حالات التأخر الدراسي	85
6- إستراتجيات التعامل مع المتأخرين دراسيا	86
1-6- إستراتجية التعامل مع المتاخرين دراسيا حسب المجال الأكاديمي	87
2-6- إستراتجية التعامل مع المتاخرين دراسيا حسب المجال نفس إجتماعي	87
3-6- إستراتجية التعامل من ناحية جسمية وصحية	89
7- علاج التأخر الدراسي	89
1-7 العلاج الإجتماعي	89

2-7- العلاج النفسي	90
3-7 – العلاج التعليمي	91
خـــــــاتمة الفصل	93
مـــــراجع الـــــــفصل	94
الفصل الــرابع : الـــــميول	
تـــــــمهيد	98
1 -مفهوم الميول	99
1 – 1- المفهوم الفلسفي للميول	99
1-2- التعاريف الإصطلاحية	100
2- أهمية دراسة الميول	103
3- طرق دراسة الميول	104
3-1- التناول التجريبي	104
3-2-التناول المنطقي او العقلاني	105
3-3- التحليل العاملي	105
4- مقاييس الميول	105
4-1- إختبارات سترونج وكودر	106
4-2 – إختبارات ثورن	107
5- المظاهر الرئيسة للميول	107
5-1- المدى الزمني	108
5-2 – الإتساع	108
5-3 الشدة	108
6- العوامل المؤثرة في تطور ونمو الميول	109
7- علاقة الميول بالتعلم	111
8- اهمية الميول في التوجيه المدرسي	112
خـــــــاتمة الفصل	114
مراجع الفصل	115
الـــــجانب الميداني	
الفصل الخامس : إجراءات الدراسة الميدانية	
1- الدراسة الإستطلاعية	121
1-1- تحديد المؤسسات التربوية التي سيجرى بها البحث	121
1-2- الإطلاع على ملفات التلاميذ	121
1-3- دراسة محتوى مادة الرياضيات	123
1-4- تقديم إستراتجية التعلم التعاوني للأساتذة	123
1-5- تطبيق درس نموذجي باستراتجية التعلم التعاوني	124
1-6- بناء إستبيان الميول لمادة الرياضيات	124
1-7- بناء إختبار تحصيلي في مادة الرياضيات	132
2- الدراسة الأساسية	137

2-1- منهج الدراسة	137
2-2- تحديد مجتمع البحث واختيار عينة الدراسة	139
2- 3- أدوات جمع البينات	141
2-4- أساليب المعالجة الإحصائية	142
مـــــــــراجع الفصل	146
الفصل السادس : عرض ومناقشة النتائج	
1 -عـــــــرض النتائج العامة	149
1-1- النتائج المتعلقة بالاختبار التحصيلي في مادة الرياضيات	149
1-2- النتائج المتعلقة باستبيان الميول لمادة الرياضيات	150
2- عرض ومناقشة وتفسير نتائج فرضيات الدراسة:	152
2-1- عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الأولى	152
2-2- عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية	156
2-3- عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثالثة	159
2-4- عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الرابعة	161
2-5- عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضيةالخامسة	165
2-6- عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضيةالسادسة	167
مراجـــــــع الفصل	169
الخاتمـــــــــــــة	170
ملخـص الدراســـة	171
توصيـــــــــــات	179
المراجـــــــــــع	180
الملاحـــــــــــق	

فهـــــرس الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
01	الفرق بين التعلم التعاوني،التنافسي، الفردي	42
02	تلخيص أهم الفروق الموجودة بين المجموعات التقليدية ومجموعات التعلم التعاوني	51
03	يوضح نسبة التلاميذ المتأخرين دراسيا في مادة الرياضيات حسب كل مؤسسة	119
04	البيانات الخاصة بمعاملات صدق بنود الإستبيان والصدق الكلي.	125
05	درجات التلاميذ على إستبيان الميول	126
06	البيانات الخاصة بمعاملات صدق بنود الإختبار والصدق الكلي.	129
07	درجات التلاميذ على الاختبار التحصيلي	130
08	يبين عدد أفراد عينة الدراسة	137
09	يوضح المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري للإختبار القبلي والبعدي والبعدي المؤجل للمجموعتين.	146
10	يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للتطبيق القبلي ،والتطبيق البعدي والتطبيق البعدي المؤجل للمجموعتين.	148
11	نتائج تطبيق اختبار(ت)لفحص دلالة الفروق بين متوسطات المجموعتين في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لمادة الرياضيات.	150
12	نتائج إختبار(ت) لفحص دلالة الفروق في التطبيق البعدي المؤجل للإختبار التحصيلي	153
13	نتائج إختبار ت في التطبيقين البعدي والبعدي المؤجل للإختبار التحصيلي للمجموعة التجريبية.	156
14	نتائج تطبيق إختبار ت لفحص دلالة الفروق بين المجموعتين على إستبيان الميول للرياضيات في التطبيق البعدي	158
15	نتائج تطبيق إختبار (ت) في التطبيق البعدي المؤجل لإستبيان الميول نحو الرياضيات.	161
16	نتائج إختبار ت للمجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والبعدي المؤجل لمقياس الميول نحو الرياضيات	163

المقـدمــة

تعد مشكلة التأخر الدراسي من المشكلات الشائعة في الوسط المدرسي والأكثر تناولا من طرف الباحثين والمختصين لم لها من تأثير سلبي على الجانب النفسي للتلميذ، فهي تعرقل تقدمه الدراسي ونموه المعرفي على إعتبار أن هذه المرحلة هي مرحلة نمو متعدد الجوانب فهو جسدي نفسي، ووجداني ومعرفي. كما تساهم في إهدار الموارد المالية المخصصة للتربية وبناء عليه فتداعيات الظاهرة تمتد إلى الأسرة والمجتمع ككل.

والمتأخرون دراسيا عادة ما يتميزون بمستوى ذكاء عادي وبصحة جسدية مقبولة، غير أن مستوى تحصيلهم أقل من مستواهم الحقيقي أو من مستوى أقرانهم من نفس السن، وقد أطلقت عليهم عدة تسميات مثل بطيئي التعلم، المتخلفون دراسيا ....الخ. و ظاهرة التأخر الدراسي قد تكون عامة في جميع المواد الدراسية أو خاصة بمادة معينة، وحسب المختصين و المسؤولين تسجل أعلى نسب التأخر الدراسي في مادة الرياضيات وذلك في جميع المستويات الدراسية.

وترجع ظاهرة التأخر الدراسي إلى عدة عوامل وأسباب فإلى جانب التحصيل المعرفي الذي ما نعبر به عادة عن التأخر أو الاكتمال التحصيلي، هناك أيضا الجوانب الوجدانية كالميول والاتجاهات والتي لم تلق الاهتمام اللازم من طرف المربين، فميل التلاميذ واتجاهاتهم نحو المواد الدراسية يعد من المحددات الأساسية للفشل أو النجاح في المادة، وتعد مرحلة التعليم المتوسط مرحلة مهمة في تشكيل وصقل ميول التلاميذ الدراسية والمهنية.

ومن الطرق المتبعة في التكفل بالتلاميذ المتأخرين دراسيا برامج الدعم والاستدراك والتي تعتمد أساسا على إعادة شرح وتفسير ما تعلمه التلاميذ سابقا دون أن تكون هناك طرق جديدة أو مبتكرة للتكفل بهؤلاء التلاميذ. حيث يوجد عدة إستراتجيات يمكن إتباعها في التدريس وتساهم في التقليل من ظاهرة التأخر الدراسي مثل إستراتجية حل المشكلات إستراتجية الاستقصاء، وإستراتجية التعلم التعاوني.

وفي بحثنا هذا وقع اختيارنا على إستراتجية التعلم التعاوني للتحقق من فعاليتها في زيادة تحصيل التلاميذ في مادة الرياضيات وتحسين ميولهم اتجاهها، والدافع من اختيار مادة

الرياضيات هو نسب الرسوب المرتفعة في المادة، وكذلك أهميتها بالنسبة لتعلم باقي المواد الأخرى العلمية.

وتكونت الدراسة الحالية من شقين : الشق النظري والشق التطبيقي وسنحاول إبراز ولو بشكل موجز الموضوعات المتناولة في كل جانب.

الجـانب النظري : وضم أربعة فصول:

-**الفصل الأول** : بعنوان الإطار المفاهيمي و أشتمل على إشكالية الدراسة و فرضياتها، أهميتها أهدافها، وتحديد المفاهيم الإجرائية لمصطلحات الدراسة مرفقة بتعريفات اصطلاحية، وأخيرا عرض بعض الدراسات السابقة.

-**الفصل الثاني** : تضمن إستراتجية التعلم التعاوني، وتطرقنا فيه إلى نشأة وتطور التعلم التعاوني، ومفهومه، وعرض الفرق بينه وبين التعلم التنافسي والفردي، وإبراز خصائصه، والإستراتجيات المتبعة في تطبيقه، والفرق بين مجموعات التعلم التعاوني ومجموعات التعلم التقليدية، بالإضافة إلى تبيين أنواع الجماعات التعاونية وطرق تشكيلها وحجمها، توزيع الأدوار فيها، دور المعلم في التعلم التعاوني، فوائد التعلم التعاوني وأخيرا التقويم في التعلم التعاوني، ومعوقات تطبيقه.

-**الفصل الثالث** : وهو فصل التأخر الدراسي وتناولنا فيه مجموعة من العناصر وهي تعريف التأخر الدراسي،أنواعه، وإبراز سمات المتأخرين دراسيا، وكذلك أسباب التأخر الدراسي، وكيفية تشخيصه، وأخيرا عرض بعض إستراتجيات التعامل مع المتأخرين دراسيا، وطرق علاج التأخر الدراسي.

-**الفصل الرابع** : بعنوان المـيول وتعرضنا فيه إلى تحديد مفهوم الميل، و أ همية دراسة الميول وطرق دراستها، واستعراض بعض مقاييس الميول، وكذلك التطرق إلى المظاهر الرئيسية للميول، العوامل المؤثرة في نمو وتطور الميول لدى الفرد، وأخيرا بيّنا علاقة الميول بالتعلم وأهمية الميول في التوجيه المدرسي.

الجـــــانب الميداني : إشتمل على فصلين اثنين:

-**الفصل الخامس** : وتطرقنا فيه إلى إجراءات الدراسة الميدانية من خلال تحديد الحيز المكاني والزماني لإنجاز الدراسة بالإضافة وتحديد منهج الدراسة، وصف مجتمع الدراسة وكيفية اختيار العينة.وبناء أدوات الدراسة، وضبط الأساليب الإحصائية لمعالجة البيانات.

-**الفصل الســادس** : وخصص وتضمن عرض النتائج المتحصل عليها، ومناقشة النتائج على ضوء فرضيات الدراسة. وقد أتبعت النتائج بمجموعة من الاقتراحات والتوصيات.

صعوبات البحث :

وككل بحث فقد إعترضتنا مجموعة صعوبات نوجزها فيمايلي:

– صعوبة الحصول على وقت كافي في جدول استعمال الزمن بالنسبة للتلاميذ حتى نتمكن من تجميع التلاميذ في وقت واحد كونهم يدرسون في أقسام مختلفة، الأمر الذي اضطرنا إلى استغلال أوقات الراحة لأيام الثلاثاء من كل أسبوع، وعليه أخذت التجربة أربعة أسابيع فقط.

– عدم توفر اختبارات تحصيلية مقننة في مادة الرياضيات الشيء الذي جعلنا نعتمد على الإختبارات المدرسية العادية.

الجـــانب النظـــري

الفصل الأول : الإطار المفاهيمي

1- إشكالية الدراسة

2- فروض الدراسة

3- أهمية الدراسة

4-أهداف الدراسة

5- التعريفات الإجرائية لمصطلحات الدراسة

6- بعض الدراسات السابقة

مراجع الفصل

1 إشكاليـة الدراسة :

إن الاهتمام المتزايد بنوعية التعليم ومخرجاته دفع بالمسؤولين على قطاع التربية استعجال إصلاحات مست المناهج التربوية، والوسائل التعليمية، وتحسين المؤهلات المهنية وتجديد المعارف لدى المكونين والمؤطرين العاملين في سلك التربية من اجل مواجهة التغيرات والتطورات الحاصلة في مجال التكنولوجيا والمعرفة. إن هذه التغيرات ألقت بضلالها على النواحي الاقتصادية والاجتماعية للمجتمع الجزائري. ووضعت المدرسة أمام حتمية الانفتاح والتغيير من اجل مواجهتها .

ويعتبر المتعلم مركز الرهان في عملية تجديد النظام التربوي كونه أحد أهم مخرجات العملية التربوية، فالمقاربة التربوية الحديثة تولي العناية اللازمة لشخصية المتعلم من خلال تطوير قدراته الشخصية واستعداداته ومهاراته وتزويده بالكفاءات اللازمة لمواكبة ومسايرة هذه التطورات والتغيرات. وتحقيق أحسن لعوائد العملية التعليمية وبالتالي التقليل قدر الإمكان من ظاهرة الهدر المدرسي أو هدر المدخلات.

ولعل من المشكلات التي تساهم في إهدار المدخلات والتي شغلت ولازالت تشغل بال المربين وتصنع تحديا حقيقيا لمؤسسات التعليم في مختلف أنحاء العالم، ظاهرة التأخر الدراسي. فالتلاميذ المتأخرين دراسيا يمكن إحصاءهم في جميع الفصول الدراسية" وتشير التقديرات إلى أن مابين 10% و40% من الأطفال تحصيلهم متدن وهو أكثر إنتشارا بين الأولاد منه بين البنات.

يرى فيذرستون Featherston وهو من الرعيل الأول الذي اهتم بدراسة المتأخرين دراسيا أنه يوجد في كل عينة عشوائية مكونة من مائة تلميذ في أي مدرسة ابتدائية، عشرون تلميذا على الأقل يجب أن ننظر إليهم على أنهم متأخرون دراسيا "(1).

والتأخر الدراسي هو عدم وصول التلميذ إلى مستويات تحصيلية يتم تحديدها مسبقا استنادا إلى اختبارات محكية المرجع، وتتدخل فيه عدة عوامل اجتماعية ونفسية وعقلية.

والتكفل بظاهرة التأخر الدراسي لا يتم بمعزل عن معرفة شخصية التلميذ وفهم طبيعة عواطفه واتجاهاته وميوله. فميول المتعلم تعتبر ذات أهمية في البحث عن أسباب التفوق أو الفشل الدراسي لأن الحكم على التلميذ من الناحية التحصيلية من خلال الإختبارت والدرجات التي تقابلها لا يكف وحده لإقرار ما إذا كان التلميذ لديه القدرة على التحصيل في مادة معينة، وهذا ما تؤكد عليه البحوث الحديثة في الموضوع.

وفي دراسة أجراها يحيي بشلاغم حول علاقة ميول ورغبات التلاميذ بالإنجاز الدراسي تبين أن الميول والرغبات تعد من أهم المحفزات والمحددات الأساسية المرتبطة بعملية الإنجاز الدراسي وتحقيق الفعالية في الدراسة. "فالتلميذ حينما يوجه إلى الشعبة و الاختصاص الذي يرغب فيه والذي يتوافق مع طبيعة ميوله واهتماماته فإن ذلك سيشكل لديه حافزا قويا لبذل أقصى جهد ممكن للنجاح والتفوق، وقد يفشل كثير من التلاميذ في دراستهم نظرا لافتقادهم الرغبة والميل في متابعة الدراسة في ذلك الاختصاص"(2).

كما أن إستراتجية التدريس المتبعة من طرف المدرسين لها تأثير على تحصيل التلاميذ وميولهم اتجاه المادة والمدرسين، وتعد الطرائق الأكثر استعمالا من طرف المعلمين والمعلمات طرائق تقليدية تعتمد بشكل كبير على الإلقاء و تمركزها بدرجة كبيرة على المعلم دون أن يكون هناك دور كبير للتلميذ فهو مجرد متلق سلبي لا يساهم في بناء وإثراء الأنشطة الدراسية .

وحتى نتمكن من تحقيق أهداف النظام النظام التربوي ، التي تدور في مجملها حول الاهتمام بشخصية المتعلم وجعله هو محور العملية التعليمية، لابد من إرساء مقاربات تربوية بإمكانها الإفادة من هذا التوجه الحديث في التربية. ومن بين المقاربات التي تبنتها الجزائر في هذا الشأن، المقاربة بالكفاءات سواء في مجال التدريس أو التكوين أو التسيير الإداري للمؤسسات، وهي عبارة عن تصور يجعل من المعرفة وسيلة لا غاية. "فالكفاية ككيان مركب تفترض الاهتمام بكل مكونات شخصية المتعلم، سواء على المستوى العقلي أو الحركي أو

الوجداني. إن الكفاية تيسر عملية تكييف الفرد مع مختلف الصعوبات والمشكلات التي يفرضها محيطه، والتي لا يمكن أن يواجهها من خلال جزء واحد من شخصيته. بل بالعكس من ذلك فإن تضافر مكونات الشخصية، أي المعرفة والعمل والكينونة هو الكفيل بمنح الفرد القدرة على مواجهة المستجدات والتغلب على التحديات"(3).

وتعد هذه المقاربة امتداد للمدرسة النشطة أو التعلم النشط الذي ظهر في عهد فريني وجون ديوي، ومن بين إستراتجيات التعلم النشط إستراتجية التعلم التعاوني" ويعني ترتيب الطلبة في مجموعات وتكليفهم بعمل أو نشاط يقومون به مجتمعين متعاونين. والاهتمام بهذا الأسلوب يعود بالفوائد التي يجنيها الطلبة للتحدث في مواضيع مختلفة كما أن هذا الشكل من التعلم يحدث في أجواء مريحة خالية من التوتر والقلق ترتفع فيها دافعية الطلبة بشكل كبير" (4).

وتشير الدراسات والكتابات في هذا الشأن إلى أن إستراتجية التعلم التعاوني تؤدي إلى تحسين اتجاهات الطلاب نحو المادة وزيادة تحصيلهم الدراسي فيها، حيث تجعل التلميذ يساهم ويشارك في العملية التعليمية دون الاعتماد على المعلم(5).

وفي هذه الدراسة سيتم استخدام هذه الإستراتجية في تدريس التلاميذ المتأخرين دراسيا في مادة الرياضيات ومعرفة مدى تأثيرها على ميولهم الدراسية و تحصيلهم الدراسي. وقد تم اختيار مادة الرياضيات نظرا لأهميتها البالغة في مراحل التعلم اللاحقة بالنسبة للتلميذ، فهو يدرس ويستخدم الرياضيات في مختلف المواد الدراسية العلمية منها و الاجتماعية. بالإضافة إلى ذلك فإن التمكن من التخصصات العلمية والتكنولوجية سواء في مرحلة التعليم الثانوي أو التعليم العالي مرتبط بتحصيل معارف وكفاءات عالية في مادة الرياضيات. والرياضيات ليست هامة في المجال الدراسي فحسب، بل هي أيضا ضرورية وحاسمة في الحياة اليومية للأفراد، حيث تفرض علينا قدرا ولو يسيرا من التحكم في بعض أساسيات هذه المعرفة خاصة في مجال التعامل مع الوسائل التكنولوجية الرقمية والمعاملات اليومية التي تتم عن

طريق العمليات الحسابية البسيطة. لذلك وجب علينا أن نسير وفق مبدأ تطوير تدريس الرياضيات وجعلها في متناول الجميع.

و خلال الإطلاع على سجلات النتائج المدرسية والمقابلات مع الأساتذة ومديري المدارس لاحظنا ظاهرة تدني التحصيل في الرياضيات بشكل واسع لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط. كما أن مشاركة الجزائر في الدراسة الدولية التي قامت بها المنظمة الدولية لتقويم التحصيل الدراسي في العلوم والرياضيات تؤكد نتائجها وجود قصور في مجال تدريس الرياضيات(6).

وفي هذا الصدد يرى علي لونيس وصحراوي عبدالله أن تدريس الرياضيات بالمدرسة الجزائرية يعاني من مشكلة حقيقية، فهو يوحي بوجود صعوبة لدى شريحة واسعة من المتمدرسين ظل نطاقها يتسع باستمرار إذ يعاني في الغالب أكثر من 60 %من المتمدرسين من مشكلات حقيقية تضعف من تحصيلهم للمادة(7).

إن هذه الأدلة وغيرها هي التي أثارت انشغالنا لتناول الموضوع مستفيدين بإستراتجية التعلم التعاوني كأسلوب تربوي ناجع للتكفل بالمتأخرين دراسيا في المادة. كما أن اختيارنا لهذا المستوى هو بغرض الاهتمام المبكر بظاهرة التأخر الدراسي فكلما كان التكفل في بداياته كانت النتائج أكثر إيجابية، بالإضافة إلى أن هذه المرحلة مهمة في النمو حيث تتميز بوضوح الميول المهنية.

ولمقاربة هذه الدراسة فقد طرحنا السؤال الرئيسي التالي الذي مؤداه:

هل يؤدي استخدام إستراتجية التعلم التعاوني إلى زيادة التحصيل الدراسي والاحتفاظ بالتعلم وتقوية الميول لدى التلاميذ المتأخرين دراسيا في مادة الرياضيات؟

ويتفرع عن هذا السؤال العام الأسئلة الفرعية التالية :

1- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لمادة الرياضيات؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي المؤجل للاختبار التحصيلي؟

3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي و البعدي المؤجل للاختبار التحصيلي لمادة الرياضيات ؟

4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الميول نحو مادة الرياضيات؟

5- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي المؤجل لمقياس الميول نحو مادة الرياضيات؟

6- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والبعدي المؤجل لمقياس الميول نحو مادة الرياضيات؟

2 – فـروض الدراسة :

1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لمادة الرياضيات لصالح المجموعة التجريبية.

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي المؤجل للاختبار التحصيلي في مادة الرياضيات لصالح المجموعة التجريبية.

3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والبعدي المؤجل للاختبار التحصيلي لصالح التطبيق البعدي المؤجل.

4- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية

والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الميول نحو الرياضيات لصالح المجموعة التجريبية .

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

6- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والبعدي المؤجل لمقياس الميول نحو الرياضيات لصالح التطبيق البعدي المؤجل.

3 -أهميـة الدراسة :

تكمن أهمية هذه الدراسة في الجانب الذي تتعرض له وهو ظاهرة التأخر الدراسي في مادة الرياضيات، ومحاولة التكفل بهذه الظاهرة، من خلال تجديد طرق وإستراتجيات التدريس المتبعة من طرف المعلمين و الاعتماد على طرق تدريس فعالة تجعل من المتعلم يشارك ويساهم في العملية التعليمية وتطور استعداداته للإنجاز الدراسي والتحصيل، وتنشط ميوله ورغبته في تعلم المادة كون الاهتمام بهذا الجانب المهم من شخصية المتعلم يساعد في التخطيط لعملية التدريس، وبالتالي فهي تلقي الضوء على جانب مهم في العملية التعليمية وهو الجانب الوجداني الذي لا يلق اهتماما وافرا من طرف المربين.

ومن أهمية هذه الدراسة أيضا تزويد المعلمين بمعلوم.ات ومؤشرات عن الصعوبات التي تواجههم في تعليم الرياضيات، مما يسمح لهم بتسطير خطط وبرامج عملية للتكفل الأحسن بالتلميذ ومساعدته على تجاوز هذه الصعوبات.

4 -أهـداف الدراسة :

- معرفة أثر استخدام إستراتجية التعلم التعاوني على تحصيل تلاميذ السنة الرابعة متوسط المتأخرين دراسيا في مادة الرياضيات.

- معرفة أثر استخدام إستراتجية التعلم التعاوني على ميول تلاميذ السنة الرابعة متوسط المتأخرين دراسيا نحو مادة الرياضيات.
- تنمية ميول إيجابية لدى التلاميذ نحو مادة الرياضيات.
- معرفة فعالية التعلم التعاوني في الاحتفاظ بالتعلم و استقرار الميول لمدة أطول.

5 -التعريف الإجرائي لمصطلحات الدراسة :

5 1 التعلم التعاوني:

يعرف وليم عبيد التعلم التعاوني كالتالي " تقسيم تلاميذ الفصل إلى مجموعات صغيرة (4-5) بقصد أن يتم تعلمهم تعاونيا، بمعنى أن تتعاون المجموعة معا في تعلم خبرة رياضية أو اكتساب مهارة أو الإجابة عن سؤال أو اكتشاف علاقة أو البرهنة على صحة نظرية... حيث يسهم كل فرد في المجموعة بما يمتلكه من قدرات أو بما يحتفظ في مخزونه الذكري من معلومات في التوصل إلى حل المشكلة (8).

ونعرف إجرائيا التعلم التعاوني بأنه طريقة في التدريس تعتمد على المجموعات الصغيرة التي لا يتعدى حجم المجموعة الواحدة منها على خمسة- 5- أفراد. و تتميز الطريقة بجعل التلاميذ يتعلمون من بعضهم البعض من خلال مناقشة وتوضيح مضمون المادة التعليمية وهذا عبر توزيع الأدوار فيما بينهم ويكون دور المعلم التوجيه والإشراف على طريقة العمل وتقديم المساعدة اللازمة عند الضرورة.

5 2 الميـول:

يورد سامي محمد ملحم التعريف التالي للميل "يعرف الميل على انه دافع يحدد استجابة الفرد انتقائية، وتعكس القوة الموجبة للشحنات الموجبة للأشياء والأنشطة على اختلافها وتعددها في عالم الفرد السيكولوجي" (9).

ونعرف إجرائيا الميول بأنها كل ما يبديه التلاميذ من رغبة ونزوع لدراسة مادة الرياضيات من خلال ما يعبرون عنه من مشاعر الحب و الارتياح اتجاه المادة وما يقومون به في

الواقع من سلوكات وأنشطة لها علاقة بالرياضيات. ويقاس الميل بمجموع الدرجات المحصل عليها على مقياس الميول نحو الرياضيات الذي أعددناه لهذا الغرض.

5 3 التأخر الدراسي :

يعرف التأخر الدراسي على أنه "حالة تأخر أو تخلف أو نقص وعم اكتمال النمو التحصيلي نتيجة لعوامل عقلية أو جسمية أو اجتماعية أو انفعالية، بحيث تنخفض نسبة التحصيل دون المستوى العادي أو المتوسط "(10).

أما نحن فنعرفه إجرائيا على أنه نقص في التحصيل المدرسي لمادة الرياضيات، ويتحدد هذا النقص من خلال الاختبارات المدرسية باستخدا م المستوى دون المتوسط (أقل من20/10) للتعبير عنه.

5 4 مـادة الرياضيـات :

وهي مجموع المعارف والمفاهيم التي يدرسها تلميذ السنة الرابعة متوسط في المادة كما هو مقرر في البرنامج الدراسي ، وتشمل أنشطة الجبر وأنشطة الهندسة المقررة خلال الفصل الثاني.

وفيما يلي تعريف مختصر بهذهالأنشطة :

- **أنشطة الجبر** : تتضمن أنشطة الجبر عددا من المحاور كالحساب على الجذور التربيعية والحساب الحرفي والمتطابقات الشهيرة، والمعادلات من الدرجة الأولى بمجهول.
- **أنشطة الهندسة** : تدور محاور أنشطة الهندسة حول مواضيع من مثل الأشعة والانسحاب، المعالم، الدوران، والمضلعات المنتظمة.

6 -الدراسات السابقة :

يمكن تصنيف الدراسات السابقة من حيث تناولها لإستراتجية التعلم التعاوني كمايلي :

أولا : دراسات تناولت موضوعي التحصيل والاتجاهات نحو مادة الرياضيات

6 ـ1 - دراسة محمد علي مرشد (2009) بعنوان:

"أثر استخدام طريقتي التعلم التعاوني والاكتشاف الموجه في تدريس الرياضيات على بقاء أثر التعلم وتنمية بعض مهارات حل المشكلات لدى تلاميذ الصف الثامن من مرحلة التعليم الأساس".

وهدفت الدراسة إلى معرفة أثر استخدام طريقة التعلم التعاوني والاكتشاف الموجه في تدريس وحدتي الأعداد النسبية والمقادير الجبرية لتلاميذ الصف الثامن من مرحلة التعليم الأساسي في اليمن على بقاء أثر التعلم لديهم . بالإضافة إلى معرفة أثر استخدام طريقة التعلم التعاوني والاكتشاف الموجه في تدريس وحدتي الأعداد النسبية والمقادير الجبرية لتلاميذ الصف الثامن من مرحلة التعليم الأساسي في اليمن على تنمية بعض مهارات حل المشكلات لديهم.

كما هدفت إلى التعرف عن أي الطريقتين (التعلم التعاوني، والاكتشاف الموجه) أكثر فاعلية في تعلم تلاميذ الصف الثامن الأساسي في اليمن لموضوعات وحدتي الأعداد النسبية والمقادير الجبرية.

وتكونت عينة البحث من تلاميذ الصف الثامن ، موزعين على عينتين تجريبيتين، المجموعة الأولى تدرس بطريقة التعلم التعاوني والمجموعة الثانية بطريقة الاكتشاف الموجه، بالإضافة إلى مجموعة ضابطة تدرس بالطريقة التقليدية.

ولاختبار فروض البحث قام الباحث بتطبيق المنهج شبه التجريبي.

أما الوسائل المستخدمة في الدراسة فتمثلت في:

-اختبار تحصيلي في وحدتي الأعداد النسبية، والمقادير الجبرية لقياس بقاء اثر التعلم.

- اختبار تحصيلي لبعض مهارات حل المشكلات.

وتوصل الباحث إلى النتائج التالية :

- تفوق تلاميذ المجموع التجريبية الأولى الذين درسوا وحدتي الأعداد النسبية والمقادير الجبرية باستخدام طريقة التعلم التعاوني وبفارق دال إحصائياً على تلاميذ المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة المعتادة وذلك في نتائج الاختبار البعدي لقياس بقاء أثر التعلم، مما يدل على أن استخدام طريقة التعلم التعاوني في تدريس وحدتي "الأعداد النسبية"، و"المقادير الجبرية" ساعد على بقاء أثر التعلم لدى التلاميذ.
- تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية الثانية الذين درسوا وحدتي الأعداد النسبية والمقادير الجبرية باستخدام طريقة الاكتشاف الموجه وبفارق دال إحصائياً على تلاميذ المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة المعتادة وذلك في نتائج الاختبار البعدي لقياس بقاء أثر التعلم.
- عدم وجود فرق دال إحصائياً بين تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى الذين درسوا وحدتي "الأعداد النسبية"، و"المقادير الجبرية" باستخدام طريقة التعلم التعاوني، وتلاميذ المجموعة التجريبية الثانية الذين درسوا المحتوى نفسه باستخدام طريقة الاكتشاف الموجه وذلك في نتائج الاختبار البعدي لقياس بقاء أثر التعلم.
- كل من طريقتي التعلم التعاوني والاكتشاف الموجه لهما فاعلية مرتفعة نسبياً لبقاء أثر التعلم لدى التلاميذ، حيث بلغت قيمة نسبة الكسب المعدل لطريقة التعلم التعاوني (1.21)، ولطريقة الاكتشاف الموجه (1.19)، وهي تساوي تقريباً نسبة الكسب المعدل التي حددها بلاك (1.2) لبداية الفاعلية المرتفعة.
- كل من طريقتي التدريس (التعلم التعاوني، و الاكتشاف الموجه) كان لهما حجم أثر كبير على بقاء أثر التعلم، حيث بلغت قيمة حجم الأثر لطريقة التعلم التعاوني (1.03)، ولطريقة الاكتشاف الموجه (0.94) وكلتاهما أعلى من قيمة حجم الأثر (0.8).

- تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى الذين درسوا وحدتي الأعداد النسبية والمقادير الجبرية باستخدام طريقة التعلم التعاوني وبفارق دال إحصائياً على تلاميذ المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة المعتادة، وذلك في نتائج الاختبار البعدي لقياس نمو بعض مهارات حل المشكلات .
- تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية الثانية الذين درسوا وحدتي الأعداد النسبية والمقادير الجبرية باستخدام طريقة الاكتشاف الموجه وبفارق دال إحصائياً على تلاميذ المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة المعتادة، وذلك في نتائج الاختبار البعدي لقياس نمو بعض مهارات حل المشكلات.
- عدم وجود فرق دال إحصائياً بين تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى الذين درسوا وحدتي "الأعداد النسبية"، و"المقادير الجبرية" باستخدام طريقة التعلم التعاوني، وتلاميذ المجموعة التجريبية الثانية الذين درسوا المحتوى نفسه باستخدام طريقة الاكتشاف الموجه، وذلك في نتائج الاختبار البعدي لقياس نمو بعض مهارات حل المشكلات.

كل من طريقتي التعلم التعاوني والاكتشاف الموجه لهما فاعلية متوسطة في تنمية بعض مهارات حل المشكلات لدى التلاميذ، حيث بلغت قيمة نسبة الكسب المعدل لطريقة التعلم التعاوني (1.06)، ولطريقة الاكتشاف الموجه (1.08)، وهي في حدود الفاعلية المتوسطة التي حددها بلاك (1 وأقل من 1.2)،(18).

6 2 – دراسة ميرفت أسامة حجي يحي (2001) بعنوان:

" فاعلية إستراتجية التعلم التعاوني في تحصيل طلبة الصف السابع الأساسي في الرياضيات واتجاهاتهم نحوها في مدينة طولكرم".

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة فاعلية استخدام إستراتجية التعلم التعاوني في تحصيل طالبات الصف السابع الأساسي واتجاهاتهم نحوها في المدارس الحكومية، وقامت الباحثة

بتطبيق الدراسة على عينة مكونة من 136 طالبة، تم توزيعها على مجموعتين واحدة ضابطة والأخرى تجريبية، وذلك باستخدام طريقة القرعة (الأوراق المغلقة).

وقد درست المجموعة التجريبية بطريقة التعلم التعاوني والضابطة بالطريقة التقليدية، وبعد ذلك تم إخضاع المجموعتين إلى القياس البعدي في الرياضيات وعلى مقياس الاتجاهات واستخدمت الباحثة لمعرفة دلالة الفروق بيت متوسطات المجموعتين في القياسين اختبار(ت).

وتوصلت الباحثة إلى النتائج التالية:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط علامات طالبات المجموعة التجريبية وطالبات المجموعة الضابطة على اختبار التحصيل البعدي، ولصالح المجموعة التجريبية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات طالبات المجموعة التجريبية وطالبات المجموعة الضابطة بعد تنفيذ الدراسة على مقياس الاتجاه نحو الرياضيات، ولصالح طالبات المجموعة التجريبية(13).

6 3 - دراسة صالح بن مخيلد عشوي الجاسر (2000) :

"أثر التعلم التعاوني على تحصيل الرياضيات لدى طلاب كلية المعلمين في مدينة عرعر".

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر التعلم التعاوني على تحصيل الطلاب في وحدة المجموعات من مقرر الجبر، بالإضافة إلى معرفة أثر التخصص (القرآنيات، اللغة العربية) على تحصيل الطلاب في وحدة المجموعات من مقرر الجبر.

أجريت الدراسة مع طلاب المستوى الأول في قسمي الدراسات القرآنية واللغة العربية الذين يدرسون مقرر الجبر لأول مرة (106 طالب) منهم 59 طالب من الدراسات القرآنية و 47 طالب في قسم اللغة العربية، وقسم الباحث شعبة اللغة العربية إلى مجموعتين تجريبية وضابطة وكذلك الشأن لشعبة الدراسات القرآنية، وكان اختيار العينة قصديا.

وقد درست المجموعتين التجريبيتين باستخدام التعلم التعاوني في حين درست المجموعات الضابطة باستخدام المحاضرة الممزوجة بالمناقشة ولمدة 4 أسابيع.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط أداء المجموعتين التجريبيتين والضابطتين لصالح المجموعتين التجريبيتين.
- لم توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات طلاب القرآنيات وطلاب اللغة العربية على إختبار التحصيل البعدي(16).

6 4 – دراسة عابد حسن الهرش، محمد فخري مقدادي (2000) بعنوان:

" دراسة مقارنة بين أسلوبي التعلم التعاوني والتعلم الفردي في اكتساب الطلاب لمهارات برنامج محرر النصوص وقدرتهم على الاحتفاظ بها ".

وهدفت هذه الدراسة إلى المقارنة بين استخدام أسلوبي التعلم التعاوني والتعلم الفردي في إكساب الطلاب لمهارات برنامج محرر النصوص وقدرتهم على الاحتفاظ بها.

واستخدم الباحثان في دراستهما اختبارين نظري وعملي لقياس مدى اكتساب الطلاب واحتفاظهم لمهارات استخدام برنامج محرر النصوص. وطبق الباحثان الدراسة على عينة تكونت من 20 طالبا في شعبة الطريقة التعاونية، و19 طالبا في شعبة الطريقة الفردية.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط احتفاظ الطلاب بمهارات برنامج النصوص (النظرية والعملية) لصالح المجموعة التعاونية.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط احتفاظ الطلاب بمهارات برنامج محرر النصوص في الاختبارين ككل، لصالح المجموعة التعاونية(19).

6 5 – دراسة عبد الملك بن مسفر بن حسن المالكي (1999) بعنوان:

"أثر اِستخدام التعلم التعاوني في تدريس الرياضيات على تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في الرياضيات واِتجاهاتهم نحوها".

وهدفت الدراسة إلى التعرف على أثر اِستخدام التعلم التعاوني في تدريس الرياضيات على تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في الرياضيات و اِتجاهاتهم نحوها. وقد تكونت عينة الدراسة من تلاميذ الصف الثاني المتوسط بمدرستي خالد بن فهد الحكومية ، و مدرسة الأندلس الأهلية، و تم تقسيم التلاميذ إلى مجموعتين :

- مجموعة ضابطة عددها 75 تلميذا، في ثلاثة فصول، واحد في المدرسة الحكومية ، و اِثنين في المدرسة الأهلية. و قد درس التلاميذ في هذه المجموعة بالطريقة التقليدية.
- ومجموعة تجريبية تكونت من 75 طالبا، في ثلاثة فصول واحد في المدرسة الحكومية واثنين في المدرسة الأهلية. و قد درس الطلاب في هذه المجموعة بالطريقة التعاونية.

و قد استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي لاختبار فروض الدراسة. و تكونت أدوات الدراسة من وحدة الأشكال الرباعية مصاغة بطريقة التعلم التعاوني و مقياس للاِتجاهات نحو الرياضيات، و اِختبار تحصيلي من إعداد الباحث، وقد استخدم الباحث اِختبار "ت" لمعرفة دلالة الفروق.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاِتجاهات نحو الرياضيات بين طلاب المدارس الحكومية و الأهلية الذين درسوا بالتعلم التعاوني و الذين درسوا بالطريقة التقليدية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاِتجاهات نحو الرياضيات بين طلاب المدارس الحكومية و الأهلية الذين درسوا بالتعلم التعاوني لصالح طلاب المدارس الحكومية.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل بين طلاب الصف الثاني المتوسط الذين درسوا باستخدام التعلم التعاوني و نظرائهم الذين درسوا بالطريقة التقليدية.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل بين طلاب الصف الثاني المتوسط الذين درسوا بالتعلم التعاوني في المدارس الحكومية و المدارس الأهلية(11).

6 6 – دراسة هند حميد الرويتي الحربي (1998) بعنوان:

" فاعلية اِستخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في إتقان تلميذات الأول متوسط للمهارات الحسابية الأربع و اِتجاهاتهن نحو مادة الرياضيات بمدينة مكة المكرمة ".

هدفت هذه الدراسة بشكل رئيسي للكشف عن فاعلية اِستخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في إتقان تلميذات الصف الأول متوسط للمهارات الحسابية الأربع فضلا عن دراسة اِتجاهاتهن نحو مادة الرياضيات. و قد أجريت الدراسة على عينة من تلميذات المدارس المتوسطة الحكومية مكونة من 50 تلميذة تم توزيعهم على مجموعتين واحدة ضابطة وأخرى تجريبية بواقع 25 تلميذة في كل مجموعة. وقد استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي القائم على التصميم القبلي و البعدي.

ومن الوسائل التي استخدمتها الباحثة، اِختبار تحصيلي يهدف إلى قياس تحصيل تلميذات عينة الدراسة للمحتوى المعرفي للوحدة المختارة بالإضافة إلى مقياس الاتجاهات نحو الرياضيات معد مسبقا.

و توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط اِتجاهات تلميذات الصف الأول متوسط اللائي درسن بطريقة التعلم التعاوني (المجموعة التجريبية) نحو مادة الرياضيات و متوسط اِتجاهات تلميذات الصف الأول متوسط اللائي درسن بالطريقة التقليدية (المجموعة الضابطة) نحو نفس المادة، و ذلك بعد ضبط أثر القياس القبلي لِاتجاهاتهن نحو مادة الرياضيات لصالح المجموعة التجريبية مما يؤكد على فعالية إستراتيجية التعلم

التعاوني على تحصيل التلاميذ و تنمية اِتجاهات اِيجابية لديهم نحو مادة الرياضيات(12).

ثانيا : دراسات تناولت التعلم التعاوني وتأثيره على التحصيل والاتجاهات في المواد الإجتماعيية والتربوية.

6 7 – دراسة محمد محمود الحيلة (2003) بعنوان:

" أثر التعلُّم التعاوني القائم على مجموعات الخبراء في التحصيل المباشر والمؤجل لطلبة مساق تصميم التعليم في كليات العلوم التربوية".

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء أثر التعلُّم التعاوني القائم على مجموعات الخبراء وجنس الطلبة في التحصيل المباشر والمؤجل لطلبة كليات العلوم التربوية في مساق تصميم التعليم مقارنة بالتعلُّم التعاوني العادي.

وقد قام الباحث باختيار شعبتين عشوائياً من الشُعب الخمس (مستوى السنة الرابعة) التي تدرس مساق تصميم التعليم حيث بلغ عدد أفرادها (62) طالباً وطالبة، وعشوائياً تم اختيار إحدى الشعبتين كمجموعة تجريبية (32) طالباً وطالبة (12 طالباً، 20 طالبة) تعلم أفرادها مساق تصميم التعليم تعاونياً وحسب طريقة جيسكو 2 والمجموعة الثانية (30) طالباً وطالبة (10 طلاب، 20 طالبة) تعلمت المادة نفسها بالتعلم التعاوني العادي.

المادة التعليمية الخاصة بمساق تصميم التعليم والتي تكونت من (17) وحدة دراسية، وزعت على (14) أسبوعاً بواقع ثلاث ساعات دراسية أسبوعياً باستثناء الساعات المخصصة للاختبارات الفترية (الأولى والثانية) والنهائية. كما الباحث بإعداد اختبار لقياس تحصيل طلبة مساق تصميم التعليم في الوحدات التي تعلمها الطلبة، وعددها (17) وحدة تعليمية، وذلك بعد تحليل المادة التعليمية، وتحديد الأهداف السلوكية الخاصة بكل وحدة تعليمية وبناء جدول وذلك بعد تحليل المادة التعليمية .

استخدم الباحث مقارنة الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية، وتحليل التغاير المصاحب (ANCOVA) في تحليل نتائج دراسته، وذلك باستخدام الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).

وقد توصل الباحث من خلال دراسته إلى النتائج التالية:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) تعزى لطريقة التعلم. حيث كان الوسط الحسابي للمجموعة التجريبية التي تعلمت تعاونياً حسب مجموعة الخبراء هو (92.50) وهو أعلى من الوسط الحسابي للمجموعة الضابطة التي تعلمت بطريقة التعلم التعاوني العادي بمقدار (5.70).
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) تعزى لطريقة التعلم حيث أن الوسط الحسابي للمجموعة التجريبية التي تعلمت تعاونياً حسب مجموعات الخبراء هو (91.06) وهو أعلى من الوسط الحسابي للمجموعة الضابطة التي تعلمت بطريقة التعلم التعاوني العادي بمقدار (7.13)،(20).

6- 8- دراسة سالم بن علي القحطاني (2000)بعنوان :

" فاعلية التعلم التعاوني في تحصيل الطلاب وتنمية اتجاهاتهم في الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة".

ومن بين أهداف هذه الدراسة تقصي فاعلية التعلم التعاوني في تحصيل الطلاب الأكاديمي والاجتماعي وتنمية اتجاهاتهم في الدراسات الاجتماعية (التاريخ) بالمرحلة المتوسطة، وقد أجريت الدراسة بالمملكة العربية السعودية.

وقد اختار الباحث مرحلة التعليم المتوسط (الصف الأول متوسط) وقام بتقسيم العينة إلى فصلين :

الفصل (أ) للمجموعة الضابطة وتكونت من 36 تلميذا والفصل (ب) للمجموعة التجريبية وتكونت من 36 تلميذا.

كما تم اختيار عينة من معلمي الدراسات الاجتماعية، حيث كانت العينة تمثل 30 % من العينة الكلية لمعلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة المتوسطة والتي بلغت 36 معلما.

وقد استعان الباحث في دراسته بالأدوات التالية:

- الإستبانة الخاصة بمعلمي الدراسات الاجتماعية للتعرف على رؤى وخلفيات معلمي الدراسات الاجتماعية عن التعلم التعاوني.
- الإستبانة الخاصة بالتلاميذ (المجموعة التجريبية) لمعرفة وجهات نظر التلاميذ واتجاهاتهم تجاه طريقة التعلم التعاوني وقد تكونت من22 سؤالا وسؤالا واحدا مفتوحا.
- اختبار من أجل قياس قدرات الطلاب وتحصيلهم في أحد موضوعات التاريخ.

ولاختبار صحة الفروض أستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي.

وأسفرت الدراسة على النتائج التالية:

- استخدام التعلم التعاوني بدرجة متوسطة من قبل معلمي الدراسات الاجتماعية في التدريس.
- توجه طلاب المجموعة التجريبية الإيجابي نحو التعلم التعاوني مما كان له الأثر الواضح على مشاركتهم وتفاعلهم الصفي وقدراتهم.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية تؤكد على تأثير استخدام التعلم التعاوني على تحصيل الطلاب، وتدل على تفوق الطلاب في المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة، وفاعلية التعلم التعاوني مقارنة بالطرق التدريسية التقليدية الأخرى(14).

6-9- دراسة إبراهيم القعود (1995)بعنوان :

"أثر طريقة التعلم التعاوني في التحصيل في الجغرافيا ومفهوم الذات لدى طلاب الصف العاشر في الأردن".

وهدفت الدراسة إلى معرفة أثر طريقة التعليم التعاوني في تحصيل طلاب الصف العاشر وتنمية مفهوم الذات لديهم.

وتكونت عينة الدراسة من شعبتين تعلمت الأولى وحدة الأقاليم المناخية من كتاب الجغرافيا للصف العاشر بطريقة التعلم التعاوني وتعلمت الثانية الوحدة نفسها بالطريقة التقليدية. و قد خضع جميع أفراد العينة لإختبار تحصيلي قبلي وبعدي، لمقياس مفهوم الذات قبل التجربة وبعدها، ثم استخدم تحليل التباين الأحادي متعدد المتغيرات المصاحب لتحليل النتائج.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

- يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط تحصيل الطلاب الذين تعلموا بالطريقة التعاونية ومتوسط تحصيل الطلاب الذين تعلموا بالطريقة التقليدية لصالح طلاب الطريقة التعاونية.
- يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط أداء المجموعتين على مقياس مفهوم الذات(15).

ثالثا : الدراسات التي تناولت أثر التعلم التعاوني على بعض الجوانب التنظيمية والشخصية

6-10- دراسة بكر هاشم حريري (1999)بعنوان:

"إدارة الفصل بأسلوب التعلم التعاوني وأثره في تحصيل الطلاب الدراسي".

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر استخدام التعلم التعاوني لإدارة الفصل في تحصيل الطلاب الدراسي في مقررات العلوم، اللغة الإنجليزية، والتاريخ، والجغرافيا، الإملاء، القواعد.

وتكونت عينة الدراسة من أربعين (40) طالبا موزعة على مجموعتين ضابطة وأخرى تجريبية بمعدل 20 تلميذ في كل مجموعة، حيث درست المجموعة التجريبية مقررات المواد الدراسية باستخدام أسلوب التعلم التعاوني في حين استخدمت المجموعة الضابطة الطريقة التقليدية.

وقد استخدم الباحث في دراسته المنهج شبه التجريبي والمنهج الوصفي.

ومن النتائج المتحصل عليها الآتي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في المستوى الدراسي للطلاب في المواد الدراسية التالية : العلوم، اللغة الإنجليزية، الإملاء، القواعد.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج التلاميذ في مادتي التاريخ والجغرافيا، لكن بالرغم من ذلك هناك تغير في أداء التلاميذ في هاتين المادتين (17).

6 -11- دراسة جونسون و جنسون و سكوت (1987) بعنوان:

" أثر التعلم التعاوني والتعلم الفردي على حب التلاميذ نحو أقرانهم المتجانسين والغير متجانسين تحصيليا و تقدير الذات الأكاديمي".

- هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر التعلم التعاوني والتعلم الفردي على حب التلاميذ نحو أقرانهم والتحصيل وتقدير الذات الأكاديمي، والمدرس والزملاء وموضع الضبط والتحصيل الدراسي.
- واستخدم الباحثون مقابلات شخصية، ومقياس سوسيومتريا ومقياس في الاتجاهات، وطبق الباحثون هذه الأدوات على عينة تكونت من 160 تلميذ من المشتركين في الإجراء التعاوني و142 تلميذ في الإجراء الفردي واستمرت التجربة خمسين يوما بواقع ستون دقيقة يوميا.

وكان من أهم نتائج الدراسة أن التلاميذ في الإجراء التعاوني أحبو العمل في الجماعات غير المتجانسة، وأنهم كانوا أكثر انضباطا في العمل اليومي، وسجلوا درجات أعلى في التحصيل كما زادت دافعيتهم للتعلم، واعتقد التلاميذ أنه ستزداد درجتهم في الإجراء التعاوني، لأنهم أكثر استمتاعا وأكثر اهتماما بشخصياتهم وأقل اضطرابا وأكثر دقة وأسرع من التلاميذ في الإجراء الفردي(22).

6-12- دراسة جونسون، و جونسون و بوكمان و ريتشاردز(1985) بعنوان :

" أثر التعلم التعاوني في التأييد الاجتماعي داخل الفصل الدراسي".

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر التعلم التعاوني في التأييد الاجتماعي داخل الفصل الدراسي ومدى ارتباط التعلم التعاوني بالتأييد الاجتماعي.

و استخدم الباحثون مقياس المناخ الاجتماعي وطبق الباحثون هذه الأداة على عينة تكونت من 91 تلميذا تعلموا فـي جماعات تعاونية لمدة عام دراسي قسموا إلى مجموعتين المجموعة الأولى تعلمت أقل من نصف الوقت والثانية أكثر من نصف الوقت.

وتوصلت الدراسة على النتائج التالية :

- وجود اثر دال للتعلم التعاوني في زيادة إدراك التلاميذ للاعتماد المتبادل الإيجابي في الهدف والمصدر.
- زيادة إدراك التلاميذ للتأييد الأكاديمي الشخصي من المدرس والتلاميذ الآخرين.
- كان للتعلم التعاوني لمدة أطول أثره الإيجابي على التقدير الذاتي الأكاديمي أكثر من التأييد الاجتماعي.

كما توصلت الدراسة إلى أن التعلم التعاوني والاعتماد المتبادل الإيجابي في الهدف والمصدر له علاقة إيجابية بالتأييد الشخصي والأكاديمي للمدرس والتلاميذ والتجانس وعدالة توزيع الدرجات على التلاميذ(21).

التعليق على الدراسات السابقة :

من خلال عرض الدراسات السابقة نجد أن بعض الدراسات تناولت إستراتجية التعلم التعاوني وتأثيره على التحصيل والاتجاهات في مادة الرياضيات، ودراسات أخرى تناولت تأثيره على نفس المتغيرات في المواد الاجتماعية.والبعض الآخر حاول معرفة تأثيرها على التحصيل في مرحلة التعليم الجامعي، وبعضها أيضا إهتم بتأثيرها في إدارة الفصل الدراسي. واهتمت بعض الدراسات بتأثير إستراتجيةِ التعلم التعاوني على التحصيل والاحتفاظ بالتعلم.

ويلاحظ أن هذا الأسلوب قد طبق في عدد من المواد الدراسية، كالمواد الاجتماعية والرياضيات كما أن عينات الدراسة في هذه البحوث كانت متنوعة، تلاميذ المرحلة الابتدائية و المتوسط والثانوي وحتى الجامعي.

واستخدمت جل الدراسات المنهج شبه التجريبي القائم على التصميم القبلي والبعدي لعينتين واحدة تجريبية والأخرى ضابطة. وقد تباين ت العينات المستخدمة في كل دراسة من حيث العدد فهناك من استخدم عينات صغيرة الحجم وهناك من استخدم عينات كبيرة الحجم.

أما من حيث المعالجة الإحصائية فتنوعت بين اختبار (ت) ، لدراسة الفروق بين المتوسطات وكذلك تحليل التباين المصاحب ، و استخدمت بعض الدراسات معادلة حساب حجم الأثر لمعرفة حجم تأثير المتغير المستقل في المتغير التابع.

وكان من أهم النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسات مايلي :

- تفوق إستراتجية التعلم التعاوني على الطريقة التقليدية في زيادة تحصيل الطلبة في جميع المواد الدراسية التي استخدمت معها طريقة التعلم التعاوني،ماعدا دراسة عبد الملك بن مسفر بن حسن المالكي التي تسجل فيها فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة.
- أما من حيث الاتجاهات فقد تفوقت طريقة التعلم التعاوني على الطريقة التقليدية في تطوير اتجاهات إيجابية لدى الطلبة وذلك في جل المواد الدراسية وكل المستويات التعليمية. وقد أثبتت أيضا فاعليتها في زيادة تقدير الذات لدى الطلبة، وهذا ما توصلت له دراسة إبراهيم القعود. وتوصلت أيضا دراسة بكر هاشم حريري إلى إثبات فاعلية إستراتجية التعلم التعاوني في إدارة الفصل الدراسي وزيادة تحصيل الطلبة.
- وضمن هذه الدراسات التي تم استعراضها هناك من اهتم بمعرفة مدى فاعلية إستراتجية التعلم في احتفاظ الطلبة بالتعلم (بقاء أثر التعلم)، حيث توصل محمد علي مرشد في دراسته التي أجراها لمعرفة أثر كل من طريقتي التعلم التعاوني والاكتشاف الموجه على بقاء أثر التعلم وتنمية بعض مهارات حل المشكلات في مادة الرياضيات، إلى تفوق إستراتجية التعلم التعاوني على طريقة الاكتشاف الموجه في هذا الموضوع.

وفي دراسة محمد محمود الحيلة أوضحت النتائج التي توصل إليها إلى فاعلية التعلم القائم على مجموعات الخبراء وجنس الطلبة وتفوقه على التعلم التعاوني العادي في التحصيل وبقاء أثر التعلم لدى طلبة كلية علوم التربية.

توضح النتائج التي توصل إليها جونسون، وجونسون، وبوكمان أن التلاميذ الذين درسو ا باستخدام طريقة التعلم التعاوني كان تقدير الذات الأكاديمي لديهم مرتفع، كما زاد إدراكهم للاعتماد المتبادل الإيجابي وهو أح د مسلمات إستراتجية التعلم التعاوني. وتعود هذه النتائج الإيجابية إلى الوقت الطويل الذي استغرقته التجربة مما سمح للتلاميذ بأن يكونوا الخبرات والمهارات الضرورية للتعلم التعاوني.

كما توصلت دراسة كل من جونسون وجونسون وسكوت إلى أن استخدام إستراتجية التعلم التعاوني، جعل التلاميذ يحبون العمل في جماعات غير متجانسة وكانوا كثر انضباطا وزيادة تحصيلهم ودافعيتهم للتعلم.

ويمكن القول أن نتائج الدراسات تؤكد بكل وضوح فاعلية التعلم التعاوني وتأثيره الإيجابي على التحصيل لدى الطلبة في جميع المواد الدراسية، وفي كل المستويات الدراسية، كما أنه يؤدي إلى تطوير اتجاهات إيجابية نحو المواد الدراسية ونحو زملاء الفصل والمعلمين، كما ينمي بعض المفاهيم الأخرى في الشخصية كتقدير الذات الأكاديمي والشخصي والثقة بالنفس.

مراجع الفصل :

(1)- يوسف دياب عواد: سيكولوجية التأخر الدراسي، نظرة تحليلية علاجية، دارالمناهج للنشر والتوزيع ،عمان ،الأردن، ط1، ص8 .

(2)- بشلاغم يحيا: دراسات حول المشروع المدرسي والمهني، جامعة أبي بكر بلقايد، تلمسان الجزائر، بدون سنة، ص60.

(3)- WWW.Uqu.edu.sa

(4)- محمد محمود الحيلة: مهارات التدريس الصفي، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ط 1،2002، ص84.

(5)- طارق عبد الرؤوف:التعلم التعاوني، مفهومه، أهميته، إستراتجيته، الدار العربية للعلوم والثقافة، الجيزة،مصر ،ط1، 2008 ، ص33.

(6)- WWW.Timss.bc.edu/timss2007.

(7)- علي لونيس، صحراوي عبدالله: البنائية والتعليم بمقاربة الكفاءات، مدخل حديث لعلاج قصور تدريس الرياضيات بالمدرسة الجزائرية، مجلة الدراسات، العدد 4 جوان 2006، ص174 .

(8)- وليم عبيد: تعليم الرياضيات لجميع الأطفال، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط 1، 2004 ، ص116.

(9)- سامي محمد ملحم: القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، دار المسيرة للنشر والتوزيع عمان، الأردن2002، ص101.

(10)- عبد الرحمان العيسوي: النمو النفسي ومشكلات الطفولة، دار المعرفة الجامعية للطبع والنشر والتوزيع، مصر، بدون سنة، ص250.

(11)- WWW.uqu.edu.sa

(12)- WWW.uqu.edu.sa

(13)- WWW.mans.edu.eg

(14)- WWW.fedu.uaeu.ae

(15)- طارق عبد الرؤوف: مرجع سابق،ص 172.

(16)- WWW.uqu.edu.sa

(17)- WWW.fedu.uaeu.ae

(18)- WWW.yemen_nic

(19)- طارق عبد الرؤوف: مرجع سابق، ص 176.

(20)- WWW.mans.edu.eg

(21)- طارق عبد الرؤوف: مرجع سابق، ص 190 .

(22)- طارق عبد الرؤوف: مرجع سابق، ص 191 .

الفصل الثاني : التعلم التعاوني

تمهيد

1- نشأة وتطور التعلم التعاوني

2- مفهوم التعلم التعاوني

3- الفرق بين التعلم التعاوني،التنافسي،الفردي

4- خصائص التعلم التعاوني

5- إستراتجيات التعلم التعاوني

6- الفرق بين مجموعات التعلم التعاوني ومجموعات التعلم التقليدي

7- أنواع الجماعات التعليمية التعاوني

8-طرق تكوين الجماعات التعاونية

9- حجم جماعة التعلم التعاوني

10-توزيع الأدوار في مجموعات التعلم التعاوني

11-دور المعلم في التعلم التعاوني

12- فوائد التعلم التعاوني

13- التقويم في التعلم التعاوني

14-معوقات التعلم التعاوني

خاتمة الفصل

مراجع الفصل

تمهيـد :

تعتبر بيداغوجيا التعلم التعاوني من أحدث الإستراتجيات التعليمية التي جاءت بها الحركة التربوية الحديثة، حيث جاءت كرد فعل على واقع تربوي هيمن زمنا طويلا وجعل من التلميذ مجرد متلق سلبي للمعلومة دون المساهمة في بناءها، والبحث عن مصادرها.

وتتمثل بيداغوجيا التعلم التعاوني في أن المتعلم يشارك في عملية التعلم. وتبنى على مبادئ تهدف في مجملها إلى تطوير العلاقات الإنسانية والإيجابية لدى المتعلم من خلال الأجواء التي يمكن خلقها عند ممارسة هذا النمط من التعلم، وهي أجواء تتسم بالديمقراطية وحرية الفكر والتعبير. والتعلم التعاوني هو أحد أوجه البيداغوجيا النشطة التي ظهرت بوادرها الأولى في أمريكا ثم أوروبا.

ونحن في هذا الفصل سنتعرض إلى هذه الإستراتجية بالرجوع إلى جذورها التاريخية وأهمية استخدامها في الفصل.

1 -نشأة وتطور التعلم التعاوني :

أدى تطور التعليم في مناهجه وأهدافه إلى الاهتمام أكثر بشخصية المتعلم وتمكينه من الكيفيات التي تساعده من تحقيق تعلم أفضل وتجاوز الإستراتجيات التقليدية التي تركز على التلقين دون مشاركة المتعلم في بناء المعرفة، فظهرت في الميدان التربوي مقاربات تدعو إلى منح المتعلم المكانة المستحقة و مشاركته الفعالة في العملية التعليمية.

إن بوادر هذا التوجه العالمي الذي جاءت به الحركة التربوية الحديثة واكب حركة عالمية تنادي بمزيد الاهتمام بحقوق و وضع الطفل في العالم، وبالتالي بات على المدرسة أن تتكيف وتنفتح لمسايرة هذا الوضع الدولي الجديد وأن تصبح المحيط الملائم لنمو شخصية الطفل وصقل مواهبه و منحه تعليما ينمي لديه الفكر الناقد و الإبتكاري، فبهذا المنظور أصبح ينظر إلى المتعلم على أنه مواطن في طور البناء باستطاعته أن يتحمل مسؤوليات وله الحرية في أخذ المبادرات وتقديم المساعدة لأقرانه الذين يعانون صعوبات وكذلك تعليمه السلوك الديمقراطي، و بالموازاة مع ذلك وجب أيضا تغيير وضع المعلم في المدرسة.

وقد ظهرت في الميدان التربوي إستراتجيات تدريسية تجعل من الأنشطة التعليمية تتمحور حول شخصية المتعلم مثل أسلوب حل المشكلات وإستراتجية التعلم التعاوني، وأحد مسلمات إستراتجية التعلم التعاوني دع الطلاب يعلم بعضهم بعضا و المشاركة الجماعية في بناء أنشطة التعلم وممارسة هذا الأسلوب في المدارس لديه ما يدعمه من الناحية النظرية والتجريبية.

وفيما يلي عرض لأهم النظريات التي يستمد منها التعلم النظري أسسه الفلسفية والتجريبية.

1 -1 إسهامات الحركة التربوية الحديثة :

يمكن تمييز قطبين أساسيين لهذه الحركة :

في الجزء الشمالي من القارة الأمريكية وبالضبط في الولايات المتحدة الأمريكية من خلال أعمال جون ديوي وطريقته الشهيرة في التعليم وهي طريقة المشروع. حيث يؤكد ديوي أن تجسيد المشروع بالنسبة للطفل هو استجابة لحاجة الطفل الفطرية في التعلم ، فالسلوك الديمقراطي حسبه والممارسة الديمقراطية يكون ناتجا عن التعاون بين أعضاء الجماعات داخل قاعة الدراسة(1). فالتعلم بالنسبة إليه هو نشاط داخلي يتحقق من خلال التفاعلات التي تحدث بين المتعلم وما يحيط به. و إستراتجية التعلم التعاوني كفكرة تعليمية في الولايات المتحدة جاءت بالأساس لمساعدة الطلاب من مختلفي الأجناس والأعراق على الاندماج في المجتمع الأمريكي المتعدد الأعراق والتقليل من أجواء التمييز والتعصب داخل المدرسة.

أما القطب الثاني لحركة التعلم التعاوني تمثله أوربا حيث استخدم فرينيه المشروع بقوة من أجل تشجيع المشاركة النشطة للطفل في حجرة الفصل الدراسي كما استخدم مجموعة من الوسائل البيداغوجية منها المطبعة، التعاونيات المدرسية، بطاقات العمل الفردية النصوص الحرة. فحسب فرينيه فعالم الراشد يجب أن يتقلص، فالطفولة هي الكمال والسعادة و لا تحتاج إلى تدخل طرف خارجي (2).

كما استفادت البيداغوجيا التعاونية من تطور النظريات في مجال علم النفس منها على الخصوص.

1 2 نظريات المجال :

تعد هذه النظريات كرد فعل على هيمنة التوجه السلوكي الذي يحصر السلوك في مثير إستجابة دون الأخذ في عين الاعتبار العوامل الاجتماعية، وكثيرا ما تصنف نظريات المجال مع النظريات السلوكية نظرا لما تعطيه نظريات المجال لعملية التعلم من أهمية وتفسيرها لهذه العملية على إنها تغير في الإدراك و اهتمامها بالملاحظة المنظمة للسلوك.

وتعد نظرية الجشطالت إحدى نظريات المجال وهي تختلف عن النظريات السلوكية في أنها لا تهتم بتجزئة السلوك إلى جزئيات من الإستجابة وردود الأفعال ولكنها تهتم بالتنظيم الديناميكي لوحدات السلوك الكلية (3).

يؤكد كورت كوفكا، وهو أحد واضعي نظرية الجشطالت، على أن الجماعات هي وحدات كاملة نشطة يختلف فيها الاعتماد بين الأعضاء (4). وقد قام كورت ليفن بتطوير أفكار كوفكا واهتم بضرورة فهم شخصية الفرد في مجالها الاجتماعي." وقد أثبتت التجارب التي قام بها بدليل قاطع أن المجموعات الدراسية التي تدار بطريقة ديمقراطية لم تكن فقط أكثر سعادة من الناحية النفسية والروح المعنوية بل أيضا أكثر فاعلية وإنتاجية من المجموعات التي تدار بطريقة أوتوقراطيةِ"(5).

على أفكار ليفين وطور نظرية عن التعاون والتنافس ،حيث أوجد في Deutch كما اعتمد تجربة مع طلبة الجامعات أجواء تعاونية أو تنافسية في الفصول عن طريق تنويع المعلومات التي يتلقاها الطلبة عن مكونات المقرر فبدلا من تلقي مقرر منتظم في علم النفس فإنهم يتلقون في حلقات دراسية صغيرة تتركز حول تحليل ومناقشة دراسة حالات من واقع الحياة، وقد توصل دويتش إلى فوارق مدهشة بين المجموعات التنافسية والتعاونية فقد تطورت المجموعات التعاونية إلى جماعات نفسية بينما لم تتطور المجموعات التنافسية بهذه الطريقة ولم تنتج الجماعات التعاونية أفكارا أكثر بالنسبة لكل وحدة زمنية فحسب، بل إن نوعية الأفكار أيضا كانت متفوقة(6).

من خلال هذه الأعمال التي قام بها كل من ليفين و دويتش يتضح لنا أهمية الأجواء الجماعية التعاونية في خفض أجواء التوتر داخل الجماعة وزيادة إنتاجيتها ، كما أنها تؤدي إلى تطورها من وضعية الإنتاج و تحقيق وتجسيد الأهداف المسطرة إلى جماعات نفسية ، وهذه النتائج مردها إلى التفاعلات التي تحدث بين الأفراد والسعي نحو تحقيق هدف جماعي مشترك.

1 3 إسهامات نظريات علم النفس الإجتماعي :

إذا كان تركيز علم النفس منصبا على دراسة سلوك الفرد فإن علم النفس الاجتماعي يهتم بدراسة سلوك الفرد وهو داخل الجماعة و دور هذه الأخيرة في تشكيل سلوك الفرد وشخصيته و اتجاهاته، وقد ظهرت عدة أبحاث اهتمت بدراسة سيكولوجية الجماعات وتم تطوير عدة تقنيات للعمل على زيادة فاعلية العمل عن طريق الفرق أو الجماعات التعاونية وقد أستخدم هذا الأسلوب في المصانع والمؤسسات الاقتصادية والجيش.

ويعد علم دينامية الجماعة من أهم المجالات التي اهتم بها ميدان البحث في مجال علم النفس الاجتماعي، ويطلق مصطلح حركية الجماعة على ما يحدث عندما يعمل الأفراد كأعضاء في جماعات ،ويعنى بالكشف عن مدى اختلاف سلوك الأفراد عندما يصبحون أعضاء جماعات عن سلوكهم وهم فرادى ،والعوامل التي تعين على تحقيق مزيد من الإنتاج والأساليب الفعالة للمناقشة والتخطيط والتقويم الجماعي، كما يهتم أيضا بمعاونة الأفراد على فهم ما يحدث بالجماعة وتحملهم مسؤولياتهم كأعضاء في الجماعة وتعلم أساليب القيادة الجماعية (7).

فعلم دينامية الجماعة يعنى بالتفاعلات التي تحدث داخل الجماعات والمتغيرات التي تؤثر في عملية التفاعل هذه مهما كانت طبيعة الجماعات. وفي المجال التربوي يؤكد الباحثين على أهمية العمل التعاوني لإعداد الفرد كي يكون عضوا في جماعة ديناميكية.

"ويؤكد أديوان أن الاهتمام بالجماعة التدريسية وهي تجد أرقى نموذج لها في قسم الدراسة أو الفصل الدراسي يقوم على أساس دراسة العلاقات المعرفية ذات البعد الاجتماعي أو العكس العلاقات الاجتماعية ذات البعد المعرفي. ذلك أن جماعة القسم تسعى من خلال تكتلها إلى خلق نوع من التعاون في سبيل تحقيق الهدف التربوي الأساسي وهو تلقي المعرفة"(8).

بالإضافة إلى حركة ديناميات الجماعة وإسهاماتها في تطور التعلم التعاوني الجماعي أدى تطور القياس السوسيومتري إلى فهم أكثر دقة لكيفية تشكل الجماعات والتجاذبات

والتنافرات التي تحدث بداخلها، وقدم حلولا لتشكيل الجماعات وجعلها أكثر فاعلية والتقليل من الصراعات التي تحدث أثناء تفاعلها، ويقدم مورينو وهو أحد واضعي هذا الأسلوب، تعريفا للسوسيومترية كالتالي: السوسيومترية هي منهج أو طريقة تسمح باكتشاف وتحليل نماذج التقبل والرفض المتبادل للأفراد المنخرطين في نشاطات محددة، ويركز على ما يقوم به كل عضو من المجموعة من اختيارات بخصوص الأفراد الذين يريد العمل معهم وأولئك الذين لا يريد العمل معهم "(9).

"فالسوسيوممترية ترى أن الجماعات الاجتماعية قائمة بذاتها في الواقع، وتحاول الكشف عن درجة تجانس الجماعة. وهي تتركز على معيار معين لقياس الظاهرة الاجتماعية ليس في عمومها وإنما لقياس العلاقات بين الأشخاص معتمدة على التجاذب والتنافر بينهم (10).

وفي المجال التربوي يمكن أن تساعد المقاييس السوسيومترية في الكشف عن الأنماط السلوكية للطلبة وكذلك تشكيل وترتيب الصف بشكل يتلاءم مع رغبات الطلبة، كما تمكننا من تشكيل مجموعات التعلم حسب اختيار التلميذ للمجموعة التي يريد العمل معها.

1 4 إسهامات نظريات النمو المعرفي :

إن الاهتمام بالنمو و مراحله يساعد المشتغلين في الميدان التربوي على فهم شخصية الطفل ومراحل تطورها وبالتالي وضع المناهج والمقررات الدراسية المناسبة خاصة في مرحلة الطفولة ذلك أن هذه المرحلة تتكون فيها بذور شخصية الفرد ويتحدد إطارها العام.

و نحن في هذا الإطار سنقوم بعرض نظريتين هامتين في مجال النمو المعرفي قدمتا الكثير من التفسيرات حول ماهية العلاقة بين النمو و التعلم.

1 4 1 نظرية فيقوتسكي و الحل الجماعي للمشكلات:

يؤكد فيقوتسكي على أهمية التفاعل بين الطفل وبيئته وكان يلح على أهمية تدخل الراشد كوسيط في تعلم الطفل وكلما كان هذا التدخل محترما لإيقاع النمو كان إيجابيا. وتتمثل الفكرة الرئيسية في مناهج فيقوتسكي وغيرها من المناهج الثقافية في أنه عندما يتفاعل فردان

فإنهما يكونان محادثة، حدثا، أو نشاطا ما وقد اهتم علماء النمو كثيرا بحل المشكلات الجماعي بين الوالد والطفل أو بين الأقران (11).

"كما اعتمدت أفكار فيقوتسكي على معرفة السلوك الاجتماعي المبني على الجهود التعاونية المبذولة للتعلم والفهم وحل المشكلات، ويقوم الأعضاء أثناء ممارسة هذا السلوك بتبادل المعلومات والخبرات و اكتشاف نقاط الضعف في إستراتجيات تفكير بعضهم بعضا، ويصححون بعضهم بعضا ويعدلون فهمهم بناء على فهم الآخرين "(12).

1 4 2 نظرية جان بياجي :

توصل بياجي من خلال أبحاثه إلى أن المعرفة بناء، أي أن كل فرد يبني معرفته بواسطة ما يمارسه من أفعال جسدية وذهنية أثناء معالجته للأشياء، و وضعية التعلم هي خلق توازن جديد في البناء المعرفي بعد حالة من فقدان التوازن ناتجة عن حالة عدم توافق أو تلاءم مع الوضع الجديد. "لقد شعر بياجي أن الفرصة التي يعمل فيها الأطفال ويلعبون متعاونين مع أترابهم ممن هم في سنهم هي مفتاح نمو الاستدلال الخلقي والسلوك الخلقي، وحين تتاح الفرصة للأطفال لتنمية و وضع قواعدهم و حل خلافاتهم يزداد احتمال تنميتهم للاستقلال الذاتي وللمهارات الاجتماعية المطلوبة لوضع قواعد جيدة للسلوك وتنقيحها حسب الحاجة(13).

إن في نظرية بياجي تأكيد على أهمية وجود عنصر اجتماعي في النمو وهذا العنصر ضروري في تطور العمليات المعرفية و الوجدانية، وأن العمل التعاوني مهم في تكوين وسائل العمل الذهني. و تؤكد كل من نظرية فيقوتسكي و بياجي على أهمية الأجواء التعاونية والتفاعلية داخل حجرة الفصل الدراسي لما ينتج عنه من تضارب لوجهات النظر و إمكانية تعديل وتصحيح الأفكار وهذا ما يسمى بالصراع المعرفي الاجتماعي .

وفي هذا السياق تؤكد نتائج البحوث أن النمو المعرفي يتوقف إلى حد ما على التفاعلات الاجتماعية التي تسمح بظهور الصراع الاجتماعي المعرفي لدى الأفراد أو بين الأفراد، إن

تعارض وجهات النظر يضفي الصبغة الاجتماعية على الصراع المعرفي الذي يصبح فيما بعد محركا للتفاعلات والنمو المعرفي (14).

1 5 نظرية الاعتماد المتبادل الإيجابي :

بالرغم من أن الاهتمام بالتعلم التعاوني كان مبكرا، إلا أن الأبحاث والدراسات التي أخذت الجانب التطبيقي في حجرة الفصل الدراسي لم تبدأ إلا في العقود الثلاثة الماضية عندما قام جونسون وآخرون عام 1970 بتطوير دراسة دويتش وتحويلها إلى إستراتجيات تدريسية إجرائية أسموها "نظرية الاعتماد المتبادل الإيجابي". حيث ذهبوا إلى أن الاعتماد المتبادل الإيجابي "التعاون"يؤدي إلى التفاعل المعزز ويتم ذلك عن دما يشجع الأعضاء ويساعد بعضهم بعضا خلافا للاعتماد المتبادل السلبي "التنافس"فإنه يؤدي عادة إلى تفاعل متعارض حيث يضعف الأعضاء ويعوق تحصيلهم، أما في الجهود الفردية فإن الأفراد يعملون بشكل مستقل ولا يكون هناك تفاعل بينهم (15).

"وعرض جونسون وجونسون وسلافين 1980 مفهوم التعلم التعاوني وخاصة السلوك التعاوني عند التلاميذ داخل حجرة الدراسة، و اتفقت آرائهم على أن نماذج التعلم التعاوني هي إستراتجية مناسبة لتحسين التحصيل المعرفي والمهارات المعرفية عند التلاميذ "(16).

1 6 التعلم التعاوني من المنظور الأنثروبولوجي :

ترى مارغريت ميد Margaret mead من وجهة نظر ثقافية أن المجتمع الإنساني هو عبارة عن تركيبة مؤلفة من التعاون والتنافس، وأن التوازن بين عنصري هذه التركيبة يختلف من ثقافة إلى أخرى، ومن ثم يمكن أن تنشأ ثقافة على كل من العنصرين مع زيادة احدهما عن الآخر، ولكن ليس معنى ذلك أنه يمكن لأحد العنصرين أن يزيل الآخر تماما، وحاولت مارجريت ميد التمييز بين التعاون والتنافس، فعرفت التعاون بأنه العمل معا لتحقيق هدف مشترك، والتنافس بأنه محاولة كل فرد الفوز على الآخرين، كما يحاول الأفراد الآخرون الفوز في الوقت نفسه، وقد فرقت أيضا بين التنافس والتسابق، وبين التعاون والمساعدة (17).

ما يمكن استخلاصه من خلال عرض السياق التاريخي للتعلم التعاوني أن هذا الأخير يستمد أصوله الفلسفية من تراث فكري قديم ،وتطور تدريجيا مع تطور الأبحاث في علم النفس الفرد وعلم النفس الجماعات، وقد جاء استخدامه في حجرة الفصل الدراسي استجابة للاتجاهات والآراء الحديثة في التربية التي تسعى إلى تحويل حجرة الفصل الدراسي إلى فضاء تعاوني تفاعلي يكون فيه التلميذ عضوا نشطا و فعالا وليس مجرد متلق سلبي للمعلومات. و بذلك افتك التعلم التعاوني مكانة خاصة في المنظومات التربوية عبر العالم كإستراتجية تدريسة هامة بين إستراتجيات التدريس الأخرى التي ظهرت في القرن العشرين و تم تجريبها و استخدامها في عملية التدريس.

2 -مفهوم التعلم التعاوني :

تتجه جل التعاريف للتعليم التعاوني على انه إستراتجية تدريس تتمحور حول الطالب حيث يتعلم ضمن مجموعات صغيرة ويساهم في تعلم بقية زملائه. وذلك من اجل تحقيق هدف مشترك و هو هدف تربوي. ومن التعاريف المتوفرة حول المفهوم نذكر الآتي:

2 ـ1 تعريف وليم عبيد :

يقصد بالتعلم التعاوني تقسيم تلاميذ الفصل إلى مجموعات صغيرة (4-5) بقصد أن يتم تعلمهم تعاونيا، بمعنى أن تتعاون المجموعة معا في تعلم خبرة رياضية أو اكتساب مهارة أو الإجابة عن سؤال أو اكتشاف علاقة أو البرهنة على صحة نظرية... حيث يسهم كل فرد في المجموعة بما يمتلكه من قدرات أو بما يحتفظ به في مخزونه الذكروي من معلومات في التوصل إلى حل المشكلة المعروضة عليهم. ولعل الدعوة إلى ذلك هي استجابة لمطلب اجتماعي عام هو التدرب على العمل في فريق حيث يمكن أن يكون المنتج أفضل إذا كان حصيلة عمل مجموعة متعاضدة يسهم كل فرد فيها تعاونيا وتكامليا لتحقيق هدف محدد يخدم جميع أفراد المجموعة(18).

2 2 تعريف إسماعيل محمد الأمين :

تتخذ أساليب التعلم التعاوني أشكالا مختلفة من التعلم ضمن الإطار التعاوني، وكلها تنطوي على تشكيل جماعات أو مجموعات صغيرة يساعد فيها كل عضو سائر الأعضاء على أن يتعلموا مادة معينة إلى أن يصل جميع الأعضاء في تعلمهم إلى درجة الإتقان أو التفوق حسب الأهداف المنشودة (19).

2 3 تعريف محمد محمود الحيلة :

التعلم التعاوني، إحدى تقنيات التدريس التي جاءت بها الحركة التربوية المعاصرة، والتي أثبتت البحوث والدراسات أثرها الإيجابي في التحصيل الدراسي للطلبة، و يقوم على تقسيم الطلبة إلى مجموعات صغيرة تعمل معا من أجل تحقيق هدف، أو أهداف تعلمهم الصفي (20).

بالإضافة إلى التعريفات السابقة يورد مصطفى الديب عدة تعريفات تناولت التعلم التعاوني من زوايا مختلفة وهي كالآتي(21).

2 4 تعريف التعلم التعاوني على أنه نوع من التعلم :

عرفه جونسون وآخرون (1995) بأنه نوع من التعلم، يتضمن جماعات صغيرة من التلاميذ تتكون الجماعة من 2 إلى 6 تلاميذ بحيث يسمح للتلاميذ بالعمل سويا، و بفاعلية، ومساعدة بعضهم بعضا لرفع مستوى كل فرد منهم، وتحقيق كل فرد منهم الهدف التعليمي المشترك ويقوم أداء التلاميذ بمقارنته بمحكات معدة مسبقا لقياس مدى تقدم أعضاء الجماعة في أداء المهام الموكلة إليهم، وتتميز الجماعات التعليمية التعاونية عن غيرها من أنواع الجماعات الأخرى بسمات وعناصر أساسية.

فليست كل جماعة هي جماعة تعاونية، فمجرد وضع التلاميذ في جماعة ليعملوا معا لا يجعل منهم جماعة تعاونية.

2 5 تعريف التعلم التعاوني على أنه أسلوب تعلم :

عرف آرتزت artzt (1990) التعلم التعاوني بأنه أحد أساليب التعلم التي تتطلب من التلاميذ العمل في جماعات صغيرة لحل مشكلة ما، أو لإكمال عمل معين، أو تحقيق هدف ما، و يشعر كل عضو من أعضاء الجماعة بمسؤوليته في جماعته، فبنجاحه أو فشله هو نجاح أو فشل لجماعته، لذا يسعى كل عضو من أعضاء الجماعة لمساعدة زميله، وبذلك يشيع روح التعاون بينهم.

كما عرفه محمد نوح (1993) بأنه أسلوب من أساليب التعلم الذي يأخذ مكانه في غرفة الدراسة.

حيث يعمل التلاميذ سويا في جماعات صغيرة مختلفة، و يقسمون الأفكار والمهارات فيما بينهم و يعملون بطريقة تعاونية تجاه إنجاز مهام مشتركة ومحددة.

2 6 تعريف التعلم التعاوني على أنه طريقة للتعلم :

يعرفه جونسون وجونسون (1987) على أنه طريقة لتنظيم حجرة الدراسة يعمل فيها التلاميذ معا في جماعات غير متجانسة في مهام أكاديمية لإنجاز هدف مشترك، وذلك بالمساهمات الفردية من كل عضو في الجماعة.

وتعرفه باربارا barbara (1993) بأنه مدخل تعليمي تتكامل فيه المهارات الإجتماعية المستهدفة مع أهداف المحتوى الدراسي في التعليم حين تتألف مع الغرض من تعليم التفكير في الفصل الدراسي، ويصبح التعلم التعاوني إمتدادا للبحوث المعرفية، حيث يستتبعه عائد تعليمي أكثر ذكاء من عملية التعليم .

2 7 تعريف التعلم التعاوني على أنه إستراتجية تعليمية :

عرف ستفين stephen (1992) التعلم التعاوني بأنه إستراتجية تدريس يتم فيها إستخدام الجماعات الصغيرة، تضم كل جماعة تلاميذ ذوي مستويات مختلفة في الخبرات والقدرات يمارسون أنشطة تعلم متنوعة لتحسين فهم الموضوع المراد دراسته، وكل عضو في الجماعة

ليس مسؤولا فقط أن يتعلم ما يجب أن يتعلمه، بل عليه أن يساعد زملاءه في الجماعة على التعلم، و بالتالي يخلق جوا من الإنجاز والتحصيل والمتعة أثناء التعلم.

2 8 تعريف التعلم التعاوني على أنه فنيات و تكنيكيات تعلم :

يعرف سلافين slavin (1983) التعلم التعاوني أنه عدد من بدائل نظم التعليم التقليدية، وهو مجموعة فنيات يعمل فيها التلاميذ في جماعات متجانسة تتكون كل منها من 4 إلى 5 تلاميذ، ويحصلون على الجوائز، أو التميز، ويعتمد ذلك على آدائهم الأكاديمي في جماعتهم.

ويبين تنبرج tenenberg (1995) أن التعلم التعاوني تقنية ينجز فيها التلاميذ أعمالهم كشركاء في جماعات صغيرة من خلال تناولهم أنشطة، و أوراق عمل تساعد في عملية تعلم الدرس أو الموضوع المراد دراسته، ويتعلم التلاميذ بطيئي التعلم من المتفوقين، و بالمناقشة والحوار والمشاركة ينشغل التلاميذ داخل كل جماعة على حدة بالحسابات والتقديرات العملية، و بذلك يصبح التعلم التعاوني مساعدا في قياس مستوى التفكير العالي، و مهارات حل المشكلات، والمهارات اللغوية، و الاجتماعية، و الأداء المستقبلي وانتقال المعرفة.

2 9 تعريف التعلم التعاوني على أنه موقف تعلم :

اشترك كل من هايزر، و ميكشي (1967) في تعريف التعلم التعاوني على أن الأفراد في الموقف التعاوني يعتبرون زملائهم في الجماعة مصادر أساسية للدعم، و يتقبل بعض الأفراد المخاطر في سبيل مساندة الجماعة، و تحقيق أهدافها.

2 10 تعريف التعلم التعاوني على أنه نموذج تعليمي :

تعرف كوثر كوجك (1997) التعلم التعاوني على أنه نموذج تعليمي يتطلب من التلاميذ العمل، و التعلم مع بعضهم البعض والحوار فيما بينهم بما يتعلق بالمادة الدراسية، و أثناء هذا التفاعل الفعال تنمو لديهم المهارات الشخصية، و الاجتماعية الإيجابية.

2 1ـ تعريف التعلم التعاوني على أنه مجموعة من الإجراءات المدركة لبيئة التعلم:

يعرفه نيل neil (1992)بأنه مجموعة من الإجراءات التي يشارك فيها التلاميذ بفعالية في عمليات التعلم خلال الحوار والمناقشة في الجماعات الصغيرة، وتنظيم جماعات العمل بشكل دقيق، حيث يراعى في تشكيلها تشجيع المشاركة في التعلم، و تعزز الجماعة ككل.

ويرى جوناسين jonassen (1996) أن التعلم التعاوني هو القدرة على تشجيع التلاميذ على بناء المعرفة اللازمة لتعلم أكثر بقاء، و أن بيئة التعلم التعاوني تدعم بناء المعرفة خلال المفاوضة الاجتماعية، مما يجعله بلورة لفكر وملامح المدخل البنائي.

إن ما يمكن استنتاجه من خلال التعاريف السابقة للتعلم التعاوني أنها تؤكد على أن التعلم التعاوني هو طريقة تدريس تعتمد على نظام المجموعات الصغيرة التي لا يتجاوز عدد أفرادها 6 أفراد ،وهذه المجموعات تكون متف اوتة في القدرات مما يسمح للطلاب ذوي المستوى التحصيلي المنخفض أن يتعلموا من الطلاب المتفوقين، وهذا من مبادئ التعلم التعاوني وهو أن يعلم التلاميذ بعضهم بعضا مما ينتج عنه تفاعل إيجابي، ينتج خفض أجواء التوتر والقلق. وفي هذا الأسلوب يتعين على الجميع تحمل المسؤولية من اجل تحقيق هدف مشترك وهو هدف علمي معرفي.

والتعلم التعاوني حسب هذه التعريفات هو صيغة تدريسية متعددة الأوجه تعمل على إبراز وإظهار الخبرات التعليمية لدى التلاميذ ليستفيد منها زملائهم، وتخلق لديهم خبرات جديدة من خلال تبادل وجهات النظر و الأفكار و إعادة بناء معارف جديدة بناءا على الخبرات السابقة. و هذا ما يتماشى مع المقاربات التربوية الحديثة.

3 –الفرق بين التعلم التعاوني، التنافسي، الفردي :

إن الاختلافات بين هذه الأنماط الثلاثة من التعلم تتمحور حول مجموعة من العناصر كالتفاعل، نمط النشاط التعليمي، دور المعلم، الموارد المعرفية الواجب توفرها وكيفية توفيرها

والتعامل معها. ويورد كل من جونسون وجونسون مجموعة من الفروق الجوهرية بين هذه الأنماط الثلاثة من التعلم (22).

جدول رقم 1 : الفرق بين التعلم التعاوني والتعلم التنافسي و التعلم الفردي.

وجه المقارنة	التعاوني	التنافسي	الفردي
التفاعل	إيجابي	سلبي	لا يوجد
نمط النشاط التعليمي	أية مهمة تعليمية وخاصة المهام المرتبطة بالمفاهيم والمهام المعقدة.	مهام تحدد قواعد عملها في ضوء التنافس وتختص بممارسة المهارة و إستدعاء المعلومات.	مهم محددة وواضحة السلوك لتجنب الارتباك ومهام تركز على المهارات البسيطة و إكتساب المعرفة.
وضوح أهمية الهدف	يدرك الهدف التعاوني على أنه هام.	يقبل الطلاب الفوز أو الهزيمة، و لا يدركون أهمية هدف التعليم التنافسي	يدرك الفرد أن غرض التعليم الفردي هام، و أن المهام الفردية ذات قيمة ويتوقع أن يحصل الهدف ويمارس المهام.
تفاعل المعلم/الطالب	يثير المعلم عملية التعلم التعاوني، ويتدخل فيه لتدريس المهارات التعاونية.	المعلم هو مصدر التعزيز و المساعدة والتدعيم وهو جاهز للأسئلة والتعليقات.	المعلم هو المصدر الأساسي للمساعدة والتغذية الراجعة، و التدعيم.
دور المعلم	يمكنك أن تسأل المعلم عندما تتشاور مع جميع أعضاء المجموعة للإجابة.	من الذي حصل على الدرجة الأعلى؟ مالذي تحتاج إليه لتكسب في المرة القادمة؟	لا تزعج زميلك أثناء عمله- إرفع يدك عندما تطلب الإجابة- دعني أعرف عندما تنهي عملك.
تفاعل الطالب/الأدوات	يتم ترتيب الأدوات طبقا للغرض من الدرس.	توجد مجموعة من الأدوات لكل طالب.	يتم تحديد مجموعة المواد والتعليمات لكل تلميذ-كما يحدد له حيز وقواعد العمل.
تفاعل الطالب/الطالب	يمتد تفاعل الطالب/ الطالب طوال فترة التعلم. ويهدف إلى إثارة المشاركة والمساعدة والتعلم الجماعي	يشجع تفاعل الطالب/الطالب داخل مجموعة ثلاثية ويقسم الطلاب إلى مجموعات متجانسة ثلاثية الأفراد لتأكيد فرص متساوية للفوز.	يعمل الطالب في ضوء قدرته الخاصة -ومن ثم لا يوجد تفاعل الطالب/الطالب هنا.
توقعات الطالب	يشارك جميع أعضاء المجموعة في العمل	يحصل كل متعلم على فرص متساوية للمكسب ويتمتع	يترك الطالب بمفرده ليعمل في ضوء معدله الخاص-

	والتفاعل الجماعي ومن ثم النجاح.	بالنشاط، و يتبع قواعد العمل، و يراجع المادة السابقة ويلتزم بقواعد الفوز أو الخسارة.	ويقوم الطالب مدى تقدمه نحو الهدف بشكل ذاتي.
إجراءات التقويم	نظم تقويم محكية المرجع.	نظم تقويم معيارية المرجع.	نظم تقويم محكية المرجع,

تابع جدول رقم1 : الفرق بين التعلم التعاوني والتعلم التنافسي والتعلم الفردي.

بحسب هذه المقارنات يتضح لنا أن التعلم التعاوني يتفوق على النمطين الآخرين من التعلم في عدة جوانب كالتفاعل، الأدوار الموزعة، و المنوطة بالمتعلمين، و الموارد المعرفية، و الوسائل ...الخ، و لكن بالرغم من هذه الإختلافات إلا أن إستخدام هذه الأنماط مع بعضها البعض ضروري لتحقيق نتائج أفضل من العملية التعليمية ككل.

4 -خصائص التعلم التعاوني :

4 1 الإعتماد المتبادل الإيجابي :

يجب على طلاب المجموعة التعاونية أن يدركوا المعنى الآتي : إن عليهم أن يسبحوا معا لكي ينجوا من الغرق ويمكن الوصول إلى هذا المعنى خلال وضع وتحديد مجموعة الشروط للعمل تتلخص في:

-تقسيم المواد والمصادر والمعلومات بين أعضاء المجموعة.

-تعيين مهمة مشتركة لجميع أعضاء المجموعة وتحديد ادوار مختلفة للطلاب في المجموعة.

-تعيين مهمة مشتركة لجميع أعضاء المجموعة وتحديد ادوار مختلفة للطلاب في المجموعة.

-تعيين جوائز مشتركة لأعضاء مشتركة.

و ليحقق الطلاب هذا عليهم التركيز على التفاعل الإيجابي مع بعضهم البعض داخل المجموعة (23).

و بالتالي يعد هذا العنصر أحد العناصر الأساسية في التعلم التعاوني حيث يشعر كل طالب في المجموعة انه بحاجة إلى بقية أفراد جماعته، و أن نجاح أو فشل المجموعة يعتمد على الجهد الذي يبذله كل فرد في المجموعة، و توزيع الأدوار، فإما أن يفشلوا جميعا أو ينجحوا جميعا.

4 2 التفاعل وجها لوجه :

يتطلب التعلم التعاوني تفاعلا وجها لوجه بين الطلبة يعززون من خلاله تعلم بعضهم بعضا ونجاحهم وعلينا أن نذكر أنه لا يوجد سحر في الإعتماد المتبادل الإيجابي في ذاته وبذاته، ذلك أن أنماط التفاعل والتبادل اللفظي الذي يدور بين الطلبة التي تعزز بالإعتماد المتبادل الإيجابي هي التي تؤثر في المخرجات التربوية. و تتطلب الدروس التعاونية أن تعظم الفرص أمام الطلبة لأن يساعدوا على نجاح بعضهم بعضا وذلك بدعم وتشجيع ومدح جهود كل عضو في المجموعة لتعليم الآخرين فيها(24).

ويعد التفاعل وسيلة لتطوير التفاعل اللفظي، و اشتراك التلاميذ في توفير مصادر المعلومات و استخدامها وتقديم المساعدة لزملائه الآخرين. و لكي يكون ذا أثر إيجابي يجب أن يعزز مشاعر الانتماء والقبول والتدعيم والعناية. إن التفاعل يسمح بظهور الصراع المعرفي الاجتماعي الذي ينتج عن تضارب وجهات النظر والأفكار، وتعارض وجهات النظر يضفي الصبغة الاجتماعية على الصراع المعرفي الذي يصبح فيما بعد أحد ميكانيزمات النمو المعرفي.

4 3 المساءلة الفردية و المسؤولية الشخصية :

إن المكون الأساسي الثالث للتعليم التعاوني هو مساءلة الفرد أو المساءلة الفردية التي تتم بتقويم آداء كل طالب فرد و عزو النتائج إلى المجموعة والفرد. ومن المهم أن تعرف المجموعة من الذي من أعضائها يحتاج إلى المزيد من الدعم والمساعدة والتشجيع لإكمال التعيين، و من المهم أيضا أن يعرف أعضاء المجموعة أنهم لا يستطيعون أن يتطفلوا على

عمل الآخرين، أي ألا يعملوا أو تظهر أسماؤهم مع أسماء الآخرين الذين قاموا بالعمل فعلا. و للتأكد من أن كل طالب يكون مسؤولا عن نصيبه العادل من عمل المجموعة يحتاج الأمر إلى ما يأتي :

-تقويم مقدار الجهد الذي يسهم به كل عضو في عمل المجموعة.

-تزويد المجموعات، و الطلبة كأفراد بالتغذية الراجعة.

-تجنب الإطناب من قبل الأفراد.

-التأكد من أن كل عضو مسؤول عن النتيجة النهائية(25).

فالمسؤولية الفردية تجعل الفرد داخل المجموعة يدرك أن مجهوده يساعد في تحقيق أهداف المجموعة ويدفعه إلى مزيد العمل وبذل الجهد وعدم الاتكال على مجهودات الآخرين، و يتم تقييم عمل فرد عن طريق إعادة النتائج لكل فرد والمجموعة لتزويدهم بتغذية راجعة. و بالتالي يتمكن الأفراد فيما بعد من آداء أفضل وهم منفردين.

4 4 المهارات الفردية و الجماعية :

يتطلب التعليم التعاوني أن يستخدم الطلاب مهارات إدارة المجموعة الصغيرة، و المهارات الشخصية بشكل مناسب، بمعنى أن وجود طالب لا تتوافر لديه المهارات الاجتماعية في مجموعة التعليم التعاوني يعني فشل التعاون لأن هذا يمثل مفارقة غريبة. لذا فإنه يجب أولا تعليم الطلاب المهارات الاجتماعية للتعاون وهنا يجب على المعلم أن يثير دافعية الطلاب لاستخدام هذه المهارات الاجتماعية في إنجاح التعاون، و لتحقيق هذا يجب تزويد الطلاب بالإجراءات والوقت اللازمين لتحليل الكيفية التي تعمل بها مجموعتهم وتحليل المدى الذي يطبق فيه الطالب المهارات الاجتماعية أثناء تعاونه مع الغير لمساعدة كل أعضاء المجموعة وذلك لتطوير علاقات العمل داخل المجموعة(26).

فالتعلم التعاوني كما يسمح بتطوير المهارات الأكاديمية فإنه يعلم أيضا الطلبة بعض المهارات الاجتماعية الضرورية للقيام بالمهام التعاونية : كإدارة الصراع، القيادة، الإحساس

بالمسؤولية الجماعية، و يقوم المعلم بتشجيع التلاميذ وتدريبهم على اكتساب هذه المهارات و استخدامها في مواقف التعلم التعاوني.

4 5 المعالجة الجمعية :

إن الغرض من المعالجة الجمعية هو توضيح، و تحسين فعالية الأعضاء في إسهامهم في الجهود التعاونية لتحقيق أهداف المجموعة. فالمجموعات تحتاج إلى أن تصف أي أعمال العضو فيها كانت مساعدة، و أيها كانت غير مساعدة في إتمام عمل المجموعة، و أن تتخذ قرارات حول أي سلوك ينبغي استمراره، و أي سلوك ينبغي تغييره. و من المفاتيح الأساسية لنجاح المعالجة الجمعية إعطاء وقت كاف لحدوثها، و التأكيد على التغذية الراجعة الإيجابية، و جعل العملية محددة بدلا من أن تكون غامضة، و الاحتفاظ بمشاركة الطلبة في العملية، و تذكير الطلبة باستخدام مهاراتهم التعاونية في أثناء العملية، و الإفصاح عن توقعات واضحة بخصوص الغرض من العملية(27).

فمن خلال المعالجة الجمعية يناقش الطلاب مدى تحقيقهم للأهداف التي تم وضعها من خلال تقويم عمل المجموعة وتحليل التصرفات والتفاعلات، و اتخاذ القرارات اللازمة فيما يخص استمرار التصرفات المفيدة، و تعديل ما يجب تعديله لتحسين عملية التعلم.

و بالنسبة لبعض الباحثين، هناك عدة عناصر أخرى يجب أخذها بعين الاعتبار، و يقترح كل من جونسون وجونسون (Johnson et Johnson) تعليم المهارات الاجتماعية المطلوبة من أجل تعاون ذو نوعية جيدة (28).

5 –أساليب التعلم التعاوني :

يورد طارق عبد الرؤوف أربعة إستراتجيات أو أساليب للتعلم التعاوني كما جاءت عن عادل المنشاوي (1994) ، و فيمايلي عرض موجز بهذه الإستراتجيات (29).

5 1 أسلوب التعاون الجماعي :

يعتمد هذا الأسلوب على وضع التلاميذ داخل الفصل الدراسي، بكل جماعة خمسة أعضاء مختارين عشوائيا وغير متجانسين تحصيليا، و تشكل الجماعات مرة واحدة طوال مدة التعلم ويقدم المعلم لكل جماعة الأوراق المخصصة لها ليقدموا تقريرا جماعيا عن عملهم.

ويكون دور المعلم في هذا الأسلوب ملاحظة التلاميذ داخل كل مجموعة، و تشكيل أعضاء المجموعة و اختيار الموضوع الدراسي الذي سيتعلمونه و تزويدهم بالمحتوى العلمي، و توزيع الأدوار بين التلاميذ بحيث يتكامل عمل كل عضو للوصول إلى الأهداف المشتركة و على المعلم أن يقارن آداء كل جماعة بآدائها السابق لمعرفة مدى التقدم المعرفي و المهاري لكل مجموعة، و يستغرق تطبيق هذا الأسلوب من أربعة (4) إلى خمسة(5) حصص.

5 2 أسلوب تقسيم التلاميذ إلى فرق على أساس التحصيل :

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

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

5 3 أسلوب تكامل المعلومات المجزئة :

ويسمى أيضا هذا الأسلوب بأسلوب الصور المقطوعة، و كان أول من استخدمه أرنسون ج (Arnson jigsaw) عام 1978 بجامعة تكساس ثم تبناها سلافين slaveen وأتباعه ويتميز هذا الأسلوب بأنه يجمع في خطوات تنفيذه خصائص بعض النماذج السابقة و يتبع في تنفيذه الخطوات التالية:

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

5 4 إستراتجية التقصي الجماعي :

قدم شاران ي و شاران س، Sharany.&Sharan s 1992. هذا الأسلوب في التعلم وتحديده في الخطوات التالية :

- اختيار موضوعات فرعية خاصة داخل حدود مشكلة عامة، يحددها المعلم.
- يتم تنظيم التلاميذ في مجموعات تتراوح بين (2-6) تلاميذ وتكون هذه المجموعات غير متجانسة في التحصيل والجنس.

- يحدد كل من التلاميذ والمعلم التخطيط التعاوني لمهام التعلم الخاصة وملائمة الأهداف للموضوعات الفرعية للمشكلة المختارة.
- ينفذ التلاميذ الخطط التعاونية و يشتمل التعلم على أنشطة ومهارات مختلفة، و يوجه التلاميذ إلى مصادر للتعلم داخل المدرسة و خارجها.
- يحلل التلاميذ المعلومات ويلخصونها دون إخلال بالمفاهيم الرئيسية.
- تعطى الفرصة لكل المجموعات أو بعضها لعرض الموضوعات لكي يتعرف تلاميذ الفصل على عمل كل جماعة، و يقوم المعلم عرض كل مجموعة.
- يطبق المعلم اختبار فردي أو جماعي أو كليهما معا لجميع المجموعات.

و يكافئ المعلم الفريق الفائز في الفصل، كما يسمح بنقل التلميذ من فريق لآخر لإعطائه فرصة كي ينافس من يساويه في القدرة التحصيلية ليسهم في تحقيق درجة أعلى لفريقه الأساسي.

6 –الفرق بين مجموعات التعلم التعاوني و مجموعات التعلم التقليدي :

يختلف التعلم التعاوني عن التعليم التقليدي حسب جونسون وجونسون في مجموعة نقاط أساسية وهي كالتالي(30) :

- **التفاعل الإيجابي** : يقوم التعلم التعاوني على أساس التفاعل الإيجابي المتبادل بين أعضاء مجموعة التعليم التعاوني حيث تصاغ أهداف التعليم التعاوني بطريقة تراع ي اعتماد الطالب على آداء بقية أعضاء المجموعة أكثر من اعتماده على أدائه الخاص.
- **المسؤولية الفردية** : تحدد مجموعات التعليم التعاوني مسؤولية معينة لكل فرد في المجموعة حيث يسند إلى كل طالب دور خاص يتمثل في تفوقه العلمي في المادة التعليمية ولتحقيق هذا يزود كل طالب بتغذية راجعة إلى تقدمه نحو هذا الهدف كما أن المجموعة ككل تستقبل تغذية راجعة إلى الكيفية التي يتقدم بها كل فرد داخل

المجموعة حتى يمكن تحديد الفرد الذي يحتاج إلى تدعيم وتشجيع أكثر، أما في التعليم التقليدي فلا تقع أدنى مسؤولية على الفرد و لا يكون له مساهمة في الموقف التعليمي.

- **الخصائص الشخصية لأعضاء المجموعة** : يختلف أعضاء المجموعة الواحدة في خصائصهم الشخصية وقدراتهم في حالة مجموعات التعليم التقليدي التي يلاحظ فيها تجانس جميع أعضاء المجموعة في القدرة.
- **قيادة المجموعة** : يقود المجموعة جميع الأعضاء في حالة التعليم التعاوني بعكس المجموعة التي يقودها فرد واحد في حالة التعليم التقليدي.
- **التدعيم والتشجيع** : يكون المتعلم في مجموعة التعليم التعاوني مسؤولا عن تعليم غيره ومن ثم فعن أعضاء المجموعة الواحدة يتوقعون الحصول على التدعيم والتشجيع من بعضهم البعض وذلك للتأكد من مساهمة جميع أعضاء المجموعة في إنجاز العمل... أما في حالة مجموعات التعليم التقليدي فمن النادر أن يتحمل الطالب مسؤولية تعليم طالب آخر داخل المجموعة.
- **أغراض الطالب** : تتلخص الأغراض التي يرجى من الطالب الوصول إليها في وصوله إلى أقصى درجة من علاقات العمل مع الطلاب ، أما في حالة مجموعات التعليم التقليدية فالتركيز ينصب على إتمام المهمة فقط.
- **المهارات الاجتماعية** : لكي يعمل الطالب بشكل تعاوني فإنه يحتاج إلى بعض المهارات الاجتماعية مثل (مهارات القيادة، مهارات الاتصال، ومهارات إثارة الآخرين، و مهارات إدارة وحل الصراعات) أما في مجموعات التعليم التقليدي فإن الطالب لا يحتاج إلى مثل هذه المهارات بل يحتاج إلى مهارات شخصية تعلم في اغلب الأحوال بطريقة خاطئة.

- **دور المعلم** : يقوم المعلم في مجموعات التعليم التعاوني بملاحظة أعضاء المجموعة، و تحليل المشكلات التي تواجههم أثناء العمل، ثم إبلاغهم بالتغذية الراجعة المتعلقة بالكيفية المثلى لإدارة العمل بعكس الحال في حالة مجموعة التعليم التقليدي.
- **الطريقة التي تعمل بها المجموعة** : يقوم المعلم في مجموعات التعليم التعاوني بصياغة الإجراءات والمعالجات المتعلقة بالكيفية المثلى لإدارة العمل، بعكس الحال في حالة مجموعة التعليم التقليدي .

إن هذه الاختلافات الجوهرية بين مجموعات التعلم التعاوني ومجموعات التعلم التقليدي تبين لنا أوجه القصور في العمل الجماعي التقليدي المستخدم داخل الفصول الدراسية والذي لا يستند إلى مبادئ التعلم التعاوني، فليس مجرد جلوس الطلبة في مجموعات يعني أنهم يتعلمون بطريقة تعاونية، و إن هذا النوع من التعليم المستخدم بكثرة في مدارسنا هو مظهر خادع للتعليم التعاوني ولا يساعد على تجسيد الأفكار التربوية الحديثة التي تدعو إلى تبني طرائق تدريسية تجعل من المتعلم محور العملية التعليمية ، و يعد التعليم التعاوني واحدا منها. و يقدم الجدول التالي (رقم1) تلخيصا بأهم الفروق بين الأسلوبين.

جدول رقم 2 : تلخيص أهم الفروق الموجودة بين المجموعات التقليدية ومجموعات التعلم التعاوني.

التعلم الجماعي التقليدي	التعلم التعاوني
يعتمد الطالب على آداءه الخاص	يعتمد آداء الطالب على آداء المجموعة ككل
لا يتحمل الفرد أي مسؤولية	كل فرد في المجموعة يتحمل مسؤولية معينة
تجانس أعضاء المجموعة في خصائصهم الشخصية وقدراتهم	يختلف أعضاء المجموعة في خصائصهم الشخصية وقدراتهم
يقود المجموعة شخص واحد	توكل القيادة إلى كل أعضاء المجموعة
لا يتوقع أن يدعم ويشجع الطلبة بعضهم بعضا	يشجع ويدعم الطلبة بعضهم بعضا
الغرض الأساسي من التعلم إتمام المهمة	هم أغراض التعلم الوصول إلى أقصى درجة من علاقات العمل مع الطلبة
ليس من الضروري توفر مهارات إجتماعية لدى الطلبة	ضرورة توفر قدر معين من المهارات الإجتماعية
لا يهتم المعلم بتحليل المشكلات	يقوم المعلم بتحليل المشكلات
يعطي المعلم إهتمام لطريقة العمل	لا يهتم المعلم لطريقة العمل

7 -أنواع الجماعات التعليمية التعاونية :

يقسم مصطفى الديب الجماعات التعليمية التعاونية على أساس النوع على النحو التالي(31) :

7 1 الجماعات التعليمية التعاونية الرسمية :

وهي جماعات تعليمية تعاونية قد تدوم من حصة تعليمية واحدة إلى عدة أسابيع، و فيها يعمل التلاميذ للتأكد من أنهم وزملائهم في الجماعة قد أتموا بنجاح المهمة التعليمية التي أسندت إليهم. و تهدف الجماعات التعاونية الرسمية إلى إعطاء التلاميذ فرصا لتعليم بعضهم بعضا.

7 2 الجماعات التعليمة التعاونية غير الرسمية :

و هي جماعات تعليمية مؤقتة ذات مهمة خاصة وذات غرض خاص، قد تدوم فترة النقاش فيها من بضع دقائق إلى حصة واحدة، و تهدف إلى إعطاء التلاميذ مجالا فوريا للتحدث والمناقشة. و يستخدم هذا النوع من الجماعات أثناء التعليم المباشر الذي يشمل أنشطة معينة مثل المحاضرة أو عرض شريط فيديو.

7 3 الجماعات التعليمية التعاونية الأساسية:

وهي مجموعات غير متجانسة لها أعضاء دائمين يستمرون في العمل معا لمدة فصل دراسي أو عام دراسي كامل،ومهمة كل عضو من أعضاء المجموعة هي تقديم الدعم والمساندة والتشجيع لزملائه المحتاجين إلى ذلك،بالإضافة إلى مسؤولية كل عضو على حدة عن الأعمال المكلف بها.

8 -طرق تكوين الجماعات التعاونية :

إن فكرة التعلم التعاوني تبنى على أساس التعلم في مجموعات صغيرة الحجم، و هذا ما تم التطرق إليه من خلال التعاريف السابقة، لكن السؤال المطروح هو كيف يتم تشكيل هذه الجماعات؟.

يرى غاستون ميالاري (G.mialaret) وهو أحد العلماء المشهورين في المجال التربوي أنه من النادر أن نجد مجموعة من المتعلمين تبقى تشكل وحدة متكاملة دون أن تنقسم إلى مجموعتين جزئيتين أو ثلاث وذلك حسب اعتبارات شتى، والمعطيات التي أتى بها علم النفس الاجتماعي المهتم بدراسة تطور العلاقات بين الأفراد في إطار مجموعة بشرية موحدة لها ما تقول بخصوص هذا الموضوع. إن مثل هذه المجموعات الجزئية –الفئات–بإمكانها أن تتعايش فيما بينها دونما اضطراب، ولكن في حالة العكس حين تنشأ خلافات طارئة على مستوى المحيط المعاش تبرز ثمة عدوانية شديدة بين مختلف الأطراف الجماعاتية، وفي خضم هذا الجو المضطرب المميز للقسم يصبح التعامل في إطاره جد صعبا، أما المعلم فيجب عليه إزاء هذه الظاهرة أن يكون يقضا باحترازه في إبداء بعض السلوك يصدر منه على أنه ينتمي إلى هذه الفئة دون أخرى (32).

إن من بين أهم المشكلات التي تواجه المعلم في التعلم التعاوني هو كيفية تشكيل المجموعات كي تسلك وتتعلم بشكل تعاوني، فالتلاميذ متباينين في خصائصهم وقدراتهم كما أن طبيعة العلاقات الموجودة داخل حجرة الدراسة بين التلاميذ لها أيضا تأثير في تحديد جماعات العمل ، فحسب بارينغتون و روجرز (Barrington kaye £irving rogers) عند مباشرة تشكيل الأفواج لابد من إعطاء التلاميذ الفرصة والوقت ليس فقط لصياغة اختياراتهم ولكن أيضا أن يتلقوا معلومات عن اختيارات الأفراد الآخرين واحتياجاتهم، و تحديد معنى لاختياراتهم حسب النتائج المسطرة(33).

و يرى محمود الحيلة أنه عند تشكيل مجموعات التعلم التعاوني يوزع المعلم التلاميذ إلى مجموعات غير متجانسة، يتألف كل منها من طالبن إلى ستة طلبة. ويعتمد حجم المجموعة على المهمة التعليمية. وينبغي أن يوجه الانتباه إلى تمثيل التباينات في الجنس و العرق و الثقافة و مستوى المهارة الأكاديمية والإعاقات الجسمية والعقلية في كل مجموعة (34).

وقبل الانتهاء من هذا العنصر يجب أن نشير إلى أن تكوين جماعات التعلم التعاوني يوجد على ثلاثة أنواع بحسب تقسيم مصطفى الديب (35) وهي :

- **جماعات مختلطة:**

وهي عبارة عن جماعات مختلطة القدرات ذات مدى واسع، و لتكوين جماعات مختلطة يمكن أن تتضمن هذه الجماعة من تلميذ ذي قدرة مرتفعة، و تلميذ ذي قدرة متوسطة، و تلميذ ذي قدرة منخفضة. و قد أشارت البحوث إلى انه كلما كانت الجماعة غير متجانسة كان أداؤها أفضل في ممارسة السلوك الاجتماعي وتحقيق الأهداف المعرفية، وإتقان المهارات العلمية، و ذلك لأن التلاميذ المتفوقين في الجماعة سوف يعملون بصورة أكثر فعالية في مساعدة زملائهم غير المتفوقين، و أيضا كلما كانت الجماعة غير متجانسة في التحصيل ساعد على تحقيق نتائج أفضل.

- **جماعات متجانسة :**

ويتم تقسيم التلاميذ إلى جماعات متجانسة، حيث تكون هناك جماعات عالية القدرة من التلاميذ وجماعات متوسطة القدرة، و جماعات منخفضة القدرة. و هناك تقسيم آخر وفيه يتم تقسيم التلاميذ إلى جماعات بناء على مستوى تحصيلهم السابق ويتعاون أعضاء الجماعة الواحدة في إنجاز مهام تعليمية محددة، و يمكن أن تتكون الجماعة مرة واحدة في العام الواحد، أو الفصل الدراسي، أو تتكون عدة مرات، أو يتم تغيير بعض أعضاء الجماعة بعد الانتهاء من كل وحدة تعليمية.

- **التوزيع العشوائي :**

وفيه يتم تقسيم وتوزيع التلاميذ على الجماعات بناء على توزيع بطاقات صغيرة تحمل أرقاما أو رموزا على التلاميذ، ثم يدع المعلم التلاميذ يأخذون أرقاما من 1-5 يجلسون معا كجماعة، و من 6 إلى 10 يجلسون معا كجماعة و هكذا.

يلاحظ من خلال العرض السابق حول تشكيل جماعات التعلم التعاوني أن هناك من الباحثين من يرى انه يجب أن يقوم الاختيار على ميول التلاميذ ورغباتهم في اختيار من يريدون أن يعملوا معهم، و آخرون يؤيدون مبدأ تشكيل الجماعات غير المتجانسة. لكن اختيار مجموعة دون أخرى يرجع إلى طبيعة المهمة التي يشتغل عليها التلاميذ والهدف المرجو من المهمة التعاونية والزمن المخصص لها.

وهذا ما يؤيده وليم عبيد من أن طريقة تقسيم التلاميذ إلى مجموعات يتوقف على الهدف من المهمة التي سيقومون بها وطبيعتها والزمن المخصص لعملها. و بصفة عامة العمل التعاوني يتطلب تواجد أفراد يكملون بعضهم بعضا في القدرات و الآداءات. و لكن قد تتطلب بعض الأعمال تكوين مجموعة متجانسة. أحيانا يتم الاختيار عشوائيا و أحيانا يكون بطريقة مقصودة و أحيانا يترك لتفضيلات التلاميذ أنفسهم. كما أن دراية المعلم بتلاميذه وأهداف درسه يساعد على طريقة التقسيم إلى مجموعات (36).

9 -حجم جماعة التعلم التعاوني :

يرى جونسون وجونسون أن حجم مجموعة التعلم التعاوني على العموم يتراوح فيما بين(2 -6) أفراد وهناك العديد من العوامل التي يجب أخذها في الإعتبار عند تحديد حجم المجموعة وهي:

- يجب أن تتضمن المجموعة ذات الحجم الكبير مدى متنوعا من الخبرات، والقدرات.
- في حالة المجموعات الكبيرة الحجم والتي تتضمن أفرادا أكثر مهارة يجب أن تتاح الفرصة أمام كل فرد في المجموعة للحديث،كما يجب التنسيق بين أعمال أعضاء المجموعة المختلفين.
- يجب أن يحدد حجم المجموعة في ضوء المواد التعليمية المتاحة وفي ضوء طبيعة المهمة الخاصة.

-إذا كانت الفترة الزمنية المتاحة للتعليم التعاوني قصيرة فإنه يجب أن تكون المجموعة ذات حجم صغير، بمعنى أنه إذا كانت الفترة المتاحة للتعلم مختصرة جدا فإن المجموعة الصغيرة سوف تكون أكثر فعالية ذلك لأنها تتطلب وقتا أقل في عمليات تنظيمها مما يجعلها تعمل بشكل أسرع ويكون فيها وقت ظاهر ومحدد لكل عضو(37).

وينصح الباحثين في حالة المعلمين المبتدئين بأن يبدؤوا بمجموعات حجمها صغير. كما أن معطيات المحيط المدرسي، من تعداد التلاميذ، و توفر الوسائل، و حجم البرامج، يمكن أن يؤدي إلى تحديد حجم المجموعات التي سيستخدم معها التعلم التعاوني.

10 -توزيع الأدوار في مجموعات التعلم التعاوني :

إن توزيع الأدوار في مجموعات التعلم التعاوني هو تحمل التلميذ لمسؤوليته في تعلمه وتعلم بقية زملائه، فيقوم بتنظيم خبراته التعليمية وجمع المعلومات، و الأدوار في التعلم التعاوني هي متكاملة و متناسقة.

أما عن كيفية توزيع الأدوار في مجموعات التعلم التعاوني كما يوردها جونسون وجونسون فهي كالتالي(38).

- **المراجع النهائي** : و يتلخص دوره في مراجعة أعمال جميع الأعضاء ليتأكد من فهم كل فرد بالمجموعة لما تم تعلمه.
- **القائم بالبحث** : ويتلخص دوره في تجهيز المواد المختلفة التي تحتاج إليها المجموعة والقيام بعملية الاتصال بالمجموعات الأخرى ومع المعلم.
- **المسجل** : ويتلخص دوره في تسجيل قرارات المجموعة ونسخ التقرير النهائي الذي تتوصل إليه المجموعة.
- **المعزز** : و يتلخص دوره في تحديد أعمال المجموعة وتحديد التقرير المناسب لها ومن ثم تعزيزها للوصول إلى الأهداف المنشودة.

-**الملاحظ** : ويتلخص دوره في تحديد الكيفية المثلى التي اتبعتها المجموعة في التعاون والمشاركة، و تتمثل عملية تعيين مثل هذه الأدوار طريقة فعالة لتدريس المهارات التعاونية للطلاب كما يمكن للمعلم أن يجعل هذه الأدوار بالتناوب بين التلاميذ من حصة لأخرى و بإمكانه أن يضيف أدوارا أخرى يراها مناسبة . فهو المسؤول عن إسناد الأدوار وتحديد المهام.

11 -دور المعلم في التعلم التعاوني :

يتمثل دور المعلم في التعلم التعاوني في توجيه وتسهيل عمل المجموعات وليس دور الملقن كما هو معمول في الطرق التقليدية و يمكن حصر هذه الأدوار كما يذكرها حسن ريان في الآتي(39).

-مساعدة التلاميذ على عدم الخروج عن موضوع المشكلة :

فالتفكير الجماعي الجاد يتميز بالالتصاق بالمشكلة موضوع البحث، على أن المشكلة عادة لا تبرز منفصلة عن غيرها من المشكلات، و هذا التداخل يجعل المشكلة المعينة ذات قيمة أكبر مما لو كانت المشكلة منفصلة عن غيرها من المشكلات، و إن كان يخلق صعوبة استخلاص المادة المتصلة بالمشكلة موضوع البحث.

-معاونة الفصل على إستخدام كل المادة العلمية المتصلة بالمشكلة :

يعتبر تقدير المشتركين في المناقشة للحاجة الملحة لبحث كل الحقائق، قبل الإنتهاء إلى آراء وتوصيات محددة، من القيم الأساسية للأساليب الجماعية . و مهمة المدرس هنا أن يلفت الأنظار إلى مصادر المواد التعليمية، التي قد يغفل عنها التلاميذ، و قد يقترح تحليل بعض تلك المواد بعناية ضمانا لأن تنال ما تستحقه من دراسة.

-مساعدة جميع التلاميذ على الإشتراك في المناقشة :

ولهذه الوظيفة شقان هما :

تشجيع التلميذ الخجول، و منع احتكار بعض التلاميذ للمناقشة، فالتلميذ الخجول يمكن

أن توجه إليه أسئلة مرتبطة باهتماماته، أو سؤال عن آرائه في الموضوع، كما يعين إظهار التقدير لما يساهم به على بناء ثقته في نفسه، أما التلاميذ المحتكرون للمناقشة، فيمكن لفت نظرهم أن لكل تلميذ الحق في الاشتراك في المناقشة.

-ومن الأساليب التي تستخدم أحيانا لقياس مدى اشتراك كل عضو في المناقشة، أن يكلف واحد أو اثنان من الأعضاء بتسجيل عدد المرات التي يشارك فيها العضو في المناقشة، والزمن الذي أستغرقه، وتلخيص ما قاله لتوضيح قيمة مساهمته، و ما إذا كان تكرارا لما قيل قبله، أم أنه توضيح وإسهام مفيد، وعلى ضوء ذلك يتخذ المدرس إجراءات التوجيه والتشجيع.

-المحافظة على إتجاه سير المناقشة نحو الأهداف المتفق عليها :

ينبغي أن تكون السرعة التي تسير بها المناقشة مناسبة، لإتاحة فرصة التفكير المتأني في تضمينات العلاقات المتداخلة للمعلومات والحقائق، هذا مع ملاحظة أن المناقشات المتناهية في البطئء تعوق تحقيق نتائج قيمة. و قد يصبح واضحا عند بحث نقطة معينة، أنه لا داع لمزيد من المناقشة قبل الحصول على معلومات جديدة ، وفي مثل هذه الحالات ينبغي أن تؤجل المناقشة حتى تتم هذه الدراسة.

-معاونة الجماعة على تقويم تقدمها :

إن قيام التلاميذ بتقويم أساليب أعمالهم ونتائجها يمكن أن يكون خبرة تعلمية قيمة ولهذا ينبغي عليهم أثناء دراستهم لمشكلة ما، أن يقيسوا مدى نجاح جهودهم التي يبذلوها وأن يتخذوا من نتائج ذلك أساسا لتعديل أهدافهم أو خططهم.

و من خلال الأدوار السابقة للمعلم في مجموعات التعلم التعاوني يمكن استنتاج ما يأتي:

-أن المعلم يوجه عمل التلاميذ باتجاه المشكلة موضع المناقشة و لا يعطي حلولا.

-مساعدة التلاميذ على استخدام المواد والموارد التعليمية، و انتقاء كل ماله علاقة بالمشكلة وبحث المعلومات التي تؤدي إلى بلوغ نتائج صحيحة.

-تشجيع جميع التلاميذ وإعطاء كل تلميذ الفرصة للمناقشة والمساهمة في عمل المجموعة.

-يساعد التلاميذ ويزودهم بكيفيات تقويم مدى تقدمهم في إنجاز المهمة الموكلة إليهم.

وفي هذا السياق يوضح كل من جونسون و جونسون أن المعلم يجب أن يتدخل بعد أن يجمع البيانات الخاصة بإجراءات التوجيه و يسجلها ويفحصها ليقرر التعديلات المطلوبة لإيجاد تناسب بين الهدف من التعلم، والعمليات الصفية . وهذه التعديلات تشمل الأمور التالية:

1. تعديل سلوكيات المعلم الخاصة.
2. تعديل مهارات الطالب.
3. تعديل خبرة الطالب.
4. تعديل عمليات الاستخدام غير الصحيح للهدف(40).

وقد تنشأ أثناء العمل الجماعي صراعات بين أعضاء المجموعة نتيجة تبادل الأفكار وتضارب وجهات النظر و زيادة اهتمام التلاميذ ببعضهم بعضا وهو ما يسمى بالصراع المعرفي الاجتماعي. وهنا تبرز أدوار أخرى للمعلم مثل تعليم الطلاب الإجراءات والمهارات اللازمة للتفاوض من أجل الوصول إلى حلول بناءة لصراعاتهم، و التوسط في الصراعات القائمة بين الزملاء في المجموعات التعليمية، و يمكن تعليمهم أيضا جلسات العصف الذهني.

12 -فوائد التعلم التعاوني :

إن استخدام طريقة التعلم التعاوني إذا أحسن استخدامها وفق طرقها العلمية، لها عوائد كبيرة على العملية التعليمية ككل.

و فيمايلي عرض لأهم فوائد التعلم التعاوني كما أوردها جونسون وجونسون وهي كالآتي(41).

-**كفايات التفكير الناقد** : يمثل هدف تدريس الحقائق والنظريات هدفا ثانويا بالنسبة لهدف تدريس التفكير الناقد واستخدام المستويات العليا من إستراتجيات التعقل في العديد من المجالات الدراسية المرتبطة بالعلوم والتكنولوجيا فمثلا يهدف تدريس العلوم إلى تطوير قدرة الأفراد على التمييز و الفهم، و الإدراك. كما يهدف إلى تطوير قدرات التفكير الناقد لدى هذا المتعلم مثل إدراك المعلومات و إختبارها وتقويمها و تطبيقها بشكل مناسب . و في هذا الشأن يمكن القول إن التعلم التعاوني يقوم بدور هام في تحقيق و تطوير كفاءات التفكير الناقد أكثر من التعليم التنافسي والفردي.

-**الميل نحو زملاء الفصل** : بغض النظر عن الفروق في مستوى القدرة، والجنس والإعاقة، و اختلاف السلالة، و اختلاف الطبقات الاجتماعية لاحظ كل من جونسون وجونسون 1983-1987 أن خبرات التعليم التعاوني تعمل على إثارة ميول إيجابية لدى المتعلم نحو بقية الزملاء داخل مجموعة التعليم التعاوني ومن ثم داخل الصف بعكس خبرات التعلم الفردي والتعلم التنافسي و بغض النظر عن الانطباعات و الاتجاهات الأولى التي يحملها المتعلم نحو بقية الزملاء بالمجموعة.

-**الاتجاهات نحو المواد الدراسية** : تعمل الخبرات التعاونية على تطوير اتجاهات المتعلم الإيجابية نحو المواد الدراسية ونحو الخبرة التعلمية ذاتها بالمقارنة بالخبرات التنافسية والفردية.كما أن هذه الخبرات التعاونية تعمل على إثارة دافعية مستمرة لتعلم أشياء أكثر عن المادة الدراسية.

-**المهارات التعاونية** : يمثل التمدرس شيئا و توجها مستقبليا على أساس أن التعلم الذي يحدث داخل المدرسة يهدف إلى إعداد الفرد إلى مهنة ما وإلى تحمل مسؤوليات هذه المهنة . و الافتراض الذي يقوم عليه هذا المعنى هو أن الطفل سوف يكون قادرا على تطبيق ما تعلمه في الأسرة والمهنة والمجتمع وفي مؤسسات المجتمع في المستقبل. و تشير نتائج الأبحاث إلى أن الطالب يكتسب العديد من المهارات

التعاونية إذا تعلم خلال مواقف التعليم التعاوني أكثر من تعلمه خلال مواقف التعلم الفردي والتنافسي.

-**الصحة النفسية** : لقد أشارت نتائج دراسات كل من جونسون وجونسون (1983-1987) إلى أن التعلم التعاوني يرتبط ارتباطا إيجابيا بعدد من العوامل الخاصة بالصحة النفسية مثل النضج الانفعالي والعلاقات الاجتماعية الإيجابية، و ذاتية الفرد القوية، و ثقة الفرد في الآخرين، و وجد أن التعليم التنافسي يرتبط أيضا بعدد من عوامل الصحة النفسية بعكس التعليم الفردي و الاتجاهات الفردية التي ترتبط فقط بعدد من الأمراض النفسية وعدم النضج الانفعالي، وعدم التكيف الاجتماعي والجنوح و الاغتراب الذاتي والرفض.

-**الضبط الإجتماعي المتوقع** : يشير مفهوم الضبط الاجتماعي المتوقع إلى القدرة على فهم وتحديد الملامح لوجهة نظر فرد آخر نحو ما تقوم به، أو فهم كيف يبدو موقف معين تقوم به بالنسبة لفرد آخر، و فهم الكيفية التي يتفاعل بها هذا الشخص مع ذلك الموقف من الناحية الانفعالية والناحية المعرفية، والمعنى المخالف لمفهوم الضبط الاجتماعي المتوقع هو مفهوم التمركز حول الذات والدال على انغماس الفرد وتمركزه حول وجهة نظره الخاصة به لدرجة لا يعي فيها هذا الفرد بوجهات نظر الآخرين، ومما هو جدير بالإشارة أن الخبرات التعليمية التي يحتك بها المتعلم في التعلم التعاوني تعمل على إثارة وتطوير الضبط المعرفي و الانفعالي المتوقع لدى المتعلم أكثر من خبرات التعلم الفردي والتنافسي.

-**واقعية وجهات النظر في الآخرين** : عندما نصف فردا ما فإننا نركز عادة على بعض السمات وتكون وجهة نظرنا فيه ثابتة لا تتغير من موقف إلى آخر ولكن يجب أن نحاول التوصل إلى وجهة نظر في هذا الفرد تختلف باختلاف الموقف الذي نقوّم فيه هذا الفرد وعند تقويم هذا الفرد في موقف ما يجب أن نركز على عدة سمات

حتى نصل إلى وجهة نظر واقعية في هذا الفرد. و تجدر الملاحظة أن خبرات التعليم التعاوني تقوم بدور هام في تطوير وجهات نظر أكثر واقعية ومتنوعة ومرنة في الآخرين.

- **إحترام الذات** : يرى جونسون وجونسون (1983) أن خبرات التعلم التعاوني تثير مستويات عليا من احترام الذات بالمقارنة بخبرات التعلم التنافسي والتعلم الفردي، حيث تعمل خبرات التعليم التعاوني على تطوير القبول الذاتي لدى المتعلم أما خبرات التعلم التنافسي فتطور ميلا ذاتيا مؤقتا لدى الفرد بعكس خبرات التعلم الفردي التي تؤدي إلى رفض الذات.
- **العلاقات مع المعلم** : لا يقتصر أثر خبرات التعلم التعاوني على تطوير العلاقة بين الطالب وبقية الزملاء داخل مجموعة التعلم أو الصف بل يتعداها إلى تطوير علاقة الطالب مع المعلم، فالطالب الذي يشارك في خبرات التعلم التعاوني بالمقارنة بنظيره المشارك في خبرات التعلم الفردي والتنافسي يحب معلمه، ويدرك المعلم على أساس أنه مصدر للتشجيع والتدعيم.

بالإضافة إلى هذه الفوائد ينتج أيضا عن استخدام التعلم التعاوني فوائد في المجال الأكاديمي وتتمثل هذه الفوائد في وصول التلميذ إلى مستويات أعلى من التحصيل وارتفاع معدلاته وزيادة القدرة على التذكر، و زيادة وقت المهمة التعليمية ويساعد في فهم المفاهيم الأساسية العامة، و إتقانها وينمي القدرة على تطبيق ما يتعلمه التلاميذ في مواقف جديدة، و يؤدي إلى تحسين المهارات اللغوية، و القدرة على التعبير، كما يؤدي إلى تزايد القدرة على تقبل وجهات النظر المختلفة (42).

فمن خلال البحوث التي قام بها جونسون وجونسون اتضح أن فوائد التعلم التعاوني لا تقتصر فقط على المجال الأكاديمي بل هناك العديد من الفوائد التي يجنيها الطالب من

التعلم التعاوني سواء في مجال العلاقات أو المجال العقلي أو الوجداني و امتدادها فيما بعد في حياة الفرد الاجتماعية والمهنية ويمكن تلخيص هذه الفوائد في الأمور التالية:

-تطوير قدرات عقلية تساعد على التفكير المنظم والتفكير الناقد، والقدرة على الاستنتاج الصحيح . و وجود نمط فكري مستقل لدى المتعلم يساعده على النظر بطريقة ناقدة لما يدرسه وبالتالي تزداد رغبته في التعلم.

-إكساب الطالب مهارات التفاعل الاجتماعي والقدرة على التفاوض وحل الصراعات.

-القدرة على تقبل الآخرين دون إعارة الاهتمام للاختلافات العرقية،أو التفاوت الطبقي.

-زيادة دافعية الطلبة نحو التعلم وتطوير اتجاهات إيجابية نحو المادة الدراسية والزملاء والمعلمين.

-زيادة تحصيل المتعلم نتيجة احتكاكه المباشر مع مصادر المعرفة والمعلومات.

-زيادة تقدير الذات لدى الطالب وهو أمر ضروري لتحقيق التكيف المدرسي وبالتالي تجنب عامل من عوامل الإخفاق المدرسي.

-الاحتفاظ بنتائج التعلم لفترة أطول و انتقال أثره إلى مناحي الحياة الشخصية والمهنية.

-تكوين انطباعات جيدة عن الآخرين.

-التخفيف من أجواء التوتر داخل الفصل نتيجة تغير دور المعلم (تراجع سلطة المعلم).

-يسهل عملية اندماج الطلبة الخجولين وزيادة المستوى التحصيلي لدى الطلبة منخفضي التحصيل.

وتعد هذه الفوائد كلها من الأهداف المرجوة من العملية التعليمية ككل، وأحد غايات الأنظمة التربوية الحديثة والتي تعمل جاهدة على تجسيدها، وهي أيضا تسمى ملمح الخروج، أي الكفاءات المنتظر تنميتها لدى المتمدرس.

13 – التقويم في التعلم التعاوني :

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

ويرى محمد الحيلة أنه ينبغي تقويم المجموعات كوحدات عاملة لا كأفراد يتنافسون للحصول على علامات أعلى أو على استحسان المعلم. إذ ينبغي تقويم الوحدة بناءا على إتقان الطلبة المادة الدراسية وعلى قدرتهم في العمل معا. فقد تقترح المجموعة علامة قائمة على إستبانة، أو على أساس إجماع المجموعة على مدى مساهمتها في إنجاز المهمة. و قد تشكل هذه البيانات جزءا من تقويم العلامات أو كلها. و قد تتضمن تعيين العلامة الآتي(43).

- هل المشروع كامل ومضبوط ؟
- هل المشروع حديث جدا في معلوماته ؟
- هل أسهم كل عضو في المجموعة؟
- هل دققت المجموعة بشكل دقيق الإملاء، و النحو، و الترقيم؟
- هل كان هذا المشروع جذابا وممتعا؟
- هل هذا جهد جيد من المجموعة؟ وهل أعضاء المجموعة فخورون بالعمل المنجز؟
- وقد يتضمن النموذج الآخر للتقويم تعيين المعلم علامة للمجموعة معتمدة على تقويم المجموعة وملاحظات المجموعة، أو جودة الإنتاج أو كليهما. وسيحصل كل عضو في المجموعة على العلامة نفسها.

14 –معوقات التعلم التعاوني و طرق معالجتها :

إن نجاح التعلم التعاوني قد يصطدم ببعض الظروف منها ماهو مادي ومنها ماهو مرتبط

بالتلميذ أو المعلم، وهذه الظروف قد تصبح عائقا أمام المعلم في تنفيذ درس بأسلوب التعلم التعاوني. ويذكر طارق عبد الرؤوف مجموعة من العوامل كما يراها جونسون وجونسون 1994 ويمكن إجمالها فيمايلي (44).

1) الافتقار إلى مهارات العمل الجماعي فالمجموعات التي تحتوي على أعضاء يفتقرون لمهارات العمل مع الآخرين غالبا ما يقللون من أداء الأعضاء الأكثر قدرة من الناحية الأكاديمية.
2) تقديم الفرد لإجابة سائدة غير خاضعة للتحليل: و بدلا عن ذلك يتعين على الأعضاء أن يطرحوا عدة إجابات مختلفة وان يختاروا أفضلها.
3) التسكع الاجتماعي، أو الاختفاء وسط الحشد، بمعنى أن ناتج المجموعة يتحدد بحاصل جمع جهود الأعضاء معا، فبعض الأشخاص يميلون إلى بذل جهد أقل ويمكن أن يلاحظ هذا التسكع الاجتماعي جليا في مجموعة من المهام الجماعية مثل الحيل والصراع والتصفيق.
4) فقدان الدافعية بسبب الشعور بعدم الإنصاف ،فعندما يحصل بعض أعضاء المجموعة على فائدة مجانية بدون بذل جهد،فإن هناك احتمالا بأن يميل الأعضاء العاملون إلى تقليل جهودهم.
5) التشبث بالرأي، يمكن أن يكون لدى المجموعة ثقة زائدة في قدراتها وتقاوم أي تحد أو تهديد لإحساسها بالمتعة من خلال تجنب أي اختلافات، والسعي إلى التوافق بين الأعضاء.

ويمكن إضافة إلى هذه العناصر بعض العناصر الأخرى مثل الأعداد الكبيرة للتلاميذ وقلة التجهيزات، ولمجابهة هذه المعوقات والصعوبات وجب على المعلم أن يقوم بتدريب التلاميذ على العمل الجماعي لفترات طويلة، مع شرح بطريقة مفصلة للتعليمات عند الشروع في تطبيق درس بالتعلم التعاوني التأكد من فهم التلاميذ لهذه التعليمات.

الخاتمة:

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

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

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

مراجع الفصل :

(1)- طارق عبد الرؤوف:التعلم التعاوني،مفهومه، أهميته، إستراتجيته، الدار العربية للعلوم والثقافة، الجيزة، مصر ،ط1، 2008 ، ص 29.

(2)- Institut national de santé publique,service de psychologie : Pratique psychologique , L'enfant et l'école, revue semestrielle, n01/98,volume2,p81.

(3)- سعد جلال:التوجيه النفسي والتربوي والمهني مع مقدمة عن التربية الخاصة للاستثمار دار الفكر العربي ،ط2، 1992، ص 258 .

(4)- محمد مصطفى الديب : علم نفس التعلم التعاوني،عالم الكتب ،القاهرة،ط1، 1998، ص25 .

(5)- موسوعة علم النفس للتربية والتعليم:Edito crespsi int، بيروت ،لبنان،بدون سنة ص 115 .

(6)- وليم لامبيرت، وولاس إ لامبرت:علم النفس الإجتماعي، ترجمة سلوى الملا، مراجعة محمد عثمان نجاتي، دار الشروق،ط2، 1993 ص 252.

(7)- فكري حسن ريان :التدريس ،أهدافه، أسسه، أساليبه، تقويم نتائجه، تطبيقاته، عالم الكتب، القاهرة ،ط2، 1999، ص275.

(8)- محمد أديوان :المدخل إلى دينامية الجماعة التربوية،إفريقيا الشرق،2001 ،ص88.

(9)- Barington kaye ,Irving rogers :Pedagogie de groupe,traduit par Etienne bolo,preface de Janie filloux,dunond ,paris,sans année,p49

(10)- محمد سيد فهمي: طريقة العمل مع الجماعات بين النظرية والتطبيق، الجزء الثاني التحليل،الآزرطية، الإسكندرية،2002،ص32-33.

(11)- باتريشيا هـ ميللر : نظريات النمو، ترجمة محمد عوض الله سالم،مجدي محمد الشحات، احمد حسن عاشور،دار الفكر،عمان ،الأردن،ط1، 2005،ص368.

(12)- محمد مصطفى الديب: مرجع سابق ص29.

(13)- جابر عبد الحميد جابر:التدريس والتعلم، الأسس النظرية، الإستراتجيات والفاعلية 1998 ،ص 70.

(14)- Jean-Noel foulin ,serge mouchon :psychologie de l'éducation nathan.paris,1998,p43.

(15)- WWW.intime.uni.edu.coop learning

(16)- محمد مصطفى الديب: مرجع سابق، ص33.

(17)- محمد مصطفى الديب: مرجع سابق، ص26-27.

(18)- وليم عبيد: تعليم الرياضيات لجميع الأطفال، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط 1 2004،ص116.

(19)-إسماعيل محمد الأمين محمد الصادق:طرق تدريس الرياضيات، دارالفكر العربي القاهرة،ط1، 2001 ،ص219.

(20)- محمد محمود الحيلة: مهارات التدريس الصفي، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ط1 ،2002،ص188.

(21)- محمد مصطفى الديب: مرجع سابق، ص50-58.

(22)- ديفيد وجونسون، روجرت ت جونسون:التعلم الجماعي والفردي،التعاون والتنافس والفردية، ترجمة رفعت محمود بهجت،عالم الكتب، القاهرة،ط1 ،1998، ص33.

(23)- ديفيد وجونسون، روجرت ت جونسون:مرجع سابق ،ص 33

(24)- توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحيلة: طرائق التدريس العامة، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن،2002، ص 86.

(25)- محمد محمود الحيلة: مرجع سابق، ص192.

(26)- ديفيد وجونسون، روجرت ت جونسون: مرجع سابق، ص 33-34.

(27)- توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحيلة: مرجع سابق ،ص88.

(28)- Comprendre les apprentissages :Philippe dessus, Edouard gentz, dunond, paris 2004, p173

(29)- طارق عبد الرؤوف: مرجع سابق ص 98-101 .

(30)- ديفيد وجونسون، روجرت ت جونسون:مرجع سابق ،ص34-35.

(31)- محمد مصطفى الديب: مرجع سابق،ص176، 178

(32)- غاستون ميالاري :علم النفس التربوي، سيكولوجية البيداغوجيا، بحث وترجمة عزيزي عبد السلام،دار الآفاق، بدون سنة، ص 42.

(33)- Barington kaye ,Irving rogers :IBID.p50.

(34)- محمد محمود الحيلة: مرجع سابق، ص197.

(35)- محمد مصطفى الديب: مرجع سابق، ص180.

(36)- وليم عبيد: مرجع سابق، ص118.

(37)- ديفيد وجونسون، روجرت ت جونسون: مرجع سابق ،ص71-72.

(38)- ديفيد وجونسون، روجرت ت جونسون: مرجع سابق،ص77.

(39)- فكري حسن ريان: مرجع سابق ص 282-284.

(40)- ديفيد وجونسون، روجرت ت جونسون: مرجع سابق ص 199.

(41)- ديفيد وجونسون، روجرت ت جونسون: مرجع سابق ص59-63.

(42)- محمد مصطفى الديب: مرجع سابق، ص100 .

(43)- محمد محمود الحيلة: مرجع سابق، ص199.

(44)- طارق عبد الرؤوف: مرجع سابق، ص160- 162.

الفصل الثالث : التأخر الدراسي

تمهيد

1- تعريف التأخر الدراسي

2- أنواع التأخر الدراسي

3- العوامل المؤدية للتأخر الدراسي

4- سمات المتأخرين دراسيا

5- تشخيص حالات التأخر الدراسي

6- إستراتجيات التعامل مع المتأخرين دراسيا

7- علاج التأخر الدراسي

الخاتمة

تمهيـد :

تعد مشكلة التأخر الدراسي من المشكلات الشائعة في الوسط المدرسي وفي جميع المراحل الدراسية ولا تقتصر على مجتمع بعينه أو بلد معين، فهي ظاهرة عالمية تعاني منها جل المنظومات التربوية عبر أصقاع العالم. وكما أنها مشكلة تربوية فهي في الوقت نفسه مشكلة نفسية تحد من قدرات المتعلمين على التطور والنمو، أما من الناحية الاقتصادية فهي تستنزف الإمكانيات المالية لوزارة التربية وبالتالي فمشكلة التأخر الدراسي هي هدر للموارد البشرية والمادية.

ومشكلة التأخر الدراسي هي مشكلة معقدة وعواملها متعددة ومتداخلة فمنها ماهو راجع إلى التلميذ ومنها ماهو متعلق بالأسرة وأخرى مرتبطة بالمدرسة وطرق التدريس، ووضع الإستراتجيات المناسبة للتكفل بفئة المتأخرين دراسيا يختلف من مجتمع لآخر حسب الإمكانيات المتوفرة.

وسنحاول في هذا الفصل التعريف بمشكلة التأخر الدراسي والعوامل المؤدية إليها وإبراز أهم الإستراتجيات التي أثبتت نجاحاتها للتكفل بالتلاميذ المتأخرين دراسيا.

1 –تعريف التأخر الدراسي :

استخدم الباحثون والمهتمون بدراسة التأخر الدراسي عدة مصطلحات للتعبير عن هذا المصطلح أو الأفراد الذين تنطبق عليهم هذه الصفة ولعل ذلك راجع إلى المحكات التي يستندون إليها في تعريفاتهم. " وتشير فاتن صلاح عبد الصادق في هذا السياق إلى أن بعض الباحثين يتخذون من نسبة الذكاء محكا أساسيا لتعريف التأخر الدراسي والبعض الآخر يعتمد على محك انخفاض التحصيل الدراسي عن المتوسط ،وتميل فئة أخرى إلى تحديد المفهوم من خلال كل من نسبة الذكاء والتحصيل الدراسي" (1).

وهناك العديد من المصطلحات التي استخدمت للتعبير عن التأخر الدراسي وكلها تدل على تراجع في التحصيل نتيجة عوامل متعددة ومن بين هذه المصطلحات نذكر ما يأتي:

- بطيئو التعلم
- صعوبات التعلم
- التخلف الدراسي
- التفريط التحصيلي

ونحن في دراستنا هذه نأخذ بمصطلح التأخر الدراسي، وفي مايلي عرض لأهم التعريفات بالمصطلح:

1 1 تعريف يوسف ذياب عواد :

ويقصد به الحالة التي يتمتع بها التلميذ بمستوى ذكاء عادي على الأقل، وقد تكون لديه بعض القدرات والمواهب التي تؤهله للتميز في مجال معين من مجالات الحياة،برغم ذلك يخفق في الوصول إلى مستوى تحصيلي يتناسب مع قدراته أو قدرات أقرانه وقد يرسب عاما أو أكثر في مادة دراسية أو أكثر(2).

1 2 تعريف فؤاد أبو حطب :

يدل مصطلح التأخر الدراسي على أن المتعلم لا يصل مستوى تحصيله إلى مستوى استعداده ويقاس التحصيل عادة بالاختبارات التحصيلية المقننة، كما يقاس الاستعداد بالاختبارات المقننة للذكاء (3).

1 3 تعريف عبد الرحمان العيسوي :

هو حالة تأخر أو نقص أو عدم اكتمال النمو ألتحصيلي نتيجة لعوامل عقلية أو جسمية أو اجتماعية أو انفعالية، بحيث تنخفض نسبة التحصيل دون المستوى العادي أو المتوسط. وللأغراض التربوية يعرف التأخر الدراسي إجرائيا على أساس الدرجات التحريرية التي يحصل عليها التلميذ في الاختبارات في جميع المواد(4).

1 4 تعريف جوليان دي آجيرياقيرا و دانيال مارسيلي :

يعرف التأخر الدراسي بأنه تراجع في المردود المدرسي للطفل وهو راجع لأسباب عائلية أو اجتماعية، أو بيداغوجية و أحيانا أخرى إلى نزاعات خاصة بالطفل، ويمكن أن نميز هنا بين التأخر الدراسي والفشل المدرسي حيث يخص هذا الأخير التأخيرات العليا التي تصل إلى عامين فأكثر(5).

1 5 تعريف شيلد:

التأخر الدراسي هو انخفاض في مستوى التحصيل نتيجة للأسباب غير المرتبطة بانخفاض مستوى القدرة العقلية مع احتمال تحسن الطلبة المتأخرين في الأداء إذا ما تمت رعايتهم رعاية خاصة، و إذا ما قدمت لهم المساعدة(6).

1 6 تعريف سلمان خلف الله :

هو تأخر في التحصيل بالقياس إلى الأقران فيرتبط التأخر الدراسي بقصور وانخفاض في نسبة الذكاء، حيث تقع ضمن هذه الفئة الحدية، كما أنهم يختلفون في كثير من خصائصهم عن الأطفال ذوي صعوبات التعلم(7).

1 7 تعريف فاروق عبد فلية و أحمد عبد الفتاح :

يعبر التأخر الدراسي عن الحالة الدراسية التي يكون عليها بعض التلاميذ الذين يتعثرون في متابعة دراستهم بنفس مستوى أقرانهم، وليس للتأخر الدراسي سبب واحد بل إنه يحدث نتيجة لعدد من الأسباب (8).

من خلال العرض السابق للتعريفات المختلفة للتأخر الدراسي يتضح أن جل التعاريف تتفق على أن التأخر الدراسي هو تدني مستوى التحصيل إلى مادون المستوى المطلوب تحقيقه من طرف التلميذ استنادا إلى قدراته أوالى مستوى أقرانه،كما تأخذ كل هذه التعريفات بمحك القدرات العقلية ومستوى الذكاء في تفسير التأخر الدراسي باستثناء تعريف شيلد الذي استبعد محك القدرة العقلية ويتفق معه أيضا تعريف يوسف عواد الذي يؤكد على أن المتأخرين دراسيا يتميزون بمستوى عادي من الذكاء. ويميز كل من جوليان ودانيال بين الفشل المدرسي والتأخر الدراسي على إعتبار أن هذا الأخير قد يتطور ليصبح فشل مدرسي.

2 -أنواع التأخر الدراسي :

يذكر عبد الرحمان العيسوي نوعان من التأخر الدراسي (9).

أ) تأخر دراسي عام ويرتبط بالغباء حيث تتراوح نسبة الذكاء بين 70و80 درجة.

ب) تأخر دراسي خاص في مادة بعينها كالحساب مثلا ويرتبط بنقص القدرة .

كما يضيف بعض الباحثين نوعان آخران هما، تخلف دراسي دائم حيث يقل مستوى تحصيل التلميذ عن مستوى قدراته لفترة زمنية طويلة، وتخلف دراسي موقفي ويرتبط بمواقف معينة تقلل من تحصيل التلميذ نظرا لوجود خبرات سيئة (10).

3 -سمات المتأخرين دراسيا :

يمكن حصر سمات المتأخرين دراسيا في ثلاثة جوانب هي الجانب العقلي، السمات النفسية الاجتماعية، والسمات الجسمية، وفيما يلي شرح مختصر لهذه السمات.

3 1 السمات الجسمية :

يعتبر معدل النمو الجسمي لدى الأطفال المتأخرين دراسيا أقل في تقدمه بالنسبة لمتوسط الأطفال العاديين، وهناك قابلية لانتشار ضعف السمع وعيوب الكلام وسوء التغذية، وعيوب الإبصار بصورة أكبر بين أفراد هذه الفئة. كما أن هذه الفئة تقل عن العاديين من حيث النشاط والحيوية الجسمية و لا يختلفون عن العاديين من حيث الحاجات والانفعالات والدوافع والرغبات(11).

وقد أوضحت نتائج دراسة عماد الدين سلطان وآخرون(1971) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا في الطول والوزن ونسب الإصابة بالأمراض الشائعة (بلهارسيا، طفيليات، أمراض جلدية)، وكذلك المعاناة من ضعف البصر(12).

3 2 السمات العقلية المعرفية :

تحدد فاتن صلاح عبد الصادق الخصائص المعرفية المميزة للمتأخرين دراسيا في ضوء الفئات الوظيفية، والقدرات والتأثيرات المتضمنة في المقاييس الفرعية لمقياس ستانفورد بينيه الصورة الرابعة وذلك من خلال الدراسات والبحوث والأطر النظرية وهي كالآتي(13).

أ. القدرة العقلية المركبة (الذكاء) :

توصل كل من هامفريز وبون (1993) من خلال دراستهما إلى انخفاض مستوى الذكاء اللفظي والعملي لمقياس و كسلر المراجع لدى بطيئي التعلم، فقد تحصلوا على متوسط نسبة ذكاء لفظية تقدر ب96، 79 درجة، أما متوسط نسبة الذكاء العملية كان 15،80 درجة.

ب. اللغة والتفكير بالمفاهيم :

يعاني المتأخرون دراسيا من ضعف في عملية تداعي الأفكار والمعاني والتفكير الإستنتاجي، مع عدم القدرة على التفكير المنطقي المتسلسل، كما يتميزون بالتفكير الحدسي والذي يؤدي بهم إلى ضعف القدرة على حل المشكلات التي تحتاج إلى مكونات ومعاني

عقلية عامة، ويزيد اعتمادهم على التوهم مع انخفاض القدرة على التعقل والفهم والسطحية في الإدراك والعجز عن الاستفادة من الخبرات والتجارب التي يمرون بها.

ج. الإستـدلال :

توصلت دراسة محمد علي حسن (1970) و دراسة عماد الدين سلطان وآخرين (1974) إلى وجود فروق بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا في القدرة على الاستدلال وكل من القدرة اللغوية والعددية. ويعد الاستدلال عملية ضرورية لإدراك خصائص الأشياء وإدراك العلاقات المشتركة بين هذه الخصائص.

- الوظائف الإدراكية :

يعاني المتأخرون دراسيا من قصور في القدرة على الإدراك الحسي العقلي، ويتضح ذلك في إدراك المعاني والرموز، إلا أنهم يتفوقون في إدراك الظواهر الحسية والأعمال اليدوية، مع الضعف في القدرة على التصور والتخيل وإدراك العلاقات بين الأشياء والتمييز بينها بسهولة ويبدو هذا الضعف في القدرات العملية التي لا تعتمد على الحصيلة اللفظية كرسم الدائرة وتكميل نموذج من الذاكرة.

هـ. الوظائف التركيبية و الأداء الحركي :

يؤدي اضطراب الإدراك البصري للأشكال إلى عدم القدرة على إعادة بناء هذه الأشكال بشكل دقيق.

و. الذاكرة قصيرة المدى :

يعاني المتأخرين دراسيا، من قصور في الذاكرة وهروب الأفكار مع انخفاض محسوس في القدرة على تداعي الأفكار والمعاني والتفكير الإستنتاجي مما يؤدي إلى انخفاض مستوى تحصيلهم الدراسي. كما أنهم يعانون من قصر مدى الذاكرة، وعدم القدرة على اختزان المعلومات أو الاحتفاظ بها لفترة طويلة.

3 3 السمات النفسية الاجتماعية :

يتميز الأطفال المتأخرون دراسيا من الناحية النفسية بنقص الطموح والدافعية للدراسة وتدني مستوى تقدير الذات لديهم، مع تذبذب في المواظبة على الدراسة. أما من الناحية الاجتماعية فيتميزون بالانطوائية والعزلة والانسحاب من المواقف الاجتماعية.

ويؤكد يوسف دياب عواد أن الخصائص الاجتماعية المميزة للمتأخرين دراسيا تتمثل أساسا في عدم تحمل المسؤولية وعدم الولاء للجماعة أو العادات والتقاليد السائدة، كما يفتقرون إلى الخصائص القيادية و الإبتكارية(14).

ويبدي المتأخرون دراسيا من الناحية السلوكية النشاط الزائد أو المتدني لدرجة تثير الانتباه، بالإضافة إلى الافتقار إلى التآزر الحركي، وفقر الدافعية ومثابرتهم على عمل يقررونه ولفظ يكثرون من ترديده، والانتباه الزائد أو الشرود الذهني، واضطراب الحواس وتساعد هذه السلوكيات المعلم على اكتشافهم والتعرف إليهم(15).

من خلال عرض سمات المتأخرين دراسيا يلاحظ أنها تتشابه نوعا ما مع سمات ذوي صعوبات التعلم، كما أن الدراسات التي تمت كانت بالمقارنة مع التلاميذ ذوي التحصيل المرتفع أو العادي. الشيء الذي لا يسمح باكتشاف نقاط القوة لدى المتأخرين دراسيا. حيث يمكن في الكثير من حالات التأخر الدراسي الخاص أن تتحسن إذا ما وجدت الرعاية والمتابعة اللازمتين من طرف المدرسة والأسرة، فأغلب الحالات مرتبطة بأسباب عارضة وعابرة الشيء الذي يسمح للمتأخر دراسيا بمتابعة تمدرسه في الصفوف العادية، عكس حالات صعوبات التعلم.

4 – العوامل المؤدية للتأخر الدراسي :

تتعدد العوامل المؤدية للتأخر الدراسي وتتداخل فيما بينها، حيث لا يمكن الجزم في الكثير من الحالات بوجود عامل وحيد يمكن تغليبه والإقرار بأنه هو المتسبب في حدوث حالات التأخر الدراسي دون ارتباطه بمجموعة من العوامل الأخرى. فعند تشخيص حالات التأخر

الدراسي يجب أن يكون ذلك وفق معايير التحصيل المعرفي والمعايير الانفعالية والعاطفية، وكذلك العقلية، فالظاهرة تتحكم فيها مجموعة من العوامل منها ماهو مرتبط بالتلميذ نفسه ومنها ماهو مرتبط بالمدرسة والعائلة وكلها عوامل مترابطة ومتشابكة فيما بينها .

وفي مايلي عرض لأهم العوامل والأسباب المؤدية للتأخر الدراسي :

4 1 الأسباب الجسمية :

تذكر فاتن صلاح عبد الصادق نقلا عن محمد عبد المؤمن(1986) على انه توجد علاقة دالة بين الصحة الجسمية ومستوى النضج والتأخر الدراسي، ويتعرض الأطفال المتأخرون دراسيا لبعض الأمراض الطفيلية التي تؤثر على نموهم، ويغلب عليهم مظاهر ضعف البنية ،سوء التغذية،ضعف البصر ،والاضطرابات في اللغة والكلام (16).

وفي هذا السياق يشير عبد العليم إبراهيم إلى أن قدرة التلميذ على القراءة تربط في غالب الأحيان بصحته العامة، فالتلميذ الذي يتمتع بصحة جسمية جيدة يستطيع مواصلة القراءة، والمواظبة على الحضور للمدرسة والمشاركة في مختلف النشاطات التي تتطلب القراءة، والتلميذ العليل يتأخر ويقل نصيبه من النمو والتقدم(17).

من خلال هذه التفسيرات يمكن أن نستنتج بأن التعلم و التحصيل الجيد يتطلبان سلامة الحواس وصحة الجسد، فالطفل الذي يعاني من مشاكل صحية ومستوى نمو جسمي أقل من أقرانه قد يصاب بالانعزال والانطواء والخجل، الشيء الذي يعوق تقدمه ونموه المعرفي.

4 2 العوامل العقلية :

يورد جابر عبد الحميد جابر ثلاثة عناصر أساسية متعلقة بالعوامل العقلية هي(18) :

أ. **الذكاء :** يعتبر الذكاء من أهم العوامل المؤثرة في التحصيل وبالتالي فإن انخفاض نسبة الذكاء لدى التلاميذ يؤدي إلى تأخر دراسي عام، فقد أوضحت الدراسات الإرتباطية وجود علاقة بين ضعف الذكاء والتأخر العام. ومن الدراسات المشهورة في هذا المجال دراسة بيرت التي أجريت على 700 متأخر دراسيا من الذكور والإناث،

حيث وجد الباحث أن معامل الارتباط بين نسبة التحصيل العام ونسبة الذكاء تساوي 0.74، كما أوضحت هذه الدراسة وجود اختلاف في معامل الارتباط بين الذكاء والمواد الدراسية المختلفة، فقد وجد أن أعلى المواد الدراسية ارتباطا بالذكاء هي مادة الإنشاء ثم الحساب وأقلها هي الخط ثم الرسم.

ب. **القدرات الطائفية :** لقد كشفت البحوث عن طبيعة العلاقة بين التحصيل والقدرات الطائفية و اتضح أن أكثر هذه القدرات ارتباطا بالتحصيل هي القدرة اللغوية والقدرة المكانية.

ج. **ضعف في الذاكرة :** يؤثر ضعف الذاكرة بشكل واضح في عملية التحصيل.

4 3 العوامل النفسية :

العوامل النفسية متعددة ومتشابكة فيما بينها، فهي تتراوح بين الحرمان من العناية اللازمة من طرف الأولياء ونقص في إشباع الحاجات النفسية للتلميذ من محبة وعطف وحنان بالإضافة إلى مشاعر الإحباط، وانخفاض الدافعية للتعلم.

بالإضافة إلى هذه العناصر يرى عبد الحميد الهاشمي أن للخبرات النفسية المؤلمة التي مر بها التلميذ في ماضي حياته كوفاة أحد الوالدين يترك في نفسيته أثر لا يستطيع التخلص منه،فكلما كانت الصدمات قوية أحدثت في نفسية التلميذ مرض نفسي كالخوف، القلق والانطواء(19).

4 4 العوامل الاقتصادية و الاجتماعية :

تتمثل العوامل الاقتصادية والاجتماعية في تدني مستوى دخل الأسرة، وعدم توفرها على السكن اللائق، بالإضافة إلى المستوى الثقافي للأولياء وقلة عنايتهم ومتابعتهم لتعلم أبنائهم.

كما أن اتجاهات الأولياء الإيجابية نحو المدرسة ومشاركة أبنائهم إنجازاتهم التربوية يساهم بشكل كبير في إقبال الأبناء على التعلم والتحصيل الجيد، حيث توصل الباحثون إلى أن آباء التلاميذ الأكثر تحصيلا كانوا أكثر اهتماما وتفهما لأبنائهم.

ويشير يوسف دياب عواد في هذا الصدد إلى أن الدراسات التي أجريت على المتأخرين دراسيا أثبتت أن نسبة ذكاء الأطفال تميل إلى الانخفاض بوضعهم في مستوى اقتصادي وثقافي منخفض سواء من حيث المنزل أو المدرسة، وأن نسبة ذكائهم ارتفعت بعد وضعهم في بيوت ومدارس ذات مستوى مرتفع في تلك النواحي، كما يبدو أن أبناء الأميين وأبناء ذوي المستوى التعليمي المتدني يرسبون أكثر من سواهم لافتقارهم إلى الدعم على مختلف أنواعه المادي والمعنوي والعلمي(20).

وتعد أساليب المعاملة الوالدية وتنشئة الأطفال من العوامل المؤثرة على تمدرس وتحصيل الأبناء، حيث يقول خليل عبد الرحمان المعايطة "إن الإتجاها ت العامة للوالدين في معاملة وتنشئة أطفالهم بمعنى تلك السياسة التي ينتهجها لكل من الأب والأم في إدارة أفراد أسرتهم فهي تتسم عادة بالحسنة أو السيئة، فإن كانت تراعي في معاملتهم العمر الزمني وحالتهم النفسية وتكون قائمة على أسس نفسية واضحة تكون بهذا معاملة حسنة أما إذا كانت تأخذ طابع العشوائية والتلقائية فإنها تكون معاملة سيئة فالطفل يحتاج إلى توجيه أوليائه فهم يوضحون له كيف يعمل الجديد من الأشياء والجيد منها(21).

وفي هذا الصدد ترى هوغيت كاغلار أن فهم مدى اللاتكيف الطفلي في المدرسة ومعناه العميق يرتبط بشكل وثيق بفهم الدينامية العلائقية العائلية، فكثير من الأطفال ينقلون إلى المجال المدرسي المشاكل التي تجد أصولها في العائلة. وفي هذه الحالة بإمكان الطفل استخدام رسوبه لاستمرار وضع مأزمي عائلي يوفر له بعض المكاسب الثانوية، وبالتالي فإن هؤلاء يستخدمون المجال المدرسي كمكان للتعبير عن إشكاليتهم الشخصية أو عن مآزمهم العائلية(22).

يتضح مما سبق أن العوامل الأسرية متعددة فهي تتراوح بين المستوى التعليمي للأولياء ومستويات دخلهم، وأساليب تنشئتهم لأطفالهم، فكما يؤدي الإهمال للتأخر الدراسي يؤدي أيضا الاهتمام والحماية المفرطة إلى نفس النتيجة.

وتعد الثقافة السائدة في الأسرة عاملا أساسيا في تقريب الأسرة من المدرسة. ويمكن في هذا السياق تأكيد أهمية العوامل الثقافية والاجتماعية كما يراها بورديو حين يقول " أن الطبقات الاجتماعية الضعيفة تبقى غير محظوظة في النظام المدرسي، فقد بيّن في مختلف الأبحاث التي قام بها أن نجاح التلميذ في المدرسة الابتدائية خاصة رهين الخلفية الاجتماعية للأطفال. ولا يقصد بورديو بالفوارق تلك الفوارق المادية بقدر ما يشير إلى تلك المسافة المعنوية التي تفصل المدرسة عن عائلة التلميذ"(23).

4 5 العوامل المدرسية :

تتمثل العوامل المدرسية في كل ماله علاقة بالمدرسة من برامج تربوية وطرق تدريس والمشرفين على التدريس، والوسائل التعليمية..الخ. وفي هذا السياق يذكر جابر عبد الحميد جابر عاملين أساسيين هما(24) :

أ. **عدم كفاية التدريس** : إن ضعف التدريس وخاصة في المراحل التعليمية الأولى يؤدي إلى عدم إتقان الطالب للمهارات الأساسية في المادة، فسوء التدريس من طرف المعلم يؤدي إلى تخلف التلميذ في المادة الدراسية .

ب. **الجو الإجتماعي المدرسي** : إن الجو المدرسي الذي يتسم بالتقبل ويتيح الفرص للتلاميذ لإشباع حاجاتهم وإشعارهم بالتفوق والنجاح يزيدهم ثقة بأنفسهم ويوقظ فيهم الحماس والأمل. أما إذا اضطربت علاقة الطالب بالآخرين من مدرسين وتلاميذ فإن ذلك يؤثر سلبا في تحصيله وبمعنى آخر فإن عجز الطالب عن التكيف مع عناصر المجال المدرسي يؤثر على أداءه المدرسي.

ويمكن إضافة إلى هذين العنصرين عناصر أخرى من بينها:

ج. **نظام التقويم** : قد ترتبط ظاهرة التأخر الدراسي عند عدد من الأطفال بشكل رئيسي بعملية التقييم التربوي، التي تعتبر من المهام الأساسية لعمل المعلم وللإدارة المدرسية وغالبا ما يلجأ المعلمون إلى إجراء الامتحانات من اجل الوصول إلى معلومات

وملاحظات عن حالة الأطفال من حيث مستوياتهم التحصيلية ومدى استيعابهم للمادة التعليمية المعطاة لهم والتعرف فيما بعد عن استعداداتهم العقلية والمزاجية والتنبؤ بقدراتهم وفرزهم إلى فئتين رئيسيتين هما أطفال عاديون في تعلمهم، وأطفال غير عاديين (25).

كما تلعب طريقة التدريس والأسلوب الذي يتبعه المعلم مع تلاميذه في حجرة الدراسة دورا هاما في إقبال التلاميذ على المادة الدراسية أو النفور منها. وفي هذا الصدد يقول فؤاد حسن أبو الهجاء "أن نجاح طريقة التدريس يتوقف على المعلم باعتباره قائد العملية التعليمية وله اثر في تكوين شخصية تلاميذه، فكلما كان متسامحا ومتساهلا أدى ذلك إلى عدم الجدية في متابعة الدرس من طرف التلاميذ. كما أن الأسلوب الخشن والمعاملة القاسية من طرفه تدفع بالتلميذ إلى النفور من الدراسة"(26).

د. **سوء التوجيه المدرسي** : إن التلميذ الذي يوجه إلى التخصص أو الشعبة التي لا يرغب فيها وليس له الإمكانيات والقدرات اللازمة لمواصلة دراسته فيها يدفع به ذلك إلى الفشل وبالتالي إلى التسرب وترك مقاعد الدراسة. وفي هذا السياق يرى حامد عبد السلام زهران إن استغلال الميول والرغبات واحترامها في عملية التوجيه أمر ضروري وشرط أساسي لنجاح العملية التربوية، وضمان تحصيل دراسي جيد ومقبول النتائج (27).

هـ- **ضعف الأساسيات** : يقصد بالأساسيات المعارف السابقة الضرورية لتعلم مادة معينة، حيث إن عدم التمكن من التعلم السابق يؤثر سلبا على التعلم اللاحق، والمدرسون يجب أن يكونوا حريصين جدا عند تدريس هذه الأساسيات، ويجب أن لا ينتقل التلاميذ إلى الصفوف التالية إلا بعد التمكن من هذه الأساسيات(28).

من خلال العرض السابق للعوامل المؤدية للتأخر الدراسي نستنتج أن هذه العوامل متداخلة ومتشابكة، فقد يؤثر كل منها في الآخر،فالعوامل الأسرية مثلا قد تؤثر على نفسية

التلميذ مما يؤدي به إلى التأخر الدراسي. كذلك عمليات التقويم قد تمدنا إن لم تكن دقيقة بمعلومات خاطئة عن مستويات التلاميذ بالإضافة إلى تأثيرها السلبي على نفسية التلميذ وإعاقة تكيفه المدرسي. لذلك وجب على المختصين أثناء التشخيص استخدام وسائل مختلفة حتى يتمكنوا من تحديد أسباب الظاهرة بدقة وبالتالي وضع الإستراتجيات اللازمة للتكفل بالمتأخرين دراسيا.

5 – تشخيص حالات التأخر الدراسي :

يعد الاكتشاف المبكر لحالات التأخر الدراسي مهما حتى يكون الأمل في نجاح العلاج قويا، ذلك لأن الطفل حينما يقترب من مرحلة المراهقة تشتد حساسيته ويقارن بين نفسه وبين رفاقه من التلاميذ العاديين. فإذا أهمل الطفل المتأخر إلى السن الحادية عشر(سن 11) أو بعدها، فإن تأخره يسبب له متاعب كثيرة، كما يجعل علاجه أمرا مستعصيا(29).

وطرق التشخيص وتقنياته متعددة وفي هذا السياق تذكر فاتن صلاح عبد الصادق مجموعة من الخطوات لتشخيص التأخر الدراسي وهي كالآتي(30).

- يعتمد تشخيص التأخر الدراسي على فريق من الباحثين يتكون أساسا من الأخصائي النفسي والمدرسي والأخصائي الاجتماعي، مع الاستعانة بالوالدين.
- تتضمن دراسة حالة المتأخر دراسيا أساليب التنشئة، والاتجاهات الوالدية نحو الطفل والتعليم ومدى ملائمة المناهج وطرق التدريس والإمكانيات المادية الموجودة في المدرسة لقدرات التلميذ، ومدى إشباعها لحاجاته وميوله.
- دراسة المستوى التحصيلي والمستوى العقلي للتلميذ.
- دراسة الصحة العامة للتلميذ، وإجراء الاختبارات والفحوص الطبية على جميع أعضاء ووظائف الجسم والحواس.

- دراسة العوامل البيئية المحيطة بالتلميذ، والتي قد تؤثر على قدراته التحصيلية ومنها التنقل من مدرسة إلى أخرى والغياب والهروب من المدرسة والمناخ المدرسي والأسري.
- بحث المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة ومدى تأثيره على قدرة الطفل على الاستفادة مما يتلقى في المدرسة.

وتعتبر خطوات التشخيص التي ورد ذكرها من طرف الباحثة ضرورية وهامة للتعرف على حالات التأخر الدراسي، ولكنها تتطلب إمكانيات مادية وبشرية وهي مرتبطة بشكل عام بتوجهات النظم التربوية وإستراتجيتها في هذا المجال. كما أن استخدام الروائز والاختبارات النفسية يعد من الوسائل المساعدة في تحديد التأخر الدراسي ومن بينها على الخصوص اختبارات الذكاء،اختبارات القدرات واختبارات التكيف الشخصي والاجتماعي.

6 –إستراتجيات التعامل مع المتأخرين دراسيا :

تعد المشكلات السلوكية في الصفوف الدراسية كثيرة الانتشار ومتنوعة، الأمر الذي يضع المربين وخاصة المعلمين أمام تحد حقيقي وهو كيفية التعامل مع المشكلات وتسيير الصفوف الدراسية وإجادة التفاعل مع التلاميذ ، ومما يزيد الأمر تعقيدا عندما يواجه المعلم في حجرة الفصل تلاميذ من ذوي الحالات الخاصة ،كالمتأخرين دراسيا أو ذوي الاحتياجات الخاصة وصعوبات التعلم. ولذلك وجب تزويد المعلمين وتدريبهم على إستراتجيات معينة للتعامل مع التلاميذ المتأخرين دراسيا وفي هذا السياق يورد يوسف دياب عواد مجموعة من الإستراتجيات للتعامل مع المتأخرين دراسيا وهي كالتالي(31).

6 -1 إستراتجيات التعامل مع المتأخرين دراسيا حسب المجال الأكاديمي :

هناك ثلاثة إستراتجيات يمكن أن يستخدمها المعلم للتعامل مع المتأخرين دراسيا من الناحية الأكاديمية وهي :

أ-**الإستراتجية الوقائية** : وتضم توفير بيئة الصف المناسبة والهدوء اللازم والتهوية الجيدة، وإدارة الصف بصورة جيدة وإثارة التشويق لدى التلاميذ، وضبط المحفزات التي تجذب انتباه التلاميذ، وتنويع الأنشطة المدرسية، وتنويع طرائق التدريس، وحسن توزيع الوقت على الحصة، والتدخل المبكر.

ب-**الإستراتجية البنائية:** وتشمل دمج المهارات القديمة مع المهارات الجديدة، وإجراء بعض التمرينات، وتفسير المفاهيم الغامضة والصعبة، وتوزيع الاهتمام بين التلاميذ، واستخدام التغذية الراجعة وتوظيف الوسائل التعليمية، واحترام شخصية التلميذ والإثراء التعليمي .

ج-**الإستراتجية العلاجية** : وتشتمل على متابعة قضية التلميذ مع الأسرة والمرشد التربوي والمدرسين الآخرين والتركيز على الواجبات المدرسية، وتدريس المواد الصعبة بداية اليوم الدراسي، وعقد اتفاقية مع التلميذ لتحسين مستواه الأكاديمي، وتعليم الأقران، وتكوين صفوف تقوية، وتوجيه التلميذ إلى زيادة عدد ساعاته الدراسية وتزويد التلميذ بمهارات المذاكرة، ومراعاة الفروق الفردية، وتشجيع أنماط التعلم الفردي. للإشارة فإن هذه الإستراتجية سيتم تناولها بشكل مفصل في عنصر لاحق.

6 2 إستراتجيات التعامل مع المتأخرين دراسيا حسب المجال نفس اجتماعي :

يمكن للمعلم أن يستخدم إستراتجيات متعددة في تعامله مع التلاميذ المتأخرين دراسيا من ناحية نفسية اجتماعية للقضاء على السلوك السيئ أو إنقاصه وفيما يلي عرض لبعض هذه الإستراتجيات.

أ. **الإستراتجية الوقائية** : يتم في هذه الإستراتجية وضع قوانين للنظام الصفي وكذلك صياغة تعليمات صفية وجعل الطلبة مندمجين بأعمال مفيدة واستخدام تقنيات مختلفة مثل إعداد الطلاب لأسلوب الدراسة الذاتية وتقليل التعب بإعطاء فترات راحة قصيرة وتغيير النشاطات، وتحديد الأوقات المناسبة من اليوم الدراسي لإعطاء التعيينات الصعبة.

ب. **إستراتجية التلميحات غير اللفظية** : والتي يمكن استخدامها من خلال النظر إلى الطلبة المنشغلين في الحديث مع بعضهم أو التحرك نحو الطالب المخل بالنظام، أو الطلب إليه بالاعتدال في جلسته وفق إشارة معينة.

ج. **إستراتجية النظام التأكيدي** : ويقرر المعلم فيها ما يريد وبصيغة واضحة وحازمة ويكررها عدة مرات حتى يستجيب التلميذ لذلك،ويتجنب المعلم النقاش والاستماع لتبرير الطالب.

د. **إستراتجية التدعيم** : وتشمل المديح والثناء للسلوك المرغوب فيه، وكذلك تقديم حوافز مادية ورمزية أو تقديم الأنشطة المحببة.

و. **إستراتجية التركيز على الفرد** : وتشمل المقابلة " الإرشاد الفردي " وتحميل الفرد مسؤولية حل المشكلة والاتفاقيات الثنائية بين المعلم والطالب وتعليمه المهارات الاجتماعية وتأكيد ذاته وتعليمه مهارات التفاوض واختيار الحلول البديلة والحل الوسط، وأن يبصر بالحالات التي تؤدي على الخلاف وكيفية تلافيها .

هـ. **إستراتجية دينامية الجماعة** : وتتضمن العمل الجماعي والمناقشات الجماعية واستخدام معايير الجماعة للتحكم في السلوك وأسلوب حل المشكلات وتمثيل الأدوار، وكذلك استخدام إستراتجية التعلم التعاوني.

6 3 إستراتجيات التعامل من ناحية جسمية وصحية :

يمكن التغلب على المشكلات الصحية بصفة عامة بإجراء فحوصات للنظر والسمع بداية كل عام دراسي وإرشاد التلاميذ إلى كيفية معالجة النقص عن طريق استعمال نظارات أو سماعات وإرشاد الوالدين والمدرسين حول طريقة التعامل مع أصحاب المشاكل الصحية والعاهات.

تعد هذه الإستراتجيات ضرورية في التعامل مع المتأخرين دراسيا ويمكن استخدام البعض منها مجتمعة، ويمكن أيضا إضافة إستراتجيات أخرى يراها المختصون أو المعلمون ضروري في التعامل مع حالات التأخر الدراسي.

علاج التأخر الدراسي :

هناك عدة طرق ومداخل لعلاج التأخر الدراسي وفي هذا المقام سنتطرق إلى الأنواع التالية (32).

7 ـ العلاج الاجتماعي :

ويستخدم هذا الأسلوب إذا كان التأخر الدراسي شاملاً ولكنه طارئ حيث يقوم المعالج أو المرشد الطلابي بالتركيز على المؤثرات البيئية الاجتماعية التي أدت إلى التأخر الدراسي ويقترح تعديلها أو تغييرها بما يحقق العلاج المنشود . ومن المقترحات العلاجية في هذا الجانب نذكر :

- إحالة الطالب إلى طبيب الوحدة الصحية أو أي مركز صحي لإجراء الكشف عليه وتقديم العلاج المناسب.
- وضع الطالب في مكان قريب من السبورة إذا كان يعاني من ضعف السمع والبصر.
- نقل الطالب إلى أحد فصول الدور الأرضي إذا كان يعاني من إعاقة جسمية كالشلل أو العرج أو ما شابه ذلك.
- تقديم بعض المساعدات العينية أو المالية إذا كانت أسرة الطالب تعاني من صعوبات اقتصادية أو مالية في توفير الأدوات المدرسية للطالب.
- توعية الأسرة بأساليب التربية المناسبة وكيفية التعامل مع الأطفال أو الأبناء حسب خصائص النمو وتعديل مواقف واتجاهات الوالدين تجاه الأبناء.
- إجراء تعديل أو تغيير في جماعة الرفاق للطالب المتأخر دراسياً.
- نقل الطالب المتأخر دراسياً من فصله إلى فصل آخر كجانب علاجي إذا أتضح عدم توافقه مع زملائه في الفصل أو عجزه عن التفاعل معهم إذا كان السبب في التأخر له علاقة بالفصل.

- إحالة الطالب المتأخر دراسياً إلى إحدى عيادات الصحة النفسية أو معاهد التربية الفكرية لقياس مستوى الذكاء إذا كان المعالج يرى أن التأخر له صلة بالعوامل العقلية.

7 2 العلاج النفسي :

وفيه يقوم المعالج أو المرشد الطلابي بمساعدة الطالب المتأخر دراسياً في التعرف على نفسه وتحديد مشكلاته وكيفية استغلال قدراته واستعداداته والاستفادة من إمكانيات المدرسة والمجتمع بما يحقق له التوافق النفسي والأسري والاجتماعي.

ومن المقترحات العلاجية في هذا الجانب ما يلي:

- عقد جلسات إرشادية مع الطالب المتأخر دراسياً بهدف إعادة توافق الطالب مع إعاقته الجسمية والتخلص من مشاعر الخجل والضجر ومحاولة الوصول به إلى درجة مناسبة من الثقة في النفس وتقبل الذات.
- التعامل مع الطالب الذي لديه تأخر دراسي بسبب نقص جسمي أو إعاقة جسمية بشكل عادي دون السخرية منه أو التشبيه عليه.
- تغيير أو تعديل اتجاهات الطالب المتأخر دراسياً السلبية في شخصيته نحو التعليم والمدرسة والمجتمع وجعلها أكثر إيجابية.
- تغيير المفهوم السلبي عن الذات وتكوين مفهوم ايجابي عنه.
- مساعدة الطالب المتأخر دراسياً على فهم ذاته ومشكلته وتبصيره بها وتعريفه بنواحي ضعفه والأفكار الخاطئة وما يعانيه من اضطرابات انفعالية.
- تنمية الدافع وخاصة دافع التعلم وخلق الثقة في نفس الطالب المتأخر دراسياً.
- إيجاد العلاقة الإيجابية بين المعلم والطالب المتأخر دراسياً وتشجيع المعلم على فهم نفسية الطالب المتأخر دراسياً وتحليل دواخله.
- التأكيد على المعلم بمراعاة التالي عند التعامل مع المتأخر دراسياً :

- عدم إجهاد الطالب بالأعمال المدرسية.
- عدم إثارة المنافسة والمقارنة بينه و بين زملائه.
- عدم توجيه اللوم بشكل مستمر عندما يفشل الطالب المتأخر دراسياً في تحقيق أمر ما.
- وعدم المقارنة الساخطة بينه وبين زملاء له أفلحوا فيما فشل هو فيه.

7 3 العلاج التعليمي :

ويستخدم هذا الأسلوب إذا كان التأخر الدراسي في مادة واحدة أو أكثر وأن سبب التأخر لا يتصل بظروف الطالب العامة أو الاجتماعية أو قدراته العقلية ، بل بطريقة التدريس. عندها يقوم المعالج أو المرشد الطلابي أو المدرس بالتركيز على كل ماله صلة بالمادة، المدرس، طريقة التدريس العلاقة مع المدرس، عدم إتقان أساسيات المادة... الخ.

ومن المقترحات العلاجية في هذا الجانب ما يلي:

- إرشاد الطالب المتأخر دراسياً وتبصيره بطرق استذكار المواد الدراسية عملياً.
- مساعدة الطالب المتأخر دراسياً فيوضع جدول عملي لتنظيم وقته واستغلاله في الاستذكار والمراجعة.
- متابعة مذكرة الواجبات المدرسية للطالب المتأخر دراسياً وإعطائه الأهمية القصوى في الإطلاع عليها وعلى الملاحظات المدونة من المدرسين.
- إعادة تعليم المادة من البداية للطالب المتأخر دراسياً والتدرج معه في توفير عامل التقبل ومشاعر الارتياح وتقديم الإشادة المناسبة لكل تقدم ملموس وذلك إذا كان السبب في التأخر يرجع إلى عدم تقبل الطالب لهذه المادة.
- عقد لقاء أو اجتماع مع المعلم الذي يظهر في فصله حالات تأخر دراسي مرتفع والتعرف منه على أسباب ذلك التأخر وماهية المقترحات العلاجية لذلك. ثم التنسيق معه بعد ذلك حول الإجراءات العلاجية.

- عمل فصول تقويه علاجية لتنمية قدرات الطالب تسمح له باللحاق بزملائه حيث يعتمد المعلم في تلك الفصول على استخدام الوسائل المعينة كعامل مساعد لتوصيل المعلومات.

من خلال ما سبق يتضح أن نجاح العملية العلاجية للمتأخرين دراسيا يتطلب تظافر جهود كل من الإدارة المدرسية والمعالج النفساني والمعلم والأسرة، وذلك من اجل الوصول إلى نتائج ملموسة ليس فقط على مستوى التحصيل المدرسي للتلميذ ولكن للوصول به إلى التكيف الحسن مع محيطه المدرسي والاجتماعي. كما يجب أن تكون هناك متابعة مستمرة حتى لا يقع التلميذ المتأخر دراسيا في نفس المشكلة.

الخاتمة:

تعد ظاهرة التأخر الدراسي من المشكلات الأساسية التي تواجه النظم التربوية عبر العالم نظرا لآثارها السلبية ليس فقط على شخصية التلميذ فقط، وإنما أيضا على الموارد البشرية والمادية للمجموعة الوطنية، فالبرغم من الجهود التي تبذلها كل الدول من منظوماتها التربوية للحد من هذه الظاهرة إلا انه يلاحظ أنه لا يمكن القضاء عليها، فأسبابها متعددة ومتشابكة من أسباب عقلية وأسباب اجتماعية واقتصادية تتعلق بالأسرة. يضاف إليها البيئة المدرسية بكل ما تحتويه من متغيرات.

والتكفل بالظاهرة ووضع الإستراتجيات المناسبة للتكفل بفئة المتأخرين دراسيا يعد مسؤولية مشتركة بين الأسرة والمدرسة، لأنه لا يمكن لأي تدخل علاجي أن ينجح إذا تم بصفة منفردة ومعزولة. لكن مع ذلك يبقى النجاح في التغلب على الظاهرة والحد منها مرهون بقدرة الدولة على توفير الدعم المادي والتمويل الضروري للنظم التربوي حتي تستطيع مجابهة الظاهرة.

مراجع الفصل :

(1)- فاتن صلاح عبد الصادق :القدرات العقلية المعرفية لذوي الاحتياجات الخاصة ،دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة،ط1،بدون سنة،ص73.

(2)- يوسف دياب عواد:التأخر الدراسي –نظرة تحليلية علاجية، دارا لمناهج للنشر والتوزيع عمان الأردن ،ط1،2006،ص14.

(3)- فؤاد أبو حطب:القدرات العقلية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، بدون سنة، ص610.

(4)- عبد الرحمان العيسوي :النمو النفسي ومشكلات الطفولة، دار المعرفة الجامعية للطبع والنشر والتوزيع ،الإسكندرية،مصر ،بدون سنة،ص250.

(5)- Juliane de ajuriaguerra et Daniel marcelli :psychopathologie de l'enfant ,masson,paris,2^{em} ed,1984,p421-422.

(6)- لطف الله علي لطف الله الأحزم :الحاجات الإرشادية للطلبة المتأخرين دراسيا وفق سماتهم الشخصية، جامعة صنعاء اليمن، رسالة ماجستير في علم النفس التربوي، 2004 ، ص15.

(7)- سلمان خلف الله : الطفولة، المشكلات الرئيسية التعليمية والسلوكية، العادية وغير العادية، جهينة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن،2004،ص289.

(8)- فاروق عبد فلية، أحمد عبد الفتاح الزكي : معجم مصطلحات التربية لفظا واصطلاحا دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، بـ بلد، بدون سنة-ص70.

(9)- محمد عبد الرحمان العيسوي: موسوعة علم النفس الحديث، التربية النفسية للطفل والمراهق دار الراتب الجامعية، المجلد الثامن، ط2001،2002/1،ص70.

(10)- يوسف دياب عواد :مرجع سابق ،ص22.

(11)- سامي محمد ملحم: مرجع سابق،ص48-49.

(12)- فاتن صلاح عبد الصادق: مرجع سابق،ص80.

(13)- فاتن صلاح عبد الصادق: مرجع سابق،ص 81-82.

(14)- يوسف دياب عواد : مرجع سابق،ص52.

(15)- يوسف دياب عواد : مرجع سابق،ص53.

(16)- فاتن صلاح عبد الصادق: مرجع سابق،ص 77-78.

(17)- عبد العليم إبراهيم: الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة، ط9 ص135.

(18)- جابر عبد الحميد جابر: مرجع سابق،ص400.

(19)- عبد الحميد الهاشمي :أصول علم النفس العام، دار الشروق، جدة، ط2 ،1996ص323 .

(20)- يوسف دياب عواد : مرجع سابق،ص 35-36.

(21)- خليل عبد الرحمان المعايطة وآخرون: الموهبة والتفوق،دار الفكر للطباعة والنشر الأردن – بدون سنة،ص 114.

(22)- هوغيت كاغلار:علم النفس المدرسي، تعريب فؤاد شاهين،عويدات للنشر والطباعة بيروت لبنان،ط2،1999ص65.

(23)- جودة عبد الهادي :نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية ،الدار العلمية الدولية ودار الثقافة للنشر والتوزيع ،الأردن،2000 ،ص277.

(24)- جابر عبد الحميد جابر :مرجع سابق،ص402.

(25)- سامي محمد ملحم:صعوبات التعلم،دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة،عمان الأردن، ط1 ، 2002،ص26.

(26)- فؤاد حسن أبو الهيجاء:أساسيات التدريس ،دار المناهج للنشر والتوزيع،الأردن 2001،ص 171.

(27)- حامد عبد السلام زهران :التوجيه والإرشاد النفسي،عالم الكتب،القاهرة، مصر، ط2 1980،ص 30.

(28)- إسماعيل محمد الأمين محمد الصادق:طرق تدريس الرياضيات،نظريات وتطبيق دار الفكر العربي ،القاهرة،ط1 ،2001،ص 216.

(29)- محمد رفعت رمضان،سليمان شعلان،خطاب عطية علي:أصول التربية وعلم النفس دار الفكر العربي ،القاهرة،مصر،1984،ص 95.

(30)- فاتن صلاح عبد الصادق :مرجع سابق ص 85.

(31)- يوسف دياب عواد:مرجع سابق ،ص 72-104.

(32)- www.social worker2009.net

الفصل الرابع : الميـول

تمهيد

1- مفهوم الميل

2- أهمية دراسة الميول

3- طرق دراسة الميول

4- مقاييس الميول

5- المظاهر الرئيسية للميول

6- العوامل المؤثرة في تطور ونمو الميول عند الفرد

7- علاقة الميول بالتعلم

8- أهمية الميول في التوجيه المدرسي

الخاتمة

تمهيـد :

يعد الاهتمام بالجوانب الوجدانية في التعلم أمرا ضروريا لتفسير التعلم و سيرورته وتشتمل الجوانب الوجدانية للتعلم الاتجاهات، والميول والدوافع، والاستعدادات ...الخ. فلقد ظل تفسير التعلم وخاصة المعرفي لزمن طويل مرتبطا بالقدرات العقلية وخصوصا الذكاء، ولم تعط العناية اللازمة لهذه الجوانب. كما أن هذه الجوانب تؤثر بشكل كبير في التعلم المدرسي ونواتجه، فالاهتمام بميول ورغبات التلاميذ والعمل على اكتشافها وتنميتها يساهم بشكل كبير في فهم توجهات التلميذ الدراسية والمهنية وبالتالي مساعدته على بلورة مشروع دراسي مهني الشيء الذي يمكنه من النجاح دراسيا والحد بشكل كبير من ظاهرة التأخر الدراسي والرسوب والتسرب المدرسي،خاصة في مرحلة التعليم الأساسي، أين تبدأ الميول في التشكل والتبلور. وسنحاول في هذا الفصل التعريف بالميول وعلاقتها ببعض المتغيرات كمتغير النمو والبيئة.

1 مفهـوم الميـل :

تشكل الميول سمة هامة من سمات الشخصية التي اهتمت بها الدراسات النفسية ،وذلك لكونها ترتبط ارتباطا وثيقا بالإقبال على نواحي النشاط في المجالات المختلفة، ولكونها أيضا تساهم مع غيرها من السمات كالاتجاهات والدوافع والقدرات والقيم في تكيف الفرد التربوي والمهني. ولم يتفق العلماء على تعريف محدد للميل بشكل عام، مع أنهم أكدوا على ارتباط الميل بالناحية الشعورية(1).

و قبل التطرق إلى ذكر مختلف التعاريف للميل وجب ذكر بعض المصطلحات المتجاورة والمتشابهة في المعنى مع هذا المصطلح نذكر منها على الخصوص مايلي :

أ. **الإتجاهات** : هي استعدادات نفسية مكتسبة تصبح متى اكتسبت من مكونات شخصية الإنسان، ويلاحظ أن الإنسان يكتسب اتجاهات متعددة من خلال المجال الحيوي الذي يعيش فيه ،منها ماهو إيجابي ومنها ماهو سلبي، كما يلاحظ أن الاتجاهات تتبلور وفق طبيعتها في شكل قيم (2).

ب. **الإهتمامات** : مجموعة من الأسئلة متعلقة بأشياء وأمور يفضلها المتعلم،ويجيب عنها لكي يتم تحديد مراكز الاهتمام لديه وهو الأمر الذي يعتمد عليه في تخطيط الخبرات اليومية التي يمثلها المنهج، وقد تكون الأداة المستخدمة في هذا الشأن بطاقة تتضمن عددا كبيرا من الاهتمامات التي يختار المتعلم منها ما يتفق معه(3).

ج. **الدوافع** : يمكن أن تعرف الدافعية بأنها شروط أو أفعال تستهل وتوجد وتساعد على استمرار الأنماط السلوكية إلى أن تتحقق الأهداف أو تعاق الاستجابات، ويبدو أن الدافعية تلعب دورا هاما في جميع الأنماط السلوكية(4).

1 ـ1 المفهوم الفلسفي للميـول :

يعرف لالاند في موسوعته الفلسفية الميل على انه مجموعة النزعات النفسية التي يمكن توزيع الفعالية الواعية في ما بينها، والفعالية بوصفها متجهة تلقائيا نحو غايات عادة يميز

فيها ثلاثة أصناف الميول الأنانية أو الشخصية أو أيضا الميول الفردية، والميول الإيثارية والميول الرفيعة (نعني التي يكون موضوعها الغايات اللاشخصية، الأفكار، ميول جمالية علمية، أخلاقية، دينية).

ويضيف لالاند بأن الميل يختلف عن الغريزة بأن هذه الأخيرة تكمن في الإيحاء المباشر بأعمال أو بمشاعر محددة الإيحاء بها حتى من دون وعي الغاية المتعلقة بها، بينما يطرح الميل غاية بنحو محدد وواع نسبيا لكن دون أن يكون هناك بالضرورة تمثل للوسائل الواجب استعمالها لبلوغ الغاية(5).

1 2 التعاريف الاصطلاحية :

1-2-1 تعريف جابر عبد الحميد جابر:

يمكن اعتبار الميول دوافع وذلك لأنها تحدد السلوك على نحو انتقائي، كما تعكس القوة النسبية للشحنات الموجبة للأشياء على اختلافها والأنشطة على تنوعها في عالم الفرد السيكولوجي. ولما كانت الميول تمثل الجانب المنتقى للدافعية، فإنه من اليسير أن نعتبرها منظمات للمجال السيكولوجي(6).

1-2-2 تعريف رولان دورون وفرانسواز بارو:

هو حركة في حالة النشوء، وبصورة أعم هو الاستعداد الداخلي لجسم معين لإنجاز بعض الأعمال أو لتسهيل تنفيذها، يترجم هذا الحضور الدينامي بنقص معين أو بتوتر معين. وهكذا فالميول هي جوهر التصرفات(7).

1-2-3 تعريف عبد المنعم الحفني:

نزعة سلوكية نحو موضوع أو نشاط يستهوي صاحب الميل، حتى ليشغل انتباهه، ويستأثر باهتمامه ويستحوذ بوقته. و الميول اهتمامات مستقرة وممتدة تسفر عن نفسها كسمات للشخص في فترات مبكرة من حياته، ويبدأ صقلها ورعايتها وبلورتها فيما بين سن العاشرة والرابعة عشر(8).

1-2-4 تعريف فؤاد البهـي السيد:

يعرف الميل بأنه شعور يصاحب انتباه الفرد واهتمامه بموضوع ما وهو في جوهره اتجاه نفسي يتميز بتركيز الانتباه في موضوع معين أو ميدان معين(9).

1-2-5 تعريف عايش زيتون:

هي عبارة عن اهتمامات وتنظيمات وجدانية تجعل الفرد (الطالب) يعطي انتباها واهتماما لموضوع معين، ويشترك في أنشطة إدراكية عقلية أو عملية ترتبط به ويشعر بقدر من الارتياح في ممارسته لهذه الأنشطة (10).

ويذكر سامي محمد ملحم بعض التعاريف للباحثين المهتمين بدراسة الميل(11).

1-2-6 تعريف جلفـورد:

هو نزعة سلوكية عامة لدى الفرد للإنجذاب نحو نوع معين من الأنشطة. مما يشير إلى وضع الميل في المجال العام للدوافع، وبالتالي فإن الميول شديدة الارتباط بالحوافز والدوافع و الاستجابات الانفعالية.

1-2-7 تعريف دريفـو:

الميل من الناحية التكوينية هو عامل من عوامل تكوين الفرد. قد يكون فطريا وقد يكون مكتسبا ويدفع صاحبه على الانتباه لأمور معينة، أما من الناحية الوظيفية فهو ضرب من الخبرة العاطفية تستحوذ على اهتمام الفرد وترتبط بالتفاتة لموضوع معين أو قيامه بعمل ما.

1-2-8 تعريف انجلش:

هو شعور مصاحب للانتباه لموضوع خارجي. وانه يميز الفرد عن غيره من الناس. وانه نوع من الاهتمامات تثير انتباه الفرد لموضوعات معينة. وللميل جوانب السلوك المعروفة وهي الإدراك و الوجدان والنزوع.

1-2-9 تعريف محمد محمود الحيلة:

تعرف الميول على انها الرغبات والاهتمامات التي تترجم شعور الطالب نحو فعاليات وأنشطة تخلق في شخصه الميول والإقبال ويمكن قياس هذه الميول بملاحظة هذاالإقبال(12).

يتضح من التعاريف السابقة أنها تتفق جميعها على أن الميل شعور عند الفرد يدفعه إلى الاهتمام والانتباه بصورة مستمرة إلى موضوع معين و يكون هذا الانتباه مصحوبا بالارتياح، كما انه يتبلور ويتطور في السنوات الأولى من حياة الفرد وتتميز بالاستقرار النسبي والامتداد في شخصية الفرد. وكما يرى جلفورد فإن الميل يدخل في المجال العام للدوافع، وأما فؤاد بهي السيد فقد رأى أنه اتجاه نفسي.

ويختلف الاتجاه عن الميل في كونه يتعلق بعقيدة، برأي أو موقف و هذا الرأي يعبر عنه بالقبول أو الرفض، التأييد أو المعارضة أو الحياد، أما الميل فيعبر عن تفضيل الأشياء و هو تعبير عن شعور من خلال ما يحب وما لا يحب و بذلك فالميل له اتجاها واحدا موجبا، و يعتبر أيضا كحاجة متطورة ومكتسبة.

ويمكن إرجاع الخلافات التي نشأت بين المؤلفين فيما يتعلق بالميل كخاصية شخصية إلى الاختلاف في النظرة إلى الفرد وإلى طبيعة المهمة المتضمنة، وعلى الرغم من ذلك فإن جميع الرؤى والتصورات تتضمن أفكارا حول المعرفة والقيمة المرجعية أو أيهما، وتشير إلى تفاعل الشخص مع مجموعة خاصة ومحددة من المهام، الموضوعات والأحداث أو الأفكار. وهذا التحديد هو الذي يميز الميول الفردية عن المفاهيم النفسية الأخرى مثل الدافعية الذاتية، الانتباه، الاستثارة الفضول أو حب الاستطلاع (13).

والفرق الأساسي والجوهري بين الميول والاتجاهات هو أن الميل يتعلق موضوعه بنواح ذات طبيعة شخصية لا تقبل النقاش أو الاختلاف حولها، في حين يتكون الاتجاه حول القضايا الخلافية التي يتباين حولها إجابات الأفراد، وإذا كان الاتجاه يعتمد على المعتقدات والمعلومات في ظهوره وتغيره فإن الميل كاستجابة قبول ممكن أن يتكون دون حاجة للمعلومات(14).

و من خلال مجموع هذه التعاريف لمختلف المفاهيم المذكورة سابقا، نجد أن كلها تقع ضمن ساحة واحدة من ساحات الشخصية ألا و هي الساحة الانفعالية الوجدانية. وهي مفاهيم متقاربة ومتجانسة إلى حد بعيد.

2- أهمية دراسة الميول :

تظهر أهمية دراسة الميول في عدة جوانب، فالكشف عن الميول يساعد في التوجيه السليم للفرد نحو التخصصات الدراسية المناسبة التي تتماشى وقدراته، وكذلك اختيار مهنة مناسبة، وكل هذا من أجل الوصول بالفرد إلى التكيف السليم مع بيئته الدراسية والمهنية وبالتالي خلق حالة من التوازن النفسي لديه وتجنب مشاعر عدم الارتياح والتوتر.

ويمكن اعتبار الميول دوافع وذلك لأنها تحدد السلوك على نحو انتقائي، كما تعكس القوة النسبية للشحنات الموجبة للأشياء على اختلافها والأنشطة على تنوعها في عالم الفرد السيكولوجي، و يمكن تقسيم المجال السيكولوجي للفرد إلى مناطق مركزة مختلفة، بعض هذه المناطق أكثر مركزية من البعض الآخر. والأولى هي ميادين اهتمامه ولها الأولوية من حيث أهميتها عنده، إنها حيوية بالنسبة له وما يحدث في هذه الميادين مصدر اعتزازه أو خجله، أما المناطق الهامشية فإنها لا تتسم بهذا التمييز ولا يبالي بها الفرد (15).

وفي مجال التوجيه المهني والتربوي يجب التعرف على ميول الفرد ومستوى ذكائه وقدراته واستعداداته، فقد يتمتع الفرد بذكاء خارق وقدرات واستعدادات كفيلة بتأهيله للنجاح في ناحية معينة، غير انه لا يميل إليها، لذا فإن اختبارات الميول لها أهمية كبيرة لأنها تمدنا بمعلومات عن الفرد قد لا نتحصل عليها من خلال اختبارات الذكاء والقدرات والتحصيل وكذلك توضح لنا رغبة الفرد(16).

3- طرق دراسة الميول :

يرجع الاهتمام بالدراسة العلمية للميول إلى التوجيه التربوي والمهني، نظرا لأهمية الميول في الانتقاء المهني ثم انتقل هذا الاهتمام إلى الوسط المدرسي لأهميتها في عملية

التوجيه التربوي فظهرت في الميدان اختبارات ومقاييس متنوعة لغرض التوجيه المهني والتربوي.

وقد اتبع في بناء اختبارات الميول وتصحيحها عدة أساليب فمنها ما اعتمد في بناء تكوينه على أساس تجريبي واقعي، و منها ما اعتمد في بناء تكوينه على أساس التنوع والتعدد ومنها ما اعتمد في بناءه على أساس منطقي (17).

ولذلك توجد عدة تناولات لدراسة الميول وكل تناول يتضمن بعض المظاهر حول طبيعة الميول، وعلى الرغم من أن التناولات الثلاثة تتشابه في تناول عوامل الميل، إلا أن التغيرات في الظاهر قد انعكست في التناولات الثلاثة لقياس الميل.

ويورد عبد الحفيظ مقدم هذه التناولات الثلاثة كما جاءت عن سوبر (1971) كمايلي(18).

3 1 التناول التجريبي :

يظهر هذا التناول في العمل الذي قام به ستر ونج الذي كرس نفسه لدراسة الميول المهنية.

وقد بدأ سترونج بافتراض مؤداه أن الرجال الذين يحبون أولا نفس الأشياء سوف يختارون نفس أنواع النشاطات. وبمعنى آخر أن الأفراد الذين لهم نفس التفضيلات سوف يختارون مهنا متشابهة. ولإثبات هذا الافتراض يجب جمع البيانات حول التفضيلات و اللاتفضيلات للأفراد في المهن المختارة و مقارنة تفضيلاتهم مع تفضيلات الآخرين في المهن الأخرى ومع الآخرين بصورة عامة.

إن ما قام به *سترونج* أساسا لدراسة صدق إفتراضيته بالبيانات التجريبية.

3 2 التناول المنطقي أو العقلاني :

يبدأ هذا التناول باقتراض حول طبيعة الميول، ويتضمن اختيار بعض الأسس العقلانية لتصنيف الميول في فئات و إعداد الفقرات (أسئلة) التي تظهر بأنها تقيس جانبا من الميول.

إن الباحثين الذين يتبعون هذه الطريقة يبدأون عادة بافتراض وجود عوامل للميول وبعدئذ ينشئون قائمة لقياس هذه العوامل المفترضة. فقد يسأل التلاميذ بوضع إشارة أمام النشاطات التي لهم فيها بعض الميول، فإذا كان هناك عدد كبير من النشاطات العلمية قد اختيرت فإن الباحث يفترض وجود ميل في هذا الجانب، ومن أمثلة الاختبارات التي أنشأت بهذه الطريقة اختبار كودر.

3 3 التحليل العاملي (التناسق الداخلي) :

بني هذا التناول على افتراضية مفادها أن بنية الميول يمكن تحديدها بإيجاد العلاقة بين عدة مقاييس للميول (إن التحليل العاملي يستعمل لتحديد الطريقة الفضلى لتجميع أو تصنيف الفقرات لإنشاء مقاييس فرعية متجانسة).

وانطلاقا من التناولات الثلاثة لدراسة الميول فإنه يمكن تحديد ميول الفرد نحو مواضيع معينة باستخدام مقاييس متنوعة، منها ما يطلق عليه بالمقاييس المقننة والمقاييس غير المقننة فمن المقاييس الغير مقننة الملاحظة، المقابلة المباشرة،التقدير أو الطلب من الأفراد أن يبينوا درجة شعورهم اتجاه النشاط. ومن المقاييس المقننة تلك التي تم تجريبها ميدانيا وخضعت إلى إجراءات الصدق والثبات.

4- مقاييس الميول :

تتعدد مقاييس الميول وتتنوع حسب المجال الذي ينتمي إليه القائم بالبحث ففي المجال المهني تبرز عدة اختبارات ونفس الشيء في المجال التربوي. "وتهدف إختبارات الميول لمعرفة ماذا يحب الشخص ويكره، وماذا يفضل أو يرغب، حتى يمكن توجيهه للمهنة أو التخصص الذي يتناسب مع تلك الأفضلية أو الرغبة" (19).

وفي هذا المجال يورد سامي محمد ملحم بعض إختبارات الميول المعروفة والمشهورة وهي(20).

4 1 إختبارات سترونج وكود :

يعتبر إختبار سترونج و كودر من أكثر إختبارات الميول شيوعا ويعرف باسم صحيفة الميل المهني وقد قام هنا عطية محمود بترجمة الإختبار للعربية وإصدار صورة عربية منه اشتملت على ثمانية أقسام هي :

- التفضيل المهني
- تفضيل المواد الدراسية
- أنواع التسلية المختلفة
- أنواع النشاط
- صفات الأفراد المختلفين
- المفاضلة بين أوجه النشاط على أساس صفات أسلوب النشاط
- المفاضلة بين عملين محددين
- حكم الفرد على نفسه وتقديرها في بعض النواحي

وتحدد الفروق في درجة تواتر كل استجابة بين أفراد المهنة المعينة والرجال عموما. الوزن المعطى لكل استجابة في مدى يتراوح من: **-4،+4** والدرجة الكلية على كل مفتاح مهني هي المجموع الجبري لكل أوزان الاستجابات التي يحصل عليها المفحوص. وقد أعد للصورة العربية جداول ومعايير مئينية ومعيارية لكل مجموعة مهنية.

4 2 إختبار لي ثورن :

يتكون هذا الاختبار من مجموعة من الأمثلة التي اختيرت ونظمت على أساس المنطق والحكم المنطقي. بحيث يختلف عن الاتجاه الذي اتبعه سترونج في مقياسه والمعتمد على الأساس التجريبي والنتائج الإحصائية. حيث بدأ ثورن اختباره بوصف المهن الموجودة في قاموس العناوين المهنية الذي يصف ويصنف معظم المهن والأعمال في المجتمع الأمريكي.

ويمكن استعمال قياس الميول في بعض الحالات في التنبؤ بدرجة النجاح في المهنة، بيد انه في ضوء الأدلة الحالية ومع تأجيل النظر في الأدلة المستقبلية، يستحسن أن نقصر مسؤولية اختبارات الميول على التنبؤ برضا الفرد عن عمله وليس درجة النجاح الإنتاجي في العمل (21).

تعد هذه المقاييس ناجعة إلى حد ما في الكشف عن ميول واستعدادات الفرد المهنية، فهي ذات علاقة بدرجة كبيرة بالمجال المهني، وإن تم استخدامها في الوسط المدرسي فهي للمساعدة على التوجيه إلى مختلف الشعب والتخصصات التي يميل الفرد لدراستها وتتوافق مع ميولاته المهنية.

ويمكن أيضا إنشاء مقاييس للميول بوسائل وتقنيات أخرى كقوائم الإشارة ،سلالم التقدير، أو تقنيات الإجابة الحرة، وهذا يتوقف على الغرض من استخدامها والمعلومات التي يريد الباحث أو المرشد التربوي الحصول عليها.

5- المظاهر الرئيسية للميول :

تتباين الميول في أنواعها تبعا لتباين موضوعاتها وأهدافها، ويتفاوت كل نوع منها في مداه الزمني، وفي اتساع ميدانه، وفي شدته وقوته، تفاوتا يضفي عليها صفات ومظاهر نفسية مختلفة.

وفي هذا السياق يورد فؤاد البهي السيد ثلاثة مظاهر أساسية أو صفات للميول كالتالي(22).

5 1 المـدى الـزمني :

من الميول ما يمتد في حياة الفرد حتى يكاد يستغرق أغلب مراحل نموه، ومنها ما يظهر بوضوح في طور خاص من أطوار الحياة ثم يختفي بعد ذلك، فالإعجاب بالبطولة ميل يبدو بوضوح في طور خاص من أطوار حياة بعض الناس، وقد يمتد حتى يكاد يهيمن على أغلب مراحل حياة الآخرين.

5 2 الإتســاع :

قد يتسع ميدان الميل حتى يكاد يهيمن على أي مظهر عام من مظاهر النشاط النفسي، أم يضيق حتى يقتصر على ناحية خاصة منه، ولنضرب للأولى مثل الميل الميكانيكي العام الذي يبدو في اهتمام الفرد بجمع الأداة والأجهزة التي يراها وفي رغبته الملحة لفهمها أو تعديلها أو اختراعها، ولنضرب للثانية مثل الاهتمام بالأجهزة الدقيقة للساعات المختلفة، وقصور هذا الميل على هذه الهواية.

5 3 الشــدة :

يمكننا أن نرتب ميول كل فرد تبعا لشدتها ،فمن الناس من يفضل ميلا على ميل آخر، فيسفر ذلك عن مدى شدة وقوة بعض ميوله، وهذا قد يدل على أن ميله للقراءة أقوى وأشد من ميله للألعاب الرياضية.

ما يمكن استنتاجه هو أن الميول ممتدة في الزمن حسب درجة إشباعها لحاجات الفرد، لذلك هناك ميول قد ترافق الفرد لفترة طويلة في حياته مثل الميول لمهنة معينة، وهو ما يفسر تميز الميول بالشدة أي انجذاب الفرد إلى موضوع معين بدرجة كبيرة أكثر من موضوع آخر.

و يذكر سامي محمد ملحم بعض الخصائص للميول كما جاءت عن جون واين وآخرون (1965) كالتالي(23) :

- الميول غير مستقرة عند الأطفال ولكنها تتجه نحو الاستقرار في نهاية مرحلة المراهقة.
- الميول متعددة ومتنوعة من حيث موضوعها.
- يتفاوت الميل من حيث الشدة:وقد يكون لدى الشخص أقوى في مرحلة من عمره مما هو في مرحلة أخرى. وقد يكون أكثر شدة عند شخص مما هو عند آخر.

-يحتل الميل عند الشخص مكانة الدافع ويحرضه للقيام بالعمل ويوجه فعالياته حتى ينطلق نحو ذلك العمل

من خلال العرض السابق لخصائص الميول يمكن أن نستنتج بان الميول عديدة ومتنوعة لدى الفرد الواحد و تتحكم في جوانب عديدة من سلوكه فقد تلعب في بعض الأحيان دور الحافز أو المحفز على السلوك، كما أنها قد تستمر مع الفرد لمدة زمنية طويلة من حياته، وهي تميل إلى الاستقرار في فترة المراهقة، وتختلف بين الجنسين.

6- العوامل المؤثرة في تطور ونمو الميل عند الفرد :

يخضع تطور الميول ونموها على عوامل متعددة كالعمر الزمني، والذكاء، والجنس والبيئة الاجتماعية والمدرسية. وكل هذه الظروف تساهم بنسب متفاوتة في تشكيل وصقل ميول الفرد.

وفي هذا السياق يذكر فؤاد البهي السيد مجموعة من العوامل وهي كالآتي(24) :

- **العمر الزمني** : تتميز الميول في الطفولة المبكرة بأنها ذاتية المركز، تدور في جوهرها حول شخصية الفرد ذاته ثم تتطور مع مظاهر نموه الحركي، وتبدو في أنواع لعبه، وفي ضروب هواياته المختلفة، فيلذ له في البداية أن يلعب بالدمية الصغيرة، ثم يتطور نموه الحركي حتى يهوى اللعب بالدراجة في طفولته المتأخرة، ثم يتخفف من هذه النواحي ليميل في مراهقته إلى الألعاب الرياضية فيهتم أولا بممارستها ثم يتطور به الأمر حتى يكتفي بمشاهدتها ويتتبع أخبارها.

وتدل الدراسات التي قام بها بورجيا على عينة من الأفراد تتراوح أعمارهم فيما بين 11- 32 سنة على أن الميول الأدبية والدينية تزداد تبعا لزيادة العمر الزمني وان الميول الخلقية والاجتماعية والمهنية تزداد بسرعة بعد سن الخامسة عشر، وان الميول الفنية تقف إلى حين يبلغ عمر الفرد 13 سنة.

- **الذكاء** : تدل الدراسات التي قام بها ثورندايك ولويس على أن الميول تتأثر إلى حد كبير في تطورها بدرجة ذكاء الفرد، فالأذكياء يميلون فيما بين9-11سنة إلى قصص الحيوانات بينما يميل الأغبياء إلى نفس هذا النوع من القصص فيما بين 12-14 سنة، ويميل الأذكياء إلى القصص الغرامية فيما بين 12-14سنة، بينما لا يميل إليها الأغبياء إلا بعد 14 سنة. هذا وتتميز ميول الأذكياء بأنها متنوعة واسعة وخصبة وعميقة، بينما تتميز ميول الأغبياء بالضيق والفقر والضحالة.
- **الجنس** : تؤكد أبحاث إبراهارت –ولهمان، أن الميل للقراءة العامة يبلغ ذروته فيما بين 12-13 سنة فيقرأ الفرد كل ما تيسر له قراءته ويميل بنوع خاص إلى قصص البطولة وتراجم العظماء، وحول الاختلاف بين الذكور والإناث حول موضوعات القراءة تدل دراسات تيرمان وليما إلى أن الذكور يميلون إلى قراءة الموضوعات التي تدور حول الآلات الميكانيكية والهوايات العلمية والإختراعا ت الحديثة خاصة فيما بين 14-15 سنة، وأنهم يميلون إلى قراءة الأخبار المحلية والعالمية، بينما يميل الإناث إلى القصص الغرامية ثم يتطور بهن النمو حتى يملن إلى القصص التاريخية والمسرحيات المختلفة والشعر العاطفي قبيل الرشد.
- **البيئة** : تتطور ميول الفرد المهنية خلال المراهقة تبعا لعمره الزمني ولنسبة ذكائه، والجنس، وللمستويات الاجتماعية والاقتصادية. وخلال فترة المراهقة يتطور الأمر بالمراهق إلى إدراك بعض آثار القوى الاجتماعية والاقتصادية التي تحدد له بعض مستويات حياته فيخفف إلى حد كبير من أحلامه ويميل إلى ما يتفق وقدراته وإمكانياته الاقتصادية، وهكذا تتضح الميول المهنية في إطارها الاجتماعي الصحيح ويتأكد ميل الفرد إلى مختلف المهن تبعا لمحددات اجتماعية واقتصادية.

إن تفاعل جميع هذه العوامل هو الذي يؤدي إلى نشوء وبروز ميول الفرد في مختلف مناحي الحياة، من ميول علمية إلى ميول مهنية، وميول سياسية واجتماعية، وكذلك ميول

فنية، وبالرغم من عدم وجود دراسات دقيقة ومحددة ترجح أهمية عامل على آخر فإن هذه العوامل تساهم بشكل كبير في ظهور وتشكل ميول الفرد.

بالإضافة إلى هذه العوامل التي ورد ذكرها، يمكن إضافة عامل آخر وهو دور المدرسة، إذ يعتبر مجال الدراسة والتعليم مصدرا آخر يزود الطفل بالمعلومات التي تسهم في نمو ميوله وتدعيمها وبصورة عامة كلما زادت عدد السنوات التي يقضيها التلميذ في التعليم كلما بدأت ميوله أكثر تحررا. كما أن دور المربين والمرشدين في تنمية ميول الفرد يقتصر على الاكتشاف والتوجيه والتدعيم وليس خلق ميول جديدة لدى التلميذ.

7- علاقة الميول بالتعلم :

إن معرفة ميول التلاميذ واتجاهاتهم توفر لنا مؤشرات مفيدة لفهم بعض السلوكيات التي يبديها هؤلاء تجاه مدرسيهم والمواد التدريسية، و تساعدنا كذلك في تحقيق الأهداف التربوية منها على الخصوص الوصول بالتلاميذ إلى تكيف جيد ودفعهم إلى الاهتمام بالدراسة والإقبال على التحصيل المعرفي. وفي هذا الإطار ظل الاهتمام منصبا على العوامل المعرفية في تفسير التعلم المدرسي مع إهمال أهمية الجوانب الوجدانية في التعلم كالميول والاتجاهات.

ويعتمد التفكير الحديث حول التعلم والنمو بقوة على علم النفس المعرفي مما أدى بظهور وتطور عدد كبير من الأفكار والنماذج النظرية الجديدة حول كيفية عمل الجهاز المعرفي، كيفية انتقاء المعلومات الجديدة وتخزينها، وكيفية ارتباط هذه المفاهيم بكل من التعلم المدرسي والتعلم غير الرسمي. غير أن هذه النظريات قوبلت بالانتقاد لأنها تفتقد إلى التصور المناسب لتأثير العوامل الدافعية والانفعالية في التعلم، من مثل ذلك كيفية اندماج خيارات الفرد وأهدافه في عملية الأداء المعرفي(25).

والميل يتداخل مع التعلم فيمكن أن يحسنه أو يعوقه، فالميل يؤدي بالتلاميذ إلى وضع الأسئلة الجديدة، فالأمر يحتاج إلى وجود توافق بين الفرد والبيئة التي تكون مثالية بالنسبة

للفرد، وحينما يحدث عدم توافق بين المهمة والنشاط الخاص بالمتعلم فإن الميل قد يعوق التعلم. فانتقال الأطفال من الأسرة إلى المدرسة يسمح لهم بالاشتراك في نشاطات جديدة مع رفاق جدد مما يؤدي إلى نمو الميل لديهم، وفي نفس الوقت يعتبر هذا العامل تحديا جديدا لبعض الأطفال فإن لم يستطيعوا التكيف مع هذه الصعاب والتحديات فإن ذلك يؤدي إلى إعاقة التعلم وتقدمه(26).

نستنتج مما سبق أن للميل أهمية بالغة في تطور نمو الفرد وتقدمه في التعلم سواء الرسمي أي المدرسي، أو غير الرسمي. كما أن المحددات البيئية والمواقف التي يصادفها الطفل خاصة في المراحل الأولى لتكون الميل تؤثر بشكل كبير في عملية التعلم، هذا ما يدفع بنا إلى ضرورة الاهتمام بالمواقف التي يتم فيها التعلم و إيلاء العناية اللازمة للبرامج والمناهج التي تساعد على تطوير ميول إيجابية لدى الطفل. وبالرغم من كون الميول لا يمكن ملاحظتها مباشرة لدى التلاميذ ،لكن بإمكان المعلم المعلم أن يستدل عليها من خلال بعض السلوكيات، كالإقبال على المادة والمشاركة في أنشطتها بفعالية وممارسة بعض الهوايات ذات العلاقة بالمادة.

8-أهمية الميول في التوجيه المدرسي :

يعد التوجيه المدرسي من التخصصات الأكثر إهتماما بالميول والاتجاهات لدى التلاميذ نظرا لما تلعبه هذه الأخيرة في تحديد الشعب والتخصصات الدراسية والجامعية التي يبدي التلاميذ رغبة في دراستها، والتي يترتب عليها مستقبلا الانخراط في مهنة معينة والتكيف فيها. كما أن الكشف عن ميول واهتمامات التلاميذ يمكن المرشدين التربويين والمعلمين من مساعدة التلاميذ على بناء مشروعهم الدراسي المهني وفق قدراتهم واستعداداتهم وطموحاتهم الشخصية وذلك لا يمكن تحقيقه إلا بتزويد التلميذ بمعلومات كافية عن قدراته وإمكانياته ويمكن استخدام لهذا الغرض الاختبارات والمقاييس السيكولوجية المخ تلفة، بالإضافة إلى المعلومات المتعلقة بالواقع الاقتصادي والاجتماعي وخصوصا سوق العمل.

وفي هذا الصدد يرى فؤاد البهي السيد أن نجاح الفرد في تحصيله المدرسي وفي تفوقه المهني يعتمد على نسبة ذكائه، ومستوى قدراته الطائفية ودرجة ونوع ميوله إلى المواد والمهن المختلفة، فقد تدل مستويات ذكائه وقدراته على استطاعته القيام بعمل ما، لكنه يفشل أيضا في أدائه لعدم ميوله ورغبته فيه. فالنجاح في أي عمل يعتمد على المستوى العقلي الضروري لهذا العمل وعلى درجة ميل الفرد إليه(27).

وفي هذا السياق عملت جل الأنظمة التربوية على تضمين هذه العناصر الأساسية في النظام التربوي ككل وجعل عملية التوجيه المدرسي ضمن السيرورة التعليمية للتلميذ، وفي هذا الإطار عملت وزارة التربية الوطنية على إصلاح نظام التوجيه المدرسي وجعله عملية تربوية تأخذ بالحسبان ميول التلاميذ وطموحاتهم وهو ما تم إدراجه في القانون التوجيهي للتربية الوطنية الذي ينص على "أن الإرشاد المدرسي والإعلام حول المنافذ الدراسية والجامعية والمهنية يؤسس لفعل تربوي يهدف إلى مساعدة التلميذ خلال مساره الدراسي في إعداد توجيهه وفق قدراته واهتماماته وطموحاته، مع الأخذ بعين الاعتبار متغيرات الواقع الاجتماعي والاقتصادي(28).

الخاتمـة:

يعد الميل من المصطلحات المتداخلة مع الاتجاهات والدوافع فمن خلال ما تم عرضه حول الميول حاولنا تعريفها وفرز نقاط الاختلاف مع هذه المصطلحات، وذكر أهم الاتجاهات التي تناولت الميول ودراستها. و إبراز العوامل المؤثرة في تطور الميول ونموها لدى الفرد من عوامل اجتماعية وأسرية وبيئية، بالإضافة إلى دور المدرسة والمرشدين التربويين، نظرا لما تكتسيه هذه الأخيرة من أهمية بالغة في عملية التعلم والنمو المعرفي لدى التلميذ.

كما أن الاهتمام بالميول يساعد على تفسير بعض نواحي النجاح أو القصور في التعلم بدل الاكتفاء بمؤشر التحصيل الأكاديمي المعبر عنه عادة بالدرجات التي يحصل عليها التلميذ في مختلف أنشطة التقويم، والكشف عن الميول والاهتمامات لدى التلميذ في مرحلة مبكرة ومساعدته على بلورتها وتطويرها من طرف المرشدين والمعلمين والأولياء يزودنا بمعلومات مفيدة عن رغبات التلميذ الدراسية والمهنية تمكننا من تسيير جيد للقوى البشرية التي يقع على عاتقها المساهمة في عملية التنمية والإنتاج.

مراجـع الفصـل :

(1)- زكريا محمد الظاهر،جاكلين تمرجيان، جودت عزت عبد الهادي،مراجعة عبدالله منيزل: مبادئ في القياس والتقويم في التربية،دار الثقافة،الأردن،2002،ص37.

(2)- مجدي احمد محمد عبدالله :علم النفس العام،دراسة في السلوك الإنساني وجوانبه، دار المعرفة الجامعية، بدون سنة،ص109.

(3)- أحمد حسين اللقاني ،علي الجمل :معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس ،عالم الكتب، القاهرة،ط1،1996 ،ص95.

(4)- أرنوف ف.ويتج:مقدمة في علم النفس ،ترجمة عادل عز الدين الأشول،محمد عبد القادر عبد الغفار،نبيل عبد الفتاح حافظ، عبد العزيز السيد الشخص ،مراجعة عبد السلام عبد القادرعبد الغفار،ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر،ط1-1994،ص121.

(5)- موسوعة لالاند الفلسفية، معجم مصطلحات الفلسفة النقدية والتقنية، المجلد الثاني تعريب خليل أحمد خليل، عويدات للنشر والطباعة،بيروت ،لبنان ص641 .

(6)- جابر عبد الحميد جابر :دراسات في علم النفس التربوي،عالم الكتب، القاهرة، مصر بدون سنة، ص286-287.

(7)- رولان دورون، فرانسواز بارو:موسوعة علم النفس، المجلد الثالث، عويدات للنشر والطباعة، بيروت لبنان،1997،ص1069.

(8)- عبد المنعم الحفني :الموسوعة النفسية، علم النفس والطب النفسي ،مكتبة مدبولي القاهرة ،ط2، 2003،ص152.

(9)- فؤاد البهي السيد:الأسس النفسية للنمو من الطفولة إلى الشيخوخة دار الفكر العربي الإسكندرية، مصر،1998،ص250.

(10)- عايش زيتون:أساليب تدريس العلوم،دار الشروق ،بدون سنة،ص115.

(11)- سامي محمد ملحم:القياس والتقويم في التربية وعلم النفس ،دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط2002،2،ص328.

(12)- محمد محمود الحيلة:طرق التدريس الصفي:دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان الأردن 2002-ص101.

(13)- كي آن – رينينجر،سوزان هايدي ،اندرياس كراب:الميول ودورها في التعلم والنمو، ترجمة نصرة عبد المجيد جلجل، مكتبة النهضة المصرية ،القاهرة،2005،ص8.

(14)- الداريني حسين:المدخل إلى علم النفس ،دار الفكر العربي ،ط1983،1،ص261.

(15)- جابر عبد الحميد جابر :مرجع سابق،ص286-287.

(16)- احمد محمد الطيب:التقويم والقياس النفسي والتربوي ،المكتب الجامعي الحديث الإسكندرية مصر، ط1999،1،ص84.

(17)- فؤاد ابو حطب ،سيد احمد عثمان :التقويم النفسي ،مكتبة الأنجلوالمصرية، القاهرة ط2 ، 1976، ص375.

(18)- عبد الحفيظ مقدم:الإحصاء والقياس النفسي التربوي، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر، ط3، 2003،ص237.

(19)- صالح بن حمد العساف:المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية، مكتبة العبيكة الرياض، ط1 ،1995، ص434 .

(20)- سامي محمد ملحم :مرجع سابق ص330-332.

(21)- موسوعة علم النفس للتربية و التعليم ، بيروت ،لبنان ،بدون سنة ص115.

(22)- فؤاد البهي السيد: مرجع سابق ص 251.

(23)- سامي محمد ملحم: مرجع سابق ص 329.

(24)- فؤاد البهي السيد : مرجع سابق ص252-254.

(25)- كي آن – رينينجر، سوزان هايدي ،اندرياس كراب: مرجع سابق ص 3.

(26)- كي آن – رينينجر،سوزان هايدي ،اندرياس كراب:مرجع سابق ص 429-430.

(27)- فؤاد البهي السيد : مرجع سابق ص 251.

(28)-Ministre de l'éducation nationale : L'école et la réforme :revue d'information ,n03 ,novembre 2010,p46.

رجـــانب الميـــداني

إجراءات الدراسة الميدانية:

الفصل الخامس : إجراءات الدراسة الميدانية

تمهيـــــد

1- الدراسة الإستطلاعية

2- الدراسة الأساسية

2-1- منهج الدراسة

2-2- تحديد مجتمع البحث واختيار عينة الدراسة

2-3- أدوات جمع البيانات

2-4- أساليب المعالجة الإحصائية

مراجـــع الفصـــل

1-الدراسة الإستطلاعية :

تعد الدراسة الاستطلاعية من أهم خطوات البحث العلمي نظرا لما توفره للباحث من معلومات عن الموضوع محل الدراسة، فهي تسمح باستطلاع الظروف التي سيتم فيها إجراء البحث، كما أنها تساعد الباحث في مرحلة لاحقة من صياغة مشكلة البحث ووضع الفروض التي سيتم اختبارها وضبط عينة البحث والأدوات المناسبة الواجب استخدامها، وكل هذه تماشيا مع الأهداف المسطرة للدراسة.

وبالنسبة لهذه الدراسة قام الطالب باستطلاع و استكشاف ميدان البحث والإحاطة بعناصر الموضوع قيد التناول وهو موضوع التأخر الدراسي في مادة الرياضيات، حيث كانت الخطوات المتبعة ككل كالتالي:

1 1 -تحديد المؤسسات التربوية التي سيجرى بها البحث :

قام الباحث في البداية باختيار مؤسستين للتعليم المتوسط تقعان في منطقة ريفية وتتفاوتان من حيث عدد التلاميذ والأفواج التربوية و التأطير التربوي والإداري. كما تم في هذه الخطوة تحديد المستويات التعليمية التي سوف تختار منها عينة الدراسة والهيئة التدريسية المكلفة بمادة الرياضيات،علاوة على ذلك قام صاحب الدراسة بالتعريف بموضوع البحث للمسؤولين الإداريين بالمؤسستين وتوضيح أهدافه وكل ذلك قصد الحصول على تعاونهم وتدعيمهم لهذا الجهد **(ملحق رقم1)**.

1 2 -الإطلاع على ملفات التلاميذ :

يعد الملف المدرسي للتلميذ من أهم مصادر المعلومات الضرورية عندما يتعلق الأمر بالدراسات التي تتم في الوسط المدرسي حيث تسمح بالتعرف على خصائص مجتمع البحث كما يفيد في تحديد عينة الدراسة فيما بعد. و من بين الوثائق التي يحتويها ملف التلميذ، بطاقة المدار التعليمي، وكشف النتائج الدراسية.

1-2-1 كشف النتائج الدراسية :

يعد الكشف السنوي لنتائج التلميذ الدراسية من بين أهم الوثائق الضرورية التي يمكن الاعتماد عليها عند إنجاز مثل هذه البحوث، حيث تساعد الباحث في الوقوف على المستوى التحصيلي للتلاميذ في جميع المواد، والإطلاع على ملاحظات الأساتذة بشأن السلوكات التعليمية للتلاميذ وهذا في كل مادة، بالإضافة إلى معدل الانتقال من مستوى إلى آخر **(ملحق رقم2)**.

بعد الإطلاع على النتائج الدراسية لتلاميذ الرابعة متوسط في مادة الرياضيات في كلا المؤسستين اتضح أن ظاهرة التأخر الدراسي في مادة الرياضيات منتشرة بنسبة كبيرة بين التلاميذ، وعليه اكتفينا بهاتين المؤسستين لإجراء البحث نظرا لوجود العدد الكافي من التلاميذ.

والجدول التالي يبين نسبة التلاميذ المتأخرين دراسيا في مادة الرياضيات بكل مؤسسة وذلك بعد حساب المعدل التراكمي في المادة خلا ل ثلاث سنوات دراسية بالكيفية التالية : الأولى متوسط +الثانية متوسط +الثالثة متوسط /3. للإشارة فإن التلميذ المتأخر دراسيا هو ذلك التلميذ الذي يكون معدله التراكمي أقل من 20/10 في المادة.

جدول رقم (3) : يوضح نسبة التلاميذ المتأخرين دراسيا في مادة الرياضيات حسب كل مؤسسة

المؤسسة	عدد التلاميذ المسجلين في الرابعة متوسط	عدد التلاميذ المتحصلين على معدل أقل من20/10 في مادة الرياضيات	النسبة
متوسطة العربي التبسي أم الطبول	116	79	% 68.10
متوسطة 19 مارس 62 العيون	79	55	% 69.62
المجموع	195	134	% 68.71

1-2-2 بطاقة المدار التعليمي :

تحتوي بطاقة المدار التعليمي على جميع المعلومات الشخصية والعائلية للتلميذ مثل الاسم واللقب تاريخ الميلاد، مهنة الوالدين، المستوى التعليمي للأولياء، بالإضافة إلى ملاحظات طبيب وحدة الكشف والمتابعة الصحية، وملاحظات الأخصائي النفسي. وتشير البيانات المسجلة بالبطاقة أن جميع التلاميذ على العموم من فئات اجتماعية جد متقاربة في المستوى الاجتماعي والاقتصادي،كما أن المستوى التعليمي للأولياء تراوح مابين المستوى المتوسط والمستوى الثانوي أما من الناحية الصحية فلم تسجل أية إشارات أو معلومات تدل على وجود حالات تعاني من التأخر الذهني أو الاضطرابات السيكولوجية الحادة، مما يستدعي الأمر استبعادها من مجتمع البحث(**ملحق رقم 3**).

1 3 دراسة محتوى مادة الرياضيات :

قام الطالب بمراجعة المقرر الدراسي لمادة الرياضيات لمستوى السنة الرابعة متوسط بمعية أستاذ مادة الرياضيات بغرض معرفة محتوى المادة، وتحديد المحتوى الذي سيتم تناوله في الدراسة لاحقا. بمعنى الجزء الذي سيتم تدريسه وتقديمه للتلاميذ بطريقة التعلم التعاوني..

وبعد الدراسة المعمقة لهذا المقرر تم تحديد الموضوعات التالية:

1 -**الأنشطة العددية** : وتتضمن المعادلات، والمتراجحات وتوظيفها في حل مشكلات.

2 -**الأنشطة الهندسية** : وتتضمن الأشعة والانسحاب، المعالم، الدوران.

3 -**تنظيم معطيات** : وهي الدوال (الدالة الخطية، والدالة التآلفية).

1 4 تقديم إستراتجية التعلم التعاوني للأساتذة :

قام الطالب بشرح و مناقشة إستراتجية التعلم التعاوني وعرض محتوى بعض الأجزاء من حقيبة تدريبية ذاتية للتعلم التعاوني متمثلة في نشرات إثرائية من إعداد صالح بن محمد الربيعة (1). و تقديم نسخ من بعض محتويات الحقيبة التدريبية لـ أربعة أساتذة مختصين في

تدريس مادة الرياضيات من أجل الإطلاع عليها، ومعرفة كيفية تطبيقها في حجرة الفصل الدراسي **(ملحق رقم 4)**.

بعد أسبوعين قام الطالب بعقد جلسة مع الأساتذة تم خلالها مناقشة مضمون الحقيبة الذي تلقوه، وتقديم شروحا أكثر حول بعض النقاط التي لازالت غامضة لديهم.

1 5 تطبيق درس نموذجي بإستراتجية التعلم التعاوني :

بعد أن ناقش الطالب إستراتجية التعلم التعاوني مع مجموعة الأساتذة، قام بانتقاء أستاذ أظهر تحكما عاليا في الإستراتجية، و رغبته في التعاون و المشاركة في الدراسة. حيث طلب منه تجريب الأسلوب في تدريس مضمون ذو صبغة تطبيقية يعد جزءا أساسيا مما يتعلمه التلاميذ خلال الحصص الاعتيادية. حيث سمحت هذه الخبرة للباحث من إجراء بعض التعديلات حسب معيار تشكيل المجموعات التعاونية من حيث الحجم والأسلوب ليصبح أكثر مناسبة لإستراتجية التعلم التعاوني.

بعد إدخال هذه التعديلات تم إنجاز حصة تدريبية ثانية تم فيها تجنب النقائص السابقة.

1 6 بناء استبيان الميول لمادة الرياضيات :

يتمثل هذا الاستبيان في مجموعة من الأسئلة تدور حول جوانب محددة للميل وهي :

- **الجانب الوجداني الانفعالي** : وهو كل ما يبديه التلميذ من انفعالات واهتمامات وشعور نحو كل ما له علاقة بمادة الرياضيات، وقد صيغت أسئلة هذا الجانب بصيغ من مثل: ما مدى رغبتك، ما مدى شعورك، ما مدى اهتمامك، ما مدى ميلك، ما مدى انزعاجك.
- **الجانب السلوكي** : وهو مجموع السلوكات الإجرائية التي يقوم بها التلميذ ويكون لها علاقة بمادة الرياضيات، وبمعنى آخر السلوكات التي تظهر التفاعل الفعلي للفرد مع المسائل الرياضية لثلاث مجالات رئيسية هي المجال الدراسي، المجال المهني، مجال الهوايات. وقد صيغت أسئلة هذا الجانب بالصيغ التالية مثل: ما مدى إنجازك، ما مدى

استخدامك، ما مدى تحليلك، ما مدى مشاركتك، ما مدى قيامك، وفيما يلي توضيحا موجزا بكل مجال.

ويتعرض المقياس للمجالات التالية:

- **المجال الدراسي** : وهي الأسئلة التي تقيس ميل التلميذ لدراسة المادة مثل :
  - ما مدى رغبتك في دراسة الرياضيات حاليا.؟
  - ما مدى شعورك بالارتياح في مادة الرياضيات؟
  - ما مدى مشاركتك داخل القسم أثناء حصة مادة الرياضيات؟
  - ما مدى حرصك على إنجاز الأعمال المنزلية ووظائف الرياضيات في مواعيدها المقررة؟
- **المجال المهني** : وهي الأسئلة التي تقيس ميل التلميذ لممارسة المهن التي لها علاقة بالرياضيات من مثل :
  - ما مدى اهتمامك بالعمل في مجال المحاسبة؟
  - ما مدى رغبتك في أن تصبح أستاذا كبيرا في مادة الرياضيات؟
  - ما مدى إنجازك للأشكال والمجسمات الهندسية؟
- **مجال الهوايات** : وهي الأسئلة التي تقيس ميل التلميذ لممارسة الهوايات ذات طابع رياضي أي لها علاقة بالرياضيات مثل:
  - ما مدى رغبتك في تنشيط نوادي خاصة بالرياضيات إن وجدت؟
  - ما مدى رغبتك في المشاركة في المنافسات العلمية والتربوية الخاصة بالرياضيات؟
  - ما مدى قيامك بحل الألغاز الرياضية؟
  - ما مدى مطالعتك لمجلات و مقالات عن الرياضيات وعلمائها.

أما طريقة الإجابة عن الاستبيان فتكون بوضع علامة (x) من طرف التلميذ أمام السؤال في إحدى الخانات المرقمة من (1) إلى(5). حيث يشير كل رقم إلى درجة معينة من الميل كالتالي:

ميل ضعيف جدا (1)، ميل ضعيف (2)،ميل معتدل (3)،ميل مرتفع (4)،ميل مرتفع جدا (5).

وقد استعان الباحث في بنائه لهذا المقياس بالتراث النظري في الموضوع، والدراسات والبحوث السابقة لموضوع الميول والاتجاهات (2،3).

كما قام الباحث بمراجعة مجموعة من المقاييس في الميول والاتجاهات من أهمها:

- مقياس الاتجاهات نحو الرياضيات (4).
- مقياس الميول العلمية لعايش زيتون (5).
- استبيان الميول العلمية بشلاغم يحي (6).
- إختبار الميول المهنية (7)

1-6-1 الخصائص السيكومترية للاستبيان :

يتمثل هذا العمل في قيام صاحب البحث بدراسة صدق الأداة وثباتها.

أ. **صدق الاستبيان :**

إن التعريف العام والشائع جدا للصدق، هو أن الاختبار يعتبر صادقا، إذا كان يقيس ما وضع لقياسه. ومن الطرق المعتمدة لحساب الصدق هي آراء المحكمين ومفاد هذه الطريقة أن يعرض الاختبار أو المقياس على مجموعة من المحكمين ممن لهم سابق خبرة في المجال الذي وضع له المقياس أو الاختبار من أجله وتؤخذ آرائهم في المقياس، وتجرى التعديلات اللازمة بحسب تلك التقديرات والملاحظات. و تكوّن الاستبيان في صورته الأولية عند عرضه على المحكمين من 25 سؤالا **(ملحق رقم 5)**.

و قدم الاستبيان لـ تسعة محكمين من أهل الاختصاص وبعد فترة تم استرجاع ستة استبيانات محكمة*. وعملا بآراء المحكمين فقد تم حذف سؤال من الأداة وهو السؤال رقم 07 بسبب انخفاض معامل صدقه **(0.33-)(ملحق رقم 6 الصورة النهائية)**.

ويمكن حوصلة آراء المحكمين حول الإستبيان ككل كمايلي:

- كتابة العبارات التي تعبر عن الميل مع الأرقام.

- تبرير الصيغة الاستفهامية التي صيغت بها أسئلة الاستبيان.

- إدراج أسئلة مفتوحة تساعد على التأويل والتفسير لاحقا.

-وجود تشابه بين العبارتين 20 و24 .

حساب صدق الاستبيان :

تم حساب صدق الاستبيان القائم على آراء المحكمين، وفق معادلة لوشي والجدول التالي يوضح النتائج المتوصل إليها بالنسبة لصدق كل بند وصدق الأداة ككل.

- **صدق كل بند :**

ن م ص = ن1−ن2/Σن

حيث : م ص : صدق كل بند

ن1 : عدد المحكمين الموافقين على البند

ن2 : عدد المحكمين المعارضين على البند

Σن : عدد المحكمين الإجمالي

---

* **الدكتور –سليمان بومدين – جامعة 20أوت 1955 سكيكدة**
* **الأستاذ الدكتور-علي سموك –جامعة باجي مختار عنابة**
* **الدكتورة –مزوز بوبكر-جامعة الحاج لخضر –باتنة**
* **الدكتورة - بلخلفي نادية – جامعة باجي مختار عنابة**
* **الدكتور-بوفولة بوخميس –جامعة باجي مختار عنابة**
* **الدكتورة- لوشاحي فريدة- جامعة 20 أوت 1955 سكيكدة**

- **صدق الأداة ككل :**

م ص= مج ن م ص/ ن

حيث : م ص : هو معامل صدق الإستبيان ككل

مج ن م ص: مجموع صدق بنود الإستبيان ككل

ن : عدد أسئلة الإستبيان

جدول رقم (4) : يشير هذا الجدول إلى البيانات الخاصة بمعاملات صدق بنود الإستبيان والصدق الكلي.

رقم السؤال	المحكمين الموافقين على البند	المحكمين المعارضين على البند	ن1-ن2	معامل صدق كل بند
1	5	1	4	0,67
2	5	1	4	0,67
3	6	0	6	1,00
4	6	1	5	0,83
5	6	1	5	0,83
6	6	1	5	0,83
7	2	4	-2	-0,33
8	6	0	6	1,00
9	6	1	5	0,83
10	4	2	2	0,33
11	4	2	2	0,33
12	5	1	4	0,67
13	5	1	4	0,67
14	5	1	4	0,67
15	5	1	4	0,67
16	5	1	4	0,67
17	5	1	4	0,67
18	5	1	4	0,67
19	5	1	4	0,67
20	4	2	2	0,33
21	6	0	6	1,00
22	6	0	6	1,00

23	6	0	6	1,00
24	6	1	5	0,83
25	6	0	6	1,00

تابع جدول رقم (4) : البيانات الخاصة بمعاملات صدق بنود الإستبيان والصدق الكلي

مج ن م ص = 17.5.

بناءا على معادلة معامل صدق الإختبار ككل (مج ن م ص /ن)، يتضح لنا جليا أن الإستبيان يتميز بمعامل صدق عال (0.70). و بالتالي يمكن إعتبار الإستبيان صادقا.

ب. حساب ثبات الإستبيان :

يعني الثبات مدى الدقة والاستقرار والاتساق في نتائج الأداة لو طبقت مرتين فأكثر على نفس الخاصية في مناسبات مختلفة(8).

وهناك أساليب متعددة لحساب الثبات منها أسلوب التطبيق وإعادة التطبيق وأسلوب الصور المتكافئة وكذلك طريقة التجزئة النصفية، وقد إعتمد الباحث في هذه الدراسة طريقة التجزئة النصفية لحساب ثبات الإستبيان.

وأسلوب التجزئة النصفية الذي أعتمده الباحث هو قسمة نصفي الاختبار إلى نصف زوجي ونصف فردي، حيث تسمح لنا عدد أسئلة الإستبيان وهي 24 سؤال إلى تقسيمه إلى جزئين متساويين. "وهذا الأسلوب هو قسمة بنود الإختبار إلى نصفين، ليس من منتصف الإختبار ولكن من بدايته حيث يتكون النصف الأول من البنود الفردية ويتكون النصف الثاني من البنود الزوجية.

وقد قام الباحث بتطبيق الاستبيان مرة واحدة على 31 تلميذ في الرابعة متوسط من دون عينة الدراسة، وبعد ذلك تم القيام بعملية التفريغ وتقسيم الدرجات التي تحصل عليها التلاميذ إلى زوجي وفردي ثم حساب معامل الارتباط بطريقة كارل بيرسون بين الجزئين، وبعد الحصول على معامل ثبات نصف الإختبار تم تطبيق معادلة سيبرمان براون لتصحيح الطول وزيادة معامل ثبات الإستبيان.

جدول رقم(5) : درجات التلاميذ على إستبيان الميول

أفراد العينة	الدرجة الكلية	الدرجة على الجزء الفردي س	الدرجة على الجزء الزوجي ص	س*ص	س ^{2}	ص ^{2}
1	56	27	29	783	729	841
2	75	39	36	1404	1521	1296
3	90	40	50	2000	1600	2500
4	106	55	51	2805	3025	2601
5	96	47	49	2303	2209	2401
6	100	50	50	2500	2500	2500
7	105	55	50	2750	3025	2500
8	85	45	40	1800	2025	1600
9	47	30	17	510	900	289
10	56	28	28	784	784	784
11	84	41	43	1763	1681	1849
12	92	46	46	2116	2116	2116
13	74	36	38	1368	1296	1444
14	53	26	27	702	676	729
15	46	24	22	528	576	484
16	67	36	31	1116	1296	961
17	94	46	48	2208	2116	2304
18	80	47	33	1551	2209	1089
19	66	34	32	1088	1156	1024
20	79	42	37	1554	1764	1369
21	80	40	40	1600	1600	1600
22	82	37	45	1665	1369	2025
23	71	34	37	1258	1156	1369
24	61	33	28	924	1089	784
25	61	31	30	930	961	900
26	67	34	33	1122	1156	1089
27	67	31	36	1116	961	1296
28	42	23	19	437	529	361
29	73	38	35	1330	1444	1225
30	58	28	30	840	784	900

31	84	43	41	1763	1849	1681
	المجموع	1166	1131	44618	46102	43911

تابع جدول رقم (5) : درجات التلاميذ على إستبيان الميول

$$ر = \frac{ن * مج\ س\ ص - مج\ س\ مج\ ص}{\sqrt{[ن\ مج\ س^2 - (مج\ س)^2][ن\ مج\ ص^2 - (مج\ ص)^2]}}$$

س = درجات الجزء الفردي

ص= درجات الجزء الزوجي

ن= عدد أفراد العينة وهو 31

بالتعويض نحصل على النتيجة التالية:

$$ر = \frac{1131 * 1166 - 44618 * 31}{\sqrt{[(1131)^2 - 43911 * 31][(1166)^2 - 46102 * 31)]}} = \mathbf{0,85}$$

معادلة سبيرمان براون :

$ر^{1.1}$ = ن ر/1+ر حيث أن $ر^{1.1}$: معامل الثبات بعد تصحيح الطول

ن : عدد أجزاء الإستبيان . ر= معامل الإرتباط بين نصفي الإختبار.

وعند تصحيح معامل الإرتباط السابق ومقداره **0.85** بمعادلة سبيرمان براون فإنه يصبح كالتالي:

$ر^{1.1}$ = 2 * 0.85/1+0.85 = **0.91**

وعليه يمكن القول أن الاختبار ثابت.

1 7 بناء اختبار تحصيلي في مادة الرياضيات :

قام الباحث بالتعاون مع أساتذة مادة الرياضيات ببناء إختبار تحصيلي في مادة الرياضيات يتعرض لما يتناوله التلاميذ في المقرر الدراسي للثلاثي الثاني. وعلى اعتبار أن التحصيل في مادة الرياضيات هو تحصيل تراكمي، أي أن التعلم اللاحق مرتبط بما تعلمه التلميذ في المراحل السابقة، فلذلك فالإختبار يركز على الأساسيات والمكتسبات اللازمة لاستيعاب مقرر الفصل الثاني في المادة. وقد لجأ الباحث إلى استخدام هذا النوع من الاختبارات لتعذر الحصول على اختبارات مقننة لهذا المستوى التعليمي. وقد تضمن الإختبارثلاثة(03) تمارين، واحد في الجبر، والهندسة، والدوال)، ومسألة إدماجية واحدة (ملحق رقم7). للإشارة فإن التمارينات الثلاثة قد تم إعدادها بالاستناد إلى الكتاب المدرسي، و دليل بناء الاختبارات خاص بالأستاذ(9).

1 7 1 الخصائص السيكومترية للاختبار :

أ. حساب صدق الاختبار :

تم حساب الصدق بالاعتماد على آراء المحكمين وهم مجموعة أساتذة يدرسون مادة الرياضيات في الطور المتوسط وتحديدا مستوى الرابعة متوسط، وقد قام الباحث بتوزيع الاختبار على سبعة أساتذة تم استرجاع خمسة نماذج محكمة *، وقد كانت آراء الأساتذة متوافقة فيما يخص مضمون الاختبار التحصيلي.

---

* مدلل عبد الحميد (أستاذ تعليم متوسط)– متوسطة ال19 مارس62 العيون
* يمي رمضان (أستاذ تعليم متوسط) متوسطة 19 مارس62 العيون
* حليم عبد الناصر (أستاذ تعليم متوسط) متوسطة العربي التبسي أم الطبول
* فرحاتي صالح (أستاذ تعليم متوسط) متوسطة العربي التبسي أم الطبول
* عجمي سليم (أستاذ تعليم ثانوي)ثانوية أم الطبول

جدول رقم(6) : يشير هذا الجدول إلى البيانات الخاصة بمعاملات صدق بنود الإختبار والصدق الكلي.

أسئلة الإختبار	المحكمين الموافقين	المحكمين المعارضين	ن1–ن2	معامل صدق كل بند
1	5	0	5	1
2	4	1	3	0,6
3	5	0	5	1
4	5	0	5	1
5	4	1	3	0,6
6	3	2	1	0,2
7	5	0	5	1
8	4	1	3	0,6
9	5	0	5	1
10	5	0	5	1
11	4	1	3	0,6
12	3	2	1	0,2
13	5	0	5	1
14	4	1	3	0,6
15	5	0	5	1
16	4	1	3	0,6
المجموع				12

.

مج ن م ص = 12

وعليه فمعامل صدق الاختبار يصبح 0.75=16/12 وهي قيمة مقبولة للقول بصدق الاختبار.

ب. _حساب ثبات الإختبار :

قام الباحث بحساب معامل ثبات الاختبار باعتماد طريقة التجزئة النصفية، و باعتبار أن الاختبار مكون من 16 سؤال فإنه يمكن قسمته إلى نصفين، نصف زوجي ونصف فردي. و استخدام معادلة سبيرمان براون لتصحيح الطول و زيادة معامل ثبات الاختبار.

جدول رقم(7) : درجات التلاميذ على الاختبار التحصيلي

أفراد العينة	الدرجة الكلية	الدرجة على الجزء الفردي س	الدرجة على الجزء الزوجي ص	س*ص	$س^2$	$ص^2$
1	9	5	4	20	25	16
2	11	7	4	28	49	16
3	11	5	6	30	25	36
4	9	4	5	20	16	25
5	13	6	7	42	36	49
6	10	4	6	24	16	36
7	14	6	8	48	36	64
8	10	4	6	24	16	36
9	11	6	5	30	36	25
10	15	8	7	56	64	49
11	13	7	6	42	49	36
12	12	5	7	35	25	49
13	16	7	9	63	49	81
14	11	5	6	30	25	36
15	7	4	3	12	16	9
16	6	3	3	9	9	9
17	8	4	4	16	16	16
18	13	7	6	42	49	36
19	7	4	3	12	16	9
20	11	5	6	30	25	36
21	9	4	5	20	16	25
22	12	6	6	36	36	36
23	13	6	7	42	36	49
24	9	5	4	20	25	16
25	13	7	6	42	49	36
26	8	3	5	15	9	25
27	9	4	5	20	16	25
28	8	4	4	16	16	16

29	11	5	6	30	25	36
30	6	3	3	9	9	9
المجموع		153	162	863	835	942

تابع جدول رقم(7) : درجات التلاميذ على الاختبار التحصيلي

$$\text{ر} = \frac{\text{ن مج س} * \text{ص} - \text{مج س} * \text{مج ص}}{\sqrt{[\text{ن مج س}^2 - (\text{مج س})^2] * [\text{ن مج ص}^2 - (\text{مج ص})^2]}}$$

س= درجات الجزء الفردي

ص= درجات الجزء الزوجي

ن = عدد أفراد العينة وهو 30

بالتعويض نحصل على النتيجة التالية :

$$\text{ر} = \frac{162 * 153 - 863*30}{\sqrt{\{(153)^2 - 835* 30)\}[(162)^2 - 942 *30)\}}} = \mathbf{0,61}$$

معادلة سبيرمان براون :

$\text{ر}^{1.1} = \text{ن ر}/1+\text{ر}$ حيث أن $\text{ر}^{1.1}$: معامل الثبات بعد تصحيح الطول

ن: عدد أجزاء الاستبيان. ر= معامل الارتباط بين نصفي الاختبار.

وعند تصحيح معامل الارتباط السابق **0.61** بمعادلة سبيرمان براون فإنه يصبح كالتالي:

$$\text{ر}^{1.1} = 2 * 0.61/1+0.61 = \mathbf{0.75}$$

وعليه يمكن اعتبار الاختبار اختبارا ثابتا.

خلاصة الدراسة الاستطلاعية :

من خلال الدراسة الاستطلاعية تمكنا من الحصول على المعطيات الضرورية الخاصة بميدان البحث من حيث خصائص مجتمع البحث وهم التلاميذ المتأخرين دراسيا في مادة الرياضيات، حيث تبين أن نسبة انتشار ظاهرة التأخر الدراسي في مادة الرياضيات متقاربة في المؤسستين (68.10، مقابل 69.62)، الشيء الذي جعلنا نقتصر في دراستنا على هاتين المؤسستين.

سمحت الدراسة الاستطلاعية أيضا للباحث ببناء وسائل جمع البيانات تمثلت في استبيان لقياس الميول واختبار تحصيلي في مادة الرياضيات، تم حساب خصائصهما السيكومترية من صدق وثبات. كما مكنت الدراسة من ضبط رزنامة العمل الميداني اللاحق(تطبيق الإستراتجية والاختبارين القبلي والبعدي)، وكذلك برمجة التواريخ التي ستتم فيها التجربة. حيث برمجت خلال الثلاثي الثاني من السنة الدراسية 2011/2010. بالإضافة إلى تحديد تاريخ للقياسات البعدية المؤجلة التي سيقوم بها الباحث بعد الانتهاء من القياسات البعدية وبرمجت خلال الثلاثي الثالث من نفس السنة أي بعد شهرين من انتهاء التجربة.

أفادت الدراسة الاستطلاعية من جانب آخر في تدريب الأساتذة على الإستراتجية، وتطبيق درس نموذجي بهذه الإستراتجية مع الأستاذين المتعاونين في إنجاز الدراسة. كما أمدتنا نتائج دراسة الملفات المدرسية بمعلومات عن خصائص مجتمع البحث وتحديد العينة في مرحلة لاحقة.

2 – الدراسة الأساسية :

2 ـ 1 منهج الدراسة :

يعد تحديد منهج الدراسة أهم خطوات البحث على الإطلاق ،فمن خلاله يتم توجيه البحث نحو الأهداف التي تم تسطيرها، واختبار الفروض، و انتقاء الأدوات والأساليب الإحصائية الواجب استخدامها لتحليل النتائج المتوصل إليها.

ويعرف صالح بن محمد العساف منهج البحث كما أورده بدوي 1977 " بأنه الطريق المؤدي إلى الكشف عن الحقيقة في العلوم بواسطة طائفة من القواعد العامة، تهيمن على سير العقل وتحدد عملياته حتى يصل إلى نتيجة معلومة "(10).

والمنهج الذي اتبعناه في دراستنا هذه هو المنهج التجريبي، الذي يمكننا من قياس أثر المتغير المستقل على المتغيّرين التابعين.

ويهدف المنهج التجريبي حسب موريس أنجرس إلى إقامة العلاقة التي تربط السبب بالنتيجة بين الظواهر أو المتغيرات، ولإقامة العلاقة بين السبب والنتيجة فإننا نقوم بإجراء التجربة التي يتم خلالها معالجة متغير أو أكثر بتغيير محتواه عدة مرات، ويسمى هذا المتغير بالمتغير المستقل، إن هذه العملية تسمح بدراسة آثار المتغير المستقل في المتغير الذي يتلقى تأثيره، والمسمى بالمتغير التابع(11).

إلا أن طبيعة الظاهرة الإنسانية وصعوبة ضبط المتغيرات الخارجية جعلت العلماء يبحثون عن تعديل للمنهج التجريبي فتوصلوا إلى ما أسموه المنهج شبه التجريبي (12).

وعلى هذا الأساس يصبح منهج دراستنا هو المنهج شبه التجريبي، وقد اتبعنا عند تطبيقه الخطوات التالية:

2 ـ 1 ـ 1 ضبط متغيرات الدراسة :

أ. **ضبط المتغير المستقل** : يتمثل المتغير المستقل في دراستنا هذه في إستراتجية التعلم التعاوني.

ب. ضبط المتغيرات التابعة : وتتمثل المتغيرات التابعة في متغيّرين اثنين وهما: التأخر الدراسي، والمتغير الثاني هو الميول.

2 1 2 سير الدراسة شبه التجريبية :

تتمثل النتائج التي يريد الباحث الوصول إليها من خلال دراسته في معرفة اثر إستراتجية التعلم التعاوني على التحصيل الدراسي والميول الدراسية لمادة الرياضيات لدى التلاميذ المتأخرين دراسيا في المادة. وبالتالي تكون مراحل سير الدراسة شبه تجريبية كمايلي:

- القيام بقياس قبلي لمستوى التحصيل الدراسي لدى تلاميذ العينة التجريبية والضابطة باستخدام اختبار تحصيلي في مادة الرياضيات، وهو من الاختبارات المطبقة في الوسط المدرسي نظرا لصعوبة الحصول على اختبار مقنن.
- القيام بقياس قبلي لميول التلاميذ نحو مادة الرياضيات للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة باستخدام مقياس الميول نحو مادة الرياضيات من تصميم الباحث.
- إدخال المتغير المستقل والمتمثل في إستراتجية التعلم التعاوني على المجموعة التجريبية لمدة خمسة حصص تدريسية.
- تدرس المجموعة الضابطة بالطريقة العادية والمألوفة من طرف المدرس لمدة خمسة حصص تدريسية.
- القيام بقياس بعدي لمستوى التحصل المدرسي لتلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية بنفس الاختبار التحصيلي الذي تم تطبيقه في القياس القبلي.
- القيام بقياس بعدي لميول التلاميذ باستخدام مقياس الميول المعد من طرف الباحث للمجموعتين الضابطة والتجريبية.

ولمعرفة مدى تأثير الإستراتجية لمدة أطول في التحصيل والميول أي الاحتفاظ بالتعلم والميول، قام الباحث بعد شهرين من انتهاء التجربة، بإجراء قياس بعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة أطلق عليه إسم القياس البعدي المؤجل.

أما المتغيرات العرضية فحاول الباحث ضبط البعض منها و هي كالتالي:

- إختيار أستاذين لمادة الرياضيات متساويين في المؤهل الدراسي وهو شهادة المعهد التكنولوجي للتربية، ولديهم نفس الخبرة التدريسة ومتقاربين في السن.

ضبط التوقيت الذي تجري فيه عملية التدريس حيث أجريت جميع الحصص سواء بالنسبة للمجموعة الضابطة أو التجريبة في توقيت واحد وهي الساعة: 14:30سا إلى الساعة 16:30 سا، من أمسية يوم الثلاثاء، وهو التوقيت الذي يمارس فيه التلاميذ النشاطات الإضافية والمدعمة. ولا يتوافق مع التوقيت الرسمي للدراسة.

2 2 تحديد مجتمع البحث و إختيار عينة الدراسة :

2 2 1 تحديد مجتمع الدراسة :

يهدف موضوع البحث إلى معرفة أثر التعلم التعاوني على التحصيل الدراسي والميول لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط وتحديدا التلاميذ المتمدرسين في السنة الرابعة متوسط ولإجراء هذه الدراسة تم اختيار مؤسستين تعليميتين تقعان في مقاطعة تربوية واحدة. وقد تكون مجتمع البحث من جميع تلاميذ السنة الرابعة بالمؤسستين وبلغ إجمالي أفراد مجتمع البحث حوالي (195 مفردة).

وعلى إثر نتائج الدراسة الاستطلاعية إكتفى الباحث بهذين المؤسستين لتوفر العدد الكافي لعينة الدراسة وهم التلاميذ المتأخرين دراسيا في مادة الرياضيات.

2 2 2 اختيار عينة الدراسة :

تضم عينة الدراسة تلاميذ السنة الرابعة متوسط المتأخرين دراسيا في مادة الرياضيات ويقاس هذا التأخر بالمعدل التراكمي في المادة خلال ثلاث سنوات دراسية حسب الكيفية التالية (معدل الأولى متوسط+معدل الثانية متوسط+معدل الثالثة متوسط)/ 3. ويعد كل تلميذ تحصل على معدل تراكمي أقل من 20/10 متأخر دراسيا في المادة. للتذكير فإن معطيات هذا العامل قد سبق وأن تناولناها في تحليلنا لأداة كشف النقاط وبطاقة المدار التعليمي.

و قام الباحث باختيار مجموعة متكونة من 25 تلميذا لتشكيل المجموعة التجريبية، و25 تلميذا لتشكيل المجموعة الضابطة.والطريقة التي اختيرت بها العينة فهي عينة طبقية عشوائية "وتقوم هذه الطريقة على تقسيم المجتمع إلى مجموعات جزئية غير متداخلة تسمى طبقات، ويمكن النظر لكل طبقة وكأنها مجتمع مستقل، والهدف من هذا التقسيم هو تجزئة المجتمع إلى مجموعات متجانسة داخليا"(13).

جدول رقم(8) : يبين عدد أفراد عينة الدراسة

المؤسسة	عدد التلاميذ المتأخرين دراسيا في مادة الرياضيات	عدد أفراد المجموعة التجريبية	أفراد المجموعة الضابطة
متوسطة 19مارس62 العيون	55	25	
متوسطة العربي التبسي أم الطبول	79		25
المجموع	134		

و قد اكتفى الباحث بهذا العدد في كل مجموعة حتى تسير عملية التدريس بشكل جيد كونها تتم لأغراض علمية.

و فيمايلي عرض موجز بأهم خصائص العينة:

2 2 3 خصائص عينة الدراسة :

أ. المستوى التحصيلي :

يتمثل المستوى التحصيلي في النتائج المتحصل عليها في مادة الرياضيات وهو المعدل التراكمي في المادة الذي حدده الطالب ما بين (7و9 من عشرين).

ب. المستوى الاجتماعي والاقتصادي لأفراد العينة :

اقتصر تحديدنا للمستوى الاجتماعي والاقتصادي على الجوانب التالية:

- مهنة الأولياء
- المستوى التعليمي للأولياء
- عدد الإخوة في العائلة

و بالرجوع إلى بطاقة المدار التعليمي للتلميذ نكتشف أن هناك تقارب في المستوى الاقتصادي والاجتماعي، كون المنطقة التي يجري فيها البحث سواء بالنسبة المجموعة التجريبية أو الضابطة هي منطقة ريفية كما أن جل أنشطة سكانها في قطاعات الفلاحة أو الوظيفة العمومية وبعض النشاطات الحرة البسيطة. ولذلك فقد تراوح المستوى بين متوسط وحسن .

ج. ضبط متغير السن والجنس :

تراوحت أعمار التلاميذ بين 15 سنة و18 سنة. حيث كان متوسط العمر في المجموعة التجريبية17سنة، أما في المجموعة الضابطة فكان متوسط أعمارهم هو 17سنة. أما متغير الجنس فتشكلت المجموعة التجريبية من (11)ذكور و(14)إناث، أما المجموعة الضابطة فتكونت من (12)ذكور و (13)إناث.

2 3 أدوات جمع البيانات :

وتتمثل في أداتين إثنين هما:

2 3 1 إستبيان لقياس الميول نحو مادة الرياضيات :

وهو استبيان من إعداد الباحث تم التأكد من خصائصه السيكومترية من صدق وثبات خلال الدراسة الاستطلاعية. و لا بأس أن نعيد ذكرهما في هذا المكان. فقد بلغ معامل ثبات الاستبيان (0.91)، و معامل صدقه (0.70).

2 3 2 إختبار تحصيلي في مادة الرياضيات لمستوى رابعة متوسط :

وهو اختبار من اختبارات قياس التحصيل المدرسي من إعداد أستاذين مختصين في المادة

وهو اختبار من اختبارات قياس التحصيل المدرسي من إعداد أستاذين مختصين في المادة وقد تم التأكد أيضا من خصائصه السيكومترية أيضا في الدراسة الاستطلاعية حيث قدر معامل صدقه بـ (0.75)، و معامل ثباته بـ (0.75).

2 4 أساليب المعالجة الإحصائية :

يعتبر الإحصاء عنصرا أساسيا في البحث العلمي حيث يستخدم لتحليل النتائج ومعرفة مدى تجمعها وتشتتها وارتباطها ومن خلال ذلك التحليل يتوصل الباحث إلى العوامل المؤثرة في الظاهرة(14).

وقد اعتمد الباحث على الأساليب الإحصائية التالية:

2 4 1 النسبة المئوية :

تم استخدامها في الدراسة الاستطلاعية لمعرفة نسبة التلاميذ المتأخرين دراسيا في المؤسستين وفق الصيغة التالية: عدد التلاميذ المتأخرين دراسيا * 100/العدد الكلي للتلاميذ.

2 4 2 معامل الإرتباط لبيرسون :

يستخدم معامل ارتباط بيرسون لقياس الإرتباط بين متغيرين تتوزع بياناتهما إما في شكل بيانات مفردة (غير مبوبة، أو في شكل بينات مبوبة(15).

وتتراوح قيمة معامل الارتباط بين – 1و+1 وكلما إقترب من + 1 كان الارتباط قويا وموجبا.

و كلما إقترب من الصفر كان الارتباط سالبا وضعيفا.

ويتم حسابه بالطريقة التالية:

$$ر = \frac{ن * مج\ س\ ص - مج\ س * مج\ ص}{\sqrt{[ن\ مج\ س^2 - (مج\ س)^2][ن\ مج\ ص^2 - (مج\ ص)^2]}}$$

2 4 3 إختبار الدلالة (ت) :

يصلح إختبار الدلالة (ت) للعينات الصغيرة (إقل من 30)التي يكون فيها التوزيع معتدلا تماما ولقد قام ستودنت (1908) بدراسة توزيع العينات الصغيرة و وجد انه لا يمكن تطبيق جداول الاحتمالات المبنية على أساس المنحنى المعتدل في إختبارات المعنوية التي تجرى لأنه كلما كبر حجم العينة كلما كبر الفرق بين متوسط العينة ومتوسط المجتمع، مما ينتج عنه فرص زيادة الوقوع في استنتاج خاطئء نتيجة استعمال جداول المنحنى المعتدل.

ويستعمل إختبار (ت) لقياس دلالة فروق المتوسطات المرتبطة وغير المرتبطة وللعينات المتساوية وغير المتساوية(16).

وقد قمنا بتطبيق اختبار (ت) لقياس دلالة الفروق بين متوسطين لمجموعتين متساويتين في العدد وأيضا لمتوسطين مرتبطين أي لعينة واحدة. ويحسب بالكيفية التالية:

- في حالة متوسطين غير مرتبطين أي مجموعتين واحدة ضابطة وأخرى تجريبية :

$$ح = \frac{م1 - م2}{\sqrt{\frac{ع_1^2}{ن1} + \frac{ع_2^2}{ن2}}}$$

- درجة الحرية= ن1+ن2−2

حيث أن :

م1 : المتوسط الحسابي للعينة 1

م2 : المتوسط الحسابي للعينة2

$ع_1^2$: تباين العينة1

$ع_2^2$: تباين العينة2

ن : عدد أفراد العينة

- في حالة متوسطين مرتبطين أي نفس المجموعة وفي بحثنا هذا هي المجموعة التجريبية :

$$ح = \frac{م\ ف}{\sqrt{\frac{مج\ ح^2\ ف}{ن\ (ن - 1)}}}$$

- درجة الحرية = ن−1

حيث أن :

م ف = متوسط الفروق بين درجات القياسين القبلي والبعدي.

ح ف = إنحراف الفروق (ف) عن متوسطها (م ف)= ف− م ف

مج ح ^{2} ف = مجموع مربعات الفروق عن متوسطها.= مج (ف− م ف)^2

2 4 4 التأثير في حالة استخدام اختبار (ت) :

تعتبر الدلالة الإحصائية للفرق بين مجموعتين أو أكثر غير كافية لبيان أهمية ذلك الفرق أي أن القيمة العملية يجب أن تأخذ بعين الاعتبار بالإضافة للدلالة الإحصائية، لذا يفضل أن يحسب حجم التأثير عندما تكون(ت) دالة إحصائيا، فحجم التأثير توضح لنا مقدار تأثير المتغيرات المستقلة في المتغيرات التابعة، بينما الدلالة الإحصائية لا توضح ذلك(17).

وقد قمنا باستخدام معادلة كوهن لحساب حجم التأثير لعينيتين مستقلتين وهي كالآتي:

$$\text{حجم التأثير(ح)} = ت \sqrt{\frac{1}{ن_2} + \frac{1}{ن_1}}$$

حيث :ت = ت المحسوبة والدالة ن1،ن2 هما حجم العينتين

مراجـع الفصـل :

(1)- www.uqu.edu.sa.

(2)(3)،WWW.uqu.edu.sa

(4)-(1)-Aken,Lewis r ,psychological testing and assessiment ,library of congress cataloging in publication data,fifth eedition,1985,p295

(5)- عايش زيتون:أساليب تدريس العلوم،دار الشروق ،بدون سنة،ص115.

(6)- www.ulum.nl

(7)- إختبار سترونج للميول المهنية:ترجمة ومراجعة جابر عبد الحميد جابر.

(8)- بشير معمرية: القياس النفسي وتصميم أدواته ،سلسلة دراسات ،منشورات الحبر، الجزائر، ط2، 2007،ص 167 .

(9)- محمد الطاهر واعلي، شعابنة الشريف:فنيات بيداغوجية للإختبارات المدرسية، سلسلة من قضايا التربية، الملف11، ط2، المركز الوطني للوثائق التربوية.

(10)- صالح بن محمد العساف :المدخل للبحث في العلوم السلوكية ،مكتبة العبيكة، الرياض ط1، 1995، ص 90.

(11)- موريس انجرس:منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية،تدريبات عملية، طبعة ثانية منقحة، ترجمة بوزيد صحراوي، كمال بوشرف، سعيد سبعون، الإشراف والرجعة، مصطفى ماضي، دار القصبة للنشر ،الجزائر2004-2006،ص 102.

(12)- صالح بن محمد العساف:مرجع سابق ص 328.

(13)- سليمان محمد طشوش:أساسيات المعاينة الإحصائية،دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن،ط1، 2001 ،ص 116.

(14)- أحمد محمد الطبيب :التقويم والقياس النفسي والتربوي،المكتب الجامعي الحديث، الاسكندرية، ط1 1999 ،ص 115.

(15)- حسن محمد حسن :مبادئء الإحصاء الإجتماعي،دار المعرفة الجامعية،الاسكندرية 2000 ص 268 .

(16)- مقدم عبد الحفيظ :الإحصاء والقياس النفسي والتربوي، مع نماذج من المقاييس والإختبارات، ديوان المطبوعات الجامعية ،الجزائر،ط 12،1993، ص 107.

(17)- عبد المنعم أحمد الدردير:الإحصاء البارامتري واللا بارامتري في إختبار فروض البحوث النفسية والتربوية والإجتماعية، عالم الكتب،القاهرة،ط1 ،2005، ص 87.

الفصل السادس : عرض ومناقشة النتائج

1- عرض النتائج العامة

1-1- النتائج المتعلقة بالاختبار التحصيلي في مادة الرياضيات

1-2-النتائج المتعلقة باستبيان الميول لمادة الرياضيات

2- عرض ومناقشة وتفسير نتائج فرضيات الدراسة:

2-1- عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الأولى

2-2- عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية

2-3- عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثالثة

2-4- عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الرابعة

2-5- عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الخامسة

2-6- عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية السادسة

مراجـع الفصـل

1-عرض النتائج العامـة :

1 1 النتائج المتعلقة بإختبار التحصيل مادة الرياضيات :

المجموعة	العدد	إختبار التحصيل القبلي		إختبار التحصيل البعدي		إختبار التحصيل البعدي المؤجل (الإحتفاظ بالتعلم)	
		المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري
المجموعة التجريبية	25	10	1.7	12.71	1.46	11.7	0.93
المجموعة الضابطة	25	10.1	1.3	10.3	1.46	10.5	0.96

جدول رقم09 : يوضح المتوسط الحسابي و الإنحراف المعياري للإختبار القبلي و البعدي و البعدي المؤجل للمجموعتين.

تشير البيانات التي نعرضها في الجدول الحالي رقم(5) الخاص بنتائج عينة البحث في مادة الرياضيات وذلك خلال التطبيق القبلي للإختبار والتطبيق البعدي، والتطبيق البعدي المؤجل(**ملحق رقم 8: درجات التلاميذ على الإختبار**).

وكما هو موضح بالجدول أعلاه، فقد توصلت الدراسة إلى جملة من النتائج نوجزها في الوصف التالي:

- حدوث زيادة ملموسة في قيمة المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (2.70)التي خضعت للتعلم التعاوني أثناء التطبيق البعدي للإختبار وهذا بالمقارنة بالمتوسط الحسابي للإختبار القبلي، فقد كانت قيمة المتوسط الحسابي للإختبار القبلي تقدر بـ (10) و إنحراف معياري (1.70) أما في التطبيق البعدي فقد قفزت هذه القيمة إلى (12.71) بإنحراف معياري يقدر بـ (1.46).
- حدوث زيادة طفيفة في قيمة المتوسط المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة قدرت بـ (0.20) التي تعلمت بالطريقة التقليدية أثناء تطبيق الإختبار البعدي، وهذا بالموازنة

بآدائهم في نفس الإختبار ولكن قبل مباشرة التعلم. فقد بلغت قيمة المتوسطات الحسابية في التطبيق القبلي (10.10) و إنحراف معياري (0.30) وفي التطبيق البعدي(10.30) و إنحراف معياري(1.46).

- حدوث تراجع نسبي في مستوى تحصيل أفراد المجموعة التجريبية بعد الإنتهاء من تطبيق أسلوب التعلم التعاوني بشهرين، بمعنى آخر إنخفاض قيمة المتوسط للإختبار البعدي المؤجل (11.71) و إنحراف معياري (0.93) وهذا بالمقارنة بالآداء أثناء الإختبار البعدي (12.71) و إنحراف معياري (0.96).
- أما مقارنة المجموعة الضابطة بالمجموعة التجريبية فليس هناك اختلاف في مستويات التحصيل في الاختبار القبلي مما يدل على تجانس المستوى التحصيلي للمجموعتين، أما في التطبيق البعدي فيلاحظ زيادة أكبر في المستوى التحصيلي لدى المجموعة التجريبية حيث قدر الفارق بين المتوسطين الحسابيين بـ (2.7) أ ما المجموعة الضابطة فقدر الفارق بين المتوسطين بـ (0.20). كما نلاحظ وجود فرق بين متوسط المجموعة التجريبية (11.70) و متوسط المجموعة الضابطة(10.50) و ذلك في التطبيق البعدي المؤجل للاختبار التحصيلي.

1 2 النتائج المتعلقة باستبيان الميول لمادة الرياضيات :

يشير الجدول رقم (6) إلى المتوسطات الحسابية و الإنحرافات المعيارية لدرجات التلاميذ على إستبيان الميول لمادة الرياضيات للمجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي و القياس البعدي، والقياس البعدي المؤجل **(ملحق رقم 9 :درجات التلاميذ على الإستبيان)**.

جدول رقم: 10 : يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للتطبيق القبلي، والتطبيق البعدي والتطبيق البعدي المؤجل للمجموعتين.

المجموعة	العدد	القياس القبلي		القياس البعدي		القياس البعدي المؤجل(الإحتفاظ بالميول)	
		المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري
المجموعة التجريبية	25	81.2	11.9	99.4	9.76	90.5	10.7
المجموعة الضابطة	25	80.6	11.6	84.2	11.7	80.6	13.7

يتضح من الجدول (10) أن قيمة المتوسط الحسابي في التطبيق القبلي للاستبيان أقل بكثير من قيمة المتوسط الحسابي في التطبيق البعدي للاستبيان حيث بلغت (81.20) مقابل (99.40)، وبانحراف معياري بلغ (11.90) مقابل (9.76). وعند حساب مقدار الفارق بين التطبيقين نجد أنه بلغ (18.20) وهو فارق كبير مما يدل على حدوث تغير جوهري في ميول المجموعة التجريبية.

- تشير البيانات أيضا إلى وجود فروق في التطبيقين القبلي و البعدي للاستبيان لدى المجموعة الضابطة حيث كانت هذه القيم تقدر بـ (80.60) في الاختبار القبلي و (84.20) في الاختبار البعدي. بمعنى أن الفارق كان غير بسيط (3.60)، أما قيم الانحراف المعياري فقد بلغت (11.60) في التطبيق القبلي و(11.70) بالنسبة للتطبيق البعدي.

ويمكن أن نستنتج أيضا من البيانات الواردة في الجدول أعلاه وجود تراجع في قيمة المتوسط الحسابي في التطبيق البعدي المؤجل للاستبيان بالنسبة للمجموعة التجريبية حيث كانت قيمة المتوسط الحسابي في التطبيق البعدي (99.40)، أما في التطبيق البعدي المؤجل (90.50) حيث كانت قيمة الفرق (8.9).

أما بالنسبة للمجموعة الضابطة فيمكن ملاحظة التراجع في قيمة المتوسط الحسابي بين التطبيقين البعدي والبعدي المؤجل حيث سجلنا في الأول (84.20) و (80.60) بالنسبة للثاني.

-وتظهر المقارنة بين المجموعتين التجريبية والضابطة عدم وجود فرق كبير في التطبيق القبلي للاستبيان حيث كانت قيمته بالنسبة للأولى (81.20) و(80.60) بالنسبة للمجموعة الثانية، أما في التطبيق البعدي فبلغت قيمة المتوسط الحسابي (99.40) بالنسبة للمجموعة التجريبية و(84.20) بالنسبة للمجموعة الضابطة مما يدل على وجود فرق بين المتوسطين قدر بـ (15.20). أما في التطبيق البعدي المؤجل فيمكن إدراج نفس الملاحظة حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (90.50)، أما المجموعة الضابطة (80.60).

2-عرض ومناقشة وتفسير نتائج فروض الدراسة :

2 1 عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الأولى :

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لمادة الرياضيات لصالح المجموعة التجريبية.

2-1-1 عرض النتائج :

تدل المقارنة على وجود فروق بين الآدائين غير أن هذه الفروق يجب التأكد من دلالتها بمجرد معرفة البيانات الخام، و عليه لجأ الطالب إلى استخدام (إختبار ت) ومعادلة كوهن لقياس حجم التأثير وكل هذا للتأكد من دلالة هذه الفروق من الناحية الإحصائية.

جدول رقم (11) : نتائج تطبيق اختبار(ت) لفحص دلالة الفروق بين متوسطات المجموعتين في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لمادة الرياضيات.

المجموعات	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	درجة الحرية	مستوى الدلالة	قيمة ت المحسوبة	قيمة ت الجدولية
التجريبية	12.7	1.46	48	0.05	5.81	1.64
الضابطة	10.3	1.46				

حجم التأثير باستخدام معادلة كوهن :

ت= **5.81**

ح=5.81 x 0.28= **1.62**

من خلال النتائج المدونة في الجدول() تدل قيمة (ت)المحسوبة (5.81) وهي أكبر من قيمة(ت) الجدولية (1.64) على وجود فروق دالة إحصائيا بين المتوسطين وهذا لصالح المجموعة التجريبية حيث كانت قيمة المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (12.70) بينما المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (10.30).

– أما فيما يخص حجم التأثير فقيمة (ح) كانت وهي تدل على أن الفرق بين المتوسطين له قيمة عملية وجوهري.

2 1 2 مناقشة و تفسير النتائج:

–أظهرت نتائج تطبيق اختبار(ت) لفحص دلالة الفرق بين متوسطات التحصيل في الاختبار البعدي وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الذين درسوا بطريقة التعلم التعاوني، ودرجات تلاميذ المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة العادية (المحاضرة)، لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية حيث كانت قيمة(ت) المحسوبة(5.81) وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية والتي قيمتها (1.64).

-كما أظهرت نتائج تطبيق معادلة كوهن مقدار تأثير المتغير المستقل وهو إستراتجية التعلم التعاوني على المتغير التابع وهو التحصيل في مادة الرياضيات، حيث كانت قيمة (ح)= (1.62). وهي أكبر من(0.8) المرجعية. بناءا على ذلك يمكن القول أن الفرضية أعلاه قد تحققت بصورة جلية.

-فقد أظهرت إستراتجية التعلم التعاوني تفوقا واضحا على التعلم بالطريقة التقليدية في إكساب التلاميذ معارف قيّمة في مادة الرياضيات. ويمكن إرجاع فاعلية الإستراتجية إلى أنها تسمح للتلاميذ بالمشاركة النشطة والإيجابية في أنشطة التعلم، كما أنها تمكن من تنمية القدرات الفردية في التحصيلية من خلال تبادل المعارف وتكاملها بين التلاميذ. و يسمح أيضا الاعتماد المتبادل الإيجابي بين أفراد المجموعة التعاونية بتنمية علاقات المشاركة والمساعدة بين التلاميذ ويحفزهم على تسخير كفاءاتهم لمساعدة بعضهم بعضا.

-ويمكن إرجاع زيادة تحصيل التلاميذ لمادة الرياضيات عند إستخدام التعلم التعاوني إلى تراجع هيمنة و تدخل المعلم في التعليم، إن لم نقل تحول جزئي في دوره التقليدي المتمثل في الإنفراد بالسلطة في التعليم إلى دور الموجه والمرشد لأعمال التلاميذ، وكذلك تقديم التوجيهات والمساعدة للمجموعات ومساعدتهم في التغلب على الصعوبات، إن هذا التراجع لسلطة المعلم يتيح الفرصة للتلميذ للتعبير بكل حرية عن آراءه واقتراح الحلول وتوظيف مهاراته الشخصية، من مثل مهارة القيادة، والتعاون وكذلك استخدام مهارات النقد والتحليل.

-وقد تكون للبيئة الصفية التي يتسم بها التعلم التعاوني آثارها الإيجابية الإضافية على التحصيل. فبيئة التعلم التعاوني عادة يسودها التعاون والتآلف والمرح والشعور بالطمأنينة، والبعد عن التوتر والخوف من بين العوامل التي تؤدي إلى إقبال التلاميذ على تعلم مادة الرياضيات واهتمامهم بها، فتنظيم حجرة الفصل الدراسي بأسلوب

التعلم التعاوني له آثاره الإيجابية على التحصيل. " ففي هذا الباب تشير الكتابات والدراسات حول الموضوع إلى أن إدارة الفصل بأسلوب التعلم التعاوني من طرف المدرسين أثبت فاعليته في زيادة تحصيل الطلبة في مواد العلوم، اللغة الإنجليزية، الإملاء، القواعد"(1).

-وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة " ميرفت أسامة محمد حج يحي " التي بينت أن استخدام إستراتجية التعلم التعاوني تتيح مشاركة فاعلة للطالبات، وتعاونا بناءا يتم من خلاله الإفادة من قدرات طالبات المجموعة الواحدة بحيث يؤدي اندماج القدرات في محصلة واحدة تتحد معا ،ليفيد منها أفراد المجموعة الواحدة، و يشعرن أنهن مسؤولات عن إنجاز كل فرد عن تحقيق هدف جماعي فيقبلن على التعلم بفعالية وحماس شديدين أكثر من نظرائهن في الطريقة التقليدية اللائي تعلمن بطريقة تخلو من التعاون والمشاركة الهادفة(2).

-كما تتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة هند حميد حميد الرويثي الحربي التي قامت فيها باختبار فاعلية التعلم التعاوني على التحصيل في العلمليات الحسابية الأربعة(الجمع، الطرح، الضرب، القسمة) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في المهارات الحسابية الأربعة وكلها لصالح المجموعة التجريبية(3).

-تدعم نتائج هذه الدراسة ما توصلت إليه الجهود البحثية السابقة من أن التعلم التعاوني طريقة فعالة في التعلم لمواد ومقررات تعليمية متعددة، فالبر جوع إلى التراث النظري يؤكد الباحثين والمختصين في مجال التربية أهمية التعلم التعاوني وتفوقه بدرجة كبيرة على باقي الإستراتجيات التدريسية الأخرى. فقد أشار كل من جونسون وجونسون إلى أن الأبحاث التربوية أظهرت اهتماما كبيرا بالتأثيرات النسبية للتعليم التعاوني والتنافسي والفردي على التحصيل منذ العشرينيات من القرن الماضي حيث

تم إجراء تحليل بعدي للدراسات التي تمت في هذه المساحة، وراجع هذا التحليل البعدي حوالي 122 دراسة أجريت في الفترة من (1924–1981)، واعتمد هذا التحليل ثلاث طرق أساسية هي: طريقة الاقتراع، وطريقة تأثير الحجم، وطريقة درجة Z. وأشارت نتائج هذا التحليل البعدي إلى أن التعليم التعاوني يمتلك تأثيرات قوية على تحصيل التلاميذ أكثر من خبرات التعليم التنافسي والتعليم الفردي. وهذه النتيجة خاصة بجميع مستويات الأعمار وجميع المواد الدراسية وتتعلق بتحصيل أهداف حل المشكلات اللفظية، وحل المشكلات الفراغية المكانية، و الاسترجاع، والتذكر، و الآداءات(4).

–وخلاصة من النتائج السابقة يتضح جليا حقيقة وأهمية التعلم التعاوني وأثره الملموس على تحصيل التلاميذ، فهو من بين المداخل والطرق الناجعة في تعليم الرياضيات، وهذا ما تؤكده جل الدراسات التي تناولت التعلم التعاوني وتأثيره على التحصيل في المادة موضع الدراسة.

2 2 عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية :

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي المؤجل للاختبار التحصيلي في مادة الرياضيات لصالح المجموعة التجريبية.

2-2-1 عرض النتائج :

تم تطبيق معادلة إختبار(ت) لمجموعتين مستقلتين وكانت النتائج المتحصل عليها كالتالي:

جدول رقم 12 : نتائج إختبار(ت) لفحص دلالة الفروق في التطبيق البعدي المؤجل للإختبار التحصيلي

المجموعات	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	درجة الحرية	مستوى الدلالة	قيمة ت المحسوبة	قيمة ت الجدولية
التجريبية	11.7	0.93	48	0.05	4.84	1.64
الضابطة	10.5	0.96				

تشير البيانات إلى وجود فروق بين المجموعتين في التطبيق البعدي المؤجل للاختبار التحصيلي، حيث كانت قيمة (ت) المحسوبة (4.84) وهي اكبر من (ت) الجدولية، وهذا الفرق لصالح المجموعة التجريبية التي متوسطها الحسابي (11.70) في حين كان متوسط المجموعة الضابطة (10.50).

حجم التأثير باستخدام معادلة كوهن :

ت= 4.84

ح= 4.84x0.28 =**1.35**

تدل قيمة (ح) على أن الفرق بين المتوسطين ذو قيمة عملية حيث قدرت بـ (1.35).

2 2 2 مناقشة و تفسير النتائج :

- أظهرت نتائج تطبيق اختبار (ت) لفحص دلالة الفروق بين متوسطين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة.
- حيث كانت قيمة (ت) المحسوبة (4.48) وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) والتي قيمتها(1.64).
- وللتأكد من أهمية هذا الفرق بين المتوسطين قمنا بتطبيق معادلة كوهن حيث كانت قيمة (ح)= (1.35). وهي أكبر من (0.8) المرجعية.
- إن هذه النتيجة تؤكد تفوق إستراتجية التعلم التعاوني على الطريقة التقليدية في بقاء أثر التعلم والاحتفاظ به لدى التلاميذ لفترة أطول.
- يمكن عزو هذا التفوق الواضح لإستراتجية التعلم في الاحتفاظ بالتعلم لفترة أطول إلى طبيعة التفاعل الذي تحدثه إستراتجية التعلم التعاوني، حيث ينتج عنه تضارب في وجهات النظر مما يترتب عنه حاجة التلاميذ إلى شرح وجهات نظرهم ومناقشتها، إن

هذا التضارب في الآراء والمواقف ينتج عنه الصراع المعرفي الاجتماعي الذي له دور كبير في إنتاج المعرفة وتوسيع نطاقها لدى المتعلم. "وتؤكد البحوث أن النمو المعرفي يتوقف إلى حد ما على التفاعلات الاجتماعية التي تسمح بظهور الصراع الاجتماعي المعرفي لدى الفرد أو بين الأفراد "(5).

-كما أن قيام المتعلم في مجموعات التعلم التعاوني بشرح المادة التعليمية لشخص آخر في إطار تعاوني، يساهم في تذكر المعلومات وحفظها لأطول فترة ممكنة.

-وقد يعزى هذا التفوق أيضا إلى طبيعة التغذية الراجعة التي يقوم بها المعلم أو تلميذ متمكن في مجموعة التعلم التعاوني، كأن يمد المعلم التلاميذ بملاحظات حول مدى تقدمهم في إنجاز المهام الموكلة إليهم، و تكافأ المجموعة بناءا على تحصيلها الذي هو مجموع ناتج تحصيل كل فرد فيها. وقد تكون التغذية في بعض الأحيان تقديم مساعدة معرفية للتلاميذ، مما يسمح بزيادة أفكار ومعلومات التلاميذ وتنوعها، وتنمية قدرة التلاميذ على خلق أفكار جديدة.

-و تتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج بعض الدراسات السابقة في هذا الموضوع فقد توصل محمد علي مرشد إلى أن طريقة التعلم التعاوني لها فاعلية مرتفعة لبقاء أثر التعلم في مادة الرياضيات حيث بلغت قيمة نسبة الكسب المعدل لطريقة التعلم التعاوني(1.21) وهي تساوي تقريبا نسبة الكسب المعدل التي حددها بلاك (1.2)، حيث أن إستراتجية التعلم تجعل المتعلم قادرا على ربط العلاقات الرياضية وتوظيفها وتنمي فيهم مهارات حل المشكلات، وبالتالي تحافظ على بقاء أثر التعلم لديهم(6).

-وبالرجوع إلى التراث النظري في الموضوع نجد ما يؤكد فاعلية التعلم التعاوني في الإحتفاظ بالتعلم لفترة أطول فقد أشار كل من جونسون وجونسون إلى أن عمليات المشاركة في مجموعات التعلم التعاوني تؤدي إلى حدوث صراعات بين أفكار وآراء

و معلومات الأفراد، ولكن عندما تدار هذه الصراعات بفعالية فإن ذلك سوف يثير دافعية الطلاب لتحصيل المعلومات وإسترجاعها و الإحتفاظ بها لأطول فترة ممكنة.

-كما تثير عملية المناقشة التي تتم داخل مواقف التعلم التعاوني الطلاب إلى ممارسة التكرار الشفوي للمعلومات ومن ثم التوصل إلى معلومات جديدة، وشرح هذه المعلومات وإعطاء تفسيرات منطقية لها مما يساعد الطلاب على الإحتفاظ بهذه المعلومات(7).

-كما أشار محمد مصطفى الديب إلى أن من نتائج التعلم التعاوني الاكاديمية زيادة القدرة على التذكر، وزيادة وقت المهمة التعليمية، ويساعد في فهم المفاهيم الأساسية العامة، وإتقانها وينمي القدرة على تطبيق ما يتعلمه التلاميذ في مواقف جديدة(8).

-وبعامة فإن نتائج هذه الدراسة ونتائج الدراسات السابقة تؤكد على أهمية التعلم التعاوني في الإحتفاظ بالتعلم لفترات أطول واستظهارها في مواقف أخرى. الأمر الذي يلزم مدارسنا بتبني هذه الإستراتجية لبلوغ الفاعلية التعليمية و التعلمية.

2-3 عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثالثة :

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي و البعدي المؤجل للإختبار التحصيلي لصالح التطبيق البعدي المؤجل.

2-3-1 عرض النتائج :

تم تطبيق معادلة إختبار(ت) لمجموعة واحدة وكانت النتائج المتحصل عليها كالتالي :

جدول رقم13 : نتائج إختبار ت في التطبيقين البعدي والبعدي المؤجل للإختبار التحصيلي للمجموعة التجريبية.

المجموعة التجريبية	المتوسط الحسابي	متوسط الفروق	مجموع مربعات الفروق عن متوسطها	مستوى الدلالة	درجة الحرية	قيمة ت المحسوبة	قيمة ت الجدولية
التطبيق البعدي	12.7	- 1	51.47	0.05	24	- 3.38	1.71
التطبيق البعدي المؤجل	11.7						

من خلال النتائج المدونة في الجدول أعلاه نلاحظ أن قيمة (ت) المحسوبة (3.38-)، وهي أقل من قيمة (ت) الجدولية (1.71). و هذا يدل على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطين. وقيمة المتوسطات الحسابية توضح التراجع بين التطبيقين حيث كانت القيمة في التطبيق البعدي (12.70) أما في التطبيق البعدي المؤجل فكانت قيمة المتوسط الحسابي (11.70).

2 3 2 ~~2~~ مناقشة وتفسير النتائج :

كانت قيمة(ت)المحسوبة = (3.38-) وهي أصغر من قيمة(ت) الجدولية والتي قيمتها (1.71) عند مستوى دلالة (0.05). أي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلاميذ في التطبيق البعدي ومتوسط درجات التلاميذ في التطبيق البعدي المؤجل للإختبار التحصيلي في مادة الرياضيات لدى أفراد المجموعة التجريبية.

-ويمكن إيعاز هذه النتيجة إلى كون التطبيق البعدي للاختبار كان مباشرة بعد الانتهاء من التجربة بينما التطبيق البعدي المؤجل، كان بعد شهرين من تطبيق التجربة، وما يمكن استنتاجه هو أن المستوى التحصيلي للتلاميذ لم يتغير بين التطبيقين، والمضمون المعرفي الذي تعلموه إحتفظو به ولمدة شهرين، الشيء الذي يؤكد فاعلية التعلم التعاوني في الاحتفاظ بالتعلم .

2-4 عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الرابعة :

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

2-4-1 عرض النتائج :

تم تطبيق معادلة إختبار(ت) لمجموعتين مستقلتين وكانت النتائج المتحصل عليها كالتالي:

جدول رقم14 : نتائج تطبيق إختبار ت لفحص دلالة الفروق بين المجموعتين على إستبيان الميول للرياضيات في التطبيق البعدي.

المجموعات	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	درجة الحرية	مستوى الدلالة	قيمة ت المحسوبة	قيمة ت الجدولية
التجريبية	**99.4**	**9.76**	**48**	**0.05**	**4.96**	**1.64**
الضابطة	**84.24**	**11.76**				

جدول (رقم10) نتائج تطبيق إختبار ت لفحص دلالة الفروق بين المجموعتين على إستبيان الميول للرياضيات في التطبيق البعدي.

حجم التأثير بإستخدام معادلة كوهن :

ت= 4.94

ح= 4.94 x 0.28= **1.38**

نستنتج من النتائج المبينة في الجدول أعلاه أن قيمة إختبار (ت) تشير إلى وجود فرق بين المتوسطين الحسابيين للمجموعتين حيث كانت قيمة (ت) المحسوبة (4.96) وهي أكبر من قيمة (ت) الجد ولية (1.64)، وذلك عند مستوى دلالة (0.05). والفرق دائما لصالح المجموعة التجريبية حيث كان متوسطها الحسابي (99.40) والمجموعة الضابطة (84.24).

أما عن القيمة العملية لهذا الفرق أو حجم تأثير المتغير المستقل في المتغير التابع فقد كانت قيمة (ح) (1.38)، وهي قيمة مرتفعة للقول بأن الفرق بين المتوسطين هو فرق معتبر و مهم.

2 4 2 مناقشة وتفسير النتائج :

لقد كانت قيمة (ت) المحسوبة (4.96) وهي أكبر من ت الجدولية والتي قيمتها (1.64) عند مستوى دلالة (0.05).

-كما أظهرت نتائج تطبيق معادلة كوهن وجود تأثير قوي لإستراتجية التعلم التعاوني على الميول نحو مادة الرياضيات حيث كانت قيمة (ح)= (1.38) وهي أكبر من (0.8) المرجعية.

-وبناء على ذلك يمكن قبول الفرضية أعلاه أي وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لإستبيان الميول لمادة الرياضيات لصالح المجموعة التجريبية.

-تؤكد هذه النتائج مما ليس فيه مجال للشك،تفوق التعلم التعاوني على طريقة المحاضرة في زيادة ميول التلاميذ نحو مادة الرياضيات،ويمكن تفسير هذا التفوق كون إستراتجية التعلم التعاوني تعمل على خلق تفاعل إيجابي بين التلاميذ وبين المعلم والتلاميذ حيث يكون سلوك المعلم تجاه التلاميذ ديمقراطيا ومتفتحا، ما يجعل المادة الدراسية لا ترتبط أكثر بشخص المعلم، فالتلاميذ يشعرون بمسؤوليتهم إتجاه التعلم وتنظيم المادة.

-فعندما يتفاعل الطلبة مع زملائهم ينتج عن هذا التفاعل تشكل الدافع لإشباع حاجاتهم في الرغبة في التعلم من خلال شرح وجهات نظرهم ومناقشتها، مما ينجم عنه فهم جيد للمادة التعليمية.

-ويؤكد المهتمون بالشأن التربوي أن ميل التلاميذ لمادة من المواد الدراسية مرتبط إلى حد كبير بدرجة حب التلاميذ لمدرس هذه المادة ورفض التلاميذ لهذه المادة قد يدل على أن التلميذ يرفض مدرسها، كذلك فإن التلاميذ ينظرون إلى مدرسيهم كمثل أعلى بسبب الخصائص الإيجابية في شخصيتهم(9).

-إن هذا الطرح يمكن تجسيده في حجرة الفصل الدراسي من خلال تطبيق إستراتجية التعلم التعاوني في التدريس، فهي تسمح بتغيير نمط علاقة المعلم مع تلاميذه وتعديل سلوكه التدريسي بإتجاه التفتح وتقبل آراء التلاميذ.

-كما تتيح الأجواء التعاونية متنفسا انفعاليا للتلاميذ ،حيث تسمح العلاقات الإيجابية بين التلاميذ بتنمية علاقات الصداقة وتعزيز روح الانتماء للمجموعة. وبالتالي زيادة ميول التلاميذ نحو الزملاء والمادة الدراسية والمعلم. وتعمل هذه الإستراتجية أيضا على خلق ديناميكية داخل الفصل الدراسي ذات طبيعة تحررية، مما يسمح للتلميذ بتجاوز مركبات النقص أو التفوق والإفصاح عن مكنوناته النفسية، والخروج من عزلة الانطوائية أو الإحساس بالدونية، وهذه الظواهر تعد من اكبر عوامل الإحباط النفسي والاجتماعي، الشئ الذي يسبب للبعض منهم ميولا سلبية نحو الدراسة.

-وقد يرجع أيضا زيادة الميول نحو مادة الرياضيات إلى التقارب في المستوى التحصيلي بين التلاميذ فهم جميعا ذوي تحصيل منخفض في المادة، الشيء الذي يؤدي إلى فقدان روح المنافسة وبالتالي غياب مشاعر الخوف والتهديد من الآخر، وبروز مشاعر التعاطف والتعاون بين التلاميذ فيصبح هدف التعلم هو تحقيق هدف مشترك وهو النجاح في أداء المهمة الموكلة لكل فرد في المجموعة والتي على أساسها يتوقف نجاح المجموعة ككل.

-وتعد حداثة الطريقة بالنسبة للمعلم والتلاميذ والأجواء غير المألوفة خلال عملية التدريس بإستراتجية التعلم التعاوني من بين العوامل التي ساهمت في زيادة ميل التلاميذ نحو المادة، مما سمح بالقضاء على أجواء الملل من العملية التعليمية.

-إن هذه النتيجة تتشابه مع عدد من الدراسات التي أثبتت فاعلية التعلم التعاوني على النواحي الوجدانية للتعلم، من بينها خصوصا الاتجاهات والميول، ومن خلال مراجعتنا للدراسات التي اهتمت بتأثير التعلم التعاوني على هذه النواحي الغير معرفية في عملية التعلم نجد جلها اهتمت بالاتجاهات وأثبتت فاعلية هذه الإستراتجية في تحسين إتجاهات التلاميذ والطلبة نحو مادة الرياضيات. "فقد أشار عبد الملك بن مسفر بن حسن المالكي إلى أن تطبيق إستراتجية التعلم التعاوني في تدريس مادة

الرياضيات ينمي اتجاهات إيجابية نحو المادة وزيادة إقبالهم على تعلمها، وهذا مقارنة بالإستراتجيات التدريسية التقليدية، حيث يتم تعويد الطلبة في هذه الإستراتجية على العمل الجماعي وتحمل المسؤولية، ويكونون أكثر إستعدادا للتعلم "(10).

-وتتفق أيضا نتائج هذه الدراسة مع دراسة هند حميد حميد الرويثي حيث أكدت النتائج التي توصلت إليها تفوق إستراتجية التعلم التعاوني على الطريقة التقليدية في تطوير إتجاهات إيجابية نحو مادة الرياضيات، حيث ترجع الباحثة الإتجاهات السلبية نحو مادة الرياضيات إلى الإعتقاد السائد لدى الطلبة بصعوبة المادة الدراسية وتعقيدها فإستراتجية التعلم التعاوني تساعد الطلبة على فهم المادة وجعلها محببة لديهم وبالتالي تكوين اتجاهات إيجابية نحو المادة (11).

وبالرجوع إلى التراث النظري يؤكد الباحثين على فاعلية إستراتجية التعلم التعاوني في زيادة ميول التلاميذ، فقد أشار محمد مصطفى الديب إلى أن التعلم التعاوني يساعد التلميذ في تنمية الجوانب الإنفعالية، ويتعلم التلميذ الإنفتاح على زملائه، ويتفاعل معهم بإيجابية في الموقف، وهذا يخلق جوا مختلفا يصبح فيه التعلم أكثر سهولة وإنتاجية، كما ينمي ميول التلاميذ، والإثارة والتفكير معا، ويشبع ميولهم الفطرية نتيجة لروح التعاون السائدة بين تلاميذ الجماعة الواحدة، وحرية التعبير(12).

2-5 عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الخامسة:

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

2-5-1 عرض النتائج:

تم تطبيق معادلة إختبار(ت) لمجموعتين مستقلتين وكانت النتائج المتحصل عليها كالتالي:

جدول رقم 15 : نتائج تطبيق إختبار (ت) في التطبيق البعدي المؤجل لإستبيان الميول نحو الرياضيات.

المجموعات	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	درجة الحرية	مستوى الدلالة	قيمة ت المحسوبة	قيمة ت الجدولية
التجريبية	**90.56**	**13.73**	**48**	**0.05**	**1.26**	**1.64**
الضابطة	**80.68**	**10.7**				

كانت قيمة (ت) المحسوبة (1.26) وهي أصغر من قيمة (ت) الجدولية (1.64) وذلك عند مستوى دلالة (0.05)، وبالتالي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة. وذلك بالرغم من وجود فرق بين المتوسطين يقدر بـ (9.88).

2 5 2 مناقشة وتفسير النتائج :

- كانت قيمة (ت) المحسوبة(1.26) وهي أقل من قيمة (ت) الجدولية (1.64)، وذلك عند مستوى دلالة (0.05)، وبالتالي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لإستبيان الميول نحو مادة الرياضيات. أي أن إستراتجية التعلم التعاوني لم تؤد إلى الإحتفاظ بالميول نحو مادة الرياضيات بعد شهر من تطبيق التجربة، وهو ما يؤكده الفرق بين المتوسطين الحسابيين حيث كانت قيمته(3.60) وهو فرق غير دال إحصائيا.
- وقد ترجع هذه النتيجة إلى المدة الزمنية التي طبقت فيها التجربة وهي أربعة أسابيع، حيث لم تتشكل لدى التلاميذ المهارات الإجتماعية اللازمة للعمل في مجموعات التعلم التعاوني، حيث يؤكد الباحثين أنه كلما أعطي الوقت الكافي لمجموعات التعلم التعاوني كلما كانت نتائج التعلم أفضل.

وفي هذا السياق يرى محمد محمود الحيلة أن ثبات المجموعات التعاونية لمدة تتراوح ما بين أربعة أسابيع، وثمانية أسابيع يعطي الفرصة الكافية للأفراد لتكوين صلات فيما بينهم، وأن يكونوا مرتاحين من بعضهم، و يمكنهم من التغلب على الصعوبات التي يواجهونها(13).

-كما أن إحساس التلاميذ خلال فترة التجربة أنهم في وضعية تجريب، ساهم في زيادة ميولهم نحو المادة الدراسية، وبعد إنقضاء التجربة عاود التلاميذ نشاطهم التدريسي بالطرق العادية المألوفة من طرف مدرسيهم.

2-6 عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية السادسة:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والبعدي المؤجل لإستبيان الميول نحو الرياضيات لصالح التطبيق البعدي المؤجل.

2-6-1 عرض النتائج :

تم تطبيق معادلة إختبار(ت) لمجموعة واحدة وكانت النتائج المتحصل عليها كالتالي:

جدول رقم16 : نتائج إختبار ت للمجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي و البعدي المؤجل لمقياس الميول نحو الرياضيات.

المجموعة التجريبية	المتوسط الحسابي	متوسط الفروق	مجموع مربعات الفروق عن متوسطها	مستوى الدلالة	درجة الحرية	قيمة ت المحسوبة	قيمة ت الجدولية
التطبيق البعدي	99.4	-8.84	5335.36	0.05	24	-2.96	1.71
التطبيق البعدي المؤجل	90.56						

كانت قيمة (ت) المحسوبة سالبة (-2.96)، وهي أصغر من قيمة (ت) الجدولية (1.71)، مما يدل على أن الفرق ليس له دلالة إحصائية وذلك عند مستوى دلالة (0.05). وقد تراجعت قيمة المتوسط الحسابي في التطبيق البعدي المؤجل حيث قدر بـ (90.56) بالمقارنة بالتطبيق البعدي (99.40).

2 6 2 مناقشة وتفسير النتائج :

كانت قيمة (ت) المحسوبة (2.96-) وهي أصغر من قيمة (ت) الجدولية والتي قيمتها (1.71) عند مستوى دلالة (0.05). وبالتالي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلاميذ في التطبيق البعدي ومتوسط درجات التلاميذ ف بالتطبيق البعدي المؤجل لاستبيان الميول نحو مادة الرياضيات لدى أفراد المجموعة الضابطة.

-ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى الفارق الزمني بين التطبيقين، مما أدى إلى تأثر النتائج بعامل البيئة المدرسية التي إعتاد التلميذ التمدرس فيها، وهي بيئة تتسم بالتنافسية بين التلاميذ وعدم تطبيق إستراتجيات التعلم الجمعي خاصة إستراتجية التعلم التعاوني في حجرات الدراسة وذلك في جميع المواد الدراسية.

-وتدل هذه النتيجة من ناحية أخرى على فاعلية التعلم التعاوني في بقاء ميول إيجابية للتلاميذ اتجاه مادة الرياضيات، فلم يكن هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين التطبيقين البعدي والبعدي المؤجل. مما يدعو إلى الإهتمام أكثر بإستخدام هذه الإستراتجية في تدريس التلاميذ لخلق ميول إيجابية لديهم إتجاه المواد الدراسية وبالتالي تحقيق تعلم جيد ونوعي.

مراجـع الفصـل :

(1)- WWW.fedu.uaeu.ae

(2)- WWW.mans.edu.eg

(3)- WWW.uqu.edu.sa

(4)- ديفيد وجونسون،روجرت ت جونسون:التعلم الجماعي والفردي،التعاون والتنافس والفردية،ترجمة رفعت محمود بهجت،عالم الكتب، القاهرة،ط1 ،1998 ،ص57.

(5)- Jean-Noel foulin ,serge mouchon :psychologie de l'éducation, paris nathan,paris,1984,p42.

(6)- WWW.yemen_nic

(7)- ديفيد وجونسون،روجرت ت جونسون:مرجع سابق،ص 58.

(8)- محمد مصطفى الديب:علم نفس التعلم التعاوني،عالم الكتب ،القاهرة،ط1 ،1998 ص100 .

(9)- سامي محمد ملحم:القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط2 ،2002، ص325.

(10)- WWW.uqu.edu.sa

(11)- WWW.uqu.edu.sa

(12)- محمد مصطفى الديب:مرجع سابق ص 77.

(13)- محمد محمود الحيلة : مهارات التدريس الصفي،دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ط1، 2002، ص202.

الخاتمـــة:

حاولنا من خلال الدراسة الإحاطة بظاهرة كثيرة الانتشار في الوسط المدرسي وتعاني منها جل الأنظمة التربوية عبرا لعالم وهي ظاهرة التأخر الدراسي،وبما أن التأخر الدراسي يكون في عدة مواد أو في مادة بعينها فقد قمنا باختيار مادة الرياضيات .وهناك عدة عوامل متشابكة تؤدي إلى ظهور هذه المشكلة منها ماهو متعلق بالتلميذ كمستوى الذكاء والحالة الصحية، وعوامل اقتصادية كمستوى الأسرة الاقتصادي والاجتماعي. ويمكن إضافة عوامل أخرى مرتبطة بالمدرسة والبرامج.

وتعتبر أيضا العوامل الوجدانية مهمة في عملية التحصيل مثل الاتجاهات والميول وهو العنصر الذي تناولناه أيضا في الدراسة، وظهرت في الميدان التربوي عدة مداخل تدريسية حاولت أن تساهم بعملية التعلم والتدريس متجاوزة في ذلك المقاربات التقليدية المبنية على الإلقاء والتلقين.

ومن بين هذه الإستراتجيات الحديثة التي أثبتت الدراسات نجا عتها إستراتجية التعلم التعاوني، ولقد قمنا باختبار هذه الإستراتجية تجريبيا من خلال تطبيقها على عينة من تلاميذ السنة الرابعة متوسط درست بعضا من محتوى مادة الرياضيات لهذا المستوى. وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج نوردها باختصار في النقاط التالية:

- زيادة تحصيل التلاميذ في المادة نيجة استخدام إستراتجية التعلم التعاوني.
- تحسين ميول التلاميذ اتجاه مادة الرياضيات.
- إحتفاظ التلاميذ بالمضمون المعرفي الذي تناولوه خلال فترة التجربة واستمرارية في الميول اتجاهالمادة بعد إنقضاء التجربة بشهرين.

ويمكن القول أن جل أهداف الدراسة قد تحققت وبشكل جلي، فمن الناحية التحصيلية كان هناك تحسن في أداء التلاميذ، وبالنسبة للميول تكونت لدى التلاميذ ميول إيجابية اتجاه المادة.

ملخـص الدراســة

تتناول الدراسة الحالية موضوع التأخر الدراسي في مادة الرياضيات، ففي ظل التغيرات الحديثة أصبحت الرياضيات مادة مهمة تسعى جل الأنظمة التربوية عبر العالم على تزويد المتمدرسين بالمعارف والمهارات الأساسية في هذه المادة، وتنمية ميول واتجاهات إيجابية لديهم اتجاه المادة. ذلك أن التمكن من المادة ولو من بعض أساسياتها ليتيح للتلميذ فقط فرصة مواصلة الدراسة في التخصصات العلمية، وإنما تزويده ببعض المهارات الرياضية الضرورية لمواجهة تحديات الواقع.

وفي إطار تطوير تدريس مادة الرياضيات أصبح الاهتمام منصبا على المنهج والمحتويات والطريقة التي يتم بها تدريس المادة وجعلها مادة مشوقة ومحببة لدى التلاميذ، ومن الطرق والإستراتجيات الحديثة التي كثر الاهتمام بها من طرف المختصين في التربية هي إستراتجية التعلم التعاوني، التي أثبتت البحوث والدراسات فعاليتها في معالجة ظاهرة التأخر الدراسي وتنمية ميول واتجاهات إيجابية لدى المتعلم وذلك في جل المواد الدراسية. ونحن في دراستنا هذه حاولنا تجريب هذه الإستراتجية ومعرفة أثرها على زيادة التحصيل والميول لدى التلاميذ المتأخرين دراسيا مادة الرياضيات.

حيث هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر إستخدام إستراتجية التعلم التعاوني على تحصيل وميول تلاميذ السنة الرابعة متوسط المتأخرين دراسيا في مادة الرياضيات.

وتطرح الدراسة عددا من التساؤلات التالية:

1. هل يؤدي استخدام إستراتجية التعلم التعاوني إلى زيادة التحصيل الدراسي والاحتفاظ بالتعلم والميول لدى التلاميذ المتأخرين دراسيا في مادة الرياضيات؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لمادة الرياضيات؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الميول نحو مادة الرياضيات؟

4 ✻هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي المؤجل للاختبار التحصيلي؟

5 ✻هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي المؤجل لمقياس الميول نحو مادة الرياضيات ؟

6 ✻هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والبعدي المؤجل للاختبار التحصيلي لمادة الرياضيات ؟

7 ✻هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والبعدي المؤجل لمقياس الميول نحو مادة الرياضيات؟

وللإجابة عن تساؤلات الدراسة تم وضع الفروض التالية:

1 -توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لمادة الرياضيات لصالح المجموعة التجريبية.

2 -توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي المؤجل للاختبار التحصيلي في مادة الرياضيات لصالح المجموعة التجريبية.

3 -توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والبعدي المؤجل للاختبار التحصيلي لصالح التطبيق البعدي المؤجل.

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

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

6 –توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والبعدي المؤجل لمقياس الميول نحو الرياضيات لصالح التطبيق البعدي المؤجل.

– تصميم الدراسة:

لإنجاز الدراسة تم استخدام المنهج شبه التجريبي وتصميم استبيان لقياس الميول، واختبار تحصيلي من الاختبارات المدرسية في مادة الرياضيات. وقد تم إنجاز الدراسة خلال الفصل الثاني من العام الدراسي 2011/2010 في مؤسستين عموميتين للتعليم المتوسط على عينة من تلاميذ الرابعة متوسط تشكلت من 50 تلميذا متأخرا في مادة الرياضيات، تم تقسيمهما إلى مجموعتين، مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة درست، واستغرقت الفترة التجريبية أربعة(4) أسابيع. وكانت الفارق الزمني بين القياس البعدي والقياس البعدي المؤجل شهرين.

وبعد جمع البيانات تم معالجة الفرضيات إحصائيا بواسطة اختبار (ت) لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطين حسابيين، وكذلك معادلة كوهن لحساب حجم التأثير.

– نتائــج الدراســة:

1 توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للإختبار التحصيلي لمادة الرياضيات لصالح المجموعة التجريبية.

2 توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي المؤجل للإختبار التحصيلي في مادة الرياضيات لصالح المجموعة التجريبية.

3 لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والبعدي المؤجل للإختبار التحصيلي لصالح التطبيق البعدي المؤجل.

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

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

6 ⬇ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والبعدي المؤجل لمقياس الميول نحو الرياضيات لصالح التطبيق البعدي المؤجل.

نستنتج من خلال النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن إستراتجية التعلم التعاوني أدت إلى زيادة التحصيل في مادة الرياضيات بالإضافة إلى تحسين ميول التلاميذ اتجاه المادة واحتفاظهم بالتعلم والميول التي إكتسبوها خلال فترة التجربة. الشيء الذي يدل على التأثير الفعال لهذه الطريقة على تحصيل التلاميذ وتحسين ميولهم اتجاه محل الدراسة.

Résumé de l'étude

Titre : L'effet de l'apprentissage coopératif sur le rendement scolaire et sur les préférences scolaires en mathématiques chez les élèves en retard scolaire.

La présente étude traite le sujet du retard scolaire dans la matière des mathématiques. A la lumière des changements récents, les mathématiques sont devenues une matière importante où la plupart des systèmes éducatifs à travers le monde visent à fournir aux apprenants les connaissances et les compétences nécessaires intrinsèques et à développer en eux des attitudes et préférences positives relatives à cette matière. La maîtrise de cette dernière, même de quelques principes fondamentaux, ne permet pas seulement à l'élève de poursuivre ses études dans les spécialités scientifiques, mais aussi lui fournir des compétences mathématiques nécessaires pour relever les défis de la réalité.

Dans le cadre du développement de l'enseignement des mathématiques où le programme, le contenu et la méthode dont elle est enseignée et le souci de la rendre plus intéressante et plus appréciée chez les élèves sont devenus le centre d'intérêt. Parmi les méthodes et les stratégies modernes qui ont intéressées les spécialistes en matière d'éducation : la stratégie d'apprentissage coopératif ; dont les recherches et les études ont prouvé son efficacité dans la lutte contre le phénomène du retard scolaire et le développement des préférences et attitudes positives chez l'apprenant et ce dans la plupart des matières scolaires (sujets). Dans la présente étude, nous avons tenté d'expérimenter cette stratégie et de connaitre son impact sur l'accroissement du rendement scolaire et des préférences chez les élèves accusant un retard scolaire en mathématiques.

Cette étude a pour visée de connaitre l'impact (l'effet) de l'utilisation de la stratégie d'apprentissage coopératif sur le rendement et les préférences des élèves de 4ème année moyenne ayant un retard scolaire en mathématiques.

La problématique de cette étude est posée sous forme des questions suivantes :

L'utilisation de la stratégie d'apprentissage coopératif conduit-elle à l'accroissement du rendement scolaire et de conserver l'apprentissage et les préférences chez les élèves ayant un retard scolaire en mathématiques ?

1- Y-a-t-il des différences statistiquement significatives dans les scores moyens du groupe expérimental et le groupe témoin en application dimensionnelle dans les classes post-test en mathématiques?

2- Y-a-t-il des différences statistiquement significatives dans les scores moyens du groupe expérimental et le groupe témoin en application dimensionnelle pour la mesure des préférences envers les mathématiques ?

3- Y a-t-il des différences significatives entre les scores moyens du groupe expérimental et le groupe témoin en application dimensionnelle reportée du test de rendement?

4- Y a-t-il des différences significatives entre les scores moyens du groupe expérimental et le groupe témoin en application dimensionnelle reportée des préférences envers les mathématiques?

5- Y a-t-il des différences significatives entre les scores moyens du groupe expérimental et le groupe témoin dans les deux applications dimensionnelle et dimensionnelle reportée des tests de rendement en mathématiques?

6- Y a-t-il des différences significatives entre les scores moyens du groupe expérimental et le groupe témoin dans les deux applications dimensionnelle et dimensionnelle reportée dans la mesure des préférences envers les mathématiques?

Pour répondre aux questionnements de l'étude, les hypothèses suivantes ont été avancées :

1- Il existe des différences statistiquement significatives entre les scores moyens du groupe expérimental et du groupe témoin dans l'application dimensionnelle du test de rendement en mathématiques en faveur du groupe expérimental.

2- Il existe des différences statistiquement significatives entre les scores moyens du groupe expérimental et du groupe témoin dans l'application dimensionnelle reportée du test de rendement en mathématiques en faveur du groupe expérimental.

3- Il existe des différences statistiquement significatives entre les scores moyens du groupe expérimental dans l'application dimensionnelle et celle dimensionnelle reportée du test de rendement en faveur de l'application dimensionnelle reportée.

4- Il existe des différences statistiquement significatives entre les scores moyens du groupe expérimental et du groupe témoin dans l'application dimensionnelle dans la mesure des préférences en mathématiques en faveur du groupe expérimental.

5- Il existe des différences statistiquement significatives entre les scores moyens du groupe expérimental et du groupe témoin dans l'application dimensionnelle reportée dans la mesure des préférences en mathématiques en faveur du groupe expérimental.

6- Il existe des différences statistiquement significatives entre les scores moyens du groupe expérimental dans l'application dimensionnelle et celle dimensionnelle reportée de la mesure des préférences en faveur de l'application dimensionnelle reportée.

Structure de l'étude :

Pour réaliser l'étude, la méthode semi-expérimentale a été employée et la conception d'un questionnaire pour la mesure des préférences et un examen (test) de rendement des examens scolaires en mathématiques. Cette étude a été menée durant le deuxième trimestre de l'année scolaire 2010-2011 dans deux établissements publics de l'enseignement moyen. L'échantillon d'étude, d'élèves de 4ème année moyenne, est composé de 50 élèves accusant un retard en mathématiques qui ont été divisés en deux groupes, un groupe expérimental et un autre témoin. La période expérimentale a duré quatre (4) semaines et la durée entre la mesure dimensionnelle et celle dimensionnelle reportée était de deux mois. Après collecte des données, les hypothèses ont été traitées statistiquement avec le test « T » pour connaitre la signification des différences entre deux score moyen, et avec l'équation Cohen pour calculer l'ampleur de l'effet.

Les résultats de l'étude :

1- Il existe des différences statistiquement significatives entre les scores moyens du groupe expérimental et du groupe témoin dans l'application dimensionnelle du test de rendement en mathématiques en faveur du groupe expérimental.

2- Il existe des différences statistiquement significatives entre les scores moyens du groupe expérimental et du groupe témoin dans l'application dimensionnelle reportée du test de rendement en mathématiques en faveur du groupe expérimental.

3- Il n'existe pas de différences statistiquement significatives entre les scores moyens du groupe expérimental dans l'application dimensionnelle et celle dimensionnelle reportée du test de rendement en faveur de l'application dimensionnelle reportée.

4- Il existe des différences statistiquement significatives entre les scores moyens du groupe expérimental et du groupe témoin dans l'application dimensionnelle dans la mesure des préférences en mathématiques en faveur du groupe expérimental.

5- Il n'existe pas de différences statistiquement significatives entre les scores moyens du groupe expérimental et du groupe témoin dans l'application dimensionnelle

reportée dans la mesure des préférences en mathématiques en faveur du groupe expérimental.

6- Il n'existe pas de différences statistiquement significatives entre les scores moyens du groupe expérimental dans l'application dimensionnelle et celle dimensionnelle reportée de la mesure des préférences en faveur de l'application dimensionnelle reportée.

D'après les résultats auxquels est arrivée cette étude, nous pouvons déduire que la stratégie d'apprentissage coopératif a conduit à l'augmentation du rendement en mathématiques en plus de l'amélioration des préférences des élèves envers cette matière et le maintien de l'apprentissage et des préférences acquises durant la période d'expérimentation. Ce qui prouve l'effet efficace de cette méthode sur le rendement des élèves et l'amélioration de leurs préférences envers le sujet d'étude.

توصيـات:

على ضوء النتائج السابقة التي توصلت غليها الدراسة يمكن الخروج بالتوصيات التالية:

-إجراء دراسات أخرى تبحث في أسباب التأخر الدراسي في الرياضيات من جوانب أخرى لم تتطرق لها الدراسة.

-وضع برامج علاجية للمتأخرين دراسيا في مختلف المستويات الدراسية يسهر على تطبيقها فريق من الأخصائيين النفسانيين بالتنسيق مع المدرسين وإدارة المدرسة.

-تعزيز دور المرشد المدرسي وتزويده ببرامج إرشادية حديثة خاصة بالتلاميذ المتأخرين دراسيا.

-تفعيل العلاقة بين المدرسة والأولياء، حتى لا يبقى العمل محصورا داخل محيط المدرسة دون إشتراك العائلة في تثمينه وتدعيمه.

-إدراج إستراتجية التعلم التعاوني ضمن برامج تكوين المعلمين والأساتذة، وتحسيسهم بأهمية إستخدامها في التدريس.

-إعادة النظر في طرق تقويم أعمال التلاميذ في الاختبارات ومختلف الأنشطة التقويمية الأخرى بما يضمن تقويم موضوعي وعلمي.

-المتابعة المستمرة للتلاميذ المتأخرين دراسيا من المرحلة الإبتدائية حتى المرحلة الثانوية من طرف المختصين النفسانيين والمرشدين.

قائمة المراجع

أولا: المراجع باللغة العربية

الكتب:

1) أحمد حسين اللقاني ، علي الجمل :معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس ،عالم الكتب،القاهرة، ط1، 1996.

2) أحمد محمد الطبيب :التقويم والقياس النفسي والتربوي،المكتب الجامعي الحديث، الاسكندرية، ط1 ،1999.

3) أرنوف ف.ويتج: مقدمة في علم النفس ،ترجمة عادل عز الدين الأشول، محمد عبد القادر عبد الغفار،نبيل عبد الفتاح حافظ،عبد العزيز السيد الشخص ، مراجعة عبد السلام عبد القادر عبد الغفار،ديوان المطبوعات الجامعية،الجزائر،ط1-1994.

4) إسماعيل محمد الأمين محمد الصادق: طرق تدريس الرياضيات، دار الفكر العربي القاهرة،ط1، 2001.

5) باتريشيا هـ ميللر : نظريات النمو،ترجمة محمد عوض الله سالم،مجدي محمد الشحات، احمد حسن عاشور،دار الفكر،عمان ،الأردن،ط1 ،2005.

6) بشلاغم يحيا: دراسات حول المشروع المدرسي والمهني،جامعة أبي بكر بلقايد، تلمسان الجزائر،بدون سنة.

7) بشير معمرية: القياس النفسي وتصميم أدواته ،سلسلة دراسات ،منشورات الحبر،الجزائر، ط2 ،2007

8) توفيق أحمد مرعي ،محمد محمود الحيلة:طرائق التدريس العامة ،دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة،عمان،الأردن،2002.

9) جابر عبد الحميد جابر : دراسات في علم النفس التربوي،عالم الكتب،القاهرة،مصر بدون سنة.

10) جابر عبد الحميد جابر: التدريس والتعلم،الأسس النظرية،الإستراتجيات والفاعلية،1998

11) جودة عبد الهادي : نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية ،الدار العلمية الدولية ودار الثقافة للنشر والتوزيع ،الأردن،2000 .

12) حامد عبد السلام زهران :التوجيه والإرشاد النفسي،عالم الكتب،القاهرة ،مصر،ط 2، 1980.

13) حسن محمد حسن :مبادئء الإحصاء الاجتماعي،دار المعرفة الجامعية،الإسكندرية، 2000.

14) خليل عبد الرحمان المعايطة وآخرون:الموهبة والتفوق ،دار الفكر للطباعة والنشر الأردن – بدون سنة.

15

) الداريني حسين:المدخل إلى علم النفس ،دار الفكر العربي ، ط1 ،1983.

16) ديفيد وجونسون، روجرت ت جونسون:التعلم الجماعي والفردي،التعاون والتنافس والفردية، ترجمة رفعت محمود بهجت،عالم الكتب، القاهرة،ط1 ،1998.

17) رولان دورون، فرانسواز بارو: موسوعة علم النفس،المجلد الثالث، عويدات للنشر والطباعة، بيروت لبنان،1997.

18) زكريا محمد الظاهر،جاكلين تمرجيان، جودت عزت عبد الهادي، مراجعة عبدالله منيزل: مبادئ في القياس والتقويم في التربية، دار الثقافة، الأردن،2002 .

19) سامي محمد ملحم : القياس والتقويم في التربية وعلم النفس ،دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط2،2002.

20) سامي محمد ملحم: صعوبات التعلم، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة،عمان الأردن، ط1 2002.

21) سعد جلال: التوجيه النفسي والتربوي والمهني مع مقدمة عن التربية الخاصة للاستثمار، دار الفكر العربي ، ط2 ،1992 .

22) سلمان خلف الله:الطفولة ،المشكلات الرئيسية التعليمية والسلوكية، العادية وغير العادية، جهينة للنشر والتوزيع،عمان، الأردن،2004.

23) سليمان محمد طشوش: أساسيات المعاينة الإحصائية، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن، ط1 ،2001 .

24) صالح بن محمد العساف :المدخل للبحث في العلوم السلوكية ،مكتبة العبيكة،الرياض ، ط1 ،1995 .

25) طارق عبد الرؤوف: التعلم التعاوني ،مفهومه،أهميته، استراتجيته، الدار العربية للعلوم والثقافة ، الجيزة، مصر ،ط1، 2008.
26) عايش زيتون: أساليب تدريس العلوم، دار الشروق ، بدون سنة.
27) عبد الحفيظ مقدم: الإحصاء والقياس النفسي التربوي، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر، ط3، 2003.
28) عبد الحميد الهاشمي :أصول علم النفس العام، دار الشروق، جدة، ط2، سنه 1996.
29) عبد الرحمان العيسوي : النمو النفسي ومشكلات الطفولة ، دار المعرفة الجامعية للطبع والنشر والتوزيع ، الإسكندرية، مصر، بدون سنة.
30) عبد العليم إبراهيم : الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية ، دار المعارف، القاهرة،ط9 بدون سنة. .
31) عبد المنعم أحمد الدردير:الإحصاء البارامتري واللا بارامتري في اختبار فروض البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية، عالم الكتب، القاهرة، ط1 ،2005.
32) غاستون ميالاري :علم النفس التربوي،سيكولوجية البيداغوجيا، بحث وترجمة عزيزي عبد السلام،دار الآفاق ،بدون سنة.
33) فاتن صلاح عبد الصادق :القدرات العقلية المعرفية لذوي الاحتياجات الخاصة ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، بدون سنة.
34) فكري حسن ريان :التدريس ،أهدافه، أسسه، أساليبه، تقويم نتائجه، تطبيقاته، عالم الكتب القاهرة ،ط2 ،1999 .
35) فؤاد ابو حطب ، سيد احمد عثمان : التقويم النفسي ، مكتبة الأنجلو المصرية القاهرة، ط2 ، 1976.
36) فؤاد أبو حطب:القدرات العقلية ،مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، بدون سنة.
37) فؤاد البهي السيد: الأسس النفسية للنمو من الطفولة إلى الشيخوخة دار الفكر العربي الإسكندرية، مصر،1998 .
38) فؤاد حسن أبو الهيجاء:أساسيات التدريس ،دار المناهج للنشر والتوزيع،الأردن 2001.
39) كي آن – رينينجر،سوزان هايدي ، اندرياس كراب: الميول ودورها في التعلم والنمو، ترجمة نصرة عبد المجيد جلجل، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة،2005 .

40) مجدي احمد محمد عبدالله : علم النفس العام، دراسة في السلوك الإنساني وجوانبه، دار المعرفة الجامعية، بدون سنة.
41) محمد أديوان : المدخل إلى دينامية الجماعة التربوية، إفريقيا الشرق،2001.
42) سامي محمد ملحم: القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، دار المسيرة للنشر والتوزيع عمان ،الأردن،2002.
43) محمد رفعت رمضان،سليمان شعلان، خطاب عطية علي: أصول التربية وعلم النفس دار الفكر العربي ،القاهرة،مصر ،1984.
44) محمد سيد فهمي: طريقة العمل مع الجماعات بين النظرية والتطبيق،الجزء الثاني ، التحليل، الآزرطية، الإسكندرية،2002.
45) محمد محمود الحيلة: طرق التدريس الصفي:دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن 2002.
46) محمد محمود الحيلة: مهارات التدريس الصفي،دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة،عمان،ط1 ،2002.
47) محمد مصطفى الديب:علم نفس التعلم التعاوني،عالم الكتب ،القاهرة،ط1 ،1998
48) مقدم عبد الحفيظ :الإحصاء والقياس النفسي والتربوي،مع نماذج من المقاييس والاختبارات، ديوان المطبوعات الجامعية ،الجزائر،ط12 ،1993.
49) موريس انجرس: منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية،تدريبات عملية،طبعة ثانية منقحة، ترجمة بوزيد صحراوي، كمال بوشرف، سعيد سبعون ،الإشراف والرجعة، مصطفى ماضي، دار القصبة للنشر ،الجزائر2004-2006.
50) هوغيت كاغلار:علم النفس المدرسي ،تعريب فؤاد شاهين،عويدات للنشر والطباعة ، بيروت، ط2 ،1999.
51) وليم عبيد: تعليم الرياضيات لجميع الأطفال، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2004.
52) وليم لامبيرت،وولاس إ لامبرت:علم النفس الاجتماعي ، ترجمة سلوى الملا، مراجعة محمد عثمان نجاتي، دار الشروق، ط2 ،1993

53) يوسف دياب عواد: سيكولوجية التأخر الدراسي، نظرة تحليلية علاجية، دار المناهج للنشر والتوزيع ،عمان ، الأردن،ط1 ،2006.

الرسائل الجامعية:

1) لطف الله علي لطف الله الأحزم : الحاجات الإرشادية للطلبة المتأخرين دراسيا وفق سماتهم الشخصية،جامعة صنعاء اليمن، رسالة ماجستير في علم النفس التربوي،2004.

الموسوعات والقواميس:

(1)- عبد المنعم الحفني :الموسوعة النفسية،علم النفس والطب النفسي ،مكتبة مدبولي القاهرة ،ط2 2003.

(2) - فاروق عبد فلية، أحمد عبد الفتاح الزكي :معجم مصطلحات التربية لفظا واصطلاحا دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر ، بـ بلد، بدون سنة.

(3)- محمد عبد الرحمان العيسوي:موسوعة علم النفس الحديث ،التربية النفسية للطفل والمراهق دار الراتب الجامعية،المجلد الثامن،ط1 2002/2001.

(4)- موسوعة علم النفس للتربية والتعليم ،بيروت ،لبنان ،بدون سنة.

(5)- موسوعة علم النفس للتربية والتعليم:Edito crespsi int ،بيروت ،لبنان،بدون سنة

(6)-موسوعة لالاند الفلسفية ،معجم مصطلحات الفلسفة النقدية والتقنية،المجلد الثاني تعريب خليل أحمد خليل،عويدات للنشر والطباعة،بيروت ،لبنان .

المجلات والمنشورات:

(1)- محمد الطاهر واعلي ، شعابنة الشريف: فنيات بيداغوجية للاختبارات المدرسية،سلسلة من قضايا التربية،الملف 11 ،ط2،بدون سنة.

(2)- علي لونيس، صحراوي عبدالله: البنائية والتعليم بمقاربة الكفاءات،مدخل حديث لعلاج قصور تدريس الرياضيات بالمدرسة الجزائرية،مجلة الدراسات،العدد4 جوان 2006.

ثانيا: المراجع باللغة الاجنبية

(1)−Aken,Lewis r ,psychological testing and assessiment ,library of congress cataloging in publication data,fifth eedition,1985

(2) Barington kaye ,Irving rogers :Pedagogie de groupe,traduit par .Etienne bolo,preface de Janie filloux,dunond ,paris,sans année

(3)- Edouard gentz,Philippe dessus :Comprendre les apprentissages, dunond,paris,2004.

(4)-Jean-Noel foulin ,serge mouchon :psychologie de l'éducation, nathan. paris,1998.

(5)- Juliane de ajuriaguerra et Daniel marcelli :psychopathologie de l'enfant ,masson, paris,2^{em} ed,1984.

(6)−Institut national de santé publique,service de psychologie : Pratique psychologique, L'enfant et l'école, revue semestrielle n01/98,volume2.

(7)−Ministre de l'éducation nationale : L'école et la réforme :revue d'information ,n03 ,novembre 2010.

المواقع الاليكترونية:

1) www.social worker2009.net.
2) WWW.fedu.uaeu.ae
3) WWW.intime.uni.edu.coop learning
4) WWW.mans.edu.eg
5)WWW.Timss.bc.edu/timss2007.
6) www.ulum.nl
7) WWW.uqu.edu.sa
8) WWW.yemen_nic

الملاحق

المـــــلـــــحق رقـــــــم 01:

بـــــطاقـــــــة فـــــنيـــــة للمـــــؤسســـــات

المؤسسة	عدد الأفواج التربوية 4متوسط	عدد التلاميذ	عدد الأساتذة	عدد أساتذة الرياضيات
متوسطة العربي التبسي أم الطبول	**06**	**116**	**54**	**05**
متوسطة 19 مارس 62 العيون	**03**	**79**	**35**	**03**

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية الطارف:
المؤسسة: السنة الدراسية:

كشف النتائج الـــــدراسيـــة
تعليم عام وتكنولوجي

الثلاثي: 3

لقب وإسم التلميذ: القسم:
تاريخ الميلاد: سنوات الإعادة:

المواد	ت الأنشطة/ 20	فرض 20/1	فرض 20/2	م م م/20	إختبار/60	معدل/ 20	معامل	معدل×معامل	لقب الأستاذ	الملاحظات
رياضيات										
ع فيزيائية وتكنولوجيا										
علوم طبيعية										
لغة عربية										
لغة فرنسية										
لغة إنجليزية										
ت إسلامية										
ت مدنية										
تاريخ وجغرافيا										
إعلام آلي										
ت بدنية										
ت تشكيلية وموسيقى										
الـــــــمجمـــــوع								الـــــمعدل		

معدل الفصل الأول: **معدل الفصل الثاني:** **المعدل السنوي:**

الغيابات والتأخرات: **السلوك:**
الإجازات والعقوبات:
مـــــــــــلاحظات مجلس القسم: توقيع المـــــدير

لا تسلم إلا نسخة واحدة من هذا الكشف

مـــــلحق رقم 2:كشف النتائج المدرسية

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولايةالطارف
المؤسسة:..... السنة الدراسية:.....

بطاقـــــة المدار التعليمـــــي

القســـــم : .....

1- <u>الحالــة الخاصــة بالتلميــذ</u> :

الاســـــــــــــــم : ..... اللقـــــــــــــب : .....
تاريــخ ومكــان الميـلاد : .....
تاريخ الدخول للمؤسسة : ..... السنة المعادة : .....
المؤسســـة الأصليـــة : ..... كم تبعد المؤسسة عن السكن : ..... كم.
العنـــــوان بالتدقيـــق : .....
الجنسيـــــــــــــة : .....

2- <u>الحالـــــــة العائليـــــــة</u> :

إسم ولقب الأب : ..... المهنة : ..... المستوى التعليمي : ..... رقم بطاقة التعريف : .....
إسم ولقب الأم : ..... المهنة : ..... المستوى التعليمي : ..... رقم بطاقة التعريف : .....
عـدد الإخـــوة : ..... منهم ذكور : ..... منهم إناث : .....
عدد الإخوة بالمؤسسة : ..... بمؤسسات أخرى : .....
أذكر شخصا آخر يتكفل بك غير الوالدين في حالة تسوية وضعيتك
اللقب : ..... الإسم : ..... رقم بطاقة التعريف : ..... صلة القرابة : .....

3- <u>الحالـــــــة الصحيـــــة</u> :

هل تشكو من مرض مزمن؟أذكره : ..... يرفق ذلك بشهادة طبية : .....
ملاحظات طبيب الصحة المدرسية : .....

<u>ملحق رقم3</u>

ملحق رقم :4

النشرات الإثرائية من 1إلى 3
نشرة إثرائية رقم (1)

*** فوائد التعلم التعاوني :**
للتعلم التعاوني العديد من الفوائد وبخاصة على المتعلم نذكر منها :

- يوفر آليات التواصل الاجتماعي، و يسمح بتبادل الأفكار و توجيه الأسئلة بشكل حر، و التعبير عن المشاعر.
- يكسب الطالب مهارات التعلم الذاتي و تعليم الآخرين و مساعدتهم .
- يشعر جميع الطلاب بأنهم شركاء في النجاح .
- يتيح الفرصة لعرض وجهات نظر مختلفة من الطلاب تجاه موضوع معين .
- يراعي الفروق الفردية بين الطلاب .
- يخلق جو وجداني إيجابي خاصة بالنسبة للطلبة الخجولين .
- يطور مهارات التعاون و المهارات الاجتماعية .
- يجعل الطالب يتذكر لفترة أطول .
- ينمي لدى الطلاب الثقة بالنفس .
- يخفف من الجو السلطوي أو المتوتر في الصف .
- يذكي لدى الطلاب روح الانتماء للمجموعة .
- يزيد من دافعية الطلاب نحو التعلم .
- ينمي في الطلاب الرغبة في قبول الرأي الآخر .
- يطور العلاقة الإيجابية بين المتعلم و هيئة المدرسة .
- يؤدي إلى زيادة السلوك الإيجابي من الطلاب و خفض السلوك السلبي .
- يطور العلاقة الإيجابية بين الطالب و الطالب .
- ينمي لدى الطالب مهارات التفكير الناقد و الإبداعي .
- يوفر الفرصة لتعلم الطالب من أقرانه بشكل أكثر فعالية من تعلمه من معلميه .
- ينمي المسؤولية الفردية و المسؤولية الجماعية لدى الطلاب .
- يجعل الطالب هو محور العملية التعليمية التعلمية .
- يعطي المعلم الفرصة لمتابعة الطلاب و التعرف على احتياجاتهم .
- يعزز تبادل الأفكار بين الطلاب .
- ينمي في التلاميذ مهارات حل المشكلات و اتخاذ القرارات .
- ينمي في الطلاب مهارات الاستماع و التحدث .
- يكسب التلاميذ مهارات القيادة و الاتصال و التواصل مع الآخرين .
- يؤدي إلى كسر الروتين و خلق الحيوية داخل الصف .
- يربط بطيئي التعلم و الذين يعانون من صعوبات التعلم بأعضاء المجموعة و يطور انتباههم .

- تعزيز صفة التسامح لدى الطلاب .
- يعود التلاميذ على السمع و الطاعة للقائد .

***

نشرة إثرائية رقم (2)

* الإرشادات التي يفضل تقديمها للطالب قبل مشاركته في التعلم التعاوني :

- أنت مسؤول عن تعلمك و عملك و سلوكك .
- ستساعد أفراد مجموعتك على استيعاب المادة العلمية و إنجاز المهمة التعاونية .
- ناتج المجموعة يحسب لجميع أفراد المجموعة .
- اسأل أفراد مجموعتك عما أشكل عليك فهمه .
- لا تتعصب لفكرتك و لا تتنازل عنها بشكل سريع و إنما افهم و تفحص و نقب و استمع .
- احترم آراء الآخرين حتى و لو لم تعجبك .
- حفز أفراد مجموعتك للعمل .
- احرص على الالتزام بالأنظمة و التعليمات لتدعم مجموعتك بكثرة النقاط الإيجابية .

هذه بعض الإرشادات و يمكنك أن تضيف عليها من خبرتك الشخصية و من مصادر أخرى . و عليك توضيحها للطلاب بأمثلة مناسبة .

***

نشرة إثرائية رقم (3)

* أشكال توزيع المهام في التعلم التعاوني :

تخضع آلية توزيع المهام في التعلم التعاوني إلى عدة عوامل (عدد التلاميذ في الفصل ، أهداف الدرس ، مستوى التلاميذ ، الوقت المتاح ، ...) و وفقاً لتلك العوامل التي يفترض أن يراعيها المعلم جيداً ، فإنه يختار من الأشكال التالية ما يناسب ظروف الموقف التعلمي التعليمي و له أن يبتكر أشكالاً أخرى .

الشكل الأول :

مهمة موحدة لكل المجموعات ، و هنا يصبح دور المنسق داخل كل مجموعة ضروريً جداً ، و يمكن أن تقوم كل مجموعة بتجزئة المهمة و تكليف كل عضو بجزء منها .

الشكل الثاني :

تجزئة المهمة إلى مهام فرعية و تكليف كل مجموعة بمهمة فرعية تتولى دراستها و عرض نتائج الدراسة على مجموعات الفصل .

الشكل الثالث :

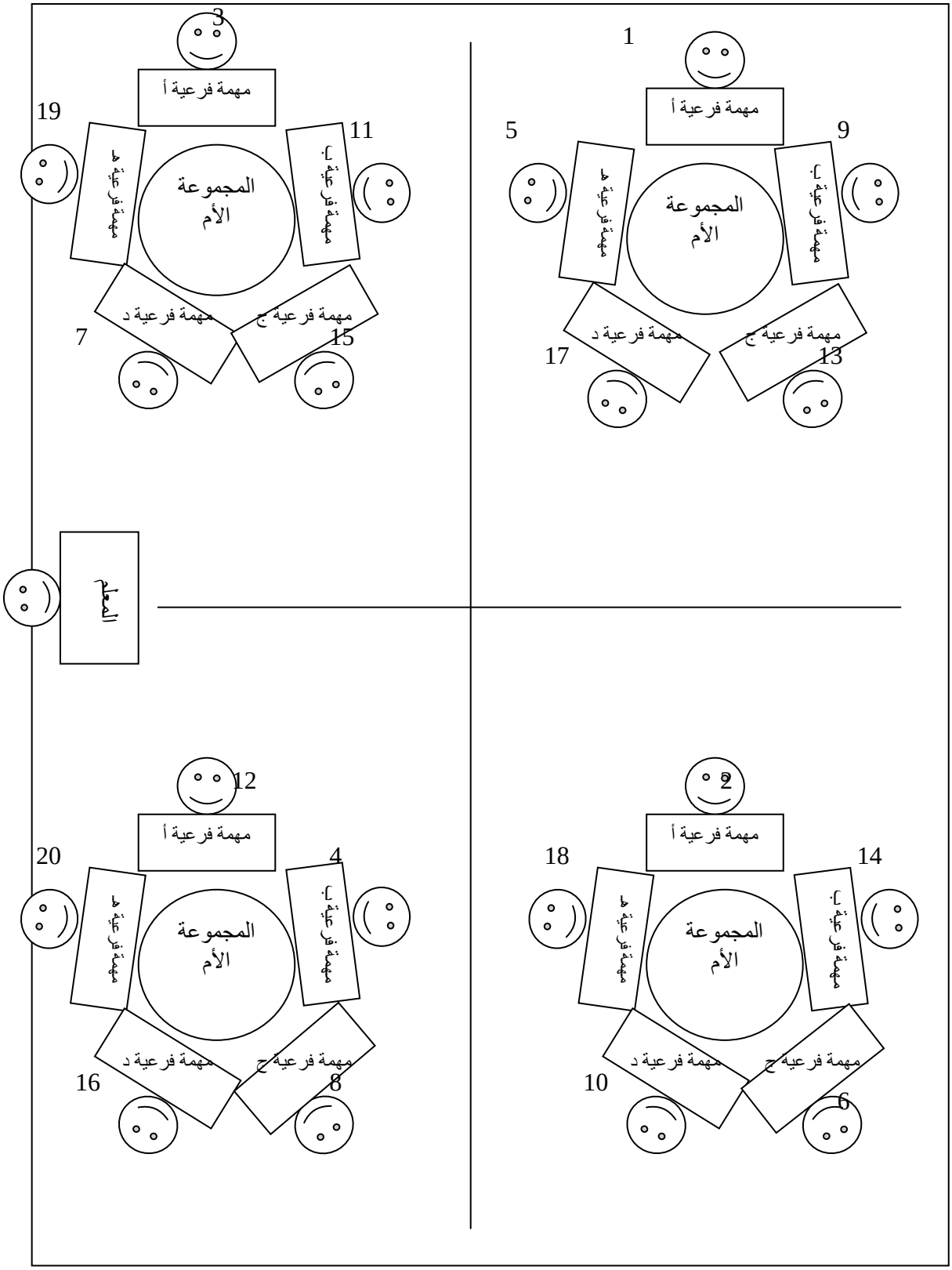
مجموعات التركيب أو ما يعرف بطريقة جكسو ، و في هذا الشكل يكون التركيز بشكل أكبر على نشاط الطالب و قيامه بدور المعلم و المتعلم . و يمكن عرض خطوات هذه الطريقة بشكل مبسط كما يلي :

- الخطوة الأولى : تقسيم الفصل إلى مجموعات (تسمى المجموعة الأم) و تقسيم المهمة إلى مهام فرعية ، و تكليف كل طالب بأحد المهام الفرعية ، بحيث تضم كل مجموعة جميع المهام الفرعية التي تكون المهمة الأصلية .
- الخطوة الثانية : ينتقل طلاب المهام المتماثلة مكونين مجموعات تسمى كل مجموعة (مجموعة التخصص) .
- الخطوة الثالثة : يعود كل طالب إلى مجموعته الأم و يتولى تعليم بقية أعضاء المجموعة المهمة الفرعية التي قام بدراستها مع مجموعة التخصص .

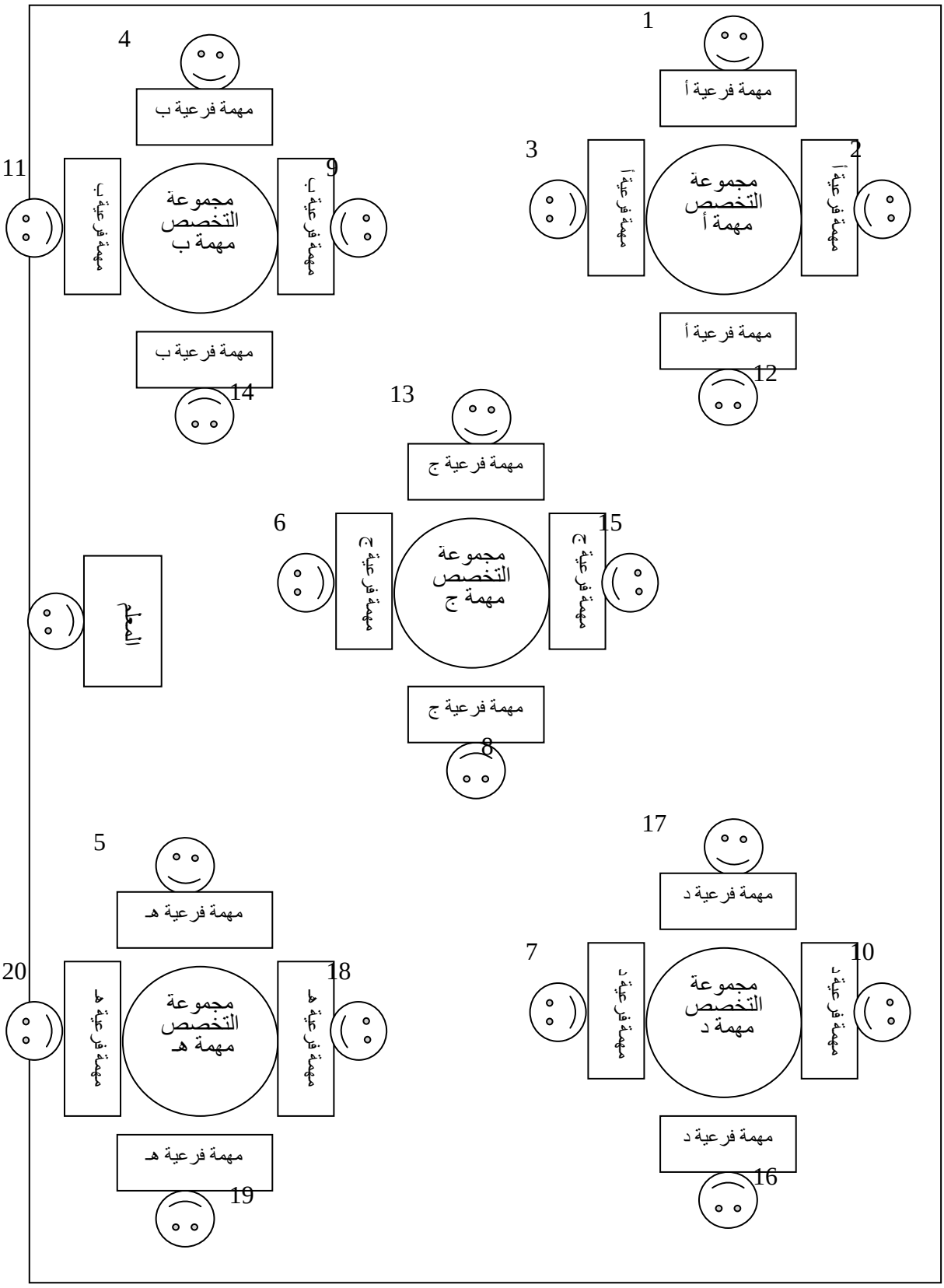
و يمكن تمثيل ذلك في الرسم التالي :

لنفترض أن عدد طلاب الفصل عشرون طالباً ، و تم إعطاؤهم أرقام من 1 إلى 20 ، فيتم توزيعهم على أربع مجموعات كل مجموعة تتكون من خمسة طلاب ، و لنفترض أيضاً أنه أمكن تقسيم المهمة الأصلية إلى خمس مهام فرعية (تم الترميز لها بمهمة فرعية أ ، بمهمة فرعية ب ، بمهمة فرعية ج ، بمهمة فرعية د ، بمهمة فرعية هـ) فيظهر لنا الشكل التالي :

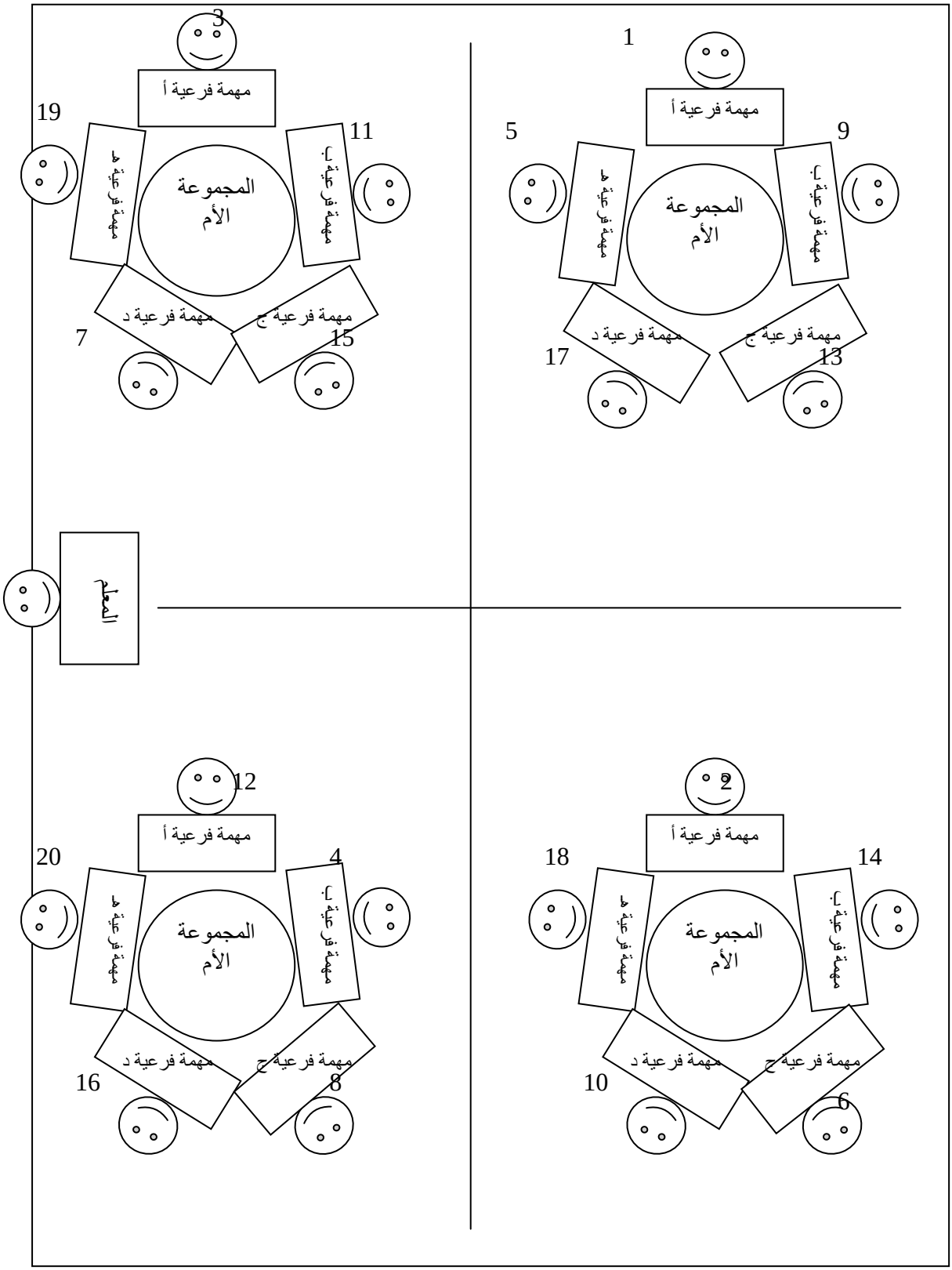
❖ الخطوة الأولى – تقسيم الفصل إلى مجموعات و تكليف كل طالب بمهمة فرعية .
(المجموعات الأم) .


1
مهمة فرعية أ
5
9
مهمة فرعية هـ
المجموعة
الأم
مهمة فرعية ب
مهمة فرعية د
مهمة فرعية ج
17
13
3
مهمة فرعية أ
19
11
مهمة فرعية هـ
المجموعة
الأم
مهمة فرعية ب
مهمة فرعية د
مهمة فرعية ج
7
15
المعلم
2
مهمة فرعية أ
18
14
مهمة فرعية هـ
المجموعة
الأم
مهمة فرعية ب
مهمة فرعية د
مهمة فرعية ج
10
6
12
مهمة فرعية أ
20
4
مهمة فرعية هـ
المجموعة
الأم
مهمة فرعية ب
مهمة فرعية د
مهمة فرعية ج
16
8

❖ الخطوة الثانية – انتقال الطلاب إلى مجموعات التخصص حيث يشكل طلاب المهمة الفرعية المتماثلة مجموعة تسمى مجموعة التخصص :



❖ المرحلة الثالثة – العودة للمجموعة الأم حيث يعود كل طالب إلى مجموعته الأم و يتولى تعليم أعضائها ما تعلمه في مجموعة التخصص :



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة باجي مختار عنابة
كلية الآداب والعلوم الإنسانية
قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا
التخصص : علم النفس المدرسي

إستمـــــارة تحكيـــم
المـــــلحق رقم 05

أستاذي الفاضل ،أستاذتي الفاضلة

يشرفني بعد تحية الوقار و الإحترام أن أقدم إليكم أداة من أدوات البحث متمثلة في إستبيان خاص بقياس ميول التلاميذ نحو مادة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط (الصف الرابع متوسط)، قصد تحكيم بنوده و إقتراح التعديلات اللازمة وسنكون جد شاكرين لمجهوداتكم.

عنوان المذكرة : أثر التعلم التعاوني على التحصيل المدرسي والميول الدراسية لمادة الرياضيات لدى التلاميذ المتأخرين دراسيا.

مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس المدرسي

إنجاز الطالب:
بـــــوريو مراد

إشراف الدكتور:
أ/د : بوخدير عمار

- و تتلخص إشكالية البحث فيمايلي :

يحاول الباحث من خلال هذه الدراسة معرفة أثر التعلم التعاوني على تحصيل التلاميذ في مادة الرياضيات وميولهم نحو المادة وبقاء أثر التحصيل والميول.

*تساؤلات الدراسة :

1- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للإختبار التحصيلي لمادة الرياضيات؟
2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الميول نحو مادة الرياضيات؟
3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي المؤجل للإختبار التحصيلي؟
4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي المؤجل لمقياس الميول نحو مادة الرياضيات ؟
5- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والبعدي المؤجل للإختبار التحصيلي لمادة الرياضيات ؟
6- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والبعدي المؤجل لمقياس الميول نحو مادة الرياضيات؟

*فروض الدراسة:
1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للإختبار التحصيلي لمادة الرياضيات لصالح المجموعة التجريبية .
2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الميول نحو الرياضيات لصالح المجموعة التجريبية
3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي المؤجل للإختبار التحصيلي في مادة الرياضيات لصالح المجموعة التجريبية
4- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي المؤجل لمقياس الميول نحو الرياضيات لصالح المجموعة التجريبية
5-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والبعدي المؤجل للإختبار التحصيلي لصالح التطبيق البعدي المؤجل
6- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والبعدي المؤجل لمقياس الميول نحو الرياضيات لصالح التطبيق البعدي.
*متغيرات الدراسة:
*المتغير المستقل :إستراتجية التعلم التعاوني
*المتغيرات التابعة :التحصيل في مادة الرياضيات
ميول التلاميذ نحو مادة الرياضيات
*عينة الدراسة:
- تجرى الدراسة على عينة من تلاميذ الرابعة متوسط المتأخرين دراسيا في مادة الرياضيات .
(مجموعة تجريبيةتدرس طريقة التعلم التعاوني)(ومجموعةضابطة تدرس بالطريقة العادية)
منهج الدراسة :
- يستخدم الباحث في دراسته المنهج شبه التجريبي لمعرفة أثر المتغير المستقل على المتغيرات التابعة .
التعريف الإجرائي لمصطلحات البحث:
1-التعلم التعاوني :وهي طريقة في التدريس تعتمد على المجموعات الصغيرة لا يتعدى حجم المجموعة الواحدة 5 أفراد. يتعلمون من بعضهم البعض من خلال مناقشة وتوضيح مضمون المادة التعليمية، وتكون الأدوار موزعة بين أفراد المجموعة. يكون فيها دور المعلم الموجه والمشرف على طريقة العمل. وتقديم المساعدة اللازمة عند الضرورة.
2/الميول : وهو ما يبديه التلاميذ من رغبة ونزوع لدراسة مادة الرياضيات من خلال ما يعبرون عنه من مشاعر الحب والإرتياح إتجاه المادة وهي الجوانب الوجدانية للميل، وما يقومون به من سلوك له علاقة بالرياضيات.
- ويقاس بالدرجات المحصل عليها بعد تطبيق مقياس الميول لمادة الرياضيات.
3/ التأخر الدراسي : وهو عدم وصول التلميذ إلى مقدار معين من التحصيل في مادة الرياضيات والذي يتم تقديره بدرجات إستنادا إلى إختبارات تحصيلية تم تقويمه بها خلال السنوات الفارطة من طرف مدرسي المادة، والتي تكون دون المتوسط وهو 10 من 20. مع حصوله على درجات مقبولة أو جيدة في باقي المواد مما يسمح له بالحصول على مجموع عام من الدرجات يؤهله للإنتقال إلى المستوى الموالي وهوالرابعة متوسط ..أي يصبح مجال البحث التأخر الدراسي في مادة أو بعض المواد. وسيتم الإقتصار في بحثنا هذا على مادة الرياضيات. و الإعتماد على نتائج باقي المواد الهدف منه إستبعاد العوامل العقلية في التأخر الدراسي.
ولمعرفة درجة ميول التلاميذ نحو المادة قام الباحث ببناء مقياس تصمن الجوانب الوجدانية والسلوكية للميل، موزعة على ثلاث مجالات :
1 مؤشرات المجال الدراسي : الميل لدراسة المادة
2 مؤشرات المجال المهني :الميل للمهن التي لها علاقة بالرياضيات

3 مؤشرات مجال الهوايات : الميل لممارسة هوايات لها علاقة بالرياضيات

توزع درجات الإستبيان من1 إلى5

تقديـــــم المقياس

قياس الميول لمادة الرياضيات

تعليمات للـــــمجيب

إن الإستمارة التي بين يديك عزيزي التلميذ، أعدت لأغراض علمية بحتة، لذا فإنه لديك الحرية في الإجابة مع مراعاة الصراحة والصدق عند الإجابة .فالإستمارة تحتوي على جمل وفقرات وماعليك سوى وضع إشارة × أمام الرقم المناسب الذي يتماشى مع ميولك وإهتمامك حيث يشيركل رقم إلى مايلي:

الرقم1 : ميل ضعيف جدا
الرقم2 : ميل صعيف
الرقم3 : ميل معتدل
الرقم4 : ميل مرتفع
الرقم5 : ميل مرتفع جدا

مع العلم أنه لا توجد إختيارات صحيحة وأخرى خاطئة وإنما كل إختيار له وزنه وقيمته الخاصة.

نشكرك على مشاركتك الجادة التي لها تأثير مهم في نتائج الدراسة.

مجالات الميل		الرقم	الـــــــــــــفـــــــــــقرة	1	2	3	4	5
المجال الدراسي	الجوانب الوجدانية الانفعالية	01	مامدى رغبتك في دراسة الرياضيات حاليا؟					
		02	مامدى شعورك بالإرتياح في مادة الرياضيات ؟					
		03	مامدى إنزعاجك عند غياب أستاذ الرياضيات ؟					
		04	مامدى ميلك للتخصص في شعبة الرياضيات مستقبلا؟					
	الجوانب السلوكية	05	مامدى مواظبتك على حضور حصص الرياضيات؟					
		06	مامدى إنجازك للعمليات الحسابية المعقدة؟					
		07	مامدى إستخدامك التمثيلات البيانية للتعبير عن معطيات إحصائية ؟					
		08	مامدى مشاركتك داخل القسم أثناء حصة الرياضيات؟					
		09	**مامدى حرصك على إنجاز الأعمال المنزلية ووظائف الرياضيات في مواعيدها المقررة؟**					
المجال المهني	الجوانب الوجدانية الانفعالية	10	مامدى رغبتك في أن تصبح مهندسا معماريا؟					
		11	مامدى إهتمامك بالعمل في مجال المحاسبة ؟					
		12	مامدى رغبتك في أن تصبح أستاذا كبيرا في الرياضيات؟					
		13	مامدى رغبتك بأن تصبح عالما فلكيا؟					
	الجوانب السلوكية	14	مامدى إنجازك للأشكال والمجسمات الهندسية؟					
		15	مامدى تحليلك لبيانات وجداول إحصائية؟					
		16	مامدى إطلاعك على النظريات الرياضية والهندسية؟					
		17	مامدى إستخدامك للمعادلات الرياضية في حل المسائل الفيزيائية؟					
		18	مامدى ميلك للقراءة عن سيرة علماء مشهورين في					

			الرياضيات؟							
مجال الهوايات		19	مامدى رغبتك في تنشيط نوادي خاصة بالرياضيات إن وجدت؟							
		20	مامدى رغبتك في البحث عن مواضيع ومقالات في الرياضيات عبر شبكة الأنترنيت ؟							
		21	مامدى رغبتك في المشاركة في المنافسات العلمية والتربوية الخاصة بالرياضيات ؟							
	الجوانب السلوكية	22	مامدى قيامك بحل الألغاز الرياضية؟							
		23	مامدى قيامك بشراء كتب وحوليات في الرياضيات؟							
		24	مامدى مطالعتك لمجلات ومقالات عن الرياضيات؟							
		25	مامدى إستخدامك للأقراص المضغوطة لتعلم الرياضيات؟							

ملحق رقم :5 – إستبيان الميول لمادة الرياضيات، الصورة الأولية.

التعديلات المقترحة:

رقم الفقرة	مناسبة لمجالها	غير مناسبة لمجالها	التعديلات المقترحة
01			
02			
03			
04			
05			
06			
07			
08			
09			
10			
11			
12			
13			
14			
15			
16			
17			
18			
19			
20			
21			
22			
23			
24			
25			

مقياس الميول لمادة الرياضيات

تعليمات للمجيـــب

إن الإستمارة التي بين يديك عزيزي التلميذ، أعدت لأغراض علمية بحتة، لذا فإنه لديك الحرية في الإجابة مع مراعاة الصراحة والصدق عند الإجابة. فالإستمارة تحتوي على جمل وفقرات و ما عليك سوى وضع إشارة × أمام الرقم المناسب الذي يتماشى مع ميولك و إهتمامك حيث يشير كل رقم إلى مايلي:

الرقم1 : ميل ضعيف جدا
الرقم2 : ميل صعيف
الرقم3 : ميل معتدل
الرقم4 : ميل مرتفع
الرقم5 : ميل مرتفع جدا

مع العلم أنه لاتوجد إختيارات صحيحة وأخرى خاطئة وإنما كل إختيار له وزنه وقيمته الخاصة .

نشكرك على مشاركتك الجادة التي لها تأثير مهم في نتائج الدراسة.

الرقم	الـــــــــــــفـــــــــــقرة	1	2	3	4	5
01	مامدى رغبتك في دراسة الرياضيات حاليا؟					
02	مامدى شعورك بالإرتياح في مادة الرياضيات ؟					
03	مامدى إنزعاجك عند غياب أستاذ الرياضيات ؟					
04	مامدى ميلك للتخصص في شعبة الرياضيات مستقبلا؟					
05	مامدى مواظبتك على حضور حصص الرياضيات؟					
06	مامدى إنجازك للعمليات الحسابية المعقدة؟					
07	مامدى مشاركتك داخل القسم أثناء حصة الرياضيات؟					
08	**مامدى حرصك على إنجاز الأعمال المنزلية ووظائف الرياضيات في مواعيدها المقررة؟**					
09	مامدى رغبتك في أن تصبح مهندسا معماريا؟					
10	مامدى إهتمامك بالعمل في مجال المحاسبة ؟					
11	مامدى رغبتك في أن تصبح أستاذا كبيرا في الرياضيات؟					
12	مامدى رغبتك بأن تصبح عالما فلكيا؟					
13	مامدى إنجازك للأشكال والمجسمات الهندسية؟					
14	مامدى تحليلك لبيانات وجداول إحصائية؟					
15	مامدى إطلاعك على النظريات الرياضية والهندسية؟					
16	مامدى إستخدامك للمعادلات الرياضية في حل المسائل الفيزيائية؟					
17	مامدى ميلك للقراءة عن سيرة علماء مشهورين في الرياضيات؟					
18	مامدى رغبتك في تنشيط نوادي خاصة بالرياضيات إن وجدت؟					
19	مامدى رغبتك في البحث عن مواضيع ومقالات في الرياضيات عبر شبكة الأنترنيت ؟					
20	مامدى رغبتك في المشاركة في المنافسات العلمية والتربوية الخاصة بالرياضيات ؟					

21	مامدى قيامك بحل الألغاز الرياضية؟					
22	مامدى قيامك بشراء كتب وحوليات في الرياضيات؟					
23	مامدى مطالعتك لمجلات ومقالات عن الرياضيات؟					
24	مامدى إستخدامك للأقراص المضغوطة لتعلم الرياضيات؟					

ملحق رقم :6 – إستبيان الميول لمادة الرياضيات، الصورة النهائية.

الإختبار التحصيلي في مادة الرياضيات

الـــــــــملحق رقم:07

المستـــــــــوى : الرابعة متوسط
الموسم الدراسي : 2011 /2012

التمرين الأول :

لتكن العبار ة الجبرية Aحيث :

$A=(3x-2)^2-(x+1)^2$

1 – أنشر وبسط العبارة

2- حلل العبارة A

3- حل المعادلة $(3x-2)^2-(x+1)^2=0$

التمرين الثاني : وحدة الطول هي السنتيمتر

$3BC=5$ حيث $A\,Ab=3$ مثلث قائم في A $ABC\;AAb=3BC=5$

1- أنشئ الشكل ثم أحسب الطول AC

$AE=1$ حيث [AB] نقطة من E

M) في BC) يقطع (AB ويعامد (Eالمستقيم الذي يشمل

2- أوجد : BM2

3- أحسب $\cos ABC$ ثم استنتج قيس الزاوية EMB

التمرين الثالث :

متعامد معلم إلى منسوب المستوي $(O,\vec{i},\vec{j})$. ومتجانس

1- علم النقطتين $A(0,4)$ $B(1,0)$

2- حدد العبارة الجبرية للدالة f هو التي تمثيلها البياني (AB)

حيث : gالتمثيل البياني للدالة (Δ) ليكن المستقيم

$g(x) = \frac{2}{3}x + 2$

Δ 3- أنشئ

). (Δ و (ab)نقطة تقاطع m 4- من الشكل عين إحداثيي النقطة

المـــــسألة الإدماجية:

المسألة الإدماجية :

1 – تلميذ يريد أن يشترك في مكتبة البلدية فطرح عليه خيارين .

الخيار الأول: يدفع 3 دج على كل كتاب يستعيره.

الخيار الثاني: يشتري بطاقة انخراط بـ 8 دج و يدفع 1 دج عن كل كتاب يستعيره

1 – أحسب في كل حالة من الحالتين المبلغ الذي يدفعه التلميذ اذا استعار :

أ – كتابين

ب- 5 كتب

2 – نرمز بالرمز x لعدد الكتب المستعارة و نضع :

$P_1(x)$ المبلغ المدفوع في الخيار الأول

$P_2(x)$ المبلغ المدفوع في الخيار الثاني

عبر عن $p_1(x)$ و $p_2(x)$ بدلالة x

- المستوي منسوب إلى معلم متعامد ومتجانس،

دالتان معرفتان كمايلي : G,f

F(x)=3x **g(x)=x+8**

1 -مثل بيانيا وفي نفس المعلم الداليتين :G, F

نأخذ 1cm على محور الفواصل لكل كتاب وعلى محور التراتيب 1cm يمثل 2 دج .

1 -إبتداءا من كم كتاب يكون الخيار الثاني أفضل من الخيار الأول

2 -ماهو عدد الكتب التي يمكن استعارتها في الخيار الثاني إذا كان مع التلميذ 14 دج

3 -حل المتراجحة$x+8 \leq 3x$

الملحق رقم: 8

درجات التلاميذ على إستبيان الميول

	المجموعة التجريبية			المجموعة الضابطة		
رقم المفردة	**القياس القبلي**	**القياس البعدي**	**القياس البعدي المؤجل**	**القياس القبلي**	**القياس البعدي**	**القياس البعدي المؤجل**
1	**86**	**95**	**95**	**84**	**87**	**105**
2	**90**	**81**	**81**	**68**	**71**	**81**
3	**78**	**81**	**89**	**66**	**82**	**95**
4	**89**	**90**	**90**	**87**	**75**	**92**
5	**58**	**105**	**101**	**78**	**75**	**92**
6	**74**	**101**	**101**	**91**	**90**	**84**
7	**66**	**102**	**102**	**93**	**81**	**95**
8	**77**	**87**	**87**	**89**	**81**	**84**
9	**74**	**109**	**109**	**93**	**114**	**93**
10	**78**	**101**	**102**	**66**	**89**	**74**
11	**89**	**115**	**72**	**57**	**75**	**87**
12	**89**	**113**	**83**	**71**	**97**	**78**
13	**71**	**93**	**89**	**85**	**87**	**91**
14	**65**	**94**	**94**	**74**	**89**	**93**
15	**76**	**96**	**93**	**99**	**82**	**89**
16	**83**	**108**	**71**	**70**	**108**	**93**
17	**93**	**99**	**85**	**69**	**101**	**99**
18	**87**	**105**	**90**	**90**	**78**	**90**
19	**85**	**81**	**93**	**71**	**65**	**71**
20	**113**	**109**	**78**	**95**	**88**	**85**
21	**75**	**100**	**93**	**93**	**89**	**74**
22	**96**	**108**	**108**	**88**	**75**	**99**
23	**65**	**103**	**103**	**80**	**74**	**70**
24	**93**	**101**	**78**	**90**	**69**	**69**
25	**81**	**108**	**77**	**68**	**84**	**90**
م حسابي	**81,3**	**99,0417**	**91,125**	**81,13**	**84,25**	**86,79**
انحراف معياري	**12,24**	**9,80**	**10,55**	**11,62**	**12,01**	**9,94**
التباين	**149,93**	**95,95**	**111,33**	**135,07**	**144,28**	**98,78**

الملحق رقم :9

درجات التلاميذ على الإختبار التحصيلي

	المجموعة التجريبية			المجموعة الضابطة		
رقم المفردة	القياس القبلي	القياس البعدي	القياس البعدي المؤجل	القياس القبلي	القياس البعدي	القياس البعدي المؤجل
1	11,2	14	13	10,2	9,46	11,26
2	9,2	11	12,5	9,13	10,66	9
3	7,26	10,6	11	8,33	9,33	9,8
4	10,06	12,73	11,8	7,9	6,73	8,2
5	9,2	13,93	13,06	10,83	10,66	11,33
6	14,6	15	12,53	11,06	10,73	10
7	7,13	12,4	10,4	9,43	9,2	10,53
8	7,53	11,93	10,06	10,4	8,6	11,46
9	12,2	15	10,93	9,73	7,33	9,8
10	12,6	16	12,6	8,26	9,46	10,93
11	9,26	13,46	11,73	10,76	11,33	10,5
12	8,46	12,66	12	9,66	11,26	10
13	10,26	13,53	13,46	9,53	10,66	10,93
14	10,53	12,33	11,33	11	12,2	12,53
15	11,06	13,93	10,66	9,26	9,46	11,46
16	10,26	12,06	12,2	9	10,4	9,13
17	9,6	11,93	10,73	9,8	8,66	10,86
18	8,8	12,06	11	11,6	11,46	9,4
19	10,33	13	11,5	12,1	10,53	11,13
20	11,46	13,06	11,13	10,2	11,66	11
21	9,86	11,46	12,13	11,13	12,13	11,06
22	8,66	10,26	11,66	8,8	10,93	10,26
23	10,7	11,46	10,53	11,4	12,13	11,46
24	10,46	13,4	13	10,73	10,53	9,86
25	8,8	10,53	12	11,73	12,13	10,93
م حسابي	10,0	12,80	11,7	10,0	10,23	10,5
انحراف معياري	1,72	1,42	0,95	1,13	1,44	0,97

التباين	3,0	2,02	0,91	1,3	2,08	0,96

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة باجي مختار-عنابة- UNIVERSITE BADJI MOKHTAR –ANNABA-

Faculté des lettres et des Sciences Humaines et sociales
Département de Psychologie

Présentation en vue de l'obtention du diplôme de magistère
Spécialité : Psychologie Scolaire

L'Effet de l'Apprentissage Coopératif sur le Rendement Scolaire et les Préférences Scolaires en Mathématiques chez les Élèves en Retard Scolaire.

Etude réalisée en quelque C.E.M de la wilaya d'El Tarf

Fait par :
Bourayou Mourad

Directeur de Thèse :
Pr. Boukhedir Amar

Membres du jury

Nom et prénom	Titre	Université	caractère
Dr.Laarit bachir	Maitre de conference	BADJI MOKHTAR ANNABA	Président
Pr.Boukhedir mar	professeur	BADJI MOKHTAR ANNABA	Rapporteur

Dr.boufoula boukhemiss	**Maitre de conference**	**BADJI MOKHTAR ANNABA**	**Examinateur**

Année universitaire2011-2012