Université Abou Bekr Belkaid
Tlemcen Algérie
جامعة أبي بكر بلقايد
تلمسان الجزائر

كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية

قسم علم النفس

تخصص: علم النفس المدرسي: التربية المدرسية والادماج للمتعلم

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم موسومة بـــ:

أدوار الأستاذ في التعليم الفعال وعلاقته بالدافعية للتعلم من وجهة نظر تلميذ السنة الثالثة ثانوي

-إعداد الطالب :

بلعروسي سعيد

إشـــراف:

أ. د بشلاغم يحي

أعضاء لجنة المناقشة:

أ.د ماريف منور	أستاذ	جامعة تلمسان	رئيسا
أ.د بشلاغم يحي	أستاذ	جامعة تلمسان	مشرفا ومقررا
د صوفي عبد الوهاب	أستاذ محاضر أ	جامعة تلمسان	عضوا
أ.د خلوفي محمد	أستاذ	جامعة سيدي بلعباس	عضوا
أ.د فراحي فيصل	أستاذ	جامعة وهران2	عضوا
د بلعابد عبد القادر	أستاذ محاضر أ	جامعة وهران2	عضوا

السنة الجامعية :2021-2022

الإهـداء

أحمد وأشكر الله سبحانه وتعالى جابر الوهن والكسر، ورازق النمل والطير، الذي وفقني

في إنجاز هذا البحث المتواضع

أهدي ثمرة جهدي هذا

إلى حبيبي رسول اللّه صلى الله عليه وسلم أهدي صفوة جهدي وثمرة عملي

عساني أن أحظى بالقرب بجواره

إلى والدي الكريمين

إلى زوجتي العزيزة

إلى أبنائي " إكرام" "مريم" "أمينة" "فاطمة" "ريتاج" "حمزة"

وإلى كل الأقارب والزملاء

شكـر وتـقديـر

قال الله تعالى: ﴿ وَإِذْ تَأَذَّنَ رَبُّكُمْ لَئِنْ شَكَرْتُمْ لَأَزِيدَنَّكُمْ وَلَئِن كَفَرْتُمْ إِنَّ عَذَابِي لَشَدِيدٌ﴾ صدق الله العظيم (سورة إبراهيم الآية 07). قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: (مَنْ لَم يَشكُرِ النَّاس لَم يَشُكر الله)

نشكر الله عز وجل على نعمته علينا ونحمده حمدا كثيرا طيبا مباركا فيه

الذي وفقنا في إنجاز هذا العمل

أتوجه بالشكر الجزيل بداية إلى الأستاذ الدكتور بشلاغم يحي على قبوله الإشراف على هذه الأطروحة وعلى توجيهاته القيمة والبناءة ومساعداته الكبيرة التي لم يبخل بها علي، والتي تعبر عن مدى الاهتمام الكبير الذي أولاه لهذه الدراسة منذ بدايتها وإلى غاية مراحلها النهائية

كما أشكر الأساتذة الأفاضل أعضاء لجنة المناقشة الذين قبلوا عناء قراءة هذه الأطروحة ومناقشتها

أشكر الأستاذ الدكتور" بوغازي الطاهر الذي أنار مستقبلنا، والأستاذ الدكتور فقيه العيد والأستاذ الدكتور بشير معمرية، والأستاذ الدكتور ماحي إبراهيم

والشكر الخاص للأستاذة حيدرة وحيدة

كما أشكر مستشاري التوجيه الذين قدموا لنا يد المساعدة

كما أشكر الطاقم الإداري والتربوي لجامعة أبو بكر بلقايد تلمسان

ملـــخـــص البحث:

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على أدوار الأستاذ في التعليم الفعال وعلاقته بالدافعية للتعلم من وجهة نظر تلميذ السنـــة الثالثـــة ثانـــوي. ولتحقيق أهداف الدراسة تم الاعتماد على المنهج الوصفي حيث أجريت الدراسة الميدانية على عينة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي ببعض ثانويات ولاية غليزان، والبالغ عددهم (250) تلميذا وتلميذة، وقد تم اختيارها بالطريقة العشوائية، طبقت عليهم أدوات الدراسة المتمثلة في مقياس الدافعية التعلم لأحمد دوقة وآخرون (2011) والذي شمل (68) بندا، ومقياس التعليم الفعال للدكتور عبد محسن حمد العامري (2013) والذي يتكون من (32) بندا.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1- مستوى التعليم الفعال (الدرجة الكلية) وأبعاده الفرعية (التخطيط للدرس وتنفيذه، العلاقات الإنسانية، إدارة بيئة التعلم) مرتفع، في حين يوجد مستوى متوسط في بعد التقويم.

2- توجد فروق في التعليم الفعال وأبعاده الفرعية (التخطيط للدرس وتنفيذه، العلاقات الإنسانية، التقويم، إدارة بيئة التعلم) تعزى لمتغير الجنس لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

3- مستوى الدافعية للتعلم (الدرجة الكلية) وأبعادها الفرعية (إدراك المتعلم لقدراته، إدراك قيمة التعلم، إدراك معاملة الأستاذ، إدراك معاملة الأولياء، إدراك العلاقة مع الزملاء) مرتفع، في حين يوجد مستوى متوسط في بعد إدراك المنهاج الدراسي.

4- توجد فروق في الدافعية للتعلم (الدرجة الكلية) وأبعادها الفرعية (إدراك المتعلم لقدراته، إدراك قيمة التعلم) في حين لا توجد فروق في أبعاد (إدراك معاملة الأستاذ، إدراك معاملة الأولياء، إدراك العلاقة مع الزملاء، إدراك المنهاج الدراسي) تعزى لمتغير الجنس لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

5- لا يؤثر التعليم الفعال وأبعاد الفرعية (التخطيط للدرس وتنفيذه، العلاقات الإنسانية، إدارة بيئة التعلم، التقويم) على الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

6- لا توجد علاقة ارتباطية بين التعليم الفعّال والدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

فهرس المحتويات

الموضـــــوع	الصفحة
إهداء	أ
شكر وتقدير	ب
ملخص البحث	ج
فهرس المحتويات	هـ
قائمة الجداول	ي
قائمة الأشكال	ل
المقـــدمـــة.....	2
الفصل الأول: تقديم الدراسة	
تمهيد.....	8
الخلفية النظرية لموضوع البحث (الدراسات السابقة)	10
إشكالية الدراسة	31
فرضيات الدراسة	33
أهمية الدراسة	34
أهداف الدراسة	35
دواعي اختيار موضوع الدراسة	35
مصطلحات الدراسة	35
التعاريف الإجرائية للمفاهيم الأساسية للدراسة	36
الفصل الثاني: التعليم الفعال	
تمهيد	38
تعريف التعلم	38
أنواع التعلم	40
قوانين التعلم	41
الفرق بين التعليم والتعلم.....	44
العلاقة بين التعليم والتدريس	45

مبادئ التعليم والتعلم	46
شروط التعلم	49
العوامل المؤثرة في فاعلية عملية التعلم والتعليم	52
خصائص المتعلم	53
أهداف عملية التعلم	55
عناصر التعليم	56
التعليم الفعال	57
محكات التعليم الفعال	59
خصائص الأستاذ الفعال	64
وظائف الأستاذ التربوية في إدارة التعليم الفعال	66
طرائق التفكير في التعليم الفعال	67
التعليم الفعال كتطبيق للمبادئ المعرفية	70
كيفية استثارة دافعية الطلاب للتعلم الفعال	70
اتساع المعرفة والاهتمامات	72
العوامل المؤثرة في البيئة المدرسية	72
خلاصة الفصل	75
الفصل الثالث: الدافعية للتعلم	
تمهيد	77
تعريف الدافعية	78
الدافعية من وجهة نظر التحليل النفسي	84
نظرية الغرائز	84
النظرية الترابطية	84
النظرية السلوكية	85
النظرية الإنسانية	85
النظرية المعرفية	85
المفاهيم المرتبطة بالدافعية	86
جدول معاني مفاهيم الدافعية	89
تعاريف الدافعية للتعلم	89
أنواع القوى الدافعة للفرد	92

النمط الإيجابي	92
النمط السلبي	92
أنواع الدافعية للتعلم	93
الدافعية الداخلية	93
دافعية الإنجاز	93
دافعية الاستكشاف	94
دافعية التحكم	94
الدافعية الخارجية	94
أبعاد ومكونات الدافعية للتعلم	94
الأبعاد التسعة للدافعية حسب كوزكي وأنتويسل	96
وظائف الدافعية للتعلم	97
أهمية الدوافع	98
دور الدافعية في التعلم	100
مهارات وطرق واستراتيجيات استثارة التعلم لدى التلاميذ	100
مصادر الدافعية للتعلم	102
تصنيف الدوافع	103
تصنيف الدوافع طبقا لمصادرها	104
تصنيف الدوافع طبقا لنظرية ماسلو	104
مكونات الدافعية	107
إثارة دافعية الطلاب للتعلم	108
الدافعية وتصميم التعليم	108
نظريات التعلم وتصميم التعليم	109
مراحل نموذج تصميم التعليم	111
مميزات نموذج ADDIE	114
الاتجاهات النظرية في تفسير الدافعية	114
النظريات روادها ومؤسسيها	124
التخطيط للدافعية	125
الدافعية والتدريس	129
الاهتمام بموضوع التعليم	130

أساسيات إثارة الدافعية للتعلم	130
التطبيقات التربوية للدافعية في التعلم الصفي	131
تنمية الدافعية للتعلم	132
خلاصة الفصل	133
الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة	
تمهيد	135
الدراسة الاستطلاعية.....	136
أدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية	137
صدق وثبات مقياس التعليم الفعال	139
الصدق البنائي لمقياس التعليم الفعال	139
ثبات مقياس التعليم الفعال	142
صدق وثبات مقياس الدافعية للتعلم	144
صدق مقياس الدافعية للتعلم	144
ثبات مقياس الدافعية للتعلم	150
الدراسة الأساسية	151
منهج الدراسة	151
مجتمع الدراسة	151
أساليب المعالجة الإحصائية	154
الفصل الخامس: عرض ومناقشة النتائج	
الجزء الأول: عرض نتائج الفرضيات	156
عرض نتائج الفرضية العامة	156
عرض نتائج التساؤل الاستكشافي الأول	157
عرض نتائج التساؤل الاستكشافي الثاني	158
عرض نتائج الفرضية الجزئية الأولى	159
عرض نتائج الفرضية الجزئية الثانية	163
عرض نتائج الفرضية الجزئية الثالثة	165
مناقشة وتفسير الفرضية العامة	168
مناقشة وتفسير نتائج التساؤل الاستكشافي الأول	171
مناقشة وتفسير نتائج التساؤل الاستكشافي الثاني	172

مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الأولى	173
مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الثانية	175
مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الثالثة	180
مناقشة عامة	183
الإسهامات	185
الخاتمة	188
قائمة المصادر والمراجع	190
الملاحق	204

الرقم	قائمة الجداول	الصفحة
01	معاني مفاهيم للدافعية	89
02	الأبعاد التسعة للدافعية المدرسية حسب كوزكي وأنتويستل	96
03	جدول رواد النظريات ومؤسسيها	124
04	يوضح التوزيع النهائي لعينة الدراسة الاستطلاعية	137
05	يوضح أبعاد مقياس التعليم الفعال	138
06	يوضح صدق الاتساق الداخلي لأبعاد مقياس التعليم الفعال	139
07	يوضح معامل ارتباط الفقرات ببعد العلاقات الإنسانية	139
08	يوضح معامل ارتباط الفقرات ببعد التخطيط للدرس وتنفيذه	140
09	يوضح معامل ارتباط الفقرات ببعد التقويم	141
10	يوضح معامل ارتباط الفقرات ببعد إدارة بيئة التعلم	141
11	يوضح حساب معامل ألفا كرومباخ لأبعاد مقياس التعليم الفعال	142
12	يوضح أبعاد الدافعية للتعلم	143
13	صدق الاتساق الداخلي لأبعاد الدافعية للتعلم	144
14	يوضح ارتباط الفقرات ببعد إدراك المتعلم لقدراته	145
15	يوضح معامل ارتباط الفقرات ببعد إدراك قيمة التعلم	146
16	يوضح معامل ارتباط الفقرات ببعد إدراك معاملة الأستاذ	147
17	يوضح معامل ارتباط الفقرات ببعد إدراك معاملة الأولياء	148
18	يوضح معامل ارتباط الفقرات ببعد إدراك العلاقة مع الزملاء	148
19	يوضح معامل ارتباط الفقرات ببعد إدراك المنهاج الدراسي	149
20	يوضح حساب معامل ألفا كرومباخ لأبعاد مقياس الدافعية للتعلم	150
21	يوضح توزيع العينة الأساسية حسب الجنس	152
22	يوضح توزيع العينة الأساسية حسب السن	152
23	يوضح معامل الارتباط لمتغيري التعليم الفعال والدافعية للتعلم	156
24	يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لدرجات التعليم الفعال وأبعاده الفرعية	157
25	يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لدرجات الدافعية للتعلم وأبعادها الفرعية	158

26	يوضح معاملات الانحدار الخطي المتعدد	160
27	يوضح ملخص النموذج	161
28	يوضح تحليل التباين وفق النموذج	161
29	يوضح معاملات القدرة على الاحتمال ومعامل تكبير التباين	162
30	يوضح تشخيص مشكلة التعدد الخطي	163
31	يوضح الاختبارات المتعددة لاختبار معنوية المتغيرات	164
32	يوضح المتغيرات المقاسة بتحليل التباين المتعدد	165
33	يوضح الاختبارات المتعددة لاختبار معنوية المتغيرات	166
34	يوضح المتغيرات المقاسة بتحليل التباين المتعدد	167

الرقم	قائمة الأشكال	الصفحة
01	شكل أنواع التعلم	41
02	العوامل السبعة المؤثرة في فاعلية عملية التعلم والتعليم	53
03	يمثل الإطار السياسي للتعليم الفعال	63
04	أهم خصائص الأستاذ الفعال	65
05	العوامل المؤثرة في البيئة الصفية	73
06	يوضح مصادر دافعية التعلم	103
07	التدرج الهرمي للحاجات طبقا لنظرية ماســـــلو	105
08	نموذج فروم (1964) Vroom	123

مقدمة

مقـــدمـــة

لقد أصبح موضوع الدافعية للتعلم من أهم المواضيع التي أخذت اهتماما هاما من البحوث والدراسات القديمة والجديدة في مجال علم النفس الاجتماعي. وقد أشارت إلى ذلك (العناني، 2014: 13) عندما قالت "إن المدرس الناجح لا يستطيع أن يمارس مهنته دون إعداد مهني مناسب، ولا يقبل أن يحاكي مدرسا لا يمتلك القدرة الحقيقية للتدريس والأسلوب المناسب للتعليم الفعال، كما أنه يبتعد عن أسلوب المحاولة والخطأ الذي يتسم بالعشوائية وعدم التخطيط. ولقد دلت البحوث والدراسات أن المدرس الناجح هو المدرس الذي يحرص على التزود بالخبرات والمهارات التي تجعله أكثر مرونة وأوسع إدراكا وأعمق فهما للعملية التعليمية التعلمية، وهذا لا يتحقق إلا من خلال الإعداد المهني الجيد والتدريب المتواصل والميل إلى مهنة التدريس". ويؤكد (مدبولي، 2002: 20) بأن تطوير مهنة التعليم تتطلب تنمية كفاءة المعلم من جميع الجوانب، قيميا وأكاديميا ومهنيا وثقافيا، وتستلزم تنمية كفاءته تربويا لتمكينه من التفاعل المبدع مع متطلبات تخصصه ومستجدات العصر التقنية. (محمد، 2018: 344)، كما أشار (سليمان، 1982: 117) إلى أن المعلم الناجح هو الذي يستجيب لتطورات الحياة من حوله، وما يحدث في المجتمع الإنساني من تغيرات وما يستجد فيه من اتجاهات معاصرة وهذا يتطلب منه المرونة وعدم الجمود والقدرة على التجديد والابتكار في محيط عمله. (جيهان، 2007: 47). وقد حدد رامزدن (Ramzden, 1992) ستة مبادئ أساسية لحدوث التعليم الفعّال: الاهتمام بتفسير الأشياء بشكل واضح. استخدام التقييم والتغذية الراجعة المناسبة. تشجيع الاستقلالية والمشاركة الطلابية الفعّالة. القدرة على إعداد الأهداف الواضحة. احترام تعلم التلاميذ والاهتمام به. قدرة التلاميذ على التعلم. (الكراسنة، 2005: 33). وخصائص وشروط التعليم الفعال كما حددها رذر فورد Rutherford, (1971) هي: استخدام المرونة في طرق التدريس، وملاحظة العالم من وجهة نظر المتعلم، وتقديم تعليم شخصي مباشر يخاطب المتعلم، واستخدام التجريب، وإتقان مهارة إثارة الأسئلة، ومعرفة المادة

الدراسية بشكل متقن، وإظهار الاتجاهات الودية نحو المتعلم، وإتقان مهارات الاتصال والحوار مع المتعلمين. (الترتوري، والقضاه، 2006: 96- 97). وتشير بعض الدراسات إلى أن مشكلة انخفاض الدافعية للتعلم سببها عوامل مختلفة، متعلقة بالتلميذ نفسه وتتمثل في عدم رغبته في الدراسة، وعدم الاهتمام بالتفكير في مستقبله الدراسي وعدم اتضاح خططه المستقبلية، وهذا ما يجعله لا يدرك أهمية استمراره في التعلم بل يركز اهتمامه فقط بالبحث عن مهنة تمنحه أجرا ماديا، ومن سلبيات هذه المرحلة تمثلت في مغادرة مقاعد الدراسة في أوقات زمنية قياسية والالتحاق بالعمل. فدراسة شكري (1985) تؤكد على أن الطفل الأول في الأسرة يحصل على اهتمام وحب وحنان الوالدين، ولكن إذا جاء الطفل الثاني ودون إدراك ووعي من الوالدين يهمل الطفل الأول بينما يحصل الثاني على كل الاهتمام، وبهذه المعاملة يصبح عدوانيا، وهذا يؤثر على دراسته، ومن المتحمل أن يترك المدرسة، إن لم يجد من يوجهه توجيها صحيحا ومناسبا، وهذا يجعله يرافق رفاق السوء الذين يتعلم منهم عاداتهم وأخلاقهم، فيؤدي ذلك إلى تسربه من المدرسة، وهذا بدوره يعمل على خفض أدائه وتحصيله التعليمي. (الزغول، 2010: 30). وفي دراسة (إمسعودن) التي هدفت إلى التعرف على أسباب تدني الدافعية للتعلم من وجهة نظر تلاميذ المرحلة الثانوية شعبة العلوم التجريبية "السنة الثانية"، حيث بينت نتائجها أهم العوامل التي تؤدي إلى تدني الدافعية: العوامل التربوية، والعوامل الاقتصادية والعوامل النفسية. (إمسعودن، 2021: 56-57). التعليم هو عملية اجتماعية انتقائية تربوية هادفة، تتفاعل فيها كافة العناصر التي تهتم بالعملية التربوية من جانب الجماعة التربوية مركزة اهتمامها على المتعلم، الذي يعتبر محورا للعملية التعليمية التعلمية ويتطلب الاستجابة لرغباته، وخصائص تدريسه وأساليب تعلمه، وذلك باستخدام مختلف الطرق البيداغوجية الحديثة وتحديد الأنشطة والاجراءات التي تتناسب وقدراته، وإمكانياته في إطار نظام جماعي يتم فيه التدريس والتعلم، والذي سيؤدي بدوره إلى اكتمال نموه العقلي السليم للوصول إلى طرائق بناء التعلمات الفعالة، ولتحقيق الأهداف المسطرة في ملمح التخرج لتلميذ

السنة الثالثة ثانوي.

ويمكن تعريف التعليم الفعال على أنه التعليم الذي يحقق بنجاح القدرة على تعليم الطالب من قبل المعلم. وهناك عنصران رئيسيان يرتبطان بالتعليم الفعال هما: – يجب على المعلم أن يمتلك فكرة واضحة عن هدف التعليم – يقوم المعلم بتأسيس أو تجربة تعليمية لتحقيق ذلك. (الهويدي، 2005: 23).

ويعرفه محسن بأنه التعليم الذي يمكن الطلبة من اكتساب المعارف والمهارات والاتجاهات المخطط لاكتسابها بمتعة وسرور بخطوات منظمة بحيث يكون التعلم ذا معنى للمتعلم. وهذا يعني أن التعليم لا يكون فعالا ما لم يجعل المتعلمين قادرين على اكتساب ما تم تصميم التعليم من أجله. وتأسيسا على هذا فإن التعليم الفعال يقتضي أن يكون للتعلم هدف أو أهداف يحددها المعلم، ويمتلك فكرو واضحة حولها، ويصمم خطة منظمة تضمن تحقيقها بفاعلية عالية، وهذا يعني أن التعليم ليس غاية بحد ذاته، إنما هو وسيلة يجب أن تؤدي إلى الغايات.(محسن، 2008: 46).

كما يستخدم الأساتذة مجموعة من الوسائل والمهارات لضمان التعليم الفعال، لذلك فإن الجمع ما بين المعرفة بجوهر الموضوع وفهم طبيعة التعليم الفعال هو الذي يرسي القواعد المناسبة للتأثير في التعليم. (الهويدي، 2005: 13).

إن المدرسة الجزائرية في حاجة إلى التغيير في أنماط التدريس والتعليم، واعتماد طرق واستراتيجيات التعليم وأساليب التعلم الحديثة وذلك بهدف الوصول إلى نتائج دراسية جيدة، ولأن التحصيل الدراسي هو أهم المخرجات التعليمية، تسعى وزارة التربية الوطنية إلى تطوير المناهج التعليمية، فبعد إصلاحات 1976 تلتها مناهج الجيل الأول التي تمثلت في إصلاحات سنة 2003 وهي التدريس بالمقاربة بالكفاءات، ثم تلتها مناهج الجيل الثاني سنة 2016، إلا أن المدرسة مازالت تحتاج

إلى مزيد من الإصلاحات للنهوض بقطاع التربية والتعليم، وهذا لمواكبة التطورات التي ميزت العالم في السنوات القليلة الماضية.

وقد اشتملت هذه الدراسة على خمسة فصول، تناول الفصل الأول منها تمهيدا وبعده تطرقنا إلى الخلفية النظرية للدراسة، وبعض الدراسات السابقة ثم تحديد إشكالية البحث، وفرضيات الدراسة، وأهداف البحث وأهميته، ووضحنا حدود الدراسة، ثم حددنا مصطلحات البحث وعرفناها إجرائيا.

بينما الفصل الثاني تطرقنا فيه للتعليم الفعال مفهومه، تعريفاته، أنواعه، والعوامل المؤثرة فيه وشروطه، عناصره، وخصائصه، ومحكاته، وخصائص الأستاذ الفعال، وصفات التعلم الفعال وخلاصة للفصل.

وخصصنا الفصل الثالث للمفاهيم الأساسية للدراسة، بحيث أبرزنا فيه مفهوم الدافعية للتعلم وتعريفاتها. وعلاقة هذا المفهوم ببعض المفاهيم المرتبطة به، وكذا بعض تصنيفات الدوافع، وأنواعها، وأبعادها ومكوناتها، ووظائفها، وأهميتها، وعلاقتها بالتحصيل، وبعض النظريات المفسرة للدافعية، وعلاقة الدافعية بتصميم التعليم.

والفصل الرابع خصص للإجراءات المنهجية الميدانية للدراسة، والذي احتوى قسم منه على الدراسة الاستطلاعية، وتحكيم المقاييس، وجمع البيانات، وبعدها جاءت الدراسة الأساسية كما عرضنا فيه المنهج المستخدم في الدراسة، وتحديد خصائص عينة الدراسة الأساسية، ووصف الأداة وإجراءات تطبيقها، ثم تطرقنا للأساليب الإحصائية المعتمدة في معالجة البيانات المتحصل عليها.

أما الفصل الخامس والأخير فتم فيه عرض النتائج المتوصل عليها بعد التحليل الإحصائي، باستعمال المعالجة الإحصائية معتمدين على برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS 26 حيث تم عرض النتائج حسب كل فرضية منظمة في جداول لهذا الغرض، وبعدها قمنا بقراءات لكل جدول على حدا، ثم مناقشة الفرضيات والتعليق عليها، وملاحظة مدى تحققها وتطابقها مع دراسات سابقة أو

اختلافها عنها متبعين الترتيب الزمني لهذه الدراسات، وأخيرا الوصول إلى خاتمة مفتوحة تشمل توصيات واقتراحات لإجراء دراسات أخرى تقدم المزيد للبحث العلمي.

الفصل الأول

تقديم الدراسة

- الخلفية النظرية لموضوع الدراسة (الدراسات السابقة)
- تعقيب على الدراسات السابقة
- إشكالية البحث
- فرضيات البحث
- أهمية البحث
- دواعي اختيار موضوع البحث
- أهداف البحث
- حدود البحث
- التعاريف الإجرائية للمفاهيم الأساسية البحث

تمهيد:

موضوع التعليم الفعال من المواضيع التي لاقت اهتماما كبيرا من طرف العديد من الباحثين (الهويدي، 2005)، (حسن، وآخر، 1998)، (الساعدي، 2020)، ويلعب فيه التعلم دورا كبيرا في ميل الفرد نحو التعلم، كما تعتبر عملية التعلم من الشروط الأساسية التي تبني أهداف العملية التعليمية التعلمية.

وهدفت دراسة القادري (2000) إلى معرفة خصائص المعلم الفعال كما يدركها طلبة المرحلة الثانوية في المدرسة وعلاقتها بدافعيتهم للإنجاز (الأردن)، وقد أظهرت الدراسة أن هناك علاقة بين خصائص التعليم الفعال كما يدركها التلاميذ وبين دافعيتهم للإنجاز.

وقد حدد رامزدن (Ramzden, 1992) ستة مبادئ أساسية لحدوث التعليم الفعّال: الاهتمام بتفسير الأشياء بشكل واضح. استخدام التقييم والتغذية الراجعة المناسبة. تشجيع الاستقلالية والمشاركة الطلابية الفعّالة. القدرة على إعداد الأهداف الواضحة. احترام تعلم التلاميذ والاهتمام به. قدرة التلاميذ على التعلم. (الكراسنة، 2005: 33). وخصائص وشروط التعليم الفعال كما حددها رذر فورد (Rutherford, 1971) هي: استخدام المرونة في طرق التدريس، وملاحظة العالم من وجهة نظر المتعلم، وتقديم تعليم شخصي مباشر يخاطب المتعلم، واستخدام التجريب، وإتقان مهارة إثارة الأسئلة، ومعرفة المادة الدراسية بشكل متقن، وإظهار الاتجاهات الودية نحو المتعلم، وإتقان مهارات الاتصال والحوار مع المتعلمين.

كما يعتبر موضوع الدافعية من أكثر الموضوعات في علم النفس أهمية ودلالة، ونقطة اهتمام مشتركة بين الباحثين في ميدان علم النفس وعلوم التربية، وهي بمثابة المحرك الرئيسي والفعال لسلوك الإنسان. وهي تتلخص في مجموع الرغبات والحاجات والميول والاتجاهات الموجهة لسلوك الإنسان

نحو الهدف المراد تحقيقه، فالإنسان له دوافع تقوده إلى القيام بسلوك محدد ومعين يتسبب في استجابة هادفة.

ويعتبر موضوع الدافعية للتعلم من المواضيع المهمة في دراسة الدوافع الإنسانية في مجال العلوم الاجتماعية وعلم النفس التربوي، والاهتمام بدراستها لا يرجع إلى المجال النفسي فقط ولكن يرجع إلى العديد من المجالات التطبيقية والعملية.

وهناك عدة دراسات سابقة تناولت موضوعي التعليم الفعال والدافعية للتعلم وعلاقتها ببعض المتغيرات نذكر منها ما يلي:

1- الدراسات السابقة ذات الصلة بالموضوع:

أولا: الدراسات السابقة التي تعرضت لمفهوم التعليم الفعال:

أ- الدراسات العربية التي تناولت التعليم الفعال:

1- دراسة القاعود وأبو إصبع (1998) هذه الدراسة أيضا من الدراسات التي ارتبطت بمعلم الدراسات الاجتماعية مباشرة، فقد هدفت الدراسة إلى معرفة مدى ممارسة معلمي مبحث التاريخ للصف الثاني الثانوي لمبادئ التعليم الفعال. قدمت الدراسة سبعة وستين مبدأ من مبادئ التعليم الفعال لمعلمي مبحث التاريخ، تم توزيعها على تسعة مجالات، حيث تمثل هذه المجالات مجموعة المبادئ التي قد تكون خصائص للتعليم الفعال وشروطاً له. وقد أظهرت الدراسة أن ممارسة المعلمين لهذه المبادئ متوسطة وفقا لتقديرات المشرفين والمعلمين أنفسهم. وتم استخدام استبانة لجمع البيانات، وكانت عينة الدراسة من معلمي الصف الثاني الثانوي والمشرفين التربويين لمبحث التاريخ (الأردن). (سميح، 2005: 36).

2- دراسة الطعان (1998) بعنوان: "ممارسة معلمي المرحلة الثانوية لمهارات التعليم الفعال لإدارة المواقف التعليمية بكفاءة"، وأجريت هذه الدراسة في الأردن على معلمي المرحلة الثانوية، وهدفت إلى التعرف على درجة ممارسة معلمي المرحلة الثانوية لمهارات التعليم الفعال لإدارة المواقف التعليمية بكفاءة. تألف مجتمع البحث من المعلمين والمعلمات الذين يدرسون المرحلة الثانوية في محافظة إربد للعام الدراسي 1996- 1997 وكان حجم العينة (172) معلما ومعلمة. ولتحقيق هدف البحث قام الباحثان ببناء استبانة بمهارات التعليم الفعال مكونة من (56) فقرة، وأظهرت نتائج الدراسة:

- أن مهارة الأنشطة الصفية احتلت المرتبة الأولى.

- احتلت مهارة الإرشاد التربوي المرتبة الأخيرة. (عبد السلام، 2020: 122- 123).

3- دراسة الصمادي وتيسير (2001) بعنوان: "مستوى إتقان معلمي التربية الخاصة في دولة الإمارات العربية المتحدة لمهارات التعليم الفعال" أجريت الدراسة في الامارات العربية المتحدة وهدفت إلى التعرف على مستوى إتقان معلمي التربية الخاصة في دولة الإمارات العربية المتحدة لمهارات التعليم الفعال ومدى اختلاف مستوى إتقان هذه المهارات بحسب متغير الجنس والمؤهل والخبرة في التعليم. بلغ حجم عينة الدراسة (96) معلماً ومعلمة تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية من معلمي ومعلمات التربية الخاصة، وتم استعمال الملاحظة كأداة للقياس، أسفرت نتائج الدراسة عن أن المهارات العامة المتعلقة بالتخطيط والتدريس والتقويم متوافرة بشكل جيد وأن مهارات التعليم المتعلقة بتنفيذ الدرس تفوق إتقانهم لمهارات التخطيط والتقويم، وأشارت النتائج إلى أن مستوى إتقان المعلمات لكل كفاية أعلى من مستوى إتقان المعلمين الحاصلين على درجة البكالوريوس، وأظهرت أن المعلمين الذين تزيد خبرتهم على سبع سنوات أفضل من نظرائهم الأقل خبرة. (الصمادي وتيسير، 2001: 193).

4- دراسة سميح (2005) هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن تصورات المعلمين والمعلمين الطلبة لخصائص وسمات التعليم الفعال للدراسات الاجتماعية. ولجمع البيانات اللازمة قام الباحث بإعداد استبانة اشتملت على (55) فقرة، قسمت هذه الفقرات إلى أربعة مجالات. تكونت عينة الدراسة من (54) طالبا معلما (وهم من الطلبة الذين انهوا للتو تدريبهم العملي)، و(172) من معلمي الدراسات الاجتماعية. وقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لتحليل فقرات الدراسة ومجالاتها، كما تم استخدام اختبار (ت) للعينة الواحدة لإيجاد الفروقات بين تصورات المعلمين والمعلمين الطلبة (حسب بعض المتغيرات) وكشفت الدراسة أن هناك اتفاقا عاما بين أفراد عينة الدراسة (المعلمين والمعلمين الطلبة) حول غالبية الصفات التي تسهم في تفعيل الأداء التعليمي لمعلمي الدراسات الاجتماعية، حيث بينت الدراسة أن أهم صفات التعليم الفعال للدراسات الاجتماعية هي العلاقات الشخصية بين المعلمين والتلاميذ والأنشطة التعليمية التعلمية.

كما كشفت الدراسة أن هناك بعض الفروقات ذات دلالة إحصائية على مستوى (α=0.05) بين تصورات المعلمين والمعلمين الطلبة حول التدريس الفعال للدراسات الاجتماعية. (سميح، 2005: 31).

ب- الدراسات الأجنبية التي تناولت التعليم الفعال:

1- دراسة فلدمان Feldman, (1988) هدفت إلى تحديد خصائص التعليم الفعال من وجهة نظر الطلبة والمعلمين (أمريكيا)، وقد تم تصنيف خصائص التعليم الفعال في سبع مجموعات رئيسة، تشتمل كل مجموعة على خصائص فرعية، ومن هذه المجموعات السبع: الاهتمام بتقدم مستوى الصف، والإعداد للمادة وتنظيمها، والمعرفة بالموضوع... وتم استخدام الاستبانة والمقابلات الشخصية لجمع البيانات. وقد ضمت عينة الدراسة المعلمين الطلبة في الجامعة والمدرسين. (سميح، 2005: 35).

2- أجرت أوسبيك Ocepeck, (1994) دراسة هدفت إلى فحص توقعات، وآراء معلمي المدارس الثانوية في ألوينوي، وإنديانا، وأوهايو لدرجة ممارستهم ستة عناصر مختارة للتعليم الفعال التي يمكن استخدامها لتحسين فاعلية التدريس، وهي: المناخ الصفي، وطرح الأسئلة، وتهيئة غرفة الصف، وتنويع المثيرات، والتعزيز، وإنهاء الدروس. وزع (42) مبدأ وردت في المقياس على المجالات الستة السابقة، وتكونت العينة العشوائية من (374) معلما، ومعلمة في المدارس الثانوية، وأظهرت نتائج الدراسة أن المعلمين رتبوا المجالات الستة بحسب درجة ممارستهم لها على النحو الآتي: المناخ الصفي، والتعزيز، وتهيئة غرفة الصف، وطرح الأسئلة، وإنهاء الدرس، وتنويع المثيرات. وأشارت النتائج أيضا إلى وجود فروق بين ممارسة أفراد العينة لمبادئ التعليم الفعال تعزى للجنس لصالح المعلمات، وأشارت النتائج أيضا إلى عدم وجود فروق بين ممارسة أفراد العينة للمبادئ تعزى للخبرة التدريسية، أو المؤهل العلمي. (العمري، 2015: 93).

3- اهتمت دراسة آرنيل - مارسيل (1995) Arnell- Marcell على تحديد نوع العلاقة بين اهتمام الناس أو الزبائن بالتعليم العالي من جهة، وبين تطوير التعليم الفعال لدى أعضاء هيئة التدريس من جهة أخرى. ويؤدي اهتمام الزبائن إلى قيام المربين بتقييم النواتج التربوية وتطويرها، وبخاصة مجالات التعليم والتعلم والدعم التربوي، والخدمات المختلفة. فالتعلم الفعال يمثل تلك التطبيقات التي تشجع الخبرات التعلمية للطلبة وتدعمها، كما تقسم تطبيقات التدريس الفعال إلى سبعة مقاييس فرعية هي: الاتصال بين الطالب وعضو هيئة التدريس، والتعاون بين الطلبة، ومدى توفير التعلم النشط، والتغذية الراجعة الدقيقة، والوقت اللازم لأداء الواجبات، والتوقعات التطويرية العالية، وأنماط التعلم المتنوعة. وتكونت عينة الدراسة التطبيقية من (217) من أعضاء هيئة التدريس في عشر من كليات المجتمع بولاية متشجان الأمريكية. وقد تم اختيار تلك الكليات، لتمثل المعاهد العلمية والتربوية ذات الحجم الصغير، والمتوسط، والكبير، ومن مناطق المدن، والضواحي، والأرياف.

وتم توزيع أداتين للحصول على البينات الخاصة بالدراسة، تمثلت الأولى في استبانة طورها ديفيز (Davis, 1993) عن اهتمام الزبائن بالتعليم العالي، واستبانة طورها كل من شيكيرنج وجامسون (Chickering &Gamson,1987) التي دارت حول المبادئ السبعة للتدريس في مرحلة التعليم الجامعي الأولى. وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين التدريس الصفي في أداة اهتمام الزبائن بالتعليم العالي وتطويره، وبين ثلاثة من المقاييس الفرعية لتطبيقات التعليم الفعال وتطويره. كذلك لم تظهر أية فروق دالة إحصائيا عندما تمت مقارنة المقاييس الفرعية لاهتمام الزبائن بنوعية الواجبات وحجم المدرسة وموقعها. وفي الوقت نفسه، فإن ستة من المقاييس الفرعية السبعة التي تقيس التدريس الفعال وتطويره كانت دالة إحصائيا عندما قورنت بأنماط الواجبات التدريسية، سواء الأكاديمية أو المهنية، أو الفنية. كما أشارت بعض ملاحظات هيئة التدريس إلى تصور سلبي لاهتمامات الزبائن، والتي قد تحتاج إلى تدريب للتغلب عليها. وكانت وجهات نظر أعضاء هيئات

التدريس إيجابية نحو تطبيقات التدريس الفعال والتدريب عليه، مع وجود فروق بين مدرسي المقررات الأكاديمية وزملائهم مدرسي المقررات المهنية والفنية. (جودت وآخرون، 2011: 426- 427).

4- دراسة كامرون وولسن Wilson & Cameron, (1996) هدفت إلى معرفة تصورات المعلمين الطلبة للتعليم الفعال، وكيف تتغير هذه التصورات كلما تقدم التلاميذ في سنوات الدراسة. فقد صنفت هذه التصورات في ثلاث مجموعات هي: التدريس، وإدارة الصف، والعلاقات الشخصية. وتشمل كل مجموعة عدداً من السلوكات التي وصفت بأنها تعكس التعليم الفعّال كما يراها الطلبة. وتمت المقارنة بين المستويات الثلاث. تم جمع البيانات باستخدام مذكرات المعلمين الطلبة اليومية (أستراليا). (سميح، 2005: 35).

5- في دراسة باتلر Butler, (2001) التي هدفت إلى معرفة العلاقة بين فهم المعلمين المتعلمين للتعليم الفعال في أمريكا، وقدرتهم على ممارسة سلوكات تمثل التعليم الفعال، استخدمت الاستبانة، والمقابلات الشخصية، وتقارير المعلمين المتعلمين. وكشفت نتائج الدراسة: أن المعلم الفعال هو المعلم الذي يمتلك المعلومات، والصفات الشخصية، وأشارت النتائج أيضا إلى أن مستوى ممارسة المعلمين، وفهمهم للتعليم الفعال لا يزال في طور التشكيل. (سميح، 2005: 36).

ثانيا: الدراسات العربية التي تعرضت لمفهوم الدافعية للتعلم:

1- دراسة آمنة عبد الله تركي (1988) حول دافعية التعلم تطورها وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بدولة قطر، حيث استهدفت الدراسة التعرف على التطور الذي يحدث لدافعية التعلم في مستويات عمرية مختلفة وذلك عن طريق دراسة الدافعية للتعلم لدى ثلاث مجموعات من الأطفال في صفوف السنة الثانية والسادسة ابتدائي حيث بلغ عدد العينة (180) تلميذا كما حاولت الدراسة الكشف عن العلاقة بين دافعية التعلم والتوافق في البيئة المدرسية ولكشف ذلك استخدمت الباحثة أربعة مقاييس: مقياس دافعية التعلم الاستقلالية - مقياس دافعية التعلم الاجتماعي - مقياس الاتجاهات الوالدية -مقياس التوافق، وتوصلت إلى النتائج التالية: لا توجد فروق بين أفراد العينة بالنسبة للبنين والبنات في دافعية التعلم والاستقلالية.

- لا توجد فروق بين أفراد العينة بالنسبة للبنين والبنات في دافعية التعلم الاجتماعية.

- وجود فروق بين دافعية التعلم الاستقلالية ودافعية التعلم الاجتماعية لدى البنين والبنات. (محمد محمود بني يونس، 2007: 160- 162).

2- هدفت دراسة أحمد (2005) بعنوان: "الاستراتيجيات الدافعة للتعلم وعلاقتها بمستوى الذكاء والمناخ التعليمي والنوع لدى طلاب المرحلة الثانوية"، إلى بحث العلاقة بين الاستراتيجيات الدافعة للتعلم ومستوى الذكاء والمناخ التعليمي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية، تهدف إلى التعرف على أثر متغيرات مستوى الذكاء والمناخ التعليمي كما يدركه الطلاب والنوع على درجات الاستراتيجيات الدافعة للتعلم لدى أفراد العينة، وتم اختيار العينة بطريقة عشوائية من طلاب وطالبات الصف الأول الثانوي بمدرستي الملك الكامل الثانوية، والثانوية بنات بمدينة المنصورة، وبلغ إجمالي أفراد العينة (360) طالبا وطالبة منهم (180) طالبا و(180) طالبة، وتم استخدام في أدوات الدراسة استبيان

الاستراتيجيات الدافعة للتعلم، وقام الباحث الحالي بتعريبه وإعداده للبيئة المصرية وكان الاستبيان في صورته الأجنبية رو وساكس، وأيضا قام الباحث بتعريب مقياس المناخ التعليمي من صورته الأجنبية لووريل (2000) وإعداده للبيئة المصرية، وأظهرت نتائج الدراسة:

- توجد فروق دالة إحصائيا بين مجموعات الطلاب ذات مستويات الذكاء المختلف (مرتفع، متوسط، منخفض) في متوسطات درجات الاستراتيجيات الدافعة للتعلم.

- وجود فروق دالة إحصائيا بين مجموعات الطلاب ذات مستويات الذكاء المختلف في متوسطات درجات الاستراتيجيات الدافعة للتعلم.

- وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي مجموعة الذكاء المرتفع ومجموعة الذكاء المنخفض في فاعلية الذات لصالح مجموعة الذكاء المرتفع.

- عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي مجموعة الذكاء المتوسط ومجموعة الذكاء المنخفض في فاعلية الذات.

- وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي مجموعة الذكاء المرتفع ومجموعة الذكاء المنخفض في القيمة الداخلية لصالح مجموعة الذكاء المرتفع. (أحمد، 2005: 60- 72).

3- هدفت دراسة ثريا يونس دودين وفتحي عبد الرحمن جروان (2012) إلى التحقق من أثر تطبيق برامج التسريع والإثراء على الدافعية للتعلم والتحصيل الدراسي، وتقدير الذات لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة الأساسية العليا ذكوراً إناثاً في الأردن، وقد بلغ عدد أفراد الدراسة (180) طالباً وطالبة، منهم واحد وتسعون من الطلبة المسرعين الذين كانوا قد تخطّوا بعض الصفوف في السنوات السابقة، والذين أمكن الوصول إليهم في محافظات الشمال والوسط والجنوب، وواحد وتسعون من الطلبة الموهوبين والمتفوقين الذين يتعرضون لبرامج إثرائية في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز.

ولتحقيق أغراض الدراسة بنى مقياس دافعية التعلم، كما استخدم مقياس تقدير الذات لأعمار من 17 - 13 المطّور للبيئة الأردنية من قبل الخطيب (2004) وقد تحقق الباحثان من دلالات صدق هذين المقياسين وثباتهما، ثم طبقا على أفراد الدراسة.

كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha < 0.05$) لصالح الطلبة الموهوبين الذين تعرضوا لبرامج التسريع في مستويات الدافعية للتعلم والتحصيل وتقدير الذات، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha < 0.05$) في مستوى الدافعية للتعلم وتقدير الذات تعزى لاختلاف الجنس. لكن ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha< 0.05$) في مستوى التحصيل الدراسي لصالح الإناث. (دودين وجروان، 2012: 106).

4- هدفت دراسة لفتة وعبد الله (2013) دراسة بعنوان: "أثر استخدام التساؤل الذاتي في التحصيل الدراسي والدافعية نحو تعلم مادة الفيزياء لدى طلاب الصف الأول متوسط"، حيث أجري البحث في بداية الفصل الدراسي الثاني للعام 2012- 2013 على عينة من طلاب الصف الأول متوسط من متوسطة أبي تمام للبنين - محافظة بغداد - الرصافة الأولى، إذ بلغ عدد أفرادها (54) طالبا، يمثلون شعبتين سحبت عشوائيا من بين 4 شعب حيث اختيرت منها شعبة بطريقة عشوائية لتمثل المجموعة التجريبية عدد أفرادها (27) طالبا وفقا لاستراتيجية التساؤل الذاتي، والشعبة الثانية تمثل المجموعة الضابطة عدد أفرادها (27) طالبا درست وفقا للطريقة الاعتيادية. ولقياس تحصيل طلاب العينة صمم الباحثان اختبار موضوعي من نوع الاختيار من متعدد في ضوء الأغراض السلوكية ومحتوى المادة الدراسية طبق بعد انتهاء التجربة. كما استخدم الباحثان مقياس الدافعية نحو مادة الفيزياء لرض قياس دافعية طلاب عينة البحث نحو مادة الفيزياء. وباستخدام الاختبار التائي (t-test) ذي النهايتين لعينتين مستقلتين تم اختبار الفرضيات الصفرية حيث أسفرت النتائج: تفوق المجموعة التجريبية التي درست

وفقا لاستراتيجية التساؤل الذاتي على المجموعة الضابطة التي درست وفقا للطريقة الاعتيادية في اختبار التحصيل ومقياس الدافعية. (لفتة وعبد الله، 2013: 175).

5- هدفت دراسة سهير زكي محمود سرحان (2015) بعنوان: "الدافعية للتعلم والذكاء الانفعالي وعلاقتهما بالتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الإعدادية بغزة "، حيث أجري البحث في العام الدراسي 2014 - 2015 على عينة من طلاب وطالبات الصف الثامن والتاسع الأساسي بمدارس وكالة الغوث بمحافظة غزة، حيث بلغ أفراد العينة (10641) طالبا وطالبة، وتم اختيار (312) طالبا وطالبة من طلبة الصف الثامن والتاسع، حيث مثلت العينة نسبة (2.93%) من مجتمع الدراسة، وتم اختيار العينة بطريقة العينة الطبقية العشوائية، وكانت ممثلة بـــ (150) طالبا و(162) طالبة. ولقياس الذكاء الانفعال استخدمت الباحثة مقياس بار- أون في صورته الأصلية (60) فقرة، موزعة على ستة مقاييس فرعية. وقامت الباحثة ببناء مقياس الدافعية التعلم وذلك اعتمادا على مقاييس الدافعية للتعلم لكل من إبراهيم أحمد (2005)، وأشرف أمين يوسف (2006)، ويوسف قطامي (2012)، وفيصل ربيع (2014)، واستخدمت مقياس التحصيل الدراسي تم الحصول على معدل الدرجات التي يحصل عليها طلبة عينة الدراسة في الامتحان في جميع المواد الدراسية للفصل الدراسي الأول، وكانت تخص صفوف (الثامن والتاسع) في مدارس وكالة غوث غرب وشرق غزة، حيث تم اختيار المدارس بطريقة عشوائية، وأظهرت النتائج:

- لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الدافعية للتعلم والتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الإعدادية بغزة.

- لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الإعدادية بغزة.

- لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الدافعية للتعلم والذكاء الانفعالي لدى طلبة المرحلة الإعدادية بغزة.

- لا توجد فروق ذات دالة إحصائية في الدافعية للتعلم لدى طلبة المرحلة الإعدادية بغزة.

- لا توجد فروق ذات دالة إحصائية في الذكاء الانفعالي لدى طلبة المرحلة الإعدادية تعزى لمتغير الجنس.

- لا يوجد تأثير دال إحصائيا للتفاعل بين الدافعية للتعلم (منخفض- مرتفع) ونوع الجنس (طلاب-طالبات) على التحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الإعدادية.

- لا يوجد تأثير دال إحصائيا للتفاعل بين الذكاء الانفعالي (منخفض- مرتفع) ونوع الجنس (طلاب-طالبات) على التحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الإعدادية.

- لا يوجد تأثير دال إحصائيا للتفاعل بين الدافعية للتعلم (منخفض- مرتفع) ونوع الجنس (طلاب-طالبات) على الذكاء الانفعالي لدى طلبة المرحلة الإعدادية. (سرحان، 2015: 84-93).

6- دراسة الزعبي، (2021) هدفت إلى التعرف على دور استراتيجية التعلم باللعب في إثارة دافعية التعلم بأبعادها (اليقظة، إنجاز المهام، سعة الأفق) لدى طلبة الصفوف الثلاثة الأولى في مدرسة اليزيدية الأساسية المختلطة. استخدمت الدراسة المنهج التجريبي لدراسة أثر المتغير المستقل (استراتيجية التعلم باللعب) على المتغير التابع (إثارة دافعية التعلم). وذلك من خلال تقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية اقتصرت عينة الدراسة على (54) طالبا وطالبة من طلاب الصفوف الثلاثة الأولى من مدرسة اليزيدية الأساسية المختلطة. تم اختيارهم بطريقة عشوائية، ليكون عدد الطلبة محصورا ويمكن التحكم به بكل سهولة ويسر. واشتملت عينة الدراسة بشكلها النهائي على (27) طالبا وطالبة في المجموعة التجريبية، و(27) طالبا وطالبة في المجموعة الضابطة، وقد

صممت الباحثة مقياسا خاصا واختبارين قبلي وبعدي لقياس دور استراتيجية التعلم باللعب على إثارة دافعية التعلم ، ومن أهم النتائج التي توصلت لها الدراسة وجود فروقات ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات الطلبة في أبعاد دافعية التعلم (اليقظة، إنجاز المهام، سعة الأفق) لدى المجموعة التجريبية في المقياس القبلي والبعدي لصالح المقياس البعدي كما توصلت الدراسة إلى وجود فروقات ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات الطلبة في أبعاد دافعية التعلم (اليقظة، إنجاز المهام، سعة الأفق) بين المجموعتين التجريبية والضابطة في المقياس البعدي. (الزعبي، 2021: 45- 46).

ثالثا: الدراسات الأجنبية التي تعرضت لمفهوم الدافعية للتعلم:

1- دراسة "شيو (1967) Chieu" من جامعة كولومبيا الأمريكية تحت عنوان دراسة عاملية لدافعية التعلم، وقد صاغ (500) عبارة تقيس الدافعية، ثم قام بجمعها بالاستعانة بمقياس الدافعية والشخصية وكانت موزعة على (16) مقياس فرعي.

وقد بينت نتائج هذه الدراسة وجود خمسة (05) عوامل للدافعية وهي كالتالي:

- الاتجاه الإيجابي نحو الدراسة، ويتضمن الطموحات العالية والمثابرة والثقة بالنفس.

- الحاجة إلى الاعتراف الاجتماعي، وتتضمن ملاحظات الأساتذة والتفاعل مع النشاط المدرسي.

- دافع تجنب الفشل - حب الاستطلاع. (بلحاج فروجة، 2011: 25).

2- دراسة "كوزكي (1981) "Kozki: وهي عبارة عن دراسة تتبعية استمرت لمدة عشر (10) سنوات لمحاولة الكشف عن أبعاد الدافعية للتعلم وبنى "كوزكي Kozki" دراسته على أساس مجموعة واسعة من المقابلات والاستجوابات التي أجراها مع كل التلاميذ وأوليائهم وأساتذتهم، وقد فاق عدد الاستجوابات التي أجراها مع كل التلاميذ وأساتذتهم الألف (1000)، وبعد التحليل الإحصائي توصل

الباحث إلى تحديد تسعة (09) أبعاد للدافعية المدرسية موزعة على ثلاث (03) مجالات من مجالات علم النفس وهي:

- المجال الوجداني- المجال المعرفي- المجال الأخلاقي والسلوكي.

3- دراسة فانمان (1984) ,Veenman تناول فيها مراجعة أكثر من 83 دراسة تتعلق بالمعلمين المبتدئين شملت 9 دول مختلفة، وجد أن الدافعية وإثارتها عند الطلبة أعطيت المرتبة الأولى كأحد المشكلات المتعلقة بإدارة المعلم للصف، ولكون الدافعية تعتبر واحدة من القضايا الحاسمة بالنسبة للتعلم ولكون هناك علاقة إيجابية قوية بين الدافعية والتحصيل، وتكوين اتجاهات إيجابية نحو المؤسسة التعليمية، وفي تحريك سلوك الطالب وتوجيهه وإدامة نشاطه، لاقت الدافعية اهتماما كبيرا من المهتمين في مجال علم النفس بشكل عام وعلم نفس الدوافع بشكل خاص، حيث تناولت جميع نظريات علم النفس الرئيسية مفهوم الدافعية ودورها في تحريك السلوك وتوجيهه وبناء الشخصية وما تلعبه من دور رئيسي في عملية التعلم والتعليم.(الزعبي، 2011).

4- دراسة تيلا (2007) , Tella والتي هدفت التعرف على أثر الدافعية على التحصيل الدراسي بالإضافة إلى التعرف على أثر متغير الجنس على الدافعية، واتبعت المنهج الوصفي، أجريت هذه الدراسة في نيجيريا، واستخدم مقياس الدافعية للتعلم ومقياس التحصيل الدراسي، وتكونت عينة الدراسة من (188) طالبا مقسمين على مجموعتين: (88) ذكرا و(100) أنثى، في المدارس الثانوية في مادة الرياضيات، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الدافعية نحو التحصيل الدراسي لدى الإناث. (أبو عرة، 2017: 38).

5- وفي دراسة فينج وآخرون (2013) ,Feng & etal والتي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الدافعية نحو التعلم والتحصيل في اللغة الانجليزية، بالإضافة إلى التعرف على الفروق بين الجنسين في الدافعية نحو التعلم، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لملاءمته لأغراض الدراسة، وقد تكونت

عينة الدراسة من (107) طالبا وطالبة في المدارس المهنية في تايوان، وأظهرت نتائج الدراسة أن الدافعية نحو التعلم هي عامل رئيسي في التعلم، كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في الدافعية نحو التعلم لصالح الإناث، فقد حصلن على نتائج أعلى في التحصيل من الذكور. (أبو عرة، 2017: 37 - 38).

6- في دراسة هو وشي (Ho & Shi, (2017 والتي هدفت التعرف على أثر دافعية التعلم لدى الطلبة اليابانيين وعلاقتها بالتحصيل الدراسي، كما هدفت إلى التعرف على أثر بعض المتغيرات في دافعية التعلم (الجنس، مكان السكن، السنة الدراسية، والدخل الشهري)، واتبعت المنهج الوصفي التحليلي لملاءمته لأغراض الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (2340) طالبا وطالبة يتلقون تعليمهم الجامعي في جامعات مختلفة في تايوان. وأشارت نتائج الدراسة وجود علاقة طردية قوية بين الدافعية للتعلم والتحصيل الدراسي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات السنة الدراسية لصالح السنة الأخيرة ومكان السكن لسكان المدينة والدخل الشهري لصالح الدخل الأعلى. (أبو عرة، 2017: 37).

رابعا: الدراسات التي تناولت الفروق بين الجنسين في الدافعية للتعلم:

أ- الدراسات العربية التي تناولت الفروق بين الجنسين:

ومن الدراسات التي تناولت الفروق في الدافعية للتعلم بين الجنسين نذكر ما يلي:

1- دراسة أحمد، وخالد (2010) هدفت إلى تقصي العلاقة بين الدافعية الداخلية الأكاديمية والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي في مدينة معان في الأردن. تكونت عينة الدراسة من (111) طالبا وطالبة، (62) طالبا وطالبة من ذوي التحصيل المرتفع، و (49) طالبا وطالبة من ذوي التحصيل المتدني. ولتحقيق أهداف الدراسة فقد استخدم الباحثان مقياس الدافعية الداخلية الأكاديمية

المطور من قبل والمكون من ثلاثة أبعاد رئيسة: تفضيل التحدي، وحب الاستطلاع، والرغبة (Lepper, 2005) في الإتقان باستقلالية، بعد أن تم استخراج دلالات صدقه وثباته من قبل الباحثين. وللإجابة عن أسئلة الدراسة تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومعاملات الارتباط وتحليل الانحدار البسيط والمتعدد. وكشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الدافعية الداخلية والتحصيل الأكاديمي للطلبة. كما كشفت النتائج عن وجود فروق بين الطلبة مرتفعي التحصيل والطلبة متدنيي التحصيل في الدافعية الداخلية الأكاديمية لصالح الطلبة ذوي الدافعية الداخلية، في حين لم تظهر النتائج وجود فروق بين الذكور والإناث في الدافعية الداخلية.

وأخيراً أشارت نتائج الدراسة إلى أنه يمكن التنبؤ بتحصيل الطلبة من خلال معرفتنا بدافعيتهم الداخلية. (أحمد، وخالد، 2010: 683).

2- دراسة (بلحاج، 2011) هدفت إلى التعرف على التوافق النفسي الاجتماعي وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى المراهق المتمدرس في التعليم الثانوي، دراسة ميدانية بولايتي تيزي وزو وبومرداس، وقد بلغ عدد أفراد العينة 300 تلميذا وتلميذة موزعين كالتالي: (120) ذكورا و(180) إناثا، وقد طبقت الباحثة المنهج الوصفي، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية بين التوافق النفسي الاجتماعي والدافعية للتعلم، ووجود علاقة ارتباطية بين التوافق النفسي والدافعية للتعلم لدى عينة الدراسة، ووجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين التوافق الاجتماعي والدافعية للتعلم لدى المراهقين المتمدرسين في التعليم الثانوي، وعدم وجود فرق بين الإناث والذكور فيما يخص درجات التوافق النفسي الاجتماعي في حين يوجد فرق التوافق النفسي لدى الذكور. (بلحاج، 2011: 223- 231).

3- دراسة سيسبان (2016) هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية برنامج إرشادي في تحسين الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط المعرضين للتسرب المدرسي بمتوسطة "الرائد زغلول" بولاية مستغانم للسنة الدراسية (2013- 2014)، وتكونت عينة الدراسة من (22) تلميذا وتلميذة، موزعين

عشوائيا بالتساوي على مجموعتين: المجموعة التجريبية خضعت للبرنامج الإرشادي، والمجموعة الضابطة لم تخضع للبرنامج. واستخدمت الباحثة المنهج الشبه التجريبي، ولاختبار نتائج فرضيات الدراسة تم الاعتماد على أداتين: مقياس الدافعية للتعلم من إعداد أحمد دوقة وآخرون والبرنامج الإرشادي المصمم من طرف الباحثة، ولمعالجتها استعملت الباحثة برنامج الحزم الإحصائية SPSS 17، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة ومتوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط المعرضين للتسرب المدرسي بعد تطبيق البرنامج الإرشادي، ولصالح المجموعة التجريبية.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات القياس القبلي ومتوسطات درجات القياس البعدي للمجموعة التجريبية على مقياس الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط المعرضين للتسرب المدرسي، ولصالح القياس البعدي.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة ومتوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في درجات التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط المعرضين للتسرب المدرسي بعد تطبيق البرنامج الإرشادي، ولصالح المجموعة التجريبية.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات القياس القبلي ومتوسطات درجات القياس البعدي للمجموعة التجريبية في درجات التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط المعرضين للتسرب المدرسي، ولصالح القياس البعدي.

وتشير النتائج بوجه عام إلى فاعلية برنامج إرشادي في تحسين الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط المعرضين للتسرب المدرسي. (سيسبان، 2016: 215 - 218).

4- دراسة صالحة (2017) هدفت إلى التعرف على مستوى التنور اللغوي لدى طلبة المرحلة الرابعة الإعدادية في محافظة بغداد/العراق وعلاقته بالدافعية نحو دراسة اللغة العربية. حيث كان السؤال الرئيس في الدراسة: ما مستوى التنور اللغوي وعلاقته بالدافعية نحو دراسة اللغة العربية لدى طلبة المرحلة الإعدادية في مدارس العراق؟ وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

أن أفراد عينة الدراسة من طلبة الصف الرابع الإعدادي (العلمي والأدبي) في مدينة بغداد لديهم تنور لغوي ضعيف، وأنهم يمتلكون مستوى ضعيفا من الدافعية نحو تعلم اللغة العربية، وأن العلاقة بين الدافعية والتنور (الاختبار القبلي) ضعيفة جدا وطردية. أما العلاقة ما بين الدافعية والتنور اللغوي (الاختبار البعدي) فهي عكسية ضعيفة جدا، وأنه لا أثر للجنس على مستوى الدافعية وأنه لا يوجد أثر للجنس على مستوى التنور اللغوي (القبلي). أما الفرق بالنسبة للتنور اللغوي (البعدي) فكان لصالح الإناث. (صالحة، 2017: 48 - 55).

5- دراسة صدام (2017) هدفت إلى استقصاء أثر استخدام وسائل تكنولوجيا التعليم والنوع في تنمية الدافعية للتعلم لدى طلبة الصف السابع الأساسي في مديرية التربية والتعليم بمحافظة عجلون في العام الدراسي (2019 - 2020)، تكونت عينة الدراسة من (57) طالبا وطالبة. استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي واعتمد مقياس الدافعية للتعلم لقياس أثر متغير وسائل تكنولوجيا التعليم والنوع. تم تقسيم عينة البحث إلى مجموعتين متكافئتين (ضابطة تم تدريسها بالطريقة ا لاعتيادية والتجريبية تم تدريسها باستخدام الحاسب الآلي والانترنت والداتاشو) لكلا النوعين. وتم أخذ إجابات قبلية وبعدية للطلبة على مقياس الدافعية للتعلم. أظهرت النتائج وجود أثر لاستخدام تكنولوجيا التعليم لصالح المجموعة التجريبية، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى دافعية التعلم ككل تبعا لمتغير النوع ولصالح الإناث. في حين لم تظهر النتائج أثر للتفاعل بين طريقة التدريس والنوع على مقياس الدافعية. (صدام، 2020: 53).

6- دراسة منذر عباس الدليمي (2020)، والتي هدفت التعرف على العلاقة بن الدافعية للتعلم وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، وتكون مجتمع الدراسة من تلاميذ المرحلة الإعدادية للعام الدراسي (2018/2017 م) أما عينة الدراسة فتكون من (312) تلميذا وتلميذة في المرحلة الإعدادية حيث شملت العينة على (151) طالباً، (161) طالبة ولأغراض هذه الدراسة ولجمع البيانات اللازمة لها تم بناء مقياس لدافعية التعلم وتم استخراج الخصائص السيكومترية للبحث وتم حساب ثبات المقياس وبلغت القيمة (0.82) وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي لتحقيق أهداف الدراسة. وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- أظهرت الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة في الدافعية للتعلم.

- أظهرت الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الدافعية للتعلم التحصيل الدراسي.

- أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بن متوسط درجات التلاميذ الذكور ومتوسط درجات التلاميذ الإناث في درجات الدافعية للتعلم والفروق كانت لصالح الإناث. (منذر، 2018: 113).

7- دراسة عائشة، ونبيلة (2021) هدفت إلى التعرف على مستوى دافعية التعلم لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي، وقد تكونت عينة الدراسة من (263) تلميذا وتلميذة يدرسون بثانويات بلدية متليلي ولاية غرداية بالعام الدراسي 2020/2019، اختيرت عينة الدراسة بطريقة عشوائية من المجتمع البحثي المقدر بـــ (688) تلميذا وتلميذة. أجريت الدراسة باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، وبتطبيق أداة الدراسة المتمثلة في مقياس دافعية التعلم ل"يوسف قطامي"، وباستخدام الأساليب الاحصائية المتوسط الحسابي والانحراف المعياري واختبار (ت) لعينة واحدة. توصلت الدراسة إلى أن مستوى دافعية التعلم منخفض لدى تلاميذ الثانية ثانوي، وتوجد فروق دالة إحصائيا في مستوى دافعية التعلم تعزى إلى متغيري الجنس والتخصص

الدراسي، وقد أوصت الدراسة في ظل النتائج المتوصل إليها بمجموعة من التوصيات. (عائشة، ونبيلة، 2021: 157).

ب- الدراسات الأجنبية التي تناولت الفروق بين الجنسين:

1- دراسة تيلا (2007) ,Tella والتي هدفت التعرف إلى أثر الدافعية على التحصيل الدراسي بالإضافة إلى التعرف على أثر متغير الجنس على الدافعية، واتبعت المنهج الوصفي، أجريت هذه الدراسة في نيجيريا، واستخدم مقياس الدافعية للتعلم ومقياس التحصيل الدراسي، وتكونت عينة الدراسة من (188) تلميذا مقسمين على مجموعتين: (88) ذكرا و(100) أنثى، في المدارس الثانوية في مادة الرياضيات، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الدافعية نحو التحصيل الدراسي لدى الإناث. (أبو عرة، 2017: 38).

2- دراسة تبرت وثري (1998) Tbibrt & thirry عند دراسته على عينة تكونت من (87) تلميذا وتلميذة و(6) من مدرسيهم وذلك لمعرفة الفروق في الدافعية وأكدت نتائجها على التشابه في الدافعية بين كل من الذكور والإناث.

3- وفي الدراسة التي أجراها المويان وأيو (2004) Almoyan & Au بهدف استقصاء أثر أساليب التعلم ودافعية التحصيل والمعرفة السابقة والاتجاهات في تحصيل الطلبة في التعلم المستند إلى صفحات الويب، استخدم في الدراسة مقياس الدافعية للتحصيل ومقياساً للاتجاهات، وتحليلاً لأساليب التعلم وبرنامجاً مستنداً إلى الويب لطلبة (AMS) السنة الثانية في الجامعة، وقد طبقت هذه المقاييس على عينة مكونة من71 طالباً من طلبة السنة الثانية الملتحقين بشعبة علم النفس التربوي في جامعة جنوب أستراليا، حيث أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في التحصيل الدراسي بين الطلبة المعتمدين على المجال والمستقلين عن المجال، وكانت المنافسة والتوقعات

العالية هي الدوافع التي تدفع الأفراد للتعلم، كما وجدت آثار ذات دلالة إحصائية للدافعية والخبرة السابقة على التحصيل. (أبو عواد، 2009: 445).

خامسا: التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال الدراسات السالفة الذكر، ومن دراسات أخرى متعددة لم نتمكن من ذكرها كلها، والتي تتعلق بمتغيرات الدراسة والتي اتضح من خلالها أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مختلف الدراسات وبين متغيرات مختلفة، وكلها أبرزت أهمية التعليم الفعال، وبعضها حاول إبراز العلاقة التفاعلية بين هذه المتغيرات، وخصائص التعليم الفعال ومهاراته وسماته ومبادئه، وكذا تطوير التعليم الفعال، لكن ليس بنفس الصورة المطروحة في هذه الدراسة، وكل متغير جاء في دراسة على حدا (التعليم الفعال) و(الدافعة للتعلم والذكاء والمناخ التعليمي) و(استراتيجيات التعلم باللعب وإثارة الدافعية للتعلم)، وأثر دراسة الدافعية على التحصيل، وعلاقتها ببعض المتغيرات.

وبحثنا هذا جاء ليدعم هذه الأفكار في البيئة الجزائرية، وضرورة إعطاء أهمية قصوى للرفع من الدافعية للتعلم لدى المتعلمين، وإبراز أهميتها في التحصيل الدراسي الجيد والتعليم الفعال.

2- خلفية نظرية حول موضوع الدراسة:

يعتبر التعليم عملية اجتماعية هادفة تتفاعل مع عناصر العملية التربوية، ولقد لاقى اهتمام الباحثين والمفكرين قديما وحديثا، إذ يعتبر المعلم عنصرا أساسيا في العملية التعليمية التعلمية، وتلعب خصائصه المعرفية دورا هاما في فعالية هذه العملية، لأن هذه الخصائص تشكل أحد المدخلات التربوية الهامة التي تؤثر بشكل أو بآخر، في الناتج التحصيلي على المستويات النفسية الحركية والانفعالية (العاطفية) والمعرفية. والمعلم القادر على أداء دوره على نحو فعال، والذي يكرس جهوده لإيجاد الفرص التعليمية الأفضل لتلاميذه، يستطيع أن يؤثر في مستويات تحصيلهم وأمنهم النفسي. كما نجد في دراسة بوبهام

Popham, (1961) التأكيد على ضرورة توافر أنماط تعليمية سلوكية محددة، حيث يجب على المعلم القيام بها لإنجاز العمل التعليمي على النحو الأفضل، وطور بعض الاختبارات التي تقيس الكفايات التعليمية، وذلك بتحديد الطرق التي تمكن التلاميذ من اكتساب المعلومات وتحقيق الأهداف التعليمية المرغوب فيها، الأمر الذي أدى إلى ما يسمى ببرامج تدريب المعلمين القائمة على الأداء والكفاية. وأيد كيج (Gage, (1968 هذا المنحى، وأشار إلى أنه قد أمكن تحديد طرق التدريس المختلفة، كالمحاضرة والمناقشة، وتعليمها كمهارات مهنية متخصصة بحيث تمكن المعلمون من استخدامها في مهامهم التعليمية على نحو فعال. ويرى أن السلوك التعليمي هو مجموعة من المهارات التقنية، كإجادة استخدام الأسئلة، والتعرف على الاستجابات السلوكية الموجهة، وجذب الانتباه، والتزويد بالتغذية الراجعة واستخدام أساليب الثواب والعقاب أو التعزيز، والقيام بالشرح والتفسير. ويلمح روزنر وكاي (1974) Rosner & key, إلى التأكيد على برامج إعداد المعلمين القائمة على الكفايات والتي تعمل على تحديد قوائم كفايات تعليمية معينة (مرعي، 1981) وتدريب المعلمين عليها، تقصد تحسين فعاليتهم التعليمية، لا تعني أن هذه الفعالية مقصورة على اكتساب الكفايات التعليمية فقط، فالمعلم فرد يتسم بخصائص شخصية معينة، تؤثر في كفاياته وفعاليته، وتؤدي إلى فروق فردية بين المعلمين، من حيث أداءاتهم التعليمية ونشاطاتهم المدرسية المختلفة. (نشواتي، 2003: 229 - 230). ودراسة أندرسون (1991) Anderson, التي حددت الصفات التالية للتعليم الفعال: وضوح شرح المعلم والتفسير، وإرساء مناخ من التركيز على العمل والوظائف، والاستفادة من النشاطات التعليمية، والحفاظ على زخم الدروس، وتشجيع التلاميذ على المشاركة، ومراقبة تقدمهم والتنبه لاحتياجاتهم، وتقديم درس جيد من حيث الترابط والهيكل، وتزويدهم بالتغذية الراجعة الإيجابية والبناءة، والتأكد من تغطية الأهداف التعليمية كاملة، والاستفادة من أسلوب الأسئلة في الحصة. (الهويدي، 2005: 32 - 34). كما اهتم العديد من الباحثين كأحمد دوقة (2011)، وتوق، وقطامي، وعدس (2003)، والعفيفي (2001)، والداهري

(2008)، والعلوان، والعطيات (2010)، بموضوع الدافعية للتعلم وتؤكد يسرى مصطفى السيد (2002) على أن الدافعية هي مجموعة المشاعر التي تدفع المتعلم إلى الانخراط في نشاطات التعلم الذي يؤدي إلى بلوغ الأهداف المنشودة وهي ضرورة أساسية لحدوث التعلم (دوقة وآخرون، 2011: 12). وتطوير التعليم وتحقيق أهداف التعلم ومخرجاته يتطلب الاهتمام بالبيئة التعليمية ومساعدة المتعلم على التعلم، هذه العملية التي تؤثر مباشرة في أداء المتعلم: دافعية التعلم، إذ تعتبر الدافعية المحرك الرئيسي وراء حدوث التعلم بشتى أنواعه في أي بيئة تعليمية، بل هي من أكثر العوامل المؤثرة في عملية التعلم، وأن انخفاض الدافعية لدى التلاميذ يترتب عليه زيادة في نسب الرسوب والتسرب. فالمهمات الملقاة على المعلم لاستثارة دافعية التلاميذ للتعلم الفعال تتمثل في: أهمية توضيح المعلم سبب الثواب أو المكافأة وأن يربطها بالاستجابة. وضرورة تنويع المعلم في أساليب الثواب، وأن يتناسب الثواب مع نوعية السلوك، فلا يجوز أن يعطي المعلم لسلوك عادي ثوابا ممتازا وأن يعطي في الوقت ذاته الثواب نفسه لسلوك متميز. وأن يقترن العقاب مع السلوك غير المستحب، وألا تأخذ العقوبة شكل التجريح والإهانة، بل يجب أن يكون فيها تعليماً وتهذيبا، وأن التركيز على الربط بين الجهد والإنجاز، واستثارة اهتمامات التلاميذ وتوجيهها، واستثارة حاجاتهم للإنجاز والنجاح، وتمكينهم من صياغة أهدافهم وتحقيقها، وتوفير مناخ تعليمي غير مثير للقلق، أعط اهتماماً للتلاميذ الذين يشعرون بأنهم لا ينتمون، وتدخل في أمورهم بشكل بناء، كن واعيا لتأثير التعزيز على الدافعية ومعرفة مع أي التلاميذ يعمل التعزيز بشكل أفضل ومتى؟

ومن هنا فإن معرفة المعلم وقدرته على استثارة دافعية التلاميذ الداخلية والخارجية، كحد يضمن تفاعلا أكثر بين المعلم والتلاميذ، وبين المعلم والمادة، والتلميذ وزميله والتلميذ، والمكان، من هنا نلاحظ أن المناخ العاطفي والاجتماعي الذي يسوده تفاعلا لفظيا وغير لفظي وكذلك استثارة الدافعية، تؤدي إلى نسبة تعلم عالية وتعلم حقيقي داخل غرفة الصف (القضاه والترتوري، 2007). وحسب

(نشواتي، 2003: 207) تؤكد النظريتان الارتباطية والمعرفية على دور الدافعية في التعلم. أما (قيتس، Gates) فقد عرف التعلم بأنه تعديل في السلوك، أو تغير في الأداء، يحدث عن طريق الخبرة والمران، أثناء سعي الفرد إشباع الدوافع، وبلوغ الأهداف المنشودة. (خوجلي، 2006: 32).

3- إشكالية الدراسة:

لا شك أن الأزمة التي ميزت السنوات الأخيرة هي أزمة التعليم في المدرسة الجزائرية، وأن حصيلة المجهودات المبذولة من قبل الأسرة التربوية لا تتماشى مع التطور التكنولوجي الذي يميز العديد من المجالات وهي تعتبر حصيلة متواضعة، وهذا من خلال ملاحظة طرائق التدريس، التقويم التربوي، الإشراف الإداري، المناهج الدراسية ولابد من توفير كل الإمكانيات للانطلاق الفعلي نحو تكوين أستاذ ذا كفاءة علمية وتربوية ومهنية، وقادر على إضفاء صفة الابتكار والجدة والفعالية في التخطيط الديداكتيكي.

وقد قام تايلور (1962) Taylor بدراسة طلب فيها من 866 طالب في مدرسة أساسية و513 تلميذا ثانوية أن يكتبوا فقرات عن "المعلم الجيد" و"المعلم السيء".

فكانت صورة المعلم الجيد كما يلي: - حازم ويحافظ على النظام في الصف. - يشرح جيدا ويساعد التلاميذ. - ودود مع الأطفال في المدرسة وخارجها.

إن تطوير التعليم وتحقيق مخرجات التعلم يتطلب الاهتمام بالبيئة التعليمية وخصائص المتعلم، التعلم بشتى أنواعه في أي بيئة تعليمية، بل هي من أكثر العوامل المؤثرة في عملية التعلم، وأن انخفاض الدافعية لدى التلاميذ يترتب عليه زيادة في نسب الرسوب والتسرب. وتعد الدافعية من الشروط الأساسية التي يتوقف عليها تحقيق الهدف من عملية التعلم في أي مجال مجالاته المتعددة. (أبو جادو، 2000: 329).

تمر المدرسة الجزائرية بمرحلة صعبة تتمثل في تدني نتائج التحصيل الدراسي وهذا بدوره أثر على تدني مستوى الدافعية للتعلم لدى التلاميذ، رغم الاصلاحات الأخيرة التي قامت بها وزارة التربية الوطنية سنة 2003 والمتمثلة في التدريس بالمقاربة بالكفاءات أو ما يسمى بمناهج الجيل الأول، ثم تلتها إصلاحات مناهج الجيل الثاني، من قبل وزارة التربية لإصلاح المنظومة التربوية.

إن التغيرات التي يشهدها العالم على جميع الأصعدة في المستويات الاجتماعية والاقتصادية والتكنولوجية، يفرض علينا إصلاح المنظومة التربوية، والتي تتمثل محاوره الكبرى في: تحسين نوعية التأطير، والتحوير البيداغوجي، وإعادة تنظيم المنظومة التربوية، وهذا كله يتطلب، إعداد الأستاذ إعدادا تربويا ومهنيا جيدا حيث تتنوع البرامج المتعددة لإعداد الأساتذة تلعا للهدف المنشود من كل هذه البرامج، فنجد أن برامج إعداد الأساتذة في المرحلة الابتدائية تختلف عادة عن برامج إعداد الأساتذة للمرحلتين المتوسطة والثانوية، وبالرغم من هذا التنوع في البرامج نجد أن هناك خصائص مشتركة تجمع بينها جميعا. (حسن وسعيد، 1999: 286). ومن بين هذه الدراسات دراسة قوارح (2013) والتي هدفت إلى التعرف على العوامل المؤدية إلى تدني مستوى التحصيل الدراسي، ودراسة بوعناني وكورات (2018) والتي هدفت إلى التعرف على تدني مستوى التحصيل الدراسي في مادتي القراءة والرياضيات من وجهة نظر مدرسي المرحلة الابتدائية دراسة ميدانية على عينة من معلمي مدينة سعيدة وهنا لا بد من دراسة العلاقة بين الدافعية للتعلم والتعليم الفعال. وما حجم هذه العلاقة، وأدوار الأستاذ في التعليم الفعال.

ونظرا لأهمية موضوع التعليم الفعال وعلاقته بالدافعية للتعلم والعملية التعليمية التعلمية ككل، وقصد البحث عن الحلول الناجعة لإثارة الدافعية لدى التلاميذ وخلق بيئة تعليمية فعالة، نطرح التساؤل التالي:

هل هناك علاقة ارتباطية بين التعليم الفعال والدافعية للتعلم وأبعادها الفرعية لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي؟

وتفرعت عن هذا التساؤل مجموعة من التساؤلات الفرعية التالية:

تساؤلات استكشافية:

1- ما مستوى التعليم الفعال (الدرجة الكلية) بأبعاده الفرعية لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي؟

2- هل توجد فروق في التعليم الفعال (الدرجة الكلية) بأبعاده (التخطيط للدرس وتنفيذه، العلاقات الإنسانية، التقويم، إدارة بيئة التعلم) تعزى لمتغير الجنس؟

3- ما مستوى الدافعية للتعلم (الدرجة الكلية) بأبعادها الفرعية لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي؟

4- هل توجد فروق في الدافعية للتعلم (الدرجة الكلية) بأبعادها الفرعية (إدراك المتعلم لقدراته، إدراك قيمة التعلم، إدراك معاملة الأستاذ، إدراك معاملة الأولياء، إدراك العلاقة مع الزملاء، إدراك المنهاج الدراسي) لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تعزى لمتغير الجنس؟

5- هل تتأثر الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بالتعليم الفعال؟

4- فرضيات الدراسة:

4- 1- الفرضية الجزئية الأولى:

- توجد فروق في التعليم الفعال (الدرجة الكلية) بأبعاده الفرعية (التخطيط للدرس وتنفيذه، العلاقات الإنسانية، التقويم، إدارة بيئة التعلم) لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تعزى لمتغير الجنس.

4- 2- الفرضية الجزئية الثانية:

- توجد فروق في الدافعية للتعلم (الدرجة الكلية) بأبعادها الفرعية (إدراك المتعلم لقدراته، إدراك قيمة التعلم، إدراك معاملة الأستاذ، إدراك معاملة الأولياء، إدراك العلاقة مع الزملاء، إدراك المنهاج الدراسي) لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تعزى لمتغير الجنس.

4- 3- الفرضية الجزئية الثالثة:

- تتأثر الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بالتعليم الفعال.

4- 4- الفرضية العامة:

- توجد علاقة ارتباطية بين التعليم الفعال والدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

5- أهمية الدراسة:

تتبلور أهمية البحث في دراسة أدوار الأستاذ في التعليم الفعال وعلاقتها بالدافعية للتعلم من وجهة نظر تلميذ السنة الثالثة ثانوي.

نظرا لأهمية موضوع التعليم الفعال وعلاقته بالدافعية للتعلم والعملية التعليمية التعلمية ككل، وقصد البحث عن الحلول الناجعة لكيفية تأثير التعليم الفعال للأستاذ على الدافعية للتعلم لدى التلاميذ، واستراتيجيات إثارتها لخلق بيئة تعليمية فعالة، تساهم في تحسين أداء التلاميذ والرفع من مستوى التحصيل الدراسي، وبالتالي المساهمة في إيجاد العلاج المناسب والفعال للتقليل من نسب الرسوب المدرسي والتسرب، ونتائج دراستنا هذه ستكون خطة لبناء قواعد تعليم فعال لتحفيز تلاميذنا وقيادتهم وتوجيههم لتعلم أفضل.

6- أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى ما يلي:

الهدف الأساسي المرغوب من وراء هذا العمل الميداني هو تركيز الاهتمام بالتعليم الفعال، وتطبيق الاستراتيجيات المناسبة لتحقيق تعليم فعال، أثر التعليم الفعال في الدافعية للتعلم، وإيجاد الطرق الفعالة لاستثارة دافعية التعلم لدى التلاميذ. وأهمية هذا الموضوع من الناحية التربوية تتمثل في خلق بيئة مناسبة للأستاذ والتلاميذ وفي استثارة دافعيتهم للتعلم، وضرورة تصميم خطط تعليمية وأساليب تعلم أكثر فعالية، وذلك بتوفير البيئة المناسبة كي تساهم في تطوير مستوى التربية والتعليم.

7- دواعي اختيار موضوع الدراسة:

من الأسباب الذاتية والموضوعية التي أدت إلى اختيار موضوع أدوار الأستاذ في التعليم الفعال وعلاقتها بالدافعية للتعلم هي:

- التعرف على أدوار الأستاذ في التعليم الفعال.
- التعرف على أدوار الأستاذ في خلق بيئة تعليمية فعالة.
- التعرف على أدوار الأستاذ في الدافعية للتعلم.
- التعرف على طرق استثارة الدافعية للتعلم لدى التلاميذ.

8- مصطلحات الدراسة:

- التعليم الفعال - الدافعية للتعلم.

9- التعاريف الاجرائية للمفاهيم الأساسية للدراسة:

9-1- التعليم الفعال: هو الدرجة الكلية التي يتحصل عليها التلميذ على مقياس التعليم الفعال للباحث عبد محسن حمد العامري.

أدنى درجة يتحصل عليها التلميذ في هذا المقياس هي (0) درجة، وأعلى درجة يتحصل عليها هي (96) درجة.

أقل من (30) درجة المتحصل عليها في استبيان التعليم الفعال تعبر عن "درجة مستوى تعليم فعال منخفضة".

من (65) درجة فما فوق تعبر عن "درجة مستوى تعليم فعال عالية".

9-2- مفهوم الدافعية للتعلم: هي الدرجة الكلية التي يحصل عليها التلميذ على مقياس الدافعية للتعلم للباحث أحمد دوقة وآخرون.

أدنى درجة يتحصل عليها التلميذ في هذا المقياس هي (68) درجة، وأعلى درجة يتحصل عليها هي (272) درجة.

أقل من (90) المتحصل عليها في استبيان الدافعية للتعلم تعبر عن "درجة مستوى دافعية تعلم منخفضة"

من (180) درجة فما فوق تعبر عن "درجة مستوى دافعية تعلم عالية".

الفصل الثاني

التعليم الفعال

تمهيد

- تعريف التعلم والتعليم
- الفرق بين التعليم والتعلم
- عناصر التعليـــــم
- التعليـم الفعـــــال
- محكات التعليم الفعال
- صفات التعليم الفعال
- خصائص الأستاذ الفعال
- طرائق التفكير في التعليم الفعال

خلاصة الفصل

تمهيد

يعتبر التعليم عملية اجتماعية تربوية هادفة تتفاعل فيها كافة العناصر التي تهتم بالعملية التربوية من جانب الإداريين، والمشرفين والمدرسين، والتلاميذ بهدف نحو المتعلم، والاستجابة لرغباته، وخصائصه وأساليب تعلمه، وذلك باستخدام الأنشطة والاجراءات التي تتناسب وقدراته، وإمكانياته، وتؤدي إلى نموه، وهو نظام جماعي يتم فيه التدريس والتعلم. كما يؤكد معظم الباحثين بأن التلميذ أصبح محورا للعملية التعليمية التعلمية، وهذا لكي تتحقق الأهداف التربوية والتعليمية وبالتالي تحقيق التعليم الفعال ووصولا إلى تعلم فعال، وهذا يتطلب توفير بيئة مناسبة لذلك، حيث تعرف بيئة التعليم الفعال بأنها البيئة التي ينهمك التلاميذ فيها شخصيا في عملية بناء أو اختبار أو تطبيق قدرتهم العقلية في التعامل مع ما هو قيد البحث، ويعني هذا مشاركة التلميذ الفعالة في العملية. ولقد تطرقنا في هذا الفصل لتعريف التعلم، وأنواعه، والمبادئ التي يشتمل عليها التعلم، وشروطه، وأهدافه، وعناصره، والتعليم الفعال، ومحكاته، وخصائص الأستاذ الفعال وصفاته، وطرائق التفكير في التعليم الفعال.

1- تعريف التعلم Learning:

مفهوم التعلم يتصل بعمليات اكتساب السلوك والخبرات والتغيرات التي تطرأ عليها، فنتائج عملية التعلم تظهر في جميع أنماط السلوك والنشاط الإنساني، الفكرية والحركية والاجتماعية والانفعالية واللغوية. بحيث تتراكم الخبرات والمعارف الإنسانية وتنتقل من جيل إلى آخر عبر عمليات التنشئة الاجتماعية مع العالم المادي.

ويعرفه (جيلفورد) Guilford بأنه تغيير في السلوك ناتج عن استثارة.

ويعرفه (جيتس) بأنه عملية اكتساب الوسائل المساعدة على إشباع الدوافع وتحقيق الأهداف، والذي يتخذ في الغالب صورة حل المشكلات. (عفاف، 2014: 11 - 12).

ويعرف كمبل (Kimble) التعلم بأنه تغير دائم نسبيا في إمكانيات السلوك نتيجة للخبرة المعززة أو الخبرة المعاقبة. (Driscoll, 1994). (معاوية، 2015: 99).

عرف فريق من العلماء مفهوم التعلم على أساس أنه عملية تغير وتناوله فريق آخر على أساس أنه عملية تغيير على الرغم من أن اللفظ Change يحتمل المعنيين. وفيما يلي توضيح لهما:

1- 1- التعلم تغير:

يعرف كمبل Kimble التعلم على أنه " تغير دائم نسبيا في إمكانيات السلوك نتيجة للخبرة المعززة". (عدنان وشفيق، 2014: 90).

1- 2- التعلم تغيير:

يعرف ثاين Thyne التعلم بقوله أن نتعلم معناه أن نتخذ (نبني) استجابة جديدة لموقف ما. فهو من التعريفات التي تنظر لعملية التعلم ذاتها لا نتائجها وهي الأداء.

يعرف وودورث Woodworth للتعلم بأنه نشاط من قبل الفرد يؤثر في نشاطه المقبل، ومعنى ذلك أن التعلم سلوك يقوم به الفرد من شأنه أن يؤثر في سلوكه المقبل فيحسنه ويزيده قدرة على التكيف. (محمد وآخرون، 1984: 77).

تعرف رجاء أبو علام (1987) "التعلم هو تعديل في السلوك أو تغير في الأداء نتيجة الخبرة والتدريب". (حسن، 2008: 162).

تعرف مجدى، (2004) «التعلم بأنه عملية مكتسبة تشتمل على تغير في الأداء أو السلوك أو الاستجابات يحدث نتيجة النشاط الذي يمارسه المتعلم والمتدرب الذي يقوم به والمثيرات التي يتعرض لها والدوافع التي تسهم في دفعه لهدف تحقيق النضج». (مجدى، 2004: 96).

يعرف (بوغازي، 2016) التعلم: بأنه عملية عقلية داخلية نستدل على حدوثها عن طريق آثارها أو نتائجها، وذلك في صورة تعديل يطرأ على سلوك الفرد، سواء من الناحية الانفعالية، مثل اكتساب اتجاهات وقيم، أو من الناحية العقلية مثل اكتساب معلومات، ومهارات للاستعانة بها عند التفكير في مواقف معينة، وذلك في محاولة الوصول إلى هدف معين، أو حل المشكلات المحددة. (بوغازي، 2016: 19).

ويعرف الباحث التعلم بأنه عملية عقلية مكتسبة نستدل عليها من تغير في الأداء يطرأ على سلوك الفرد، نتيجة للتدريب وللخبرة التي يكتسبها المتعلم من النشاط الذي يمارسه.

2- أنواع التعلم: التعلم أنواع من أهمها:

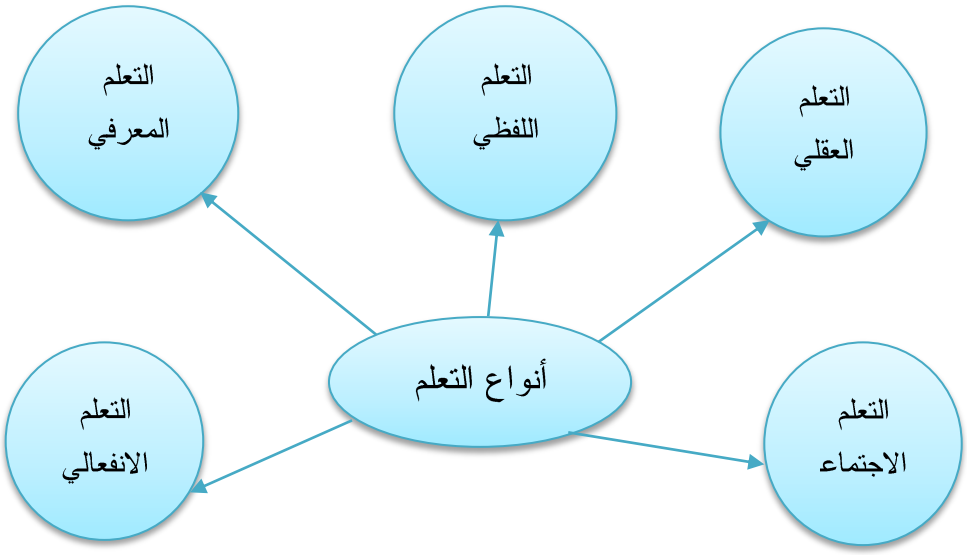
2- 1- التعلم العقلي: يهدف إلى تمكين الفرد من استخدام الأساليب العلمية في التفكير سواء في مجال حل المشكلات والحكم على الأشياء.

2- 2- التعلم المعرفي: يهدف إلى إكساب الفرد الأفكار والمعاني والمعلومات التي يحتاج إليها في حياته.

2- 3- التعلم الانفعالي: يهدف إلى إكساب الفرد الاتجاهات والقيم والقدرة على ضبط النفس في بعض المواقف التعليمية.

2- 4- التعلم اللفظي: يهدف إلى إكساب الفرد العادات المتعلقة بالناحية اللفظية، كالقراءة الصحيحة والحفظ.

2- 5- التعلم الاجتماعي: يهدف إلى إكساب الفرد العادات الاجتماعية المقبولة في مجتمعه، وتعلم النواحي الخلقية كاحترام القانون والتعاون، والدقة في المواعيد. (الفلفلي: 2013، 52 - 53).



الشكل (1): أنواع التعلم من إعداد الباحث

3- قوانين التعلم:

أهم ما يميز التعلم قوانين رئيسية وقوانين ثانوية، وهي كالتالي:

3-1- قوانين التعلم الرئيسية:

3- 1- 1- قانون الأثر: ويفيد أن: " تتقوى الارتباطات بين أوضاع مثيرة معينة واستجابات معينة، إذا كانت هذه الاستجابات متبوعة بحالة من السرور أو الرضا أو الإشباع، وتضعف هذه الارتباطات إذا كانت متبوعة بحالة من الضيق أو الألم أو الإزعاج ".

يشير هذا القانون إلى الأثر الناجم عن النجاح والفشل، هو المسؤول عن اختيار الاستجابات الأكثر تكيفا وتحقيقا للهدف المنشود، وعن تقوية الارتباطات بين مثيرات معينة واستجابات معينة أو إضعافها.

وبمعنى آخر فإن الثواب أو النجاح يدفع إلى تعلم السلوك الناجح المثاب، بينما يقلل الفشل أو العقاب النزعة إلى تكرار السلوك الفاشل أو المعاقب.

وقد أثار هذا القانون اهتمام علماء النفس والتربية في مسألة العلاقة بين الدافعية والتعلم، ودار نقاش طويل حول أهمية الثواب والعقاب في تغيير السلوك ودورهما في التعلم المدرسي.

3- 1- 2- قانون الاستعداد: ويتم تحديد قانون الاستعداد حسب ثلاثة خصائص تشير الخاصية الأولى إلى نزعة دافعية تؤهل العضوية لأداء بعض الاستجابات للحصول على شيء ترغب فيه كنزعة الطفل لأداء سلسلة من الحركات للوصول إلى مكان الحلوى وتناولها، وتشير الخاصية الثانية إلى تعزيز النزاعات الاستجابية الأولى لدى أدائها، ويتم ذلك عندما لا يوجد ما يعيق وصول الطفل إلى قطع الحلوى، أما الخاصية الثالثة فتشير إلى آثار التعب أو الإشباع حيث سيشعر الطفل بالانزعاج في حال إكراهه على أداء تلك الاستجابات إذا كان متعبا أو مشبعا.

ويختلف مفهوم الاستعداد حسب هذا القانون عن المفهوم الذي يستخدمه المربون حاليا، كالاستعداد للقراءة أو الكتابة أو الحساب.

إن مفهوم الاستعداد الأخير حسب نشواتي (1985) والذي يشير إلى مرحلة نمو معينة تؤهل صاحبها للقيام ببعض الأنماط السلوكية واكتساب مهارات معينة إذا توافرت الظروف المثيرة المناسبة، إلا مفهوم الاستعداد الأول فيشير إلى نوع من التكيف الاستعدادي يؤهل المتعلم لأداء بعض الاستجابات أو النفور من بعض الاستجابات الأخرى بغض النظر عن مرحلة النمو التي بلغها.

تعتبر قوانين التعلم الرئيسية ذات أهمية كبيرة في عملية التعلم بحيث يشير إلى قيمة الأثر المترتب عن النجاح والفشل، فتكون الاستجابات أكثر تكيف لتحقيق الأهداف. بينما الاستعداد فهو يشير إلى

نزعة دافعية وإلى تعزيز النزاعات الاستجابية الأولى لدى أدائها وإلى آثار التعب أو الإشباع، بينما يرى نشواتي بأنه يشير إلى مرحلة نمو معينة.

3- 2- قانون التدريب:

يشير هذا القانون إلى أثر الاستعمال والممارسة في تقوية الارتباطات أو إضعافها، ويقصد بالتقوية زيادة احتمال حدوث الاستجابة عندما يعود الوضع الذي يستثيرها إلى الظهور، أما الإضعاف فيعني إعاقة حدوث الاستجابة لدى ظهور الوضع المرتبط به، وينقسم قانون التدريب إلى قانونين فرعيين هما:

3- 3- قانون الممارسة: ويشير إلى تقوية الارتباطات بالاستعمال والممارسة.

3- 4- قانون الإهمال: ويشير إلى إضعاف الارتباطات نتيجة الإهمال وعدم الممارسة.

3- 5- قوانين التعلم الثانوية: بالإضافة إلى قوانين التعلم الرئيسية توجد قوانين أخرى للتعلم ثانوية نشير إليها باختصار فقط، هي:

- قانون الاستجابة المتعدد.
- قانون الاتجاه أو المنظومة.
- قانون قوة العناصر.
- قانون الاستجابة بالمماثلة.
- قانون الانتقال الارتباطي.

وتجدر الإشارة إلى أن هناك الكثير من التطبيقات التربوية التي بدأت تجسد اعتمادا على قوانين التعلم السالفة الذكر، بحيث على كل من المعلم والمتعلم أن يعرفا ويحددا خصائص الأداء الجيد بحيث

يمكن تنظيم عملية التدريب والممارسة على نحو ملائم، ويجب أيضا تشخيص الأخطاء وتصحيحها للحيلولة دون تكرارها، إضافة إلى الاهتمام بالجوانب الدافعية وأثرها في التعلم.

بالإضافة إلى قوانين التعلم ينبغي الإشارة إلى أن هناك شروطا وخصائص ينبغي أن تراعى لتحقيق تعلم جيد وتتمثل الشروط الأساسية في ضرورة وجود دافع معين يدفع المتعلم نحو موضوع التعلم، وضرورة وصول المتعلم إلى مستوى معين من النمو والنضج الجسمي والعقلي والانفعالي والاجتماعي، يمكنه من السيطرة على المادة المتعلمة، وأن يتم التعلم عن طريق الممارسة أي أن يبذل المتعلم نشاطا حقيقيا وجهودا ذاتية لكي يحقق النتيجة المرجوة.

هذه الشروط وغيرها تمثل أركانا أساسية لا يتم التعلم بدونها وهي وإن كانت ضرورية لكي تحقق عملية التعلم أغراضها، فإن هناك عوامل أخرى تساعد المعلم في توجيه عملية التعلم توجيها سليما وتحقق نتائج أفضل وتسهم في تحسين أداء المتعلم ومن هذه العوامل:

الإحساس، الانتباه، الإدراك، الحفظ، الاسترجاع، التدريب المركز، التدريب الموزع، التوجيه والإرشاد وأثناء التعلم، معرفة المتعلم نتائج ما تعلمه بصورة مستمرة، الثواب والعقاب. (عبد الله، وفضيلة، 2009: 131- 134).

4- الفرق بين التعليم والتعلم:

يعرف قاموس English/English التعليم Teaching بأنه " فن مساعدة الآخر على أن يتعلم" بما ينطوي عليه ذلك من إمداد بالمعلومات (تلقين التعاليم، وتصحيح المواقف والظروف والفعاليات المصممة من أجل تيسير عملية التعلم).

ومعنى كونه "مساعدة الآخر على التعلم" أنه تنبيه وإلهام وإثارة لنشاط الدرس وخبرته بطريقة تكفل الزيادات المطلوبة في النمو التربوي والتحسينات المنشودة في نواتج السلوك والتصرف.

إن التعليم مهمة يقوم بها الأستاذ أما التعلم فتلك مهمة التلميذ وإن كان كل منا معلما ومتعلما في آن واحد، لكن في الموقف التعلمي عادة ما يكون القائم بالتعليم هو الأستاذ أما الذي يتعلم هو التلميذ.

وفي مجال التعليم الرسمي عن طريق المدرسة، يعلم المعلمون الصغار ولا تكون للتعليم فائدة إلا بمقدار ما ييسر عملية التعلم فكما يقول ديوي (1943) Dewey لن يستطيع المعلم التعليم ما لم يوجد الذي يتعلم ومهمة المعلمين تنبيه وقيادة تعلم الصغار، بما يكفل بلوغ الأهداف التي ينشدها المجتمع بأكبر ما في وسعهم من كفاية طرق التدريس. (أحمد وآخرون، 1978: 56-57).

إن التعليم ظاهرة معقدة، يتدخل فيها المعلمون والدارسون والمنهج، حيث إن المقررات الدراسية جزء من المنهج، حيث إن المقررات الدراسية جزء، وهي في تفاعل دينامي. (ذياب، 2010: 16).

5- العلاقة بين التعليم والتدريس:

- مفهوم التعليم أعم وأشمل من التدريس لأنه يشتمل على تعليم المهارات والقيم والمعارف.

- التعليم يقع بشكل مقصود مخطط له وقد لا يكون مخطط له، أما التدريس فيشير إلى نوع خاص من طرق التعليم وهو تعليم مخطط ومقصود ولا يأتي من غير قصد.

- إن التدريس يحدد بدقة السلوك الذي يرغب في تعليمه للمتعلم ويحدد شروط البيئة التعليمية التي تتحقق فيها الأهداف، أما التعليم قد يكون غير مقصود، فالتدريس نشاط إنساني قد يكون مقصودا أو غير مقصود.

- التعليم أوسع من حيث الدلالة من التدريس، التعليم يتماشى مع المعارف والقيم والمهارات ولكن التدريس لا يتماشى إلا مع المعارف فقط.

- يرى جانييه وبرجز أن الهدف من التدريس هو دعم عملية التعلم، إذ ينبغي أن تتضمن أحداث.

التدريس علاقة مناسبة ووثيقة بما يحدث داخل المتعلم. (عفاف، 2014: 19 - 20).

6- مبادئ التعليم والتعلم:

توجد مبادئ أساسية يجب أن يتضمنها أي برنامج تعليمي حتى يكون التعليم فعالا، وهذه المبادئ هي:

أ- مبدأ المشاركة: يقصد بهذا المبدأ ضرورة إتاحة الفرصة للأشخاص المتعلمين المشاركة في التعليم مباشرة، وذلك بواسطة تبادل المعلومات والمهارات أو العمل على مهام معينة ضمن البرنامج التعليمي، حيث إن مبدأ المشاركة يعكس عملية التفاعل والمشاركة في طرح الأفكار بين المعلم والمتعلمين، مع مراعاة عدم التركيز على دور المعلم فقط في تلقينهم المعلومات والمتعلمين مستمعون فقط.

ب- مبدأ المناقلة: المقصود به تطبيق ما يتعلمه المتعلمون ونقله إلى الواقع الفعلي، حيث إن التطبيق العملي يساهم في تقليل الأخطاء، وذلك يتم تطبيقه إما تدريجيا أو كليا وبشكل شامل، فقد يكسب المتعلمون أكثر مهارة من خلال البرنامج التعليمي، ولذلك تنقل هذه المهارات المختلفة إما بشكل كامل أو من خلال تطبيق كل مهارة في وقت مختلف ومناسب لنوع المهارة.

ج- مبدأ التعزيز: هو عبارة عن تحفيز السلوك الجيد والمرغوب فيه، والحد من السلوكيات غير المرغوب بها، وذلك عن طريق تهيئة الحوافز سواء الإيجابية أو السلبية أما المتعلمين من خلال البرنامج التعليمي

د- مبدأ التغذية العكسية أو الراجعة: تعتبر التغذية العكسية حول أداء الأشخاص المتعلمين ذات أهمية كبيرة في كل مرحلة من مراحل التعليم، حيث تساهم وبشكل كبير في تصحيح أخطاء المتعلمين. مبدأ الاهتمام بالفروق الفردية ما بين المتعلمين. (فرح، 2018: 12- 13).

7- 1- أما مبادئ التعلم: تقوم عملية التعلم على المبادئ التالية:

7- 1- 1 - المعنى في التعلم (Meaningfullness):

أي أن يكون التعلم ذا معنى وذلك من خلال:

أ- ربط التعلم بخبرات التلاميذ.

ب- ربط التعلم باهتمامات التلاميذ وقيمهم.

ج- ربط التعلم بمستقبل التلاميذ.

وهذا يعني أن التلاميذ يميلون لتعلم ما يكون ذا معنى بالنسبة لهم.

7- 2- المتطلبات الأساسية أو الاستعداد (Pre-requisites Readiness):

يميل المتعلم لتعلم الموضوع الذي يتقن كل متطلباته الأساسية.

7- 3- الأنموذج التوضيحي (Modelling) أو النمذجة التوضيحية:

يميل التلميذ لاكتساب السلوك الجديد إذا زود بنموذج لأداء هذا السلوك يشاهده ويقلده أو يحاكيه.

7- 4- التواصل المفتوح (Open Communication):

يميل التلاميذ إلى التعلم إذا ما كانت طريقة العرض منظمة بطريقة تجعل الرسالة (الهدف) مفتوحة للتلاميذ، وذلك من خلال:

أ- إيضاح الأهداف للتلاميذ.

ب- استخدام الأمثلة والتلميحات للتأكد من استيعابهم.

ج- تجنب الغيبيات والحديث عن الأشياء غير الموجودة أو غير المتمثلة.

د- استخدام الوسائل السمعية البصرية حيث يمكن ذلك.

هـــ- استخدام الأسئلة من وقت لآخر للتأكد من التواصل.

7- 5- الحداثة (Novellis) أو الجدّة:

يميل التلاميذ للانتباه ولتعلم ما يكون جديدا محتوى أو طريقة.

7- 6- التدريب العملي النشط والمناسب (Active Practice):

يميل التلاميذ للتعلم الذي يوفر لهم فرص القيام بدور فاعل نشط في عملية التعلم، كالإجابة عن الأسئلة الداعية للتفكير كتابة وشفاهة، وإعادة تنظيم وترتيب وتبويب أو تصنيف المعلومات، والتدريب العملي على حل المسائل، وإجراء التجارب والرسم والتحليل والتركيب.

7- 7- التدريب الموزع (Distributed Practice):

أن توزيع التدريب على فترات قصيرة ييسر عملية التعلم بشكل أفضل.

7- 8- الحجب التدريسي (Fading):

يزداد ميل التلاميذ للتعلم إذا سحبت التلميحات التعلمية تدريجيا.

7- 9- العواقب والظروف السارة (Pleasant Consequence): يزداد ميل التلاميذ للتعلم ويتابعونه إذا ما توافرت الخبرات السارة والنتاجات الممتعة، وانتفت الخبرات والعواقب غير السارة كالتحدي غير المعقول، والحرارة أو البرد المعنويين الزائدين، والإحباط والسخرية والتأنيب. (مجدى، 2004: 96- 97).

8- شروط التعلم:

تحدث عملية التعلم نتيجة لتفاعل الفرد مع بيئته واكتسابه لأنماط سلوكية جديدة تساعده على التكيف مع هذه البيئة، وتستمر عملية التعلم طوال حياة الإنسان، أي من المهد إلى اللحد.

ويتحقق التعلم الجيد، سواء كان هذا التعلم داخل المدرسة أو خارجها، إذا توافرت الشروط التالية:

8- 1- الدافع:

يقصد به رغبة الفرد في التعلم. ويمكن أن نستثير دافعه إلى تعلم مهارة معينة عندما نواجهه بمشكلة تتحدى قدراته فيسعى إلى تعلم كيفية التغلب عليها، فمسألة الحساب التي يعطيها المعلم للتلميذ قد تدفعه إلى تعلم طريقة الحل. (مجدى، 2004: 106).

8- 2- النضج:

يعرف كابلان (1991) ,Kaplan مفهوم النضج بأنه يشير إلى جميع التغيرات الحسية والجسدية والعصبية التي تطرأ على الكائن الحي والمحكومة بالمخطط الجيني الوراثي. ويعد النضج عنصرا هاما في التعلم، إذ لا يمكن حدوث بعض أنماط التعلم أو اكتساب بعض الخبرات ما لم يتم اكتمال نضج بعض الأعضاء الجسمية. فعلى سبيل المثال لا يمكن تعلم النطق والكلام ما لم يتم نضج أجهزة الكلام، ولا يستطيع الفرد أداء بعض المهارات الحركية الدقيقة ما لم يتم نضج العضلات الدقيقة وتحقيق التآزر الحسي- الحركي وعليه فإن التغيرات التي تطرأ على الأجهزة الجسمية والحسية والعصبية المحكومة بالمخطط الجيني لا بد من توفرها حتى يحدث التعلم. (عماد، 2010: 40- 41).

8- 3- الممارسة:

تعتبر الممارسة Practice شرطا هاما من شروط التعلم، فالتعلم هو غير دائم نسبيا في أداء الكائن الحي، تؤدى الممارسة فيه دورا رئيسا. فلا تعلم بدون ممارسة الاستجابات التي تحقق اكتساب مهارة حركية أو لفظية أو عقلية. (منسي وآخرون، 2001: 157).

وهناك شروط تحقق الممارسة الفعالة في مواقف التعلم المختلفة، وتختلف أهمية هذه الشروط باختلاف نوع العمل أو المهارة المطلوب اكتسابها، كما تتوقف أهمية هذه الشروط على توفر شروط التعلم الأخرى، والظروف التي يتم بها الموقف التعلمي، ومن هذه الشروط:

8- 3- 1- تجانس العمل التعلمي:

يعتبر تجانس العمل المتعلم من أحد الشروط الرئيسية للممارسة بالإضافة إلى أنه ذات أهمية عملية في تعلم المهارة، وفي اكتساب المفاهيم بالاستقراء. فمن الأفضل لتحقيق فاعلية التعلم وانتقال آثاره إلى المواقف التالية سواء داخل المدرسة أو خارجها، الاهتمام بقدر بسيط من المعلومات أو المعارف المتماسكة حتى يتم التمكن منها، ثم الانتقال إلى الوحدة التالية مما يرفع من مستوى حافز الاكتشاف، مما لو تم تقديم مجموعة كبيرة من المعلومات غير المترابطة في الموقف التعلمي الواحد.

8- 3- 2- نوع التعلم:

تختلف طريقة الممارسة باختلاف نوع التعلم المستخدم في الوقت التعلمي ففي التعلم بالاستقبال مثل Reception Learning يتلقى المتعلم مادة التعلم في شكل مجموعة حقائق أو مجموعة مبادئ، ثم يقوم بممارسة تعلم هذه المادة ومحاولة استدعائها بعد ذلك إما بشكل حرفي أو باستدعاء أجزاء منها. (منسي وآخرون، 2001: 160- 161).

8- 3- 3- التعزيز والمكافأة:

التعزيز هو المعزز الحقيقي للتعلم، فهو الذي يجعل السلوك المتعلم المرغوب فيه يتكرر باستمرار في المواقف المشابهة. والتعزيز المتواصل في مراحل تعلم الفرد للمهارات الدراسية شرط رئيسي لاستمرارية عملية التعلم ويمكن الاعتماد على التعزيز المتقطع بعد اكتساب الفرد للمعرفة. والتعزيز يتأثر بمستوى الاشباع عند الفرد وبجدته Novelty وبأنواعه، وأفضل الأنواع ما كان اجتماعيا. والتعزيز شرط رئيس لتشكيل سلوك التعلم وتسلسله عند الفرد خاصة إذا كان إيجابيا. والتعزيز يجب أن يأتي مباشرة بعد السلوك المرغوب فيه الذي قام به الفرد. (سعيد، 2002: 14).

8- 3- 4- التغذية الراجعة Feedback:

وهي العملية التي يتعرف المتدربون من خلالها على نتائج أدائهم وتعزيز الأداءات الصحيحة وتصحيح الخاطئة منها ومصادر التغذية الراجعة في التدريس المصغر هي: المشرف، التسجيل بالفيديو، الزملاء. (حسن وآخر، 1999: 142).

وعرفها مهرنز وليمان (1984) ,Mehrens & Lehman على أنها تزويد الفرد بمستوى أدائه لدفعه لإنجاز أفضل على الاختبارات اللاحقة من خلال تصحيح الأخطاء التي يقع فيها. (نبهان، 2008: 21).

ويمكن القول بأن التغذية الراجعة هي إعلام الطالب نتيجة تعلمه من خلال تزويده بمعلومات عن سير أدائه بشكل مستمر، لمساعدته في تثبيت ذلك الأداء، إذا كان يسير في الاتجاه الصحيح، أو تعديله إذا كان بحاجة إلى تعديل. وهذا يشير إلى ارتباط مفهوم التغذية الراجعة بالمفهوم الشامل لعملية التقويم باعتبارها إحدى الوسائل التي تستخدم من أجل ضمان تحقيق أقصى ما يمكن تحقيقه من الغايات والأهداف التي تسعى العملية التعليمية التعلمية إلى بلوغها. (نبهان، 2008: 21).

للتغذية الراجعة أثر كبير في تحسين عملية التعلم، وإليها يرجع الفضل في تثبيت المادة المتعلمة في ذهن المتعلم بالشكل الصحيح، بل وتعد التغذية الراجعة العنصر الأساسي في العملية التعليمية التعلمية. (محمد، 2002: 294).

9- العوامل المؤثرة في فاعلية التعلم والتعليم:

هنالك عوامل عديدة من شأنها أن تؤثر في عملية التعلم وسنذكر منها:

9- 1- البيئة المحيطة بالتعلم ومدى ما يتوفر فيها من إمكانيات اقتصادية واجتماعية وتربوية فعند توفرها يكون التعلم أفضا والعكس.

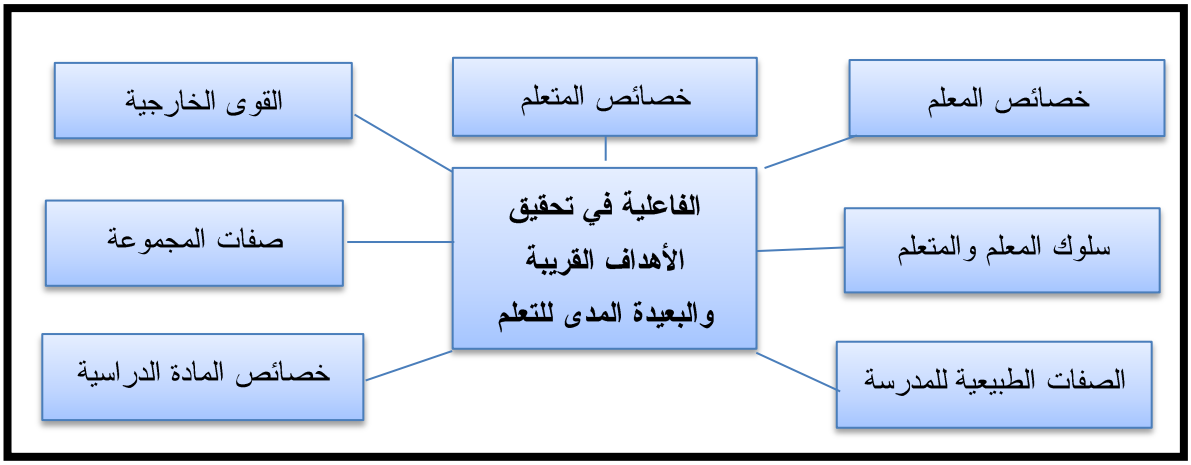
9- 2- أما بالنسبة للفرد يجب أن تتوفر فيه مجموعة من السمات والخصائص مثل:

9- 2-1- سمات جسمية ويقصد بها النمو الجسمي للإنسان وأعضائه واكتمال نموها أي النضج، فالطفل لا يتمكن من الوقوف إلا إذا نضجت أعضاؤه واكتمل نموها ولا يستطيع المشي إلا بعد أن تنضج العضلات المسؤولة عن تحرك الساقين.

9- 2- 2- استعداد فطري موروث توجد علاقة طردية بين الذكاء والتعلم، فكلما ارتفعت نسبة ذكاء الأفراد كلما كانوا أكثر استعدادا للتعلم كان تعلمهم أفضل، لأنه عن طريق الذكاء يمكن للطفل إدراك البيئة المحيطة به، واكتشافها وإدراك العلاقات بين الأشياء. (خميس، 2018: 78).

تعتبر عملية التعلم والتعليم محور لعلم النفس التربوي، إلا أن دراسة هذه العملية ليست غاية في حد ذاتها، وإنما وسيلة لتحقيق الأهداف التربوية والتعليمية المرجوة، كما أن المعلم والمتعلم لا يعملان معا في فراغ، وبمعزل عن بعضهما بعضا لتحقيق هذه الأهداف. كما أن عملية التعلم والتعليم نفسها لا تحدث في معزل عن عوامل كثيرة أخرى، بل إنها ترتبط ارتباطا وثيقا بجملة من العوامل التي تؤثر

في فاعليتها. ولقد لخص كلاوسماير وجودوين (Klausmeir- and Goodwin 1975)، العوامل التي تؤثر في فاعلية التعلم والتعليم، وبالتالي في تحقيق الأهداف التعليمية في سبعة عوامل رئيسية يمكن إيضاحها في الشكل (3) المأخوذ عنهما:



الشكل (2) العوامل السبعة المؤثرة في فاعلية عملية التعلم والتعليم (توق، وقطامي، 2003: 19)

9- 3- 1 - خصائص المتعلم Learner's Characteristics:

تعتبر خصائص المتعلم من أهم العوامل التي تقرر فاعلية التعلم وذلك لأن المتعلمين يختلفون عن بعضهم بعضا في مستوى قدراتهم العقلية والحركية وصفاتهم الجسدية، كما يختلفون في قيمهم واتجاهاتهم وتكامل شخصياتهم.

9- 3- 2 - خصائص المعلم Teacher's Characteristics:

لا يقتصر تأثير المعلم في شخصية المتعلم وإنما يتعداه إلى ما يتعلمه. إن فاعلية التعلم تتأثر بدرجة كفاية وذكاء وقيم واتجاه وميول وشخصية المعلم.

9- 3- 3 - سلوك المعلم والمتعلم Teacher and Learner Behavior:

من الواضح أن هناك تفاعلا مستمرا بين سلوك المعلم وسلوك المتعلم وهذا التفاعل هو الذي يؤثر في نتاج التعلم، لذا ترتبط شخصية المعلم الواعي الذكي بطرق تدريس فعالة قائمة على أساس من التفاعل.

9- 3- 4 - الصفات الطبيعية للمدرسة Environmental Characteristics Of the School:

ترتبط فاعلية التعلم بمدى توفر التجهيزات والوسائل التعليمية الضرورية المتعلقة بمادة التعلم. فلا يمكن مثلا تعلم السباحة دون وجود بركة. ولا يمكن تعلم العزف على البيانو دون وجود بيانو. وتكون درجة فاعلية تعلم اللغة الإنجليزية أفضل في المدارس التي يتوفر فيها مختبر للغة من المدارس التي لا يتوفر فيها مثل هذا المختبر وهكذا.

9- 3- 5- المادة الدراسية Subject Matter:

يميل بعض التلاميذ بطبيعتهم إلى مواد دراسية معينة بينما ينفرون من مواد دراسية أخرى، ومن هنا نرى أن تحصيل المتعلم الواحد يختلف في المواد الدراسية المختلفة. فقد نجد مثلا تلميذا تحصيله في اللغات أفضل من تحصيله في الرياضيات أو العلوم، إلا أن التنظيم الجيد، والعرض الواضح لمادة الدراسة يزيد من فاعلية التعلم.

9- 3- 6- صفات المجموعة Group Characteristics:

يتألف الصف المدرسي من مجموعة من الأفراد يختلفون في قدراتهم العقلية، وقدراتهم الحركية وصفاتهم الجسدية. كما يختلفون في اتجاهاتهم وميولهم وقيمهم. بالإضافة إلى هذا فهم أيضا يختلفون في خبراتهم السابقة لانتمائهم إلى طبقات اجتماعية واقتصادية مختلفة. ولهذا فإن فاعلية التعلم والتعليم

تتأثر بالتركيبة الاجتماعية التي يتكون منها الصف المدرسي. كما تتأثر بمدى التباين والتجانس في التركيبة الاجتماعية للمدرسة.

9- 3- 7- القوى الخارجية التي تؤثر في فاعلية التعلم External Factors:

يقصد بالقوى الخارجية تلك العوامل التي تؤثر في موقف المتعلم تجاه التعلم المدرسي، فالبيت والجيرة، والبيئة الثقافية التي يعيش فيها المتعلم من العوامل المهمة التي تحدد صفات الشخصية ونمط سلوكه داخل غرفة الصف. وبالتالي تلعب هذه العوامل دورا مهما في تحديد فاعلية عملية التعلم - التعليم.

وتعتبر نظرة المجتمع إلى المدرسة من أهم العوامل الخارجية التي تؤثر في فاعلية التعلم فبعض المجتمعات تتوقع من المدرسة أن تعمل على تطوير شخصية المتعلمين فكريا واجتماعيا وجسديا وانفعاليا، وفي سبيل تحقيق هذا الهدف توفر هذه المجتمعات لأبنائها فرص الدراسة والتحصيل، في حين أن مجتمعات أخرى ترسل أبناءها للمدرسة للتخلص من مشاكلهم داخل البيت. وهذه المجتمعات لا تشجع أبناءها على بذل الجهد المتواصل وبالتالي لا تستطيع المدرسة أن تقدم لهم الشيء الكثير في سبيل تعلمهم وتعليمهم. (توق، وآخرون، 2003: 119- 121).

10- أهداف عملية التعلم:

التعلم عملية عقلية داخلية لأنها تتضمن سلسلة من العمليات العقلية المتداخلة وهي:

- الإحساس والإدراك والربط بين الخبرات الجديدة والسابقة.

- والقدرة على الاحتفاظ وتذكرها في الوقت المناسب.

11- عناصر التعليم:

يتشكل التعليم من العناصر التالية:

11-1- المدخلات:

وهي مكونات النظام، وتشمل جميع العناصر التي تدخل من أجل تحقيق هدف أو عدة أهداف محددة، وتعتبر الأهداف والمواصفات المراد تحقيقها من هذه المدخلات، وفي النظام الذي يعمل على إعداد الأستاذ في كليات التربية وإعداد المعلمين يعتبر كل من: برنامج الإعداد والأهداف المنشودة والمقررات الدراسية والأساليب التدريسية والأنشطة الطلابية والوسائل التعليمية، والتلاميذ والأساتذة أعضاء هيئة التدريس والمعيدين والمحاضرين وعمادة الكلية والإداريين، والمباني والتجهيزات والملاعب والقاعات والمكتبة وغيرها...يعتبر كل هذا مدخلات هذا النظام التعليمي. (علي، 1996: 48).

11-2- العمليات: وتتمثل بما يأتي:

- طرائق التدريس وأساليبها والأنشطة التي تمارس فيها.

- دور التلميذ في طريقة التدريس وما إذا كان رئيسا أم ثانويا.

- دور الأستاذ في طريقة التدريس وما إذا كان موجها مرشدا أم المصدر الوحيد للمعلومة. (محسن، 2010: 194).

11-3- المخرجات Outputs:

وهي نواتج النظام النهائية التي تمخضت عن معالجة المدخلات بواسطة العمليات، وبعد تطبيق المنهج لابد من التأكد أن المتعلمين قد بلغوا الأهداف المحددة، وهي النمو الشامل لهم، ويتم الاستعانة

في ذلك بأساليب التقويم المناسبة، فالمخرجات تتمثل فيما اكتسبه المتعلمون من معلومات ومهارات وجوانب انفعالية، وتستخدم المخرجات للحكم على فعالية إنتاجية النظام. (اللقاني، 2013: 34).

12- التعليم الفعال:

بدت الأبحاث المتعلقة بالتعليم الفعال، لسنوات عديدة، على أنها ذات نتائج متعارضة. ويوفر التقدم في أيامنا هذه في البحث المتعلق بالمعلم دعما قويا للتعميمات التالية (Brophy, 1979, pp. 1-2).

1- للأساتذة أثر واضح في مقدار ما يتعلمه التلاميذ.

2- يبدو أن بعض الأنماط المحددة من السلوك التعليمي ملائمة لبعض البيئات وليس لجميعها.

3- يصرف الأساتذة الذين يدركون دورهم في تدريس التلاميذ وقتا أطول في التعليم، وهم أكثر فعالية من غيرهم المعلمين.

4- يصرف المعلمون الفعالون أكبر وقت ممكن من التدريس في تنفيذ ألوان فعالة من النشاط، وأقل وقت ممكن في الانتقال من مكان لآخر في الصف في إجراءات حفظ النظام الصفي، وتعطيل سير الدرس فالوقت الذي يصرف على المهمة التعليمية هو من بين الطرق التي يشار بها إلى التعليم الفعال.

5- يفوق تحصيل التلاميذ الذين يتعلمون منهاجا منظما تحصيل أولئك الذين يتعلمون بالتعلم الذاتي (المفرد) أو بطرق الاكتشاف.

6- في الصفوف الابتدائية بالقياس إلى الصفوف العليا، حيث يركز على المهارات الأساسية، يكثر التدريس باستعمال المجموعات الصغيرة، والاتصال بين المعلم والتلميذ والمديح والتدريب وألوان النشاط ذات المستوى المعرفي المتدني.

7- وتدعم هذه التعميمات التدريس المباشر (كما وصفه روزنشاين في بيترسون وولبرج Rosenshine

.(in Peterson & Wahlberg , 1979

بوصفه منهاجا فعالا في تعلم المهارات الأساسية. ويشتمل التدريس الفعال على:

- تركيز على الأهداف المتصلة بالمادة الأكاديمية التي يراد تعلمها.
- محتوى شامل وإشراك التلاميذ في التعلم.
- مراقبة ناشطة لتقدم التلاميذ في التعلم.
- نشاطات منظمة مع تغذية راجعة فورية.
- بيئة تركز على المهمة التعليمية لكنها مريحة. (ديراني: 1993، 122- 123).

كما حدد زاهورك (1992) ،Zahork مفهوم التعليم الفعال في ظل الأدب التربوي في إطار عدد من المسميات التي تعكس مفهوم التعليم الفعال، مثل التعليم الجيد والتعليم النشط والتعليم المتقن والتدريس المباشر. (الكراسنة، 2005: 33).

يرى إبراهيم (1997) أن التعليم الفعال يرتبط بقدرة الأستاذ وإبداعه في خلق الإثارة العقلية والفكرية لدى التلاميذ، بالإضافة إلى العلاقة الإيجابية بين الأستاذ والتلاميذ وأثرها النفسي والعاطفي في تحفيز التلاميذ للتعلم. (الكراسنة، 2005: 33).

كما عرف السليتي (2008) التعليم الفعال بأنه التعليم الذي يمكن التلاميذ من اكتساب مهارات مهنية، أو معارف، أو اتجاهات، بمتعة وسرور. (السليتي، 2008: 56).

13- محكات التعليم الفعال وصفاته:

يعرف ماك نايل بوفام (1973) Mc Neil and Popham, التعليم عملية معقدة ومتعددة الجوانب والأبعاد، بحيث تؤثر في نجاحه متغيرات كثيرة متداخلة، فهناك المتغيرات الخاصة بالمتعلم وبالمعلم وبالمادة الدراسية وبطرق التدريس ووسائله. لهذا يبدو من غير المستغرب، في التعليم في ضوء عدد من المحكات المتنوعة (رباعي، 1981) ويشير كلوزماير Klausmeier إلى ثلاثة محكات أساسية هي: ورد في (نشواتي، 2003: 231).

13- 1- النتاج التعليمي Educational Output:

والقصد به هو نتاج ما يتعلمه المتعلم، ويكتسبه من خبرات ومعارف الأنشطة التعليمية المدرسية. ويمكن تقييم النتاج التعليمي من خلال مقارنة أداء المتعلم قبل التعليم بأدائه بعد التعليم، أي بالتغيرات التي تطرأ على سلوكه، بحيث تظهر هذه التغيرات في اكتساب المتعلم المعارف والميول والاتجاهات والقيم الأخلاقية والشخصية، التي تتكامل بها شخصيته. وصعوبة التحقق من فعالية هذا المحك، هي تعذر الوقوف على بعض التغيرات التي تطرأ على سلوك المتعلم، حيث قد لا تتوافر المقاييس الدقيقة لإخضاع هذه التغيرات للقياس الدقيق. (منصور، وآخرون، 2014: 134- 135).

ويعتقد الباحثون الذين يعملون بمثل هذا المحك، أن النتاج التعليمي هو أفضل وسيلة لاختبار فعالية الأستاذ ونجاح التعليم، لأنه يمكننا من معرفة الإنجازات التي حققها المتعلم في المجالات النفسية الحركة والانفعالية والمعرفية.

13- 2- العملية التعليمية Process:

يشير هذا المحك إلى أنماط السلوك التفاعلي السائدة أثناء العملية التعليمية. التعلمية ذاتها والتي تنجم عادة عن تفاعل السلوك التعليمي للمعلم، مع أنماط السلوك التعلمي للتلميذ، والتي يمارسها كل منهما في الوضع التعليمي الصفي. وتتضح أنماط سلوك المعلم من خلال الطرق التي يتبعها في شرح المادة الدراسية، وإثارة الأسئلة وإدارة الحوار والمناقشة داخل الصف، كما تتضح من خلال الأساليب التي يزاولها في إرشاد التلاميذ وتزويدهم بالتغذية الراجعة وتقويم نتاجاتهم. أما الأنماط السلوكية للمتعلم، فتتجلى من خلال طرق استجابته للنظام، وتركيز الانتباه، وبذل الجهد والمثابرة، والقيام بالتجارب والممارسات العملية، وأساليب الحوار وإدارة المناقشات. ولتقويم فعالية المعلم في ضوء هذا المحك، يستخدم الباحثون أسلوب الملاحظة المباشرة للوقوف على الأنماط السلوكية للمعلم والمتعلم والتي يمارسها كل منهما أثناء عملية التعليم، بحيث تتم ملاحظة هذه الأنماط ووصفها وتسجيلها وتفسيرها للحكم على فعالية التعليم في ضوء ما يجري داخل الصف.

13- 3- العوامل المنبئة Presage:

يشير هذا المحك إلى الاستعدادات والقدرات والعوامل الشخصية التي يتسم بها المعلم والتي يمكن أن تساعد في التنبؤ بفعاليته التعليمية الحالية والمستقبلية، كقدراته الفعلية، وسماته الشخصية، وعدد سنوات تعليمه، ومستواه التحصيلي، وتفوقه الدراسي. ويمكن الوقوف على هذه الخصائص بالرجوع إلى السجلات والتقارير المدرسية والجامعية والمقابلات، واستخدام بعض الاختبارات التي تقيس السمات العقلية وغير العقلية المرتبطة بالتعليم الفعال. (عبد المجيد، 2003: 231 - 233).

وفي عام 1931 قام كاتل (Cattell) بتوزيع استبيان على مجموعة من المديرين والمفتشين والموظفين الإداريين، والأساتذة والمعلمين والمعلمات وتلاميذ التعليم الثانوي، حيث طلب منهم تكوين قائمة لأهم عشر صفات للأستاذ الجيد، و254 إجابة، كانت إجاباتهم تنحصر بالصفات التالية:

- يمتلك الشخصية وروح الدعابة والإرادة والذكاء والتعاطف والتكتيك والانفتاح.

وقد كانت هناك دراسات حاولت أن تربط هذه الصفات مع المخرجات التعليمية، مما استدعى أن يطلق على هذه الدراسات بالدراسات المغلقة، وذلك بسبب تجاهلها التام لما يحدث حقيقة داخل الغرفة الصفية، وبدلا من ذلك حاولت هذه الدراسات أن تركز على صفات المدخلات مثل شخصية المعلم والتلاميذ وصفات المخرجات مثل نتائج الامتحانات وحاولت أن تربط بين الاثنين معا.

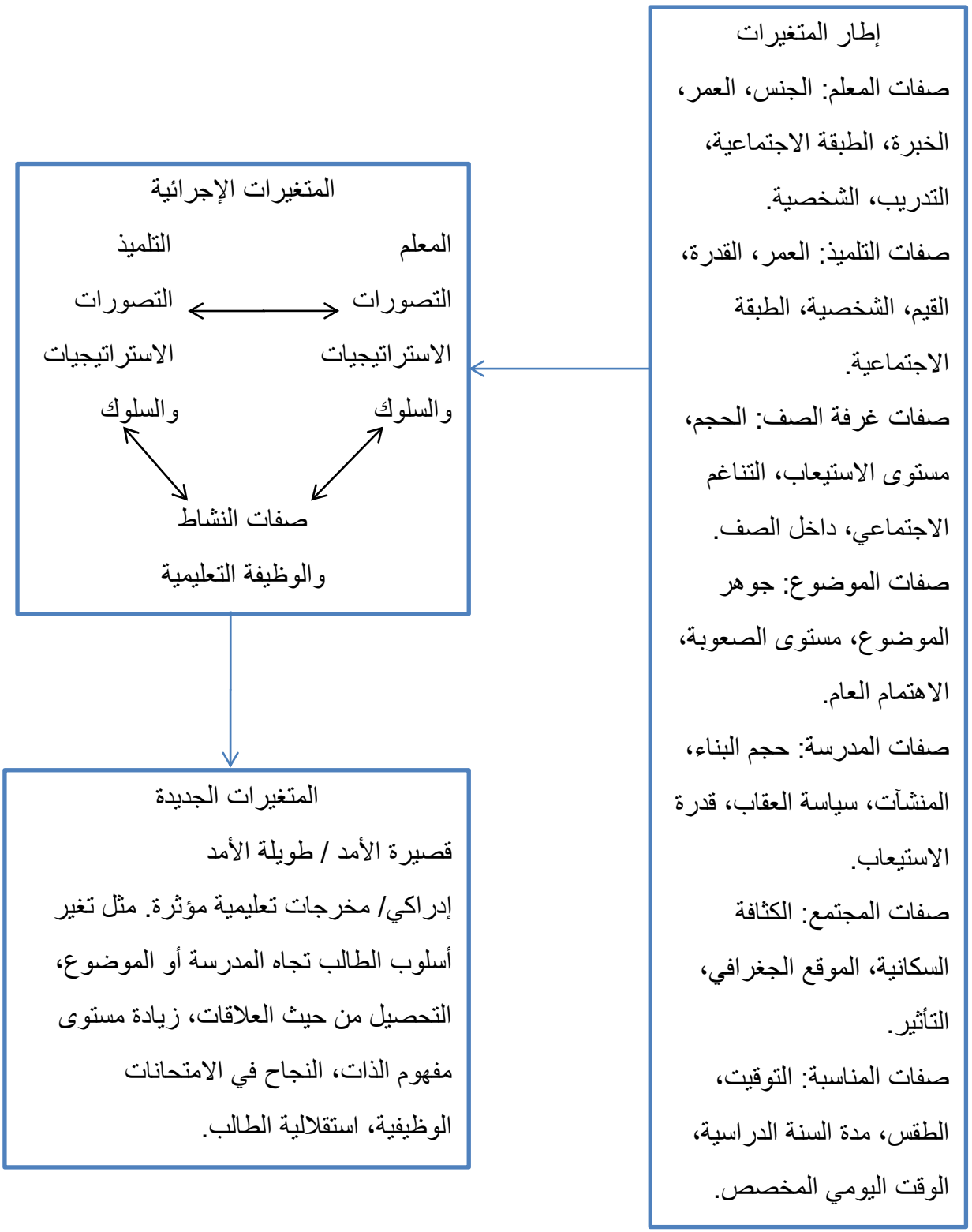
وفي فترة الستينات حاولت الأبحاث التي تعنى بدراسة التعليم الفعال أن تركز على نشاطات الغرفة الصفية، وخاصة التفاعل الحاصل بين الأستاذ والتلميذ. ونتيجة لذلك حصل هناك نوع من التوافق حول الإطار الرئيسي للتفكير التام فيما يتعلق بالتعليم الفعال والذي من خلاله نستطيع أن نميز بين ثلاثة أنواع من المتغيرات كما هو واضح في الشكل رقم (4).

وتشير متغيرات السياق إلى تلك الصفات التي تتعلق بالنشاط التعليمي. والدروس داخل غرفة الصف والتي تؤثر على نجاح النشاط التعليمي. أما المتغيرات الإجرائية تشير إلى ما يحدث داخل غرفة الصف وتتعامل مع التصورات والاستراتيجيات وسلوك الأستاذ والتلميذ، وصفات الوظائف التعليمية والنشاطات وكيفية تفاعل هذه جميعها مع بعضها البعض. وتشمل هذه المتغيرات على:

حماس الأستاذ، ووضوح الشرح، واستخدام الأسئلة، واستخدام التعزيز والنقد، واستراتيجيات الإدارة، وأساليب العقاب، ونوع التغذية الراجعة التي يتلقاها التلاميذ، ومساهمة التلاميذ بالحوار والتفاعل مع الأستاذ، واستراتيجيات التلاميذ للتعلم.

كما حدد أندرسون (Anderson) في دراساته عام (1991) الصفات التالية للتعليم الفعال:

- تقديم درس جيد من حيث الترابط والهيكل، ووضوح شرح وتفسير الأستاذ، وإرساء مناخ من التركيز على العمل والوظائف، والاستفادة من النشاطات التعليمية، والحفاظ على زخم الدروس، وتشجيع التلاميذ على المشاركة، ومراقبة تقدمهم والتنبه لاحتياجاتهم، وتزويدهم بالتغذية الراجعة الإيجابية والبناءة، والتأكد من تغطية الأهداف التعليمية كاملة، والاستفادة من أسلوب الأسئلة في الحصة. (العمري، 2005: 33 - 34).



الشكل (4): الإطار السياسي للتعليم الفعال (العمري: 2005، 24 - 25).

مميزات التعليم الفعال:

14- خصائص الأستاذ الفعال وقدراته المهنية:

يتميز الأستاذ الفعال بمجموعة من الخصائص، يمكن ذكرها فيما يلي:

14- 1- الخصائص المعرفية Cognitive characteristics:

إن حصيلة الأستاذ المعرفية، وقدراته العقلية والأساليب التي يتبعها في استثارة تلاميذه، هي من العوامل الهامة التي يجب أخذها في الحسبان عند البحث في الخصائص المعرفية للأستاذ الفعال.

14-1-1- الإعداد الأكاديمي والمهني:

14-1-2- الإعداد الأكاديمي:

يعرفه ديباس (1978) .Debesse, M بأنه تكوين محوره المعارف المرتبطة بالمواد التي سيكلف المدرس بتدريسها.

يعرفه ميالاري (1983) .Mialaret, G بأنه عمليات ونتائج الدراسة العامة والمتخصصة في مجال معين من طرف فرد، وغرضها تنمية قدراته في مادة من المواد أو أكثر أو في الثقافة العامة. (عبد الكريم، 2006: 450).

14-1-3- الإعداد المهني Formation professionnelle:

عرفه غريب في مجال تكوين المدرسين "يشير التكوين المهني إلى برامج إعداد المدرسين عمليا وإكسابهم مهارات التدريس وتمكينهم من الاتصال المباشر بالممارسة داخل الأقسام".

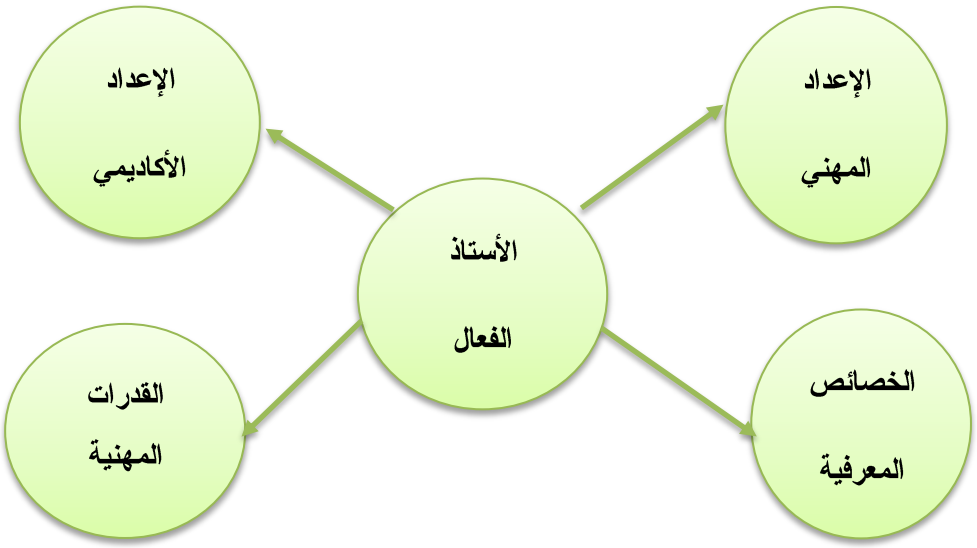
(عبد الكريم، 2006: 465).

ويمكن تحديد أبعاد الكفايات التي ينبغي توافرها في الأستاذ الفعال كما يأتي:

- البعد الأخلاقي - البعد الأكاديمي - البعد التربوي - بعد التفاعل والعلاقات الاجتماعية والإنسانية. (لمعان، 2011: 371).

وليطور الأستاذ قدراته المهنية يجب عليه:

- تطوير الذات التربوية من خلال الاستزادة بكل ما يستجد.
- إشراك المتعلمين في التخطيط الفعال لأهداف التعليم والأنشطة والأساليب والحصول على تعاونهم في تحقيقها.
- إظهار الكفاءة في التعامل مع المتعلمين.
- إدارة التعلم من حيث تحديد الأدوار للمتعلمين وتنمية مهاراتهم على كيفية التعلم والحصول على المعلومات.
- التفاعل مع المجتمع المحلي وفهم طبيعة البيئة التي يعمل فيها والمشكلات التي تعاني منها، والعمل معا لتحسين عملية التعلم. (الموسوي، 2015: 253- 254).



الشكل (5): أهم خصائص الأستاذ الفعال من إعداد الباحث

15- وظائف الأستاذ التربوية في إدارة التعليم الفعّال:

الاهتمام بمكونات غرفة الصف ومحتوياتها، والعمل على ديمومة إصلاحها، وجعل ذلك جزء من مسؤوليات التلاميذ والعمل على إظهارها في أبهج صورة، وأجمل شكل، وذلك بتعليق اللوحات والصور الجذابة على الجدران، ويفضل تزيين الجدران بلوحات يقوم التلاميذ بتصميمها، وتزيينها بالرسوم مع توجيههم إلى استخدام الطرائق والمواد المتوافرة بكفاية، والعمل على تنظيمها وترتيبها بشكل لا يعيق حركة الأستاذ وحركتهم داخل الصف. من وقت لآخر يجب إدخال تعديلات على تنظيم غرفة الصف لتجنب الملل والرتابة. وكذلك تنظيم أماكن المواد التعليمية، مثل الخرائط والرسومات والدفاتر والأقلام بحيث يمكن استخدامها بسهولة حين تدعو الحاجة. إيضاح العلاقة بين البيئة المادية لغرفة الصف وصحة التلاميذ النفسية والبدنية. (أبو نمرة، 2001)، وتنظيم جلوس التلاميذ بما يتناسب مع حاجاتهم وأهداف الدرس والنشاطات التي سيقومون بها، أو طريقة التدريس التي سيتبعها الأستاذ مع مراعاة ذوي الاحتياجات الخاصة، فضعاف السمع والبصر يجلسون أقرب ما يكونون إليه والسبورة، والآخرون الذين يعانون من ضيق في التنفس يجلسون قريباً من النافذة...وهكذا. إعداد وتنظيم سجلات خاصة بمحتويات غرفة الصف. (الترتوري والقضاة، 2006: 109 - 110).

للأستاذ في المدرسة بصفة عامة والصف بصورة خاصة أدوار هامة يجب عليه القيام بها حتى تسير العملية التعليمية في الاتجاه الصحيح. وتؤدي إلى استفادة التلاميذ من تعلمهم:

1- يجب عليه تقديم المعلومات والمعارف للتلاميذ، وهذه العملية تعد من الأدوار والوظائف الأساسية والهامة التي يقوم بها المعلم، وللقيام بها على أكمل وجه يجب عليه أن يقوم بما يلي:

يساعد كل تلميذ على اختيار جوانب المعرفة المناسبة للموضوع الذي يتعلمه أو المشكلة التي تواجهه حتى يستطيع التغلب عليها، ويزوده بالمهارات والقدرات اللازمة والمطلوبة للقيام بنقد المعرفة

التي حصل عليها والتأكد من صحتها ومدى سلامتها، ويدربه على كيفية استخدام المعرفة والاستفادة منها في مواجهة المشكلة التي يقوم ببحثها، ولتحقيق هذه الجوانب يجب على الأستاذ أن يعرف بأنه ليس المصدر الوحيد للمعرفة والمعلومات.

16- طرائق التفكير في التعليم الفعال: Ways of thinking about effective teaching

16-1- الأهداف Objective:

وهناك عنصران رئيسيان يرتبطان بالتعليم الفعال هما:

- يجب على الأستاذ أن يمتلك فكرة واضحة عن هدف التعليم.
- يقوم الأستاذ بتأسيس أو تجربة تعليمية لتحقيق ذلك.

وعبر السنين تمت دراسة التعليم الفعال دراسة أوسبيك (1994) ,Ocepeck ودراسة باتلر (2001) Butler، ودراسة آرنيل - مارسيل (1995) Arnell- Marcell، من عدة زوايا وبعدة أساليب إلا أنه ولغاية فترة الستينات كان التركيز ينصب على دراسة صفات الأستاذ مثل الصفات الشخصية والجنس والعمر والمعرفة والتدريب...إلخ التي لها تأثير على فاعلية الأستاذ في التعليم.

16-2- مشاكل البحث والمفاهيم Conceptual and research problems:

لقد وفر هذا الإطار العام من (السياق، الإنتاجية، الإجرائية) أساس لجميع الأبحاث التي تتعلق بالتعليم الفعال خلال العقود القليلة السابقة. ولقد أثار مثل هذا البحث عدد من النشاطات المهمة فيما يتعلق بالمتغيرات الثلاثة ومدى توفير البحث للدليل والمشاركة التي تتعلق بالتعليم الفعال.

وفيما يتعلق بمتغيرات السياق، فمن الواضح أن هناك عددا كبيرا من الأوجه في سياق أوضاع التعليم التي تؤثر على النجاح أو الفشل وهكذا فإن تجميع هذه الأوجه في سياق ما بالتفصيل أمر متشعب ومتعدد.

ويختلف سياق التعليم في المدارس ابتداء من الدرس الذي يستند على إضافة وجمع بعض الأعداد التلاميذ الذين تتراوح أعمارهم ما بين 5 سنوات في مدرسة أساسية ريفية إلى درس في الإلكترونيات لمجموعة موهوبة يبلغ عمرها 16 سنة في مدرسة تقع في مدينة كبيرة.

إن المعضلة الكبرى التي تواجه الأستاذ هي تحديد أي من أوجه السياق بحاجة أن تؤخذ في الاعتبار عند تحديد النشاط التعليمي المناسب.

وهكذا يبدو واضحا أن اختلاف سياق التعليم يخلق مشاكل كبيرة للبحث فهي أولا تعني أن كل دراسة لا تأخذ جميع أوجه السياق بالاعتبار، ثانيا أن تأثير واحد من المتغيرات على الفاعلية يعتمد على المتغيرات الأخرى ووجودها، وهكذا فإن حجم المدرسة مثلا قد يخلق أثرا مختلفا في المناطق الغنية مما لو كانت المدرسة في منطقة فقيرة.

وبالنسبة للمتغيرات الإجرائية فمن الواضح أيضا أن هناك عددا كبيرا من الأوجه التي تخص نشاطات غرفة الصف ترتبط بالفاعلية.

بالإضافة إلى ذلك فإن هناك عددا من المشاكل تواجه الباحثين في كيفية تحديد ومراقبة وتسجيل سلوك المعلم والتلميذ والنشاطات التعليمية الأخرى.

إن استخدام استطلاعات الرأي والمقابلات والملاحظات الصفية تصطدم بمشاكل البحث مما يستدعي إنتاجا وتحليلا جيدا للبيانات.

إن مثل هذه البيانات غير الدقيقة تسبب إرباكا لصناع السياسة التعليمية والذين يريدون بالغالب إجابات سهلة وواضحة للأسئلة المطروحة حول فاعلية الأساتذة والأساليب التعليمية.

وعلى الرغم من هذا التعقيد إلا أن مساهمة الدراسات في التعليم الفعال قد ساهم في تقدم البحث خلال العقود القليلة الماضية، وخاصة في مجال المتغيرات الإجرائية المتعلقة بالتعليم بدءا بمراقبة السلوك وانتهاء بأخلاقيات الغرفة الصفية.

لقد مثل هذه الأبحاث على أهمية النشاط الصفي للأساتذة والتلاميذ على حد سواء، والتركيز على نظرة المعلم والتلاميذ لأنفسهم ولبعضهم من حيث السلوك وأثر ذلك في تحديد التعليم الفعال.

أما بالنسبة للمتغيرات الإنتاجية، فإننا نواجه سؤالا صعبا ألا وهو كيف لنا أن نعرف فيما إذا كان التعليم الفعال قد حصل أم لا؟

إن التعليم الفعال هو عبارة عن نجاح المعلم في تحويل وجلب تلميذ ما عن طريق بعض النشاطات التعليمية أما المشكلة فتتلخص في عدم وجود اتفاق عام حول الأهمية النسبية للمخرجات التعليمية المختلفة والتي تؤخذ كهدف للتعليم الفعال.

إن هدف التعليم الفعال هو تأكيد الأوجه الإدراكية للتعليم أو الاجتماعية العاطفية من التعليم ما يسمى بالأهداف طويلة الأجل التي يمكن تحقيقها بنهاية السنة.

ومن الممكن أيضل تعديل هذه الأهداف لتصبح قابلة للملاحظة والقياس قدر الإمكان. إن دراسة المخرجات التعليمية تواجه صعوبة أخرى.

17- التعليم الفعال كتطبيق للمبادئ المعرفية:

التعليم الفعال تطبيق للمبادئ المعرفية التي ظهرت من خلال دراسات وأبحاث علماء النفس المعرفيين وخاصة في ميدان التعلم كما جاءت لدى بياجيه Piaget، برونر Bruner، أوزوبل Ausubel، ووترك Witteric، وأكثر ما عني بالذاكرة والاسترجاع العالم المعرفي أندرسون (Anderson, Mayer, 1985). ويمكن إبراز ملامح الممارسات التعليمية المعرفية في اختزان الخبرة وتمثلها واسترجاعها واستخدامها كالتالي:

- ✓ يركز التعلم المعرفي على انتباه المتعلم، والمحافظة على استمرار هذا الانتباه.
- ✓ يركز التعلم المعرفي على نشاط المتعلم وجهده حتى يميز بين التفاصيل المهمة وغير المهمة.
- ✓ التعلم المعرفي هو التعلم الذي يحاول فيه المتعلم إيجاد روابط بين الخبرات الجديدة والخبرات التي يعرف.
- ✓ يتم في التعلم المعرفي مراجعة المتطلبات السابقة حتى يصبح المتعلم قادرا على استرجاع المعلومات الضرورية للتعلم الحالي.
- ✓ استخدام التعلم المعرفي المخططات لكي يدرك المتعلم أن المعلومات الجديدة تناسبه أو تدمج في إطاره المعرفي. (قطامي، 2004: 440- 441).

18- كيفية استثارة دافعية الطلاب للتعلم الفعّال:

- ✓ أهمية توضيح الأستاذ سبب الثواب أو المكافأة وأن يربطها بالاستجابة.
- ✓ أهمية تنويع الأستاذ في أساليب الثواب.
- ✓ أن يتناسب الثواب مع نوعية السلوك، فلا يجوز أن يعطي المعلم لسلوك عادي ثوابا ممتازا وأن يعطي في الوقت ذاته الثواب نفسه لسلوك متميز.

- ✓ أن يقترن العقاب مع السلوك غير المستحب.
- ✓ ألا تأخذ العقوبة شكل التجريح والإهانة، بل يجب أن يكون فيها تعليما وتهذيبا.
- ✓ التركيز على الربط بين الجهد والإنجاز.
- ✓ استثارة اهتمامات التلاميذ وتوجيهها.
- ✓ استثارة حاجات التلاميذ للإنجاز والنجاح.
- ✓ تمكين التلاميذ من صياغة أهدافهم وتحقيقها.
- ✓ توفير مناخ تعليمي غير مثير للقلق.
- ✓ أعط اهتماماً للتلاميذ الذين يشعرون بأنهم لا ينتمون، وتدخل في أمورهم بشكل بناء.
- ✓ كن واعياً لتأثير التعزيز على الدافعية ومعرفة مع أي التلاميذ يعمل التعزيز بشكل أفضل ومتى؟

ومن هنا فإن معرفة المعلم وقدرته على استثارة دافعية التلاميذ الداخلية والخارجية، كحد يضمن تفاعلاً أكثر بين المعلم والتلميذ، وبين المعلم والمادة، والتلميذ وزميله التلميذ، والمكان، من هنا نلاحظ أن المناخ العاطفي والاجتماعي الذي يسوده تفاعلا لفظيا وغير لفظي وكذلك استثارة الدافعية، تؤدي إلى نسبة تعلم عالية وتعلم حقيقي داخل غرفة الصف. (القضاه والترتوري، 2007).

ويوضح محمد (2015) أهم الأسئلة الصفية ودورها في التعليم الفعال "إن الدور الذي تقوم به الأسئلة في التربية الحديثة داخل غرفة الدراسة. حيث أنها تمثل قسما كبيرا من وقت التدريس، وتعتبر وسيلة هامة لتهيئة مرحلة التعلم وبدئها، كما ترعى النشاط التعليمي، وترفع من فعاليته، وتزود التلاميذ بتوجيهات بناءة وضرورية، ومحفزات مباشرة لتعلمهم". (محمد، 2015: 94).

يؤكد (براون Brown) بأن جوهر "التعليم الفعال" يكمن فيما إذا كان هذا التعليم يؤدي الغرض المطلوب أم لا، وبناء على هذا فإن التعليم الفعال يقوم بتحديد المخرجات التعليمية.

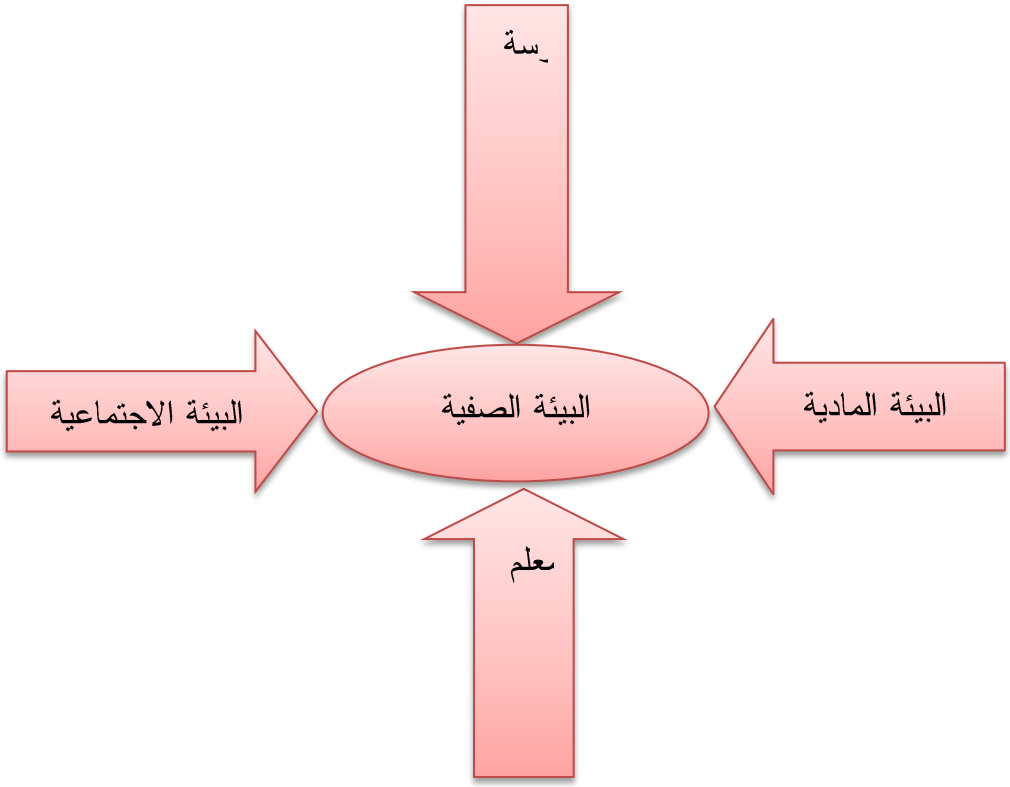
19- اتساع المعرفة والاهتمامات:

تدل دراسة قام بها ريانز (Ryans,1959) أن التعليم الناجح أو الفعال، لا ترتبط بتفوق المعلم في ميدان تخصصه والميادين الأخرى ذات العلاقة فقط، بل يرتبط أيضا بمدى اهتماماته وتنوعها. لقد تناول ريانز Ryans دراسة الخصائص المعرفية وغير المعرفية لمجموعة كبيرة من المعلمين بلغ عددهم 2043 معلما (987) معلما في المدارس الابتدائية، و(1065) معلما في المدارس الثانوية، حيث قام عدد من الملاحظين المدربين بتصنيف هؤلاء المعلمين في فئتين، فئة المعلمين الفعالين، وفئة المعلمين غير الفعالين، وذلك في ضوء (22) بعدا من أبعاد السلوك الصفي، وتبين نتيجة مقارنة خصائص أفراد هاتين المجموعتين، لأن المعلمين الأكثر فعالية، يملكون اهتمامات قوية وواسعة في المسائل الاجتماعية والأدبية والفنية، بالإضافة إلى امتلاكهم مستوى أعلى من الذكاء اللفظي أو المجرد، الأمر الذي يشير على معرفة المعلم بالمسائل التي تقع خارج ميدان تخصصه والميادين الأخرى ذات العلاقة بهذا التخصص، وسعة اطلاعه على هذه المسائل، تجعله أكثر فعالية من المعلم الأقل اهتماما ومعرفة واطلاعا.

20- العوامل المؤثرة في البيئة المدرسية:

تعرف البيئة المدرسية على أنها: "جميع الظروف والعوامل المؤثرة في المدرسة أو غرفة الصف، التي تضفي عليها سمات خاصة تتيح للتلاميذ أن يعيشوا حياة تعليمية ذات طابع خاص" وانطلاقا من ذلك يمكن القول بأن البيئة المدرسية تتشكل نتيجة لتفاعل جملة من الظروف التعليمية السائدة،

خصوصا أن عمليتي التعلم والتعليم في البيئة المدرسية لا تحدثان في فراغ، وتتأثر البيئة الصفية بمجموعة من العوامل:



الشكل (6): العوامل المؤثرة في البيئة الصفية (السليتي، 2008: 338).

21- المتغيرات في الموقف التعليمي:

نوضح المتغيرات الموجودة في هذا الموقف التعليمي ويمكن أن نحددها بما يلي:

1- ما يستعين به المدرس من وسائل إيضاح وشرح، وبيانات إحصائية، وكتابة على السبورة، وما يرسمه عليها وغير ذلك، وهذه كلها أمور يطلب من الأفراد المتعلمين (التلاميذ) أن يركزوا عليها، والمدرس ما يستعين به وما يستعمل من وسائل في الموقف هو ما يسمى بالمتغير المستقل.

2- يوجد كذلك سلوك التلاميذ واستجاباتهم لما يشرحه المدرس وما يلقيه عليهم وما يناقشهم فيه، وما يطلب منهم أن يكتبوه سواء كان تلخيص فكرة، أم رسم خريطة أو عمل جدول مقارنة أم إجابة عن سؤال وسلوك التلاميذ واستجاباتهم أيا كانت هي ما يسمى المتغير التابع.

3- توجد علاقة وظيفة من نوع معين مرتبط بين الموقف التعليمي من حيث أنه يتضمن موضوع التعلم وهو "المتغير المستقل" ومن أداء الفرد المتعلم "المتغير التابع" وهذه العلاقة الوظيفية نعبر عنها سلوكيا بقولنا أنه توجد عملية في الموقف التعليمي تسمى اصطلاحا "عملية التعلم"، وهذه العلامة الوظيفية أو العمليات لا تخضع للملاحظة المباشرة في "تكوينات فرضية أو متغيرات متوسطة" تعبر عن العلاقة التي تربط بين الفرد من ناحية وبين جزء من بيئته الخارجية في وقت معين ثم تبين تفاعل بين الفرد وبيئته. (صابر، 2009: 166- 167).

خلاصة الفصل:

لقد تطرقنا في هذا الفصل إلى موضوع التعليم الفعال، ووضحنا من خلاله المفاهيم المتعلقة بكل من التعلم والتعليم والمقارنة بينهما، هذه المفاهيم المرتبطة ارتباطا وثيقا بالعملية التعليمية التعلمية، وأدوار الأستاذ في التعليم الفعال، وخصائصه، ومحكات التعليم الفعال، وطرائق التفكير في التعليم الفعال، وكذلك كيفية تنظيم البيئة الصفية الفعالة، وبعض النظريات المفسرة للتعلم، وخصائص المعلم الناجح، وصفات التعليم الفعال، وأنواع التعلم، وشروطه، والبيئة المدرسية، والعوامل المؤثرة في عملية التعلم، وانتقال أثر التعلم.

الفصل الثالث

الدافعية للتعلم

تمهيد

- الدافعية
- المفاهيم المرتبطة بالدافعية
- تصنيف الدوافع
- خصائص الدافعية
- الدافعية للتعلم
- أهمية الدافعية للتعلم
- أنواع الدافعية للتعلم
- مكونات الدافعية للتعلم
- النظريات المفسرة للدافعية للتعلم

خلاصة الفصل

تمهيد:

شهدت المدرسة الجزائرية في العقود الماضية مجموعة من الإصلاحات وهذا رغبة منها في الخروج من الأزمة التي ميزت المنظومة التربوية الوطنية وكذا العديد من دول الوطن العربي، وأن حصيلة المجهودات المبذولة من قبل الأسرة التربوية لا تتماشى مع التطور التكنولوجي الذي يميز العديد من المجالات وهي تعتبر حصيلة متواضعة، وهذا من خلال ملاحظة طرائق التدريس، وكذا التقويم التربوي، وفي بعض مجالات الإشراف الإداري، وفي المناهج الدراسية خلال مراحل تعليمية مختلفة، فلابد من توفير كل الإمكانيات المعتبرة للانطلاق الفعلي نحو تكوين أستاذ كفء لمنظومة تربوية ترتكز على الإبداع، وابتكار طرق جديدة يعتمد عليها في التخطيط الديداكتيكي. وتطوير التعليم وتحقيق أهداف التعلم ومخرجاته يتطلب الاهتمام بالبيئة التعليمية ومساعدة المتعلم على التعلم هذه العملية التي تؤثر مباشرة في أداء المتعلم: دافعية التعلم، إذ تعتبر الدافعية المحرك الرئيسي وراء حدوث التعلم بشتى أنواعه في أي بيئة تعليمية، بل هي من أكثر العوامل المؤثرة في عملية التعلم وأن انخفاض الدافعية لدى التلاميذ يترتب عليه زيادة في نسب الرسوب والتسرب.

عرفت المدرسة عدة إصلاحات للمنظومة التربوية، وهذا نظرا لمرورها بفترات صعبة تتمثل في انخفاض مستوى التحصيل الدراسي ونتائجه، وهذا ما أثر على تدني مستوى الدافعية للتعلم لدى معظم التلاميذ في مختلف الأطوار التعليمية. إذ تعتبر دافعية التعلم من الجوانب المهمة في دراستنا هذه نظرا لأهميتها في المجال التربوي والمجال الاجتماعي والمجال الأكاديمي، والدور المهم الذي تلعبه في توجيه سلوك الفرد وتنشيطه. لقد تطرقنا في هذا الفصل إلى تعريف الدافعية والمفاهيم المرتبطة بها وأهميتها وخصائصها وأنواعها وتصنيفاتها وبعض النظريات المفسرة لها.

1- تعريف الدافعية:

1-1- تعريف اللغوي للدافعية:

يشار إلى مفهوم الدافع في اللغة اللاتينية بكلمة" Movere" ويشار إلى مفهوم الدافع في اللغة الانجليزية بكلمة " Motive" ويعني يحرك، وهو عبارة عن أي شيء مادي أو مثالي يعمل على تحفيز وتوجيه الأداء والتصرفات. أي أن كلمة دافع مأخوذة من الفعل الثلاثي: دفع، أي حرك الشيء من مكانه إلى مكان آخر وفي اتجاه معين. وعندما نقول بأن الذي دفع شخصا للقيام بسلوك معين، فإننا نعني أن شيئا ما هو الذي حركه، وهذا المحرك هو ما نقصد به الدافع. فكلمة الدافع على وزن فاعل لذا فإن فاعل السلوك هو هذا الدافع هو الذي يحول السلوك إلى فعل، وعليه فأي سلوك يقوم به الإنسان يحتاج إلى تفعيل، فالذي يعمل على إظهار السلوك وتفعيله هو هذا الدافع.

1-2- التعريف الاصطلاحي للدافعية:

تعريف حسب قاموس لاروس لعلم النفس: هي مجموعة العوامل الديناميكية التي تحدد سلوك الفرد. (NORBERT SILLAMY ,1999-173).

- يؤكد العلماء على أن أي سلوك بشري لابد أن يكون وراءه دافع أو دوافع تستثيره وتوجهه. (الحامد، 1996: 132).

- ويعرفها راجح (1970) بأنها "حالة داخلية جسمية أو نفسية تثير السلوك في ظروف معينة وتواصله حتى ينتهي إلى غاية معينة" (راجح، 1999: 78).

- يعرف بعض النفسانيين الدافعية بأنها قوة مستمرة تستثير سلوك الفرد للقيام بعمل ما وهذا ما بينه ماسلو A.H.Maslow من خلال تعريفه للدافعية حيث يقول "الدافعية خاصية ثابتة، مستمرة، ومتغيرة، ومركبة، وعامة تمارس تأثيرا في كل أحوال الكائن الحي".

- وعرف يونج P.T.Young الدافعية من خلال المحددات الداخلية بأنها عبارة عن حالة استثارة وتوتر داخلي تثير السلوك وتدفعه إلى تحقيق هدف معين.

- وعرف ستاتس Staats الدافعية بأنها تشريط انفعالي لمنبهات محددة ومركبة، يوجهها مصدر التدعيم.

- وعرف كاجان J.Kagan الدافع بأنه عبارة عن تمثيلات معرفية لأهداف مرغوبة أو مفضلة، تنظم بشكل متدرج (أو هرمي) وتشبه تمثيل المفاهيم بشكل عام.

- وعرف هب Hebb الدافعية بأنها أثر لحدثين حسيين هما الوظيفة المعرفية التي توجه السلوك، ووظيفة التيقظ أو الاستثارة التي تمد الفرد بطاقة الحركة.

- وعرف ماكليلاند و آخرون.D.McClelland,et al الدافع بأنه يعني إعادة التكامل وتجدد النشاط، Redintegration الناتج عن التغير في الموقف الوجداني.

- وعرف فيذر N.T.Feather الدافع بأنه استعداد شخصي ثابت نسبيا، قد يكون له أساس فطري، ولكنه نتاج أو محصلة عمليات التعلم المبكرة، للاقتراب نحو المنبهات أو الابتعاد عنها.

(خليفة، 2000: 69).

- يعرفه دريفرز (1971) ,J.Drevers أن الدافع عبارة عن "عامل دافعي انفعالي يعمل على توجيه سلوك الكائن الحي إلى تحقيق هدف معين".(المياحي، 2010: 16).

- لقد عرف قطامي (1984) الدافعية بأنها قوة تدفع الفرد لأن يقوم بسلوك قصد إشباع حاجة أو تحقيق هدف.

- كما عرفها بادان (1977) Badin.P بأنها مجموع القوى التي تدفع الفرد نحو هدف معين وتحدد تصرفاته. (غريب، 2006: 651).

- عرف خير الله والكناني (1996) الدافع بأنه "حالة فسيولوجية وسيكولوجية، داخل الفرد تجعله ينزع إلى القيام بأنواع معينة من السلوك في اتجاه معين، وذلك بهدف خفض حالة التوتر لدى الكائن الحي وتخليصه من حالة عدم التوازن. (خير الله والكناني، 1996: 172).

- وعرف كل من محمد وفراج (1968) الدافع بأنه حالة داخلية أو استعداد فطري أو مكتسب شعوري أو لا شعوري عضوي أو اجتماعي نفسي، يثير السلوك الحركي أو الذهني ويسهم في توجيهه إلى غاية شعورية أو لا شعورية، فالدوافع هي الطاقات التي ترسم للكائن الحي أهدافه وغاياته لتحقق التوازن الداخلي أو يهيئ له أحسن تكيف ممكن مع البيئة الخارجية. (زيدان، 1972: 52- 53).

- تعريف الريماوي (2004) هي عملية أو سلسلة من العمليات تعمل على إثارة السلوك الموجه نحو هدف، وصيانته والمحافظة عليه وإيقافه في نهاية المطاف. (الريماوي، 2004: 201).

- ويعرف السليتي (2008) الدافعية بأنها "قوة ذاتية في الفرد تحرك سلوكه وتوجهه لتحقيق غاية معينة، أو هدف يشعر بالحاجة إليها أو بأهميتها المادية أو المعنوية (النفسية) بالنسبة له، وتحافظ على استمراريته وديمومته حتى يتحقق الهدف. وتستثار هذه القوة المحركة بعوامل تنبع من الفرد نفسه، وتسمى عوامل داخلية أو من البيئة المادية أو النفسية المحيطة به، وتسمى عوامل خارجية".

(السليتي، 2008: 277).

- والدافعية مفهوم افتراضي لا نرى وجوده في الناس، وإنما نستدل على وجودها وعلى مستوياتها من ملاحظة ما يقوم به الناس من أعمال. وتشير إلى ما يرغب الواحد منا فعله أو القيام به، وهي تختلف عن القدرة التي تشير إلى ما يستطيع الواحد منا أن يفعله أو ما يمكن القيام به.(الموسوي، 2015: 79).

- عرف إدوارد.ج. موراي (1988) Edwards. G. Murray الدافع عبارة عن عامل داخلي يستثير سلوك الإنسان، ويوجهه، ويحقق فيه التكامل، ونحن لا يمكن أن نلاحظه مباشرة، وإنما نستنتجه من سلوكه أو نفترض وجوده حتى يمكننا تفسير سلوكه. (موراي، 1988: 28).

وتوصل العديد من الباحثين على غرار (عدس وقطامي، 2000) إلى أن الدوافع هي:

أ- تحريك وتنشيط السلوك بعد أن يكون في مرحلة من الاستقرار أو الاتزان النسبي، فالدوافع تحرك السلوك أو تكون هي نفسها دلالات تنشط العضوية لإرضاء بعض الحاجات الأساسية.

ب- توجه السلوك نحو وجهة معينة دون أخرى فالدوافع بهذا المعنى انتقائية أي أنها تساعد الفرد على انتقاء الوسائل لتحقيق الحاجات عن طريق وضعه على اتصال مع بعض المثيرات المهمة لأجل بقائه، مسببة بذلك سلوك إقدام أو عن طريق إبعاد الإنسان عن مواقف تهدد بقاءه، ومسببة بذلك سلوك إحجام.

ج- المحافظة على استدامة تنشيط السلوك تعمل على المحافظة عليه نشطا حتى يتم إشباع الحاجة. (عدس وقطامي، 2000: 126).

- عرفت غباري (2008) الدافعية بأنها مفهوم مثله مثل غيره من المفاهيم السيكولوجية الأخرى كالإدراك والتذكر والتعلم، بمثابة تكوين فرضي يستدل عليه من سلوك الكائن الحي. وبالتالي يستخدم مفهوم الدافعية لتحديد اتجاه السلوك وشدته. وبالإضافة إلى ذلك يكون كل منا على وعي بمختلف دوافعه ومقاصده السلوكية.

- وهناك مبرران رئيسيان للاستدلال على مفهوم الدافعية من سلوك الكائن الحي وهما:

أ- يكون السلوك المدفوع والموجه إلى هدف بمثابة شيء معتاد، ومستمر بصورة ملحوظة، وبالتالي يفترض وجود عملية دينامية تقف خلفه وتحدد قوته.

ب- ربما لا تصدر استجابات الكائن الحي نتيجة لمنبهات خارجية محددة، ويعني ذلك وجود محددات داخلية توجه السلوك إلى أهداف بعينها. (غباري، 2008: 15- 16).

- يعرف بعض النفسانيين إدوارد.ج.موراي EDWARD.J.Murray , 1988، أتكنسون Atkinson, 1964، يونج P.T. Young، بك Beck , 1978، الحامد 1996، راجح 1973، دريفرز Drivers, 1971، قطامي 1984، السليتي 2008، الدافعية بأنها قوة مستمرة تستثير سلوك الفرد للقيام بعمل ما، وهذا ما بينه ماسلو A.H.Maslow من خلال تعريفه للدافعية حيث يقول "الدافعية خاصية ثابتة، مستمرة، ومتغيرة، ومركبة، وعامة تمارس تأثيرا في كل أحوال الكائن الحي.

- يعرف محمد زيدان (1982) الدوافع بأنها الطاقات التي ترسم للفرد أهدافه وغاياته لتحقيق التوازن الداخلي أو تهيئ له أحسن تكيف ممكن مع البيئة الخارجية. (عثمان، 2010: 36).

- يعرفها سيد خير الله (1983)، بأنها طاقة كامنة في الكائن الحي تعمل على استثارته ليسلك سلوكا معينا في العالم الخارجي، ويتم ذلك عن طريق اختيار الاستجابة المفيدة وظيفيا له في عملية تكيفية مع بيئته الخارجية ووضع هذه الاستجابة في مكان الأسبقية على غيرها من الاستجابات المحتملة مما ينتج عنه إشباع حاجة معينة أو الحصول على هدف معين. (مصطفى وأمينة، 1998: 7).

- يعرف معمرية (2012) الدافع بأنه: "طاقة داخلية تستثير السلوك، وتوجهه، نحو هدف معين، وفق خبرات الفرد ومتطلبات السياق الاجتماعي". والدافع لا يلاحظ مباشرة، وإنما يستنتج من السلوك، أو يفترض وجوده (تكوين فرضي Hypothetical Contruct) حتى يمكن تفسير السلوك. (معمرية، 2012: 16).

- وعرف القرش، (2012) الدافعية بأنها "الحالة الداخلية للمتعلم، وما ينتابه من أفكار تدفعه إلى الموقف التعليمي، والقيام بنشاط موجه، والاستمرار بهذا النشاط حتى يتحقق التعلم بوصفه هدفا". (القرش، 2012: 129).

- ويذكر الأزيرجاوي (1991) أن الدافعية تمثل عاملا هاما يتمثل مع محددات التلميذ ليؤثر على السلوك الأدائي الذي يبديه التلميذ في الصف، وهي تمثل القوة التي تحرك وتستثير التلميذ لكي يؤدي العمل المدرسي. أي قوة الحماس أو الرغبة للقيام بمهام الدرس، وهذه القوة تنعكس في كثافة الجهد الذي يبذله التلميذ، وفي درجة مثابرته واستمراره في الأداء، وفي مدى تقديمه لأفضل ما عنده من قدرات ومهارات في الدرس. (الموسوي، 2015: 83).

ويعرف الباحث الدافعية للتعلم بأنها قوة داخلية أو خارجية للمتعلم مستمرة ومتغيرة تدفعه وتثير سلوكه وتحركه وتوجهه نحو تحقيق هدف التعلم.

2- الدافعية من وجهة نظر التحليل النفسي:

2-1- نظرية الغرائز: لقد تبلور ظهور مفهوم الغرائز على يدي عالم النفس فرويد الذي اعتقد أن معظم جوانب السلوك الإنساني مدفوع بحافزين غريزيين، هما حافز الجنس وحافز العدوان، إنها غريزة الحياة ويمثلها مبدأ اللذة وغريزة الموت ويمثلها مبدأ العدوان، هذا ولم تقتصر الغرائز على هذين النوعين بل هناك علماء نفس آخرين افترضوا وجود عدد أكبر من الغرائز حيث بلغت في حدود المئات بل الآلاف مما ساهم في إضعاف وجهة النظر الغريزية مع امتداد الزمن.

لقد واجهت نظرية الغرائز صعوبات كثيرة لم تستطع أن تتغلب عليها ومثال على هذه الصعوبات اتفاق أصحاب هذه النظرية على أن العدوان غريزة أساسية عند البشر كافة، بينما عدم وجودها عند بعض الناس إنما يشكل في حد ذاته تحديا أساسيا لنظرية الغرائز.

إن تفسيرات نظرية الغرائز لماهية السلوك البشري لا يتعدى كونه وصفا، لما يقدم عليه الإنسان من سلوك وايس تفسيرا حقيقيا لهذا السلوك، فالغرائز تصف السلوك ولا تفسره.

يضاف إلى ذلك أن المشتغلين في هذا الميدان لم يتفقوا فيما بينهم على عدد الغرائز والتي تباينت أعدادها بشكل واضح. (أبو حويج، 2012: 122).

2-2- النظرية الترابطية:

ترجع هذه النظرية التعلم إلى أساس التجارب السابقة والخبرات الماضية فالدافعية للتعلم تمثل حالة داخلية أو خارجية لدى المتعلم تدفعه للقيام باستجابات معينة في وضع مثير، فهو يستجيب برغبة منه للحصول والوصول إلى إشباع حاجاته ولتجنب الألم والوقوع في الفشل ويقوم هذا التفسير انطلاقا من الأخذ بمبدأ وقانون الأثر، الذي ينص على أن الفعل الذي يصاحبه الثواب الإيجابي يؤدي إلى

استمراره والمواصلة على منواله أما إذا صاحبته الخيبة والعقاب أدى به الأمر إلى إزالته والتخلي عنه.

2-3- النظرية السلوكية:

بزعامة سكينر الذي يرى أن الدافعية هي حالة داخلية أو خارجية في المتعلم تقوم بتحريك سلوكه وأدائه وتعمل على استمراره وتوجيهه نحو تحقيق هدف أو غاية محددة، وهي مرتكزة على الثواب والعقاب والتي تبرز الدور الذي تلعبه الظروف والمتغيرات البيئية والمحيطية بالفرد، وأن زيادة دافعية التعلم ترتبط بتوظيف المهارات وحسن التقدير والتعزيز المستمر للسلوك التعلمي. (الزيود، 1999: 65).

2-4- النظرية الإنسانية:

إن الدافعية من وجهة نظرها تقوم على تأكيد مبدأ حرية الاختيار واتخاذ القرار الشخصي والسعي نحو النمو الشخصي (قطامي يوسف، 1998)، وترى هذه النظرية حسب (قطامي نايفة، 1999) أن الدافعية تمثل حالة استثارة داخلية تحرك المتعلم من أجل استغلال أقصى ما لديه من طاقة وإمكانيات في أي موقف تعلمي، وهي تقوم بالتركيز على مساعدة المتعلم على استغلال واستثمار إمكانياته وقدراته لتحقيق التعلم المطلوب.

2-5- النظرية المعرفية Cognitive theory:

ترى التفسيرات الارتباطية والسلوكية للدافعية أن النشاط السلوكي وسيلة أو ذريعة للوصول إلى هدف معين مستقل عن السلوك ذاته. فالاستجابات الصادرة من أجل الحصول على الإثابات أو المعززات تشير إلى دافعية خارجية Extrinisic Motivation تحددها عوامل مستقلة عن صاحب السلوك ذاته، الأمر الذي يشير إلى حتمية السلوك وضبطه بمثيرات قد تقع خارج نطاق إرادة الفرد. أما التفسيرات المعرفية فتسلم بافتراض مفاده أن الكائن البشري مخلوق عاقل، يتمتع بإرادة حرة

تمكنه من اتخاذ قرارات واعية على النحو الذي يرغب فيه هانت (Hunt, (1965، لذلك تؤكد هذه التفسيرات حسب فاندر زاندن (vander Zanden, 1980) على مفاهيم أكثر ارتباطا بمتوسطات مركزية كالقصد والنية والتوقع، لأن النشاط العقلي للفرد يزوده بدافعية ذاتية Intrinsic Motivation متأصلة فيه وتشير إلى النشاط السلوكي كغاية في ذاته وليس كوسيلة، وينجم عادة عن عمليات معالجة المعلومات والمدركات الحسية المتوافرة للفرد في الوضع المثيري الذي يوجد فيه، وبذلك يتمتع الفرد بدرجة عالية من الضبط الذاتي. (نشواتي: 2003: 209-210).

نستنتج من خلال ما سبق من المقاربات المختلفة التي حاولت تفسير الدافعية تتأثر بمجموعة من العوامل:

الدافعية نوعان: داخلية أو خارجية ولها جذورها البيولوجية، بعضها له علاقة مباشرة بالعضوية كما هو الحال في الدوافع والحاجات الجسمية، ولها جذور نفسية هذا ما يفسر التفسيرات اللاشعورية لكثير من السلوكات، إلا أن بعض هذه العوامل الداخلية تحركها وتسيرها وتحفزها الظروف الخارجية والمحيطية، في وقت إدراك العلاقة بين حاجاته ودوافعه ومتطلبات كل الظروف الخارجية.

وعليه فالدافعية للتعلم تتمثل في رغبة المتعلم في القيام بشيء ما وإنجازه والرغبة في النجاح فيه وبذل أقصى الجهد للاستمرار في ذلك. بمعنى أن له طموح كبير للمنافسة. والدافعية تساهم في تحفيزهم للتعلم.

3- المفاهيم المرتبطة بالدافعية:

الدافعية مفهوم عام وشامل له علاقة بمصطلحات كثيرة تحمل معناه، وفيما يأتي نحدد بعض المصطلحات:

1-3- الحاجة (Need): يعرف الحلو (1999) الحاجة بأنها "الشعور بنقص أو افتقاد لشيء معين إذا ما توفر تحقق الإشباع"، وقد تكون هذه الحاجة فسيولوجية داخلية مثل الحاجة للطعام والماء والهواء أو سيكولوجية اجتماعية مثل الحاجة للانتماء والسيطرة. (علي ووليد، 2004: 56).

2-3- الأهداف (Goals): توجد في نهاية دورة الدافعية، وهي أي شيء يعمل على تخفيف الحاجة والتقليل من الحافز، فعند تحقيق الأهداف يتم إعادة التوازن النفسي والجسدي ويقلل من الحوافز، فمثلا عند تناول الطعام أو الماء وكسب الأصدقاء، فإن ذلك سيؤدي إلى إعادة ميزان التعادل، ويعمل على التقليل من الحوافز المتماثلة (كحوافز الجوع والعطش والانتماء) حيث أن الماء والطعام والأصدقاء هم أهداف في هذه الأمثلة. (محمد، 2007: 18).

3-3- الغريزة: الغرائز هي قوى بيولوجية داخلية تجعل الكائن الحي ميالا إلى أن يسلك بطريقة معينة دون الأخرى. (الطريحي وحمادي، 2012: 123-124).

4-3- الحافز Drive: يمثل القوة التي تدفع سلوك الفرد للقيام ببعض الأنشطة والفعاليات التي يصاحبها منبه أو محفز خاص من أجل إحداث السلوك والشعور بحاجة معينة. (المياحي، 2010: 45).

5-3- الباعث Incentive: هو موضوع أو شخص أو موقف ندركه على أنه قادر على إشباع حاجة ما، ويكون الباعث بذلك هو الجانب الخارجي المثير للدافع. (أشرف، 2018: 16).

6-3- العادة: يعتبر العالم الأنثروبولوجي لينتون R.Linton ، العادة إحدى أسس تكوين الشخصية، باعتبار هذه الأخيرة، نواة للأعراف، لاستخداماتها النسبية وإحاطتها بهالة من الاستجابات السلوكية مآلها التقاليد (141) أما أولبورت G.W Allport، فقد جعل من العادات إحدى المصادر الأساسية

للدافعية، لثباتها عبر المواقف المختلفة. كما تساعد العادات وغيرها من مصادر الدافعية، في إدراك الحقيقة، خاصة وأن الفرد ينطلق من عقيدته لتفسير المعطيات الحقة. (بالرابح، 2011: 98).

3-7- الانفعال: حالة من الشعور المتميز بالفيض الانعكاسي والموضوعي والسلوك الرزين، بفعل الطارئ الفجائي الذي يعتري العنف في حالة استثارة تهيجيه، مصاحبة لاستجابات فسيولوجية، كالمفاجئة (127) (بالرابح، 2011: 90).

3-8- القيمة: وتعامل فيذر (Feather.1979) مع الدوافع على أنها مرادفة أو مكافئة للقيم. حيث عرف القيم بأنها بناء مترابط يتضمن الوجدان، والموقف الحالي الذي يوجد فيه الفرد، وأنها تتكون مما يراه الفرد حسنا أو سيئا، إيجابا أو سلبا. وأوضح فيذر أن ذلك يتسق مع "النظرية المعرفية - الدافعية" التي تدعم الاقتراض بأن دوافع الأفراد نحو الموضوعات أو الأنشطة في موقف معين تتحد حسب رغبتهم لما هو مفضل من هذه الموضوعات أو الأنشطة وما هو إيجابي ويحاولون الوصول إليه، وما هو سلبي ويحاولون الابتعاد عنه.

4- جدول معاني مفاهيم الدافعية:

الرقم	المفاهيم	معناها
01	الحاجة	شعور المرء بأنه ينقصه شيء أو يلزمه شيء.
02	الأهداف	هو ما يرغب الفرد في الحصول عليه.
03	الغريزة	هي سلوك ونمط موروث لكل نوع من المخلوقات لا يتم تعلمه أو اكتسابه.
04	الحافز	القوة التي تدفع الفرد بالكائن الحي للقيام بالكثير من الأنشطة.
05	الباعث	هو الموقف الخارجي الذي يستجيب له الدافع. وسيلة يحاول بها الجسم استعادة اتزانه.
06	العادة	فعل يتكرر، أو اضطراب الحركة التكراري.
07	الانفعال	حالات من المشاعر المركبة لها جوانب نفسية وجسدية وسيكولوجية ترتبط بحالة الوجدان أو المزاج.
08	القيمة	المقدار المادي أو المعنوي.

الجدول رقم (01): معاني مفاهيم الدافعية من إعداد الباحث

5- تعاريف الدافعية للتعلم:

وتشكل الدافعية للتعلم موضع اهتمام الأساتذة في المجال التربوي، فقد لاقت اهتماما كبيرا من قبل العديد من المهتمين في المجال التربوي باعتبارها حالة داخلية تستثير سلوك الفرد، وتعمل على توجيهه نحو هدف معين. والدافعية للتعلم تزيد من الجهود والطاقة المبذولة لتحقيق الأهداف، وتحدد هل سيتابع التلميذ مهمة معينة بحماسة وشوق، ويثابر على القيام بسلوك معين حتى يتم إنجازه، أم أنه سيقوم بالعمل بنوع من الفتور واللامبالاة. كما أنها تحدد النواتج المعززة للتعلم، وتعودهم على

أداء مدرسي أفضل، فالتلاميذ المدفوعون للتعلم هم أفضل تحصيلا من أقرانهم. (العتوم وآخرون، 2005).

ويعرف بروفي (Brophy, (1987 الدافعية للتعلم بأنها: ميل التلميذ لأخذ نشاطات أكاديمية ذات معنى تستحق الجهد، ويمكن لمس الفوائد الأكاديمية الناتجة عنها. ودافعية التعلم يمكن أن تكون سمة، كما يمكن أن تكون حالة، فهي سمة عندما تكون مرتبطة بوجود دافع لتعلم المحتوى، لأن التلميذ يعرف أهمية ذلك المحتوى ويدركه، ويشعر بمتعة في تعلمه. كما أن الدافعية عندما تكون سمة فهي أقدر على التنبؤ بالتحصيل أو الأداء المدرسي. وعندما تكون مجرد حالة مرتبطة بموقف معين، فهي تدفعه التلميذ للتعلم من خلال ذلك الموقف. (الجراح وآخرون، 2014: 262).

تعريف ماركوفة (Markova, (1990 الدافعية بأنها تركيبة متكاملة من العناصر تتضمن الأسباب، الأهداف والانفعالات العاطفية.

تعريف زيمرمان (Zimmerman, (1990 الدافعية للتعلم هي حالة ديناميكية لها أصولها في إدراكات المتعلم لنفسه ومحيطه والتي تحثه على اختيار نشاط معين والإقبال عليه والاستمرار في أدائه من أجل تحقيق هدف معين.

تعريف تارديف (Tardiff, (1992 الدافعية للتعلم هي ما يحرك سلوك المتعلم نحو هدف أو غاية معينة علما بأن مصدر تلك الحركة يمكن أن يكون داخليا أو خارجيا، كما أن الدافعية ناتجة كذلك عن الإدراك الذي يحمله التلميذ عن الأهداف المنشودة من المدرسة وعن قيمة النشاطات التي يقوم بها التلميذ والقدرة على التحكم في تلك النشاطات إلى جانب ما يشعر به التلميذ اتجاه المادة واتجاه المحيط التربوي بصفة عامة.

تعريف خليل المعايطة وآخرون (1993) يعرف هؤلاء الباحثون الدافعية للتعلم على أنها حالة استثارة داخلية تحرك المتعلم لاستغلال أقصى طاقاته في كل موقف تعليمي يشترك فيه قصد إشباع دوافعه للمعرفة وتحقيق ذاته. (أحمد وآخرون، 2011: 12).

ويعرف زايد (1994) دافعية التعلم "بأنها الحالة النفسية الداخلية والخارجية للمتعلم التي تحرك سلوكه وتوجهه نحو تحقيق غرض معين وتحافظ على استمراريته حتى يتحقق ذلك الهدف، فالدافعية حالة حتمية إذ لا سلوك دون دافع، وهي توجه انتباه المتعلم وتعمل على استمراره وتزيد من الاهتمام والحيوية لديه وتستثير العمليات الذهنية لديه وتوجه نشاطه نحو هدف معين، وتقلل من فرص التشتت والسرحان وتهيئ الاستعداد للتعلم وتقوي النشاط الذهني الجسمي". (أشرف، 2018: 18).

تعريف فيو Viau, (1997) الدافعية للتعلم هي حالة داخلية تحرك أفكار ومعارف المتعلم ووعيه وانتباهه وتحثه على مواصلة الأداء للوصول إلى حالة توازن معرفي. (أحمد وآخرون، 2011: 12).

يعرف بيدل Biddle, (1997) الدافعية على أنها حالة تحدث عند الكائن البشري بفعل عوامل داخلية أو خارجية تثير سلوكا معينا وتوجهه نحو تحقيق هدف معين. (عماد، 2010: 162)

تعريف يسرى مصطفى السيد (2002) للدافعية وهي مجموعة المشاعر التي تدفع المتعلم إلى الانخراط في نشاطات التعلم الذي يؤدي إلى بلوغ الأهداف المنشودة وهي ضرورة أساسية لحدوث التعلم. (أحمد وآخرون: 2011، 12).

يعرف الشرقاوي (2012) الدافعية كتكوين نفسي على أنها حالة تغير ناشئة في نشاط الكائن الحي تتميز بالاستثارة وبالسلوك الموجه نحو تحقيق هدف. (الشرقاوي، 2012: 234).

يعرف الطريحي، وحمادي (2012) الدافعية للتعلم بأنها تشير إلى حالة داخلية عند المتعلم تدفعه إلى الانتباه للموقف التعليمي والاقبال عليه بنشاط موجه والاستمرار في هذا النشاط حتى يتحقق التعلم. (الطريحي وحمادي، 2012: 130- 131).

وحسب الفلفلي (2013) فإن "الدافعية للتعلم تشير إلى حالة داخلية عند المتعلم تدفعه إلى الانتباه للموقف التعليمي والإقبال عليه بنشاط موجه والاستمرار في هذا النشاط حتى يتحقق التعلم". (الفلفلي، 2013: 137).

ويعرف الباحث للدافعية للتعلم بأنها حالة داخلية أو خارجية مستمرة ومتغيرة وتستثير المتعلم وتدفعه للانخراط في نشاطات تعليمية والانتباه للموقف التعليمي نحو تحقيق هدف أو غاية معينة.

6- أنواع القوى الدافعة لدى الفرد:

يمكن التمييز بين نمطين من القوى الدافعة لدى الفرد:

6- 1- النمط الإيجابي:

مثل الرغبات Wants والشهوات Desires والحاجات Needs والتي ينظر إليها على أنها قوى إيجابية تدفع الشخص نحو أشياء أو حالات معينة.

6- 2- النمط السلبي:

مثل المخاوف Fears والمكاره Aversios والتي ينظر إليها على أنها قوى سلبية تنأى بالفرد بعيدا عن أشياء أو حالات معينة. (سيد خير الله، 1987).

ويبدو السلوك الناتج عن كل هذه القوى مختلفا تماما. وعلى كل فإن كلا النمطين من القوى له معنى متشابه وربما يكون متمايزا، وكلاهما ينظر إليهما على أنهما القوتان الممهدتان والمعززتان للسلوك. (باهي وشلبي، 1998: 10).

7- أنواع الدافعية للتعلم:

لقد درج علماء النفس إلى تقسيم الدافعية للتعلم من حيث ارتباطهما بعناصر البيئة والمتعلم وتأثيرهما في عملية التعلم إلى نوعين، هما:

7-1- الدافعية الداخلية (الإثارة الداخلية): أنها تلك الاستثارة التي توجد داخل النشاط أو العمل أو الموضوع والتي تجذب المتعلم نحوها وتشده إليها، فيشعر بالرغبة في أداء العمل أو الانهماك في الموضوع. (الموسوي، 2015: 84).

حسب الفلفلي (2012) فإن الدافعية الداخلية تعرف على أنها القدرة أو الكفاءة أو الأهلية، أو الفعالية، أو البراعة والمهارة في السيطرة على البيئة. ويكون مصدرها التلميذ، إذ يقدم على التعلم مدفوعا برغبة داخلية لإرضاء ذاته وسعيا وراء الشعور بمتعة التعلم.

وتتضمن الدافعية الداخلية الأنواع التالية:

7-2- دافعية الإنجاز: وهو محاولة الفرد الحصول على مرتبة عالية حسب قدرته في جميع الأنشطة التي يمارسها. أو الرغبة في القيام بعمل جيد والنجاح في ذلك العمل، وهذه الرغبة تتميز بالطموح والاستمتاع في مواقف المنافسة.

3-7- دافعية الاستكشاف: هو رغبة الفرد في استكشافه البيئة المحيطة به من ناحية سيكولوجية والوقوف على الأمور المهمة منها. فالسلوك الاستكشافي يكون ناتجا عن التعارض ما بين الخبرات السابقة والمعلومات الجديدة ما يدفع الفرد للتقليل من هذا التعارض وإعادة التوازن.

4-7- دافعية التحكم: هو محاولة الفرد التحكم بالأشياء المحيطة به.(الفلفلي، 2013: 132-133).

يؤكد الفلفلي (2012) على أن الدافعية الداخلية تشمل ثلاث أنواع مهمة من الدافعية وهي دافعية الإنجاز، ودافعية الاستكشاف، ودافعية التحكم.

5-7- الدافعية الخارجية: هي التي يكون مصدرها خارجيا كالأستاذ، أو إدارة المدرسة، أو أولياء الأمور، أو الأقران. (ثائر، 2008: 44).

ويشير كلوستيرمان (Kloosterman, (1988 أن الأفراد المدفوعين خارجيا بشكل كبير، غالبا ما يرون بأن هناك ظروفا خارجية، لا يستطيعون السيطرة عليها، تكون مسؤولة عن نتائج أفعالهم، لذا فهم ينسبون النجاح أو الفشل الذي يحصلون عليه إلى عوامل خارج إرادتهم، فيظهرون عجزا في التعلم، ويعتقدون أن بذلهم لمزيد من الجهد لن يحدث أي فرق في المهام التي يعملون بها. (الجراح وآخرون، 2014: 262).

8- أبعاد ومكونات الدافعية للتعلم:

يعتبر شيو Chiu هو من أجرى أول دراسة سنة 1967 بهدف تحديد مكونات الدافعية انطلاقا من المنظور النفسي الاجتماعي، وقد اعتمد على أسوب التحليل العاملي لاستخراج أهم العوامل المفسرة للتعلم، وهي:

- الاتجاه الإيجابي نحو الدراسة.

- الحاجة إلى الاعتراف الاجتماعي.
- تجنب الفشل.
- حب الاستطلاع.
- التكيف مع مطالب الوالدين والأساتذة والأقران.

وقد قام الباحثان كوزكي وأنتويستل Kozeki and Entwistel, (1984) بدراسة لمدة عشرة سنوات سمحت بالكشف عن تسعة أبعاد أساسية للدافعية، استنتجت بعد القيام بعدد هائل من المقابلات مع التلاميذ والمربين، والجدول التالي يوضح أهم الأبعاد التي توصل إليها الباحثان في 1984.

9- الأبعاد التسعة للدافعية المدرسية حسب كوزكي وأنتويستل

(Kozeki and Entwistel, 1984)

الدوافع	وصف المصدر للدافعية
المجال العاطفي	
- الحماس	- التشجيع والاهتمام من طرف الأولياء
- الاندماج	- حب إرضاء الكبار
- الجماعية	- حب العمل الجماعي
المجال المعرفي	
- الاستقلالية	- الارتياح عند القيام بنشاطات دون إعاقة الآخرين
- الفاعلية	- الاعتراف بالتقدم في المعرفة
- الاهتمام	- السرور بالأفكار
المجال الأخلاقي	
- الثقة	- الرضا عند الأداء الجيد
- المطاوعة	- تفضيل السلوكيات التي توافق قواعد النظام
- المسؤولية	- قبول تبعات الأعمال

الجدول رقم (02): الأبعاد التسعة للدافعية المدرسية. (أحمد، 2011: 14).

وقد تبين للباحث كوزكي (1984) Kozeki بأنه يمكن تلخيص العوامل التسعة في خمسة أبعاد أساسية، هي:

9-1- الحماس: ويقصد منها طبيعة العلاقة مع الوالدين والمدرسين.

9-2- الجماعة: ويقصد منها طبيعة العلاقة التي تربط التلميذ بالعمل المدرسي ومدى اندماج ذلك التلميذ مع أقرانه في الدراسة.

3-9- الفعالية: وهي تظهر على شكل الاعترافات التي يتلقاها المتعلم بخصوص جدية نشاطاته المدرسية.

4-9- الاهتمام بالنشاطات المدرسية.

5-9- المطاوعة والليونة: أي الامتثال للقواعد والمطالب والواجبات المفروضة على التلميذ.

(أحمد وآخرون، 2011: 13 -14).

وفي دراسة قام بها مرزوق في 1993 حول موضوع مكونات الدافعية، وقد اعتمد على مفهوم التوقع الذي جاء به أتكنسون Atkinson والذي طوره ووقفيلد وإيكلس Wigfield & Eccles وزملائهما في 1993، وهي تفسر من خلال ثلاث مكونات أساسية:

أ- مكون التوقع (expectancy): يتمثل هذا المكون في مدى إدراك التلميذ بأن لديه القدرة الكافية للقيام بالعمل المدرسي المطلوب منه.

ب- مكون القيمة (valence): ويشتمل هذا المكون على أهداف التلاميذ واعتقاداتهم حول أهمية وفائدة العمل الذي يقومون به.

ج- مكون التأثر (Affection component): ويقصد به رد الفعل الانفعالي للتلاميذ نحو المهمة أو النشاط الدراسي. (أحمد وآخرون: 15- 16).

10- وظائف الدافعية للتعلم:

ويؤكد أبو رياش وآخرون (2009) بأن الدافعية تحقق ثلاث وظائف رئيسية هي:

10-1- تحرر الطاقة الانفعالية لدى التلميذ واستثارة نشاطه: حيث أن الدوافع تطلق الطاقة وتستثير النشاط، إذ تتعاون المثيرات والحوافز الخارجية مع الدوافع الداخلية على استثارة وتحريك السلوك. وهذا ما أشار إليه دين سبيتزر Dean Spitzer أن الدافعية تتضمن إطلاق الطاقة البشرية لتحقيق هدف ما.

10-2- تحديد النشاط واختياره: فالدوافع تجعل التلميذ يستجيب لموضوعات التعلم ويهمل غيرها، كما تحدد الطريقة والأسلوب الذي يستجيب بها الفرد لتلك الموضوعات. (سيسبان، 2016: 64).

10-3- أنها توجه السلوك وجهة معينة حتى يستطيع الكائن الحي إشباع الحاجة الناشئة لديه. (الفلفلي، 2013: 138).

ويحددها البكري (2011) وظائف هامة للدافعية في إثارة التعلم، وهذه الوظائف هي:

أ- وظيفة تحريك وتنشيط السلوك من أجل تحقيق التعلم.

ب- توجيه سلوك المتعلم إلى وجهة معينة بحيث تجعله سلوكا هادفا.

جـ- صيانة استمرارية السلوك من أجل تحقيق التعلم المراد تعلمه. (البكري، 2011: 171).

11- أهمية الدوافع:

تعتبر الدوافع ذات أهمية كبيرة في إثارة ميل الفرد نحو التعلم، وتعتبر أساسية في عملية التعلم، وبالتالي تعتبر الدافعية من الشروط الأساسية التي يتوقف عليها الهدف من عملية التعلم في أي مجال من مجالاته المتعددة، سواء أكان في تعلم أساليب وطرق التفكير، أم في تكوين الاتجاهات والقيم، أو تحصيل المعلومات، أو في حل المشكلات إلى آخر جميع أساليب السلوك المكتسبة التي تخضع لعوامل التدريب والممارسة. (أبو رياش وآخرون، 2009: 329).

وتحدد معصومة (2005) أهمية موضوع الدوافع بالنسبة لعلم النفس بشكل عام وعلم النفس التربوي بشكل خاص، لصلته الوثيقة بعمليات الإدراك والتذكر والتخيل والتفكير والتعلم ويعتبر أساس دراسة الشخصية والصحة النفسية.

وتكمن أهمية الدوافع فيما يلي:

11-1- جعل الفرد أكثر قدرة على تفسير تصرفات الآخرين، فالأم في المنزل والمربية في المدرسة مثلا ترى في مشاكسة الأطفال سلوكا قائما على الرفض والطاعة، ولكنها إذا عرفت ما يكمن وراء هذا السلوك من حاجة إلى العطف وجذب الانتباه فإن هذه المعرفة ستساعدها على فهم سلوك أطفالها.

11-2- تساعد الدوافع على التنبؤ بالسلوك الإنساني إذا تم معرفتها، وبالتالي يمكن توجيه سلوكه إلى وجهات معينة تدور في إطار صالحه وصالح المجتمع.

11-3- لا تقتصر أهمية الدوافع على توجيه السلوك بل تلعب دورا مهما في بعض الميادين: ميدان التربية والتعليم والصناعة والقانون، فمثلا في ميدان التربية تساعد حفز دافعية التلاميذ نحو التعلم المثمر.

11-4- تلعب الدوافع دورا مهما في ميدان التوجيه والعلاج النفسي لما لها من أهمية في تفسير استجابات الأفراد وأنماط سلوكهم. (معصومة، 2005: 90).

12- دور الدافعية في التعلم:

أن الدافعية شرط أساسي لحدوث التعلم، وأن انتقاء الدافعية في موقف تعلمي يحول دون حدوث التعلم؟ فإذا كان الأمر يتعلق بضرورة توافر شرط الدافعية فكيف تؤثر الدافعية في التعلم؟ للإجابة على هذا السؤال نوضح تعريف دافعية التعلم ووظائف الدافعية من خلال عدة أبعاد:

12-1- البعد الأول لوظيفة الدافعية:

أن الدافعية تنشأ عن وجود حالة عدم اتزان بين الكائن الحي والبيئة، وهذا لا يتأتى إلا عن طريق نشاط معين يبذل من قبل الكائن الحي.

12-2- البعد الثاني للدافعية:

أنها عامل توجيهي، أي أنها توجه الكائن نحو وجهة معينة أو نحو غرض معين، هذا الغرض مسؤول عن اشباع الشروط الدافعة.

12-3- البعد الثالث لوظيفة الدافعية:

الوظيفة التعزيزية وهي مثل الجدل والمناقشة. حيث يؤكد ثورندايك Thorndike أثر العقاب في التعلم، وأن المكافأة أو الأثر الطيب هو الشرط المرجح لتثبيت نمط السلوك الناجح. (ثائر، 2008: 41-42).

13- مهارة وطرق واستراتيجيات استثارة الدافعية للتعلم لدى التلاميذ:

لكي يثير الأستاذ دافعية تلاميذه للتعلم عليه أن يستخدم طرقا عدة، ويمتلك مهارات لإثارة دافعيتهم للتعلم، وفيما يلي عرض لها:

1-13- مراعاة حاجات الطلاب وميولهم واهتماماتهم:

يكون التعلم مثيرا وممتعا للتلاميذ عندما يتوافق مع اهتماماتهم وقدراتهم، ويستمتع التلاميذ عادة بالنشاطات العملية خاصة الاستكشافية منها. لذا يجب على المعلم أن يستفيد من حاجات التلاميذ واهتماماتهم وقدراتهم، لتحقيق أقصى منفعة ممكنة عند تعليم تلاميذه (Charles&Senter,2002: 78-79). (أشرف، 2018: 139).

- توفير الظروف التي تساعد على إثارة اهتمام التلاميذ بموضوع التعلم وحصر انتباههم فيه.

- إعطاء التلميذ للتعبير عن أفكاره ومشاعره، وآرائه بحرية وبجو مفعم من بالدعم والطمأنينة.

- الابتعاد عن النشاطات الروتينية المتكررة والتي تعود إلى الرتابة والملل والتي تخفض من درجة النشاط والإثارة.

- المساواة في توزيع المكافآت والجوائز على التلاميذ.

- توفير الظروف المناسبة لتشجيع إسهامات التلاميذ الفعالة في تحقيق الهدف.

- إثارة دافع حب الاستطلاع لدى التلاميذ إذ أن حب الاستطلاع أساسي للتعلم والإبداع والصحة النفسية.

- إن تقديم الأسئلة عوضا عن تقديم الحقائق يزيد من مقدار التعلم وبالتالي يزيد من درجة الاهتمام بالمادة الدراسية.

- عدم اللجوء إلى استخدام العقاب البدني مع التلميذ والابتعاد عن التهكم والسخرية.

- إن مصدر الإثارة للدافعية لدى التلميذ هو المدرس نفسه وإن اهتمام التلميذ بمادة الدرس يتأثر بشكل أساسي بدرجة حساسية المدرس لها.

- توفير الظروف المادية في غرفة الصف مثل الإكثار من استخدام الوسائل التعليمية. (الطريحي وحمادي، 2012: 132-133).

وعرف (زيتون، 2001) مهارة إثارة الدافعية للتعلم بأنها "مجموعة من السلوكيات (الأداءات) التدريسية التي يقوم بها المعلم بسرعة ودقة وبقدرة على التكيف مع معطيات المواقف التدريسية، بغرض إثارة رغبة التلاميذ لتعلم موضوع ما، وتحفيزهم على القيام بأنشطة تعليمية تتعلق به والاستمرار فيها حتى تتحقق أهداف ذلك الموضوع". (تاعوينات، 2009: 123).

14- مصادر الدافعية:

يشير هيوت Huitt, (2001) إلى وجود سبعة مصادر لدافعية التعلم تندرج تحت الدوافع الداخلية أو الخارجية وهذه المصادر هي (أنظر الشكل 5 -3: 87).

14-1- المصادر الخارجية السلوكية: ويتم اكتسابها من خلال طرق الاشراط وتتعلق بتجنب أو تقوية سلوكيات معينة.

14-2- المصادر الاجتماعية: وتتعلق بمواقف التفاعل والتأثير الاجتماعي.

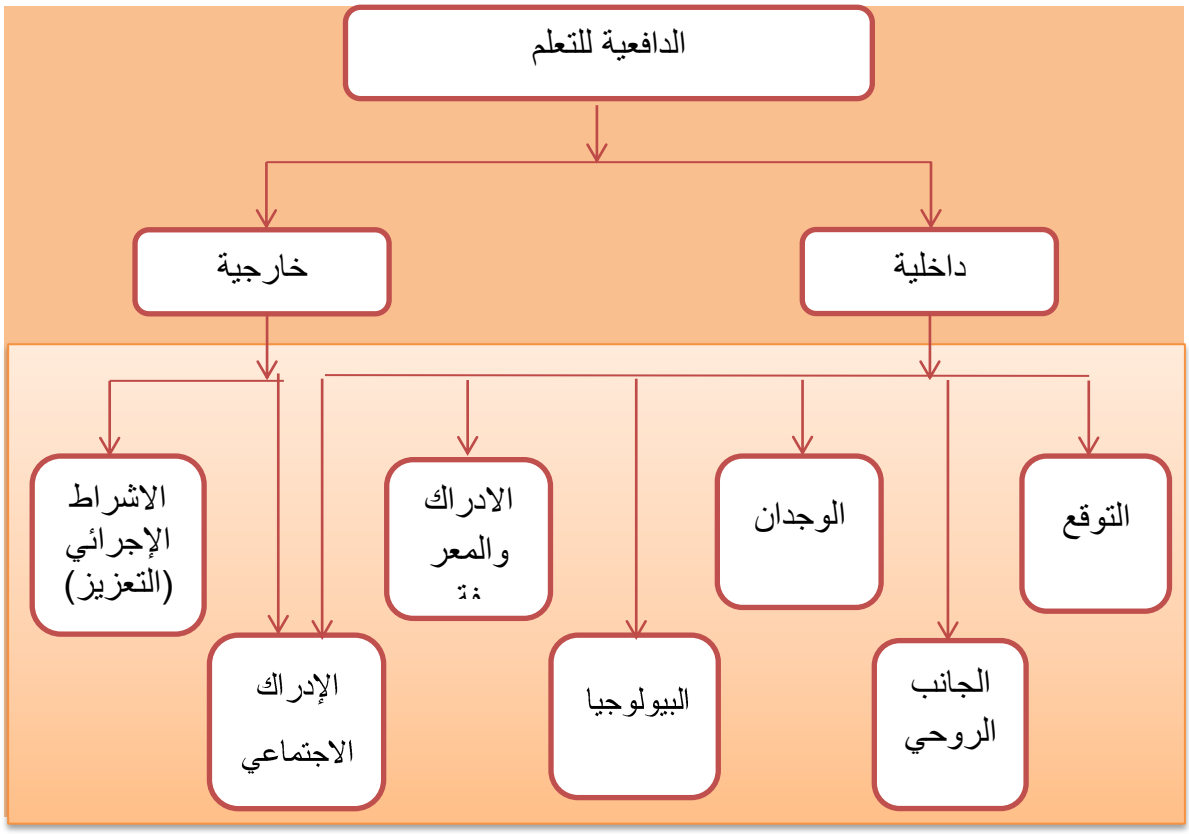
14-3- المصادر المعرفية: وتتعلق بمواقف الانتباه والادراك وحل المشكلات وغيرها من المواقف المعرفية.

14-4- المصادر البيولوجية: وتتعلق بمواقف الجوع والعطش والحواس والاستثارة البيولوجية.

14-5- المصادر الانفعالية: وتتعلق بمواقف الفرح والحزن والمشاعر والذات.

14-6- المصادر الروحية: وتتعلق بعلاقة الفرد بالخالق والكون وفهم الذات ودورها في الحياة.

14-7- المصادر التوقعية: وتتعلق بطموح الفرد وأحلامه وقدرته على تخطي العقبات التي تقف في طريقه. (العتوم وآخرون، 2014: 193 -194).



الشكل (6): مصادر دافعية التعلم

15- تصنيف الدوافع:

هناك العديد من التصنيفات التي قدمها الباحثون عند تقسيمهم لأنواع الدوافع المختلفة، ومن هذه التقسيمات ما يأتي:

15-1- التصنيف الذي يميز بين الدوافع الوسيلية: Instrumental، والدوافع الاستهلاكية: Consumatory.

الدافع الوسيلي هو الذي يؤدي اشباعه إلى الوصول إلى دافع آخر، أما الدافع الاستهلاكي فوظيفته هي الاشباع الفعلي للدافع ذاته.

15-2- تصنيف الدوافع هيلجارد (1979) ,Hilgard, et al طبقا لمصدرها إلى ثلاث فئات:

أ- **الفئة الأولى: دوافع الجسم**، وترتبط بالتكوين البيولوجي للفرد، وتساهم في تنظيم الوظائف الفسيولوجية. ويعرف هذا النوع من التنظيم بالتوازن الذاتي **Homeostasis**. ومن هذه الدوافع الجوع والعطش والجنس.

ب- **الفئة الثانية: دوافع إدراك الذات Self -Perception** من خلال مختلف العمليات العقلية، وهي التي تؤدي إلى مستوى تقدير الذات. وتعمل على المحافظة على صورة مفهوم الذات. ومنها دافع الإنجاز.

ج- **الفئة الثالثة: الدوافع الاجتماعية**، والتي تختص بالعلاقات بين الأشخاص. ومنها دافع السيطرة. (محمد، 2000: 85).

15-3- تصنيف الدوافع طبقا لنظرية ماسلو (1954) A. Mslow في الدافعية الإنسانية:

قدم ماسلو Maslow تنظيما هرميا للدوافع في عدة مستويات هي على التوالي:

1- حاجات فسيولوجية: Phsiological needs

2- حاجات الأمن: Safety needs

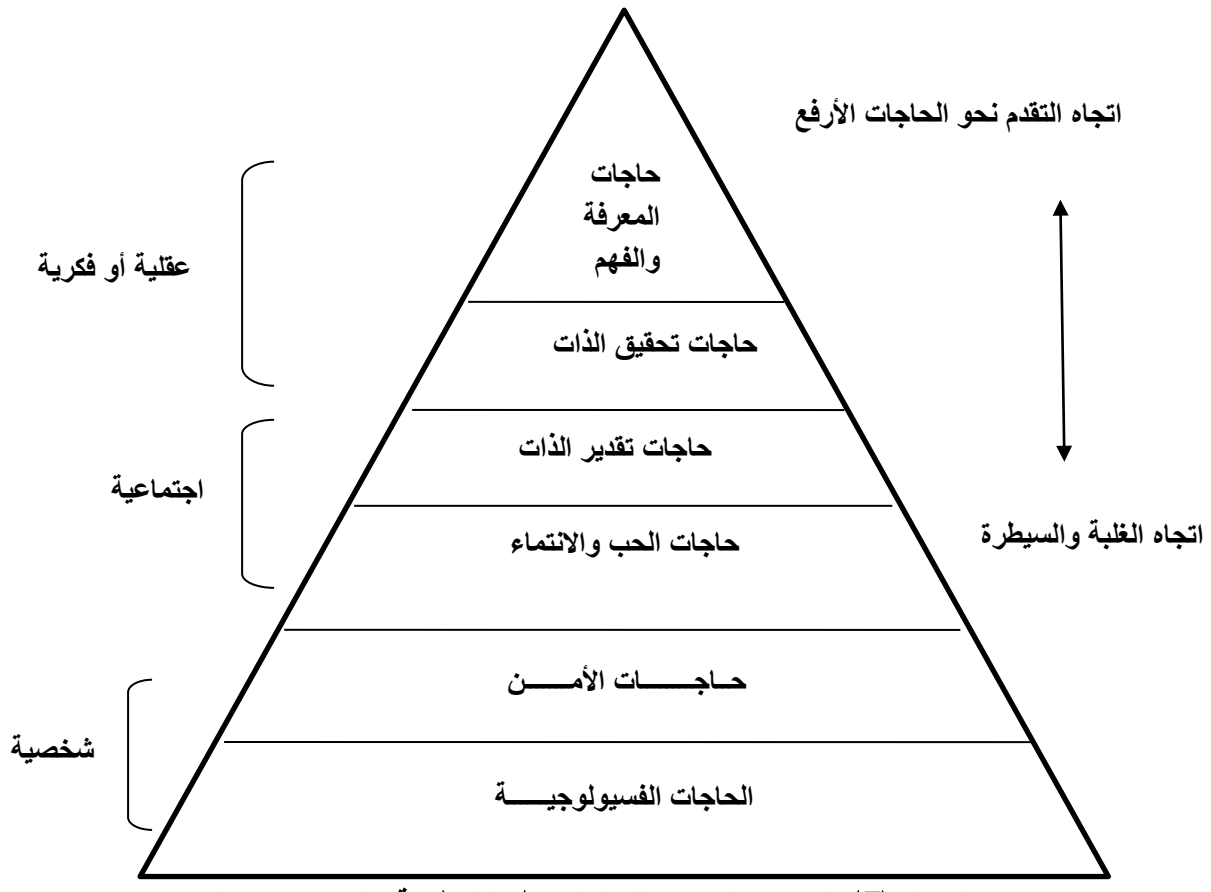
3- حاجات الانتماء والحب: Belongingness and love needs

4- حاجات تقدير الذات: Esteem needs

5- حاجات تحقيق الذات: Self – Actualization needs

6- حاجات الفهم والمعرفة: Knowledge – needs

وذلك كما هو مبين في الشكل التالي:



الشكل (7) التدرج الهرمي للحاجات طبقا لنظرية ماســـــــلو

وتشتمل الحاجات الفسيولوجية - كما حددها ماسلو - على الحاجات التي تكفل بقاء الفرد مثل الحاجة إلى الهواء والشراب والطعام. أما الحاجة إلى الأمن فتشير رغبة الفرد في الحماية من الخطر والتهديد والحرمان. وحدد الحاجات الاجتماعية بأنها الرغبة في الانتماء والارتباط بالآخرين، أما الحاجة في التقدير فتتمثل في الرغبة في تقدير الذات بأنها رغبة الفرد في تحقيق إمكاناته وتنميتها. ويعتمد تحقيق الذات على الفهم والمعرفة الواضحة لدى الفرد بإمكاناته الذاتية وحدودها.

وقد أوضح ماسلو (Maslow, (1954 في نظريته عن الدافعية أن هناك نوعا من الارتقاء المتتالي للحاجات حيث ترتقي من المستوى الأدنى إلى المستوى الأعلى حسب درجة أهميتها أو سيادتها بالنسبة للفرد. ولا يتحقق التقدم نحو حاجة تقع في مستوى أعلى على هذا المدرج الأبعد إشباع الحاجات التي تقع في المستوى الأدنى منها. (محمد، 2000: 86).

مما سبق يلاحظ بأن ماسلو بين الحاجات في شكل هرمي مرتبة حسب درجة أهميتها بدءا بالحاجات الفيسيولوجية ثم حاجات الأمن، وحاجات الحب والانتماء، تليها حاجات تقدير الذات، وحاجات تحقيق الذات، وصولا إلى حاجات المعرفة والفهم.

16- الدوافع الشعورية والدوافع اللاشعورية:

حسب (شقورة، 2002: 21) هي التي تنتج السلوك الذي يقوم به الفرد عن وعي وإدراك ويشعر بها الفرد مثل اختيار نوعية التعليم والمهنة، ودوافع لا شعورية وهي التي تنتج السلوك الذي يقوم به الفرد من غير إرادته ودون تفسير منطقي. (قيس، ووليد، 2014: 57).

17- مكونات الدافعية:

تعد عملية الدافعية بمثابة نظام مفتوح، تتألف من تفاعل خليط من المكونات التمايزية والتكاملية في آن واحد وهذه المكونات واحدة من حيث النوع عند كافة أبناء الجنس البشري، لكنها مختلفة في درجتها أو مستواها، وهذه المكونات هي:

- المكون الذاتي أو الداخلي، ويشتمل على المكونات المعرفية والانفعالية والفيسيولوجية معا.
- المكون الموضوعي أو الخارجي، ويتضمن المكونات المادية (الفيزيائية، والكيميائية، والبيولوجية) والمكون الاجتماعي.

وعليه فالدافعية هي نتاج تفاعل خليط من هذه المكونات معا، وهي تختلف من شخص إلى آخر باختلاف نواتج التفاعل في درجات هذه المكونات المذكورة آنفا. إن درجات هذه المكونات تتراوح بين درجة (قليلة جدا وتعادل درجة واحدة، وقليلة وتعادل درجتان، ومتوسطة وتعادل ثلاث درجات، ومرتفعة وتعادل أربع درجات، ومرتفعة جدا وتعادل خمس درجات). وعليه يمكن تمثيل ذلك في المعادلة الآتية، فمثلا دافع الإنجاز يساوي تفاعل بين درجات مختلفة من المكونات الداخلية إضافة إلى درجات مختلفة من المكونات الخارجية...دافع الإنجاز. (بني يونس، 2007: 24-25).

وعلى ذلك فيجب أن يكون المعلم يقظا في اكتشاف المثيرات التي تؤدي إلى شعور المتعلم بالسرور والإشباع حتى يستمر ميله للعمل مدة كافية يستطيع خلالها تحصيل الأفكار والمواد العلمية، ويلاحظ أنه لا يمكن اعتبار أي خطة للدرس كاملة إذا لم تشتمل على إثارة دافعية المتعلم نحو موضوع الدرس.

18- إثارة دافعية الطلاب للتعلم:

لخصها بروفي Jerre Brophy (1987) كما يلي:

نمذجة الرغبة لدى التلاميذ وتزويدهم بالتنظيم الجيد للأهداف، وإيصال توقعاتهم المرغوبة والمناسبة لتوليد الدافعية للتعلم، بالتقليل من قلقهم خلال نشاطات التعلم، مع ضرورة تكثيف المشاريع، لزيادة حماسهم له. تضمين المهمة للاهتمام أو التقدير، والفضول أو الترقب، والتنافر والصراع المعرفي، والعمل بالمحتوى المجرد أكثر من الشخصي والحسي أو المألوف، مع نمذجة المهمة التي تعود للتفكير وحل المشكلة. (أبو رياش وآخرون، 2014: 346-347).

19- الدافعية وتصميم التعليم:

للدافعية أثر مهم في الحياة، وحيوي لنجاح أي عمل أو موقف تعلمي، والمثابرة على الاستمرار في تحقيق الهدف الذي يحدده الفرد لنفسه، والوصول إلى النقطة التي يريدها.

تصميم التدريس: عرف قطامي وأبو جابر (2002) تنظيم واستخدام الذهن وأدواته بهدف تحسين إجراءات عمليات التعلم والتدريس والتدريب. ويتضمن استخدام التفكير الإبداعي نحو التعلم والتدريس. (أبو رياش وآخرون، 2014: 352 -353).

المبادئ التربوية للتصميم التعليمي:

- إن نظريات التعلم والنمو والدافعية والاتصال ومبادئها تؤدي دورا مهما في رفع فاعلية التصميم التعليمي.

- إن التصميم التعليمي يمثل مكونا مهما من مكونات مجال تقنيات التعليم، يؤثر ويتأثر ببقية المكونات الأخرى.

- إن نظريات التصميم التعليمي ومبادئه ونماذجه تهدف إلى تجويد عمليتي التعليم والتعلم.

- مراعاة مبادئ تصميم الرسالة التعليمية لدعم التعلم.

- تحليل خصائص التلاميذ لاختيار، وتحديد الاستراتيجيات التدريسية.

- إن اشتقاق الأهداف وصياغتها بنحو دقيق يساعد على فاعلية عملية التعليم والتعلم.

- اختيار الوسائل التعليمية على وفق معايير دقيقة لدعم العملية التعليمية.

- استعمال اختبار مرجعي المحك في تجويد التصميم التعليمي.

- التقويم التكويني عامل ذو أهمية في تحديد فاعلية وكفاية تصاميم المواد والبيئات التعليمية وتحسينها.

- مبادئ تصميم المناهج تسهم في تصميم برامج ومناهج تعليمية فعالة. (سعد، وخضير، 2020: 45).

20- نظريات التعلم وتصميم التعليم:

20-1- النظرية السلوكية Behaviorism:

تتضح مبادئ النظرية السلوكية عند مؤسسيها مثل واطسون Watson، وثورندايك Thorndike، وبافلوف Pavlov، وسكينر Skinner، حيث أقروا بأن عقل الإنسان مثل الصندوق الأسود وأن التعلم يحدث نتيجة مثير خارجي، ولم يحاول أحد منهم التعرف على ما يحدث بداخل عقل الإنسان، وبشكل عام تجاهلوا تأثير عمليات التفكير في سلوك الإنسان، وقد قدمت النظرية السلوكية نماذج واستراتيجيات تعليمية تعتبر من أساسيات علم التصميم التعليمي، بل أنها أمدت

المصمم التعليمي بإطار عملي يساعد على تحديد أهداف التعلم السلوكية، وتحليل المحتوى الذي يحقق تلك الأهداف، واستخدام استراتيجيات مناسبة لعرض المحتوى ومساعدة المتعلم، في اختيار مساره في التعلم، وتوفير مواقف يمارس من خلالها ما تعلمه، كما أن هذه الاستراتيجيات تساعد على تقويم تعلم التلميذ، والتعرف على ما تحقق من أهداف. (الهمشري، 2016: 15).

20-2- النظرية البنائية Constructivism:

تعتمد هذه النظرية على الفلسفة الذاتية Subjectivism والتي تشير بأن المعرفة لدى الشخص تعتمد على الخبرة الذاتية التي يمتلكها مسبقاً بمعنى أن الفرد يبني المعرفة داخل عقله ولا تأتي إليه مكتملة. وفي هذا النموذج يفهم المتعلم العالم الخارجي من خلال خبراته وقدراته العقلية، وتفسيره لهذه الخبرات، وبذلك قد يأتي المتعلم وفق النظرية البنائية بمعلومات تختلف عن صيغتها الأصلية.

وبناء على هاتين الفلسفتين يرى السلمي (2021) أن تصنيف نماذج التصميم التعليمي ينقسم إلى فئتين هما:

- نماذج التصميم التعليمي السلوكية Behaviorism ID Models.

- نماذج التصميم التعليمي البنائية Constructivism ID Models. (مفلح، 2021: 71)

21- النموذج العام لتصميم التعليم ADDIE:

نموذج تصميم التعليم هو تمثيل مبسط لمجموعة من العلاقات بين العناصر التي يتألف منها موضوع الدرس، وتكون على شكل صورة أو مخطط أو شبكة، ويجب أن تتوافر بنماذج التصميم التعليمي عدة خصائص ومنها الاختزال والتركيز والاكتشاف. (القميزي، 2017).

وتتمثل فلسفة نماذج التصميم التعليمي في أن التعلم يكون أكثر فاعلية عندما يتم تخطيطه وتصميمه بعناية لتلبية خصائص التلاميذ. (Almuqwishi, 2017).

ويعد نموذج آدي ADDIE Model أساس جميع نماذج التصميم التعليمي وهو أسلوب نظامي لعمليه تصميم التعليم حيث يزود المصمم بإطار إجرائي يضمن أن تكون المخرجات التعليمية ذات كفاءة وفاعلية في تحقيق الأهداف. (Muruganantham, 2015).

وقد تم طرح نموذج ADDIE لأول مرة من قبل مركز تكنولوجيا التعليم بجامعة ولاية فلوريدا في منتصف السبعينيات، وبذلك أصبح نموذج ADDIE الآن نموذجا تقنيا يستخدم على نطاق واسع في جميع أنحاء العالم، ويعتقد بعض الباحثين أن هذا النموذج مرن بما يكفي للتكيف مع بيئات تعليمية مختلفة، وبالتالي فهو قابل للتطبيق بقوة لدمج التكنولوجيا في العملية التعليمية. (Almelhi, 2021). ورد في (مفلح، 2021: 71).

ويستخدم نموذج ADDIE من قبل مصممي التعليم ومطوري الحقائب التدريبية، ويشتمل النموذج على خمس مراحل هي: التحليل Analysis Phase، والتصميم Design Phase، والتطوير Development Phase، والتنفيذ Implementation Phase، والتقييم Evaluation Phase، (Community Oriented Policing Services(COPS), 2018).

21-1- مراحل نموذج تصميم التعليم هي كالآتي:

21-2- مرحلة التحليل Analysis Phase:

مرحلة التحليل هي المرحلة الأساسية وتمثل حجر الأساس لبقية المراحل الأخرى، فمن خلال هذه المرحلة يحدد المصمم التعليمي المشكلة والاحتياجات والأسباب والحلول الممكنة لها، وتحليل

الحاجات والمهام، وتحليل المحتوى، وتحليل الفئة المستهدفة، وكذلك يتم فيها تحديد الغاية أو الأهداف العلمية بصورة عامة ثم تحليلها إلى أجزاء ومكونات صغرى لتسهيل عملية تجميعها، ثم تحديد خصائص المتعلمين من خلال تحليل المتعلم ومعرفة احتياجاته والتغلب على المعوقات التعليمية التي تواجهه بالإضافة إلى تحليل الحاجات التعليمية، وكل هذه المعلومات ستساعد في تحديد الحلول والأهداف الممكنة (السليماني وفرج، 2021؛ Alsaleh, 2020). ورد في (مفلح، 2021: 72).

3-21- مرحلة التصميم Design Phase:

هي عملية ترجمة مخرجات مرحلة التحليل إلى خطوات قابلة للتنفيذ، وذلك من خلال وضع مخططات ومسودات أولية لتطوير المواد التعليمية واختيار الأساليب والتقنيات المستخدمة للإنتاج، وفيها يتم وضع المخططات واستخدام المخرجات من مرحلة التحليل، بحيث تحدد هذه المخططات أهداف التعلم، والاستراتيجيات التعليمية، ووسائل التعلم المستخدمة في التدريب. (السليماني وفرج، 2021؛ (Imane, 2021).

4-21- مرحلة التطوير Development Phase:

التطوير هو روح النظام التعليمي وقبل البدء في التطوير، يجب على المصمم إنشاء سيناريو تعليمي ويعرف السيناريو بأسماء مختلفة مثل التسلسل التربوي أو خطة الدرس أو القصة المصورة، ويعتبر أهم جزء في نموذج ADDIE، لأنه يقوم بوصف أنشطة التعلم والدعم، والأدوار، والفئة المستهدفة، والمتطلبات الأساسية، وأهداف التعلم، والأدوات اللازمة لتحقيق الأنشطة. (Imane, 2021).

وفي هذه المرحلة يقوم المصمم بتحديد المواد التعليمية المطلوبة، وأنشطة التعلم التي تم تصميمها في المرحلة السابقة، بالإضافة إلى تطوير إرشادات التلاميذ على شكل منهج دراسي، كما يعد اختيار الوسائط المناسبة أحد مكونات هذه المرحلة ويجب أن يأخذ في الاعتبار اختيار الوسائط المتعددة المناسبة التي تساعد التلاميذ على تعلم المحتوى المطلوب.

21-5- مرحلة التنفيذ Implementation Phase:

يتم في هذه المرحلة تنفيذ وتطبيق المواد التعليمية المنتجة في مرحلة التطوير على أرض الواقع، وتعد هذه المرحلة مرحلة التطبيق. (السليماني وفرج، 2021). ورد في (مفلح، 2021: 73).

21-6- مرحلة التقييم Evaluation Phase:

وفي هذه المرحلة يتم قياس كفاءة المادة التعليمية المنفذة، ويكون التقويم مستمرا، بحيث يتم اثناء تنفيذ كل مرحلة من التصميم، وبين المراحل نفسها، ثم بعد انتهاء المراحل جميعها، وقد يكون التقويم تكوينيا أو ختاميا:

21-7- التقويم التكويني Formative Evaluation: تقويم مستمر في أثناء كل مرحلة، وبين المراحل المختلفة، ويهدف إلى تحسين المادة التعليمية المنفذة قبل وضعها بصيغتها النهائية موضع التنفيذ.

21-8- التقويم الختامي Summative Evaluation: ويكون في العادة بعد إنجاز النسخة النهائية من المادة التعليمية المنفذة، ويستفاد منه في اتخاذ قرار نهائي حول المادة التعليمية بالاستمرار في استخدامها أو التوقف عنه (الجهني، 2018). ورد في (مفلح، 2021: 73-74).

22- مميزات نموذج ADDIE:

يتميز نموذج ADDIE بما يلي:

- البساطة في الاستخدام.

- إمكانية استخدامه لأي نوع من التعليم والتدريب.

- يناسب المصممين والأساتذة الذين لا يملكون الخبرة الكافية في التصميم التعليمي.

- يوفر الوقت والمال والجهد، ويسهل اصلاحه والتعديل عليه. (Almomen et al., 2016; Almosa, 2018 & Alodwan).

وترى الجهني (2018) أن النموذج العام لتصميم التعليم يتميز بالاتساق والسهولة والتعميم والاختزال والتنظيم الأمر الذي دفع كثيرا من المختصين إلى استخدامه والتركيز عليه. ورد في (مفلح، 2021: 74).

23- الاتجاهات النظرية في تفسير الدافعية:

23-1- النظرية البيولوجية (Biological Theory):

وتفسر هذه النظرية عملية الدافعية وفقا لمفهوم الاتزان الداخلي أو تجانس الوسط، ويرى العالم والتر (1951) Walter صاحب نظرية الاتزان الداخلي، أن العمليات البيولوجية وأنماط السلوك تخضع إلى حالة الاختلال في التوازن العضوي، الأمر الذي يتسبب في استمرار هذه العمليات حتى يتم تحقيق التوازن.

ويؤكد والتر أن الحوافز تنشأ من عدم التوازن بالاشتراك مع عمليات معرفية مما يؤدي إلى ظهور السلوك الهادف لإشباع الحاجات وإعادة حالة التوازن الداخلي لدى الأفراد، لقد وسع والتر مفهوم عدم التوازن...مفهومي التوازن والفسيولوجي. (محمد، 2007: 105).

2-23- النظرية السلوكية Behavioral theory:

ترى هذه النظرية أن الدافعية تنشأ لدى الأفراد بفعل مثيرات داخلية أو خارجية، بحيث يصدر عن الفرد سلوك أو نشاط استجابة لهذه المثيرات، ويؤكد ب.ف.سكنر Skinner (1966) أن خبرات الفرد بناتج السلوك هي التي تحدد تكرار أو عدم تكرار السلوك في المرات اللاحقة، إذ يرى أن نتائج السلوك ولا سيما التعزيزية منها تشكل الحافز أو الباعث الذي يدفع الأفراد للسلوك بطريقة معينة في موقف ما. أن حصول الفرد على المعززات أو المكافآت على سلوكياتهم يستثير لديه الدافعية للحفاظ على هذه السلوكيات وتكرارها. فعلى سبيل المثال عندما يتم تعزيز الطفل على سلوك ما كنطق كلمة ما، فإنه يثير لديه الدافعية لتكرار مثل هذا السلوك. ويرى سكنر أن التعزيز ربما يتطور ليصبح ذاتيا، حيث يقوم الفرد بسلوك ما لإشباع حاجات ودوافع لديه دون تأثير خارجي، كالتلميذ الذي يقوم بمطالعة بعض الكتب والمؤلفات ليس من أجل اجتياز امتحان فحسب، وإنما للمتعة أو التسلية أو حب المعرفة. (الزغول، 2010: 165).

3-23- نظرية الأهداف:

تندرج نظرية الأهداف تحت غطاء النظريات المعرفية والنظريات الاجتماعية المعرفية التي تهتم بالعمليات العقلية وتؤكد على مدى أهمية الإدراك في عملية التعلم والتذكر دون إهمال أهمية دور العوامل الخارجية في تحديد مستوى الدافعية للتعلم.

فنظرية الأهداف هي نموذج من دافعية الانجاز وهي جد مستعملة ومتداولة في مختلف الدراسات المتعلقة بالمجال المدرسي (Covington, 1984 Nicholls, 1984 Thill, 1992; Ames 1993) والمجال الرياضي. يرى أصحاب هذا المنظور أن الهدف الأساسي للأشخاص في المواقف التي تتطلب الإنجاز هو إظهار ما يملكونه من مؤهلات وقدرات معينة من أجل بلوغ أهداف معينة.

فنظرية الأهداف تحاول التأكيد على وجود ارتباط عقلاني بين الأهداف وسلوك الأفراد مثلما تبينه البحوث الحديثة في مجال الدافعية المدرسية. فحسب أمس (1992) Ames يمكن تصنيف الأهداف المختارة من طرف التلميذ إلى نوعين. النوع الأول هو ما يعرف بالأهداف الخارجية أما النوع الثاني فيتمثل في الأهداف الداخلية. وهناك من الباحثين من يميز بين أهداف التعلم (Buts d'apprentissage) وأهداف الأداء أو التقييم أو المنافسة (Buts de compétition)

(Dweck, et Elliot , 1992 ; Dweck 1983) بينما يميز آخرون بين الأهداف المتمركزة حول المهمة (Investissement dans la tache) والأهداف المتمركزة حول الأنا (Implication de l'égo) ويفرق آخرون بين أهداف السيطرة أو التحكم (Buts de maitrise) وأهداف الكفاءة أو المردودية (Buts de Performance). (أحمد، وآخرون، 2011: 39- 42).

23-4- نظرية الإسناد:

من بين النظريات العديدة التي حاولت شرح الكيفية التي يفسر بها الشخص سلوكه ويعلله نجد نظرية الإسناد لوينر (Weiner, 1992-1984) والذي كانت لأعماله انعكاسات كبيرة في مجال الدافعية للتعلم.

يفترض وينر Weiner أن سلوك الفرد يتأثر بالكيفية التي يدرك بها الفرد الأسباب والعوامل المتسببة في سلوكه. فإما أن يسندها مثلا إلى عوامل ذاتية وإما أن يسندها إلى عوامل خارجية وفي كلتا الحالتين يمكن للشخص أن يكون مخطئا في إدراكه للعوامل المفسرة لسلوكه. ففي مجال التعلم يرى فيو Viau (1997) أن الأحداث أو الظواهر الأساسية المتعلقة مثلا بالنجاح أو بالفشل المدرسي، تولد إدراكا يحدد الطريقة التي يسند بها التلميذ ما يحدث له في القسم وتكون لها أهمية وتأثير كبيرين على دافعيته للتعلم.

وفي الوسط المدرسي، يوجد العديد من الأسباب التي قد يقدمها المتعلمون لتفسير نجاحهم أو فشلهم، فالتلميذ يمكنه إسناد فشله إلى ضعف استعداده المعرفي، قلة المجهود المبذول، صعوبة النشاطات التعليمية، الحظ أو إلى عدم كفاءة أساتذته. وقد صنف وينر Weiner (1972) هذه الأسباب في أبعاد ثلاثة: مكان السبب، ثباته (استقراره) ودرجة تحكم التلميذ فيه.

23-4-1- أبعاد عملية الإسناد:

أ- **مكان السبب:** هذا البعد يمكن من التمييز بين الأسباب الداخلية في التلميذ نفسه (استعداده المعرفي، الموهبة، القدرة، التعب...إلخ)، والأسباب الخارجية (صعوبة النشاط، الحظ، الأسلوب التعليمي، الزملاء، مزاج،...إلخ). فالتلميذ مثلا يعطي سببا داخليا عندما يرى أن فشله في الامتحان يعود إلى تعبه، وبالمقابل يقدم سببا خارجيا عندما يفسر فشله بعدم كفاءة أحد أساتذته.

ب- **ثبات أو استقرار السبب:** يسمح هذا البعد بالتفريق بين الأسباب بالنسبة لزمانها «Temporalité»

فيقال عن سبب معين أنه مستقر أو ثابت عندما يتميز أو يتصف بالديمومة في نظر التلميذ (كالذكاء مثلا)، وسبب غير ثابت عندما يكون معرضا للتغيير المستمر ويكون قابلا للتعديل. وهكذا فعندما ينسب التلميذ نجاحه في نشاط تعليمي معين إلى موهبته فهو يعطي سببا ثابتا، بينما إذا عزى نجاحه إلى الحظ فإنه يقدم سببا قابلا للتعديل.

جـــ- **التحكم في السبب:** يشير هذا البعد إلى التمييز بين الأسباب بالنسبة لمسؤولية التلميذ، فالسبب المتحكم فيه هو السبب الذي يرى المتعلم أنه بإمكانه اجتنابه إذا أراد ذلك، بينما يقال عن السبب أنه غير قابل للتحكم والضبط عندما يرى التلميذ أنه لا يملك أي سيطرة عليه. ومعنى هذا أن القدرة مثلا سبب من الأسباب القابلة للتحكم، بينما الحظ هو غير ذلك. (أحمد وآخرون، 2011: 33-35).

23-5- نظرية العزم الذاتي:

من بين النظريات الاجتماعية المعرفية الحديثة التي ساهمت في دراسة مفهوم الدافعية للتعلم بصفة عامة، والدافعية للتعلم عند المراهقين بصفة خاصة، تلك النظرية التي طورها كل من دوسي وريان Deci & Ryan (1991) ، والتي تهدف كما جاء على لسان الباحثين سالفي الذكر إلى تنمية الرغبة والإرادة في التعلم عند التلميذ، وذلك بجعل عملية التعلم عملية ذات قيمة لديه مما يعطيه الفرصة ليصبح واثقا من نفسه. (أحمد وآخرون، 2011: 43).

23-6- نظرية التعلم الاجتماعي Social laerning theory:

تنطلق هذه النظرية من افتراض رئيسي مفاده أن الإنسان كائن اجتماعي يعيش ضمن مجموعات يؤثر فيها ويتأثر بها، حيث يلاحظ سلوكيات الآخرين ويتعلم الكثير من الخبرات والمعارف والاتجاهات وأنماط السلوك الأخرى من خلال ملاحظة سلوكيات الآخرين ومحاكاة هذه السلوكيات

(نشواتي، 1996). وتلعب إجراءات التعزيز أو العقاب البديلي دورا في احتمالية تعلم مثل هذه السلوكيات أو عدمه. وبهذا المعنى فهي ترى أن العديد من الدوافع الإنسانية مكتسبة من خلال عملية الملاحظة والتقليد وفقا للنتائج التي تتبع سلوكيات الآخرين. وتركز هذه النظرية على تأثر سلوك الفرد نتيجة وجوده ضمن الجماعة سواء أكان ذلك على شكل تنافس مع الآخرين أو تعاونا معهم أو مسايرة وانصياعا لهم.

كما ترى هذه النظرية أن الأفراد يضعون أهدافا معينة يسعون إلى تحقيقها ويضعون معايير خاصة للحكم عليها، الأمر الذي يثير لديهم الحماس والدافعية وتكثيف الجهود لتحقيق المعايير التي يضعونها. وهكذا فإن تحقيق الأهداف يؤدي إلى الإشباع وتحقيق حالة من الرضا، الأمر الذي يدفع الأفراد إلى وضع أهداف جديدة والسعي من أجل تحقيقها. (الزغول، 2010: 166).

23-7- نظرية برونر Bruner (1966) للتعلم الاكتشافي:

صرح جيروم برونر Jerome Bruner أن أية محاولة لتطوير التربية تبدأ حتما من دوافع التعلم. ولقد صاغ برونر مفهوم التعلم الاكتشافي، الذي يكون حلا لكل تساؤلاته حول الفائدة من الامتحانات والعلامات والترقيات، وحجم الزيادة في الدافعية، من أجل تطبيقه داخل الغرف الصفية. وقد جادل برونر أن التعلم الاكتشافي هو إعادة ترتيب عناصر الموقف الصفي بحيث يمكن للفرد الذهاب ما وراء تلك العناصر من أجل صياغة ترتيبات جديدة. كما صرح أيضا أن التعلم الاكتشافي ينشأ عن العقل المهيأ جيدا. وأن الاكتشاف لا يقود التلاميذ إلى تنظيم المواد لاكتشاف العلاقات بينها فحسب، ولكنه يساعدهم أيضا على تجنب السلبية التي قد تبعدهم عن استخدامهم المعلومات التي اكتسبت سابقا، مما يؤدي إلى أن التلاميذ سيقومون بمعالجة البيئة بشكل أكثر فاعلية، والوصول إلى إشباع جيد من خلال التكيف مع المشكلات الجديدة، ولأنهم يحبون المهمات التي تسمح لهم

بالاستجابة بفاعلية من خلال التعامل مع المعلمين أو بعضهم البعض. كما ركز على هدف التعلم بالاكتشاف لجعلهم يستخدمون المعلومات المكتسبة مسبقا في حل المشكلات. وما جعله يقف وراء هذا الهدف لأن الأفراد يتصرفون حسب إدراكهم الشخصي للبيئة، أي أنهم ينظرون إلى معنى المعرف والمهارات والاتجاهات عندما يكتشفونها.

ولاحظ برونر Bruner أن معرفة النتائج (التغذية الراجعة والتعزيز) لها قيمة للتلاميذ لمقارنة نتائجهم بما يريدون تحقيقه. وأكد أن المعلومات ذات فائدة للتلاميذ إذا كانت حسب مستوى قدراتهم وإذا شجعت لديهم النشاط الذاتي والدافعية الداخلية. (ثائر، 2008: 71-72).

- ساعد التلاميذ على تطوير مركز الضبط الداخلي **Help Students Develop an Internal Locus of Control:** بما أن مركز الضبط قريب من الدافعية، فالتلاميذ يشعرون أن لديهم قوة التحكم في بعض الأحداث في حياتهم من المحتمل أن تصبح لديهم دافعية أعلى لأنفسهم أكثر من التلاميذ الذين ينظرون لأنفسهم على أنهم أقل قوة. (أبو رياش وآخرون، 2014: 338).

23-8- نظرية أتكنسون:

صاغ أتكنسون (1965) Atkinson نظرية في الدافعية ترتبط بدافعية التحصيل على نحو وثيق، مشيرا إلى أن النزعة لإنجاز النجاح هي استعداد دافعي مكتسب، وتشكل من حيث ارتباطها بأي نشاط سلوكي وظيفة لثلاثة متغيرات تحدد قدرة التلميذ على التحصيل هي:

أ- الدافع لإنجاز النجاح: يشير هذا الدافع إلى إقدام الفرد على أداء مهمة ما بنشاط وحماس كبيرين، رغبة منه في اكتساب خبرة النجاح الممكن، غير أن لهذا الدافع نتيجة طبيعية تتجلى في دافع آخر، هو دافع تجنب الفشل، حيث يحاول الفرد تجنب أداء مهمة معينة خوفا من الفشل الذي يمكن أن

يواجهه في أدائها. ويكمن دافع إنجاز النجاح وراء تباين التلاميذ في مستوياتهم التحصيلية حيث يرتفع مستوى التلاميذ التحصيلي (أو دافعيتهم التحصيلية) بارتفاع هذا الدافع، والعكس صحيح. (عبد المجيد، 2003: 210).

ب- احتمالية النجاح: إن احتمالية نجاح أي مهمة تتوقف على عملية تقويم ذاتي يقوم بها الفرد المنوط به أداء هذه المهمة. واحتمالية النجاح هذه قد تكون ذات مستوى منخفض أو مرتفع حسب صاحب العلاقة. فالتلميذ الذي يرى في النجاح المدرسي قيمة كبيرة تكون احتمالية النجاح بالنسبة له كبيرة لأن قيمة النجاح كما يدركه تعزز دافعية التحصيل. إلا أن بعد الهدف أو صعوبته أو انخفاض باعثه عوامل تقلل من مستوى هذه الاحتمالية. (عبد الحميد، 2014: 145).

ج- قيمة باعث النجاح: إن ازدياد صعوبة المهمة، يتطلب ازدياد قيمة باعث النجاح، فكلما كانت المهمة أكثر صعوبة، يجب أن يكون الباعث Incentive (الإثابة) أكبر قيمة للحفاظ على مستوى دافعي مرتفع، فالمهام الصعبة المرتبطة ببواعث قليلة القيمة، لا تستثير حماس الفرد من أجل أدائها بدافعية عالية. والفرد نفسه هو الذي يقوم بتقدير صعوبة المهمة وبواعثها. (عبد المجيد، 2003: 211).

23-9- نظرية فروم (1964) Vroom:

ينطلق نموذج فروم Vroom من مسلمات نظرية التوقع والتي تعتبر نظرية معرفية يتم التركيز فيها على التوقعات التي يحملها الأفراد حول أنفسهم وحول المحيط الذي يعيشون فيه. فحسب هذا المنظور كل إنسان كائن مفكر يتمتع بمنطق ويتحكم بكل عقلانية في سلوكه (أحمد وآخرون، 2009: 24). وفرقت هذه النظرية بين مصطلحين أساسيين وهما الطابع الاجتماعي للشخص،

والطابع الفردي للشخص، وقد أكدت على المصطلح الأول لا بصيغة التباين بين الأفراد ولكن بصيغة ما هو مشترك بينهم (الداهري، 2011: 119).

ويرى فروم Vroom بأن الدافعية هي نتيجة حصيلة ضرب ثلاثة عوامل أساسية هي:

أ- التوقع: وهو اعتقاد آني حول احتمال إنجاز عمل معين بهدف الحصول على نتاج معينة ويقسم

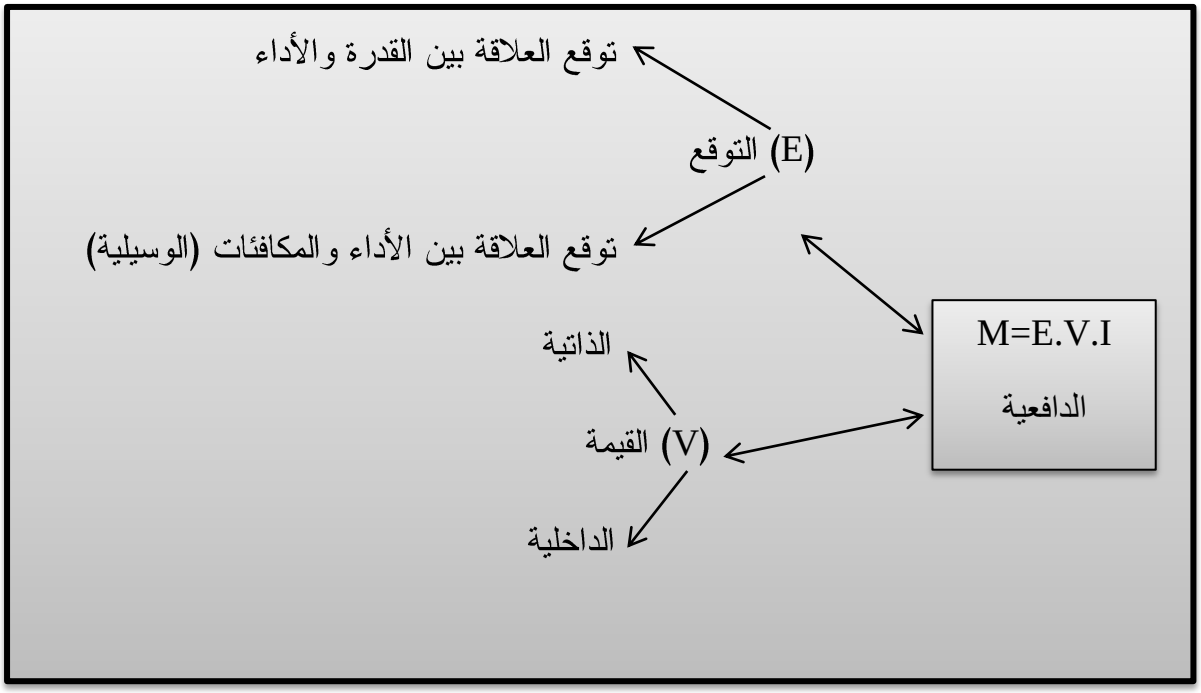
فروم التوقع إلى نوعين من التوقعات:

- التوقع من النوع الأول مدى إدراك الفرد لقدرته على إنجاز عمل ما أي إدراكه للعلاقة الموجودة بين الجهد المبذول والأداء.

- التوقع من النوع الثاني **(الوسيلية Instrumentality)** ويقصد به إدراك الفرد للعلاقة الموجودة بين الأداء والنتيجة المرغوب فيها.

ب- القيمة: وهي قيمة النتيجة التي يسعى الفرد لتحقيقها من خلال بذل جهد معين. ويمكن أن تكون تلك القيمة إما داخلية مثل تحقيق الذات أو خارجية مثل الأجر أو الترقية، وهي تعبر عن الجانب الانفعالي للشخص عندما يكون في حالة اختيار واتخاذ القرار حول القيام بعمل أو عدم القيام به.

ويفترض فروم Vroom أن الدافعية هي حصيلة ضرب العناصر الثلاثة المذكورة في النموذج أي: الدافعية = التوقع * الوسيلية * القيمة بمعنى أنه لا يمكن على مستوى معين من الدافعية إلا إذا كانت قيمة كل عنصر مختلفة عن الصفر.



الشكل رقم (8): نموذج فروم Vroom (1964) (أحمد، وآخرون، 2011: 25).

نظرية نموذج فيو Viau (1994):

إن اعتماد المقاربة الاجتماعية المعرفية لتفسير الدافعية في السياق المدرسي أدى حسب فيو Viau بالباحثين في مجال الدافعية إلى القيام بثلاثة اختيارات هامة. يتمثل الأول في تجنب المقابلات السلوكية التحليلية التي لا تعطي العناية اللازمة لدينامية الدافعية بل تركز فقط على المثيرات والدوافع التي من شأنها أن تثير الدافعية أو تقلل منها. وقد اقترح فيو Viau نموذج وظيفي مضبوط يعطي تفسيرا لكيفية نشوء الدافعية عند التلميذ وكيفية تطورها، وهذا لمساعدة الأساتذة قصد تحسين دافعية تلاميذهم.

الاختيار الثاني يتمثل في تجنب فيو Viau في الدخول في الجدل حول ما إذا كانت الدافعية الداخلية أهم من الدافعية الخارجية أم العكس. وقد برر ذلك باعتماده مفهوم الحتمية المتبادلة الذي جاءت به نظرية بندورة Bandura والذي يملي على الباحثين ضرورة دراسة الدافعية في إطار التفاعل المستمر بين الخصائص الفردية للتلميذ وسلوكياته وكذا خصائص السياق الذي يوجد فيه.

أما ثالث اختيارات فيو Viau فيتمثل في دراسة الدافعية في إطار نشاطات تعلمية معينة ومحددة. فاعتقاده هو أن التلميذ ليس جاهزا من حيث دافعيته إلى أن يقوم بأي في أي وقت وفي أي مكان، لكن ما يثير دافعيته مرتبط بسياق معين وبنشاطات دراسة معينة. (أحمد وآخرون،26:2009-29).

24- النظريات وروادها ومؤسسيها:

النظريات	روادها " السنة"	أسسها
البيولوجية Biological Theory	والتر Walter 1951	الأسس الحيوية للسلوك
نظرية التوقع	1964 فروم Vroom	التوقعات والقيم – العلاقة بين القدرة والأداء
نظرية أتكنسون	أتكنسون Atkinson 1965	دافعية التحصيل
السلوكية الإشراط الإجرائي	بوريس فريدريك سكينر Skinner 1966	العلاقة الترابطية بين المثير ونتيجته
التعلم الاكتشافي	جيروم برونر Bruner. Jerome 1966	العمليات الداخلية
التعلم الاجتماعي	ألبرت باندورا Albert Bandura 1969	الملاحظة والتقليد
العزم الذاتي	– دوسي وريان 1991 Deci & Ryan	تنمية الرغبة والإرادة في التعلم
الإسناد	وينر Weiner 1992/1984-	الظواهر الأساسية المتعلقة بالنجاح أو بالفشل
الأهداف	1992آمس Ames	أهمية الإدراك في عملية التعلم والتذكر، ودور العوامل الخارجية

جدول رقم (03) يوضح نظريات الدافعية من إعداد الباحث

إن كل منظر للنظريات السابقة الذكر وحصر مجموعة من الدوافع التي تؤثر في السلوك، وكلها دوافع، والجدول رقم (03) يوضح لنا ويلخص أهم النظريات وروادها وأسسها.

25- التخطيط للدافعية:

من أجل الاهتمام بالدافعية تم تطوير نموذجين تستعمل فيهما مبادئ الدافعية في التخطيط للتعلم:

25-1- نموذج فلودكوفسكي (1985) ,Wlodkovski:

- قوة هذا النموذج مستمدة من أن الدافعية تعد عملية متسلسلة ومستمرة.
- أحد الأهداف الرئيسية لهذا النمـــوذج هو تطوير دافعية المتعلم كجـــزء أساسي لتصميم التعليم.
- عملية التعليم وفقا لهذا النموذج تعرض ستة عناصر للدافعية هي:

1- الاتجاهات.

2- الاحتياجات.

3- المثيرات.

4- العواطف والمشاعر.

5- القدرة.

6- التعزيز.

- جميع عناصر الدافعية أساسية في العملية التعليمية، وتقدم اقتراحات متعلقة باستراتيجية التعليم ومرتبطة بكل عنصر.

2-25- نموذج كيلر Keller, (1983):

هناك أربعة عناصر للدافعية هي:

- الانتباه.
- التوافق (المطابقة).
- الثقة.
- الرضا (الإشباع).

واقترح كيلر استراتيجيات لكل عنصر من هذه العناصر. (أبو رياش وآخرون، 2014: 353-354).

1-2-25- استراتيجيات نموذج كيلر(1983) ,Keller:

3-25- الانتباه (Attention): يمكن الحصول عليه بإثارة إدراك التلاميذ من خلال عرض مقطع فيلم، أو موقف مفاجئ، كما يمكن الحصول عليه أيضا من خلال الإثارة الاستفسارية حين يحفز المقرر فضول التلاميذ عبر طرح مجموعة من الأسئلة الصعبة أو المشكلات المطلوب حلها، وحدد بطرق ثلاث، هي:

4-25- تحفيز الإدراك: وتعني ضرورة تصميم مواد تعلم تفاعلية تجعل المتعلم إيجابيا مع المقرر.

5-25- تحفيز التساؤلات: طرح أسئلة أو مشكلات للتلاميذ يعملون على حلها.

6-25- التنوع: من خلال التنوع في أساليب تقديم المحتوى.

وحدد كيلر **Keller** ست طرق لاستثارة انتباه المتعلمين وهي:

25-7- المشاركة النشطة: وتعني ضرورة تصميم محتوى تعليمي تفاعلي يجعل المتعلم إيجابيا وليس مجرد متلقي سلبي.

25-8- الصلة (Relevance): كلما كان موضوع التعلم وثيق الصلة بالتعلم زادت دافعية التلميذ، ويمكن تطبيق ذلك من خلال استخدام لغة سهلة، وأمثلة مألوفة، وحدد الصلة باستراتيجيات، وهي:

25-9- الأهداف الموجهة: ضرورة مطابقة موضوعات التعلم مع احتياجات المتعلم الفعلية.

25-10- ملاءمة الحافز: السماح للتلميذ باستخدام أساليب مختلفة في أثناء عملية التعلم، والسماح له باختيار الأسلوب المناسب في تنظيم هذا التعلم.

25-11- الاعتياد والألفة: إبلاغ المتعلم كيف أن التعلم الجديد سوف ينمي خبراته الحالية.

25-12- التوافق أو المطابقة: ينبغي أن تكون الأهداف التعليمية المعلنة متطابقة مع توقعات التلاميذ وطموحاتهم، ولا ينبغي بحال من الأحوال أن تبدو الأهداف التعليمية مفروضة عليهم، بل لابد أن يتعرف التلاميذ على ذواتهم فيها، وأن يتبنوها. ثم لابد أن تكون المهام المقترحة عليهم موافقة لقدراتهم واستعداداتهم، أي أن يراعي في تصميمها مستوى نموهم في كل جوانب النمو، الجسمية والمعرفية والوجدانية والاجتماعية. (كتاش، 2015: 109).

26- الثقة (Confidence): يحتاج التلميذ دائما إلى الشعور بأن ما يدرسه سيحقق أهداف، حتى يشعر بالثقة التي تحفزه وتزيد من دافعيته نحو التعلم، وحدد بست نقاط، وهي:

26-1- متطلبات التعلم: منح التلميذ أسس التعلم ومعايير التقييم بشكل مسبق، لبناء توقعات إيجابية لتحقيق النجاح.

26-2- فرص النجاح: النجاح في أحد المواقف التعليمية يساعد في بناء الثقة في المحاولات اللاحقة، فيجب منح التلميذ فرصة لتحقيق النجاح عبر عدة تجارب متنوعة.

26-3- المسؤولية الشخصية: يجب أن يشعر التلميذ بدرجة من السيطرة على عملية التعلم والتقييم الخاصة به، فينبغي للتلميذ أن يؤمن بأن نجاحه هو نتيجة مباشرة لمقدار جهده المبذول.

26-4- المكافأة: يمكن للمكافأة أن تكون على شكل هدايا ملموسة، إما رمزية أو حقيقية.

26-5- التغذية الراجعة: تقديم التغذية الراجعة في الوقت المناسب لتعديل الاستجابات الخاطئة، ودعم الاستجابات الصحيحة.

26-6- المنافسة: تشير المنافسة إلى الأحاسيس الإيجابية للفرد حول إنجازاته وإنجازات الآخرين، وامتلاك التلميذ للروح الرياضية، مما يولد لديه روح التحدي والإصرار.

27- الرضا (Satisfaction): وأخيرا، يجب على التلاميذ امتلاك نوع من الرضا أو المكافأة من التجربة التعليمية التعلمية، ويمكن الحصول على هذا الرضا من الإحساس بالإنجاز، وعبر الإطراء، أو من مجرد المتعة. ويقترح كيلر Keller ست استراتيجيات رئيسة لتعزيز الرضا، وهي:

27-1- التعزيز الداخلي: ويتمثل بتشجيع المتعة الداخلية للتجربة العلمية ومساندتها.

27-2- التعزيز الخارجي: ويتمثل بمنح تعزيز إيجابي وتغذية راجعة تحفيزية، وهذا المجال لا يتحقق إلا باستخدام المعززات المادية أو المعنوية.

27-3- الإنصاف: يتضمن الإنصاف المحافظة على تماسك المعايير مع جميع المتعلمين، بمعنى أن يتلقى كل متعلم التميز الذي يدل على نجاحه، كما يأتي الإنصاف من خلال شعور التلاميذ بأن حجم العمل المطلوب ملائم لطبيعة المقرر.

27-4- الشعور بالإنجاز: يشعر التلميذ عادة بالإنجاز كلما انتهى من جزء في المقرر الدراسي، ويزداد شعوره بالإنجاز عندما ينتهي من أكثر من جزء، وتقوم فكرة عنصر التعلم على أن ينتهي التلميذ من دراسته بسرعة وأقل مجهود.

27-5- التعبير عن الذات: السماح للتلميذ بالتعبير عن حالته التعليمية بوصفها من خلال تعبيرات رمزية، سواء أقام بذلك التلميذ أم قام به الأستاذ.

27-6- الإيثار: وذلك بأن يقوم الأستاذ بإعطاء هدايا للتلاميذ، مما يترتب عليه جذبهم إلى عملية التعليم والتعلم، وهذا سيؤدي إلى أن هؤلاء بدورهم سيتشجعون لإرسال الهدايا، أو تحفيز باقي التلاميذ وإثارتهم. (أسماء، 2018: 106- 107).

28- الدافعية والتدريس:

تشكل الدافعية عنصرا أساسيا من عناصر التدريس، ولا سيما أنها تعمل على زيادة فعاليتها والمساهمة إلى درجة كبيرة في تحقيق الأهداف المرجوة منها لدى المتعلمين، حيث يرى البعض أن من الأسباب الرئيسية في وجود الفروق الفردية في التحصيل بين المتعلمين، يعود إلى تباين مستوى الدافعية لديهم كيلر (1979) Keller وهذا ما دفع العديد من علماء النفس والتربويين إلى ضرورة تأكيد أن تكون الدافعية هدفا تعليميا بحد ذاتها، حتى يتسنى تحقيق التعلم المرغوب لدى المتعلمين.

ويرى كيلر (1987) Keller أن من الأسباب الرئيسية التي تكمن وراء فشل عملية التدريس غياب الدافعية لدى المتعلمين نحو تعلم محتوى خبرة ما. ويرى كيلر أن غياب الدافعية لديهم تعزى إلى عوامل كجهل المدرسين في أهمية الدافعية في عملية التعلم، أو لعدم قدرتهم على إثارة الدافعية لدى التلاميذ نحو تعلم خبرات معينة.

لقد طور كيلر نموذجا لتصميم عملية التدريس وتنفيذه يرتكز على الجوانب الدافعية، ويمتاز هذا النموذج بأنه اشتمل على شريحة واسعة من المتغيرات المعرفية والبيئية ذات العلاقة بالجهد والأداء والتوقع وقيمة النتائج المترتبة على الأداء، ويتألف هذا النموذج من أربعة أبعاد يشتمل كل منها على

مجموعة من الإجراءات والاستراتيجيات التي يمكن للأستاذ استخدامها لإثارة الدافعية وإدامتها لدى المتعلمين (Reigeluth, 1983). وفيما يلي عرض موجز لنموذج كيلر:

28-1- الاهتمام بموضوع التعليم:

يتضمن عملية جذب انتباه المتعلمين وإثارة حب المعرفة لديهم والحفاظ على ذلك طوال الموقف التعليمي، ويشمل هذا البعد إجراءات عدة تتمثل في:

28-2- إثارة وجذب انتباه المتعلمين: من خلال إدخال عنصر الجدة، أو إحداث نوع من التغيرات في البيئة الصفية.

28-3- الإثارة المعرفية أو حب الاستطلاع (Curiosity): لدى المتعلمين من خلال طرح سؤال معين، أو الحديث عن شيء غير مألوف، أو إثارة التساؤل لدى المتعلمين.

28-4- التنويع: ويتضمن التغيير في نبرات الصوت والحركات والتنويع في الأنشطة والإجراءات بهدف الحفاظ على الانتباه والاهتمام لدى المتعلمين. (الزغول، 2010: 172- 173).

29- أساسيات إثارة الدافعية للتعلم:

لكي يثير الأستاذ دافعية تلاميذه للتعلم عليه أن يستخدم طرقا عدة، ويمتلك مهارات لإثارة دافعيتهم للتعلم، وفيما يلي عرض لها:

29-1- مراعاة حاجات التلاميذ وميولهم واهتماماتهم:

يكون التعلم مثيرا وممتعا للتلاميذ عندما يتوافق مع اهتماماتهم وقدراتهم، ويستمتع التلاميذ عادة

بالنشاطات العملية خاصة الاستكشافية منها. لذا يجب على الأستاذ أن يستفيد من حاجات التلاميذ واهتماماتهم وقدراتهم، لتحقيق أقصى منفعة ممكنة عند تعليم تلاميذه. (Charles & Senter,2002 : 78-79)

يجب على الأستاذ مراعاة حاجات التلاميذ واهتماماتهم وقدراتهم وفضولهم، ويستخدم هذه الأمور لتحقيق أقصى فائدة ممكنة لتلاميذه عند تدريسهم.

30- التطبيقات التربوية للدافعية في التعلم الصفي:

إن دور الأستاذ في تحديد الدافعية واستخدامها وتوظيفها لرفع كفاءة التعلم لدى المتعلم، يمكن أن يبرز من خلال استخدام النشاطات والفعاليات التالية ومنها:

1- وضع التلميذ في مواقف البحث والاستطلاع.

2- استخدام أسلوب الأسئلة بدلا من تقديم المعلومات، وخاصة الأسئلة التي يقل توقع التلاميذ لها.

3- استخدم الاكتشاف.

4- ربط الدافعية بالتحصيل ونتائجه.

5- استخدم أسلوب التشكيك فيما يعرفه المتعلم فإنه يزيد من دافعيته للتعلم.

6- التقليل من فرصة التهكم والسخرية لآرائه.

7- تجنب استخدام العقاب البدني وربطه بالتعلم الصفي.

8- إتاحة الفرصة للنجاح، لأن النجاح يولد نجاح.

9- استخدام أساليب التعزيز الإيجابي، وأساليب التشجيع.

10- زيادة فرص التعاون.

11- وضع أهداف واقعية يمكن تحقيقها لدى المتعلم.

من خلال هذه الممارسات يظهر أثر الدافع في توجيه واستثارة انتباه التلميذ، والعمل على استدامة السلوك لدى المتعلم، الأستاذ المدفوع هو إيجابي، مشارك، مخطط، نشط. (السليتي، 2008: 285-286).

31- تنمية الدافعية للتعلم:

ويتحقق ذلك بأربعة سبل:

- ربط المادة الدراسية بحاضر التلاميذ وحاجاتهم المستقبلية.
- التركيز على ميول التلاميذ واهتماماتهم.
- حث التلاميذ على التعلم وطلب العلم.
- تركيز انتباه التلاميذ على أهداف التعلم أكثر من التركيز على أهداف الأداء. (الشكري، والصجري، 2016: 121).
-

خلاصة الفصل

تلعب الدافعية للتعلم دورا هاما في العملية التعليمية التعلمية، وما لاحظناه ارتباطها الوثيق بعملية التعلم، فكلما ارتفعت الدافعية كلما ارتفع مستوى التحصيل والنتائج الدراسية، وإن المتتبع للدراسات يلاحظ أن موضوع الدافعية لا يتجزأ عن العملية التربوية، ويعد محركا رئيسيا لعملية التعلم، فعند انعدام الدافعية تنعدم الرغبة في التعلم، وهذا ما يترتب عنه عدة نتائج مدرسية سلبية، تؤدي إلى تسرب مدرسي، وإلى الابتعاد عن مقاعد الدراسة، وهذا يتطلب منا ومن الأخصائيين التدخل لإيجاد الحلول الناجعة للرفع من دافعية التعلم لدى التلاميذ.

الفصل الرابع

الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد

- الدراسة الإستطلاعية
- خطوات إعداد مقياس التعليم الفعال ومقياس الدافعية للتعلم
- الدراسة الأساسية
- منهجية الدراسة
- عينة الدراسة
- أدوات الدراسة (تقديمها) الهدف منها وكيفية العمل بها
- خطة البحث والمعالجة الإحصائية المناسبة (تفسيرها)

تمهيد

نقدم في هذا الفصل منهجية البحث والإجراءات الميدانية من أجل كشف الحقائق المرتبطة والوقوف على أهم الإجراءات المتبعة للتحقق من فرضيات البحث المطروحة.

1- الدراسة الاستطلاعية:

1-1- أهداف الدراسة الاستطلاعية:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية أول خطوة في دراستنا، والغاية منها تحقيق الأهداف التالية:

- التعرف على ميدان الدراسة وعلى الصعوبات التي قد تواجهنا، ومحاولة اكتساب بعض المهارات في التعامل الميداني خاصة مع أفراد عينة الدراسة، وهذا لاستغلالها في الدراسة الأساسية.

- التعرف على أفراد العينة الأساسية، ومدى فهمهم لأدوات الدراسة.

- ضبط الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة.

- حسن اختيار العينة حتى تكون ممثلة للمجتمع الأصلي.

- اكتساب خبرة التطبيق.

2- عينة الدراسة الاستطلاعية ومواصفاتها:

2-1- عينة الدراسة الاستطلاعية:

أجريت هذه الدراسة على عينة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، حيث اختيرت بطريقة عشوائية والتي تكونت من (100) تلميذا وتلميذة، وبعد إلغاء إجابات (20) تلميذا لعدم توفرها على شروط القبول، بسبب الإجابة على أكثر من اختيار في أكثر من بديل أو عدم إكمال الإجابة على كامل بنود مقياس التعليم الفعال، ومقياس الدافعية للتعلم، وعليه أصبح حجم عينة الدراسة الاستطلاعية (80) تلميذا وتلميذة من بينهم (33) ذكرا و(47) أنثى في السنة الثالثة من التعليم الثانوي.

3- مواصفات عينة الدراسة الاستطلاعية:

يوضح الجدول التالي عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير الجنس:

جدول رقم (04) يوضح التوزيع النهائي لعينة الدراسة الاستطلاعية:

الرقم	اسم الثانوية	جنس العينة		المجموع
		الذكور	الإناث	
01	**أحمد قسوس**	10	15	25
02	**بن عدة بن عودة**	12	18	30
03	**عمر بن الخطاب**	11	14	35
	المجموع	33	47	80

يوضح الجدول رقم (04) توزيع عينة الدراسة حسب الثانويات وحسب الجنس.

لقد تم توزيع الأداة على عينة الدراسة الاستطلاعية قيد البحث، وبعد جمع النتائج تم تحليلها إحصائيا حيث توصلنا إلى ما يلي:

4- أدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية:

بعد تطبيق أداتي القياس على عينة الدراسة الاستطلاعية التي قوامها (80) تلميذا وتلميذة من بعض ثانويات ولاية غليزان وتفريغ بياناتها تم استخراج خصائصها السيكومترية كما هو موضح فيما يلي:

4-1- مقياس التعليم الفعال: استخدم الباحث مقياس التعليم الفعال في معاهد تكوين المعلمين والمعلمات: للدكتور عبد محسن حمد العامري (2013)، وهو عبارة عن استمارة مكونة من (32) بندا، تنحصر في 4 أبعاد وهي كلها مصاغة في الاتجاه الإيجابي، وهي موضحة في الجدول الآتي:

جدول رقم (05): يوضح أبعاد مقياس التعليم الفعال والفقرات المنتمية إليه

الأبعاد	الفقرات	المجموع
العلاقات الإنسانية	01 – 05 –11 – 13 – 14 – 20 – 23 – 30.	08
التخطيط للدرس وتنفيذه	02 – 06 – 09 – 10 – 12 – 19 – 21 – 29.	08
التقويم	03 – 07 – 08 – 15 – 17 – 18 – 25 – 31.	08
إدارة بيئة التعلم	04 – 16 – 22 – 24 – 26 – 27 – 28 – 32.	08
المجموع		32

الجدول رقم (05) يوضح أرقام الفقرات حسب أبعادها، والإجابة على المقياس بثلاث بدائل (دائما، أحيانا، أبدا). وهذه البنود مصاغة في الاتجاه الإيجابي وتتضمن 32 بندا، وهي البنود المرقمة كما يلي: بنود بعد العلاقات الإنسانية (01، 05، 11، 13، 14، 20، 23، 30)، وبنود بعد التخطيط للدرس وتنفيذه (02، 06، 09، 10، 12، 19، 21، 29)، وبنود بعد التقويم (03، 07، 08، 15، 17، 18، 25، 31)، وبنود بعد إدارة بيئة التعلم (04، 16، 22، 24، 26، 27، 28، 32).

4-2- طريقة إعطاء الأوزان:

تمت طريقة إعطاء الأوزان بتتبع تدرج الدرجات، حيث أنه تعطى الدرجات: 3، 2، 1 على التوالي، أي أن أدنى درجة يتحصل عليها التلميذ في هذا المقياس هي (32) درجة، وأعلى درجة يتحصل عليها هي (96) درجة.

5- صدق وثبات مقياس التعليم الفعال:

5-1- صدق المقياس:

5-1-1- الصدق البنائي لمقياس التعليم الفعال:

تم استخدام صدق الاتساق الداخلي للتأكد من صدق المقياس وذلك بإيجاد معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية للبعد.

الجدول رقم (06): يوضح صدق الاتساق الداخلي لأبعاد مقياس التعليم الفعال

الأبعاد	البعد الأول	البعد الثاني	البعد الثالث	البعد الرابع	الدرجة الكلية
العلاقات الإنسانية	1				**0.941
التخطيط للدرس وتنفيذه	**0.943	1			**0.935
التقويم	**0.937	**0.909	1		**0.903
إدارة بيئة التعلم	**0.387	**0.394	**0.313	1	**0.647
الدرجة الكلية	**0.941	**0.935	**0.903	**0.647	1

يلاحظ من الجدول رقم (06) أن جميع معاملات ارتباط بيرسون بين المحاور والدرجة الكلية دالة إحصائيا عند مستوى معنوية (0,01).

5-1-2- صدق بنود بعد العلاقات الإنسانية:

جدول رقم (07) يوضح معامل ارتباط الفقرات ببعد العلاقات الإنسانية

الفقرة	العبارات	ارتباط الفقرة ببعدها
01	يستعد مسبقا للدرس.	**0.87
02	يعرض المادة الدراسية بأسلوب مشوق وسلس.	**0.61

03	يربط المادة بخبرات التلميذ.	**0.81
04	يوجه أسئلة مثيرة للتفكير.	**0.58
05	يستخدم وسائل تعليمية متطورة ومتنوعة ترتبط أسئلته بالمادة الدراسية.	**0.39
06	ينوع طرائق التدريس ويبحث عن الجديد.	**0.74
07	يشجع التلاميذ على المشاركة الفعلية في المحاضرة.	**0.77
08	يثير دافعية التلاميذ للتعلم.	**0.73

نلاحظ من خلال الجدول (07) أن الفقرات (1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 8) كانت دالة عند مستوى 0,01 ويشمل البعد (08) فقرات.

5-1-3- صدق بنود بعد التخطيط للدرس وتنفيذه:

جدول رقم (08) يوضح معامل ارتباط الفقرات ببعد التخطيط للدرس وتنفيذه

الفقرة	العبارات	ارتباط الفقرة ببعدها
01	يتعامل مع التلاميذ بمرونة ولباقة.	**0.66
02	يتقبل آراء التلاميذ.	**0.57
03	يشيع جو الألفة والمودة مع التلاميذ.	**0.73
04	يتجاوب مع مقترحات التلاميذ الخاصة بالدرس.	**0.60
05	يحترم شخصية التلميذ دون تجريح أو إهانة.	**0.50
06	يراعي ظروف التلاميذ عند تحديد مواعيد الامتحان.	**0.75
07	تحفيز التلاميذ على رفع مستواهم الدراسي.	**0.66
08	يعاون التلاميذ في حل مشاكلهم.	**0.76

نلاحظ من خلال الجدول (08) بأن كل الفقرات: (1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 8) كانت دالة عند مستوى الدلالة (0,01) ويشمل البعد (08) فقرات.

5-1-4- صدق بنود بعد التقويم:

جدول رقم (09) يوضح معامل ارتباط الفقرات ببعد التقويم

الفقرة	العبارات	ارتباط الفقرة ببعدها
01	ينوع من أنماط الأسئلة الامتحانية.	**0.90
02	ينوع من وسائل تقويم التلاميذ.	**0.43
03	يصوغ الأسئلة بوضوح.	**0.74
04	يستخدم التقويم التمهيدي والتقويم.	**0.56
05	ترتبط أسئلته بالمادة الدراسية.	**0.41
06	يتوخى الموضوعية في إعطاء الدرجات.	**0.57
07	يقدم تغذية راجعة حول الإجابة عن أسئلة الامتحان.	**0.61
08	تشمل أسئلته كل المادة المطلوبة.	**0.44

نلاحظ من خلال الجدول (09) بأن كل الفقرات: (1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 8) كانت دالة عند مستوى الدلالة (0,01) ويشمل البعد على (08) فقرات.

5-1-5- صدق بنود بعد إدارة بيئة التعلم:

جدول رقم (10) يوضح معامل ارتباط الفقرات ببعد إدارة بيئة التعلم

الفقرة	العبارات	ارتباط الفقرة ببعدها
01	يلتزم بالخطة السنوية للمادة.	**0.74
02	يلتزم بالخطة التدريسية اليومية.	**0.76
03	يستثمر كل وقت المحاضرة للتدريس.	**0.78
04	يستلم الأنشطة والواجبات ويصححها في وقتها المحدد.	**0.63

05	يبدأ المحاضرة في وقتها المحدد.	**0.68
06	يتابع تغيب التلاميذ عن المحاضرات.	**0.75
07	يضبط التلاميذ في أثناء المحاضرة.	**0.84
08	يشجع التلاميذ على المبادرات.	**0.69

نلاحظ من خلال الجدول (10) بأن كل الفقرات (1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 8، 9، 10) كانت دالة عند مستوى الدلالة (0,01) وعليه فإن البعد يحتوي على (08) فقرات تقيسه.

6- ثبات المقياس:

6-1- ثبات بنود أبعاد مقياس التعليم الفعال:

تم حساب معاملات الثبات لأبعاد مقياس التعليم الفعال باستخدام طريقة التناسق الداخلي بحساب معامل ألفا كرومباخ لكل بعد من أبعاد المقياس، وتوصلنا إلى أبعاد الثبات التالية:

الجدول رقم (11) يوضح حساب معامل ألفا كرومباخ لأبعاد مقياس التعليم الفعال:

الأبعاد	معامل ألفا كرومباخ
العلاقات الإنسانية	0.77
التخطيط للدرس وتنفيذه	0.76
التقويم	0.74
إدارة بيئة التعلم	0.77
الدرجة الكلية	0.76

يتضح من خلال الجدول رقم (11) أن نتائج معاملات الثبات المحصل عليها في الأبعاد التالية: العلاقات الإنسانية، والتخطيط للدرس وتنفيذه، والتقويم، إدارة بيئة التعلم، بلغت معاملات ثبات تراوحت ما بين 0.74 و 0.77 وهي قيم عالية تفي بالغرض الذي استخدمت من أجله.

7- مقياس الدافعية للتعلم: الدكتور أحمد دوقة وآخرون (2011)، وهو عبارة عن استمارة مكونة من (68) بندا، تنحصر في 6 أبعاد وهي كلها مصاغة في الاتجاه الإيجابي، وهي موضحة في الجدول الآتي:

جدول رقم (12) يوضح أبعاد الدافعية للتعلم

الأبعاد	الفقرات	المجموع
إدراك المتعلم لقدراته	01 - 02 - 03 - 04 - 05 - 06 - 07 - 19 - 20 - 21 - 22 - 23 - 24 - 25 - 26 - 42 - 51 - 61.	18
إدراك قيمة التعلم	08 - 09 - 10 - 11 - 12 - 13 - 14 - 27 - 28 - 29 - 30 - 52 - 62.	13
إدراك معاملة الأستاذ	15 - 16 - 17 - 18 - 31 - 32 - 40 - 43 - 53 - 63.	10
إدراك معاملة الأولياء	33 - 34 - 35 - 36 - 37 - 44 - 45 - 55 - 64.	09
إدراك العلاقة مع الزملاء	38 - 39 - 41 - 46 - 47 - 48 - 50 - 54 - 56 - 68.	10
إدراك المنهاج الدراسي	49 - 57 - 58 - 59 - 60 - 65 - 67 - 68.	08
المجموع		68

الجدول رقم (12) يوضح أرقام الفقرات حسب أبعادها، ويجاب على المقياس بثلاث بدائل (صحيح تماما، صحيح نوعا ما، غير صحيح، لا أدري) . وهذه البنود مصاغة في الاتجاه الإيجابي وتتضمن 32 بندا، وهي البنود المرقمة كما يلي: بنود بعد إدراك المتعلم لقدراته (01، 02، 03، 04، 05، 06، 07، 19، 20، 21، 22، 23، 24، 25، 26، 42، 51، 61)، وبنود بعد إدراك قيمة التعلم (08، 09، 10، 11، 12، 13، 14، 27، 28، 29، 30، 52، 62)، وبنود بعد إدراك معاملة الأستاذ (15، 16، 17، 18، 31، 32، 40، 43، 53، 63)، وبنود بعد إدراك معاملة الأولياء (33، 34، 35، 36، 37، 44، 45، 55، 64)، وبنود بعد إدراك العلاقة مع الزملاء (38، 39، 41، 46، 47، 48، 50، 54، 56، 68)، وبنود بعد إدراك المنهاج الدراسي (49، 57، 58، 59، 60، 65، 67، 68).

8- طريقة إعطاء الأوزان:

تمت طريقة إعطاء الأوزان بتتبع تدرج الدرجات، حيث أنه تعطى الدرجات: 3، 2، 1، 0 على التوالي، أي أن أدنى درجة يتحصل عليها التلميذ في هذا المقياس هي صفر (0) درجة، وأعلى درجة يتحصل عليها هي (204) درجة.

9- صدق وثبات مقياس الدافعية للتعلم:

9-1- صدق المقياس:

9-1-1- الصدق البنائي لمقياس الدافعية للتعلم:

تم استخدام صدق الاتساق الداخلي للتأكد من صدق المقياس وذلك بإيجاد معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية للبعد.

الجدول رقم (13) يوضح صدق الاتساق الداخلي لأبعاد مقياس الدافعية للتعلم

الأبعاد	إدراك المتعلم لقدراته	إدراك قيمة التعلم	إدراك معاملة الأستاذ	إدراك معاملة الأولياء	إدراك العلاقة مع الزملاء	إدراك المنهاج الدراسي	الدرجة الكلية
إدراك المتعلم لقدراته	1						0.634**
إدراك قيمة التعلم	0.250*	1					0.561**
إدراك معاملة الأستاذ	0.054-	0.180	1				0.397**
إدراك معاملة الأولياء	0.130	0.178	0.130	1			0.505**
إدراك العلاقة مع الزملاء	0.140	0.093	0.072	0.351**	1		0.572**
إدراك المنهاج الدراسي	0.169	0.137	0.274*	0.035-	0.174	1	0.509**
الدرجة الكلية	0.634**	0.561**	0.397*	0.505**	0.572*	0.509*	1

يلاحظ من الجدول رقم (13) أن جميع معاملات ارتباط بيرسون بين المحاور والدرجة الكلية للمحور دالة إحصائيا عند مستوى معنوية 0.01.

10- صدق بنود بعد إدراك المتعلم لقدراته:

جدول رقم (14) يوضح ارتباط الفقرات ببعد إدراك المتعلم لقدراته

الفقرة	العبارات	ارتباط الفقرة ببعدها
01	أتمتع بالقدرة على النجاح في الدراسة.	0.95**
02	أستطيع العمل أكثر من الآن.	0.71**
03	أثق في قدراتي من أجل التفوق على زملائي.	0.95**
04	أستطيع مواصلة الدراسة حتى أحقق أهدافي.	0.95**
05	أقوم بمراجعة كل الدروس.	0.70**
06	أتمتع بالقدرة على حفظ وتذكر كل الدروس.	0.15
07	أستطيع فهم كل الدروس بسهولة.	0.95**
08	أستطيع حل الواجبات المنزلية بمفردي.	0.08
09	أتمتع بالقدرة على متابعة كل الدروس بسهولة.	0.28*
10	أملك القدرة على التعلم والتحصيل الجيد.	0.51**
11	أستطيع الاجابة عندما أسأل من طرف الأستاذ.	0.95**
12	أقدر على تصحيح أخطائي عندما يظهرها لي الأستاذ.	0.36**
13	أقوم بطرح الأسئلة عندما لا أفهم.	0.34**
14	أملك القدرة على الصعود إلى السبورة عندما يطلب مني ذلك.	0.95**
15	أستطيع تحسين مستواي الدراسي.	0.71**
16	يمكنني تنفيذ ما أخطط له.	0.87**

17	أملك القدرة على القيام بالعمل بأحسن وجه.	0.95**
18	أستطيع تجاوز الصعوبات الدراسية.	0.95**

نلاحظ من خلال الجدول (14) أن الفقرات التالية (1، 2، 3، 4، 7، 9، 10، 12، 13، 14، 15، 16، 17، 18) كانت دالة عند مستوى الدلالة (0,01) وأما الفقرتين (6، 8) فلم تكن دالتين. ويشمل البعد (18) فقرة.

10-1- صدق بنود بعد إدراك قيمة التعلم:

جدول رقم (15) يوضح معامل ارتباط الفقرات ببعد إدراك قيمة التعلم

الفقرة	العبارات	ارتباط الفقرة ببعدها
01	يحقق لي التعلم أمنياتي.	0.72**
02	يحقق لي التعلم مستقبلا زاهرا.	0.82**
03	يوصلني التعلم إلى مراتب الكبار.	0.57**
04	يضمن لي فهمي للدروس علامات جيدة.	0.54**
05	يسمح لي التعلم المساهمة في تطوير البلاد.	0.81**
06	يضمن لي التعلم النجاح في الحياة.	0.64**
07	يضمن لي التعلم مهنة محترمة.	0.56**
08	يكسبني التعلم احترام الآخرين.	0.38**
09	يضمن لي التعلم مكانا مهما في المجتمع.	0.51**
10	يجعلني التعلم قادرا على التحدث مع الآخرين.	0.40**
11	يمكنني التعلم من الحصول على علامات جيدة.	0.82**
12	يجعلني التعلم أتفوق على زملائي.	0.82**
13	يحقق لي التعلم رغباتي.	0.53**

نلاحظ من خلال الجدول (15) أن الفقرات التالية (1، 2، 3، 4، 6، 7، 8، 9، 10، 12، 13) كانت دالة عند مستوى الدلالة (0,01) ويشمل البعد (13) فقرة.

10-2- صدق بنود بعد إدراك معاملة الأستاذ:

جدول رقم (16) يوضح معامل ارتباط الفقرات ببعد إدراك معاملة الأستاذ

الفقرة	العبارات	ارتباط الفقرة ببعدها
01	يهتم الأساتذة بأحاسيس ومشكلات التلاميذ.	0.62**
02	يحترم الأساتذة آراء التلاميذ.	0.60**
03	يعامل الأساتذة التلاميذ معاملة حسنة.	0.60**
04	يعدل الأساتذة في منح النقاط.	0.57**
05	يعتني الأساتذة بأعمال التلاميذ.	0.69**
06	يشجع الأساتذة التلاميذ على التعلم التعاوني.	0.54**
07	أحرص على تنفيذ ما يطلب مني الأساتذة بخصوص الواجبات المدرسية.	0.56**
08	أفضل أن يعطينا الأستاذ أسئلة صعبة تحتاج إلى التفكير.	0.69**
09	يصعب علي الانتباه لشرح الأستاذ ومتابعته.	0.55**
10	يسعدني أن يقدم الأستاذ مكافآت للتلاميذ بقدر الجهد المبذول.	0.32**

نلاحظ من خلال الجدول (16) أن الفقرات (1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 8، 9، 10) كانت دالة عند مستوى (0,01) ويشمل البعد (10) فقرات.

10-3- صدق بنود بعد إدراك معاملة الأولياء:

جدول رقم (17) يوضح معامل ارتباط الفقرات ببعد إدراك معاملة الأولياء

الفقرة	العبارات	ارتباط الفقرة ببعدها
01	يحرص أوليائي على نجاحي في الدراسة.	0.95**
02	يعمل أوليائي على الالتقاء مع أساتذتي.	0.95**
03	يتابع أوليائي أعمالي بصفة مستمرة.	0.78**
04	يوفر لي أوليائي الجو الملائم للدراسة.	0.44**
05	يساعدني أوليائي في تجاوز الصعاب.	0.78**
06	يهتم والدي بالأفكار التي أتعلمها في المدرسة.	0.94**
07	يحرص أوليائي على قيامي بأداء واجباتي المدرسية.	0.95**
08	يهتم أوليائي بعلاماتي المدرسية.	0.95**
09	يصغي إلي أوليائي عندما أتحدث عن مشكلاتي المدرسية.	0.94**

نلاحظ من خلال الجدول (17) أن الفقرات (1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 8، 9) كانت دالة عند مستوى (0,01) ويشمل البعد (09) فقرات.

10-4- صدق بنود بعد إدراك العلاقة مع الزملاء:

جدول رقم (18) يوضح معامل ارتباط الفقرات ببعد إدراك العلاقة مع الزملاء

الفقرة	العبارات	ارتباط الفقرة ببعدها
01	تحقق لي المراجعة مع الزملاء نتائج منتظرة.	0.96**
02	أجد المساندة من زملائي عندما أحتاج ذلك.	0.97**
03	أرى أن المراجعة مع زملائي مفيدة.	0.50**

04	كثرة الزملاء في القسم لا يضايقني.	**0.96
05	وجود التلاميذ المشوشين في القسم لا يضايقني.	**0.96
06	أحب أن يرضى عني جميع زملائي.	**0.91
07	أفضل القيام بالعمل الدراسي بشكل جماعي	**0.97
08	أشعر بأن بعض الزملاء في المدرسة هم سبب المشاكل التي أتعرض لها.	**0.96
09	أرى أن تعاوني مع زملائي في دراستي يعود علي بالمنفعة.	**0.51
10	أعمل مع زملائي في المدرسة من أجل الحصول على علامات أعلى.	**0.47

نلاحظ من خلال الجدول (18) أن الفقرات (1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 8، 9) كانت دالة عند مستوى (0,01).

10-5- صدق بنود بعد إدراك المنهاج الدراسي:

جدول رقم (19) يوضح معامل ارتباط الفقرات ببعد إدراك المنهاج الدراسي

الفقرة	العبارات	ارتباط الفقرة ببعدها
01	يحرص أوليائي على نجاحي في الدراسة.	**0.85
02	يعمل أوليائي على الالتقاء مع أساتذتي.	**0.95
03	يتابع أوليائي أعمالي بصفة مستمرة.	**0.37
04	يوفر لي أوليائي الجو الملائم للدراسة.	**0.94
05	يساعدني أوليائي في تجاوز الصعاب.	**0.74
06	يهتم والدي بالأفكار التي أتعلمها في المدرسة.	**0.93
07	يحرص أوليائي على قيامي بأداء واجباتي المدرسية.	**0.95
08	يهتم أوليائي بعلاماتي المدرسية.	**0.94

نلاحظ من خلال الجدول (19) أن الفقرات (1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 8) كانت دالة عند مستوى (0,01) ويشمل البعد (08) فقرات.

11- ثبات المقياس:

11-1- ثبات بنود أبعاد مقياس الدافعية للتعلم:

لحساب معاملات الثبات تم استخدام طريقة التناسق الداخلي بحساب معامل ألفا كرومباخ لكل بعد من أبعاد مقياس الدافعية للتعلم وتوصل الباحث إلى معاملات الثبات التالية:

الجدول رقم (20) يوضح حساب معامل ألفا كرومباخ لأبعاد مقياس الدافعية للتعلم:

الأبعاد	ألفا كرومباخ
إدراك المتعلم لقدراته	0.76
إدراك قيمة التعلم	0.75
إدراك معاملة الأستاذ	0.74
إدراك معاملة الأولياء	0.79
إدراك العلاقة مع الزملاء	0.78
إدراك المنهاج الدراسي	0.79
الدرجة الكلية	0.76

يتبين لنا من خلال الجدول رقم (20) أن معاملات الثبات للأبعاد: إدراك المتعلم لقدراته، إدراك قيمة التعلم، وإدراك معاملة الأستاذ، وإدراك معاملة الأولياء، إدراك العلاقة مع الزملاء، إدراك المنهاج الدراسي فقد بلغت معاملات ثبات جيدة تفي بالغرض الذي استخدمت لأجله، حيث تراوحت ما بين 0.74 و 079. وهذا ما يدل على صلاحية استخدامها.

12- الدراسة الأساسية:

بعد الانتهاء من إجراء الدراسة الاستطلاعية وتحقيق الأهداف المرجوة، بادرنا بإجراء الدراسة الأساسية من خلال تطبيق أدوات الدراسة المتمثلة في (مقياس التعليم الفعال، ومقياس الدافعية للتعلم)، ولتوضيح إجراءات الدراسة الأساسية، سوف يتم في هذا الجزء شرح طريقة اختيار العينة وخصائصها، ثم إعطاء وصف دقيق لأدوات الدراسة وكيفية التطبيق والتصحيح.

12-1- منهج الدراسة:

تتعدد مناهج البحث في العلوم الاجتماعية بتعدد مواضيعها كما تختلف من مجال علمي لآخر، وذلك حسب خصوصية وأهداف كل دراسة، وقد استخدمنا فيها المنهج الوصفي التحليلي وهذا لملاءمة طبيعة الدراسة، ويهتم بتوفير الصفات الدقيقة عن السمة أو الخاصية المراد دراستها للوصول إلى أدق الحقائق.

13- طريقة اختيار العينة الأساسية وخصائصها:

14- مجتمع الدراسة:

يتمثل المجتمع الذي اتخذناه مجالا بشريا لدراستنا من تلاميذ وتلميذات السنة الثالثة من التعليم الثانوي من بعض ثانويات ولاية غليزان: ثانوية (عمر بن الخطاب، الثانوية الجديدة، ومتقن أحمد قسوس بعمي موسى، متقن هواري بومدين بوادي رهيو، ثانوية بن أحمد عبد الغني بالحمادنة بوركبة، ثانوية (عدة بن عودة، أحمد فرانسيس، متقن عدة بن عودة)، ولقد تم تحديد هذه السنة بناء على أنه قسم امتحان لاجتياز شهادة البكالوريا.

ولقد تم اختيارهم بطريقة عشوائية ومجموع التلاميذ المقدر بـــ (250) تلميذا وتلميذة من الطور الثانوي.

15- خصائص عينة الدراسة: تتميز عينة الدراسة الأساسية بما يلي:

15-1- توزيع عينة التلاميذ حسب الجنس:

جدول رقم (21) يوضح توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس

الجنس	العدد
ذكور	106
إناث	144
المجموع	250

يبين الجدول رقم (21) جنس العينة الأساسية والمتكون من ذكور وعددهم (106) ومن إناث وعددهم (144).

15-2- توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب السن:

جدول رقم (22) يوضح توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب السن

السن	ذكور	إناث	المجموع
15- 16	61	85	146
17- 18	45	59	104
المجموع	106	144	250

يوضح الجدول رقم (22) توزيع العينة الأساسية حسب السن، حيث بلغ عدد الذكور الذين تتراوح أعمارهم بين (15- 16) بـــ (61)، في حين بلغ عدد الإناث في نفس المرحلة العمرية بـــ

(85)، وبلغ عدد الذكور الذين تتراوح أعمارهم بين (17- 18) بـــ (45)، في حين كان نفس العدد والمقدر بـــ (59) بالنسبة للإناث، في حين بلغ مجموع الذكور (106)، في حين كان عدد الإناث (144).

16- أدوات الدراسة:

- مقياس التعليم الفعال.

- مقياس الدافعية للتعلم.

17- تطبيق أدوات القياس:

17-1- تطبيق مقياس التعليم الفعال:

لقد تم تحديد القوائم الاسمية للعينة، حيث تم التطبيق بصفة جماعية للقسم الواحد، واختير مجموع من التلاميذ الممثلين للعينة النهائية مع اعتبار ما يلي:

- شرح مضمون الاختبار والهدف منه وأهمية الإجابة بالنسبة لنتائج البحث، حيث طلب منهم الإجابة على كل المستويات دون ترك أي عبارة دون تعليق، وكذا تم التأكيد من ملء البيانات الشخصية التي لها أيضا وزنها في البحث الحالي.

17-2- تطبيق مقياس الدافعية للتعلم:

ولقد تم تطبيق مقياس الدافعية للتعلم وذلك تبعا لما يلي:

- باعتبار أن التلاميذ كانوا على استعداد تام على مواصلة العمل معنا والتجاوب، ، تم توزيع مقياس التعليم الفعال في نفس الوقت مع مقياس الدافعية للتعلم، وهذا لإدراك هؤلاء التلاميذ لمفهومي

الدافعية للتعلم والتعليم الفعال، ولقد تم التطبيق أيضا في قاعات التدريس أحيانا حيث سمح لنا بعض الأساتذة بذلك.

18- منهج الدراسة: تبعا لخصوصية هذا الموضوع وأهدافه فقد اعتمد الباحث على المنهج الوصفي.

19- أساليب المعالجة الإحصائية:

- معامل الارتباط لبيرسون.
- معامل الانحدار.
- تحليل التباين.
- تحليل التباين المتعدد MAnova.
- تم استخدام حزمة الإحصاء للعلوم الاجتماعية الإصدار (spss ; 26).

الفصل الخامس

عرض ومناقشة النتائج

الجزء الأول: عرض نتائج الفرضيات

- عرض نتائج الفرضية العامة
- عرض نتائج التساؤل الاستكشافي الأول
- عرض نتائج التساؤل الاستكشافي الثاني
- عرض نتائج الفرضية الجزئية الأولى
- عرض نتائج الفرضية الجزئية الثانية
- عرض نتائج الفرضية الجزئية الثالثة

الجزء الثاني: تفسير الفرضيات في ضوء نتائج الدراسة

- تفسير نتائج الفرضية العامة
- تفسير نتائج التساؤل الاستكشافي الأول
- تفسير نتائج التساؤل الاستكشافي الثاني
- تفسير نتائج الفرضية الجزئية الأولى
- تفسير نتائج الفرضية الجزئية الثانية
- تفسير نتائج الفرضية الجزئية الثالثة

الخاتمة

- تمهيد:

يتم في هذا الفصل التطرق إلى عرض النتائج بعد إدخال بيانات متغيرات الدراسة (التعليم الفعال، الدافعية للتعلم) للتحليل الإحصائي باستخدام نظام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS. V26) واستخدام الأساليب الإحصائية الموافقة لاختبار الفرضيات ثم مناقشة الفرضيات وتفسيرها في حدود الإطار النظري وما تيسر من دراسات سابقة مرتبطة بموضوع الدراسة.

أولا: عرض نتائج الدراسة:

1- عرض نتائج الفرضية العامة:

- **نص الفرضية:**" توجد علاقة بين التعليم الفعال والدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

وللتأكد من صحة الفرضية تم حساب معامل الارتباط لبيرسون وكانت النتائج موضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (23): يبين معامل الارتباط لمتغيري التعليم الفعال والدافعية للتعلم

المتغيرات	العينة	معامل الارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
التعليم الفعال	250	0.070	0.271
الدافعية للتعلم			

تعليـــــــــق:

يتضح من خلال الجدول رقم (23) أن قيمة معامل الارتباط بلغت 0.070 بمستوى دلالة 0.271، ومنه فهذه القيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى 0.05 مما يمكننا من رفض الفرض

البحثي وقبول الفرض الصفري أي لا توجد علاقة ارتباطية بين التعليم الفعال والدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، وعليه لم تتحقق الفرضية العامة.

2- عرض نتائج التساؤل الاستكشافي الأول:

ما مستوى التعليم الفعال (الدرجة الكلية) وأبعاده الفرعية لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي؟

ولاختبار هذا التساؤل تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية. وكانت النتائج موضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (24): يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لدرجات التعليم الفعال وأبعاده الفرعية

المتغيرات المقاسة	عدد الفقرات	القياس				
		الدرجة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
التعليم الفعال	32	96	73.94	15.399	77.02	
التخطيط للدرس وتنفيذه	8	24	18.58	3.894	77.41	1
إدارة بيئة التعلم	8	24	18.47	3.897	76.95	2
العلاقات الإنسانية	8	24	18.56	3.929	77.33	3
التقويم	8	24	18.34	3.737	76.41	4

يتضح من الجدول رقم (24) أن متوسط الدرجة الكلية للتعليم الفعال بلغ (73.94)، وبانحراف معياري (15.399)، وبوزن نسبي (77.02)، وهذا ما يدل على أن مستوى التعليم الفعال (الدرجة الكلية) مرتفع

كما يشير الجدول إلى مستويات أبعاد التعليم الفعال حيث تترتب على التوالي:

- بعد التخطيط للدرس وتنفيذه بمستوى مرتفع بلغ (18.58)، وبوزن نسبي قدر بـــ (77.41).

- بعد إدارة بيئة التعلم بمستوى مرتفع بلغ (18.47)، وبوزن نسبي قدر بـــ (76.95).

- بعد العلاقات الانسانية بمستوى مرتفع بلغ (18.56)، وبوزن نسبي قدر بـــ (77.33).

- بعد التقويم بمستوى متوسط بلغ (18.34)، وبوزن نسبي قدر بـــ (76.41).

3- عرض نتائج التساؤل الاستكشافي الثاني:

ما مستوى الدافعية للتعلم (الدرجة الكلية) وأبعادها الفرعية لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي؟

ولاختبار هذا التساؤل تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية.

وكانت النتائج موضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (25): يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لدرجات الدافعية للتعلم وأبعادها الفرعية

المتغيرات المقاسة	عدد الفقرات	القياس				
		الدرجة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
الدافعية للتعلم	66	198	150.22	26.740	75.86	
إدراك معاملة الأولياء	09	27	22.22	4.835	82.29	1
إدراك قيمة التعلم	13	39	30.51	8.080	78.23	2
إدراك المتعلم لقدراته	16	48	37.44	9.236	78	3
إدراك العلاقة مع الزملاء	10	30	21.60	4.800	72	4
إدراك معاملة الأستاذ	10	30	21.43	5.941	71.43	5
إدراك المنهاج الدراسي	08	24	17.01	4.431	70.875	6

يتضح من الجدول رقم (25) أن متوسط الدرجة الكلية للدافعية للتعلم بلغ (150,22)، وبانحراف معياري (26.740)، وبوزن نسبي (75.86)، وهذا ما يدل على أن مستوى الدافعية للتعلم (الدرجة الكلية) مرتفع

كما يشير الجدول إلى مستويات أبعاد الدافعية للتعلم حيث تترتب على التوالي:

- بعد إدراك معاملة الأولياء بمستوى مرتفع بلغ (22.22)، وبوزن نسبي قدر بـــ (82.29).

- بعد إدراك قيمة التعلم بمستوى مرتفع بلغ (30.51)، وبوزن نسبي قدر بـــ (78.23).

- بعد إدراك المتعلم لقدراته بمستوى مرتفع بلغ (37.44)، وبوزن نسبي قدر بـــ (78).

- بعد إدراك العلاقة مع الزملاء بمستوى مرتفع بلغ (21.60)، وبوزن نسبي قدر بـــ (72).

- بعد إدراك معاملة الأستاذ بمستوى مرتفع بلغ (21.43)، وبوزن نسبي قدر بـــ (71.43).

- بعد إدراك المنهاج الدراسي بمستوى متوسط بلغ (17.01)، وبوزن نسبي قدر بـــ (70.87).

4- عرض نتائج الفرضية الجزئية الأولى:

نص الفرضية: تتأثر الدافعية للتعلم بالتعليم الفعال وأبعاده الفرعية (التخطيط للدرس وتنفيذه، العلاقات الإنسانية، التقويم، إدارة بيئة التعلم) لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

وللتأكد من صحة الفرضية تم استخدام معامل الانحدار الخطي المتعدد الذي يستخدم حسب (جودة، مرجع سابق،57) في: "التنبؤ بتغيرات المتغير التابع الذي يؤثر فيه عدة متغيرات مستقلة".

وبعد التأكد من شروط تطبيق معامل الانحدار الخطي المتعدد كما توضحها المخرجات في الملحق رقم (04)، جاءت النتائج باعتماد الخطوات التالية:

أ- إيجاد معادلة انحدار المتغير التابع على المتغيرات المستقلة:

تم إدخال بيانات المتغيرات المستقلة (التعليم الفعال، العلاقات الإنسانية، التخطيط للدرس وتنفيذه، التقويم، إدارة بيئة التعلم) في معادلة الانحدار، وتم استخراج الجداول التالية:

الجدول (26): يبين معاملات الانحدار الخطي المتعدد

النموذج	معاملات غير موحدة		معاملات موحدة	ت	الدلالة
	B	الخطأ المعياري	Beta		
الحد الثابت	153.687	8.722		17.620	.000
التخطيط للدرس وتنفيذه	-13.380-	14.326	-1.948-	-.934-	.351
التقويم	-14.037-	9.519	-1.962-	-1.475-	.142
إدارة بيئة التعلم	-13.414-	11.516	-1.955-	-1.165-	.245
التعليم الفعال	10.146	8.371	5.843	1.212	.227

من خلال بيانات الجدول رقم (26) نستنتج أن معاملات المتغيرات المستقلة (التخطيط للدرس وتنفيذه، التقويم، إدارة بيئة التعلم، التعليم الفعال) ليس لها دلالة معنوية وفق النموذج عند مستوى الدلالة (0.05)، أي أن التغير في هذه المتغيرات المستقلة لا يؤثر في المتغير التابع (دافعية للتعلم). وعليه لا يمكن إيجاد المعادلة المطلوبة لانحدار المتغير التابع على المتغيرات المستقلة.

استخدمنا طريقة stepwise في إدخال المتغيرات المستقلة والتي تعتمد على إدخال المتغيرات المؤثرة وإبعاد باقي المتغيرات وهنا تم استبعاد متغير العلاقات الإنسانية لعدم تأثيره.

ب- اختبار معنوية معاملات الانحدار:

تم اختبار معنوية معاملات الانحدار باعتماد طريقة stepwise التي تعتمد على الإدخال التدريجي للمتغيرات المستقلة مع استبعاد المتغيرات التي تصبح غير مؤثرة بوجود بقية المتغيرات، وعليه تم استخراج الجداول التالية:

الجدول رقم (27): يبين ملخص النموذج

النموذج	معامل الارتباط	مربع معامل الارتباط	مربع الارتباط المعدل	الخطأ المعياري
1	0.104	0.011	0.005	26.812

يبين الجدول رقم (27) ملخص النموذج الذي تظهر فيه قيم معامل الارتباط الثلاث، حيث بلغ معامل الارتباط البسيط (0.104) ومعامل التحديد الذي بلغت قيمته (0.011) تشير إلى جودة توفيق ضعيفة للنموذج، في حين بلغت قيمة معامل الارتباط المعدل (0.005) مما يعني أن ما نسبته 0.005% من التغير الحاصل في المتغير التابع (الدافعية للتعلم) يعزى إلى التغير في المتغيرات المستقلة (التخطيط للدرس وتنفيذه، التقويم، إدارة بيئة التعلم، التعليم الفعال) باعتبار هذه المتغيرات التي احتفظ بها النموذج ونسبة (99.995 %) تعزى إلى عوامل أخرى منها الخطأ العشوائي.

الجدول رقم (28): يبين تحليل التباين وفق النموذج

النموذج	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
الانحدار	1915.370	4	478.842	0.666	0.616
البواقي	176127.530	245	718.888		
المجاميع	178042.900	249			

يبين الجدول رقم (28) تحليل التباين وفق النموذج والذي يمكننا من خلاله معرفة القوة التفسيرية للنموذج ككل عن طريق قيمة (ف) التي بلغت (0.666)، ولأن القيمة 0.616 > 0.05 وهذه القيمة غير دالة عند مستوى (0.05) مما يشير إلى لا معنوية الانحدار.

ج- تشخيص مشكلة الارتباط الخطي المتعدد:

لمعرفة مشكلة الارتباط الخطي المتعدد تم حساب معامل القدرة على الاحتمال Tolerance ومعامل تكبير التباين VIF ، واستخدام القيم الذاتية (Egenvalues)، ونسبة التباين المفسر كما هو موضح في الجدولين التاليين:

جدول رقم (29) يوضح معاملات القدرة على الاحتمال ومعامل تكبير التباين

النموذج	المعاملات الإحصائية	
	معامل القدرة على الاحتمال (Tolerance)	معامل تكبير التباينVIF
التخطيط للدرس وتنفيذه	0.001	1077.705
التقويم	0.002	438.358
إدارة بيئة التعلم	0.001	697.754
التعليم الفعال	0.000	5755.619

من الجدول رقم (29) يتضح أن معامل القدرة على الاحتمال الذي يشترط فيه عدم تجاوز قيمه لأحد المتغيرات المستقلة عن 5 أو10 ساهم في كون تقدير المعلمة لا تتأثر بمشكلة التعدد الخطي بعكس معامل تكبير التباين.

جدول رقم (30): يوضح تشخيص مشكلة التعدد الخطي

النموذج	القيم الذاتية	دليل الشرط	نسبة التباين				
			الثابت	التخطيط للدرس وتنفيذه	التقويم	إدارة بيئة التعلم	التعليم الفعال
1	4.966	1.000	.00	.00	.00	.00	.00
2	.033	12.242	.92	.00	.00	.00	.00
3	.001	75.485	.04	.00	.07	.02	.00
4	.000	141.715	.00	.09	.02	.09	.00
5	006	963.571	.04	.91	.91	.89	1.00

من الجدول رقم (30) يظهر أن القيم الذاتية جلها قريبة من الصفر كما أن كل قيم دليل الشرط تفوق 15 مما يدل على إمكانية وجود مشكلة التعدد الخطي، في حين نجد أن نسبة التباين (Proportion Variance) التي تمثل نسبة تباين التقدير المفسر بواسطة المكون الأساسي المرافق لكل قيمة ذاتية غير مرتفعة، وعليه تصبح مشكلة التعدد الخطي غير مؤثرة.

د- **إيجاد أفضل معادلة انحدار:** نظرا لعدم معنوية الانحدار فإن دافعية التعلم لا تتأثر بالتعليم الفعال وأبعاده الفرعية (التخطيط للدرس وتنفيذه، العلاقات الإنسانية، التقويم، إدارة بيئة التعلم) لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي. وعليه لم تتحقق الفرضية.

5- عرض نتائج الفرضية الجزئية الثانية:

نص الفرضية: توجد فروق في التعليم الفعال (الدرجة الكلية) وأبعاده الفرعية (التخطيط للدرس وتنفيذه، العلاقات الإنسانية، التقويم، إدارة بيئة التعلم) تبعا لمتغير الجنس لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

ولاختبار صحة الفرضية تم استخدام تحليل التباين المتعدد، ويستخدم لدراسة تأثير متغير مستقل أو أكثر بمستويات مختلفة على أكثر من متغير تابع (جودة، 2009: 33). وبعد التأكد من شروط استخدام تحليل التباين المتعدد المتمثلة فيما يلي:

- التوزيع الطبيعي لقيم المتغير التابع.

- الاستقلالية: حيث ينبغي أن تكون قيم المتغير التابع مستقلة عن بعضها البعض.

- التجانس حيث يمكن إجراء اختبار Box's M أو غيره من الاختبارات لإيجاد التجانس في مصفوفة تباينات كل خلية.

- وجود علاقة خطية قوية بين قيم أزواج المتغيرات ولكن هذا الترابط لا يجوز أن يكون ترابطا قويا حتى لا توجد لدينا مشكلة الارتباط الذاتي (جودة، مرجع سابق: 34).

وكانت نتائج التحليل الإحصائي موضحة في الجداول التالية:

الجدول رقم (31): يوضح الاختبارات المتعددة لاختبار معنوية المتغيرات

المتغير	الاختبارات	قيمة ف	الدلالة المعنوية
الجنس	- Pillai's trace	1.713	0.148
	- Wiks'lambda	1.713	0.148
	- Hetelling's trace	1.713	0.148
	- Roy's largest root	1.713	0.148

من الجدول رقم (31) يتضح أن مستوى الدلالة لقيم (ف) أكبر من مستوى الدلالة المعتمد (0.05) وبالتالي من المتوقع ألا يكون هناك تأثير معنوي للمتغير المستقل (الجنس) على واحد أو أكثر من المتغيرات التابعة (التعليم الفعال، التخطيط للدرس وتنفيذه، العلاقات الإنسانية، التقويم، إدارة بيئة التعلم).

الجدول رقم (32): المتغيرات المقاسة بتحليل التباين المتعدد

مصدر الفروق (الجنس) / المتغيرات التابعة	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
العلاقات الإنسانية	96.202	1	96.202	6.367	0.012
التخطيط للدرس وتنفيذه	91.991	1	91.991	6.194	0.013
التقويم	80.163	1	80.163	5.851	0.016
إدارة بيئة التعلم	90.641	1	90.641	6.089	0.014
التعليم الفعال	1434.390	1	1434.390	6.175	0.014

يبين الجدول رقم (32) الفروق في تأثير متغير الجنس على التعليم الفعال وأبعاده الفرعية لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي حيث أظهرت النتائج ما يلي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التعليم الفعال (الدرجة الكلية) وأبعاده الفرعية (التخطيط للدرس وتنفيذه، العلاقات الإنسانية، التقويم، إدارة بيئة التعلم) عند مستوى الدلالة 0.05.

وعليه تحققت الفرضية التي تنص على وجود فروق في التعليم الفعال (الدرجة الكلية) وأبعاده الفرعية (التخطيط للدرس وتنفيذه، العلاقات الإنسانية، التقويم، إدارة بيئة التعلم) تبعا لمتغير الجنس لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

6- عرض نتائج الفرضية الجزئية الثالثة:

نص الفرضية: توجد فروق في الدافعية للتعلم (الدرجة الكلية) وأبعادها الفرعية (إدراك المتعلم لقدراته، إدراك قيمة التعلم، إدراك معاملة الأستاذ، إدراك معاملة الأولياء، إدراك العلاقة مع الزملاء، إدراك المنهاج الدراسي) تبعا لمتغير الجنس لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

ولاختبار صحة الفرضية تم استخدام تحليل التباين المتعدد. وبعد التأكد من شروط استخدامه المتمثلة فيما يلي:

- التوزيع الطبيعي لقيم المتغير التابع.

- الاستقلالية: حيث ينبغي أن تكون قيم المتغير التابع مستقلة عن بعضها البعض.

- التجانس حيث يمكن إجراء اختبار Box's M أو غيره من الاختبارات لإيجاد التجانس في مصفوفة تباينات كل خلية.

- وجود علاقة خطية قوية بين قيم أزواج المتغيرات ولكن هذا الترابط لا يجوز أن يكون ترابطا قويا حتى لا توجد لدينا مشكلة الارتباط الذاتي (جودة، مرجع سابق: 34).

كانت نتائج التحليل الإحصائي موضحة في الجداول التالية:

الجدول رقم (33): يوضح الاختبارات المتعددة لاختبار معنوية المتغيرات

المتغير	الاختبارات	قيمة ف	الدلالة المعنوية
الجنس	- Pillai's trace	2.403	0.028
	- Wiks'lambda	2.403	0.028
	- Hetelling's trace	2.403	0.028
	- Roy's largest root	2.403	0.028

من الجدول رقم (33) يتضح أن مستوى الدلالة لقيم (ف) أكبر من مستوى الدلالة المعتمد (0.05) وبالتالي من المتوقع ألا يكون هناك تأثير معنوي للمتغير المستقل (الجنس) على واحد أو أكثر من المتغيرات التابعة (التعليم الفعال، التخطيط للدرس وتنفيذه، العلاقات الإنسانية، التقويم، إدارة بيئة التعلم).

الجدول رقم (34): المتغيرات المقاسة بتحليل التباين المتعدد

مصدر الفروق (الجنس) / المتغيرات التابعة	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
إدراك المتعلم لقدراته	391.666	1	391.666	4.659	0.032
إدراك قيمة التعلم	637.386	1	637.386	10.122	0.002
إدراك معاملة الأستاذ	4.618	1	4.618	.130	0.718
إدراك معاملة الأولياء	27.189	1	27.189	1.164	0.282
إدراك العلاقة مع الزملاء	11.589	1	11.589	.502	0.479
إدراك المنهاج الدراسي	22.753	1	22.753	1.160	0.283
الدافعية للتعلم	3669.284	1	3669.284	5.219	0.023

يبين الجدول رقم (34) الفروق في تأثير متغير الجنس على الدافعية للتعلم (الدرجة الكلية) وأبعادها الفرعية لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي حيث أظهرت النتائج ما يلي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للتعلم (الدرجة الكلية) تعزى لمتغير الجنس.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بعد إدراك المتعلم لقدراته تعزى لمتغير الجنس.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بعد إدراك قيمة التعلم تعزى لمتغير الجنس.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد الدافعية للتعلم (إدراك معاملة الأستاذ، إدراك معاملة الأولياء، إدراك العلاقة مع الزملاء، إدراك المنهاج الدراسي) تعزى لمتغير الجنس لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي عند مستوى الدلالة 0.05.

وعليه تحققت الفرضية التي تنص على وجود فروق في الدافعية للتعلم (الدرجة الكلية) وأبعادها الفرعية (إدراك المتعلم لقدراته، إدراك قيمة التعلم، إدراك معاملة الأستاذ، إدراك معاملة الأولياء،

إدراك العلاقة مع الزملاء، إدراك المنهاج الدراسي) تعزى لمتغير الجنس لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي جزئيا.

ثانيا: مناقشة وتفسير نتائج الفرضيات

1- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية العامة:

نصت هذه الفرضية على وجود علاقة ارتباطية بين التعليم الفعال والدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي .

وللتأكد من صحة الفرضية تم تطبيق معامل الارتباط لبيرسون فتوصلت النتائج إلى عدم وجود علاقة ارتباطية بين التعليم الفعال والدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، ذلك لأن قيمة معامل الارتباط التي بلغت 0.070 ليست لها دلالة معنوية .

يعزو الباحث النتيجة المتوصل إليها إلى خصائص التعليم الفعال المتناولة في هذه الدراسة والتي وجدنا أنها لا ترتبط باستثارة الدافعية للتعلم، وهي مغايرة لما تم تناوله من خصائص في دراسات سابقة اهتمت بموضوع التعليم الفعال والدافعية. ففي دراسة القادري (2000) والتي هدفت إلى معرفة خصائص المعلم الفعال كما يدركها طلبة المرحلة الثانوية في المدرسة وعلاقتها بدافعيتهم للإنجاز(الأردن). وقد حددت الدراسة مجموعة من الممارسات التي تعكس التعليم الفعال، منها تحديد الأهداف، وطرح الأسئلة التفكيرية، والحماس للأداء، واستخدام الوسائل التعليمة، وضبط الصف، وتشجيع الطلبة على الإبداع. وقد أظهرت الدراسة أن هناك علاقة بين خصائص التعليم الفعال كما يدركها التلاميذ وبين دافعيتهم. (الكراسنة، 2005: 35).

كما نجد دراسة هارسلت ورفاقه (2003) Harslett & others التي هدفت الدراسة إلى التعرف على خصائص التعليم الفعال كما يراه كل من الطلبة والمعلمين في المدرسة. وكان من أهم النتائج أن تم تصنيف خصائص المعلم الفعال في أربع مجموعات من الصفات هي: فن التعليم، والفهم، والعلاقات، وإدارة سلوك التلاميذ. (الكراسنة، 35:2005).

وينطوي التعليم الفعال على عدة جوانب كونه عملية معقدة ومتشابكة نتيجة تفاعل عدد من العناصر المتعلقة بالمعلم أو المتعلم أو المحتوى التعليمي، والتي تلتقي كلها عند بؤرة واحدة مفادها المساهمة في إحداث تغيرات في سلوك المتعلم الذي يظهر من خلال سلوكاته في محتلف المواقف التعليمية التعلمية معرفيا وعقليا، أو انفعاليا واجتماعيا، أو على مستوى النمو اللفظي حيث يتمكن المتعلم تدريجيا من اكتساب مهارات جديدة كالقراءة الصحيحة أو الحفظ والاستذكار وغيرها من المهارات. ثم إن للتعليم مدخلات كثيرة مادية وبشرية يمكن أن تساهم في التأثير على الدافعية للتعلم أكثر من العناصر التي تم تناولها في هذه الدراسة والتي حصرناها فقط في أربعة أبعاد تبعا لأهداف الدراسة وهي: (العلاقات الإنسانية، التخطيط للدرس وتنفيذه، التقويم، وإدارة بيئة التعلم).

فبعد التخطيط يعتبر "مهارة مهمة في ذاتها، منفصلة ومتمايزة عن قدرة المعلم على تقديم خبرة تعليمية ناجحة للتلاميذ، ويتطلب التخطيط نوعا من التأمل والتفكر والتعمق فيما ينبغي أن يتعلمه التلميذ، وطبيعة الموضوع وخلفية المتعلمين وميولهم ومهاراتهم، وكيف يندمج التلاميذ بطريقة لها معنى في المحتوى، ويتطلب التخطيط الماهر معرفة بالتلاميذ ومعرفة بالمحتوى، فضلا عن المعرفة البيداغوجية الخاصة بالمحتوى، أي بكيفية دمج التلاميذ على نحو له معنى، وبطرق متعمقة لتناول هذا المحتوى". (الصغير، 2008: 16).

كما يعتبر بعد إدارة بيئة التعلم من المتغيرات الأساسية في التعليم الفعال، فالبيئة الصفية "تعد إحدى أهم مجالات العملية التدريسية، والتي ينبغي أن يوفي المعلم بأبعادها المختلفة، والمتمثلة في بناء بيئة من الاحترام والمودة، تساعد على إيجاد نوع من العلاقات الحميمية والسوية من خلال التفاعل بين المعلم والتلاميذ، وبين التلاميذ أنفسهم، وبناء ثقافة للتعلم تساعد التلاميذ على البحث والدراسة والاهتمام بما يتعلمونه، وإدارة الإجراءات الصفية بما يضمن تعلم التلاميذ بفعالية، وذلك من خلال إدارة المجموعات التدريسية، وإدارة الوقت بفعالية وإدارة الموارد التعليمية والتجهيزات، وإشغال التلاميذ في عملية التعلم. فضلا عن إدارة سلوك التلاميذ من خلال ملاحظتهم والاستجابة لسلوكاتهم وضبطها بما يضمن لهم استثمار مواقف التعلم المختلفة.(دانيلسون، 2003) ورد في (الصغير، 18:2008).

ويعد التقويم ركنا أساسيا من أركان العملية التعليمية التعلمية وجزءا لا يتجزأ منها. فهو الوسيلة التي يمكن من خلالها معرفة مدى ما تم تحقيقه من أهداف، وإلى أي مدى تتفق النتائج مع الجهد المبذول من جانب الأفراد على اختلاف مستوياتهم ومع الإمكانات المستخدمة. ومن خلال التقويم يمكن تحديد الجوانب الإيجابية والسلبية في العملية التعليمية، وتشخيص جوانب الضعف والقصور فيها من أجل اتخاذ الإجراءات المناسبة لعلاجها. (الطناوي، 2013: 225). وعليه فللتقويم معايير ومحكات يجدر بالمعلم توفيرها تزامنا ومرحلة ونوع التقويم، فإذا كانت أساليبه ومعاييره غير مناسبة فإن ذلك يطفئ الاستجابة الدافعية للمتعلم وتضعف العلاقة بينهما.

كما يمكن أن نفسر سبب عدم وجود علاقة بين متغيري الدراسة إلى طبيعة الأهداف التربوية المحققة من التعليم الفعال، والتي بدورها تشكل المحور الهام من العناصر المكونة له إذ ترتبط ارتباطا وثيقا مع مخرجات العملية التعليمية التعلمية، هذه الأخيرة التي يحركها ويوجهها نمط

الدوافع المرتبطة بشخصية المتعلمين، وأن أي خلل في عدم التوافق بين طبيعة ومستويات الأهداف -خاصة إذا تعلق الأمر بعدم وضوح الأهداف في نظر المعلم والمتعلمين- والمخرجات يمكن إرجاعه إلى صعوبة التوفيق في تعبئة طاقات التلاميذ وتوجيه سلوكهم نحو تحقيق أهدافهم، حيث تعمل بيداغوجية التدريس الحديثة على تحقيق أهداف التعلم بمجالاتها المختلفة (المعرفية، الوجدانية، النفس حركية) وفق ما تقتضيه شروط تطبيق هذه البيداغوجية.

2- مناقشة وتفسير نتائج التساؤل الاستكشافي الأول:

نص التساؤل: ما مستوى التعليم الفعال (الدرجة الكلية) وأبعاده الفرعية لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي؟

لاختبار هذا التساؤل تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية حيث بينت النتائج وجود مستوى مرتفع في الدرجة الكلية للتعليم الفعال وأبعاده الفرعية، المتمثلة في بعد التخطيط للدرس وتنفيذه، وبعد إدارة بيئة التعلم، وبعد العلاقات الإنسانية، أما بعد التقويم فكان مستواه متوسط.

يعزو الباحث النتيجة المتوصل إليها إلى أهمية مراعاة خصائص التعليم الفعال في السنة الثالثة ثانوي، من قبل الفريق التربوي والإداري وخاصة أساتذة القسم كون هذه السنة تعتبر سنة مصيرية يحرص الأساتذة فيها على استغلال كل ما أتيح لهم من قدرات وإمكانيات وموارد بهدف الوصول بالتلميذ إلى تحقيق النتائج النهائية، والمتمثلة في بلوغ أعلى المراتب والمستويات في شهادة البكالوريا وبنسب مرتفعة، حتى يشعروا بالرضا عن أدائهم التربوي والرضا عن مسارهم المهني من خلال تشريف مؤسساتهم التربوية لتتصدر أعلى المراتب، وهذا ما يجعل تلاميذ السنة الثالثة

ثانوي يدركون فاعلية العلاقات الإنسانية وأهمية التخطيط للدرس وتنفيذه، وكذلك دور إدارة بيئة التعلم في نموهم المعرفي والشعور بقيمة إنجازهم.

ويعزو الباحث المستوى المتوسط في بعد التقويم إلى أن تلاميذ السنة الثالثة ثانوي يحملون تصورات خاطئة حول نظام التقويم في هذه السنة، كون النتائج المحصل عليها خلال الفصول الدراسية لا تمت بصلة إلى الناتج الحقيقي من التعليم الفعال في السنة الثالثة ثانوي، وهو التتويج بشهادة البكالوريا من أجل تحقيق مشروعهم الشخصي والمهني.

3- مناقشة وتفسير نتائج التساؤل الاستكشافي الثاني:

ما مستوى الدافعية للتعلم (الدرجة الكلية) وأبعادها الفرعية لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي ؟

ولاختبار هذا التساؤل تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية. وكانت النتائج دالة على وجود مستوى مرتفع للدافعية للتعلم (الدرجة الكلية) وأبعادها الفرعية، المتمثلة في: بعد إدراك معاملة الأولياء، إدراك قيمة التعلم، إدراك المتعلم لقدراته، إدراك العلاقة مع الزملاء، إدراك معاملة الأستاذ، في حين كان بعد إدراك المنهاج الدراسي بمستوى متوسط.

يعزو الباحث نتيجة هذا التساؤل إلى وجود باعث خارجي ذو أهمية كبيرة في تصور تلميذ السنة الثالثة ثانوي، وهو الحصول على شهادة البكالوريا، هذا الباعث الذي يساهم إلى حد كبير في سعي التلميذ إلى تحقيق الإشباعات التي ينتظرها من مثابرته وطموحه الدراسي طيلة سنوات دراسية، وهذه الإشباعات التي يتوق التلميذ إلى تحقيقها لاعتبارات عديدة، من بينها تحقيق الذات الدراسية وإرضاء أسرهم وذويهم تجعله يعبئ كامل طاقته من أجل إشباع هذه الحاجة، وهذا ما يفسر ارتفاع الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي وخاصة في بعد إدراك معاملة الأولياء وبعد إدراك قيمة التعلم لدى المتعلم.

أما وجود مستوى متوسط في إدراك التلاميذ للمنهاج الدراسي فمرده في نظر الباحث إلى كون ما يميز تلميذ السنة الثالثة ثانوي، هو نوع من التوتر وعدم التوازن النفسي الذي نجده عند التلميذ بفعل صعوبة تجاوز قلق التحضير النفسي والمعرفي لشهادة البكالوريا، حيث تنعكس هذه الصعوبة سلبا على إدراك التلميذ لمحتوى البرنامج الدراسي خاصة في الفصل الأول والثاني.

4- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الأولى:

نص الفرضية: تتأثر الدافعية للتعلم بالتعليم الفعال وأبعاده الفرعية (التخطيط للدرس وتنفيذه، العلاقات الإنسانية، التقويم، إدارة بيئة التعلم) لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

وللتأكد من صحة الفرضية تم استخدام معامل الانحدار الخطي المتعدد، فتوصلت النتائج الى عدم وجود تأثير معنوي للتعليم الفعال وأبعاده الفرعية (التخطيط للدرس وتنفيذه، العلاقات الإنسانية، التقويم، إدارة بيئة التعلم) لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، ذلك استنادا إلى نتائج قيم معامل الارتباط الثلاث وفق نموذج الانحدار حيث بلغ معامل الارتباط البسيط (0.104)، ومعامل التحديد (0.011) ومعامل الارتباط المعدل (0.005) كما أن قيمة (ف) التي بلغت (0.666) غير دالة عند المستوى (0.05) ، مما يشير إلى لا معنوية قيمة معامل الانحدار، ومنه فالفرضية لم تتحقق.

يعزو الباحث نتيجة هذه الفرضية إلى خصائص المتغيرات المبحوثة (التعليم الفعال وأبعاده الفرعية ودافعية التعلم) والعوامل المؤثرة فيها من عوامل شخصية كالعمر والجنس إلى عوامل دراسية، اجتماعية، أسرية وغيرها وهي من العوامل المحتملة التي تكون قد ساهمت في عدم وجود تأثير للتعليم الفعال على الدافعية للتعلم لدى التلاميذ، فالتعليم الفعال له صفات أساسية من أهمها ما حدده أندرسون (Anderson) في دراساته عام (1991) الصفات التالية للتعليم الفعال:

- وضوح شرح المعلم والتفسير.

- إرساء مناخ من التركيز على العمل والوظائف.

- الاستفادة من النشاطات التعليمية.

- الحفاظ على زخم الدروس.

- تشجيع التلاميذ على المشاركة.

- مراقبة تقدم التلاميذ والتنبه لاحتياجاتهم.

- تقديم درس جيد من حيث الترابط والهيكل.

- تزويد التلاميذ بالتغذية الراجعة الإيجابية والبناءة.

- التأكد من تغطية الأهداف التعليمية كاملة.

- الاستفادة من أسلوب الأسئلة في الحصة. (العمري، 2005: 33 - 34). وكون التعليم الفعال عملية معقدة ومركبة من عدد من العوامل فلا نستطيع ضبط أيهم أكثر تأثيرا في استثارة سلوك التعلم لدى التلاميذ.

كما أن دافعية التعلم عبارة عن منظومة معقدة من العوامل الداخلية والخارجية، التي تتحكم في سلوك الفرد وتوجيهه نحو الموقف التعليمي، وفي هذا السياق ترى التفسيرات الارتباطية والسلوكية للدافعية أن النشاط السلوكي وسيلة أو ذريعة للوصول إلى هدف معين مستقل عن السلوك ذاته. فالاستجابات الصادرة من أجل الحصول على الإثابات أو المعززات تشير إلى دافعية خارجية Extrinisic Motivation تحددها عوامل مستقلة عن صاحب السلوك ذاته، الأمر الذي يشير إلى حتمية السلوك وضبطه بمثيرات قد تقع خارج نطاق إرادة الفرد. أما التفسيرات المعرفية فتسلم

بافتراض مفاده أن الكائن البشري مخلوق عاقل، يتمتع بإرادة حرة تمكنه من اتخاذ قرارات واعية على النحو الذي يرغب فيه هانت (Hunt, (1965، لذلك تؤكد هذه التفسيرات حسب فاندر زاندن (vander Zanden, 1980) على مفاهيم أكثر ارتباطا بمتوسطات مركزية كالقصد والنية والتوقع، لأن النشاط العقلي للفرد يزوده بدافعية ذاتية Intrinsic Motivation متأصلة فيه، وتشير إلى النشاط السلوكي كغاية في ذاته وليس كوسيلة، وينجم عادة عن عمليات معالجة المعلومات والمدركات الحسية المتوافرة للفرد في الوضع المثيري الذي يوجد فيه، وبذلك يتمتع الفرد بدرجة عالية من الضبط الذاتي. (نشواتي: 2003: 209–210).

كما أشارت الدراسات العلمية إلى أن دافعية التلاميذ نحو التعلم ترتبط بالمعاملة الجيدة للمدرس وعطفه واحترامه لأراء تلاميذه وموضوعيته وسعة أفقه. ولعل من نافلة القول إن دافعية التلاميذ تتعلق بخصائص شخصية وقدرات وأساليب عقلية، ومن بين خصائص الشخصية الثقة بالنفس والانبساطية والثبات الانفعالي وامتلاك اتجاهات إيجابية نحو التعلم والتفاعل الشخصي الجيد مع نشاطات المدرسة، أما القدرات والأساليب المعرفية العقلية فتتمثل بالمرونة الفكرية والاستدلال بشقيه الاستقرائي الاستنباطي والقدرة على مواجهة المشكلات، هذا فضلا عن توافر أساليب عدم التصلب والتأمل والاستقلال عن المجال والتعقيد المعرفي. (الداهري، 2011: 122- 123).

5- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الثانية:

نص الفرضية: توجد فروق في التعليم الفعال (الدرجة الكلية) وأبعاده الفرعية (التخطيط للدرس وتنفيذه، العلاقات الإنسانية، التقويم، إدارة بيئة التعلم) تعزى لمتغير الجنس لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

ولاختبار صحة الفرضية تم استخدام تحليل التباين المتعدد، وقد توصلت النتائج إلى وجود فروق في التعليم الفعال (الدرجة الكلية) وأبعاده الفرعية (التخطيط للدرس وتنفيذه، العلاقات الإنسانية، التقويم، إدارة بيئة التعلم) تعزى لمتغير الجنس لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي عند مستوى الدلالة 0.05. وعليه تحققت الفرضية.

وتتفق هذه النتائج مع نتيجة دراسة القاضي (2017) والتي هدفت إلى الكشف عن درجة امتلاك مدرسي المرحلة الثانوية لمهارات التدريس الفعال في محافظة المفرق من وجهة نظر المدرسين أنفسهم. وبعد تطبيق الأداة على أفراد العينة أظهرت نتائج الدراسة أن درجة الامتلاك تراوحت بين متوسطة وعالية، كما أظهرت النتائج وجود فروق في درجة الامتلاك تعزى لمتغيري الجنس ولصالح الإناث. (القاضي، 2017: 199).

وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة الدراسة التي أجراها المسلماني (1976)، والتي هدفت إلى كشف مدى معرفة المعلمين بهذه المبادئ ومستوى ممارستهم لها، ومعرفة أثر بعض المتغيرات. وتكونت عينة الدراسة من (242) معلما ومعلمة ممن يدرسون في مدارس وكالة الغوث. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة تعزى لأي من الجنس أو المؤهل العلمي أو الخبرة في معرفة مبادئ التعليم الجيد، أو ممارستهم لها، وأشارت النتائج أيضا إلى أن درجة ممارسة معلمي مبحث العلوم لمبادئ التعليم الجيد كانت قريبة من المتوسط، وبلغت نسبة ممارستها (75.18 %). (العمري، 2015: 91).

يعزو الباحث هذه النتيجة إلى طبيعة المستوى الإدراكي لدى التلاميذ والتصورات التي يحملونها نحو التعليم الفعال والأبعاد المكونة له، فإدراك التلاميذ لطرق التخطيط للدرس وتنفيذه من حيث مراعاة الأستاذ لمستوى التلاميذ واختيار الأسئلة والمادة الدراسية وطرق التدريس والوسائل

التعليمية كلها تختلف من فرد لآخر سواء كان ذكرا أو أنثى، كما أن طبيعة العلاقات الإنسانية وإدارة بيئة التعلم التي تقوم على تسطير خطة سنوية يستثمر فيها المعلم، كل ما يتعلق بالأنشطة الدراسية والواجبات المقررة ومواظبة التلاميذ تختلف التصورات الإدراكية المرتبطة بها بين التلاميذ ذكورا وإناثا.

في هذا الإطار ولمعرفة تأثير عامل الجنس على عناصر التعليم الفعال فقد أجرت أوسبيك Ocepeck, (1994) دراسة هدفت إلى فحص توقعات، وآراء معلمي المدارس الثانوية في ألوينوي، وإنديانا، وأوهايو لدرجة ممارستهم ستة عناصر مختارة للتعليم الفعال التي يمكن استخدامها لتحسين فاعلية التدريس، وهي: المناخ الصفي، وطرح الأسئلة، وتهيئة غرفة الصف، وتنويع المثيرات، والتعزيز، وإنهاء الدروس. وزع (42) مبدأ وردت في المقياس على المجالات الستة السابقة، وتكونت العينة العشوائية من (374) معلما، ومعلمة في المدارس الثانوية، وأظهرت نتائج الدراسة أن المعلمين رتبوا المجالات الستة بحسب درجة ممارستهم لها على النحو الآتي: المناخ الصفي، والتعزيز، وتهيئة غرفة الصف، وطرح الأسئلة، وإنهاء الدرس، وتنويع المثيرات. وأشارت النتائج أيضا إلى وجود فروق بين ممارسة أفراد العينة لمبادئ التعليم الفعال تعزى للجنس لصالح المعلمات، وأشارت النتائج أيضا إلى عدم وجود فروق بين ممارسة أفراد العينة للمبادئ تعزى للخبرة التدريسية، أو المؤهل العلمي. (العمري، 2015: 93).

ويمكن تفسير نتيجة هذه الدراسة بأن التعليم الفعال ذو أهمية كبيرة داخل حجرة الدرس والملاحظ أنه لا يمكن أن يكون هناك أي تباين في وجهات نظر التلاميذ حول ضرورة تحقيق تعليم فعال، وهذا بسبب تشابه الظروف في البيئة، ويكون التباين حول كيفية ضبط العلاقات الانسانية بين الأساتذة ومتعلميهم وكيفية التعامل معهم، ومراعاة التخطيط الجيد للدرس، وتطبيق خطة تقويم

منهجية وعلمية سليمة، مع ضرورة إدارة بيئة التعلم ويرجع ذلك إلى خصائص هذه المرحلة العمرية بأن قدرة التلاميذ على التعليم الفعال مرتبطة بعامل الجنس والعمر، والذي يتمثل في مرحلة المراهقة. وهنا يجب أن يكرس الأستاذ جهده ووقته في جذب انتباه التلاميذ وتشويقهم للدرس بشتى الطرق والوسائل، لأن هذا الانتباه يكون مؤقتا، والمهم أن ينجح الأستاذ في توجيه نشاط التلاميذ ومجهودهم توجيهاً ثابتاً دائماً، وعدم إشراك المتعلم في الموقف التعليمي- التعلمي وبقائه كمستقبل للمعلومات فقط دون حفزه على التفاعل معها، يؤدي إلى التراجع والسلبية وعدم حدوث التعلم بشكل فعال، والمتعلم إذا أعطيت له الفرصة للمشاركة في مختلف النشاطات تزداد دافعيته وسرعة تعلمه. وأن يقف الأستاذ على طبيعة الأساليب المستخدمة في عملية التعليم، لأن بعض الأهداف التعليمية تعتبر نتائج مباشرة لهذه الأساليب وإن لم تكن مناسبة فقد تؤدي إلى نتائج تؤثر على مشاركة التلاميذ في الأنشطة التعليمية الفعالة، وإن التأكيد على التعليم الفعال المناسب لخصائص المتعلم من حيث تخصيص الوقت والجهد الذي يتطلبه، وذلك بتنمية ميول التلاميذ واتجاهاتهم وجوانب أخرى من التكيف الاجتماعي لدى التلاميذ، وذلك قصد توفير بيئة تعليمية مناسبة لتعليم فعال وبالتالي يؤدي إلى تعلم فعال، فكلما كان محتوى التعلم مناسبا لقدرات المتعلم واستعداده، كان أداء المتعلم أفضل وأسهل. وسلوك المتعلم داخل حجرة الدرس مرهون بمدى فاعلية هذه العملية، فإن وجد نفسه في بيئة آمنة تشبع حاجاته النفسية والاجتماعية، وشعر بالمعاملة الجيدة من قبل أساتذته، ومحيط الجماعة التربوية، تزيد ثقته بنفسه ويزداد تفاعله بالاندفاع بكل ما يملك من قدرات ومكتسبات قبلية نحو الإبداع لبذل المزيد من الجهد لتحقيق التعليم الفعال، الذي توفره له بيئة التعلم المناسبة، والسعي لإيجاد الحلول المناسبة للمشكلات التعليمية التي يعاني منها الأستاذ والمتعلم، كالميل للعزلة وضعف التركيز، وعدم مسايرة مختلف المواقف التعليمية.

وإن كنت أستاذ تعليم ثانوي، فإن أول خطوة تبدأ بها هو ما أكده العمري (2005) مشاركة التلاميذ في التعلم، وهذا بدراسة نموذج معالجة المعلومات التي يحدد تعلم التلميذ مع دور التحفيز والتعزيز. ويمتلك هذا النموذج نتائج مباشرة على التعليم الفعال وبشكل عام يبدو أن هناك ثلاثة جوانب محورية في انشغال التلميذ في التعلم هي:

- **الانتباه:** حيث يجب على التلميذ أن يكون منتبها أثناء الحصة.

- **الاستقبال:** يجب على التلميذ أن يكون مستقبلا للحصة بحيث يمتلك الحافز والرغبة في التعلم والاستجابة للحصة.

- **تناسب الحصة مع التلميذ:** حيث يجب على الحصة أن تكون مناسبة للمخرجات التعليمية المطلوبة مع الانتباه إلى المعرفة الأولية للتلميذ. (العمري، 2005: 59). ولا بد لك من تحديد المعايير السائدة في المنطقة، ثم تأخذ بتدوين بعض المعطيات عما تود تحقيقه من تدريس هذا القسم، بما يساير تلك المعايير بحيث تصبح تلك المعطيات هي الهدف الذي تسعى لتحقيقه عند وضع خطتك التعليمية. وإن عدم مراعاة الفروق الفردية أثناء عمليتي التخطيط والتصميم التعليمي والتنفيذ، فإنك لن تحقق الأهداف المرجوة، وكذلك العوامل البيئية المتنوعة والمتمثلة في الجانب المادي، وغياب الرقابة الأسرية الذي فرضته ظروف الأسرة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، وجوانب أخرى تتصل بمادة التعلم، لا تحقق تعلما فعالا، لأن طبيعتها وطريقة تنظيمها وبنائها وتقديمها لها دور كبير في التعليم الفعال الذي ينتج عنه تعلم فعال، فالمناهج المبنية على أسس اجتماعية ومعرفية ونفسية وفلسفية سليمة تسهل عملية التعليم والتعلم وتجعل المواقف التعليمية - التعلمية مرتبطة ارتباطا مباشرا باحتياجات ومتطلبات الفرد واحتياجاته حتى يكون فعالا في مجتمعه وبيئته.

5- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الثالثة:

نص الفرضية: توجد فروق في الدافعية للتعلم (الدرجة الكلية) وأبعادها الفرعية (إدراك المتعلم لقدراته، إدراك قيمة التعلم، إدراك معاملة الأستاذ، إدراك معاملة الأولياء، إدراك العلاقة مع الزملاء، إدراك المنهاج الدراسي) تعزى لمتغير الجنس لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، وقد توصلت النتائج إلى:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للتعلم (الدرجة الكلية) وأبعادها الفرعية (إدراك المتعلم لقدراته، إدراك قيمة التعلم) عند مستوى الدلالة 0.05.

تتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة بن موسى، وأبي مولود (2017) التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الدافعية للتعلم والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي دراسة وصفية بمدينة الوادي للسنة الدراسية 2015/2014، ومن بين نتائجها: توجد فروق دالة إحصائيا في الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي حسب متغير الجنس وذلك لصالح الإناث. (بن موسى، وأبي مولود، 2015: 383).

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن إدراك المتعلم لقدراته، وإدراك قيمة التعلم، تعتبر من العوامل الذاتية الداخلية التي تتعلق بالشخصية والتي تختلف بين الذكور الإناث، وفي هذا الصدد فقد عرف بروفي (Brophy, (1987 الدافعية للتعلم بأنها: ميل التلميذ لأخذ نشاطات أكاديمية ذات معنى تستحق الجهد، ويمكن لمس الفوائد الأكاديمية الناتجة عنها. ودافعية التعلم يمكن أن تكون سمة، كما يمكن أن تكون حالة، فهي سمة عندما تكون مرتبطة بوجود دافع لتعلم المحتوى، لأن التلميذ يعرف أهمية ذلك المحتوى ويدركه، ويشعر بمتعة في تعلمه. كما أن الدافعية عندما تكون سمة فهي أقدر

على التنبؤ بالتحصيل أو الأداء المدرسي. وعندما تكون مجرد حالة مرتبطة بموقف معين، فهي تدفعه التلميذ للتعلم من خلال ذلك الموقف. (الجراح وآخرون، 2014: 262).

وحسب الفلفلي (2012) فإن الدافعية الداخلية تعرف على أنها القدرة أو الكفاءة أو الأهلية، أو الفعالية، أو البراعة والمهارة في السيطرة على البيئة. ويكون مصدرها التلميذ، إذ يقدم على التعلم مدفوعا برغبة داخلية لإرضاء ذاته وسعيا وراء الشعور بمتعة التعلم.

وعليه يمكن القول أن إدراك المتعلم لقدراته وإدراك قيمة التعلم، يعتبران سمة ذات تأثير قوي في التعليم الفعال وقدرة التلميذ على النجاح في الدراسة، وهي تختلف من الذكور إلى الإناث فغالبا ما نجد التصورات التي يحملها الذكور تتعلق بتحقيق إشباعات مادية كضمان المستقبل المهني وتحقيق مراتب الكبار، بينما تتوق الإناث إلى تحقيق إشباعات مرتبطة بالجانب الاجتماعي أكثر، حيث يتصورن أن التعليم الفعال يحقق لهن النجاح واحترام الآخرين، كما يضمن لهن مكانة مهمة في المجتمع يحققن بها الاستقلالية، هذا وتختلف كذلك التصورات بين الذكور والإناث فيما يتعلق بالأهداف قريبة أو بعيدة المدى، إذ غالبا ما نجد الذكور يتوجهون إلى تحقيق رغباتهم في أقصر مدة دون التفكير في الضمانات، بينما نجد الإناث يحرصن على الأهداف بعيدة المدى وذات قيمة في حياتهن الدراسية.

كما توصلت نتائج الفرضية إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد الدافعية للتعلم (إدراك معاملة الأستاذ، إدراك معاملة الأولياء، إدراك العلاقة مع الزملاء، إدراك المنهاج الدراسي) عند مستوى الدلالة 0.05.

ومرد ذلك راجع إلى أن هذه العوامل ترتبط بالجوانب الخارجية التي لا يكاد يختلف في إدراكها التلاميذ، فالمعاملة الحسنة للتلاميذ من قبل الأستاذ سواء كانت بمراعاة مشاعرهم

وأحاسيسهم أو ما يغرس فيهم من صفات مثل العدل والمساواة، وتقدير المجهود مهما كان نوعه، هذا كله يؤثر في نفسية التلاميذ ذكورا كانوا أو إناثا.

ونفس الشيء ينطبق على إدراك التلاميذ لمعاملة الأولياء والزملاء حيث أن طبيعة العلاقة تترجم إلى انطباعات وتكوين اتجاهات سلبية أو إيجابية كما هي في الواقع، سواء كان التلميذ ذكورا أو إناثا.

مناقشة عامة:

يعتبر تطوير التعليم من أهم القضايا التي طرحت على مدى عقود من الزمن، ومازالت تتصدر انشغالات وزارة التربية الوطنية والباحثين والأكاديميين والبيداغوجيين، لأن تطور الأمم لا يكون إلا بإصلاح المنظومة التربوية، وكل شرائح المجتمع تنادي بالتغيير في المناهج التربوية، فشهدت الجزائر عدة إصلاحات منذ سنة 1976، ثم تلتها إصلاحات سنة 2003 أو ما يسمى بالتدريس بالمقاربة بالكفاءات، لكن بقيت الأمور على حالها، وفي سنة 2016 اعتمدت وزارة التربية الوطنية إصلاحات جديدة تمثلت في مناهج الأول ثم مناهج الجيل الثاني. وهذا في ظل القاءات المستمرة لعدة إطارات فاعلة في القطاع، وبرمجة التكوين لكل فئات مستخدمي قطاع التربية والتعليم في المؤسسات والمعاهد التكنولوجية لمستخدمي التربية وتحسين مستواهم. حيث شهدت المنظومة التربوية على مستوى المناهج التدريسية عدة تغييرات مست كل الأطوار، وهذا كله من أجل النهوض بالقطاع والرفع من مستوى التحصيل الدراسي والرفع من دافعية تعلم المتمدرسين من الابتدائي إلى المستوى الثانوي، لأنه كما دلت عدة دراسات فقد عانى التعليم في بلادنا من الابتدائي إلى الثانوي مرورا بمرحلة التعليم المتوسط، من عدة ظواهر سلبية بدءا من الفشل الدراسي إلى الرسوب ثم التسرب، وكل هذه النتائج السلبية أدت إلى ظهور عدة آفات اجتماعية. واليوم تتظافر جهود الجميع وخاصة على مستوى وزارة التربية الوطنية لتوفير كل الوسائل المساعدة والظروف الملائمة، قصد تحسين ظروف التمدرس وتقديم الفرصة لجميع الأطفال للالتحاق بالمدارس، بدءا بمرحلة التعليم الابتدائي ثم مرحلة التعليم المتوسط فمرحلة التعليم الثانوي، والملاحظ في السنوات الأخيرة الماضية أولي الاهتمام بالتعليم عن بعد، ورصدت له إمكانيات ضخمة قصد تمدرس فئات كبيرة من أبنائنا. وأردنا فعلا النهوض بالقطاع فيجب الاعتماد على استراتيجيات جديدة ومتطورة، تساهم في خلق أجواء دراسية فعالة وتنافسية تكون ملامح التخرج في جل أطوارها التعليمية

المختلفة إلى النتائج الجيدة والنجاح بنسب مرتفعة، تدل على العمل الجيد والمواظبة على أدائه، والاعتماد على التكنولوجيا في تطوير منظومتنا التعليمية، وإن من بين الاستراتيجيات التي اعتمدت مؤخرا العمل بالأفواج، والدراسة عن بعد نظرا للظروف التي شدها العالم، وقصد تجنيب حدوث التأخر في الدراسة أو مواكبة العالم، تمت الدراسة عن بعد، وإن الاعتماد على الاستراتيجيات والطرق الحديثة في إيصال رسالة التعليم سيساهم في رفع مستوى الدافعية ويرفع من مستويات التحصيل الدراسي وهذا إن تم فلا يتحقق إلا بالاهتمام بوضعية المتمدرس، لإثارة دافعيته للتعلم ودفعه لتحقيق التعلم الفعال عن طريق التعليم الفعال، وإن لاحظنا النتائج فلابد من التشخيص الجيد للوصول إلى العلاج الفعال، وإن من بين أبنائنا التلاميذ يوجد مواهب كثيرة تنتظر الفرصة للبرهنة على قدرتهم في تحقيق النجاح، إن الدافعية للتعلم تساهم في الرفع من مستوى التحصيل الدراسي، وتساعد أيضا في تصميم التعليم الفعال للنهوض بالمنظومة التربوية. وإن النتائج المتحصل عليها في الدراسة الحالية تدعو إلى بذل المزيد من الجهود لتحقيق التعليم الفعال الذي يحقق للتلميذ تعلمه الفعال، وإن دلت هذه الدراسة عن عدم وجود علاقة بين متغيري الدراسة التعليم الفعال والدافعية للتعلم، فهذا لا يدل على ضعف مستوى التعليم الفعال أو تدني الدافعية للتعلم، بل دلت نتائجها على أن دافعية مجتمع الدراسة كانت مرتفعة، وكذلك مستوى التعليم الفعال كان مرتفعا، والمطلوب هو البحث عن الوسائل والطرق الكفيلة بتكوين التلاميذ وتوفير الظروف المساعدة في خلق البيئة الملائمة لتحقيق التعليم الفعال وعلاقتها بالدافعية للتعلم.

الاسهامات العلمية للدراسة: لقد تمكنت الدراسة الحالية من تحقيق بعض الإسهامات العلمية من بينها ما يلي:

- المساهمة بنتائج هذه الدراسة في تحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والعلمية والتكنولوجية في بلادنا.

- تطوير منظومة التربية والتعليم، لتحسين نتائج التحصيل الدراسي.

- تحسين نوعية تكوين الأساتذة، وتحديد نمط التكوين وأهدافه.

- الاهتمام بموضوع الدافعية للتعلم، بتكوين الأساتذة وتزويدهم بطرق واستراتيجيات إثارة الدافعية للتعلم لدى التلاميذ.

- الرفع من مستوى التحصيل الدراسي، بتوفير كل الوسائل التعليمية الضرورية، واقتراح اعتماد استراتيجيات حديثة للتدريس.

- ترقية وتطوير ميادين العلوم الاجتماعية والإنسانية، بالمساهمة في الأيام التكوينية، وبالبحث عن سبل وطرق علاج جديدة من خلال مخابر البحث في الجامعات.

الإسهامات العملية للدراسة: في ضوء النتائج المتوصل إليها في دراستنا هاته نقدم بعض الإسهامات العملية التي قد تفيد وتساعد القائمين على إصلاح المنظومة التربوية، من بينها:

- تكوين الأساتذة في المعاهد المتخصصة أو المعاهد التكنولوجية للتربية، لضمان تلقي تكوين يساعد الأساتذة على أداء مهامهم التربوية والتعليمية.

- إن التكوين يدفع بالأساتذة إلى الابتكار، واكتساب الخبرات اللازمة للقيام بفعلهم التربوي.

- إن التكوين النظري والتربص الميداني للأساتذة سيساعد في رفع مستوى التحدي، لتشريف قطاع التربية والتعليم.

- توفير كل ظروف التمدرس لكل الأطفال ومساعدتهم على التعلم، لتحقيق المستويات العليا للتفوق، وإثارة دافعيتهم للتعلم، وتكليل كل مراحل الأطوار التعليمية خاصة في ملمح التخرج لكل مرحلة بالنجاح.

الخاتمة

خاتمة

إن موضوع الدراسة الذي اختاره الباحث والمتمثل في " أدوار الأستاذ في التعليم الفعال وعلاقته بالدافعية للتعلم من وجهة نظر تلميذ السنة الثالثة ثانوي" يعتبر إضافة جديدة لقطاع التربية والتعليم، في منظومتنا التربوية التي تسعى جاهدة في إيجاد الحلول لكل العقبات، التي تعترض مسار تعلم المتعلمين. وإن أهمية هذه الدراسة تمثلت في التعرف على أدوار الأستاذ في تحقيق التعليم الفعال وذلك للوصول إلى التعلم الفعال، الذي يساعد في تحفيز التلاميذ للتعلم وإثارة دافعيتهم للتعلم، فيجب علينا توجيههم وتعديل سلوكاتهم ومرافقتهم ليحققوا طموحاتهم، فالتعليم الفعال يجعلهم في وضع تنافسي كبير، وبالتالي هو يساهم في تصميم التعليم لإثارة الدافعية للتعلم. وهذا كله يتطلب المثابرة والعمل بجد، وتظافر جهود الجميع كل بطريقته، انطلاقا من بناء المناهج التربوية الفعالة ووصولا إلى تطبيق هذه المناهج الدراسية وتنفيذها بكل جدية وشفافية، سيؤدي حتما إلى تحقيق النتائج الجيدة المرجوة وتحقيق غايات التعليم وأهدافه ومقاصده ومراميه، ويجب إيلاء الاهتمام إلى كل الأطوار التعليمية دون التركيز على بعضها فقط، فالإصلاح الشامل يؤدي إلى النتائج الممتازة، وتنشيط التلاميذ وتوجيههم التوجيه الجيد حسب الرغبات سيحقق التعليم الفعال والدافعية للتعلم بمستويات مرتفعة وجيدة.

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع باللغة العربية

- أبو جادو، صالح محمد علي، (2000)، علم النفس التربوي، ط 2، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

- أحمد، دوقة، وآخرون، (2011)، سيكولوجية الدافعية للتعلم في التعليم ما قبل التدرج، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

- أحمد، دوقة، ولورسي، عبد القادر وغربي، مونية وحديدي، محمد وأشروف كبير، سليمة (2009). سيكولوجية الدافعية للتعلم في التعليم ما قبل التدرج. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، الساحة المركزية.

- أحمد، محمد عبد الخالق، (2002)، أسس علم النفس، ط 3، مصر: دار المعرفة الجامعية.

- أشرف، أحمد أبو حليمة، (2018)، الدافعية للإنجاز، ط 1، الأردن: دار الموهبة للنشر والتوزيع.

- أنور، أيمن الشرقاوي، (1991)، التعليم نظريات وتطبيقات، ط 1، القاهرة: مكتبة الأنجلو مصرية.

- أنور، محمد الشرقاوي، (2012)، التعلم نظريات وتطبيقات، د ط، القاهرة: مكتبة الأنجلو مصرية.

- أحمد، حسين اللقاني، (2013)، المناهج بين النظرية والتطبيق، ط 4، القاهرة: دار عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع.

- أحمد، إبراهيم إبراهيم أحمد، (2005)، الاستراتيجيات الدافعة للتعلم وعلاقتها بمستوى الذكاء والمناخ التعليمي والنوع لدى طلاب المرحلة الثانوية، مصر: جامعة عين شمس، كلية التربية، مجلة كلية التربية، العدد (29)، الجزء (1)، الصفحات (9-67).

- أسماء، خليل إبراهيم حميض، (2018)، نظرة جديدة في نموذج كيلر للتصميم التحفيزي (ARCS) "نموذج تطبيقي"، وقائع مؤتمر كلية العلوم التربوية "التعليم في الوطن العربي نحو نظام تعليمي متميز"، دراسات، العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، المجلد (45)، العدد (3)، الصفحات (101- 117).

- أحمد، فلاح العلوان، (2010)، العلاقة بين الدافعية الداخلية الأكاديمية لدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي في مدينة معان في الأردن، مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)، المجلد الثامن، العدد الثاني، 683-717

- أبو عرة، أحمد عاطف، (2017)، الشعور بالأمن النفسي وعلاقته بدافعية التعلم لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة، مذكرة ماجستير في الإرشاد النفسي والتربوي، فلسطين جامعة القدس المفتوحة.

- إمسعودن، مسيسيلية، (2020)، أسباب تدني الدافعية للتعلم من وجهة نظر تلاميذ المرحلة الثانوية شعبة العلوم التجريبية، مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية، المجلد (08)، العدد (03)، ص: (56-85).

- بشير، معمرية، (2011)، سيكولوجية الدافع إلى الانجاز، ط 1، الجزائر: دار الخلدونية للنشر والتوزيع.

- بن موسى، عبد الوهاب، وأبي مولود عبد الفتاح، (2017، 30 سبتمبر)، "*الدافعية للتعلم وعلاقتها بالتحصيل الدراسي*" دراسة ميدانية لتلاميذ السنة أولى ثانوي بمدينة الوادي. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*. العدد (30)، (390-383).

- جاد الله، صدام حنا رزق الله، (2020)، أثر استخدام وسائل تكنولوجيا التعليم والنوع في تنمية الدافعية للتعلم لدى طلبة الصف السابع الأساسي في مديرية التربية والتعليم بمحافظة عجلون بالمملكة الأردنية الهاشمية، المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد (4)، العدد (23)، الصفحات (53- 70).

- جيهان، عبد الله الكحلوت، (2007)، المقومات الشخصية والمهنية للمعلم في ضوء آراء بعض المربين المسلمين ومدى تمثلها لدى معلمي المرحلة الثانوية بمحافظة غزة من وجهة نظر طلبتهم، مذكرة ماجستير في قسم أصول التربية/ التربية الإسلامية، غزة: الجامعة الإسلامية.

- جمال، بن براهيم القرش، (2012)، مهارات التدريس الفعال، ط 1، الجزائر: دار النجاح للكتاب للنشر والتوزيع.

- جعفر، عبد كاظم المياحي، (2010) دوافع السلوك، ط1، الأردن: دار كنوز المعرفة العلمية للنشر والتوزيع.

- دودين وجروان (2012) أثر تطبيق برامج التسريع والإثراء على الدافعية للتعلم والتحصيل وتقدير الذات لدى الطلبة الموهوبين في الأردن، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، العدد 26 (2) كانون الثاني 2012، ص: (105- 148).

- هناء، حسين الفلفلي، (2013) علم النفس التربوي، ط1، عمان: دار كنوز المعرفة العلمية للنشر والتوزيع.

- زيد، الهويدي، (2005)، التعليم الفعال في المدارس بين النظرية والتطبيق، الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.

- زيتون، كمال عبد الحميد. (2003). *التدريس نماذجه ومهاراته* (ط. 1). القاهرة: عالم الكتب.

- حسن، حمزة بركات، (2008)، علم النفس المدرسي، ط1، مصر: الدار الدولية للاستثمارات الثقافية.

- حنان، عبد الحميد العناني، (2014)، علم النفس التربوي، ط5، الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع.

- حبيب، تيلوين، وفريد، بوقريرس (2007) الدافعية واستراتيجيات ما وراء المعرفة في وضعية التعلم، د ط، الجزائر: دار الغرب للنشر والتوزيع.

- طاهر، بوغازي، (2010)، القيم التربوية مقاربة نسقية، ط 1، الجزائر: منشورات الحبر.

- طاهر، بوغازي، (2016)، أسس التعلم نظريات واستراتيجيات، تلمسان: منشورات دار الأديب.

- طناش سلامة (1999) الأداء التعليمي الجامعي الفعال من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الحكومية، أبحاث اليرموك "سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية"، المجلد 15، العدد 04، 1999، ص: 171- 200.

- يحيى، حسن عايل أحمد، سعيد، جابر المنوفي، (1999)، المدخل إلى التدريس الفعال، السعودية: الدار الصولتية للنشر والتوزيع.

- يحي، محمد نبهان، (2008)، الأسئلة السابرة والتغذية الراجعة، د ط، الأردن: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

- كتاش، مختار سليم، (2014-2015)، الكفاءة الوجدانية لدى المعلم وعلاقتها بالدافعية، رسالة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في علوم التربية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر.

- لمعان، مصطفى الجلالي، (2011)، التحصيل الدراسي، ط 1، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

- محمد، بالرابح، (2011) الدافعية الإنسانية، ط 1، وهران: ديوان المطبوعات الجامعية المطبعة الجهوية.

- محمد، محمود بني يونس، (2007)، سيكولوجيا الدافعية والانفعالات، ط 1، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

- محمد، حسين أبو رياش، وآخرون، (2009) أصول استراتيجيات التعلم والتعليم النظرية والتطبيق، ط1، عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

- محمد، حسين أبو رياش، وآخرون، (2014) أصول استراتيجيات التعلم والتعليم النظرية والتطبيق، ط 2، عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

- مصطفى، حسين باهي، وأمينة، إبراهيم شلبي، (1999)، الدافعية (نظريات وتطبيقات)، ط 1، القاهرة: مركز الكتاب للنشر.

- مصطفاي، بوعناني، وكورات، نعيمة، (2018، أفريل). *"تدني مستوى التحصيل الدراسي في مادتي القراءة والرياضيات من وجهة نظر مدرسي المرحلة الابتدائية"*. المجلة الدولية التربوية المتخصصة. المجلد 7. العدد (4). (61-49).

- محمد، محمود الحيلة، (2014)، مهارات التدريس الصفي، ط 1، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

- محسن، علي عطية، (2008)، تكنولوجيا الاتصال في التعليم الفعال، ط 1، الأردن: دار المناهج للنشر والتوزيع.

- محسن، علي عطية، (2010)، أسس التربية الحديثة ونظم التعليم، ط 1، الأردن: دار المناهج للنشر والتوزيع.

- مروان، أبو حويج، (2012)، المدخل إلى علم النفس العام، د ط، الأردن: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

- معصومة، سهيل المطيري، (2005) الصحة النفسية مفهومها- اضطراباتها، ط 1، الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

- مجدى، عزيز إبراهيم، (2004)، استراتيجيات التعليم وأساليب التعلم، د ط، مصر: مكتبة الأنجلو مصرية.

- موراي، إدوارد، ج، (1988)، الدافعية والانفعال، ترجمة أحمد عبد العزيز سلامة، ومراجعة محمد عثمان نجاتي، ط 1، القاهرة: دار الشروق.

- محمد، عيسى أبو سمور، (2015)، مهارات التدريس الصفي الفعال والسيطرة على المنهج الدراسي، ط 1، الأردن: دار دجلة ناشرون وموزعون.

- محمد، عوض الترتوري، ومحمد، فرحان القضاة، (2006)، المعلم الجديد دليل المعلم في الإدارة الصفية الفعالة، ط 1، الأردن: دار الحامد للنشر والتوزيع.

- محمد، عوض الترتوري، ومحمد، فرحان القضاة، (2007)، *أساسيات علم النفس التربوي، النظرية والتطبيق*، الأردن: دار الحامد للنشر والتوزيع.

- محمد، رفعت رمضان، ومحمد، سليمان شعلان، وخطاب، علي عطية، (1984)، أصول التربية وعلم النفس، القاهرة: دار الفكر العربي.

- مصطفى، عفاف عثمان عثمان، (2014). استراتيجيات التدريس الفعال (ط. 1). مصر: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

- محمود، عبد الحليم منسي، وسيد، الطواب، وأحمد صالح، ناجي محمد قاسم، مها، إسماعيل هاشم، ونبيلة ميخائيل مكارى، (2001)، المدخل إلى علم النفس التربوي، ط 1، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

- محمد، حرب اللصاصمة، (2006)، إدارة التعلم الصفي، ط 1، الأردن: دار البركة للنشر والتوزيع.

- محمد عودة الريماوي (2004)، علم النفس العام، ط 1، الأردن: دار المسيرة والنشر.

- معاوية، محمود أبو غزال، (2015)، علم النفس العام، ط 2، الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع.

- محمد، بن سالم بن سعد آل سويعد القرني، (2018)، احتياجات التنمية المهنية الذاتية لمعلمي المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد (177)، الجزء (01)، ص: (343 – 399).

- محي الدين، توق، ويوسف، قطامي، وعبد الرحمن، عدس، (2003)، أسس علم النفس التربوي، ط 3، الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

- نجم، عبد الله غالي الموسوي، (2015)، النظرية البنائية واستراتيجيات ما وراء المعرفة، استراتيجية الجدول الذاتي (K .W.L) أنموذجا، ط1، الأردن: الرضوان للنشر والتوزيع.

- نايفة، قطامي، (2004)، مهارات التدريس الفعال، ط 1، الأردن: دار الفكر ناشرون وموزعون.

- نبيلة خلال (2005)، سمات الشخصية وعلاقتها بالدافعية للتعلم، مذكرة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر.

- نور، علي عواد الزعبي، (2021)، استراتيجية التعلم باللعب ودورها في إثارة دافعية تعلم اللغة الإنجليزية لدى طلبة الصفوف الثلاثة الأولى في مدرسة اليزيدية الأساسية المختلطة، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد (5)، العدد (16)، 2021/04/30، الصفحات (45-59).

- نزار الزعبي، (2011)، دور استراتيجية التعلم باللعب في إثارة دافعية التعلم بأبعادها (اليقظة، إنجاز المهام، سعة الأفق) لدى طلبة الصفوف الثلاثة الأولى في مدرسة اليزيدية الأساسية المختلطة. المملكة العربية السعودية: جامعة الإسراء، جدة.

- سهير زكي محمود سرحان، (2015)، الدافعية للتعلم والذكاء الانفعالي وعلاقتهما بالتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الإعدادية بغزة، مذكرة ماجستير، فلسطين: كلية التربية جامعة الأزهر – غزة.

- ساجدة، جبار لفتة، وحسن، عارف عبد الله، (2013)، " أثر استخدام (التساؤل الذاتي) في التحصيل الدراسي والدافعية نحو تعلم مادة الفيزياء لدى طلاب الصف الأول المتوسط"، العدد (40)، الجزء الأول، ص: 175–190.

- سيسبان، فاطيمة الزهراء، (2016–2017)، فاعلية برنامج إرشادي لتحسين الدافعية للتعلم لدى التلاميذ المعرضين للتسرب المدرسي، دراسة شبه تجريبية لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط – بولاية مستغانم - أطروحة دكتوراه في العلوم في علم النفس، جامعة وهران 2.

- سعادة، جودت أحمد، (2011)، التعلم النشط بين النظرية والتطبيق، الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

- سميح، الكراسنة، (2005)، تصورات المعلمين والمعلمين الطلبة للتعليم الفعال للدراسات الاجتماعية، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، المجلد 01، العدد 01، 2005، 31–50.

- سعيد، حسني العزة، (2002)، صعوبات التعلم المفهوم - التشخيص - الأسباب - أساليب التدريس واستراتيجيات العلاج، الأردن: الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع.

- عثمان، فاروق السيد، (2010)، سيكولوجية التعليم والتعلم - أسس نظرية وتطبيقية، ط 1، القاهرة: مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.

- عزيز، سمارة وعصام، النمر، وهشام، الحسن، (1999)، سيكولوجية الطفولة، ط 3، الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

- عبد الكريم، غريب، (2006) المنهل التربوي معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية والسيكولوجية، ط 1- ج 2، الدار البيضاء: منشورات عالم التربية.

- علي، تاعوينات، (2009)، التواصل والتفاعل في الوسط المدرسي، د ط، الجزائر: المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية.

- علي، قيس محمد، ووليد، سالم حموك، (2004)، الدافعية العقلية رؤية جديدة، ط 1، الأردن: مركز ديبونو لتعليم التفكير.

- عبد اللطيف، محمد خليفة، (2000)، الدافعية للإنجاز، د ط، القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

- عدنان، يوسف العتوم، (2004) علم النفس المعرفي، النظرية والتطبيق، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة

- عماد، عبد الرحيم الزغول، (2010)، نظريات التعلم، ط 1، الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

- عماد، عبد الرحيم الزغول، (2010)، مبادئ علم النفس التربوي، ط 1، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

- عماد، عبد الرحيم الزغول، (2012)، مبادئ علم النفس التربوي، ط 2، الأردن: دار الكتاب الجامعي، العين - دولة الإمارات العربية المتحدة.

- عدنان، يوسف العتوم، وشفيق، فلاح علاونة، وعبد الناصر، ذياب الجراح، ومعاوية، محمود أبو غزال، (2014)، علم النفس التربوي النظرية والتطبيق، ط 5، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

- علي، راشد، (1996)، اختيار المعلم وإعداده ودليل التربية العملية، القاهرة: دار الفكر العربي.

- عمر، عبد الرحيم نصر الله، (2004)، تدني مستوى التحصيل والإنجاز المدرسي أسبابه وعلاجه، ط 1، الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع.

- عمر، عبد الرحيم نصر الله، (2010)، تدني مستوى التحصيل والإنجاز المدرسي أسبابه وعلاجه، ط 2، الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع.

- عفت مصطفى الطناوي (2008)، التدريس الفعال لتخطيطه–مهاراته–استراتيجياته – تقويمه، (ط3)، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

- عبد المجيد، نشواتي، (2003)، علم النفس التربوي، الأردن: دار الفرقان للنشر والتوزيع.

- العمري، وصال، (2015). *"مدى ممارسة معلمي العلوم لمبادئ التدريس الفعال من وجهة نظر المعلمين أنفسهم وعلاقته ببعض المتغيرات"*. مجلة اتحاد الجامعات العربية وعلم النفس، المجلد الثالث عشر، العدد 04. (88–116).

- العامري، عبد محسن حمد، (2013، أكتوبر). *"بناء مقياس التدريس الفعال في معاهد إعداد المعلمين والمعلمات" مجلة الكلية الإسلامية الجامعة* - العراق: المجلد 7. (العدد.23)، (443-468).

- عبد الله، قلي، وفضيلة، حناش، (2009)، التربية العامة سند للتكوين المتخصص، الجزائر: المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم.

- عبد المجيد، سيد أحمد منصور، ومحمد، بن عبد المحسن التويجري، والفقي، إسماعيل محمد، (2014)، علم النفس التربوي علم النفس والأهداف التربوية- سيكولوجية التعلم- سيكولوجية المتعلم- التقويم التربوي- سيكولوجية التنظيم العقلي، ط 9، السعودية: العبيكان للنشر.

- العتوم، عدنان يوسف (2004) علم النفس المعرفي، النظرية والتطبيق، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

- عزيز سمارة وعصام النمر وهشام الحسن (1999)، سيكولوجية الطفولة، ط 3، الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

- عائشة، شبحة، ونبيلة، بن الزين، (2021)، مستوى دافعية التعلم لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي بمدينة متليلي، مجلة العلوم النفسية والتربوية، المجلد (7)، العدد (4)، الجزائر: جامعة الوادي، ص: (157- 173).

- فاديا، أبو خليل، (2011)، إدارة الصف وتعديل السلوك الصفي، لبنان: دار النهضة العربية.

- فراس، السليتي، (2008)، استراتيجيات التعلم والتعليم النظرية والتطبيق، ط 1، الأردن: عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، جدارا للكتاب العالمي للنشر والتوزيع.

- فاهم، حسين الطريحي، وحسين، ربيع حمادي، (2012) مبادئ في علم النفس التربوي، ط 1، الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع.

- فروجة، بلحاج، (2011)، التوافق النفسي الاجتماعي وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى المراهق المتمدرس في التعليم الثانوي دراسة ميدانية بولاية تيزي وزو وبومرداس، مذكرة ماجستير في علم النفس التربوي 2014-2015، جامعة مولود معمري تيزي وزو.

- صالحة، عبد الوهاب الداهري، (2017)، مستوى التنور اللغوي لدى طلبة المرحلة الإعدادية وعلاقته بالدافعية نحو دراسة اللغة العربية في محافظة بغداد، رسالة ماجستير، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط، بغداد العراق.

- صدام، حنا رزق الله جاد الله، (2020)، أثر استخدام وسائل تكنولوجيا التعليم والنوع في تنمية الدافعية للتعلم لدى طلبة الصف السابع الأساسي في محافظة عجلون بالمملكة الأردنية الهاشمية، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد (4)، العدد (23)، ص: 53 – 70.

- صلاح الدين، الداهري، ومجيد، وهيب الكبيسي (2014)، علم النفس العام، د ط، الأردن: مؤسسة حمادة للدراسات الجامعية، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

- صابر، خليفة، (2009)، مبادئ علم النفس، الأردن: دار أسامة للنشر والتوزيع.

- قيس، محمد علي، ووليد، سالم حموك، (2014). الدافعية العقلية رؤية جديدة، ط 1، الأردن: مركز ديبونو لتعليم التفكير.

- قوارح، محمد، (2013، جوان). *العوامل المؤدية إلى تدني مستوى التحصيل الدراسي* "دراسة استكشافية من منظور عينة من الطلبة الجامعيين". مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية. العدد (11). (115-127).

- القادري صالح حسين محمد (2000) خصائص المعلم الفعال كما يدركها طلبة المرحلة الثانوية وعلاقتها بدافعيتهم للإنجاز، مذكرة ماجستير في التربية، جامعة اليرموك، تخصص علم نفس تربوي.

- الرويثي، أريج ناصر، (2016). *دافعية التعلم لدى طالبات المرحلة المتوسطة في مدارس التعليم العام بالمدينة المنورة*. مشروع بحث مقدم إلى قسم الإدارة التربوية لإكمال متطلبات الحصول على درجة الدبلوم العام في القيادة التربوية، جامعة طيبة. المدينة المنورة، المملكة العربية السعودية.

- رياض، هاتف الخفاجي، نسرين، حمزة السلطاني، ووفاء، عبد الرزاق العنبكي، وإسراء، فاض البياتي، (2019)، طرائق التدريس بين النظرية والتدريس، ط 1، الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع.

- شيماء، علي خميس، (2019)، نظريات التعلم، ط 1، الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع.

- الشرقاوي، أنور محمد، (2012)، التعلم نظريات وتطبيقات (ط. 5). مصر: مكتبة الأنجلو المصرية.

- الشكري، مثنى عبد الرسول، والصجري، رحيم كامل، (2016)، التدريس بين النظرية والتطبيق، ط 1، عمان: دار المنهجية

- ثائر، أحمد غباري، (2008)، الدافعية النظرية والتطبيق، ط 1، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

- ذياب، عواد يوسف، ومجدي، علي زامل، (2010)، التعلم النشط نحو فلسفة تربوية تعليمية فاعلة، د ط، الأردن: دار المناهج للنشر والتوزيع.

- Chris, Kyriacou. (1997). Effective Teaching in Schools. Theory and Practice. Second Edition. Nelson Thomas Ltd. Delta Place. United Kingdom.
- NORBERT, SILLAMY, (1999). Dictionnaire de Psychologie. LAROUSSE. 21 rue du Montparnasse 75006 Paris.

الملاحق

الملحق رقم (01)

مقياس التعليم الفعال

الرقم	العبارات	دائما (03)	أحيانا (02)	أبدا (01)
	التخطيط للدرس وتنفيذه			
01	يتعامل مع التلاميذ بمرونة ولباقة			
02	يتقبل آراء التلاميذ			
03	يشيع جو الألفة والمودة مع التلاميذ			
04	يتجاوب مع مقترحات التلاميذ الخاصة بالدرس			
05	يحترم شخصية التلميذ دون تجريح أو إهانة			
06	يراعي ظروف التلاميذ عند تحديد مواعيد الامتحان			
07	تحفيز التلاميذ على رفع مستواهم الدراسي			
08	يعاون التلاميذ في حل مشاكلهم			
	العلاقات الانسانية			
09	يساعد مسبقا للدرس			
10	يعرض المادة الدراسية بأسلوب مشوق وسلس			
11	يربط المادة بخبرات التلميذ			
12	يوجه أسئلة مثيرة للتفكير			
13	يستخدم وسائل تعليمية متطورة ومتنوعة ترتبط أسئلته بالمادة الدراسية			
14	ينوع طرائق التدريس ويبحث عن الجديد			
15	يشجع التلاميذ على المشاركة الفعلية في المحاضرة			
16	يثير دافعية التلاميذ للتعلم			
	التقويم			
17	ينوع من أنماط الأسئلة الامتحانية			
18	ينوع من وسائل تقويم التلاميذ			
19	يصوغ الأسئلة بوضوح			
20	يستخدم التقويم التمهيدي والتقويم			
21	ترتبط أسئلته بالمادة الدراسية			
22	يتوخى الموضوعية في إعطاء الدرجات			
23	يقدم تغذية راجعة حول الإجابة عن أسئلة الامتحان			
24	تشمل أسئلته كل المادة المطلوبة			
	إدارة بيئة التعلم			
25	يلتزم بالخطة السنوية للمادة			
26	يلتزم بالخطة التدريسية اليومية			
27	يستثمر كل وقت المحاضرة للتدريس			
28	يستلم الأنشطة والواجبات ويصححها في وقتها المحدد			

29	يبدأ المحاضرة في وقتها المحدد			
30	يتابع تغيب التلاميذ عن المحاضرات			
31	يضبط التلاميذ في أثناء المحاضرة			
32	يشجع التلاميذ على المبادرات			

الملحق رقم (02)

مقياس التعليم الفعال

عزيزي التلميذ، عزيزتي التلميذة

نضع بين يديك مجموعة من العبارات والتي تصف موقفك في وضعية معينة، لذا نرجو منك قراءة

العبارات بتمعن، واختيار العبارة المناسبة بوضع إشارة (x) على الاختيار أو الجواب الذي يعبر عن رأيك.

المعلومات الشخصية

الثانوية:.....

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

الســـــن:.....

الشعبة:.....

الرقم	العبارات	دائما	أحيانا	أبدا
01	يتعامل مع التلاميذ بمرونة ولباقة.			
02	يحترم شخصية التلميذ دون تجريح أو إهانة.			
03	يربط المادة بخبرات التلميذ.			
04	يتابع تغيب التلاميذ عن الدروس.			
05	يقدم تغذية راجعة حول الإجابة عن أسئلة الامتحان.			
06	ينوع طرائق التدريس ويبحث عن الجديد.			
07	يستخدم وسائل تعليمية متطورة ومتنوعة وترتبط أسئلته بالمادة الدراسية.			
08	يستخدم التقويم التمهيدي والتقويـــم.			
09	يستـــعـــــد مســـبـــقا للـــدرس.			
10	يتقـــــبل آراء التلاميذ.			

11	يراعي ظروف التلاميذ عند تحديد مواعيد الامتحان.			
12	يعرض المادة الدراسية بأسلوب مشوق وسلس.			
13	ترتبط أسئلته بالمادة الدراسية.			
14	يوجه أسئلة مثيرة للتفكير.			
15	يصـــوغ الأسئـــلة بوضـــــوح.			
16	يبدأ الدرس في وقـــتـــه المحدد.			
17	ينوع من أنماط الأسئلة الامتحانية.			
18	يشيع جو الألفة والمودة مع التلاميذ.			
19	ينوع من وسائل تقويم التلاميذ.			
20	تحفيز التلاميذ على رفع مستواهم الدراسي.			
21	يضبط التلاميذ في أثناء الـــدرس.			
22	يعاون التلاميذ في حل مشاكلهم.			
23	يشجع التلاميذ على المشاركة الفعلية في الدرس.			
24	يلتزم بالخطة السنـــويـــة للمادة.			
25	يتجاوب مع مقترحات التلاميذ الخاصة بالدرس.			
26	يلتزم بالخطة التدريسية اليومية.			
27	يثير دافعية التلاميذ للتعلم.			
28	يستثمر كل وقت الحصـــة للتدريس.			
29	يستلم الأنشطة والواجبات ويصححها في وقتها المحدد.			
30	يتوخى الموضوعية في إعطاء الدرجات.			
31	تشمل أسئلته كل المادة المطلوبة.			
32	يشجع التلاميذ على المبادرات.			

الملحق رقم (03)

مقياس الدافعية للتعلم

عزيزي التلميذ، عزيزتي التلميذة

نضع بين يديك مجموعة من العبارات والتي تصف موقفك في وضعية معينة، لذا نرجو منك قراءة العبارات بتمعن، واختيار العبارة المناسبة بوضع إشارة (X) على الاختيار أو الجواب الذي تراه مناسبا لك.

المعلومات الشخصية

الثانوية:.....

الجنس: ذكر ☐ ☐

السـنـــــ:.....

التخصص:.....

الرقم	الفقرة	صحيح	صحيح نوعا ما	غير صحيح	لا أدري
01	أتمتع بالقدرة على النجاح في الدراسة.				
02	يحقق لي التعلم أمنياتي.				
03	أستطيع العمل أكثر من الآن.				
04	يحقق لي التعلم مستقبلا زاهرا.				
05	أثق في قدراتي من أجل التفوق على زملائي.				
06	يوصلني التعلم إلى مراتب الكبار.				
07	أستطيع مواصلة الدراسة حتى أحقق أهدافي.				
08	يضمن لي فهمي للدروس علامات جيدة.				
09	يسمح لي التعلم المساهمة في تطوير البلاد.				
10	أقوم بمراجعة كل الدروس.				
11	يحرص أوليائي على نجاحي في الدراسة.				
12	يضمن لي التعلم النجاح في الحياة.				
13	أتمتع بالقدرة على حفظ وتذكر كل الدروس.				
14	تحقق لي المراجعة مع الزملاء نتائج منتظرة.				
15	يضمن لي التعلم مهنة محترمة.				
16	أستطيع فهم كل الدروس بسهولة.				
17	يتضمن البرنامج الدراسي موضوعات متنوعة وشيقة.				
18	يكسبني التعلم احترام الآخرين.				
19	أستطيع حل الواجبات المنزلية بمفردي.				
20	أتمتع بالقدرة على متابعة كل الدروس بسهولة.				

21	يضمن لي التعلم مكانا مهما في المجتمع.				
22	أملك القدرة على التعلم والتحصيل الجيد.				
23	يجعلني التعلم قادرا على التحدث مع الآخرين.				
24	أستطيع الاجابة عندما أسأل من طرف الأستاذ.				
25	يمكنني التعلم من الحصول على علامات جيدة.				
26	أقدر على تصحيح أخطائي عندما يظهرها لي الأستاذ.				
27	يجعلني التعلم أتفوق على زملائي.				
28	أقوم بطرح الأسئلة عندما لا أفهم.				
29	أجد المساندة من زملائي عندما أحتاج ذلك.				
30	أرى أن المعلومات المقدمة في المدرسة مفيدة.				
31	أملك القدرة على الصعود إلى السبورة عندما يطلب مني ذلك.				
32	يحقق لي التعلم رغباتي.				
33	يهتم الأساتذة بأحاسيس ومشكلات التلاميذ.				
34	أستطيع تحسين مستواي الدراسي.				
35	أرى أن المراجعة مع زملائي مفيدة.				
36	يمكنني تنفيذ ما أخطط له.				
37	أملك القدرة على القيام بالعمل بأحسن وجه.				
38	أستطيع تجاوز الصعوبات الدراسية.				
39	تفيدني المواد الجديدة في دراستي.				
40	يصعب علي الانتباه لشرح الأستاذ ومتابعته.				
41	يعمل أوليائي على الالتقاء مع أساتذتي.				

42	أرى أن الكتب المدرسية سهلة الفهم والمراجعة.				
43	يحترم الأساتذة آراء التلاميذ.				
44	يضايقني وجود التلاميذ المشوشين في القسم.				
45	يتابع أوليائي أعمالي بصفة مستمرة.				
46	يوفر لي أوليائي الجو الملائم للدراسة.				
47	يعامل الأساتذة التلاميذ معاملة حسنة.				
48	يعدل الأساتذة في منح النقاط.				
49	يعتني الأساتذة بأعمال التلاميذ.				
50	يشجع الأساتذة التلاميذ على التعلم التعاوني.				
51	أحرص على تنفيذ ما يطلب مني الأساتذة بخصوص الواجبات المدرسية.				
52	يهتم والدي بالأفكار التي أتعلمها في المدرسة.				
53	يسعدني أن يقدم الأستاذ مكافآت للتلاميذ بقدر الجهد المبذول.				
54	يضايقني كثرة الزملاء في القسم.				
55	أحب أن يرضى عني جميع زملائي.				
56	يساعدني أوليائي في تجاوز الصعاب.				
57	يحرص أوليائي على قيامي بأداء واجباتي المدرسية.				
58	أفضل أن يعطينا الأستاذ أسئلة صعبة تحتاج إلى التفكير.				
59	أرى أن البرنامج الدراسي كثيف.				
60	يصغي إلي أوليائي عندما أتحدث عن مشكلاتي				

	المدرسية.				
61	أشعر بأن بعض الزملاء في المدرسة هم سبب المشاكل التي أتعرض لها.				
62	أمتلك رغبة قوية للاستفسار عن المواضيع في المدرسة.				
63	يهتم أوليائي بعلاماتي المدرسية.				
64	أعمل مع زملائي في المدرسة من أجل الحصول على علامات أعلى.				
65	أرى أن تعاوني مع زملائي في دراستي يعود علي بالمنفعة.				
66	يتضمن البرنامج الدراسي الكثير من المواد التي تعتمد على الفهم.				
67	أستفسر عن فائدة محتوى المنهاج من أشخاص مختصين.				
68	أفضل القيام بالعمل الدراسي بشكل جماعي.				

الملحق رقم (04)

مخرجات spss لنتائج الفرضيات

1- الفرضية العامة:

Correlations

		Ensignement.efficace	Capacité.élève
Ensignement.efficace	Pearson Correlation	1	.070
	Sig. (2-tailed)		.271
	N	250	250
Capacité.élève	Pearson Correlation	.070	1
	Sig. (2-tailed)	.271	
	N	250	250

2- التساؤل الاستكشافي الأول

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Relation.humaine	250	8	24	18.56	3.929
Planification	250	8	24	18.58	3.894
Evaluation	250	9	24	18.34	3.737
Apprentissage	250	8	24	18.47	3.897
Ensignement.efficace	250	33	96	73.94	15.399
Valid N (listwise)	250				

2- التساؤل الاستكشافي الثاني

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Capacité.élève	250	6	48	37.44	9.236
Valeur.apprentissage	250	3	39	30.51	8.080
Relation.prof	250	0	30	21.43	5.941
Relation.parents	250	6	27	22.22	4.835
Relation.collègues	250	3	30	21.60	4.800
Programme	250	3	24	17.01	4.431
glob.motive	250	47	196	150.22	26.740
Valid N (listwise)	250				

3- الفرضية الجزئية الأولى :

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	.104[a]	.011	-.005-	26.812

ANOVA[a]

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	1915.370	4	478.842	.666	.616[b]
	Residual	176127.530	245	718.888		
	Total	178042.900	249			

Coefficients[a]

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	153.687	8.722		17.620	.000
	Planification	-13.380-	14.326	-1.948-	-.934-	.351
	Evaluation	-14.037-	9.519	-1.962-	-1.475-	.142
	Apprentissage	-13.414-	11.516	-1.955-	-1.165-	.245
	Ensignement.efficace	10.146	8.371	5.843	1.212	.227

Coefficients[a]

Model		Correlations			Collinearity Statistics	
		Zero-order	Partial	Part	Tolerance	VIF
1	(Constant)					
	Planification	.007	-.060-	-.059-	.001	1077.705
	Evaluation	-.004-	-.094-	-.094-	.002	438.358
	Apprentissage	.007	-.074-	-.074-	.001	697.754
	Ensignement.efficace	.005	.077	.077	.000	5755.619

a. Dependent Variable: glob.motive

Excluded Variables[a]

Model		Beta In	t	Sig.	Partial Correlation	Collinearity Statistics
						Tolerance
1	Relation.humaine	.[b]	.	.	.	.000

Excluded Variables[a]

Model		Collinearity Statistics	
		VIF	Minimum Tolerance
1	Relation.humaine	.[b]	.000

a. Dependent Variable: glob.motive

b. Predictors in the Model: (Constant), Ensignement.efficace, Evaluation, Apprentissage, Planification

Collinearity Diagnostics[a]

Model	Dimension	Eigenvalue	Condition Index	Variance Proportions		
				(Constant)	Planification	Evaluation
1	1	4.966	1.000	.00	.00	.00
	2	.033	12.242	.92	.00	.00
	3	.001	75.485	.04	.00	.07
	4	.000	141.715	.00	.09	.02
	5	5.348E-006	963.571	.04	.91	.91

Collinearity Diagnostics[a]

Model	Dimension	Variance Proportions	
		Apprentissage	Ensignement.efficace
1	1	.00	.00
	2	.00	.00
	3	.02	.00
	4	.09	.00
	5	.89	1.00

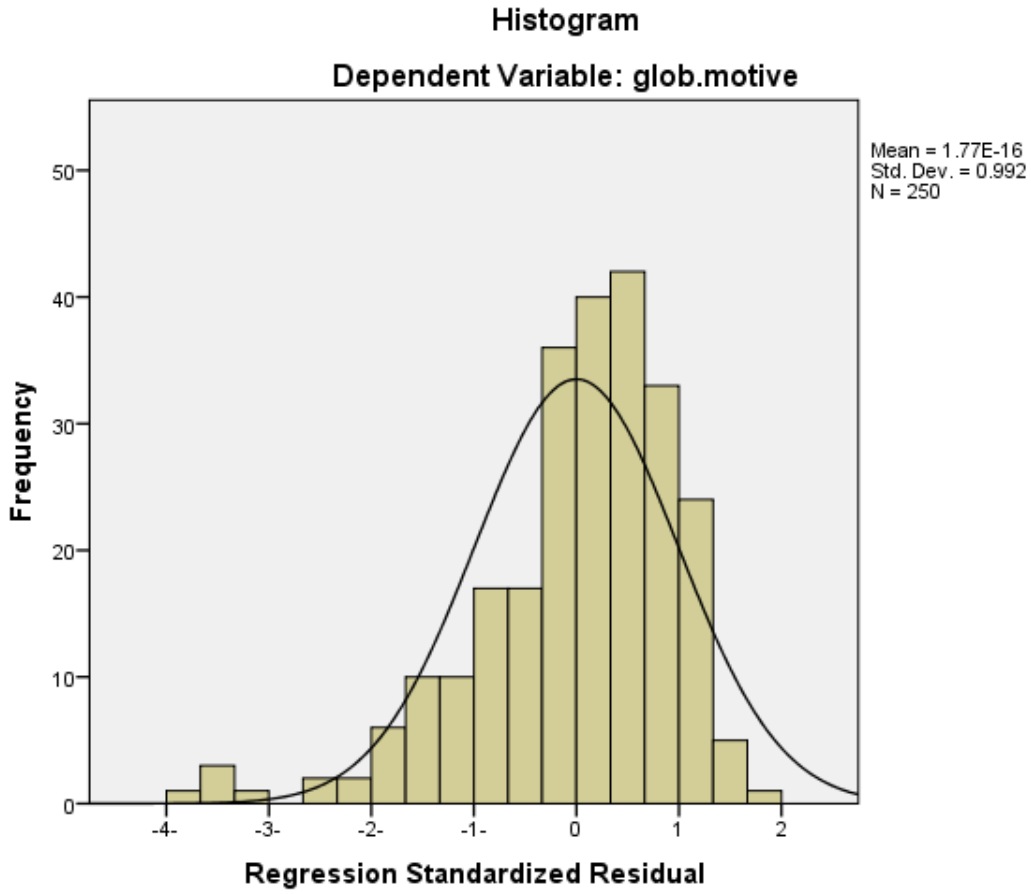
a. Dependent Variable: glob.motive

Residuals Statistics[a]

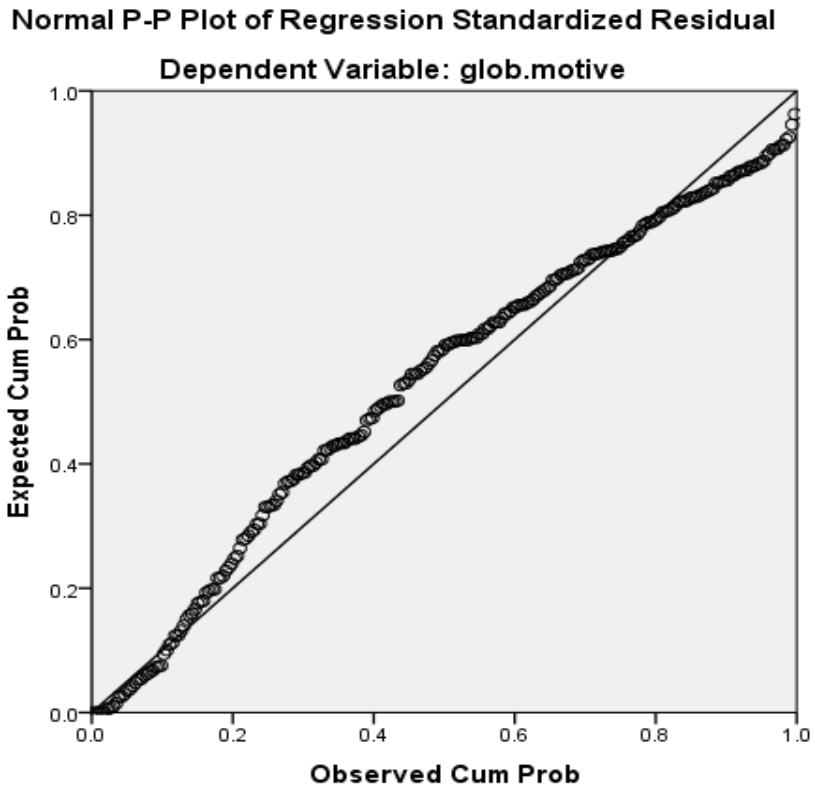
	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	N
Predicted Value	131.00	156.90	150.22	2.773	250
Residual	-102.746-	47.732	.000	26.596	250
Std. Predicted Value	-6.930-	2.410	.000	1.000	250
Std. Residual	-3.832-	1.780	.000	.992	250

a. Dependent Variable: glob.motive

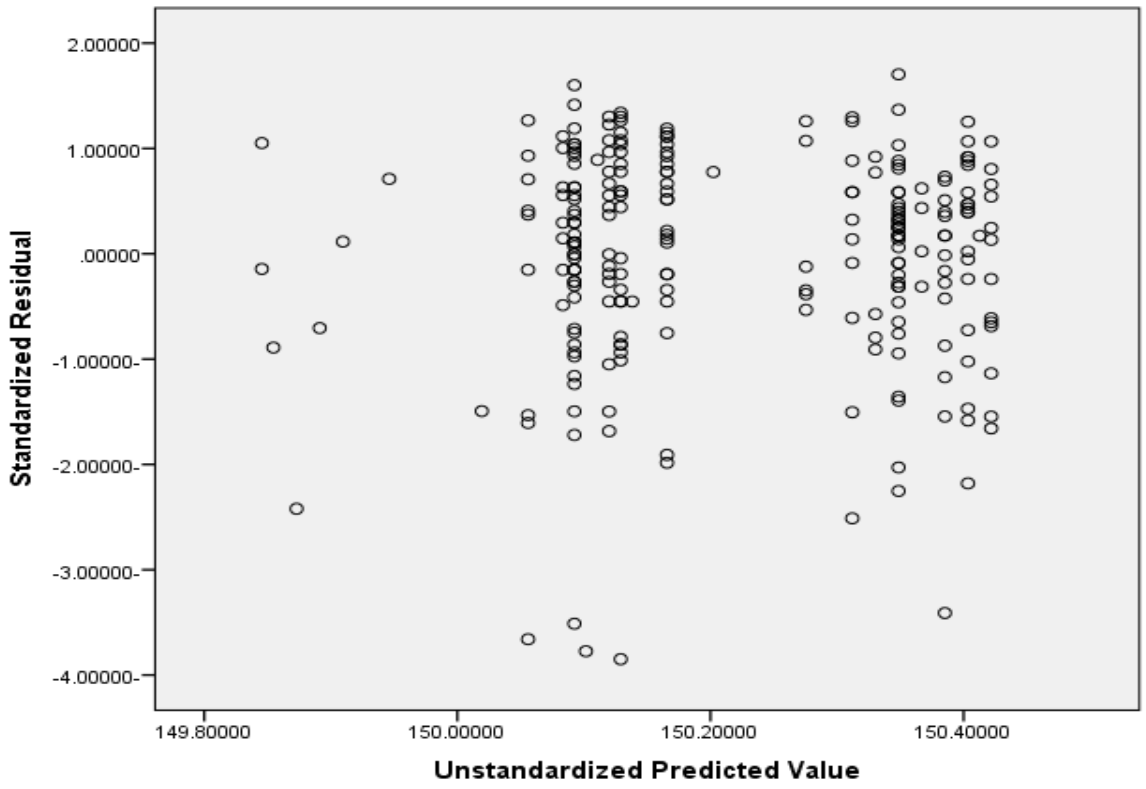
التوزيع الطبيعي للبيانات



التوزيع الطبيعي للبواقي



شكل الانتشار



4-الفرضية الجزئية الثانية :

Between-Subjects Factors

		N
sex	1	106
	2	144

Multivariate Tests[a]

Effect		Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.
Intercept	Pillai's Trace	.962	1564.098[b]	4.000	245.000	.000
	Wilks' Lambda	.038	1564.098[b]	4.000	245.000	.000
	Hotelling's Trace	25.536	1564.098[b]	4.000	245.000	.000
	Roy's Largest Root	25.536	1564.098[b]	4.000	245.000	.000
sex	Pillai's Trace	.027	1.713[b]	4.000	245.000	.148
	Wilks' Lambda	.973	1.713[b]	4.000	245.000	.148
	Hotelling's Trace	.028	1.713[b]	4.000	245.000	.148
	Roy's Largest Root	.028	1.713[b]	4.000	245.000	.148

a. Design: Intercept + sex

b. Exact statistic

Tests of Between-Subjects Effects

Source	Dependent Variable	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F
	Relation.humaine	96.202[a]	1	96.202	6.367
	Planification	91.991[b]	1	91.991	6.194
Corrected Model	Evaluation	80.162[c]	1	80.162	5.851
	Apprentissage	90.641[d]	1	90.641	6.089
	Ensignement.efficace	1434.390[e]	1	1434.390	6.175
	Relation.humaine	84995.786	1	84995.786	5624.957
	Planification	85122.391	1	85122.391	5731.735
Intercept	Evaluation	82928.067	1	82928.067	6052.542
	Apprentissage	84134.161	1	84134.161	5652.090
	Ensignement.efficace	1348685.078	1	1348685.078	5805.747
	Relation.humaine	96.202	1	96.202	6.367
	Planification	91.991	1	91.991	6.194
sex	Evaluation	80.163	1	80.163	5.851
	Apprentissage	90.641	1	90.641	6.089
	Ensignement.efficace	1434.390	1	1434.390	6.175
	Relation.humaine	3747.398	248	15.110	
	Planification	3683.065	248	14.851	
Error	Evaluation	3397.938	248	13.701	
	Apprentissage	3691.603	248	14.885	
	Ensignement.efficace	57610.826	248	232.302	
	Relation.humaine	89962.000	250		
Total	Planification	90042.000	250		
	Evaluation	87567.000	250		

	Apprentissage	89049.000	250		
	Ensignement.efficace	1425974.000	250		
	Relation.humaine	3843.600	249		
	Planification	3775.056	249		
Corrected Total	Evaluation	3478.100	249		
	Apprentissage	3782.244	249		
	Ensignement.efficace	59045.216	249		

Tests of Between-Subjects Effects

Source	Dependent Variable	Sig.
	Relation.humaine	.012[a]
	Planification	.013[b]
Corrected Model	Evaluation	.016[c]
	Apprentissage	.014[d]
	Ensignement.efficace	.014[e]
	Relation.humaine	.000
	Planification	.000
Intercept	Evaluation	.000
	Apprentissage	.000
	Ensignement.efficace	.000
	Relation.humaine	.012
	Planification	.013
sex	Evaluation	.016
	Apprentissage	.014
	Ensignement.efficace	.014

	Relation.humaine	
	Planification	
Error	Evaluation	
	Apprentissage	
	Ensignement.efficace	
	Relation.humaine	
	Planification	
Total	Evaluation	
	Apprentissage	
	Ensignement.efficace	
	Relation.humaine	
	Planification	
Corrected Total	Evaluation	
	Apprentissage	
	Ensignement.efficace	

5-الفرضية الجزئية الثالثة :

Between-Subjects Factors

ال		Value Label	N
sex	1	G	106
	2	F	144

Multivariate Tests[a]

Effect		Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.
Intercept	Pillai's Trace	.976	1612.723[b]	6.000	243.000	.000
	Wilks' Lambda	.024	1612.723[b]	6.000	243.000	.000
	Hotelling's Trace	39.820	1612.723[b]	6.000	243.000	.000
	Roy's Largest Root	39.820	1612.723[b]	6.000	243.000	.000
sex	Pillai's Trace	.056	2.403[b]	6.000	243.000	.028
	Wilks' Lambda	.944	2.403[b]	6.000	243.000	.028
	Hotelling's Trace	.059	2.403[b]	6.000	243.000	.028
	Roy's Largest Root	.059	2.403[b]	6.000	243.000	.028

a. Design: Intercept + sex

b. Exact statistic

Tests of Between-Subjects Effects

Source	Dependent Variable	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F
Corrected Model	Capacité.élève	391.666[a]	1	391.666	4.659
	Valeur.apprentissage	637.386[b]	1	637.386	10.122
	Relation.prof	4.618[c]	1	4.618	.130
	Relation.parents	27.189[d]	1	27.189	1.164
	Relation.collègues	11.589[e]	1	11.589	.502
	Programme	22.753[f]	1	22.753	1.160
	glob.motive	3669.284[g]	1	3669.284	5.219

	Capacité.élève	338830.770	1	338830.770	4030.617
	Valeur.apprentissage	223723.258	1	223723.258	3552.737
	Relation.prof	111960.858	1	111960.858	3160.747
Intercept	Relation.parents	120073.829	1	120073.829	5139.272
	Relation.collègues	113596.085	1	113596.085	4921.350
	Programme	70295.425	1	70295.425	3582.513
	glob.motive	5468025.284	1	5468025.284	7776.809
	Capacité.élève	391.666	1	391.666	4.659
	Valeur.apprentissage	637.386	1	637.386	10.122
	Relation.prof	4.618	1	4.618	.130
sex	Relation.parents	27.189	1	27.189	1.164
	Relation.collègues	11.589	1	11.589	.502
	Programme	22.753	1	22.753	1.160
	glob.motive	3669.284	1	3669.284	5.219
	Capacité.élève	20847.934	248	84.064	
	Valeur.apprentissage	15617.078	248	62.972	
	Relation.prof	8784.726	248	35.422	
Error	Relation.parents	5794.267	248	23.364	
	Relation.collègues	5724.411	248	23.082	
	Programme	4866.211	248	19.622	
	glob.motive	174373.616	248	703.119	
	Capacité.élève	371678.000	250		
	Valeur.apprentissage	249000.000	250		
Total	Relation.prof	123622.000	250		
	Relation.parents	129298.000	250		
	Relation.collègues	122376.000	250		

	Programme	77241.000	250		
	glob.motive	5819555.000	250		

Tests of Between-Subjects Effects

Source	Dependent Variable	Sig.
Corrected Model	Capacité.élève	.032[a]
	Valeur.apprentissage	.002[b]
	Relation.prof	.718[c]
	Relation.parents	.282[d]
	Relation.collègues	.479[e]
	Programme	.283[f]
	glob.motive	.023[g]
Intercept	Capacité.élève	.000
	Valeur.apprentissage	.000
	Relation.prof	.000
	Relation.parents	.000
	Relation.collègues	.000
	Programme	.000
	glob.motive	.000
sex	Capacité.élève	.032
	Valeur.apprentissage	.002
	Relation.prof	.718
	Relation.parents	.282
	Relation.collègues	.479
	Programme	.283
	glob.motive	.023

	Capacité.élève	
	Valeur.apprentissage	
	Relation.prof	
Error	Relation.parents	
	Relation.collègues	
	Programme	
	glob.motive	
	Capacité.élève	
	Valeur.apprentissage	
	Relation.prof	
Total	Relation.parents	
	Relation.collègues	
	Programme	
	glob.motive	

Tests of Between-Subjects Effects

Source	Dependent Variable	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F
	Capacité.élève	21239.600[a]	249		
	Valeur.apprentissage	16254.464[b]	249		
	Relation.prof	8789.344[c]	249		
Corrected Total	Relation.parents	5821.456[d]	249		
	Relation.collègues	5736.000[e]	249		
	Programme	4888.964[f]	249		
	glob.motive	178042.900[g]	249		

Tests of Between-Subjects Effects

Source	Dependent Variable	Sig.
Corrected Total	Capacité.élève	
	Valeur.apprentissage	
	Relation.prof	
	Relation.parents	
	Relation.collègues	
	Programme	
	glob.motive	

ملـخـص الدراسة:

أدوار الأستـاذ فـي الـتعليـم الفعـال وعلاقتـه بالـدافعيـة للـتعلـم من وجـــهة نظر تلميذ السنـة الثالثـة ثانـوي

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على أدوار الأستـاذ فـي الـتعليـم الفعـال وعلاقتـه بالـدافعيـة للـتعلـم من وجـــهة نظر تلميذ السنـة الثالثـة ثانـوي، ولتحقيق أغراض الدراسة استخدمنا المنهج الوصفي، وقمنا بتطبيق مقياس الدافعية للتعلم لأحمد دوقة واخرون (2011) والذي شمل (68) بندا، ومقياس التعليم الفعال للدكتور عبد محسن حمد العامري (2013) والذي يتكون من (32) بندا على عينة قوامها (250) تلميذا وتلميذة تم اختيارها عشوائيا ببعض ثانويات ولاية غليزان. وبعد المعالجات الاحصائية عن طريق الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية spss26، وباستخدام الأساليب الإحصائية (معامل الارتباط بيرسون، تحليل الانحدار المتعدد وتحليل التباين المتعدد)، واستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية أفرزت النتائج ما يلي:

1-لا توجد علاقة ارتباطية بين التعليم الفعّال والدافعية للتعلم لدى تلميذ السنة الثالثة ثانوي.

2-مستوى التعليم الفعال (الدرجة الكلية) وأبعاده الفرعية (التخطيط للدرس وتنفيذه، العلاقات الانسانية، إدارة بيئة التعلم) مرتفع، في حين يوجد مستوى متوسط في بعد التقويم

3-مستوى الدافعية للتعلم (الدرجة الكلية) وأبعادها الفرعية (إدراك المتعلم لقدراته، إدراك قيمة التعلم، إدراك معاملة الأستاذ، إدراك معاملة الأولياء، إدراك العلاقة مع الزملاء) مرتفع، في حين يوجد مستوى متوسط في بعد إدراك المنهاج الدراسي.

4-لا يؤثر التعليم الفعال (الدرجة الكلية) وأبعاده الفرعية (التخطيط للدرس وتنفيذه، العلاقات الانسانية، إدارة بيئة التعلم، التقويم) على الدافعية للتعلم لدى تلميذ السنة الثالثة ثانوي.

5- توجد فروق في التعليم الفعال (الدرجة الكلية) وأبعاده الفرعية (التخطيط للدرس وتنفيذه، العلاقات الانسانية، التقويم، إدارة بيئة التعلم) تعزى لمتغير الجنس لدى تلميذ السنة الثالثة ثانوي.

6- توجد فروق في الدافعية للتعلم (الدرجة الكلية) وأبعادها الفرعية (إدراك المتعلم لقدراته، إدراك قيمة التعلم) تعزى لمتغير الجنس، في حين لا توجد فروق في أبعاد (إدراك معاملة الأستاذ، إدراك معاملة الأولياء، إدراك العلاقة مع الزملاء، إدراك المنهاج الدراسي) لدى تلميذ السنة الثالثة ثانوي.

الكلمات المفتاحية: التعليم الفعال، الدافعية للتعلم، تلميذ السنة الثالثة ثانوي.

Résumé

Les rôles du professeur dans l'enseignement efficace et sa relation avec la motivation à apprendre du point de vue de l'élève de la troisième année secondaire

La présente étude vise à identifier les rôles du professeur dans l'enseignement efficace et sa relation avec la motivation à apprendre du point de vue de l'élève de troisième année secondaire. Pour atteindre les objectifs de l'étude on a utilisé la méthode descriptive analytique et on a appliqué l'échelle de motivation à apprendre par Ahmed Duka et autres (2011), qui consiste (68) items de et l'échelle de l'enseignement efficace par Dr. Abdul Mohsen Hamad Al-Amri (2013), qui consiste de (32) items sur un échantillon de (250) élèves a été choisi aléatoire dans quelques lycées de la wilaya de Relizane. Après les traitements statistiques par le programme statistique pour les sciences sociales spss26, en utilisant (coefficient de corrélation de Pearson, coefficient de régression linéaire multiple et analyse de variance multiple (manova) et l'extraction des moyennes, des écarts-types et la mesure de rotation, les résultats a donné ce que suit :

1- Il n'y a pas de corrélation entre de l'enseignement efficace et la motivation à apprendre chez l'élève de 3e secondaire.

2- Le niveau d'enseignement efficace (score total) et ses sous-dimensions (planification et exécution de cours, relations humaines, gestion de l'environnement d'apprentissage) sont élevés, par contre il existe un niveau moyen dans la dimension d'évaluation.

3- Le niveau de motivation d'apprentissage (score total) et ses sous-dimensions (la perception de l'apprenant de ses capacités, la conscience de la valeur d'apprentissage, la conscience du perception de l'enseignant, la perception du traitement des parents, la perception de la relation avec les collègues) est élevé, par contre le niveau de perception du programme scolaire est moyen.

4- Il n'y a pas d'impact significatif dans le degré total de l'enseignement efficace et ses sous-dimensions planification et exécution de cours, relations humaines, gestion de l'environnement d'apprentissage, évaluation) sur la motivation d'apprentissage chez l'élève de 3e secondaire.

5- Il existe des différences dans l'enseignement efficace (score totale) et ses sous-dimensions selon la variable de genre chez l'élève de troisième année secondaire

6- Il existe des différences dans la motivation à apprendre (score total) et ses sous-dimensions (la perception de la capacité, la réalisation de la valeur de l'apprentissage) selon la variable de genre, par contre il n'y a pas de différences dans les dimensions (perception du traitement de l'enseignant, perception du traitement des parents, perception de la relation avec les collègues, perception du programme d'études) chez l'élève de troisième année secondaire.

Mots-clés : enseignement efficace, motivation à apprendre, élève de troisième année secondaire.

Abstract:

Professor's roles in effective teaching and learning motivation among third-year high school student in high school of Relizane

The present study aims to identify the Professor's roles in effective teaching and his relation to learning motivation among third-year high school student. To achieve the objectives of the study we used the analytical descriptive method and we applied the scale of motivation to learn by Ahmed Duka & al. (2011) which consists of (68) items of and the effective teaching scale by Dr Abdul Mohsen Hamad Al-Amri (2013), which consists of of (32) items on a sample of (250) students was chosen randomly in some secondary schools in the wilaya of Relizane. After statistical processing by the statistical program for the social sciences spss26, using (Pearson's correlation coefficient, multiple linear regression coefficient and multiple analysis of variance (manova) and the extraction of means, standard deviations and rotation measurement, the results gave the following:

1- There is no correlation between effective teaching and motivation to learn among third-year Secondary school student.

2- The level of effective teaching (total score) and its sub-dimensions (planning and execution of lessons, human relations, management of the learning environment) are high; on the other hand there is an average level in the dimension of 'Evaluation.

3- The level of learning motivation (total score) and its sub-dimensions (the learner's perception of his abilities, the perception of the value of learning, the perception of the teacher's treatment, the perception of the treatment of parents, the perception of the relationship with colleagues) is high, on the other hand the level of perception of the school program is average.

4- There is no significant impact in the total degree of effective teaching and its sub-dimensions planning and execution of courses, human relations, management of the learning environment, evaluation) on the motivation of learning for secondary 3 student.

5- There are differences in effective teaching (total score) and its sub-dimensions according to the gender variable in third year secondary student

6- There are differences in the motivation to learn and its sub-dimensions (the perception of abilities, the realization of the value of learning) according to the gender variable, on the other hand there are no differences in the dimensions (perception of the teacher's treatment, perception of the parents' treatment, perception of the relationship with colleagues, perception of the study program) among third year secondary student.

Keywords: effective teaching, motivation to learn, third year secondary student.