الجمـهورية الجزائرية الديمقـراطية الشعـبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعــة زيان عاشـــــور الجلفــة

كلية العلوم الإجتماعية والإنسانية

قسم علم الاجتماع والديموغرافيا

الأساليب الإبداعية في التعليم الجامعي و دورها في دافعية الطلبة للتعلم

(دراسة ميدانية على بعض طلبة الماستر بجامعة زيان عاشور الجلفة)

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدّكتوراه علوم في علم الاجتماع التربوي

إعداد الطالب:
عبد القادر ونـوقي

إشراف الأستاذ الدكتور:
هشـــام حســـــان

السنة الجامعية: 2018 / 2019

الجمـهورية الجزائرية الديمقـراطية الشعـبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعــة زيان عاشـــــور الجلفــة

كلية العلوم الإجتماعية والإنسانية

قسم علم الاجتماع والديموغرافيا

الأساليب الإبداعية في التعليم الجامعي و دورها في دافعية الطلبة للتعلم

(دراسة ميدانية على بعض طلبة الماستر بجامعة زيان عاشور الجلفة)

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدّكتوراه علوم في علم الاجتماع التربوي

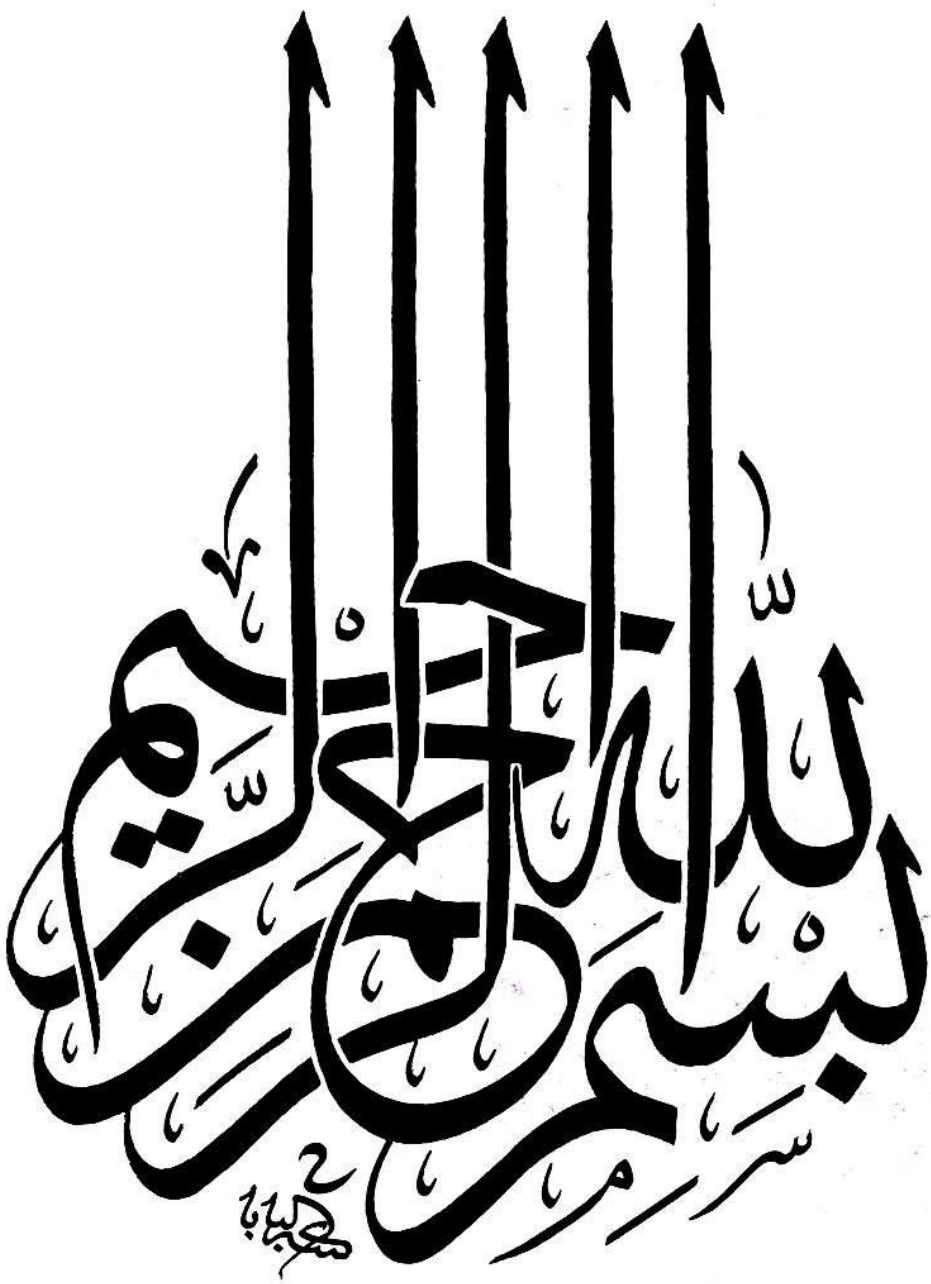
إعداد الطالب:
عبد القادر ونـوقي

إشراف الأستاذ الدكتور:
هشـــام حســـــان

أعضاء لجـــــنة المنـــاقشـة:

بن العـــربي أمحـــمد ..... أستاذ محاضر "أ" (جامعة الجلفة) .... رئيـــــــسا
حســـــان هشـــــام ..... أستاذ التعليم العالي (جامعة الجلفة) .... مقـــــررا
مهـــــدي عمـــــــر ..... أستاذ محاضر "أ" (جامعة الجلفة) .... عضوا مناقشا
بشيـري زين العابدين ..... أستاذ محاضر "أ" (جامعة الجلفة) .... عضوا مناقشا
بن سليـــم حسيـــن ..... أستاذ محاضر "أ" (جامعة الأغواط) .. عضوا مناقشا
حـــــران العـــــربي ..... أستاذ محاضر "أ" (جامعة الأغواط) .. عضوا مناقشا

السنة الجامعية: 2018 / 2019


بسم الله الرحمن الرحيم

التشكـــرات

بسم الله الرحمن الرحيم

قال الله تعالى:[رَبِّ أَوْزِعْنِي أَنْ أَشْكرَ نِعْمَتَكَ الَّتِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَى وَالِدَيَّ وَأَنْ أعْمَل صَالِحًا تَرْضَاه وَأَدْخِلْنِي بِرَحْمَتِكَ فِي عِبَادِكَ الصَّالِحِينَ] صدق الله العظيم.(سورة النمل، 19)

أحمد الله العزيز القدير وأثني عليه الثناء كله فبفضله وتوفيقه أنجزت

هذا العمل، وأصلي واسلم على خير الأنام وخاتم المرسلين

سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم.

أتقدم بخالص الشكر والعرفان إلى الأستاذ الدكتور هشام حسان

لِمَا قدّمه لي من عون حتى أتممت هذه الأطروحة.

فألف شكر لك أستاذي ومؤطري الفاضل.

كما أتقدم بالشكر والامتنان إلى كل أساتذة جامعة زيان عاشور الجلفة.

خاصة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية.

وإلى كل الذين ساعدوني وساهموا في إتمام عملي هذا

من قريب أو بعيد.

عبد القادر ونوقي

الإهـــــداء

إلى من أمرنا الله بطاعتهما وأوحى فيهما برا وإحسانا، الذي سخر حياته من أجل سعادتي، عماد البيت وعزه، أبي الحبيب رحمه الله وأسكنه فسيح جنانه.

إلى التي غمرت حياتي وملأت قلبي حُبًا وأملاً وأنارت كلماتها طريقي ودربي وشقت وتعبت لأجلي ولن أرد جميلها ما حييت

أمي الغالية أطال الله في عمرها.

إلى الشموع التي أنارت دربي بالأفراح، لكم جميعا إخوتي وأختاي وكل عائلتي الكبيرة.

إلى من كانت لي عونا وسندا ودعما وفخرا فلا يمكن رد جميلها أبدا، زوجتي الغالية وسندي في الحياة.

إلى أبنائي وفلذات كبدي: مروة، أميرة، خلود، محمد الأمين حفظهم الله.

إلى أول من علمني حرفًا معلمي المرحوم "فيطس عمر" رحمه الله وأسكنه فسيح جنانه.

إلى أستاذي الدكتور هشام حسان مُنير طرقي في العلم.

إلى أساتذة جامعة الجلفة الأغواط الجزائر2 المسيلة الذين قاموا بتحكيم الاستبيان وتصحيحه، ألف شكر لمساعدتكم.

إلى الأساتذة الذين ساعدوني في التصحيح الإملائي والنحوي لمذكرتي.

إلى كل الأصدقاء دون استثناء وكل من عرفتهم.

إلى كل طالب علم و طالب رزق أهدي هذا العمل.

عبد القادر ونوقي

ملخص الدراسة:

الهدف من هذه الدراسة هو محاولة الكشف عن أبرز الأساليب الإبداعية المستخدمة في التعليم الجامعي بالجامعة الجزائرية ودورها في دافعية الطلبة للتعلم، فكان السؤال العام للدراسة على النحو التالي: هل للأساليب الإبداعية المستخدمة في التعليم الجامعي دورًا ايجابيا في دافعية الطلبة للتعلم ؟

استخدمنا لهذا الغرض المنهج الوصفي لأنه الأنسب لمثل هذه الدراسات، فكانت الاستبانة الأداة التي جمعنا بها المعلومات بعد اعتمادنا على العينة الطبقية العشوائية أين حددنا نسبة 10% من مجتمعنا الأصلي، فتحصلنا على 536 من الطلبة كحجم العينة، ثم قمنا بتوزيع وتفريغ وتحليل البيانات عن طريق برنامج Spss، مستخدمين بعض الأساليب الإحصائية، فكانت نتائج الدراسة كالتالي:

- لأسلوب التعليم التعاوني المستخدم في التعليم الجامعي دور ايجابي في دافعية الطلبة للتعلم.
- لأسلوب المناقشة المستخدم في التعليم الجامعي دور ايجابي في دافعية الطلبة للتعلم.
- لأسلوب الإلقاء المستخدم في التعليم الجامعي دور سلبي في دافعية الطلبة للتعلم.
- للوسائل التعليمية المستخدمة في التعليم الجامعي دور ايجابي في دافعية الطلبة للتعلم.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة الماستر في دافعيتهم للتعلم تخضع لعامل الجنس (ذكور/ إناث).
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة الماستر في دافعيتهم للتعلم تخضع لنوع الكلية.

خلصت دراستنا إلى أن الأساليب الإبداعية المستخدمة في التعليم الجامعي لها دور إيجابي في دافعية الطلبة للتعلم، و في الأخير أشرنا إلى ضرورة توفير جميع الظروف المادية والمعنوية للأستاذ لتطوير كفاءته في البحث باستمرار.

Résume

L'objectif de cette étude est d'essayer de découvrir les méthodes les plus créatives utilisées dans l'enseignement universitaire à l'université algérienne et son rôle dans la motivation des étudiants à apprendre La question générale de l'étude était la suivante: les méthodes créatives utilisées dans l'enseignement universitaire jouent-elles un rôle positif dans la motivation des étudiants à apprendre?

Nous avons utilisé l'approche descriptive, car c'est l'outil le plus approprié pour recueillir de l'information après avoir utilisé l'échantillon aléatoire stratifié

où nous avons déterminé 10% de notre communauté d'origine et obtenu la taille de l'échantillon. En utilisant certaines méthodes statistiques, les résultats de l'étude sont les suivants:

- La méthode d'éducation coopérative utilisée dans l'enseignement universitaire a un rôle positif dans la motivation des étudiants à apprendre.
- La méthode de discussion utilisée dans les universités a un rôle positif dans la motivation des étudiants à apprendre.
- La méthode de lecture utilisée dans l'enseignement universitaire a un rôle négatif dans la motivation des étudiants à apprendre.
- Les moyens pédagogiques utilisés dans les universités a un rôle positif dans la motivation des étudiants à apprendre.
- Il existe des différences statistiquement significatives entre les étudiants de master en ce qui concerne leur motivation à apprendre en fonction du facteur sexuel (homme / femme).
- Il existe des différences statistiques significatives entre les étudiants en master quant à leurs motivations à apprendre, en fonction du type de collège.

Notre étude a conclu que les méthodes créatives utilisées dans les universités, un rôle positif dans la motivation des étudiants à apprendre. Enfin, nous avons souligné la nécessité de mettre en place toutes les conditions matérielles et morales permettant au professeur de développer son efficacité dans la recherche permanente.

Mots-clés: Les méthodes créatives, Enseignement universitaire, Motivation à apprendre, Étudiant à l'université.

Abstract:

The aim of this study is to try to uncover the most prominent creative methods used university education in the algerian university and its role in student motivation to learn, The general question of the study was as follows are the creative methods used in university education a positive role in the motivation of students to learn ?

We used the descriptive approch of this purpose because it is most suitable for such studies, the questionnaire was the tool in wich we collected the information we relied on the stratified random sampling where we determined 10% of our original society was 536 students studied, after distributed and unloaded and analyzied by the program spss using some statistical methods, were the result of the study as follows :

- Ø The method of cooperative education used in university education has a positive role in student motivation to learn.
- Ø The method of discussion used in university education has a positive role in student motivation to learn.
- Ø The method of lecture used in university education has a negative role in student motivation to learn.
- Ø Educational means used in university education have a positive role in student motivation to learn.
- Ø There are differences of statistical significance among the of master students in their motivations to learn subject to sex factor (male/female).
- Ø There are statistical significant differences between master students in their motivations to learn subject to the type of college.

Our study concluded that the creative methods used in university education have a positive role in the motivation of students to learn, Finally, we pointed to the need to provide all the material and moral conditions for the professor to develop his efficiency in the continually searching.

Keywords: The creative methods, the university education, Motivation to learn, University student.

فهرس المحتويات

التشكرات	
الإهـــــــــــداء	
ملخص الدراسة باللغة العربية	أ
ملخص الدراسة باللغة الأنجليزية	ب
فهرس المحتويات	ث
فهرس الجداول	ز
فهرس الأشكال	ط
مقدمة	01
الفصل الأول: الإطار العام للدراسة	07
1/- أسباب اختيار الموضوع	08
2/- أهمية الدراسة	09
3/- أهداف الدراسة	10
4/- تحديد الإشكالية	11
5/- فرضيات الدراسة	13
6/- تحديد المفاهيـــم	14
7/- الدراسات السابقة	24
8/- صعوبات الدراسة	46
الفصل الثاني: الاتجاهات النظرية للدراسة	48
تمهيد	49
1/- نظريات التعلم	50
1.1/- النظرية الاجتماعية للتعلم	50
2.1/- النظرية البنائية للتعلم	54
2/- نظريات الإبداع	64

1.2/- نظرية الإلهام	64
2.2/- النظرية السيكولوجية	66
3.2/- النظرية العقلية	67
4.2/- نظرية كارل يونغ الاجتماعية	70
3/- نظريات الدافعية التعلم	73
1.3/- النظرية السلوكية	73
2.3/- نظرية الحاجات الإنسانية	75
3.3/- النظرية المعرفية	79
4.3/- نظرية العزو السببي	83
خلاصة الفصل	87
الفصل الثالث: الأساليب الإبداعية والتعليم الجامعي	89
تمهيد	90
1/- ماهية الأساليب الإبداعية	91
1.1/- مفهوم الأساليب الإبداعية	91
2.1/- مبادئ الأساليب الإبداعية	94
3.2/- معايير اختيار الأساليب الإبداعية	96
4.1/- دور الأساليب الإبداعية في تهيئة المناخ التعليمي	98
5.1/- القدرات الإبداعية	100
2/- التعليم الجامعي	102
1.2/- مفهوم التعليم الجامعي	102
2.2/- أفاق التعليم الجامعي	105
3.2/- أهمية التعليم الجامعي	109
4.2/- متطلبات تطوير التعليم الجامعي	112
3/- مهارات التعليم الجامعي	114
1.3/- مفهوم مهارات التعليم الجامعي	114

2.3/- أسس مهارات التعليم الجامعي	115
3.3/- أنواع مهارات التعليم الجامعي	120
4.3/- تصنيفات مهارات التعليم الجامعي	125
4/- استخدام الوسائل التعليمية في التعليم الجامعي	128
1.4/- مفهوم الوسائل التعليمية	128
2.4/- تصنيفات الوسائل التعليمية	130
3.4/- أهمية ومعايير اختيار الوسائل التعليمية	136
4.4/- أنواع الوسائل التعليمية	139
خلاصة الفصل	146
الفصل الرابع: التعليم في الجامعة الجزائرية	147
تمهيد	147
1/- ماهية الجامعة الجزائرية	149
1.1/- المفهوم السوسيولوجي للجامعة	149
2.1/- أهداف الجامعة الجزائرية	151
3.1/- أسس الجامعة الجزائرية	153
2/- وظائف الجامعة الجزائرية	156
1.2/- وظيفة التدريس	156
2.2/- وظيفة البحث العلمي	160
3.2/- وظيفة خدمة المجتمع	163
3/- معوقات التعليم الجامعي في الجزائر	166
1.3/- المعوقات في مجال التدريس	166
2.3/- المعوقات في مجال البحث العلمي	171
3.3/- المعوقات في مجال خدمة المجتمع	174
4.3/- المعوقات في المجال الإداري والمالي	175
4/- مكونات الجامعة الجزائرية	178
1.4/- الأستاذ الجامعي	178

2.4/- الطالب الجامعي	180
3.4/- الإدارة الجامعية	189
4.4/- المنهاج الجامعي	193
5/- تطور الجامعة الجزائرية	194
1.4/- المرحلة الأول (1830-1962: فترة الاستعمار الفرنسي)	194
2.4/- المرحلة الثانية (1962-1970)	196
3.4/- المرحلة الثالثة (1971-1980)	197
4.4/- المرحلة الرابعة (1981-2003)	199
5.4/- المرحلة الخامسة (2003 إلى غاية اليوم "نظام لمد")	199
خلاصة الفصل	216
الفصل الخامس: الأساليب الفعالة في التعليم الجامعي	217
تمهيد	218
1/- أسلوب التعليم التعاوني	219
1.1/- مفهوم أسلوب التعليم التعاوني	219
2.1/- خطوات تنفيذ أسلوب التعليم التعاوني	219
3.1/- أهداف أسلوب التعليم التعاوني	220
4.1/- شروط استخدام أسلوب التعليم التعاوني	221
5.1/- ايجابيات وسلبيات التعلم التعاوني	222
2/- أسلوب المناقشة	224
1.2/- مفهوم أسلوب المناقشة	224
2.2/- شروط استخدام أسلوب المناقشة	225
3.2/- أنواع أسلوب المناقشة	227
4.2/- دواعي استخدام أسلوب المناقشة	230
5.2/- ايجابيات وسلبيات أسلوب المناقشة	234
3/- أسلوب حل المشكلات	237
1.3/- مفهوم أسلوب حل المشكلات	237

2.3/- مبررات استخدام أسلوب حل المشكلات	238
3.3/- خطوات أسلوب حل المشكلات	240
4.3/- أساسيات أسلوب حل المشكلات	244
5.3/- ايجابيات وسلبيات أسلوب حل المشكلات	246
4/- أسلوب الإلقاء	248
1.4/- مفهوم أسلوب الإلقاء	248
2.4/- أنماط أسلوب الإلقاء	249
3.4/- مبررات استخدام أسلوب الإلقاء	251
4.4/- شروط نجاح أسلوب الإلقاء	253
5.4/- ايجابيات وسلبيات أسلوب الإلقاء	255
خلاصة الفصل	258
الفصل السادس: الدافعية للتعلم	259
تمهيد	260
1/- ماهية الدافعية للتعلم	261
1.1/- مفهوم الدافعية للتعلم	261
2.1/- أنواع الدافعية للتعلم	267
3.1/- أساليب تحقيق الدافعية للتعلم	270
4.1/- أهمية الدافعية في عملية التعلم	271
2/- العوامل المؤثرة في دافعية التعلم	273
1.2/- العوامل الشخصية	273
2.2/- المحيط الاجتماعي والأسري	274
3.2/- العوامل المدرسية	275
4.2/- التعزيزات	276
3/- نماذج استثارة الدافعية للتعلم	278
1.3/- نموذج آركس	278

2.3/- نموذج الاستمرارية الزمنية	279
3.3/- نموذج الدافعية العليا	279
4.3/- نموذج بينترتش	280
4/- وظائف الدافعية للتعلم	281
1.4/- الوظيفة الاستثارية	281
2.4/- الوظيفة التوقعية	282
3.4/- الوظيفة الباعثية	284
4.4/- الوظيفة التأديبية (العقابية)	286
خلاصة الفصل	288
الفصل السابع: الإجراءات المنهجية للدراسة	289
تمهيد	290
1/- تعريف ميدان الدراسة	291
2/- الدراسة الاستطلاعية	299
3/- المنهج المعتمد في الدراسة	303
4/- مجتمع الدراسة	304
5/- عينة الدراسة	306
6/- مجالات الدراسة	311
7/- أدوات جمع البيانات	312
8/- الأساليب الإحصائية	328
خلاصة الفصل	334
الفصل الثامن: تحليل ومناقشة نتائج الدراسة	335
تمهيد	336
1/- تحليل نتائج الدراسة	337
1.1/- تحليل نتائج الفرضية الأولى	337
2.1/- تحليل نتائج الفرضية الثانية	359

3.1/- تحليل نتائج الفرضية الثالثة	388
4.1/- تحليل نتائج الفرضية الرابعة	417
5.1/- تحليل نتائج الفرضية الخامسة	445
6.1/- تحليل نتائج الفرضية السادسة	446
2/- مناقشة نتائج الدراسة	448
1.2/- مناقشة نتائج الفرضية الأولى	448
2.2/- مناقشة نتائج الفرضية الثانية	451
3.2/- مناقشة نتائج الفرضية الثالثة	454
4.2/- مناقشة نتائج الفرضية الرابعة	456
5.2/- مناقشة نتائج الفرضية الخامسة	460
6.2/- مناقشة نتائج الفرضية الخامسة	462
3/- الاستنتاج العام	465
خلاصة الفصل	470
خاتمة	471
قائمة المراجع	476
الملاحق	503

فهرس الجداول

الرقم	المحتوى	الصفحة
01	توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب الكليات (سنة أولى ماستر)	**305**
02	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الكليات (سنة أولى ماستر)	**309**
03	توزيع قيم البنود المحذوفة لتحسين قوة الارتباط (ألفا كرونباخ)	**320**
04	معامل ألفا كرونبخ لحساب الثبات	**321**
05	توزيع العبارات التي تم تصحيحها من طرف المحكمين	**323**
06	توزيع بنود مقياس الدافعية للتعلم	**326**
07	توزيع قيم الدرجات العليا والدرجات الدنيا للمقياس	**327**
08	توزيع إجابات الطلبة وفقا لعبارة سماح أسلوب التعليم التعاوني للطالب بممارسة العمل القيادي داخل المجموعة	**337**
09	توزيع إجابات الطلبة وفقا لعبارة يمنح التعليم التعاوني للطالب حرية التعبير عن رأيه داخل المجموعة	**339**
10	توزيع إجابات الطلبة وفقا لعبارة يسمح التعليم التعاوني للطالب بالدفاع عن أفكاره	**341**
11	توزيع إجابات الطلبة وفقا لعبارة يمنح التعليم التعاوني للطالب قدرة التواصل مع الجماعة	**343**
12	توزيع إجابات الطلبة وفقا لعبارة استفادة الطالب من خبرات وأفكار زملائه من خلال التعليم التعاوني	**345**
13	توزيع إجابات الطلبة وفقا لعبارة تنمية التعليم التعاوني روح التعاون بين الطلبة	**347**
14	توزيع إجابات الطلبة وفقا لعبارة يعزز التعليم التعاوني ثقة الطالب بنفسه	**349**
15	توزيع إجابات الطلبة وفقا لعبارة التعليم التعاوني يحبب المادة العلمية للطالب	**351**
16	توزيع إجابات الطلبة وفقا لعبارة التعليم التعاوني يضفي عنصر التشويق	**353**

	نحو التعلم	
17	توزيع إجابات الطلبة وفقا لعبارة التعليم التعاوني يخلق لدى الطلبة روح المنافسة	**355**
18	توزيع إجابات الطلبة وفقا لعبارة يَشعر الطلبة بالارتياح أثناء الدراسة من خلال التعليم التعاوني	**357**
19	توزيع إجابات الطلبة وفقا لعبارة التعليم التعاوني يغرس في الطلبة الانضباط في العمل	**359**
20	توزيع إجابات الطلبة وفقا لعبارة يُساهم أسلوب المناقشة في فهم الطالب للمادة العلمية	**361**
21	توزيع إجابات الطلبة وفقا لعبارة تجعل المناقشة الطالب أكثر تركيزا أثناء شرح المادة العلمية	**363**
22	توزيع إجابات الطلبة وفقا لعبارة يَتعود الطالب على التفكير في إيجاد حلول لإثراء المناقشة	**365**
23	توزيع إجابات الطلبة وفقا لعبارة يستفيد الطلبة من المادة العلمية من خلال طرح الأسئلة	**367**
24	توزيع إجابات الطلبة وفقا لعبارة من خلال المناقشة يستطيع الطالب تصحيح معلوماته	**370**
25	توزيع إجابات الطلبة وفقا لعبارة تسمح المناقشة بتكرار المعلومة وبالتالي حفظها بطريقة آلية	**372**
26	توزيع إجابات الطلبة وفقا لعبارة من خلال المناقشة يتعلم الطلبة الاحترام المتبادل بينهم	**374**
27	توزيع إجابات الطلبة وفقا لعبارة يُساعد أسلوب المناقشة الأستاذ في الكشف عن الفروق الفردية بين الطلبة	**346**
28	توزيع إجابات الطلبة وفقا لعبارة يجعل أسلوب المناقشة الطالب محور العملية التعليمية	**379**
29	توزيع إجابات الطلبة وفقا لعبارة تساعد المناقشة الطالب في اكتساب	**381**

	مهارات الاتصال	
30	توزيع إجابات الطلبة وفقا لعبارة يُشتت أسلوب المناقشة أفكار الطلبة ويخرجهم عن موضوع الدرس محل النقاش	**383**
31	توزيع إجابات الطلبة وفقا لعبارة تؤدي المناقشة وسط مجموعة كبيرة إلى فقدان التركيز	**386**
32	يوضح توزيع إجابات الطلبة وفقا لعبارة أسلوب الإلقاء يتيح للطالب فرصة المشاركة أثناء المحاضرة.	**388**
33	توزيع إجابات الطلبة وفقا لعبارة لا يُراعي أسلوب الإلقاء الفروق الفردية بين الطلبة	**391**
34	توزيع إجابات الطلبة وفقا لعبارة يُنمى أسلوب الإلقاء لدى الطلبة حب الاستماع والإصغاء	**393**
35	توزيع إجابات الطلبة وفقا لعبارة يُضيع الأستاذ معظم وقته في الإملاء أثناء الإلقاء	**395**
36	توزيع إجابات الطلبة وفقا لعبارة يُهمل أسلوب الإلقاء ميولات الطلبة للمادة العلمية	**397**
37	توزيع إجابات الطلبة وفقا لعبارة أسلوب الإلقاء يُشعر الطالب بالملل أثناء الإلقاء	**400**
38	توزيع إجابات الطلبة وفقا لعبارة أسلوب الإلقاء يسمح للأستاذ بمعرفة مدى فهم طلبته بين الحين والأخر	**402**
39	توزيع إجابات الطلبة وفقا لعبارة يُساهم أسلوب الإلقاء في تغطية حجم كبير من المعلومات في وقت قصير	**405**
40	توزيع إجابات الطلبة وفقا لعبارة أثناء إلقاء المحاضرة ينشغل الطلبة بأحاديث جانبية	**407**
41	توزيع إجابات الطلبة وفقا لعبارة يُساهم أسلوب الإلقاء في زيادة المعارف العلمية لدى الطلبة	**409**
42	توزيع إجابات الطلبة وفقا لعبارة يعتمد أسلوب الإلقاء في امتحانات الطلبة	**412**

	على الحفظ	
43	توزيع إجابات الطلبة وفقا لعبارة يجد الطلبة المتعة في حضور المحاضرة التي تعتمد على أسلوب الإلقاء	**414**
44	توزيع إجابات الطلبة وفقا لعبارة الوسائل التعليمية تسمح للطلبة بالتركيز أثناء شرح المادة العلمية	**417**
45	توزيع إجابات الطلبة وفقا لعبارة الوسائل التعليمية تزيد في التحصيل العلمي للطلبة	**419**
46	توزيع إجابات الطلبة وفقا لعبارة الشرح باستخدام الوسائل التعليمية يجعل توصيل المعلومة للطلبة عملية ممتعة	**421**
47	توزيع إجابات الطلبة وفقا لعبارة الشرح باستخدام الوسائل التعليمية يزيد في فهم الطالب للمادة العلمية	**424**
48	توزيع إجابات الطلبة وفقا لعبارة استعمال الوسائل التعليمية في تقديم المادة العلمية يؤدي للتشويش على الطلبة	**426**
49	توزيع إجابات الطلبة وفقا لعبارة الوسائل التعليمية تشد انتباه الطالب	**429**
50	توزيع إجابات الطلبة وفقا الوسائل التعليمية تخلق جو من التفاعل بين الطلبة داخل القاعة	**431**
51	توزيع إجابات الطلبة وفقا لعبارة استخدام الوسائل التعليمية يزيد في ثقة الطالب بنفسه أثناء الشرح	**433**
52	توزيع إجابات الطلبة وفقا لعبارة استغلال الوسائل التعليمية في التعليم الجامعي تُكَسرْ الروتين المعتاد في الحصة	**436**
53	توزيع إجابات الطلبة وفقا لعبارة الوسائل التعليمية تُساهم في توضيح المادة العلمية بشكل أبسط للطالب	**438**
54	توزيع إجابات الطلبة وفقا لعبارة عرض المادة العلمية بواسطة الوسائل التعليمية تزيد في إبداع الطالب	**440**
55	توزيع إجابات الطلبة وفقا لعبارة يُساهم إدخال الانترنت إلى ميدان التعليم الجامعي في إقبال الطلبة للتعلم	**443**

56	دلالة الفروق بين الذكور والإناث في دافعية طلبة الماستر للتعلم	**445**
57	دلالة الفروق بين الكليات في دافعية طلبة الماستر للتعلم	**446**
58	قيمة معامل الارتباط بين أسلوب التعليم التعاوني ودافعية الطلبة التعلم	**450**
59	قيمة معامل الارتباط بين أسلوب المناقشة ودافعية الطلبة التعلم.	**453**
60	قيمة معامل الارتباط بين أسلوب الإلقاء ودافعية الطلبة التعلم	**456**
61	قيمة معامل الارتباط بين استخدام الوسائل التعليمية في التعليم الجامعي ودافعية الطلبة التعلم	**459**
62	قيمة معامل الارتباط بين كل الأساليب المستخدمة في التعليم الجامعي ودافعية الطلبة التعلم	**464**

فهرس الأشكال

الرقم	المحتوى	الصفحة
01	هرم الحاجات لأبراهام ماسلو	77
02	نموذج وينر للعزو السببي	85
03	مهارات التدريس	127
04	تصنيف إدجار ديل (هرم الخبرات)	131
05	تصنيف إديلينغ للوسائل التعليمية	132
06	تصنيف أوسلن للوسائل التعليمية	133
07	تصنيف حمدان للوسائل التعليمية	135
08	جهاز العرض الرأسي	140
09	جهاز عرض البيانات (Data Show Projector)	141
10	المراحل الثلاث لنظام (ل.م.د)	200
11	وزن وحدات التعليم	208
12	تصاميم تنظيم الليسانس في نظام (ل.م.د)	213
13	تصاميم تنظيم الماستر في نظام (ل.م.د)	214
14	الهيكل التنظيمي العام لنظام (ل.م.د)	215
15	خطوات السير في حل المشكلات	243
16	العلاقة بين درجة الاستثارة و الجهد المبذول	282
17	هيئات وأجهزة جامعة الجلفة	294
18	هيكل الأمانة العامة لجامعة الجلفة	295
19	المصالح المشتركة لجامعة الجلفة	296
20	توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب الكليات (أولى ماستر)	305
21	توزيع إجابات الطلبة وفقا لعبارة سماح أسلوب التعليم التعاوني للطالب بممارسة العمل القيادي داخل المجموعة	338

22	توزيع إجابات الطلبة وفقا لعبارة يمنح التعليم التعاوني للطالب حرية التعبير عن رأيه داخل المجموعة	340
23	توزيع إجابات الطلبة وفقا لعبارة يسمح التعليم التعاوني للطالب بالدفاع عن أفكاره	342
24	توزيع إجابات الطلبة وفقا لعبارة يمنح التعليم التعاوني للطالب قدرة التواصل مع الجماعة	344
25	توزيع إجابات الطلبة وفقا لعبارة استفادة الطالب من خبرات وأفكار زملائه من خلال التعليم التعاوني	346
26	توزيع إجابات الطلبة وفقا لعبارة تنمية التعليم التعاوني روح التعاون بين الطلبة	348
27	توزيع إجابات الطلبة وفقا لعبارة يعزز التعليم التعاوني ثقة الطالب بنفسه	350
28	توزيع إجابات الطلبة وفقا لعبارة التعليم التعاوني يحبب المادة العلمية للطالب	352
29	توزيع إجابات الطلبة وفقا لعبارة التعليم التعاوني يضفي عنصر التشويق نحو التعلم	354
30	توزيع إجابات الطلبة وفقا لعبارة التعليم التعاوني يخلق لدى الطلبة روح المنافسة	356
31	توزيع إجابات الطلبة وفقا لعبارة يَشعر الطلبة بالارتياح أثناء الدراسة من خلال التعليم التعاوني	358
32	توزيع إجابات الطلبة وفقا لعبارة التعليم التعاوني يغرس في الطلبة الانضباط في العمل	360
33	توزيع إجابات الطلبة وفقا لعبارة يُساهم أسلوب المناقشة في فهم الطالب للمادة العلمية	362
34	توزيع إجابات الطلبة وفقا لعبارة تجعل المناقشة الطالب أكثر تركيزا أثناء شرح المادة العلمية	364
35	توزيع إجابات الطلبة وفقا لعبارة يَتعود الطالب على التفكير في إيجاد	366

	حلول لإثراء المناقشة369	
36	توزيع إجابات الطلبة وفقا لعبارة يستفيد الطلبة من المادة العلمية من خلال طرح الأسئلة	369
37	توزيع إجابات الطلبة وفقا لعبارة من خلال المناقشة يستطيع الطالب تصحيح معلوماته	371
38	توزيع إجابات الطلبة وفقا لعبارة تسمح المناقشة بتكرار المعلومة وبالتالي حفظها بطريقة آلية	373
39	توزيع إجابات الطلبة وفقا لعبارة من خلال المناقشة يتعلم الطلبة الاحترام المتبادل بينهم	375
40	توزيع إجابات الطلبة وفقا لعبارة يُساعد أسلوب المناقشة الأستاذ في الكشف عن الفروق الفردية بين الطلبة	378
41	توزيع إجابات الطلبة وفقا لعبارة يجعل أسلوب المناقشة الطالب محور العملية التعليمية	380
42	توزيع إجابات الطلبة وفقا لعبارة تساعد المناقشة الطالب في اكتساب مهارات الاتصال	382
43	توزيع إجابات الطلبة وفقا لعبارة يُشتت أسلوب المناقشة أفكار الطلبة ويخرجهم عن موضوع الدرس محل النقاش	385
44	توزيع إجابات الطلبة وفقا لعبارة تؤدي المناقشة وسط مجموعة كبيرة إلى فقدان التركيز	387
45	يوضح توزيع إجابات الطلبة وفقا لعبارة أسلوب الإلقاء يتيح للطالب فرصة المشاركة أثناء المحاضرة.	390
46	توزيع إجابات الطلبة وفقا لعبارة لا يُراعي أسلوب الإلقاء الفروق الفردية بين الطلبة	392
47	توزيع إجابات الطلبة وفقا لعبارة يُنمى أسلوب الإلقاء لدى الطلبة حب الاستماع والإصغاء	394
48	توزيع إجابات الطلبة وفقا لعبارة يُضيع الأستاذ معظم وقته في الإملاء	396

	أثناء الإلقاء	
49	توزيع إجابات الطلبة وفقا لعبارة يُهمل أسلوب الإلقاء ميولات الطلبة للمادة العلمية	399
50	توزيع إجابات الطلبة وفقا لعبارة أسلوب الإلقاء يُشعر الطالب بالملل أثناء الإلقاء	401
51	توزيع إجابات الطلبة وفقا لعبارة أسلوب الإلقاء يسمح للأستاذ بمعرفة مدى فهم طلبته بين الحين والأخر	404
52	توزيع إجابات الطلبة وفقا لعبارة يُساهم أسلوب الإلقاء في تغطية حجم كبير من المعلومات في وقت قصير	406
53	توزيع إجابات الطلبة وفقا لعبارة أثناء إلقاء المحاضرة ينشغل الطلبة بأحاديث جانبية	408
54	توزيع إجابات الطلبة وفقا لعبارة يُساهم أسلوب الإلقاء في زيادة المعارف العلمية لدى الطلبة	411
55	توزيع إجابات الطلبة وفقا لعبارة يعتمد أسلوب الإلقاء في امتحانات الطلبة على الحفظ	413
56	توزيع إجابات الطلبة وفقا لعبارة يجد الطلبة المتعة في حضور المحاضرة التي تعتمد على أسلوب الإلقاء	416
57	توزيع إجابات الطلبة وفقا لعبارة الوسائل التعليمية تسمح للطلبة بالتركيز أثناء شرح المادة العلمية	418
58	توزيع إجابات الطلبة وفقا لعبارة الوسائل التعليمية تزيد في التحصيل العلمي للطلبة	420
59	توزيع إجابات الطلبة وفقا لعبارة الشرح باستخدام الوسائل التعليمية يجعل توصيل المعلومة للطلبة عملية ممتعة	423
60	توزيع إجابات الطلبة وفقا لعبارة الشرح باستخدام الوسائل التعليمية يزيد في فهم الطالب للمادة العلمية	425
61	توزيع إجابات الطلبة وفقا لعبارة استعمال الوسائل التعليمية في تقديم	428

	المادة العلمية يؤدي للتشويش على الطلبة	
62	توزيع إجابات الطلبة وفقا لعبارة الوسائل التعليمية تشد انتباه الطالب	430
63	توزيع إجابات الطلبة وفقا الوسائل التعليمية تخلق جو من التفاعل بين الطلبة داخل القاعة	432
64	توزيع إجابات الطلبة وفقا لعبارة استخدام الوسائل التعليمية يزيد في ثقة الطالب بنفسه أثناء الشرح	435
65	توزيع إجابات الطلبة وفقا لعبارة استغلال الوسائل التعليمية في التعليم الجامعي تُكَسرْ الروتين المعتاد في الحصة	437
66	توزيع إجابات الطلبة وفقا لعبارة الوسائل التعليمية تُساهم في توضيح المادة العلمية بشكل أبسط للطالب	439
67	توزيع إجابات الطلبة وفقا لعبارة عرض المادة العلمية بواسطة الوسائل التعليمية تزيد في إبداع الطالب	442
68	توزيع إجابات الطلبة وفقا لعبارة يُساهم إدخال الانترنت إلى ميدان التعليم الجامعي في إقبال الطلبة للتعلم	444

مقدمة

مقدمة:

يشهد العالم ثورة تكنولوجية ومعلوماتية هائلة والتي تميز القرن الحادي والعشرين، إذ تعتمد على المعرفة المتقدمة والاستخدام الكبير للمعلومات المتدفقة بوتيرة سريعة، ومن أجل مواكبة هذا التفاوت واحتوائه نحتاج إلى تنظيم سريع ومستمر، فهذا الكم الهائل من المعلومات لا يمثل فقط مصدر قوة سياسية واقتصادية وتكنولوجية فحسب، بل يعتبر عاملا جوهريا في بناء المجتمعات المعاصرة، وسوف يصبح التحكم في المعلومات (مشكلة الغد) في الصراع حول القوة، ويصبح من يسيطر على المعلومات أو التقنية العالية مسيطرا على أي مجالات أخرى، وحتى يتحقق ذلك لابد لكل دولة أن تولي اهتماما خاصا بالجامعة بصفة عامة وبمخرجاتها بصفة خاصة، لأن الجامعة في مختلف دول العالم المتقدم والنامي أساسا من أسس تطوير ورقي المجتمع، فهي من ناحية تقوم بإعداد القوى البشرية المؤهلة من علماء وباحثين، ومن ناحية أخرى وضع خطط التنمية للنهوض بالمجتمع، وعن طريقها يتم صنع العلم والمعرفة من خلال التدريس، وإنتاجها من خلال البحث العلمي في كل المجالات وفي جميع العلوم التطبيقية والإنسانية، وتوظيف المعرفة من خلال إيجاد الحلول لكل المشاكل التي يعاني منها المجتمع، ونظرا للتحديات الحاصلة بفعل التطور الهائل في التكنولوجيا والاتصالات، وما خلفته العولمة، ويتمثل جزء من هذه التحديات في التزايد الملحوظ في أعداد الطلبة الملتحقين بالبرامج الدراسية، ولاسيما مع التوجه المتزايد في استخدام التكنولوجيا الحديثة في عملية التدريس والتواصل و التقييم، وهو ما يستدعي ضرورة امتلاك القدرات في التعامل الناجح مع العولمة وأثارها السلبية على المجتمعات.

وقد ألقت هذه التحديات عبئا كبيرا على أساتذة الجامعة، وفرضت تغيرا في الدور الذي يجب أن يؤدوه، فهي تعتمد عليهم في أداء دورهم المأمول، و مما لاشك فيه أن كفاءة الأستاذ الجامعي للمهام الملقاة على عاتقه من أحد العناصر الحاسمة والبالغة الأهمية في تحسين مخرجات الجامعة وجودتها، فهو العنصر الرئيسي والهام في قاعة التدريس، لأنه المحرك لدوافع الطلبة والمشكل لاتجاهاتهم، ومقدم الإثارة ومدخل البهجة ومثير الحماسة ومشجع الطاقات ومنير الطريق والباعث للاحترام، و لهذا نجد أن استجابات الطلبة هي ردود فعل للسلوك الذي يجسده الأستاذ الجامعي، ومع ذلك فقد

أثبتت الدراسات أن كفاءة الأستاذ الجامعي وحدها غير كافية كأداة فعالة في بناء الشخصية المعاصرة، بل لابد من وجود أساليب إبداعية يعتمدها الأستاذ لخلق علاقة ترابطية بين الطالب الجامعي والأستاذ الجامعي حتى يتمكن الطالب من الإقبال على التعلم ويندمج في النظام الاجتماعي الجامعي الجديد، فالأستاذ الجامعي لا يمكن أن يكون فاعلا ومؤثرا ما لم يكن لديه أسلوب إبداعي واضح لعملية الاتصال التربوي التي يتبعها في توجيه الطالب، وبالتالي دفعه نحو التعلم، لأن الدافعية إحدى المتطلبات الأساسية للتعلم ومن الملاحظ انه في بداية العام الدراسي يأتي الطلاب إلى الجامعة وهم في قمة الحماس والدافعية والشوق لها، ولكن ما تلبث هذه الدافعية أن تبدأ في الخمود لدى عدد من الطلاب، فلماذا لا يظل الحفاظ على هذا المستوى العالي من الدافعية للطلاب طوال العام الدراسي ؟

ومما لاشك فيه أن الأسلوب الإبداعي يعطي للأستاذ الجامعي القدرة في تنمية قدرات طلبته بالأفكار والأعمال بحيث يتمكنوا من الانخراط الإيجابي مع النمو المتزايد والمعقد والمتنوع في القيم الاجتماعية وأساليب الحياة، فلقد وُجد أن هناك علاقات وطيدة بين التعليم الإبداعي والدافعية للتعلم لدى الطلبة، فالإبداع في التعليم الجامعي مزيج من حاجات وقدرات وكفاءة الأستاذ التي من خلالها يتمكن من توصيل المعلومة الى الطالب بشكل سلس يسمح للطالب بالفهم والإقبال على المعلومة، كما يعتبر نوع من أنواع الإنتاج الفكري التي تتجلى في الطرق الجديدة لإنجاز الأهداف التربوية والكشف عن الأطر السلوكية والإجراءات التنفيذية اللازمة لتحقيق هذه الأهداف، فالأستاذ الجامعي المبدع هو الذي يتناول عملية التدريس في إطار إبداعي وبفكر وسلوك و وجدان المبدع فيتمكن من مهارات التدريس الإبداعي مما يسمح له بمساعدة متعلميه على التقدم.

وتأتي هذه الدراسة للتركيز على دور استخدام الأساليب الإبداعية في دافعية الطلبة للتعلم، من خلال أسلوب التعليم التعاوني الذي ينمي روح الفريق الواحد بين المتعلمين بمختلف قدراتهم الفردية، وتنمية مهاراتهم الاجتماعية، وتكوين الاتجاه السليم لديهم، وأسلوب المناقشة الذي يساعد على استيعاب الدرس في أقل وقت وتزيد من قدرة الطلبة على الفهم والتلخيص وتقرب المستويات الفكرية بين الطلاب، واستخدام الوسائل التعليمية التي تزيد المادة العلمية إيضاحا وإثارة

فتقحم الطالب الجامعي في العملية التعليمية دون شعور، بالإضافة الى أسلوب الإلقاء الذي إن خلى من الإبداع أصبح مملا.

ولقد قدمنا بتقسيم دراستنا هذه إلى ثمانية فصول، حيث تناولنا في الفصل الأول الإطار العام للدراسة، من حيث أسباب اختيارنا لهذا الموضوع، أهمية الدراسة، أهداف الدراسة، والإشكالية المطروحة والأسئلة الرئيسية والفرضيات، بالإضافة إلى تحديد المفاهيم والدراسات السابقة والصعوبات التي إعترضتنا أثناء البحث.

وتناولنا في الفصل الثاني تمهيد، ثم تطرقنا إلى نظريات التعلم فبدأنا بالنظرية الاجتماعية للتعلم ثم النظرية البنائية للتعلم فقط لكونهما تصبان في موضوع الدراسة مباشرة، ثم تطرقنا إلى نظريات الإبداع، حيث تكلمنا عن نظرية الإلهام فالنظرية السيكولوجية ثم النظرية العقلية ثم نظرية كارل يونغ الاجتماعية، ثم خصصنا جزء كبير لنظريات دافعية التعلم، أين تكلمنا في البدء عن النظرية السلوكية ثم نظرية الحاجات الإنسانية فالنظرية المعرفية وختمنا هذا الجزء بنظرية العزو السببي، وفي الأخير تم وضع خلاصة بسيطة للفصل.

أما الفصل الثالث، أُستهل بتمهيدٍ، ثم عرض ماهية الأساليب الإبداعية أين قدم مفهوم الأساليب الإبداعية ومبادئها ومعايير اختيارها، ثم دور الأساليب الإبداعية في تهيئة المناخ التعليمي، ليختم هذا الجزء بالقدرات الإبداعية، أما في الجزء الثاني فتطرقنا إلى التعليم الجامعي حيث قدمنا مفهوم التعليم الجامعي ثم أفاقه وأهميته ومتطلباته وفي الجزء الثالث تطرقنا إلى مهارات التعليم الجامعي، أين قدمنا مفهوم مهارات التعليم الجامعي، ثم أسس مهارات التعليم الجامعي وأنواعه وتصنيفاته، ثم تطرقنا إلى استخدام الوسائل التعليمية في التعليم الجامعي، فأعطينا مفهوم الوسائل التعليمية ثم تصنيفات الوسائل التعليمية ثم أهمية ومعايير اختيار الوسائل التعليمية وفي الأخير أنواع الوسائل التعليمية، ليختم الفصل بخلاصة وجيزة.

وتناولنا في الفصل الرابع تمهيدًا، ثم ماهية الجامعة الجزائرية، حيث قدم المفهوم السوسيولوجي للجامعة ثم أهدافها وأسسها ثم معوقات التعليم الجامعي في الجزائر، وفي الجزء الثاني تحدثنا عن مكونات الجامعة الجزائرية فتطرقنا إلى الأستاذ الجامعي ثم الطالب الجامعي ثم الإدارة الجامعية فالمنهاج الجامعي، أما الجزء الثالث فتم تقديم

وظائف الجامعة الجزائرية، فبدأنا بوظيفة التدريس ثم وظيفة البحث العلمي، تليها وظيفة خدمة المجتمع، أما الجزء الرابع فخصصناه لتطور الجامعة الجزائرية حيث قسم هذا الجزء إلى خمسة مراحل من 1830 إلى غاية اليوم وختم الفصل بخلاصة.

وتناولنا في الفصل الخامس تمهيد، وقسمنا الفصل إلى أربعة أجزاء، حيث تناول الجزء الأول أسلوب التعليم التعاوني، أين قمنا بتعريفه ثم تطرقنا إلى خطوات تنفيذه ثم أهدافه فشروطه، ثم ايجابياته وسلبياته، وفي الجزء الثاني تكلمنا على أسلوب المناقشة حيث قدمنا مفهومه ثم شروط استخدام أسلوب المناقشة، ثم أنواع أسلوب المناقشة، ثم دواعي استخدامه ثم ايجابياته وسلبياته، أما الجزء الثالث فخصص لأسلوب حل المشكلات حيث قدمنا مفهومه ثم مبررات استخدامه ثم خطواته ثم أساسيات أسلوب حل المشكلات، ثم ايجابيات وسلبيات أسلوب حل المشكلات، أما الجزء الرابع فخصص لأسلوب الإلقاء، أين قدمنا تعريفه ثم أنماطه، ثم مبررات استخدامه فشروط نجاحه، ثم ايجابياته وسلبياته وأنهينا الفصل بخلاصة وجيزة.

وتناولنا في الفصل السادس الدافعية للتعلم، حيث استهلينا الفصل بتمهيد، ثم تطرقنا إلى ماهية الدافعية للتعلم، أين قدمنا مفهوم الدافعية للتعلم، ثم أنواع الدافعية للتعلم فأساليبها ثم أهميتها في عملية التعلم، ثم تطرقنا إلى العوامل المؤثرة في دافعية التعلم، حيث تحدثنا على العوامل الشخصية ثم المحيط الاجتماعي والأسري والعوامل المدرسية، ثم التعزيزات، وفي الجزء الثالث تطرقنا إلى نماذج استثارة الدافعية للتعلم، فقدمنا أربعة نماذج على التوالي نموذج آركس، نموذج الاستمرارية الزمنية، نموذج الدافعية العليا، نموذج بينترتش، وفي الجزء الرابع تطرقنا إلى وظائف الدافعية للتعلم والتي كانت أربع وظائف على التوالي: الوظيفة الاستثارية ثم الوظيفة التوقعية ثم الوظيفة الباعثية ثم الوظيفة العقابية وختمنا الفصل بخلاصة وجيزة.

أما الفصل السابع فقد خصصناه للإجراءات المنهجية للدراسة والتي تعتبر الركن الأساسي في الدراسة، حيث قمنا في البداية بتعريف ميدان الدراسة، ثم قدمنا الدراسة الاستطلاعية وكل ما قمنا به مع عينة الدراسة الاستطلاعية، وبعدها حدد المنهج المعتمد الذي رأينا فيه الملائمة للدراسة، فخصصنا مجتمع الدراسة وحددناه، لنتطرق بعد ذلك إلى عينة الدراسة، ثم مجالات الدراسة، ثم فصلنا في أدوات جمع البيانات والتي أخذت منا

الوقت الكبير نظرا لأهميتها في مثل هذه الدراسات الميدانية وقد استخدمنا الأساليب الإحصائية لتسهيل مهمة الأدوات المعتمدة ومعالجة البيانات.

وفي الفصل الثامن قمنا بتقسيمه إلى ثلاث جوانب، الجانب الأول تناولنا فيه تحليل نتائج الدراسة المتعلقة بمحاور الفرضيات الستة المدروسة، أما الجانب الثاني فخصصناه لمناقشة نتائج الدراسة، وفي الجانب الثالث خلصنا إلى النتائج العامة للدراسة التي استقيناها من الدراسة الميدانية واختتمنا دراستنا بخاتمة كحوصلة لما قمنا به من بداية البحث إلى نهايته.

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

1/- أسباب اختيار الموضوع

2/- أهمية الدراسة

3/- أهداف الدراسة

4/- تحديد الإشكالية

5/- فرضيات الدراسة

6/- تحديد المفاهيم

7/- الدراسات السابقة

8/- صعوبات الدراسة

1/- أسباب اختيار الموضوع

1.1/- الأسباب الموضوعية:

- إن اختيارنا لهذا الموضوع راجع لتضارب الآراء حول الأسباب التي تدفع الطالب الجامعي إلى الإقبال والدافعية للتعلم والاندماج في الحياة الجامعية، فمنهم من يرجعها لأسباب داخلية خاصة بالحالة النفسية للطالب وطموحاته ومنهم من يرجعها لأسباب خارجية كالمحيط الجامعي و الأسرة والأستاذ الجامعي وأساليب التدريس الجامعي، فسلطنا الضوء على الأساليب الإبداعية المستخدمة في التعليم الجامعي باعتبارها أحد العوامل التي لها علاقة بين المنهاج المعتمد في الجامعة والأستاذ الجامعي والطالب الجامعي، فكلما أبدع الأستاذ في أسلوب تدريسه كلما شد انتباه الطالب وعزز فيه طلب العلم فأبدع الطالب بدوره في المادة العلمية.
- قلة الدراسات المتناولة لأهمية الإبداع في استخدام الأساليب التدريسية في التعليم الجامعي، فالكل يعلم أن أسلوب الإلقاء (المحاضرة) هو السائد في جميع جامعات الجزائر والكل يلاحظ مدى نفور الطلبة من الجامعة وكثرة غيابهم خاصة في المحاضرات.
- الأهمية التي أصبحت توليها الجامعات لعناصر الجودة والإبداع في أساليب التعليم الجامعي التي يعتمدها الأساتذة، عن طريق عقد الملتقيات والمؤتمرات والندوات والأيام الدراسية من أجل تطوير أدائهم ولمواكبة التطورات الحاصلة والمتسارعة التي تفرضها المتغيرات العالمية في كل المجالات.

2.1/- الأسباب الذاتيــة:

- مرورنا بالتجربة نفسها أثناء المرحلة الجامعية و ما تركوه فينا أساتذتنا الأفاضل الذين كانوا يعتمدون على بعض الأساليب في عملية التدريس فكانت تجذبنا للدراسة وتزيد من طموحاتنا خاصة ما يتعلق بأسلوب المناقشة والذي كان بعض الأساتذة يتحكمون فيه فيتركون المجال للطالب في إظهار طاقاته العلمية أمام زملائه فيبحث ويجتهد وفي الحصة يبدأ باستخراج معلوماته فيتعرض للنقد تارة والتشجيع تارة أخرى فيشعر بالمتعة أثناء الحصة ويتعلم الكثير لأن هذا الأسلوب

قد أخرجه من حلقة الملل سواء تعلق بالمحاضرة (الكتابة والإملاء) أو حصة الأعمال الموجهة الاستماع لقراءة الزملاء ثم انتهاء الحصة.

- الكشف عن الآثار الايجابية التي تتركها الأساليب الإبداعية في التعليم الجامعي في نفوس الطلبة فتدفعهم للاجتهاد والإبداع ثم التحصيل والنجاح.
- مساعدة الأستاذ الجامعي في معرفة العوامل التي يجب أن يأخذها بعين الاعتبار في استخدامه للأساليب الإبداعية عند تقديمه للمادة العلمية من أجل ربط جسور التواصل بينه وبين الطالب حتى يكسب ثقته التي تمثل بوابة إقباله على التعلم.

2/- أهمية الدراسة

تكمن أهمية هذه الدراسة في كيفية استثارة الدافعية للتعلم لدى الطلبة، لأن أكبر عقبات التعلم والتحصيل في الجامعة هو فقدان الدافعية للتعلم، التي تنعكس سلبا على الطالب والأستاذ معا، بل لا يمكن أن يحدث التعليم إذا فقد المتعلم الرغبة في ذلك، فهذه الدراسة تربط بين نجاح الأستاذ الجامعي في عمله في الجامعة والذي يأتي في أولوياته عملية التدريس، وبين نجاح الطالب الجامعي الذي يمثل مخرجات العملية التعليمية في التعليم الجامعي.

و يتجسد هذا النجاح من خلال الأستاذ الجامعي عند استخدامه لأساليب إبداعية و وسائل تعليمية من شأنها دفع الطالب للتعلم، فصورة الأستاذ الجامعي الناجح تتجسد في مدى نجاح طلابه وفشلهم و تتوقف على مدى إقبالهم للتعلم وعدمه، لأن عدم استغلال الدافعية قد ينتج عنه عدم انتباه الطلبة إلى المادة العلمية المقدمة، مما يجعلهم يتأخرون في الدراسة، وعدم تذوقهم واستيعابهم للمادة الدراسية، فتصبح هذه المادة صعبة، فينجر عنها كرههم للمادة و للتعليم ككل.

3/- أهداف الدراسة

1. محاولة الكشف عن أبرز عوامل زيادة التحصيل المعرفي والأكاديمي في العملية التعليمية وهو الدافعية للتعلم، والتي تعد من العوامل المحّفزة للطلبة لما سيقومون به من نشاطات داخل قاعة الدراسة.
2. محاولة التأكيد على دور الأستاذ الجامعي الفعال في دافعية الطالب نحو التعلم من خلال أساليبه الإبداعية التي يستخدمها في عملية التعليم الجامعي.
3. محاولة إظهار أهمية انتقاء الأساليب التدريسية المناسبة في تلقين الطلبة لجميع العلوم مراعين في ذلك التخصص والمستوى داخل القاعة لكسب ثقتهم والتأثير فيهم.
4. محاولة مساعدة الأستاذ الجامعي على إدراك وفهم الحالة النفسية للطالب الجامعي من خلال معرفة ميولاته ورغباته نحو الأسلوب المفضل لديه في التعليم الجامعي حسب الاختصاص والمستوى.
5. محاولة الكشف عن أبرز الأساليب الإبداعية في الجامعة الجزائرية وكيفية استخدامها والتي من شأنها رفع مستوى الدافعية للطالب نحو التعلم .
6. محاولة بناء أداة لقياس الأساليب الإبداعية في التعليم الجامعي على شكل مقياس خضع للتحكيم من طرف أساتذة مختصين.
7. محاولة إثراء البحث السوسيولوجي الذي هو عمل تراكمي و مستمر من خلال تسليط الضوء على العلاقة القدسية بين الطالب والأستاذ، والعمل على تحسينها وتطويرها باستمرار من خلال تطوير عملية التدريس الجامعي وفق أساليب إبداعية معاصرة.

4/- تحديد الإشكالية

كانت الجامعة وما تزال معقل الفكر الإنساني ومركزا للإشعاع الحضاري وأداة فاعلة في تغيير المجتمعات وتطويرها، ويعتبر التعليم العالي في الجامعة آخر مراحل النظام التعليمي، فهو مصدر للاستثمار وتنمية الثروة البشرية، لذا تتطلع كل الدول من خلال تعليمها العالي للتصدي للمشكلات التي تؤرق مجتمعاتها في جميع المجالات الاقتصادية والتربوية والصحية والاجتماعية ...الخ، وذلك من خلال الأهداف المنشودة التي ترسمها الجامعة لمواكبة كل التحديات الحاصلة في العالم عن طريق التعليم الجامعي، بقصد إتاحة الفرص التعليمية للطلاب وتوفير بيئة تعليمية مناسبة لمساعدتهم على النمو والتكييف وتطوير معارفهم، ولا يتحقق ذلك ما لم يكن دعم وتعزيز عمليات الإبداع الفكري من أولى الأولويات في التعليم الجامعي، باعتبار الطالب هو الأداة والنتيجة الحاصلة من التعليم الجامعي وبواسطته تستطيع الجامعة أن تحدث التغيير في المجتمع كيف ما تريد ومتى تريد، غير أن أكبر العقبات التي تعترض الجامعة اليوم هو نوعية التعليم الجامعي ومدى إقبال الطلبة في اكتساب المعارف، لأن كل الدراسات في هذا المجال تؤكد على ضرورة العمل على تدريب القوى البشرية ذات المستوى العالي، وتبني البحوث الإستراتيجية الفاعلة، لتشكيل سياسات تنموية صحيحة والتخطيط السليم للبرامج وتطبيق المشاريع بصورة فعالة ولا يتحقق ذلك إلا بتفعيل عملية التدريس، باعتبار نوعية وجودة تكوين الطالب الجامعي تقاس بجودة و نوعية أساليب التدريس، ويعتبر اختيار الأسلوب الفعال في التعليم الجامعي أمر في غاية الأهمية لما سيحققه في ترسيخ المادة العلمية لدى الطلبة، وتختلف طرائق وأساليب التعليم باختلاف المواضيع والمواد وبيئة التدريس، وأسلوب التدريس ركن أساسي من أركان عملية التعليم، حيث تتجلى فيها جهود الأستاذ المبدع في الحقل التربوي، وذلك بالتواصل الفعال، والحوار النشط بين الأستاذ والطلبة، فيثير الأستاذ الماهر بأسلوبه الفعال دافعية الطلبة نحو مادته العلمية سواء في المحاضرة أو الأعمال الموجهة أو الأعمال التطبيقية فتحدث الدافعية للتعلم لدى الطلبة، فأكبر عقبات التعلم والتحصيل في العصر الحديث هو فقدان الدافعية للتعلم، مما ينجر عنها من سلبياتها على الطالب والأستاذ معا، بل لا يمكن أن يحدث التعليم إذا فقد المتعلم الرغبة في ذلك.

فاعتماد الأستاذ الجامعي على أسلوب إبداعي يتناسب ومعطيات المادة العلمية المراد تدريسها مراعيا في ذلك المستوى و التخصص سيكون حافزا أمام الطالب يدفعه للرغبة في التعلم ، فلقد احتلت الدافعية للتعلم حيزا كبيرا لدى الباحثين والدراسين والمنظرين التربويين والنفسانيين، مما أدى إلى بناء نظريات الدافعية على نحو مستقل عن المفاهيم والأبعاد الأخرى للشخصية، وذلك اعترافا بدورها وأهميتها في تفسير السلوك الإنساني وتشكيله وتعديله وارتباطه الوثيق في عمليتي التعلم والتعليم.

وقد أكدت معظم نتائج الدراسات والبحوث التربوية والنفسية أهمية إثارة الدافعية للتعلم لدى الطلبة باعتبارها تمثل الميل إلى بذل الجهد لتحقيق الأهداف التعليمية المنشودة في الموقف التعليمي ومن أجل زيادة دافعية الطلبة للتعلم، ينبغي على المهتمين في الجامعة القيام باستثارة وانتباه الطلبة وذلك من خلال اعتماد الأساليب الإبداعية المناسبة لأجل تحقيق دافعية نحو التعليم الجامعي.

وقد جاءت دراستنا هاته من خلال الواقع الذي عشناه كطلبة ونعيشه اليوم وهو نفور وتسرب الطلبة من الجامعة وذلك لأسباب عديدة لعل أبرزها تلك الأساليب المعتمدة في التعليم الجامعي والتي يختلف اعتمادها من أستاذ لأخر، فكلما أبدع الأستاذ في أسلوبه وأحسن اختياره في توصيل مادته العلمية لعقول طلبته كان إقبال واجتهاد لهذه المادة من طرف الطلبة، فكان تساؤلنا العام كالتالي: **هل للأساليب الإبداعية المستخدمة في التعليم الجامعي دورًا ايجابيا في دافعية الطلبة للتعلم ؟**

وجاءت تساؤلاتنا الفرعية كما يلي:

1/- هل لأسلوب التعليم التعاوني المستخدم في التعليم الجامعي دور ايجابي في دافعية الطلبة للتعلم ؟

2/- هل لأسلوب المناقشة المستخدم في التعليم الجامعي دور ايجابي في دافعية الطلبة للتعلم ؟

3/- هل لأسلوب الإلقاء المستخدم في التعليم الجامعي دور سلبي في دافعية الطلبة للتعلم ؟

4/- هل للوسائل التعليمية المستخدمة في التعليم الجامعي دور ايجابي في دافعية الطلبة للتعلم ؟

5/- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة الماستر في دافعيتهم للتعلم تخضع لعامل الجنس (ذكور/ إناث) ؟

6/- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة الماستر في دافعيتهم للتعلم تخضع لنوع الكلية ؟

5/- فرضيات الدراسة

الفرضية العامة:

للأساليب الإبداعية المستخدمة في التعليم الجامعي دوراً ايجابيا في دافعية الطلبة للتعلم.

الفرضيات الجزئية:

1/- لأسلوب التعليم التعاوني المستخدم في التعليم الجامعي دور ايجابي في دافعية الطلبة للتعلم.

2/- لأسلوب المناقشة المستخدم في التعليم الجامعي دور ايجابي في دافعية الطلبة للتعلم.

3/- لأسلوب الإلقاء المستخدم في التعليم الجامعي دور سلبي في دافعية الطلبة للتعلم.

4/- للوسائل التعليمية المستخدمة في التعليم الجامعي دور ايجابي في دافعية الطلبة للتعلم.

5/- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين طلبة الماستر في دافعيتهم للتعلم تخضع لعامل الجنس (ذكور/ إناث).

6/- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين طلبة الماستر في دافعيتهم للتعلم تخضع لنوع الكلية.

6/- تحديد المفاهيم

1. الأساليب الإبداعية:

التحديد اللغوي: جاء في المعجم الوسيط أن الأسلوب هو الطريق فيقال: سلكت أسلوب فلان في كذا: طريقته ومذهبه. والأسلوب طريقة الكاتب في كتابته. والأسلوب الفن: يقال أخذنا في أساليب القول: فنون متنوعة. والأسلوب الصف من النخل ونحوه، جمع أساليب[1].

وجاء في لسان العرب أن الإبداع من بدع الشيء، يبدعه بدعا وابتدعه أي أنشأه وبدأه، والبدع والبديع أي الشيء الذي لا يكون أولا، والبديع المحدث العجب وابتدعت الشيء أي اخترعته واكتشفته[2]، أما الأسلوب فقد جاء في المعجم الوسيط بأنه: الطريق، ويقال سلكت أسلوب فلان في كذا أي طريقته ومذهبه، والأسلوب طريقة الكاتب في كتباته، والأسلوب الفن يقال أخذنا في أساليب من القول أي فنون متنوعة، والأسلوب الصف من النخل ونحوه وجمعها أساليب[3].

التحديد الاصطلاحي: الأساليب الإبداعية هي مجموعة من إجراءات التدريس المختارة سلفا من قبل الأستاذ، والتي يخطط لاستخدامها عند تنفيذ التدريس بما يحقق الأهداف التدريسية المرجوة بأقصى فعالية ممكنة، فهي كل الإجراءات والأنشطة غير تقليدية التي يقوم بها المعلم بمعية المتعلم في مختلف المواقف التعليمية، بهدف إكساب المتعلمين عدة خبرات تربوية لتظهر آثارها عليهم كمحصلة للعملية التربوية والتعليمية[4].

التحديد الإجرائي: الأساليب الإبداعية هي تلك الطرق التي يعتمدها الأستاذ بنوع من التميز بهدف استخدامها في التعليم، بحيث تجعل الطالب عنصرا فاعلا في العملية التعليمية من جهة ومثيرة لإبداعه من جهة أخرى، معتمدا من خلال هذه الأساليب على قدرات طلابه العقلية وطرق علمية مناسبة.

---

[1] مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، ط4، مصر، 2004، ص.441.

[2] سامي محمد ملحم، سيكولوجية التعلم والتعليم، ط1، دار الميسرة، الأردن، 2001، ص.1752.

[3] مجمع اللغة العربية، المرجع نفسه، ص.441.

[4] سونيا هانم علي قزامل، طرائق التدريس المعاصرة، عالم الكتاب، ط1، القاهرة، مصر، 2012، ص.19.

2. التعليم الجامعي:

التحديد اللغوي: جاء في معجم اللغة العربية المعاصرة بأن التعليم مصدر علَّمَ/ علَّمَ على، وفرع من التَّربية يتعلّق بطرق تدريس الطلاب أنواع المعارف والعلوم والفنون "التَّربية والتَّعليم- مناهج التَّعليم" التَّعليم الإلزاميّ : دخول المدرسة والدراسة فيها لفترة معيّنة بصورة إجباريّة- التَّعليم الأهليّ/ التَّعليم الحرّ/ التَّعليم الخاصّ: التعليم الذي ينظمه الأفراد والشركات الذين لا تتوافق احتياجاتهم التعليميّة مع مناهج المدرسة الأساسيّة- التَّعليم التَّكميليّ: مرحلة بين الابتدائيّة والثَّانويّة، (المتوسط)- التَّعليم الثَّانويّ: مرحلة بين التَّعليم المتوسِّط والتَّعليم العالي في بعض الدول- التَّعليم الرسميّ /التَّعليم الحكوميّ/ التَّعليم العامّ: هو التّعليم الذي تؤمِّنه الدولة للمواطنين، بخلاف التعليم الخاص- التَّعليم المختلط :تعليم الأولاد والبنات في مدرسة أو جامعة واحدة- العِلْم التَّعليميّ: العلْم الرّياضيّ كالحساب والمساحة والموسيقى -تعليم الكبار :تعليم البالغين الذين لم يدخلوا المدرسة في طفولتهم- تكييف التَّعليم: إدخال تعديلات على موادّه وأساليبه من شأنها أن تجعله ملائمًا لحاجات الطالب ومقدرته- سِنّ التَّعليم: العمر الذي يذهب فيه الأطفالُ إلى المدرسة- عرَّب التَّعليمَ: جعله عربيًّا- مراحل التَّعليم: الفترات الزمنيّة التي يتمّ فيها التَّعليم كالابتدائيّة والثَّانويّة والجامعيّة- وزارة التَّعليم العاليّ: الوزارة المسئولة عن التعليم في الجامعات والمعاهد العليا، التَّعليم الأساسيّ: (مع) الخبرة العلميَّة والعمليَّة التي لا غنى عنها للنَّاشئ[1].

أما الجامعي فمشتقة من كلمة (الجامعة) والجامعة مأخوذة من كلمة universitas وتعني الاتحاد أو التجمع، وهكذا استخدمت كلمة الجامعة لتدل على تجمع الأساتذة والطلاب من مختلف البلاد والشعوب، والجامعة ترجمة دقيقة للكلمة الإنجليزية المرادفة لها لأنها في مدلولها العربي أيضا تعني التجميع والتجمع[2].

---

[1] أحمد مختار عمر، معجم اللغة العربية المعاصرة، المجلد الثاني، ط1، عالم الكتاب، مصر، 2008، ص.1542.

[2] محمد منير مرسي، الاتجاهات الحديثة في التعليم الجامعي وأساليب تدريسه، القاهرة عالم الكتب، 2002، ص.9.

التحديد الاصطلاحي: يعرف التعليم الجامعي بأنه عملية نظامية اتصالية تقوم على نقل المعلومات والمعارف والخبرات التعليمية, بطريقة مهنية مقصودة, تستهدف إحداث التغير في شخصية المتعلم، وإيقاظ جوانب التفكير والإبداع عنده, بدون إهدار في الوقت والجهد[1].

التحديد الإجرائي: التعليم الجامعي هو أخر مراحل التعليم التي يتلقاه الطالب بعد مروره على مرحلة التعليم الثانوي وحصوله على شهادة البكالوريا أين تتم عملية تلقين الطلبة معلومات مختلفة أو تدريبهم على أداء بعض العمليات المنتظمة والموجهة مع كيفية الاستفادة من هذه المعلومات، ويعتبر التعليم الجامعي علاقة إنسانية هادفة ومقصودة تتضمن اختيار الأهداف والاستراتيجيات التي تؤدي إلى تحقيق تلك الأهداف وترجمتها إلى سلوك وأعمال، وتقويم نجاح هذا السلوك في الوصول إلى تلك الأهداف.

3. الدافعية للتعلم:

1. **التحديد اللغوي:** جاء في لسان العرب لابن منظور أن الدافعية مشتقة من كلمة دفع–الدفع: الإزالة بقوة ، دفعه دفعاً ودفاعا و دافعه ودفعه فاندفع وتدفع وتدافع وتدافعوا، الشيء: دفعه كل واحد منهم عن صاحبه ، وتدافع القوم دفع بعضهم بعضاً، وقال الأصمعي: الدوافع مدافع الماء إلى الميث والميثة تدفع إلى الوادي الأعظم، والدافعة التلعة من مسايل الماء تدفع في تلعة أخرى إذ أجرى في صيب و حدور من حدب وقيل المدافع المجاري والمسايل، وانشد ابن الأعرابي شيب المبارك، مدروس مدافعه[2] .

وجاء في مختار الصحاح للرازي أن الدافعية جاءت من: دفع، دفع إليه شيء ودفعه فاندفع وبابهما قطع و اندفع الفرس أي أسرع لسيره و اندفعوا في

---

[1] العبادي محمد، طرائق التدريس الجامعي المستخدمة في كليات التربية بسلطنة عمان ومبررات استخدامها. مجلة العلوم التربوية، كلية التربية, الجامعة القطر، قطر، 2002، ص.83 .

[2] ابن منظور ، مرجع سابق، ص.325.

الحديث والمدافعة المماطلة، ودافع عنه ودفع بمعنى تقول منه دفع الله عنك السوء، والدَّفعة من المطر وغيره بالضم مثل الدفعة والدَّفعة بالفتح المرة الواحدة[1].

أما كلمة التعلم فقد جاء في لسان العرب لابن منظور أن التعلم مشتق من":عَلِم: من صفات الله عز وجل العليم والعالم و العالم والعلام ، قال الله تعالى: ((هو الخلاق العليم))، وقال عالم الغيب والشهادة وقال علام الغيوب ، وعلِم بالشيء: شعر، يقال: ما علمْت بخبر قدومه أي ما شعرت ، ويقال استعلم لي خبر فلان وأعلمنيه حتى أعْلَمَه، واستعملني الخبر فأعلمته إياه ، وعلم الأمر وتعلمه أي أتقنه ورجل عالم وعليم من قوم علماء فيهما عالما[2].

التحديد الاصطلاحي: ترجع كلمة الدافعية إلى اللغة اللاتينية، حيث نجد جذورها في كلمة Movere وتعني يدفع أو يحرك في علم النفس[3].

يرى أصحاب النظرية السلوكية بزعامة **وطسون Watson** أن الدافعية هي الحالة الداخلية أو الخارجية لدى المتعلم، والتي تحرك سلوكه و أداءه وتعمل على استمراره وتوجيهه نحو تحقيق هدف أو غاية محددة ، حيث فسرت هذه النظرية الأداء المدرسي لدى التلميذ على أساس التعزيز الخارجي الذي يتحصل عليه أثناء وبعد قيامه بنشاط معين، فهي حالة داخلية أو استعداد داخلي فطري أو مكتسب شعوري أو لا شعوري عضوي أو اجتماعي أو نفسي ، يثير السلوك ذهنيا كان أو حركيا ويوصله ويسهم في توجيهه إلى غاية شعورية أو لا شعورية[4] .

ويعرف "**كمبل**" التعلم على أنه: التغير الدائم نسبيا في إمكانية السلوك، وهذا التغير يحدث نتيجة للتدريب المعزز لا إلى عوامل وقتية كالتعب أو النضج، فالتعلم هو عملية أساسية تحدث في حياة الفرد باستمرار نتيجة احتكاكه بالبيئة الخارجية ، واكتسابه أساليب سلوكية جديدة تساعده على زيادة التكيف مع البيئة وملائمة نفسه لما يتطلبها[5] .

---

[1] محمد بن أبي بكر عبد القادر الرازي، مرجع سابق، ص.206.

[2] ابن منظور، مرجع سابق، ص.416.

[3] عبد اللطيف محمد خليفة، الدافعية للانجاز، القاهرة، مصر، دار غريب، 2000، ص.68.

[4] عبد الرحمان عيسوي، علم النفس الفسيولوجي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، 2007، ص.123 .

[5] عصام نور سرية، سيكولوجية التعلم، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية، مصر، 2006، ص.9.

يشير مفهوم الدافعية للتعلم حسب "**هشام محمد الخولي**" إلى القوى التي توجه سلوك الطلبة نحو الدراسة وتجعلهم يستمعون بتعلم المواد الدراسية وأداء الأنشطة المرتبطة بها، والرغبة في دراسة الموضوعات الصعبة في المحتوى الدراسي والتغلب على العقبات الدراسية، ومنافسة الزملاء، والتفوق عليهم وتخطيهم والحصول على القبول الاجتماعي من المعلمين والوالدين والزملاء والبيئة الاجتماعية المحيطة بهم"[1].

فالدافعية للتعلم تشير إلى حالة داخلية عند المتعلم تدفعه للانتباه إلى الموقف التعليمي، وتوجهه للإقبال عليه بنشاط وحماس وتلح عليه للاستمرار في نشاط حتى يتحقق التعلم[2]، فهي إذا كل ما يحرك سلوك الفرد المتعلم نحو هدف أو غاية معينة علما بأن مصدر تلك الحركة يمكن أن يكون داخليا أو خارجيا، كما أن الدافعية ناتجة 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 المحيط التربوي بصفة عامة[3].

التحديد الإجرائي: الدافعية للتعلم هي كل شعور داخلي ينتاب الطالب فيتحول إلى نشاط موجه نحو موقف تعليمي معين، من أجل تحقيق هدف منشود، ويمكن أن تكون الدافعية للتعلم تلك القوة التي تجعل الطالب يرغب في الدراسة ويقبل عليها رغبة منه في الحصول على المزيد من التحصيل والنجاح العلمي.

4. الطالب الجامعي:

التحديد اللغوي: جاء في (معجم اللغة العربية المعاصرة) أن كلمة طالب (مفرد): ج طالبون وطلبة وطلاب، مؤ طالبة ج مؤ طالبات: وهي اسم فاعل من طلب، تلميذ يطلب العلم في مرحلتي التعليم الثانوية والجامعية[4].

---

[1] هشام محمد الخولي، علاقة بعض جوانب الدافعية الدراسية بتفضيل المخاطرة واتخاذ القرار، مجلة علم النفس، العدد59، الهيئة المصرية العامة للكتاب، مصر، 2001، ص.93.

[2] محي الدين توق، عبد الرحمان عدس، أسس علم النفس التربوي، ط1، دار الفكر، عمان، الأردن، 2003، ص.218.

[3] أحمد دوقة و آخرون، سيكولوجية الدافعية للتعلم، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2010، ص.12.

[4] أحمد مختار عمر، معجم اللغة العربية المعاصرة، مرجع سابق، ص.1407.

التحديد الاصطلاحي: جاء في معجم (مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم) أن لفظ الطالب هو كل من يلتحق بالجامعة بهدف الحصول على شهادة علمية، ويتعلم بعض ألوان المعرفة، ويكتسب بعض المهارات العلمية والعقلية والاجتماعية...الخ[1].

أما في (معجم مصطلحات التربية والتعليم) فإن لفظة "طالب" تطلق على كل متعلم مسجل في معهد عال أو جامعة أو كلية، على عكس كلمة تلميذ التي تطلق على المتعلم في صفوف مرحلة التعليم الأساسي[2].

و يعرف الطالب الجامعي كل دارسٍ في أحد معاهد التعليم العالي ولم ينل بعد شهادته الجامعية الأولى أو الدرجة المهنية الأولى في حقل دراسته[3].

التحديد الإجرائي: الطالب الجامعي هو شاب له خصائصه ومميزاته وحاجاته الخاصة به، يمتاز بنوع من الذكاء ومجموعة من المعارف العلمية، له طموحات وأهداف يتطلع إليها المجتمع، سمحت له شهادته العلمية بالدخول إلى الجامعة ليتلقى تعليما عاليا والحصول على شهادة علمية مرموقة.

فالطالب الجامعي هو ذلك الشخص الذي سمحت له كفاءته العلمية بالانتقال من المرحلة الثانوية إلى الجامعة تبعا لتخصصه، وهو الهدف الأساسي الذي أنشئت من أجله الجامعة، و هوالمستفيد الأول من خدمات الجامعة.

5. الأستاذ الجامعي:

التحديد اللغوي: الأستاذ معناها المعلم، والأستاذ الماهر في الصناعة يعلمها غيره، والأستاذ لقب علمي عال في الجامعة، جمع أساتذة وأساتيذ، والأستاذية مصدر صناعي من كلمة أستاذ[4]، أما في العصر التركي فقد كانت كلمة "أستاذ" تطلق على رب النعمة ووليها وأطلقت أيضا على الصانع[5].

---

[1] مجدي عزيز إبراهيم، معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم، ط1، عالم الكتاب، مصر، 2009، ص.696.

[2] جرجس ميشال جرجس، معجم مصطلحات التربية والتعليم، ط1، دار النهضة العربية، لبنان، 2005، ص.350.

[3] فريد نجار، المعجم الموسوعي لمصطلحات التربية، ط1، مكتبة لبنان، بيروت، لبنان، 2003، ص.1055.

[4] مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، ط4، 2004، مصر، ص.16.

[5] وجدي محمد فريد، دائرة معارف القرن العشرين، ج1، بيروت، لبنان، دار الفكر، 1979، ص.258.

التحديد الاصطلاحي: الأستاذ الجامعي هو أهم عنصر من عناصر العملية التعليمية داخل الجامعة فهو المسير والمنظم والمطور لعملية التعليم والتعلم، وهو القائم مباشرة على تنفيذ مهنة تدريس المواد والمساقات الدراسية من أجل إحداث تغيرات مرغوب فيها في أي نمط من أنماط السلوك لدى الطلبة، وهو بذلك يعتبر الشخص المتخصص في أحد المجالات على مستوى الجامعة، يقوم بتدريس طلاب المعاهد والكليات والمدارس العليا، يقوم بتحصيلهم العلمي، يواكب التطورات العلمية والتكنولوجية في مجال اختصاصه، يقوم بإعداد المحاضرات العلمية والمخبرية والميدانية للطلاب، يقوم بإعداد قوائم المراجع والكتب والقراءات التعزيزية، يصمم الاختبارات العلمية والعملية ووسائل التقويم الأخرى لقياس وتقويم التحصيل العلمي للطلبة[1].

التحديد الإجرائي: الأستاذ الجامعي هو الشخص الناقل للمعرفة العلمية القائم على العملية التكوينية والبحثية داخل الجامعة، له مهام عديدة كالتدريس وتحفيز قدرات الطالب المختلفة لتنميتها وتطويرها وكذا الإشراف على مذكرات التخرج من بحوث و رسائل إضافة إلى قيامه بالمهام البحثية والإدارية الموكلة إليه برتبة أستاذ تعليم و أستاذ محاضر، أستاذ مكلف بالدروس وأستاذ مساعد والذي يقوم بأدائه البيداغوجي في جامعة الجلفة، فالأستاذ الجامعي هو شخص يحمل شهادة ماجستير فما فوق يحمل اسمه دائم مرسم يملك مركز مالي، يمارس مهام التدريس في الجامعة من خلال ساعات عمل محددة.

6. أسلوب التعليم التعاوني

التحديد اللغوي: جاء في معجم مختار الصحاح للرازي أن التعليم من عَلِمَ: العَلَم بفتحتين العلامة وهو أيضا الجبل، وعلم الثوب والراية، وعلِم الشيء بالكسر يعلمه عِلما من عرفه، ورجل علامة أي عالم جدا، واستعلمه الخبر فأعلمه إياه، ويقال

[1] النقيعي عبد الله بن مصلح، معجم مسميات المهن والوظائف، الرياض، السعودية، عالم الكتاب، 1999، ص.22.

أيضا: تعلم : بمعنى أعلم، وإذا قيل تعلم أن زيدا خارجا لم تقل: قد تعلمت وتعالمه الجميع أي علموه[1].

وتعاوني (مفرد) اسم منسوب إلى تعاون، أي: عاون، يعاون، معاونة، فهو معاون، مظهر تكوين جماعات للقيام بعمل مشترك لمصلحة الأعضاء، فنقول استعان بصديقه أي طلب منه المساعدة، أعان صديقه في شدته أي: ساعده، أغاثه، وتعاون الجيران أي: تضامنوا وساعد بعضهم بعضا[2].

التحديد الاصطلاحي: التعلم التعاوني من الاستراتيجيات التعليمية التي ثبت فاعليتها في جوانب التعلم المختلفة لما لها من مزايا تعليمية واجتماعية ونفسية، ولإمكانية الاستفادة منها في مواجهة سلبيات طرق التدريس التقليدية، حيث تعتمد هذه الإستراتيجية على ايجابية المتعلمين وتفاعلهم بالعمل في مجموعات يسود أفرادها الإحساس بالمسؤولية والعمل التعاوني، وهي تهدف إلى تنمية روح الفريق الواحد بين المتعلمين مختلفي القدرات، والى تنمية مهاراتهم الاجتماعية، وتكوين الاتجاه السليم لديهم[3].

التحديد الإجرائي: التعليم التعاوني من الأساليب الإبداعية التي تنمي لدى الطلبة المناقشة الجماعية البناءة وتجعل الطالب مركز العملية التعليمية، فيتعود على تحمل المسؤولية الملقاة عليه من طرف زملائه، ويتدرب على التعبير الجيد عن أفكاره وأفكار جماعته وآرائهم، وينمي لديه روح العمل الجماعي التعاوني.

7. أسلوب المناقشة

التحديد اللغوي:

المناقشة (مفرد) مصدرها ناقش، أي مداولة، جدال، محاسبة، تبادل أراء و وجهات نظر، ناقش/ ناقش في يناقش، نقاشا ومناقشة، فهو مناقش، والمفعول مناقش، فنقول ناقش معلمه: جادله وبادله الرأي ووجهة النظر محترف في المناقشة، لا أحد يقوى على نقاشه – جرت بينهما مناقشة حادة، ونقول ناقش المسألة: درسها وفحصها وبحثها من كل الوجوه ناقش المؤتمر مواضيع علمية

[1] محمد بن أبي بكر عبد القادر الرازي، مرجع سابق، ص.307.

[2] أحمد مختار عمر، معجم اللغة العربية المعاصرة، مرجع سابق، ص. 1580.

[3] سعيد عبد الله لافي، أساليب التدريس، عالم الكتب، ط1، القاهرة، مصر، 2012، ص.50.

مهمة – ناقش المشكلة علنا – موضوع تحت المناقشة – ناقش معه قضية هامة، ناقش الحساب/ ناقش في الحساب: استقصاه وفحصه يناقش المجلس الميزانية، فتح باب المناقشة أي بدأها[1].

التحديد الاصطلاحي: أسلوب المناقشة من الأساليب الجيدة التي تضمن اشتراك الطلبة اشتراكا ايجابيا في العملية التعليمية–التعلمية في التدريس الجامعي والمبدأ الذي تقوم عليه المناقشة هو أن يشترك الأستاذ الجامعي مع طلبته في طرح المادة التعليمية (العلمية) لمناقشتها وبالتالي فهمها وتفسيرها وتحليلها وتقويمها[2]، ويعرف أسلوب المناقشة على أنه إحدى الطرق التي يتم فيها تبادل الآراء من خلال الحوار الجاد عند طرح سؤال أو قضية[3].

التحديد الإجرائي: أسلوب المناقشة هو عملية الاتصال التي تحدث بين الطالب والأستاذ و بين الطالب والطالب عبر عملية الحوار والمناقشة حول قضية علمية مطروحة، كل طالب يبدي وجهة نظر حولها وفي الأخير يقدم الأستاذ الفكرة الواضحة لهذه القضية بعد تعمق الطلبة وتجاذب الأفكار فيما بينهم.

8. أسلوب الإلقاء (المحاضرة):

التحديد اللغوي: محاضرة (مفرد) جمعها محاضرات، مصدر حاضرَ يحاضر، مُحاضَرةً، فهو مُحاضِر، والمفعول مُحاضَر حديث أو درس في موضوع ما يلقى أمام عدد من الناس، شرح لموضوع معين يلقى أمام جمهور أو طلبة صف دراسي بهدف التعليم" قاعة المحاضرات" ألقى أستاذ الجامعة محاضرة حول جوانب من الطب النووي، والمحاضر اسم فاعل من حاضر وهو شخص مؤهل يلقي محاضرات في الجامعة أو غيرها[4].

---

[1] أحمد مختار عمر، معجم اللغة العربية المعاصرة، مرجع سابق، ص. 2268.

[2] عايش محمود زيتون ، أساليب التدريس الجامعي، دار الشروق، ط1، عمان، الأردن، 1995، ص.181.

[3] محمد سالم، فعالية التعليم التعاوني في اكتساب طلبة المرحلة الثانوية مهارات التذوق الأدبي، دراسات في المناهج وطرق التدريس الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد55، مصر، 1998، ص.11.

[4] أحمد مختار عمر، معجم اللغة العربية المعاصرة، مرجع سابق، ص.514.

التحديد الاصطلاحي: أسلوب المحاضرة أو ما يعرف بالإلقاء عبارة عن طريقة تعليمية وعظية تتضمن تواصلا وتخاطبا باتجاه واحد من المقدم[1].

ويعد هذا الأسلوب من أقدم و أكثر أساليب التدريس الجامعي استخداما، ويكاد لا يخلوا أي أسلوب تدريسي قليلا أو كثيرا من المحاضرة أو الإلقاء من حين إلى آخر، وقد كانت ولا تزال تحتل مكانا بارزا في تدريس المواد الإنسانية والعلمية[2].

التحديد الإجرائي: يعتبر أسلوب المحاضرة أو الإلقاء عملية اتصال تتم بين الأستاذ والطالب ينقل الأستاذ خلالها مجموعة من المعلومات والأفكار المعدة سلفا ويبذل أقصى جهده لضمان حسن عرض وتقديم المادة العلمية بطريقة تناسب مستوى الطلبة واحتياجاتهم.

[1] بربارا ماتيرو وآخرون، الأساليب الإبداعية في التدريس الجامعي،(ترجمة حسين عبد اللطيف بعارة ، ماجد محمد الخطايبة)، دار الشروق، الأردن، 2002، ص.198 .

[2] عايش محمود زيتون، مرجع سابق، ص.171.

7/- الدراسات السابقة

1.7/- الدراسات الجزائرية:

1.1.7/- دراسة عمران ماجدة (2012):

عنوان الدراسة: إستراتيجية التعلم التعاوني وفعاليتها في تحسين أداء المهارات الحسابية وحل المشكلات الرياضية، أجريت هذه الدراسة على تلاميذ مدرسة سيدي نايل بمدينة حاسي بحبح ولاية الجلفة لاستكمال متطلبات نيل شهادة الماجستير في علوم التربية فرع التربية الخاصة بكلية العلوم الاجتماعية والإنسانية قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا بجامعة الجزائر2، تهدف هذه الدراسة إلى تسليط الضوء على تجربة استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في تدريس المهارات الحسابية وحل المشكلات الرياضية لدى تلاميذ السنة الخامسة الابتدائي، الإستراتيجية التي كانت موضوع اهتمام الكثير من الدراسات في الدول الغربية وحتى بعض الدول العربية، بينما لم تحظ بنفس الاهتمام في الجزائر في حدود اطلاعنا.

وقد صاغت الباحثة فرضياتها كالتالي[1]:

- يتحسن أداء المهارات الحسابية وحل المشكلات الرياضية باستخدام إستراتيجية التعلم التعاوني لدى تلاميذ السنة الخامسة الابتدائي.
- توجد فروق بين نتائج الاختبارين القبلي و البعدي لدى المجموعة التجريبية بعد إنجاز البرنامج التعليمي باستخدام إستراتيجية التعلم التعاوني.
- لا توجد فروق بين نتائج الاختبارين القبلي و البعدي لدى المجموعة الضابطة بعد إنجاز البرنامج التعليمي باستخدام الطريقة التقليدية.
- توجد فروق بين مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) في متوسطات نتائج الاختبار البعدي للتلاميذ.

تكونت عينة البحث من مجموعتين المجموعة التجريبية مكونة من 25 تلميذا بمدرسة سيدي نايل بمدينة حاسي بحبح ولاية الجلفة، ودرست باستخدام إستراتيجية التعلم التعاوني لأداء المهارات الحسابية وحل المشكلات الرياضية انطلاقا من الكتاب المدرسي

[1] عمران ماجدة، إستراتيجية التعلم التعاوني وفعاليتها في تحسين أداء المهارات الحسابية وحل المشكلات الرياضية، رسالة ماجستير في علوم التربية، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة الجزائر2، الجزائر، 2013/2012، ص.17.

لمادة الرياضيات السنة الخامسة ابتدائي، والمجوعة الضابطة والتي تكونت من 25 تلميذا من نفس المدرسة والتي ودرست باستخدام الطريقة التقليدية المعتادة، وتم الاعتماد في اختيار عينة البحث على الطريقة العنقودية.[1]

وكان المنهج المعتمد في هذه الدراسة المنهج شبه التجريبي لاختبار فعالية إستراتيجية التعلم التعاوني، أما أدوات البحث فاستعانت الباحثة في ذلك ببناء اختبار تحصيلي قبلي لقياس مستوى أداء المهارات الحسابية وحل المشكلات الرياضية، و بناء برنامج تعليمي باستخدام إستراتيجية التعلم التعاوني، و بناء اختبار تحصيلي بعدي لقياس مستوى أداء المهارات الحسابية وحل المشكلات الرياضية، فكانت النتائج كالتالي:

- تم إثبات فعالية إستراتيجية التعلم التعاوني في تحسين أداء المهارات الحسابية وحل المشكلات الرياضية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية، بعد تطبيق البرنامج التعليمي باستخدام إستراتيجية التعلم التعاوني ضمن حصص تدعيمية، وجدنا تحسنا في أداء التلاميذ للمهارات الحسابية وحل المشكلات الرياضية.
- العمل التعاوني ينمي لدى التلاميذ نظرة ايجابية وظهور نشاط ودافعية خلال الحصص بفعل النشاطات الجماعية اليومية التي ينجزونها، وبفعل تقديم العلامات النهائية للمجموعات في نهاية كل حصة ما حّفز روح المنافسة بينهم.
- وجود تحسن في نتائج تلاميذ كلا مجموعتي البحث، وهذا يعني تكافؤ نتائج المجموعتين في أداء المهارات الحسابية وحل المشكلات الرياضية، ولكن لم يكن هناك أثر دال إحصائيا على فعالية إستراتيجية التعلم التعاوني بالمقارنة مع الطريقة التقليدية.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي للمهارات النحوية لدى الطلاب المعاقين سمعيا[2].

[1] عمران ماجدة، المرجع نفسه، ص.116.

[2] المرجع نفسه، ص.158.

2.1.7/- دراسة سامية إبراهيمي (2012):

عنوان الدراسة: أثر إستراتيجية التعلم التعاوني على اكتساب المفاهيم الرياضية، أجريت هذه الدراسة على تلاميذ متوسطة أحمد شوقي بالمسيلة، وتهدف الدراسة للتعرف على أثر إستراتيجية التعلم التعاوني في اكتساب المفاهيم الرياضية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة وتقديم نموذج إجرائي لكيفية استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في تدريس المفاهيم الرياضية، كما تهدف للتعرف على ما إذا كانت هناك فروق بين الذكور والإناث في درجة اكتسابهم للمفاهيم الرياضية، وقد كانت فرضيات الدراسة على النحو التالي[1]:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في اختبار المفاهيم الرياضية القبلي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في اختبار المفاهيم الرياضية القبلي و البعدي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في اختبار المفاهيم الرياضية القبلي و البعدي ، لصالح التطبيق البعدي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في اختبار المفاهيم الرياضية البعدي ، لصالح المجموعة التجريبية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث في اختبار المفاهيم الرياضية البعدي ، لصالح الذكور.

وقد اعتمدت الباحثة في هذه الدراسة على المنهج التجريبي لأنه أنسب المناهج وأكثرها ملاءمة لدراسة موضوعها، وقد تم الاعتماد على التصميم التجريبي ذي المجموعتين إحداهما تجريبية تدرس مادة الرياضيات باستخدام إستراتيجية التعلم التعاوني، والأخرى ضابطة تدرس مادة الرياضيات بالطريقة التقليدية[2].

أما الأدوات المستخدمة في هذه الدراسة فتمثلت في اختبار الذكاء العام و اختبار المفاهيم الرياضية ودليل المعلم وأوراق عمل التلاميذ.

---

[1] سامية إبراهيمي، أثر إستراتيجية التعلم التعاوني على اكتساب المفاهيم الرياضية، مجلة الباحث تصدر عن المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة، العدد6، الجزائر، 2012، ص.13.

[2] المرجع نفسه، ص.15.

وتم تحديد عينة الدراسة باختيار قسمين من أقسام السنة الأولى متوسط هما1 م 5 و 1م 6 بمتوسطة أحمد شوقي ببلدية المسيلة حيث يمثل تلاميذ القسم الأول1 م 5 المجموعة الضابطة وعددهم 35 تلميذا، وهي المجموعة التي تدرس وفق الطريقة التقليدية، ويمثل تلاميذ القسم الثاني1 م 6 المجموعة التجريبية وعددهم34 تلميذا، وهي المجموعة التي تدرس وفق إستراتيجية التعلم التعاوني وكما هو معروف يجب توفر التكافؤ الإحصائي بين أفراد المجموعتين[1].

وقامت الباحثة بتحديد الأساليب الإحصائية المناسبة في تحليل نتائج هذه الدراسة والمتمثلة فيما يلي: النسبة المئوية - المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، معامل ارتباط بيرسون، التوزيع التائي، اختبارT (ستيودنت)، اختبار (ف) تحليل التباين (الأحادي و الثنائي)، فتوصلت الباحثة للنتائج التالية:

- هناك اختلاف واضح بين الأسلوب التقليدي الممارس مع المجموعة الضابطة والأسلوب التعاوني من حيث شعور التلاميذ بالرضا والمشاركة والتنافس الجماعي بينهم وبانقضاء وقت الحصة بدون الشعور بالملل أو الضجر.
- التلاميذ ذوي التحصيل المتوسط والمنخفض تعلموا بشكل أفضل بالطريقة التعاونية لأنها أتاحت لهم الفرصة للاستفادة من الخبرات والأفكار والمهارات التي يمتلكها التلاميذ ذوو التحصيل المرتفع.
- العمل في مجموعات تعاونية أضفى جوا من المرح والسعادة على أعضاء المجموعة أثناء عملية التعلم.
- التعليم التعاوني يتيح الفرصة للمتعلم للحوار والمناقشة المتبادلة.
- العمل التعاوني يزيد الألفة بين التلاميذ وينمي روح التعاون لديهم ويدربهم على احترام رأي الآخرين وتقبلهم لهم ويزيد من ثقتهم بأنفسهم، كما يزيد من حب التلاميذ للمادة المدروسة[2].

[1] سامية إبراهيمي، المرجع نفسه، ص.18.

[2] المرجع نفسه، ص.29.

3.1.7/- دراسة عبد القادر لوريسي (1996):

عنوان الدراسة: محددات فعالية الطريقة الحوارية للتدريس في التعليم الأساسي، أجريت هذه الدراسة على تلاميذ السنة السادسة لبعض المدارس الابتدائية بمدينة بوفاريك ولاية البليدة الجزائر، تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين عوامل التصور والفهم والكف الذهني لدى التلميذ وكذا عامل التكوين لدى المعلم واثر كل ذلك في فعالية الطريقة الحوارية للتدريس، وقد صِيغت الفرضيات على النحو التالي:

- توجد علاقة بين فعالية الطريقة الحوارية للتدريس وتصور التلميذ لدوره.
- تختلف فعالية الطريقة الحوارية للتدريس حسب تصور التلميذ لدوره.
- ليست هناك علاقة بين فعالية الطريقة الحوارية للتدريس ومستوى الفهم لدى التلميذ.
- هناك علاقة بين فعالية الطريقة الحوارية للتدريس ومستوى الفهم لدى التلميذ.
- تختلف فعالية الطريقة الحوارية للتدريس حسب مستوى الفهم لدى التلميذ.
- تختلف فعالية الطريقة الحوارية للتدريس حسب مستوى تكوين المعلم.
- هناك علاقة بين فعالية الطريقة الحوارية للتدريس ومستوى الكف الذهني لدى التلميذ.
- هناك علاقة متعددة بين كل من التصور والفهم والكف الذهني وفعالية الطريقة الحوارية للتدريس.
- يوجد فرق بين الجنسين فيما يخص تصور الدور[1].

شملت عينة الدراسة الحالية 383 تلميذا من الجنسين، (208 ذكور، 175 إناث) كلهم من مستوى السنة السادسة تتراوح أعمارهم (11-13 سنة)[2].

واعتمد الباحث في دراسته في جمع البيانات على: مقياس التصور، مقياس الفهم، مقياس الكف، شبكة الملاحظة، واستعمل الباحث في أساليبه الإحصائية معامل الارتباط (r) واختبار (T)، اختبار (F)، الربيع (Q)، تحليل التباين لعامل واحد (Anova)، معامل الارتباط.

---

[1] عبد القادر لورسي، محددات فعالية الطريقة الحوارية للتدريس في التعليم الأساسي، رسالة ماجستير في علم النفس وعلوم التربية، معهد علم النفس وعلوم التربية بجامعة الجزائر، الجزائر، 1997/1996، ص.11.

[2] المرجع نفسه، ص.107.

وقد توصلت الدراسة الى النتائج التالية:

- توجد علاقة بين فعالية الطريقة الحوارية للتدريس وتصور التلميذ لدوره.
- تختلف فعالية الطريقة الحوارية للتدريس حسب تصور التلميذ لدوره.
- ليست هناك علاقة بين فعالية الطريقة الحوارية للتدريس ومستوى الفهم لدى التلميذ.
- هناك علاقة بين فعالية الطريقة الحوارية للتدريس ومستوى الفهم لدى التلميذ.
- تختلف فعالية الطريقة الحوارية للتدريس حسب مستوى الفهم لدى التلميذ.
- لا تختلف فعالية الطريقة الحوارية للتدريس حسب مستوى تكوين المعلم.
- هناك علاقة بين فعالية الطريقة الحوارية للتدريس ومستوى الكف الذهني لدى التلميذ.
- هناك علاقة متعددة بين كل من التصور والفهم والكف الذهني وفعالية الطريقة الحوارية للتدريس.
- يوجد فرق بين الجنسين فيما يخص تصور الدور لصالح الإناث.

وقد أبرزت مناقشة النتائج أن تطبيق الطريقة الحوارية للتدريس يحتاج إلى عمل موازي يتمثل في قدرة المعلم على معرفة تصورات التلاميذ وبالأخص تصورهم لدورهم وتوجيه ذلك توجيها سليما، والقدرة على جعل الخطاب المتداول بينه وبين التلاميذ مفهوما[1]، وبالتالي فالطريق الحوارية تجعل التلاميذ يستفيدون من مادتهم العلمية من خلال الاستماع وطرح الأسئلة، عن طريق المشاركة في النقاش حول موضوع الدراسة، ومنها يمكن للتلاميذ أن يصححوا معلوماتهم ومعلومات زملائهم، لأن أسلوب المناقشة يسمح بتكرار المعلومة وبالتالي حفظها بطريقة آلية يسمح للتلميذ القوي والضعيف بالفهم على حد سواء.

[1] المرجع نفسه، ص.137.

4.1.7/- دراسة عبد الوهاب بن موسى وعبدالفتاح أبي مولود (2017):

عنوان الدراسة: الدافعية للتعلم وعلاقتها بالتحصيل الدراسي، هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الدافعية للتعلم والتحصيل الدراسي لدى عينة من تلاميذ السنة الأولى ثانوي، تكونت عينة الدراسة من 72 تلميذا وتلميذة بثانوية بوشوشة بمدينة الوادي للسنة الدراسية 2015/2014، وجاءت تساؤلات الدراسة على النحو التالي[1]:

- هل توجد علاقة بين الدافعية للتعلم والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي ؟
- هل توجد فروق في التحصيل الدراسي بين تلاميذ السنة أولى ثانوي حسب متغير الجنس ؟
- هل توجد فروق في الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي حسب متغير الجنس ؟

وقد اعتمد الباحثان في دراستهما على المنهج الوصفي كونه يتماشى مع طبيعة الموضوع قصد معرفة علاقة الدافعية للتعلم بالتحصيل الدراسي، والفرق بين الجنسين في متغير الدافعية للتعلم ومتغير التحصيل الدراسي لدى التلاميذ، أما بالنسبة لأدوات الدراسة فاعتمد الباحثان على مقياس الدافعية للتعلم.

ولقد توصلا الباحثان من خلال دراستهما أن الإناث أكثر ميلا من الذكور فيما يتعلق بالدافعية للتعلم، ويمكن إرجاع وجود الفروق بين الجنسيين في مستوى دافعية التعلم إلى إقبال التلاميذ على اجتياز امتحان شهادة التعليم المتوسط، حيث لاحظ الباحث الرغبة والإصرار لدى الإناث على نيل الشهادة والانتقال إلى الثانوية ثم إلى الجامعة، وهذا يفسر بالنظر إلى ما تقدمه الأسرة والمجتمع للإناث من توجيهات تتعلق بالشهادة المدرسية باعتبارها سلاحاً في يد كل منهن.

فالدافعية للتعلم تختلف من فرد لآخر كما تختلف باختلاف الجنس في المواقف التعليمية المختلفة التي يمرون بها، فالدافع للتعلم لدى الذكور قد لا يستثار بنفس الطريقة لدى الإناث حيث تكون لديهن ميل ورغبة أكثر سعيا لتحقيق هدف معين وربما يعود ذلك إلى أن الإناث

[1] عبد الوهاب بن موسى وعبدالفتاح أبي مولود، الدافعية للتعلم وعلاقتها بالتحصيل الدراسي، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد30، جامعة ورقلة، 2017، ص.384.

يزداد مستوى دافعيتهن ومثابرتهن على التعلم بسبب نمط التنشئة الاجتماعية السائد، والذي يركز على أهمية الدراسة بالنسبة إلى الفتاة، بعكس الذكور الذين تصبح اهتماماتهم مختلفة عن الميدان المدرسي مع زيادة أعمارهم[1].

5.1.7/- دراسة خنوش عبد القادر (2008)

عنوان الدراسة: دور التدريس بالكفاءات في استثارة دافعية التعلم لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط، أجريت هذه الدراسة على مجموعة أساتذة وتلاميذ متوسطات ولاية البليدة خلال الموسم الدراسي 2008/2007، تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة التدريس بالكفاءات ومدى استثارة الدافعية للتعلم لدى التلاميذ، وقد صِيغت فرضيات الدراسة على النحو التالي[2]:

- توجد فروق في الدافعية للتعلم بين تلاميذ الأساتذة ذوي الاتجاه الإيجابي وتلاميذ الأساتذة ذوي الاتجاه السلبي نحو التدريس بالكفاءات.
- توجد فروق في الدافعية للتعلم بين الذكور والإناث في ظل التدريس بالكفاءات.
- توجد فروق في الدافعية للتعلم لدى تلاميذ الرابعة متوسط حسب المادة المدروسة (العلوم الفيزيائية واللغة العربية)

شملت عينة الدراسة على 59 أستاذ مرحلة المتوسط، تم اختيارهم بطريقة عشوائية، و269 تلميذ يدرسون في السنة الرابعة متوسط، تم انتقاء أفراد العينة بطريقة مقصودة، موزعين على 109 متوسطة من أربع مقاطعات، وتم الاعتماد في هذه الدراسة على أداتين، الأداة الأولى تتمثل في مقياس اتجاهات الأساتذة نحو التدريس بالكفاءات، والأداة الثانية مقياس الدافعية للتعلم خاص بتلاميذ السنة الرابعة متوسط.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- خلصت نتائج اختبار الفرضية الأولى إلى عدم تحققها أي ليست هناك فروق في الدافعية للتعلم بين تلاميذ الأساتذة ذوي الاتجاه الإيجابي وتلاميذ الأساتذة ذوي الاتجاه السلبي نحو التدريس بالكفاءات، كما أثبتت النتائج أنه لا توجد فروق في

[1] المرجع نفسه، ص.389.

[2] خنوش عبد القادر، دور التدريس بالكفاءات في استثارة دافعية التعلم لدى تلاميذ السنة متوسط، رسالة الماجستير تخصص علم النفس المدرسي، قسم علم النفس وعلوم التربية والارطوفونيا، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر2، 2009/2008، ص.8.

أبعاد مقياس الدافعية للتعلم بين تلاميذ الأساتذة ذوي الاتجاه الايجابي والسلبي نحو التدريس بالكفاءات وكانت درجات التلاميذ متقاربة في جميع الأبعاد المكونة للدافعية: الميل، المثابرة، المسؤولية،الاندماج، كما توصلت الدراسة إلى أن أساتذة العلوم الفيزيائية للسنة الرابعة متوسط يتمتعون باتجاه إيجابي نحو التدريس بالكفاءات مقارنة بأساتذة اللغة العربية ونسبة أفراد عينة الأساتذة ذوي الاتجاه الإيجابي نحو التدريس بالكفاءات أكبر من نسبة ذوي الاتجاه السلبي.

- خلصت نتائج الدراسة إلى وجود تقارب في الدافعية للتعلم بين الذكور والإناث، حيث لم يكن لعامل الجنس تأثير على دافعية التعلم بين الذكور والإناث، وبالتالي عدم قبول الفرضية الثانية، فالذكور والإناث يتمتعون بالمستوى نفسه لدافعية التعلم في ظل التدريس بالكفاءات، حيث أن هذه البيداغوجيا تركز على تنمية قدرات المتعلمين وبناء كفاءتهم بغض النظر عن جنسهم، كما توصلت النتائج إلى وجود فروق في بعد الميل بين الذكور والإناث لصالح الإناث،وفي بعد المسؤولية لصالح الذكور، في حين لا توجد فروق دالة بين الذكور والإناث في بعدي المثابرة والاندماج.
- خلصت النتائج إلى قبول الفرضية الثالثة، أي توجد فروق في الدافعية للتعلم بين مادتي العلوم الفيزيائية واللغة العربية وبالتالي تحقق الفرضية[1].

6.1.7/- دراسة أحمد العاطف وآخرون (2006):

عنوان الدراسة: .أثر استخدام طريقة المناقشة في تدريس الفيزياء، أجريت هذه الدراسة على طلبة السنة الثانية من التعليم المتوسط بالقبة الجزائر وسط في شهر أفريل للموسم الدراسي 2007/2006، حيث هدفت الدراسة إلى معرفة أثر استخدام طريقة المناقشة في تدريس الفيزياء على تحصيل طلبة السنة الثانية من التعليم المتوسط مقارنة بالطريقة التقليدية، وقد تكون مجتمع البحث من 920 طالب وطالبة وبلغت عينة البحث التي اختيرت عشوائيا 80 طالب وطالبة (40 ذكور، 40 إناث) قسمت لمجموعتين،

[1] خنوش عبد القادر، المرجع نفسه، ص.140.

تجريبيتين وعددها 42 طالبا، درست بطريقة المناقشة والثانية ضابطة وعددها 38 طالبا تعلمت بالطريقة التقليدية[1]. فكانت تساؤلات الدراسة كالتالي:

- ما أثر استخدام طريقة المناقشة في تدريس مادة الفيزياء على تحصيل طلبة السنة الثانية من التعليم المتوسط؟
- ما هي اتجاهات الطلبة نحو الطريقة المألوفة لديهم في التدريس؟
- ما هي اتجاهات أفراد المجموعة التجريبية نحو استخدام طريقة المناقشة في تدريسهم لمادة الفيزياء مقارنة بالطريقة التقليدية لديهم؟

تم الاعتماد في هذه الدراسة على المنهج التجريبي وذلك لدراسة أثر استخدام طريقة المناقشة في تدريس الفيزياء، واتجاهات الطلبة نحو التدريس باستخدام طريقة المناقشة[2]، وقد استعان الباحثان في جمع معلوماتهم على الاستبانة القبلية والبعدية واختبار تحصيلي بعدي في الفيزياء على العينتين التجريبيتين والضابطة للمقارنة، واستخدام اختبارات (T). وخلصت هذه الدراسة إلى ما يلي:

- طريقة المناقشة لها أثر في تحسين وتطوير مستوى التحصيل الدراسي، ولها نفس الأثر الايجابي على تحصيل الإناث والذكور.
- تساهم هذه طريقة المناقشة في تنمية شخصية المتعلم وحثه على التفكير والإبداع[3].

2.7/- الدراسات العربية:

1.2.7/- دراسة عالية علي الرفاعي (2007):

عنوان الدراسة: أثر استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في تحصيل الطلبة الصم في الرياضيات وتفاعلاتهم الاجتماعية، أجريت هذه الدراسة بمعهد الصم البكم بمحافظة دمشق، لاستكمال متطلبات نيل شهادة الماجستير في التربية الخاصة بكلية التربية جامعة دمشق، هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر إستراتيجية التعليم التعاوني على تحصيل

[1] أحمد العاطف وآخرون، أثر استخدام طريقة المناقشة في تدريس الفيزياء، دراسة منشورة بمجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر بسكرة، العدد34، بسكرة، مارس 2014، ص.531.

[2] أحمد العاطف وآخرون، المرجع نفسه، ص.533.

[3] المرجع نفسه، ص.544.

الطلبة الصم لمادة الرياضيات وأثر هذه الإستراتيجية على تطوير المهارات الاجتماعية مقارنة بالطريقة التقليدية، وكانت فرضيات الدراسة كالتالي[1]:

- لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) بين متوسط تحصيل الطلبة الصم في المجموعة التجريبية ومتوسط تحصيل الطلبة الصم في المجموعة الضابطة على الاختبار البعدي للتحصيل في مادة الرياضيات يعزى لطريقة التدريس (تعاونية أوتقليدية).
- لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) بين متوسط أداء الطلبة الصم في المجموعة التجريبية ومتوسط أداء الطلبة الصم في المجموعة الضابطة على القياس البعدي للمهارات الاجتماعية يعزى لطريقة التدريس (تعاونية أوتقليدية).
- لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) بين متوسط تحصيل الطلبة الصم في المجموعة التجريبية على الاختبار البعدي للتحصيل في مادة الرياضيات وفقا لمتغير الجنس.
- لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) بين متوسط أداء الطلبة الصم في المجموعة التجريبية على القياس البعدي للمهارات الاجتماعية وفقا لمتغير الجنس.

وقد تكونت عينة الدراسة من شعبتين تضم 36 طالبا وطالبة صم من الصف الرابع الأساسي، وذلك يمثل 67% من مجتمع الدراسة، وقد تم اختيار الشعبتين عشوائيا من بين الشعب الثلاث وذلك بهدف إجراء الدراسة الاستطلاعية على الشعبة الثالثة، وتم استخدام التعيين العشوائي لتحديد شعبة المجموعة التجريبية وشعبة المجموعة الضابطة وذلك عن طريق القرعة.

وقد كانت أدوات جمع البيانات عبارة عن مقياس المهارات الاجتماعية التي أعدته الباحثة لمعرفة التغير في التفاعلات الاجتماعية للطلبة الصم، والاختبار التحصيلي لقياس تحصيل الطلبة الصم في مادة الرياضيات[2].

---

[1] عالية علي الرفاعي، أثر استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في تحصيل الطلبة الصم في الرياضيات وتفاعلاتهم الاجتماعية، رسالة ماجستير، كلية التربية جامعة دمشق، سوريا، 2007، ص.5.

[2] المرجع نفسه، ص.60.

وقد توصلت الباحثة للنتائج التالية:

- التعليم التعاوني أتاح فرصة للطلبة الصم للمشاركة والممارسة وحل المشكلات مع النظراء، و بهذا شعر الطالب أنه حقق نجاحًا في المهام المطلوبة منه بشكل خاص مما زاد من دافعيته نحو التعلم وعدم شعوره بالإحباط.
- ساعد التعليم التعاوني في زيادة تحصيل الطلبة في مادة الرياضيات، ولأن نجاح الفرد في المجموعة توقف على نجاح كل أفراد المجموعة فقد زاد من إحساس كل فرد في المجموعة بمسؤوليته الفردية اتجاه نفسه واتجاه أفراد المجموعة.
- تبادل الأدوار في مجموعات التعليم التعاوني الطلبة ذوي المهارات الاجتماعية الضعيفة على تولي أدوار مثل دور القائد.
- سمح التعلم التعاوني للطلبة التعبير عن آرائهم وشجعهم على طرح أفكار جديدة وفتح مجالا واسعًا للنقاشات الجماعية.
- ساعد تطبيق الأنشطة التعاونية الجماعي المتمثل بلوحة اهتمامات الطالب على تنمية قدرة الطالب على التواصل مع الجماعة من خلال عرض المعلومة وتوضيح جوانبها، وكذلك تطوير قدرة الطلبة على استقبال المعلومة وفهمها والمشاركة فيها والتعقيب عليها.
- ساعد التعليم التعاوني في تعزيز التفاعل بين الطلبة وخلق جو من المرح والألفة بينهم، وهذا قد ساهم في تطوير المهارات الاجتماعية للطلبة الصم[1].

2.2.7/- دراسة سالم بن علي سالم القحطاني (2000):

عنوان الدراسة: فاعلية التعلم التعاوني في تحصيل الطلاب وتنمية اتجاهاتهم في الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة، وقد أجريت الدراسة بالمدارس المتوسطة التابعة للإدارة العامة للتعليم المتوسط بمنطقة عسير بالمملكة العربية السعودية على معلمي وطلبة مرحلة التعليم المتوسط (الصف الأول متوسط)، وتهدف هذه الدراسة لتقصي فاعلية التعلم التعاوني في تحصيل الطلاب الأكاديمي والاجتماعي وتنمية اتجاهاتهم في الدراسات الاجتماعية (التاريخ) بالمرحلة المتوسطة

[1] المرجع نفسه، ص.81.

وكانت فرضيات البحث المعتمدة هي:

- توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات تحصيل طلاب المجموعة التجريبية من الاختبار القبلي إلى الاختبار البعدي.
- توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة ترجع إلى استخدام طريقة التعلم التعاوني[1].

اقتصرت عينة الدراسة على معلمي المرحلة المتوسطة فيما يتعلق بالاستبيان وعلى طلاب المرحلة المتوسطة للصف الأول في إجراء الدراسة التجريبية (الاختبار) والاستبيان لقياس اتجاهات الطلاب نحو التعليم التعاوني، حيث كانت العينة مكونة من 72 طالبا، فتم توزيعهم بين الفصلين (أ،ب) حدد 36 طالبا للمجموعة الضابطة للفصل (أ) بينما 36 طالبا للمجموعة التجريبية للفصل (ب)، أما توزيع الاستبانة فكانت على 63 معلما مختص في الدراسات الاجتماعية.

وقد اعتمد الباحث على المنهج الوصفي التحليلي بالنسبة للاستبيان والمنهج التجريبي في الدراسة التجريبية، وقد استعان الباحث في دراسته بالأدوات التالية:

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

وتمت المعالجة الإحصائية للدراسة باستخدام البرامج (Spss, Gv stat) حيث تم استخدام التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبارات (T test, F test)، إضافة إلى إيجاد معامل الارتباط في ثبات أدوات الدراسة[2].

وأسفرت الدراسة على النتائج التالية:

- استخدام التعلم التعاوني بدرجة متوسطة من قبل معلمي الدراسات الاجتماعية في التدريس.

---

[1] سالم بن علي سالم القحطاني، فاعلية التعلم التعاوني في تحصيل الطلاب وتنمية اتجاهاتهم في الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة، دراسة منشورة في مجلة كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، العدد17، الإمارات، 2000، ص.97.

[2] سالم بن علي سالم القحطاني، مرجع سابق، ص.114.

- توجه طلاب المجموعة التجريبية الإيجابي نحو التعلم التعاوني مما كان له الأثر الواضح على مشاركتهم وتفاعلهم الصفي وقدراتهم.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية تؤكد على تأثير استخدام التعلم التعاوني على تحصيل الطلاب، وتدل على تفوق الطلاب في المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة، وفاعلية التعلم التعاوني مقارنة بالطرق التدريسية التقليدية الأخرى.
- كانت النتائج تدعم فاعلية التعليم التعاوني من النواحي الاجتماعية والتعليمية وبناء اتجاهات ايجابية عند الطلاب من خلال التفاعل الصفي والمشاركة وروح التعاون الجماعي والاعتماد المتبادل وبناء الثقة بالنفس على مختلف المستويات التعليمية[1].

3.2.7/- دراسة عايش زيتون محمود، (1995)[2] :

عنوان الدراسة: أساليب التدريس في الجامعة وسبل مبررات استخدامها، أجريت الدراسة على أعضاء هيئة التدريس في ثمان كليات من كليات الجامعة الأردنية، تهدف الدراسة للتعرف على أساليب التدريس الشائعة التي يستخدمها أعضاء هيئة التدريس في الجامعة، والمبررات أو المسوغات التي يذكرها أعضاء هيئة التدريس في استخدامهم لأساليب التدريس في الجامعة، ومدى اختلاف المبررات والأساليب التدريسية باختلاف متغيرات الدراسة الجنس، والكلية، والخبرة التدريسية، والرتبة الأكاديمية، وقد صمم الباحث استبانة لجمع المعلومات تم توزيعها على عينة عشوائية من أعضاء هيئة التدريس بلغ حجمها 167 عضواً.

وأهم ما توصلت إليه الدراسة ما يلي:

1. أكثر أساليب التدريس شيوعاً التي استخدمها أعضاء هيئة التدريس في الجامعة هي على الترتيب: المحاضرة والنقاش في المرتبة الأولى والحوار والمناقشة المرتبة الثانية، والمحاضرة الإلقاء مع استخدام الطباشير في المرتبة الثالثة، والمحاضرة المباشرة الرسمية المرتبة الرابعة.
2. أساليب التدريس الأقل شيوعا هي أساليب: الكمبيوتر التعليمي في المرتبة الأخيرة، يليه

[1] سالم بن علي سالم القحطاني، المرجع نفسه، ص.124.

[2] عايش زيتون محمود، أساليب التدريس الجامعي، دار الشروق، ط1، عمان، الأردن، 1995، ص.253.

الرحلات الميدانية، ثم التعليم المبرمج وأخيرا أسلوب المختبر في المرتبة الحادية عشر.

3. أكثر المبررات التي ذكرها أفراد العينة كأسباب دفعتهم لاستخدام أساليب التدريس في الجامعة هي حسب ترتيبها: كثرة أعداد الطلاب في القاعة الدراسية، وطبيعة المواد الجامعية، ومناسبة الأسلوب التدريسي لقدرات الطلاب واستعداداتهم، إثارة دافعية الطالب للتعلم، ومناسبة الأسلوب لإقامة علاقات طيبة مع الطلاب، لأن الأستاذ المكتمل هو ذلك الأستاذ الذي يملك القدرة على الإثارة الفكرية والعقلية بدرجة عالية، وعلاقته الشخصية مع الطلبة عالية[1].
4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التدريس الجامعي المستخدمة من قبل أعضاء هيئة التدريس في الجامعة تعزى للجنس، والرتبة الأكاديمية، وكذلك بالنسبة لمبررات استخدامها.
5. لا توجد فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية في أساليب التدريس الجامعي المستخدمة من قبل أعضاء هيئة التدريس في الجامعة تعزى للخبرة التدريسية، بينما توجد فروق في المبررات التي ذكرها أعضاء هيئة التدريس لاستخدام أساليب التدريس في الجامعة تعزى للخبرة التدريسية.
6. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التدريس الجامعي المستخدمة من قبل أعضاء هيئة التدريس في الجامعة تختلف جوهريا باختلاف نوع الكلية.

3.7/- الدراسات الأجنبية:

1.3.7/- دراسة آمبروسيو وآخرين (1993)(Amprosio and others)[2]:

عنوان الدراسة: أثر التعلم التعاوني في تعلم الطلبة للفيزياء واتجاهاتهم نحو تطوير المهارات التعاونية، أجريت هذه الدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية في جامعة كولورادو الشمالية، وهدفت هذه الدراسة إلى تحديد الفروق بين أسلوب التعلم التعاوني والطريقة الاعتيادية في التحصيل وتطوير المهارات التعاونية واتجاهاتهم نحو مادة الفيزياء.

[1] عايش محمود زيتون، المرجع نفسه، ص.179.

[2] عمران ماجدة، مرجع سابق، ص.25.

حيث تكونت عينة الدراسة من 31 طالبا، منها 8 طالبات و 23 طالبا، قسمت العينة إلى مجموعتين إحداهما تجريبية تدرس وفق أسلوب التعلم التعاوني، قسمت بدورها إلى أربع مجموعات صغيرة في كل واحدة منها أربعة طلاب، من مستويات تحصيلية مختلفة وفقا لنتائج اختبار تحصيلي قبلي، أما المجموعة الضابطة فقد تم تدريسها بالطريقة الاعتيادية، وقد استغرقت التجربة مدة ستة عشر (16) أسبوعا.

فكانت نتائج الدراسة على النحو التالي:

- عدم وجود فروق دالة إحصائيا في تحصيل الطلبة الذين درسوا بأسلوب التعلم التعاوني أو بالطريقة الاعتيادية.
- مجموعة الطلبة الذين درسوا بأسلوب التعليم التعاوني أظهرت سلوكات تعاونية أفضل من الطلبة الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية.
- مجموعة الطلبة الذين درسوا بأسلوب التعليم التعاوني ظهرا عليهم مستوى عال من الارتياح والرضا عند استخدام أسلوب التعلم التعاوني مع فئة الطلبة الجامعيين.
- مجموعة الطلبة الذين درسوا بأسلوب التعليم التعاوني كانت هناك زيادة في ميولهم نحو التعلم المختبري (فيزياء).

2.3.7/- دراسة (لي سيمون Lei Simon، 2007)[1]:

عنوان الدراسة: الممارسات التدريسية للأساتذة في كليتي المجتمع في الولايات الغربية الأمريكية، أجريت هذه الدراسة سنة 2007، وتمحورت حول استهدفت تكريس الفروق في استراتيجيات التدريس لأعضاء هيئة التدريس الحاليين ومستواهم التعليمي. وقد استخدمت الدراسة أداة مسحية (استبانة) مكونة من سؤالين بنهاية مغلقة وزعت عشوائياً على (400) عضو هيئة تدريس بكليتي المجتمع X ، و Y في ولايات الغرب الأمريكي. وقد طبق الباحث دراسة استطلاعية للتأكد من صلاحية الاستبانة وتعديلها قبل تطبيقها حيث تكونت في شكلها النهائي من جزأين الأول تكون من ستة أسئلة تتعلق بالمعلومات الديموغرافية وخلفية عن التدريس، والجزء الثاني قائمة مكونة من ستة أساليب تدريسية

[1] خالد بن صالح المرزم السبيعي، اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو ممارسة أساليب التدريس الفعالة ومتطلبات استخدامها، السعودية، مجلة رسالة الخليج العربي، العدد 113، 2009، ص.28.

شائعة هي(المحاضرة، والمناقشة والمشاركة، وتدريس المختبر، والفيديو أو الكمبيوتر وعرض الشرائح والبوربوينت، والتعليم عن بعد) حيث كانت استجابتهم عليها بمقياس خماسي وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها: أن تركيز الأساتذة المتعاونين كان دالا إحصائيا أكثر على أسلوب المحاضرة من الأساتذة العاملين بنظام الدوام الكامل الذين ركزوا في تدريسهم بدلالة إحصائية على أسلوب المناقشة والمشاركة، وأسلوب العرض، وأسلوب المختبر، وأنه لا توجد فروق بين الأساتذة العاملين بالدوام الجزئي أو الكامل في استخدام أسلوب الفيديو والكمبيوتر، وأن هناك فروق دالة إحصائية بين الأساتذة من حيث التأهيل المهني في مجال استخدام أساليب التدريس حيث أن الأساتذة المؤهلين بدرجة دكتوراه يركزون على أسلوب المناقشة والمشاركة وأسلوب التعليم عن بعد، مع تركيز قليل على أسلوب المحاضرة مقارنة بزملائهم غير الحاصلين على درجة الدكتوراه. ومن أهم التوصيات التي أوصى بها الباحث: مشاركة أعضاء هيئة التدريس بورش عمل في التدريس وأساليب التعلم مع تقنيات متطورة، وضرورة أن يقوم الأساتذة المتعاونون والأساتذة عموماً بتنويع أساليب التدريس والاستفادة من التقنيات الحديثة المتعددة لتسهيل وتعظيم تعليم الطلاب.

4.7/- تعقيب ومناقشة الدراسات السابقة:

1.4.7/- الاستفادة من الدراسات السابقة:

1. من خلال استعراضي لكل الدراسات التي وجدتها تخدم موضوعي بشكل أو بأخر، اعتمدت على الدراسات التي تقتصر على أهم النقاط البارزة ذات العلاقة المباشرة بموضوع دراستي، واعتمدت في معيار البروز والأهمية على الدراسات التي تحتوي على فصلا أو مبحثا أو مطلبا أو فقرة تخدم دراستي مع مراعاة المتغيرات التي تظهر في كل دراسة، وأحاول ربطها بموضوعي الحالي بعد قراءتها بتأن مركزا على النتائج التي توصل إليها صاحب الدراسة والكيفية التي تناولها حتى يكون لديا تصورا واضحا عن الدراسة و أقارنه مع دراستي الحالية بغية الاستفادة منه فيما بعد.

مستبعدا ومتجنبا كل الدراسات المتطابقة مع مشكلة دراستي من الزاوية نفسها، وفي هذا الشأن لم أسجل أي تشابه أو تطابق، ومنه تأكدت بأن دراستي متفردة عن بقية الدراسات من حيث الطرح والمعالجة ومتشابهة مع الدراسات السابقة الأخرى من حيث بعض المتغيرات والمنهج ومجتمع الدراسة والأساليب الإحصائية المستخدمة.

2. لقد استفدت من خلال الدراسات السابقة، حيث اتضح لنا نوع المساهمة التي قدمتها في هذا المجال، ولتحقيق مبدأ تراكمية المعرفة في التخصص تم تحديد النقاط التي يجب أن ارتكز عليها في موضوعي رغم اختلاف المصادر التي تسهم بالبحث فيه وتعددها، فكانت الأساليب الإبداعية في التعليم الجامعي ودورها في دفع الطلبة للتعلم موضوع مهم خاصة أنه يعالج قضية خطيرة وهي كثرة الغيابات والتسرب الذي تشهده جامعاتنا اليوم والنفور العارم للطلبة في حصة المحاضرة، فكان الكشف عن أساليب التدريس في الجامعة سواء أسلوب المناقشة أو أسلوب التعليم التعاوني أو استخدام الوسائل التعليمية أو أسلوب الإلقاء التقليدي أمرا لابد منه حتى نسلط الضوء عن علاقة هذه الأساليب ودافعية الطلبة للتعلم، فكان استغلال وتوظيف الدراسات السابقة والاستفادة منها وفق ما يلي:

- استفدت من مناهج الدراسات السابقة المستخدمة ووظفتها في موضوعي، مع تجنبي لكل السلبيات الواردة في هذه المناهج.
- استفدت من المعايير والمقاييس، وفقرات الاستبانة التي احتجتها، والتعريفات الاصطلاحية والإجرائية، وبرامج التحليل الإحصائي المناسبة لتحليل المادة العلمية كبرنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Spss، أو الوسائل اللازمة للبحث.
- استعنت بالتقسيمات الرئيسة المعتمدة في الدراسات السابقة والتي زودتني بأفكار جديدة لتصميم ما يناسب دراستي الحالية.
- استعنت ببعض المصادر العلمية المعتمدة في الدراسات السابقة التي لفتت انتباهي ولم أكن أعرفها، فاستخرجتها من المكتبات وأثريت دراستي بمحتوياتها.
- من خلال هذه الدراسات استطعت صياغة الإطار النظري لدراستي، وفي ضوئها تم استغلال هذه الدراسات في مناقشة النتائج التي توصلت اليها في بحثي ومدى تطابقها من عدمه.
- أعطت هذه الدراسات، رؤية مسبقة حول ميدان الدراسة وأهم المشاكل التي واجهت الباحثين من خلالها الوقوف على العقبات التي قد تعترض عملية البحث، فتجنبتها وعالجتها.
- من خلال هذه الدراسات اتضح لي أهمية أساليب التعليم الجامعي في إثارة الدافعية للتعلم من خلال الصورة التي رسمها الطلبة عن كل أسلوب تدريسي يتبعه الأستاذ الجامعي ومدى استثارته لهم.
- ساعدتنا الدراسات السابقة هذه في الربط المنهجي بين الأساليب الإبداعية في التعليم الجامعي التي تعتبر فعالة في عملية التعلم والطالب الجامعي الذي هو محور هذه العملية.
- استطعت من خلال هذه الدراسات صياغة أهداف دراستي، و بناء الإشكالية والتساؤلات الفرعية، وكذا بلورة أهمية هذا النوع من الدراسات، في دور مدى أهمية الدافعية لدى المتعلم وبالتالي ضرورة تركيز الأستاذ على إثارتها بغية تحفيز المتعلم للتعلم.

- ساهمت هذه الدراسات في معرفة كيفية إعداد الجانب المنهجي للدراسة الميدانية (اختيار المنهج، العينة، أداة البحث، مجالات البحث، الأدوات والأساليب الإحصائية).
- لفتت هذه الدراسات نظري إلى ضرورة الاهتمام بالأستاذ وأسلوب التدريس والطالب الجامعي من خلال ربط العلاقة بينهما لتحقيق الهدف التربوي، وذلك بتسليط الضوء على أن تفعيل الدافعية لدى المتعلم يتوقف على نوعية الأسلوب التدريسي الذي يعتمده الأستاذ فيكسب ثقة الطالب فتكتمل حلقة التعلم.

2.4.7/- تقييم الدراسات السابقة:

بعد عرضنا لعدة دراسات سواء العربية منها أو الأجنبية التي استطعنا الحصول عليها لتدعيم بحثنا هذا والاستفادة منها من الجانبين المنهجي والمعرفي.

إلا أن هناك اختلاف في الدراسات التي تناولتها في دراستي هذه من حيث أدوات جمع البيانات فالبعض كانت أداته المستعملة عبارة عن مقياس وبعض الدراسات اعتمدت على استبيان، أما فيما يخص العينة المعتمدة في هذه الدراسات فهي متنوعة، فهناك دراسات اعتمدت على عينة مأخوذة من تلاميذ الابتدائي أو المتوسط أو الثانوي، في حين دراسات أخرى اعتمدت على عينة الأساتذة بينما أخرى اعتمدت على عينة طلبة الجامعة، كما نلمس اختلاف في سنوات الدراسات وأماكن الدراسات، بالإضافة إلى حجم العينة فهناك دراسات ذات عينة كبيرة الحجم في حين نجد عينات صغيرة الحجم وعلى العموم فكل الدراسات التي تناولتها كانت قد تطرقت إلى جزء من دراستي الحالية على الأقل بمتغير معين دون استغلال المتغيرين معا، ودون الربط بشكل واضح بين المتغيرين .

ويمكننا تبيان أوجه الشبه والاختلاف بين الدراسات السابقة التي اعتمدت عليها ودراستي الحالية كما يلي:

1. **من حيث عينة الدراسة:** كانت عينة الدراسات السابقة أغلبيتها تتمحور حول التلاميذ المتوسط والثانوي وأحيانا الابتدائي، فنجدها في الدراسة السابقة لكل من: عمران ماجدة، عبد القادر لوريسي، سامية براهيمي، عبد

الوهاب بن موسى وعبدالفتاح أبي مولود، خنوش عبد القادر، أحمد العاطف وآخرون، بينما هناك من اعتمد في عينته على فئة الطلبة مثل الدراسات السابقة لكل من: عالية علي الرفاعي، سالم بن علي سالم القحطاني، آمبروسيو وآخرين Amprosio and others، وبقية الدراسات السابقة فقد اعتمدت على الأستاذ الجامعي أو ما يعرف عندهم بعضو هيئة التدريس مثل الدراسة السابقة لكل من: عايش زيتون محمود، لي سيمون Lei Simon.

2. **من حيث أدوات الدراسة:** نلاحظ من خلال الدراسات السابقة بأن أغلبية الدراسات اعتمدت في جمع بيانتها على المقياس، مثل دراسة عمران ماجدة، حيث قامت ببناء اختبار تحصيلي قبلي لقياس مستوى أداء المهارات الحسابية وحل المشكلات الرياضية، ودراسة سامية إبراهيمي التي اعتمدت في دراستها على اختبار الذكاء العام و اختبار المفاهيم، و دراسة عبد القادر لوريسي التي كانت أداة جمع بيانات دراسته عبارة عن: مقياس التصور، مقياس الفهم، مقياس الكف وشبكة الملاحظة، أما عبد الوهاب بن موسى وعبدالفتاح أبي مولود فقد اعتمد في دراسته على مقياس الدافعية للتعلم وهو نفس المقياس الذي اعتمدته في دراستي الحالية، بينما خنوش عبد القادر فقد اعتمد في دراسته على مقياس اتجاهات ومقياس الدافعية للتعلم معا، أما عالية علي الرفاعي فقد كانت أدوات جمع بياناته عبارة عن مقياس المهارات الاجتماعية، في حين هناك من اعتمد في جمع بياناته على الاستبيان مثل: دراسة سالم بن علي سالم القحطاني، أحمد العاطف وآخرون، عايش زيتون محمود، لي سيمون Lei Simon.

3. **من حيث حجم العينة:** هناك تباين كبير بين حجم عينات الدراسات السابقة بالمقارنة مع دراستي الحالية التي عدد أفرادها 536 طالب وطالبة، ومن خلال تنوع العينة بين التلميذ والطالب والأستاذ فقد تباينت حجم العينة من دراسة لأخرى حيث كانت أقلها دراسة عمران ماجدة التي بلغ حجم العينة فيها 25 تلميذا وأكبرها دراسة لي سيمون Lei Simon التي بلغ حجم العينة 400 أستاذ، ومن خلال ذلك

يتبين أن حجم عينة دراستي الحالية أكبر من حجم عينة الدراسات السابقة التي تناولتها.

4. **من حيث مكان إجراء الدراسة:** سجلنا اختلاف في مكان إجراء الدراسات السابقة ودراساتي الحالية، حيث أجريت دراستي في الجزائر وهو ما يتشابه وبعض الدراسات السابقة، في حين هناك اختلاف في الدراسات التالية: دراسة عالية علي الرفاعي التي أجريت بدمش دولة سوريا، ودراسة سالم بن علي سالم القحطاني بالمملكة العربية السعودية، و دراسة عايش زيتون محمود بالمملكة الأردن، بينما دراسة آمبروسيو و دراسة لي سيمون فقد أجريت بالولايات المتحدة الأمريكية.
5. **من حيث المنهج:** لقد سجلنا الاختلاف في نوع المنهج المعتمد في كل دراسة والتي كان أغلبها يختلف ودراستي الحالية، فاعتمدت عدة دراسات على المنهج التجريبي مثل: دراسة عمران ماجدة، سامية إبراهيمي، أحمد العاطف وآخرون، آمبروسيو وآخرين، بينما الدراسات التي اعتمدت نفس المنهج الذي اعتمدت عليه في دراستي وهو المنهج الوصفي فكانت الدراسات التالية: دراسة عبد الوهاب بن موسى وعبدالفتاح أبي مولود، دراسة سالم بن علي سالم القحطاني.
6. **من حيث الأساليب الإحصائية:** لم نسجل اختلاف كبير في الأساليب الإحصائية المعتمدة في الدراسات السابقة فأغلبها متشابهة فيما بينهم ونشابه كبير ودراستي الحالية، فكلنا اعتمدنا في تحليلنا لنتائج الدراسة على: النسبة المئوية، المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، معامل ارتباط بيرسون، اختبار T، اختبار F، تحليل التباين (الأحادي و الثنائي)، معامل الارتباط (r)، تحليل التباين لعامل واحد (Anova)، وتمت المعالجة الإحصائية للدراسة باستخدام البرامج (Spss).

8/- صعوبات الدراسة

من البديهي أن تعترض الباحث في الدراسات العلمية والميدانية عموما مجموعة من الصعوبات لاسيما الدراسات والبحوث الاجتماعية، لأن الباحث الاجتماعي يتعامل مع الظاهرة الإنسانية والاجتماعية وهي من أعقد وأصعب الظواهر في الدراسات الميدانية، وفي بحثنا هذا تعرضنا للصعوبات الآتية:

1. صعوبة الحصول على الدراسات السابقة التي تناولت الموضوع نفسه، الأمر الذي دفعنا للاعتماد على دراسات أخرى مشابهة لبعض المتغيرات المستخدمة في دراستنا الحالية.
2. بناء وتصميم وتحكيم أداة الدراسة (مقياس الأساليب الإبداعية، مقياس الدافعية للتعلم) أخذ منا وقت كبير بين التحكيم، الاختبار، التعديل، التصميم النهائي وهذا نظرا لطبيعة موضوع الدراسة.

1. ضعف الإمكانيات المادية في بعض الأحيان كون عملية اقتناء الكتب تتطلب نسخها والتنقل لإيجادها في بعض الجامعات القريبة والبعيدة، خاصة افتقار مكتبة جامعة الجلفة للمراجع التي تخدم موضوعي.
2. صعوبة حصولنا على المعلومات (الإحصائيات) الخاصة بتعداد الطلبة لتحديد حجم العينة وطريقة اختيارها، نظرا أن بعض الكليات بجامعة الجلفة فتحت فترة تسجيل طلبة الماستر في شهر ديسمبر وهناك من اشترط المقابلة الشفهية ومع حلول العطلة الشتوية ضاع مني الوقت الكثير، ولم تقدم لي الإحصائيات إلا بعد الانتهاء من عملية التسجيل النهائية سواء على مستوى الأقسام والكليات أو على مستوى مصلحة الإحصاء الخاصة بالجامعة، مما أجبرني في بعض الأحيان الى تتبع قوائم الطلبة.
3. صعوبة توزيع واسترجاع الاستبيان الموزع على عينة الطلبة محل الدراسة وهذا بسبب كبر حجم العينة المقدر بـ 536 طالب وطالبة من كل التخصصات وفي ثمان كليات بالجامعة، بالإضافة الى عدم قدرتي على الاتصال المباشر مع الطلبة داخل قاعات الدراسة وهذا راجع لعدم تقبل بعض الأساتذة فكرة توزيع الاستمارة أثناء حصته، ونظرا للضغط الذي يعانيه الطلبة طيلة اليوم (8:00 حتى

17:00) وبمجرد خروجه من الحصة يغادر الجامعة مباشرة، وهو ما أجبرني على تتبع الطلبة داخل المكتبات ومقاهي الانترنت، وحتى ساحات الجامعة وخارجها وفي سكنات الطلبة، مع إعطائي الوقت الكافي لكل طالب في قراءة الاستبيان والتمعن فيه وشرح كل عبارة غامضة.

الفصل الثاني: الاتجاهات النظرية للدراسة

تمهيد

1/- نظريات التعلم

1.1/- النظرية الاجتماعية للتعلم

2.1/- النظرية البنائية للتعلم

2/- نظريات الإبداع

1.2/- نظرية الإلهام

2.2/- النظرية السيكولوجية

3.2/- النظرية العقلية

4.2/- نظرية كارل يونغ الاجتماعية

3/- نظريات الدافعية التعلم

1.3/- النظرية السلوكية

2.3/- نظرية الحاجات الإنسانية

3.3/- النظرية المعرفية

4.3/- نظرية العزو السببي

خلاصة الفصل

تمهيد:

لم يعد التعليم كما كان في الماضي مجرد إلقاء وتلقين للطلبة، معتمدا على معارف الأستاذ الجامعي من جهة، وقدرة الاستيعاب الطلبة من جهة أخرى، فمع تطور الحياة بكافة جوانبها ودخولها عصرها التكنولوجي، تراجعت أهمية المعرفة وأصبح العلم يهتم بالجانب التطبيقي أو ما يعرف بكفاءة الممارسة.

ومن هنا برزت أراء العلماء في صياغة النظريات المناسبة للتعلم وما يحيط به من إبداع ودافعية لأن تحقيق التعلم لا يحدث للطالب ما لم يكن محفوفا بإبداع الأستاذ ودافعية الطالب، فمثلث (التعليم، الإبداع، الدافعية) أصبح ضرورة حتمية لإكمال عملية التعلم وهو ما عمد إليه علماء النفس والتربية في نظرياتهم مفسرين كل جزء على حدا وكاشفين عن العلاقة المتينة بينهم، ومن هنا سنتطرق في هذا الفصل للكشف عن كل النظريات التي تحدثت عن التعلم والإبداع والدافعية للتعلم حتى نثبت مدى أهمية هذه العناصر في نجاح عملية التعليم العالي.

1/- نظريات التعلم

1.1/- النظرية الاجتماعية للتعلم

إن تعلم موضوع معين ما هو في الحقيقة إلا عملية تهدف إلى إدماج الفرد المتعلم ضمن جماعة ثقافية واجتماعية، وهو المعنى الذي لا نعثر عليه عند أصحاب الحركة النفسية-المعرفية التي تركز اهتمامها على ما يجري داخل المخ وعلى بنية المعرفة أو على منطق حل المشكلات، من هذا المنطلق جاءت النظرية الاجتماعية للتعلم التي تحرص على الاهتمام بالعوامل الاجتماعية المؤثرة في التعلم داخل الوسط الجامعي.

ويعتبر العالم باندورا ألبرت (Albert Bandura) مؤسس هذه النظرية ومعلما يحتذى به في التفكير في هذا التيار الهام، فهو من الأوائل الذين تطرقوا للتعلم الاجتماعي، فمنذ سنة 1962 بدأ يهتم بالأصول الاجتماعية للفكر وشرع في إجراء بحوث حول التعلم بواسطة التقليد، حيث توصل إلى أننا نتعلم الكثير باتخاذنا أشخاصا آخرين كنماذج[1].

أكد باندورا على التفاعل المستمر والمتبادل بين الفرد والبيئة ورأى أن كلا من السلوك والعوامل الشخصية الداخلية بما فيها المعتقدات والأفكار والمؤشرات البيئية التي تعمل بشكل متداخل، فكل منها يؤثر على الأخر ويتأثر به، ومن وجهة نظر الاجتماعيين فان الناس لا يندفعون ذاتيا بفعل تأثير القوى الداخلية ولا يندفعون قهرا بفعل المثيرات البيئية، وترى الحتمية التبادلية أن الفرد يتمتع ببعض الحرية في التصرف رغم قلة عدد الخيارات المتاحة أمامه إما بسبب القيود الخارجية أو لضعف قدرتنا أو لعدم رغبتنا في التصرف بطرق معينة.[2]

ترى هذه النظرية أن التطور الاجتماعي لدى الطفل بالطريقة نفسها التي يحدث فيها تعلم المهمات الأخرى وذلك من خلال مشاهدة الأطفال للآخرين وتقليدهم[3].

لقد أدت بحوث باندورا إلى إثارة العديد من البحوث والتجارب، بل سمحت بظهور العديد من نظريات التعلم الاجتماعي المعرفي التي تم تطبيقها في مجالات التكوين والمدارس وفي المؤسسات الإنتاجية، فقد توصل هؤلاء الباحثين الى تبني تصور بنائي

---

[1] برتراند.ي ، النظريات التربوية المعاصرة، (ترجمة: محمد بوعلاق)، قصر الكتاب، البليدة، 2001، ص.130.

[2] صالح حسين الداهري، مبادئ الصحة النفسية، دار وائل للنشر، ط1، الاردن، 2005، ص.127.

[3] عبد الله زاهي الرشدان، التربية والتنشئة الاجتماعية، دار وائل للنشر، ط1، عمان، الاردن، 2005، ص.259.

للمعرفة والى علم النفس الاجتماعي لبلورة ممارسات تتميز بتحسيسها بالبعد الاجتماعي للتعلم، لأن عملية التعلم حسبهم تتم وفق مواقف و أوضاع اجتماعية في ظروف طبيعية من خلال مشاهدة نماذج أدائية مباشرة أو غير مباشرة[1].

لقد عرفت هذه النظريات مبادئ كثيرة أحاط بها باندورا Bandura بوجه الخصوص ومؤلفون أخرون عامة أمثال سشونك Schunk، لذا سنقتصر في هذه الدراسة على التركيز على المبادئ التي تشكل مرجعيات للتفكير والبحث في التعلم الاجتماعي فقط والتي سنوجزها كما يلي:

1. **التأثير المتبادل:** سلوك الفرد لا تحدده حاجاتهم وبيئاتهم فقط، فهم يؤثرون في محيطهم الذي يؤثر فيهم بالمقابل ومن ثمة تتطور المعارف والسلوك من خلال تبادل التأثير بين تلك العوامل الثلاث: الوقائع التي تحدث في البيئة، خصائص الفرد والسلوكات.
2. **التعلم غير المباشر:** تعلم الأشياء لا يحدث بقيام الفرد بها، بل يمكن للفرد أن يتعلم بملاحظته لأشخاص آخرين يقومون في مكانه بعمل هذه الأشياء، لأن كل فرد يمتلك القدرة على انجاز تعلم اجتماعي بطريقة غير مباشرة، فالتلميذ عندما يشاهد تلميذا أخر يتعرض للعقاب كلما تخاصم مع مدرسه، يتخذ قرار بعدم محاولة الدخول في نزاع مع المدرس[2].
3. **التمثيل الرمزي:** لدى كل فرد القدرة على التنبؤ بالمستقبل، وهذا راجع لأنه إنسان له تمثلات يُكونها حول كل ما يجرى في محيطه، فالفرد له قابلية للتشكل تتوقف على من يكونه وعلى ما يفعله وعلى ما يرى أن باستطاعته فعله، فله أفكار يبلغها ويتصرف انطلاقا منها، فإمكانه أن يُكَونَ صورة لنفسه عن المستقبل ويحدد أهدافا خاصة به، فالتعلم المعرفي الاجتماعي هو عملية تطوير تمثلات رمزية على صورة رموز أدائية مشفرة لفظية أو صورية والتي تعمل كدليل للأداءات المستقبلية، فالمتعلم عادة يقوم بتخزين أداءات مرمزة ومشفرة على صورة رموز صورية مثل الصور التي يخزنها المتعلم عن برج إيفل، قلعة الكرك، أو قلعة صلاح الدين

[1] يوسف محمود قطامي، نظريات التعلم والتعليم، دار الفكر، ط1، عمان، الأردن، 2005، ص.292.

[2] برتراند.ي، مرجع سابق، ص.132.

الأيوبي، أو صورة رموز لفظية تتضمن أرقام أو نوتة موسيقية أو رموز لغوية، لذلك يمكن تحديد نتاجات التعلم وفق الصور التالية:

- معالجات ذهنية صورية أو لفظية.
- مهارات اتخاذ القرار لدى المتعلم.
- التفاعل بين مكونات الفرد الشخصية وبيئته واداءته وفق سياق محددة.
- تطوير رموز شفوية صورة ولفظية ضمنية أو أدائية ظاهرة[1].

4. **إدراك الفرد لفعاليته:** يتوقف تعلم الفرد وسلوكه على الحكم الذي يصدره الفرد على قدراته، فالتصور الذي يكونه الفرد عن قدرته على انجاز مهمة معينة يؤثر بالتأكيد على نتائج سلوكاته المستقبلية.
5. **الضبط الذاتي:** يتحرك الفرد وفق حاجاته الضرورية ويغير أفعاله حسب النتائج التي يحققها، وبإمكانه التفكير فيما يجري وان يلاحظ ذاته ويمارس تحليلا ذاتيا، بل بإمكانه أن يحلل طريقة تفكيره ويغير إدراكه الشخصي وتصرفاته، فالفرد' إذا يملك القدرة على ضبط ذاته وبالتالي فهو ليس تحت رحمة بيئته ولا تحت رحمة غرائزه، فللفرد نوعا من السيطرة على مصير حياته.
6. **النمذجة:** يتعلم الفرد دوما من خلال تقليد الآخرين ففي بعض الحالات يختار الفرد شخصا أخر كنموذج فيقلده في العديد من سلوكاته ليتصرف مثلما يتصرف ذلك النموذج، أما الفرق بين التعلم غير المباشر والتعلم بالتنمذج فيكمن فيما يأتي: ففي الحالة الأولى يتم التعلم من خلال ملاحظته نتائج سلوكات فرد آخر، بينما يتم التعلم وفق الحالة الثانية انطلاقا من نتائج سلوكات الفرد ذاته[2].

ومن أهم الوظائف للسلوك المنمذج هو نقل المعلومات إلى الملاحظ وتحدث هذه الوظيفة في طريقة من الطرق التالية وهي:

- إن السلوك المنمذج يعمل كدافع للقيام بسلوكات مشابهة من قبل الأفراد الآخرين، أن أول اختطاف طائرة كان اختطاف طائرة لكوبا سنة 1961 وبعدها توالت عمليات خطف الطائرات وشملت عدد كبير من البلاد.

---

[1] يوسف محمود قطامي، نظريات التعلم والتعليم، مرجع سابق، ص.294.

[2] برتراند.ي، مرجع سابق، ص.134.

- إن توقف بعض الاداءات لسلوكات ملاحظة من قبل المتعلمين أو زيادة وتقوية لتلك الاداءات العقاب يوقف اداء السلوك قلة درجة العقاب للسلوك الخاطئ تبرر أدائه وذلك برر حدوث العنف كحل للمشكلات بشكل شرعي، وإظهار أداء ملاحظ من قبل أفراد مهمين يعرضون أعراف وقيم وعادات وممارسات اجتماعية لدى الطلبة أو الأطفال أثناء عمليات التنشئة الاجتماعية[1].

كما تؤكد هذه النظرية أن دافعية الأفراد للسلوك تعتمد على عاملين هما[2]:

1. توقعات الفرد للنتائج المترتبة على السلوك، بحيث تعتمد مثل هذه التوقعات على خبرات الفرد السابقة بنتائج السلوك مباشرة أو بديلة نتيجة لمشاهدة نماذج قدمت مثل هذا السلوك سابقا.
2. قيمة السلوك والنتائج المترتبة عليه بالنسبة للفرد، ويتمثل ذلك في مدى أهمية هذا السلوك أو النتائج المترتبة عليه بالنسبة للفرد.

وفي الأخير فإن هذه النظرية تنطلق من افتراض رئيسي مفاده أن الإنسان كائن اجتماعي يعيش ضمن مجموعات يؤثر ويتأثر بها، حيث يلاحظ سلوكات الآخرين ويتعلم الكثير من الخبرات والمعارف والاتجاهات وأنماط السلوك الأخرى من خلال ملاحظة سلوك الآخرين ومحاكاة هذا السلوك وما يترتب عليه من نتائج.

نقد النظرية:

تعتبر النظرية الاجتماعية للتعلم المصدر الذي اشتق من خلالها مفهوم وجهة الضبط (الداخلي – الخارجي)، جاءت هذه النظرية لتساعد المتعلم على فهم وتفسير الأحداث بصورة دقيقة فالمتعلم سيميز بين نوعين من الثقة بالنفس من خلال عملية التعلم الاجتماعي وهما الثقة بالنفس السلبية، و الثقة بالنفس الإيجابية، فيعتمد الطالب على إنجازاته الماضية فقط ويشترك في مختلف الأحداث، سواء كانت على المستوى الداخلي

[1] يوسف محمود قطامي، نظريات التعلم والتعليم، مرجع سابق، ص.294. ص.295.

[2] عماد عبد الرحيم الزغول، مقدمة في علم النفس التربوي، دار الشروق، عمان، الأردن، 2012، ص.202.

أو الخارجي، بمجرد أنه يثق في نفسه و في معلوماته فقط، دون بذل جهد، ودراسة معمقة، بل يحتقر كل شئ من خلال رؤيته الذاتية معتمداً فيها على نتائجه المتميزة السابقة فقط، وفجأة يجد الكثير أنهم أصبحوا ضحايا لثقتهم بالنفس السلبية، عندما تحبط أفكارهم وتنقد أعمالهم، ويفشلون في مستقبلهم الدراسي، فينحدر التوقع ليصبح بدون أساس، وتتحول الحقيقة إلى حلم ، والخيال إلى وهم والفوز إلى هزيمة والتفوق إلى فشل والقوة والنفوذ إلى ضعف، كل ذلك بسبب الثقة بالنفس السلبية.

وبذلك ستكون نظرية التعلم الاجتماعي رؤية مستقبلية واضحة تفيد هؤلاء الطلبة من خلال ملاحظتهم لأقرانهم أو غيرهم ضحايا الثقة بالنفس السلبية، فيتعلموا في حياتهم من خلال تعلمهم أساليب الوقاية من الثقة بالنفس السلبية لتصبح إيجابية وذلك في ضوء تفسيرهم الجيد لنظرية التعلم الاجتماعي.

لأن مفهوم الثقة بالنفس الإيجابية تعمل دوما على تحقيق الطموحات والأهداف وتحويل الأحلام إلى حقيقة... الخ، من خلال الثقة بالله أولاً والثقة بالنفس وبذل الجهد وعدم اليأس، من خلال التدريب الجيد والجهد المبذول والتخطيط السليم باستمرار.

2.1/- النظرية البنائية للتعلم:

نظراً للاهتمام المتزايد في عمليات التعليم والتعلم، فقد ظهرت العديد من النظريات التي اهتمت بالتعليم وبتفسير آلية التعلم والنمو المعرفي، وقد صنفت هذه النظريات في صنفين[1]، الصنف الأول ويهتم بدراسة السلوك الظاهري للمتعلم وتعرف بالنظريات السلوكية، أما الصنف الثاني فيهتم بدراسة العمليات العقلية التي تحدث داخل عقل المتعلم، وتعرف بالنظريات المعرفية، التي اهتمت بالبنية المعرفية للفرد، ولم تركز على سلوكه الظاهري.

وتعد النظرية البنائية من أهم الاتجاهات التربوية الحديثة التي تلقى رواجاً واسعاً واهتماماً متزايداً في الفكر التربوي والتعليم الحديث، حيث تقوم على فكرة التدريس من أجل

[1] الكيلاني فايزة عايد، أثر دورة التعلم المعدلة على التحصيل في العلوم، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن، 2001، ص.2.

الفهم واعتماد الطالب مركزاً للعملية التعليمية، أي أن التدريس البنائي مبني على مبدأ أن الطالب متعلم نشط وإيجابي، أما المعلم فهو مدرب وقائد لعمليات التعلم.

ظهر الاتجاه البنائي منذ القديم من خلال أعمال كل من سقراط وأفلاطون وأرسطو الذين تحدثوا عن تكوين المعرفة، حيث يقول سنت أوغستين Augustin Cents : "يجب الاعتماد على الخبرات الحسية عندما يبحث الناس عن الحقيقة" ويعتبر **جان بياجيه Jean Piaget** أول من تطرق لهذه النظرية، حيث قال: "إن المعرفة تبنى في عقل المتعلم وتتطور بنفس الطريقة التي تتطور بها البيولوجية، ولذلك استخدم بعض المصطلحات البيولوجية مثل التمثل والمواءمة عند تفسيره للتعلم الإنساني"، الذي قام بتوحيد الفلسفة وعلم النفس لتحويل انتباه الناس الى الاهتمام بالتفكير والذكاء لدى الأطفال فاتحا الطريق إلى نظرية ومنظمة جديدة في التربية وعلم النفس[1].

ظهرت النظرية البنائية في مجال تدريس العلوم مع مقالة دريفر Driver وإيسلي Easley إلا أنها كفلسفة عامة لها تاريخ طويل[2]، فقد بدأت مع آراء الفيلسوف الإيطالي جيامبتستيا فيكو Giambattista Vico والذي يرى أن الله هو خالق العالم، وبذلك فهو أحق أن يعرفه، وما يستطيع أن يفعله الأفراد هو أن يبنوا أفكارهم عن العالم، وعقل الإنسان لا يعرف إلا ما يبنيه بنفسه، وبذلك تختلف الأفكار من فرد إلى آخر، ثم جاء الفيلسوف الألماني كانت Kant والذي افترض أن الأحكام العقلية تتضمن أحكاماً تركيبية أولية سابقة على التجربة، أي أن العقل ينشئ المعرفة، وفقاً لصور يتم تكوينها في داخله ، ثم ظهر المذهب البراجماتي على يد وليم جيمس William James وجون ديوي John Dewey والذي قدم فكرة الأداتية الوظيفية، بمعنى أن المعرفة أداة وظيفية تستخدم في حل المشكلات التي تواجهنا في الحياة العملية، وتلا ذلك ظهور العالم السويسري جان بياجيه Jean Piaget مؤسس علم تكوين المعرفة، وبرغم أن المنظور البنائي يرجع إلى جيامبتسيا فيكو إلا أن بياجيه يعتبر أول بنائي.

---

[1] رباح عبد الوهاب فرج حبيب، واقع ممارسة التعلم البنائي لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي بمحافظة غزة، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأزهر غزة، 2015، ص.11.

[2] زيتون حسن حسين، زيتون كمال عبد الحميد، المرجع نفسه، ص.15.

ويرجع بزوغ البنائية وتعاظمها لأسباب عديدة أبرزها [1]:

- الثورة المعلوماتية والانفجار المعرفي ساعدت على ظهور اتجاهات تربوية تدعم التركيز على المعرفة والعمليات العقلية.
- نتائج البحوث التربوية المرتبطة بالمهارات العقلية العليا والعمليات المصاحبة لعملية التعلم أعطت قوة دافعة للبنائية.
- علم النفس المعرفي والتطورات الحادثة فيه، خاصة ما قدمه العالم السويسري بياجيه حيث أدت إلى تطبيقات تربوية تستند إلى جذور معرفية وسيكولوجية.
- ثورة الحاسوب في مقدرته على محاكاة العقل البشري وتطور الإدراك المعرفي الذي ساعد في إعطاء تصورات حول كيفية تعامل الفرد مع المعلومات واستخدامها.
- التطورات في تقنية الحاسوب ساعدت في إنتاج برامج متقدمة تمكن المتعلم من فحص واستقصاء قاعدة ضخمة من البيانات وحل المشكلات.

ويمكننا تعريف النظرية البنائية على أنها: كل الإجراءات التي تمكن الطالب من القيام بالعديد من المناشط التعليمية أثناء تعليمه للعلوم، وتؤكد على مشاركته الفعلية في تلك المناشط بحيث يستنتج المعرفة بنفسه ، ويحدث عنده التعلم القائم عن الفهم وبمستويات متقدمة تؤدي إلى إعادة تنظيم البنية المعرفية للطالب وما فيها من معلومات[2].

اعتمدت النظرية البنائية على جملة من المبادئ التي يمكن تلخيصها كما يلي:

1. يُعرف التعلم في النظرية البنائية بأنه عملية نشطة لبناء المعرفة، وهو عملية بحث يقوم فيها المتعلم على إيجاد علاقة بين الجديد الذي صادفه وبين ما كان لديه من مفاهيم، وملخص هذه النظرية أن اكتساب هذه المعارف عملية بنائية[3]، فالشخص يبني معلوماته داخليا متأثرا بالبيئة المحيطة به والمجتمع واللغة، فلكل متعلم طريقته في فهم المعلومة التي يستقبلها وبالتالي ليس من الضرورة أن تكون عملية الفهم كما يريد المدرس أن تكون في عقل المتعلم.

---

[1] رضا إبراهيم علي، فاعلية النموذج الواقعي لتدريس العلوم في مفهوم ذات الطالب في العلوم، رسالة ماجستير، كلية التربية بجامعة البحرين، البحرين، 1998، ص.4.

[2] الميهي رجب السيد، أثر اختلاف نمط ممارسة الأنشطة التعليمية، مجلة التربية العلمية، كلية التربية، جامعة عين شمس، االمجلد6، العدد3، القاهرة، مصر، 2003، ص.15.

[3] حسن حسين زيتون، زيتون كمال عبد الحميد، البنائية منظور ابستمولوجي وتربوي، منشأة المعارف، ط1، الإسكندرية، مصر، 1992، ص.48.

فالمعرفة يتم بناؤها بصورة نشطة بواسطة المتعلم، وهي ليست اكتشافاً لواقع مستقل عن الشخص ويتم تأكيد هذه المعرفة وتأييدها بواسطة كل من العمل النظري والتطبيقي[1].

2. يستند التعلم إلى عملية المقارنة بين الخبرة الجديدة والمعرفة التي تم تكوينها من الخبرات السابقة، فإما أن تقرها الخبرة الجديدة وإما أن تعدل فيها، فالتفاعلات الاجتماعية التي تسود داخل التعلم تمثل جزءا أساسيا من خبرة المتعلم وتسهم في كيفية بنائه للمعرفة، ويتم التوصل الى المعاني المشتركة من خلال المناقشة مع أفراد جماعة التعلم وهذا بدوره يؤدي الى فهم عام مشترك لديهم.
3. يتمثل دور المعلم (البنائي) في إقدار التعلم على إيجاد صلات الوصل أو العلاقات بين المفاهيم التي تساعد (المتعلمين) على تذويب معان مفيدة خاصة بهم، كما يتطلب من المعلم طرح الأسئلة التي تدل على الطريقة التي أنشأ بها المتعلم المعرفة الأولية المتعلقة بموضوع التعلم[2].

ويمكن تجسيد العملية التعليمية وفق للنظرية البنائية كما يلي:

1. **دور المعلم:** تفرض البنائية على المعلم البنائي المعرفي أدوارا جديدة وفي هذا تغيرت أدوار المعلم من المعلم المباشر وله السلطة إلى دور المعلم البنائي التفاعلي والتفاوضي والميسّر للتعلم والباحث وأحد المصادر الاحتياطية للمعرفة ومستشار (المعلومات والبحث) والمنظم لبيئة التعلم وإدارته، والديمقراطي والمتقبل لذاتية الطلاب ومبادراتهم والمشجع للحوار والمناقشات والمناظرات العلمية والمستخدم لاستراتيجيات الاستقصاء العلمي ودورات التعلم البنائية والمغذي لطبيعة الفضول الطبيعي للإنسان لدى المتعلم والمستخدم لأساليب وأدوات التقييم البديل الحقيقي في مهمات التعلم وأنشطة تشغيل اليدين والعقل (الفكر) مفتوحة النهاية وفي هذا كله يؤدي دور الأنموذج للطلاب في التعلم المعرفي في ما يسميه الباحثون بالتلمذة المعرفية بوجه عام[3] .

---

[1] حسن حسين زيتون، زيتون كمال عبد الحميد، المرجع نفسه، ص.46.

[2] عايش محمود زيتون، النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم، دار الشروق, عمان, الأردن، 2007، ص.37.

[3] عايش محمود زيتون، المرجع نفسه، ص.112.

وهناك بعض التوجيهات الخاصة بممارسات التدريس البنائي، نوجز أهمها فيما يلي[1]:

- استخدم أسئلة المعلمين وأفكارهم لقيادة الدرس، وتشجيعهم على استهلال الأفكار، والقيادة والتعلم التعاوني.
- استخدم تفكير المتعلمين وخبراتهم واهتماماتهم لتوجيه الدرس.
- شجع استخدام مصادر بديلة للمعلومات، مع استخدام الأسئلة مفتوحة النهاية.
- شجع المتعلمين على اقتراح أسباب للأحداث وتقديم التنبؤات، واستخدم استراتيجيات التعلم التعاوني لتحليل أفكار المتعلمين.
- شجع المتعلمين على التحليل الذاتي وجمع الأحداث الحقيقية لدعم أفكارهم، مع تشجيع ويقبل استقلالية المتعلمين ومبادراتهم.
- يستخدم البيانات الخام والمصادر الأولية والأدوات أثناء المعالجة والتفاعل.
- يشجع المتعلمين على الاشتراك في الحوار معه ومع بعضهم البعض.
- يساعد المتعلمين على البحث والاستقصاء من خلال طرح أسئلة تفكيرية وأسئلة مفتوحة النهاية وتشجيعهم على طرح الأسئلة .
- يطلب من المتعلمين توضيح استجاباتهم الأولية وتفصيلها.
- ضرورة الإلمام بعلوم التربية لأنها علم تعليم الطفل، فعن طريقه ندرك أبعاد الطالب الاجتماعية والنفسية، وذلك من أجل تحديد آليات التشغيل التي يمكن أن تساعد في تطوير أساليب عقلانية للتعليم الفعال[2]، وبذلك يفيد الأستاذ في:
  - ✓ اكتساب المهارات اللازمة بمهنة التعليم بطريقة فعالة.
  - ✓ تزويد الأستاذ بمجموعة من المبادئ الصحيحة التي تفسر عملية التعلم والسلوك الإنساني.
  - ✓ تساعد الأستاذ على التعرف على دوافع سلوك الطلبة في حياتهم الدراسية وكيفية الإفادة من دراسة هذه الدوافع في تحسين إقبال الطلبة على التعليم بشوق ورغبة بدلاً من الالتجاء للقسوة والعقاب والإجبار.

---

[1] السليم ملاك، فاعلية نموذج مقترح لتعليم البنائية في تنمية ممارسات التدريس البنائي، مجلة جامعة الملك سعود للعلوم التربوية والدراسات الإسلامية، المجلد16، العدد2، الرياض، السعودية، 2004، ص.73.

[2] Sadek bakhouch, La relation education – developpement, office des publications universitaires, Alger, 2009, p.23.

- ✓ تساعد على دراسة الفروق الفردية بين الطلبة من حيث اختلاف بيئاتهم وظروفهم الاجتماعية والاقتصادية وأثر هذه الظروف في تحصيلهم الدراسي.
- ✓ بحث مشكلات الطلبة النفسية وتشخيصها وكيفية التعامل معها.

2. **دور الطالب (المتعلم):** تقوم البنائية على مبدأ أن المعرفة ليست شيئاً (أو حملاً) يمكن نقله من فرد إلى آخر بل يجب أن تبنى من قبل المتعلم، فقد حدّد فيلبس Philips بنائياً بأدوار ثلاثة هي:
   - الفرد (المتعلم) النشط.
   - الفرد (المتعلم) الاجتماعي.
   - الفرد (المتعلم) المبدع.

وبهذا تنقل البنائية الأفراد (الطلبة) المتعلمين بعيداً عن الحفظ الصم للحقائق والمفاهيم والمبادئ العلمية إلى الفهم الذاتي ذي المعنى الذي يفسّر ما يحدث والتنبؤ به، وبالتالي الاستخدام النشط للمعرفة ومهاراتها وممارسة التفكير العلمي[1].

3. **<u>محتوى التعلم:</u>** يكون محتوى التعلم وفقاً للبنائية المعرفية في صورة مهام أو مشكلات حقيقية ذات صلة بحياة الطلبة ودافعيتهم، أو ظواهر طبيعية، وفي هذا ينبغي لمهمات (مشكلات/ ظواهر) التعليم أن تكون:

- غير مفرطة في التعقيد إلى درجة تسبب الانكفاء أو الإحباط لدى بعض الطلبة وربما تراجعهم عن الاهتمام واستكمال مهمات التعلم.
- تتضمن موقفاً مشكلاً حقيقياً أو مهمة تعليمية لها أكثر من طريقة لمعالجتها وحلّها.
- قابلة للتوسع والامتداد وتفتح مجالات لتوليد الأفكار والأسئلة البحثية لاستقصائها.

فالبنائيين يرون أنه ينبغي على المعلم أن يتذكر أن الإثارة وجذب الميل والاهتمام ومنه الانخراط والانهماك في مهمات التعلم أو المشكلات والظواهر الحقيقية الواقعية يعد عاملاً حاسماً وجوهرياً في استكمال واستقصاء مهمات التعلم وبحثها وذلك باعتبار

[1] عايش محمود زيتون، مرجع سابق، ص.114.

(الميول والاهتمامات) بمثابة الوقود الذي يغذي خطى السير في البحث والاستقصاء واستكمال المهمات التعليمية وبالتالي فهم وتحسن الشعور بمتعة تعلم العلوم وإثارتها وعلم (فعل) العلم لا القراءة حول العلم[1].

ولقد مر نموذج التعلم البنائي بأربع مراحل أساسية حددها **ألبنا حمدي عبد العظيم**، يمكن أن نوجزها كما يلي[2]:

1. **مرحلة الدعوة:** ويُقصد بهذه المرحلة أن يقوم المعلم بجذب انتباه الطلاب إلى ما يريد عرضه عليهم، سواء أكان درسا أم مشكلة معينة يريد منهم الوصول إلى حلها، إذا مرحلة الدعوة متوقفة في المقام الأول على المعلم وشخصيته والطريقة التي يتبعها في جذب انتباه طلابه وقد تتم عملية الدعوة من خلال قيام المعلم بطرح بعض الأسئلة أو المشكلات التي قد تبدو محيرة أو متناقضة لدى الطلاب، إلا أن مثل هذا النوع من الأسئلة هو الذي يدعو الطلاب إلى التأمل والتفكر، لأنها تثير دهشتهم.
2. **مرحلة الاستكشاف والاكتشاف والابتكار:** يكون في هذه المرحلة المعلم قد قام بطرح مشكلة على الطلاب، طالبا منهم التوصل حل تلك المشكلة ويقوم المعلم بتقسيم الطلاب إلى مجموعات عمل غير متجانسة، فيقوم الطلاب من خلال العمل بتلك المجموعات بتحدي قدراتهم العقلية، والبحث عن إجابات لما يتولد لديهم من أسئلة واستفسارات أثناء قيامهم بالملاحظة والتجريب، ثم بعد ذلك يقوم كل طالب بطرح ما توصل إليه من أفكار ومقترحات على أقرانه من الذين يبحثون عن حل للمشكلة نفسها، لأن العمل هنا يتم بروح الجماعة ويجب ملاحظة أنه ليس من الضروري أن تعمل جميع المجموعات بالعمل نفسه، وإنما قد تقوم كل مجموعة بمهمة معينة تعمل على تحقيقها، ويقتصر دور المعلم في هذه المرحلة على التوجيه والتشجيع للطلبة.
3. **مرحلة اقتراح التفسيرات والحلول:** في هذه المرحلة يقدم المتعلمون اقتراحاتهم للتفسيرات والحلول من خلال مرورهم بخبرات جديدة ومن خلال أدائهم للتجارب

---

[1] عايش محمود زيتون، المرجع نفسه، ص.115.

[2] البنا حمدي عبد العظيم، تنمية مهارات عمليات العلم التكاملية والتفكير الناقد باستخدام نموذج التعلم النائي في تدريس العلوم، مجلة كلية التربية ، جامعة المنصورة ،العدد45، مصر، 2002، ص.56.

الجديدة وفي هذه المرحلة أيضًا يتم تعديل ما لديهم من تصورات خاطئة أو إحلال المفاهيم العلمية السليمة محل ما لديهم من مفاهيم خاطئة. ويشجع المعلم المتعلمين على صياغة ما توصلوا إليه من خلال الملاحظة والتجريب ويجب إعطاؤهم الوقت الكافي لإعداد اقتراحاتهم للتفسيرات والحلول قبل مناقشتها.

4. **مرحلة اتخاذ الإجراء:** في هذه المرحلة يقوم المتعلمون بتطبيق ما توصلوا إليه من حلول أو مفاهيم أو استنتاجات في مواقف أخرى مشابهة أو في الحياة، ويجب على المعلم إعطاء الوقت الكافئ لكي يطبقوا ما تعلموه ويعطى الفرصة للمتعلمين للمناقشة أثناء مرحلة اتخاذ الإجراء من خلال جلسة حوار.

تعد مراحل نموذج التعلم البنائي متكاملة فيما بينها، حيث تؤدي كل مرحلة مهمة معينة تمهيدا للمرحلة التي تليها، فمرحلة الدعوة تؤدي إلى دفع الطلاب إلى البحث للوصول إلى حل فيما يعرض عليهم بهذه المرحلة، وفي مرحلة الاستكشاف والابتكار ينخرط الطالب في الأنشطة بحثا عن الحل فيما يعرض في المرحلة السابقة، وفي مرحلة اقتراح التفسيرات والحلول يقود المعلم الطلاب إلى التوصل إلى الحقائق والمفاهيم والقوانين المطلوبة من خلال حلولهم وتفسيراتهم ومقترحاتهم، وفي مرحلة اتخاذ الإجراء يتم تطبيق المفاهيم التي تم التوصل إليها في مرحلة اقتراح التفسيرات والحلول في مواقف مشابهة أخرى، وفي أثناء قيام الطلاب بممارسة أنشطة مرحلة اتخاذ الإجراءات قد تصادفهم معلومات جديدة تؤدي إلى دعوة جديدة وهكذا تبدأ حلقة جديدة من نموذج التعلم البنائي.

تقوم النظرية البنائية على ثلاثة ركائز رئيسية هي[1]:

أولا: المعنى يبنى ذاتياً من قبل الجهاز المعرفي للمتعلم نفسه ، ولا يتم نقله من المعلم إلى المتعلم ، وهو يعني أن المعرفة تكون لها جذور في عقل المتعلم وليست كياناً مستقلاً عنه يجري نقله إلى عقله من المعلم أو في الظواهر الطبيعية، ويتشكل المعنى بداخل عقل المتعلم كنتيجة لتفاعل حواسه مع العالم الخارجي ، وليس نتيجة سرد المعلم لها، ويتأثر المعنى المتشكل (المفهوم) بالخبرات السابقة

[1] غازي بن صلاح، أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في تدريس العلوم على التحصيل والاتجاه نحو المادة، رسالة دكتوراه في المناهج وطرق تدريس العلوم، كلية التربية قسم المناهج وطرق التدريس، جامعة أم القرى، السعودية، 2008، ص.48.

لدى المتعلم وبالسياق الذي يحصل منه التعلم الجديد ويستدعي ذلك تزويد المتعلم بالخبرات التي تمكنه من ربط المعلومات الجديدة بما لديه وبما يتفق مع المعنى العلمي السليم الذي يتفق عليه العلماء، وقد نبه العديد من الباحثين إلى أن المعاني العلمية التي تتشكل لدى المتعلم لا تكون دائماً متفقة مع المعاني السليمة التي يتفق عليها العلماء وتقدمها الكتب.

وتسمى مثل هذه المعاني غير المتفقة بمسميات عديدة، ومن بين ذلك الفهم غير السليم والفهم الخطأ ، والأطر البديلة ، والفهم الساذج، والفهم الأولي، ويتشبث المتعلم بمثل هذا الفهم الخاطئ للمفاهيم العلمية، وذلك لأنها تعطيه تفسيرات تبدو منطقية بالنسبة له، لأنها تأتي متفقة مع تصوره المعرفي الذي تشكل لديه عن العالم من حوله.

ثانيا: إن تشكيل المعاني عند المتعلم عملية نفسية نشطة تتطلب جهداً عقلياً ، حيث يرتاح لبقاء البناء المعرفي عنده متزناً كلما جاءت معطيات الخبرة متفقة مع ما يتوقع ، ولكنه يندهش ويقع مع حيرة أو دوامة فكرية إذا لم تتفق معطيات الخبرة مع توقعاته التي بناها على ما لديه من فهم سابق للمفاهيم العلمية، فيصبح بناؤه المعرفي مضطرباً أو ما يسمى غير متزن وهنا ينشط عقله سعياً وراء إعادة الاتزان، ويتم هذا وفق ما يلي:

- إما أن ينكر خبراته الحسية الجديدة ويسحب ثقته بها مدعياً أنها تخدعه وأنها غير صحيحة، ويدعى هذا الخيار بخيار "البنية المعرفية المتوفرة أو القائمة"، وفيه لا يحدث تعلم أي جديد ، ويبقى المتعلم على ما هو عليه.
- وإما أن يعدل البناء المعرفي عنده بحيث يستوعب المستجدات الآتية من الخبرة الجديدة ويتواءم معها ، ويدعى هذا الخيار بخيار " إعادة تشكيل البناء المعرفي" وبذلك يتشكل التعلم ذو المعنى عند المتعلم أي يحدث تعلم ذو معنى .
- وإما أن ينسحب من الموقف ولا يعبأ بفهم ما يحدث ، أو لا يهتم بما يتعرض إليه من الخبرات ولسان حاله يقول لا أعرف ولا أريد أن أعرف ، ويدعى هذا الخيار بخيار "اللامبالاة" وفيه لا يحدث تعلم وذلك لانخفاض دافعية المتعلم للتعلم، ويتوجب على المعلم في هذه الحالة إثارة دافعية الطالب على التعلم من خلال

إشراكه في النشاطات العملية المثيرة، أو بربط موضوع الدرس بحياته وبيئته الواقعية ، أو بتقديم الشكل المناسب من أشكال الحوافز المادية والمعنوية.

ثالثا: البنى المعرفية المتكونة لدى المتعلم تقاوم التغيير بشكل كبير، إذ يتمسك المتعلم بما لديه من المعرفة مع أنها قد تكون خاطئة ، ويتشبث بهذه المعرفة كثيرا، لأنها تقدم له تفسيرات تبدو مقنعة له فيما يتصل بمعطيات الخبرة، ويستدعي ذلك من المعلم الاهتمام باختيار العديد من التجارب والنشاطات التي تؤكد على صحة معطيات الخبرة وتبين الخطأ في الفهم إن كان ذلك موجوداً عند المتعلم.

نقد النظرية:

نلاحظ في هذه النظرية وحسب بياجيه فأن المعرفة تتم عن طريق البناء وبواسطة الفرد، أي أن الفرد هو من يقوم ببناء معارفه، فالمعرفة بالنسبة له تتم بناؤها بصورة نشطة بواسطة المتعلم، وهي ليست اكتشافاً لواقع مستقل عن الشخص ويتم تأكيد هذه المعرفة وتأييدها بواسطة كل من العمل النظري والتطبيقي، غير أن أصحاب هذه النظرية لم تضعوا حداً فاصلاً بين صناعة المعنى الشخصي للعالم والفهم المبنى نتيجة للتفاعل الإجتماعى.

لا تقدم البنائية دوراً محدداً للمعلم أثناء التدريس ولكنها تجذب الانتباه إلى أفكار التلاميذ أثناء عملية التدريس، حيث يتمثل دور المعلم حسب البنائيين في إقدار التعلم على إيجاد صلات الوصل أو العلاقات بين المفاهيم التي تساعد (المتعلمين) على تذويب معان مفيدة خاصة بهم، كما يتطلب من المعلم طرح الأسئلة التي تدل على الطريقة التي أنشأ بها المتعلم المعرفة الأولية المتعلقة بموضوع التعلم.

كما أن البنائية تفرض على المعلم أدوار جديدة وبذلك تجرده من أدواره الرئيسية وهي السلطة والتفاعل والتفاوض والتسيير فالمعلم هو أحد المصادر الاحتياطية للمعرفة والمنظم لبيئة التعلم وإدارته، والديمقراطي والمتقبل لذاتية الطلاب ومبادراتهم والمشجع للحوار والمناقشات العلمية.

تفرض البنائية على الطلاب ضغوطا معرفية عليا قد لا يقومون بها، فدور الطالب يقوم حسب البنائية على مبدأ أن المعرفة ليست شيئاً (أو حملاً) يمكن نقله من فرد إلى آخر بل يجب أن تبنى من قبل المتعلم

2/- نظريات الإبداع:

يعتبر الأستاذ الجامعي منارة في أمته يُقتدى به فيوجههم ويبحث في كل مشاكل مجتمعه ليخرجهم الى بر الأمان في جميع المجالات، لهذا يجب عليه أن يكون مبدعا في تقديم مادته العلمية أمام جموع الطلبة، ومن هنا أنكب الكثير من علماء التربية وعلماء النفس على ضرورة تنمية القدرات الإبداعية للفرد حتى يكون نافعا في مجتمعه، لأن للإبداع دورا هاما في الكثير من أنشطة الحياة عامة وفي التدريس خاصة، والأستاذ الكفء لابد أن يكون مبدعا، لهذا ذهب الكثير من العلماء في تفسير وتحليل ظاهرة الإبداع بل أكثر من ذلك في التنظير في هذا المصطلح الهام في حياة الإنسان والمجتمعات، فظهرت عدة نظريات تفسر الإبداع ولعل من أبرزها والتي تخدم موضوع دراستنا أربعة يمكن تقديمها فيما يلي:

1.2/- نظرية الإلهام:

ترى هذه النظرية أن هناك قدرة غير طبيعية لدى الفرد المبدع لالتقاط الومضات الإلهامية التي تصدر عن عالم روحاني.

وتستوحي هذه النظرية من الإغريق الذين هم أوائل المهتمين بالإبداع واعتباره ثمرة الإلهام الرباني، فالفنانون يعتمدون على الإلهام فهم لا إراديون، فهؤلاء حين تدهمهم اللحظات الخصبة للإلهام يشعرون وكأنه يملي عليهم ما يكتبون أو يسمعونه من صوت خفي، وقد كان الكاتب الفرنسي ألفونس دوديه (A.Daudet) من هذا الطراز تدهمه لحظات الإلهام المفاجئة فتندفع منه الكتابة في حمى فلا يتوقف أبدا ويظل يواصل الكتابة حتى إذا أتى المساء بظلامه لعن الظلام، ويستمر في الكتابة حتى يستفيد معظم الوقت المخصص لنومه، وقد يذهب عنه الإلهام فجأة كما حضره فجأة، فإذا هو متوقف عن الكتابة ينتظر لحظة الإلهام من جديد[1]، وترجع هذه النظرية أصلا إلى أفلاطون الذي رأى

[1] حسن أحمد عيسى، الإبداع في الفن والعلم، عالم المعرفة، الكويت، 1979، ص.146.

أن المبدع يستلهم إبداعه لا من عقل واع ولا من شعور ظاهر ولا من مجتمع معين أومن لاشعور دفين، بل يستلهم من قوة إلهية عليا أو من وحي سماوي خارق أو من أي قوة حقيقية[1].

إن شذرات هذه النظرية نجدها عند هوميروس وهيراقليطس، فلقد استجدى هوميروس في بداية "الإلياذة" ربات الشعر أن تنعم عليه بالإلهام، كما تحدث هيراقليطس فيلسوف التغير اليوناني، على الإلهام عندما قال: أنني كالعرافات اللواتي يصدرن في كلامهن عن وحي الإلهام[2]، فأفلاطون يرى بأن هذا الفنان هو إنسان ملهم يتلقى فنه عن طريق الوحي أو الإلهام، فالفنان له ملكة الإبداع الفني وبالتالي نظرته إلى الفنان وعمله الفني على أنه ثمرة ملكة سحرية لا نظير لها عند العامة من الناس.

كما يحدثنا نيتشه عن الإلهام بقوله: "حينما يهبط عليك الإلهام المفاجئ، فنالك يخيل إليك أنك قد أصبحت مجرد واسطة أو أداة أو لسان حال قوة عليا فائقة للطبيعة، وهكذا يسمع الإنسان دون أن يبحث، ويأخذ دون أن يبحث، ويأخذ دون أن يتساءل عن الذي منح، وتنبثق الفكرة في ذهنه، وكأنما هي برق خاطف، دون أدنى تردد، بل دون أن يكون ثمة موضع لرأى أو اختيار، وحينما تغمر الإنسان نشوة الوجد، فإنه يشعر كما لو كان قد فقد كل سيطرة على نفسه، وأن ثمة قشعريرة حادة قد أخذت تسرى في عروقه من أخمص قدميه إلى قمة رأسه، وهذا كله لابد من أن يحدث في استقلال تام عن الإرادة، وكأننا هنا بإزاء انفجار عنيف أو هجوم حاد للحرية والقوة الألوهية[3].

وقد وصف "دي لاكروا" الإلهام بأنه صدمة كالانفعال حيث قال: "أن حال الملهم في لحظات الإلهام كحال من يجذب انتباهه فجأة، عندئذ يختل الاتزان لديه، وينقطع سير العمليات الذهنية، ويدخل في حالة وجدانية قد تكون عنيفة، حتى لتبلغ الحماسة أوجها، وينساب في الذهن سيل فجائي من الأفكار والصور[4].

---

[1] رافدة الحريري، تربية الإبداع، دار الفكر، ط1، عمان، الأردن، 2010، ص.31.

[2] جوير جان مارى، مسائل فلسفة الفن المعاصر، (ترجمة سامى الدروبى)، دار اليقظة العربية، بيروت، 1965 ، ص.128.

[3] كريمة محمد بشيوة، النظريات المفسرة للإبداع الفني، المجلة الجامعة، المجلد 2، العدد 15، طرابلس، 2013، ص.79.

[4] زكريا إبراهيم، فلسفة الفن المعاصر، مكتبة مصر، مصر، 1966، ص.186.

2.2/- النظرية السيكولوجية:

تؤكد هذه النظرية على دور ما قبل الشعور في عملية الإبداع، و نسوق في هذا الصدد قولا للعالم فرويد (Freud) " إن الكاتب المبدع شخص يبقي أمانيه و أحلامه في اللاشعور ويحولها إلى شكل يرضي الجمهور و لهذا فهو يشبه الطفل الذي يبني آماله وأحلامه على لعبة و يجعل من هذه اللعبة عالمه الخاص و كذلك فإن الكاتب يعمل من أحلامه و كتاباته عالما خاصا به"[1].

وتجدر الإشارة إلى أن (فرويد) قد استند في دراسته لظاهرة الإبداع على دراسة سير حياة عدد من الشعراء و الكتاب والفنانين والمبدعين وتوصل إلى أن مبدأ التسامي هو العامل الأساسي الذي يقف وراء ما قدموه من أعمال إبداعية تلاقي الرضا والاستحسان من الآخرين، ويرى فرويد أن المبدع يسير على حافة المرض النفسي المسمى بالعصاب منزويا داخل ذاته لكنه يتمكن من الخروج من ذاته ويتغلب على مكبوتاته بالإبداع، والدراسات المعاصرة في مجال علم النفس أثبتت عدم صحة الفرضية التي ترى أن المريض النفسي يتسم بالإبداع وأن دراسة خلفيات المبدعين بينت أن الإبداع وعمليات الإنتاج الفني والعلمي قد تمت من خلال تمتع هؤلاء المبدعين بحالات وعقلية جيدة وأن الأمراض العقلية والنفسية والبدنية تقلل من فرص الإبداع[2].

ولقد خلص رواد النظرية السيكولوجية بأن الإبداع هو محصلة لتفاعل ثلاث متغيرات للشخصية الأنا والأنا الأعلى والهو، وأن تحقيق الإبداع مرهون بكبت الأنا حتى تبرز على السطح محتويات اللاشعور أو ما قبل الشعور[3]، ويعرف الهو بأنه مظهر الشخصية وهو يولد مع الإنسان ويتضمن الغرائز الجنسية والعدوانية، في حين يقوم الأنا على مبدأ الواقعية فهو يعمل على كبح رغبات الهو بينما يمثل الأنا الأعلى مخزنا للقيم والمعايير الأخلاقية والاجتماعية والمثل العليا.

---

[1] غضبان مريم، مساهمة الأسرة في ظهور السمات الإبداعية لدى الطفل، رسالة ماجستير، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النفس، جامعة قسنطينة، الجزائر، 2007/2006، ص.21.

[2] رافدة الحريري، المرجع نفسه، ص.32.

[3] محمد بن عبد الرحيم بن سعيد، الإبداع مفهومه و وسائل تنميته، ورقة مقدمة للملتقى الأول "بناء معايير التدريب" للجمعية العلمية السعودية للتدريب وتطوير الموارد البشرية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، السعودية، 24-27 أفريل، 2011، ص.17.

3.2/- النظرية العقلية:

ترى هذه النظرية أن الإبداع هو نتاج العقل و وليد الفكر، فالمبدع عادة يعرف كيف يفكر ويقضي وقتا طويلا في تلاقح أفكاره وتنقيتها وبذلك فان العقل هو مصدر الإبداع، والإبداع لا يقوم إلا على الفكر الإبداعي، ولكن ومع أهمية العقل للإبداع الذي تجعله هذه النظرية منفردا لوحده في عملية الإبداع، إلا أننا لا ننكر أهمية العناصر الأخرى التي تشترك مع العقل في عملية الإبداع كالحواس والوجدان والدافعية والاهتمامات والميول والرغبات، فالعقل لا يمكن أن يعمل بمعزل ليبدع[1].

يرى "هيجل" من خلال هذه النظرية بأن الفن نتاج الفكر شأنه في ذلك شأن المنطق والطبيعة وفلسفة الروح، وليس ثمة إبداع فني دون فكر، بل ليس أية معرفة دون فكر وعقل، فالفن هو الروح التي تتأمل ذاتها في حرية كاملة، فالإنسان كروح يجعل من ذاته اثنين، فهو أولا يوجد كما توجد بقية الأشياء في الطبيعة، ولكنه يوجد بعد ذلك لذاته : فهو يتأمل ذاته، يصور ذاته لذاته، يفكر وهو روح فقط من خلال هذا الوجود، لذاته النشيط الفعال[2].

وقد ربط "هيجل" الإبداع بالفكر ورتب الفنون طبقا لها فيقول: "إن أدناها هو فن العمارة، وهو يرجع إلى الشكل الرمزي في الفن، وفيه نجد المادة الحسية تتفوق على الفكرة، وبالتالي فلا تطابق بين الشكل والمضمون، ويليه فن النحت حيث تتجسد الفكرة في شكل حسي، ويتم الانسجام الكامل بين الفكرة وصورتها الحسية، وهذا متحقق في الشكل الكلاسيكي، أما الشكل الرومانتيكي، فتتحرر الفكرة فيه من الامتلاء الحسي، حيث نجد الرسم لا يستخدم المادة الغليظة والحجر والخشب، وإنما يستخدم السطح الملون وحركة الضوء الحية، لذا كان بمقدوره أن يعبر عن كل المشاعر والانفعالات النفسية على اختلاف درجاتها، ويتم الاستغناء عن المكان في النوع الثاني من الفن الرومانتيكي ألا وهو الموسيقى، ومادة الموسيقى هي الصوت، أي مادة زمانية لذا تخرج الموسيقى عن نطاق التأمل الحسي، وتدخل حصراً في نطاق الأحاسيس، أما الشعر وهو النوع الأخير

[1] رافدة الحريري، المرجع نفسه، ص.32.

[2] على عبد المعطى محمد، المرجع نفسه، ص.71.

من الفن الرومانتيكي فهو عبارة عن رمز لا قيمة له بذاته، أما العنصر الأساسي في التصوير الشعري فهو التخيل الشعري[1].

يرى جيلفورد أن القدرات العقلية تتضمن ثلاثة أبعاد رئيسة هي: المحتوى والعمليات والنواتج، وقد فسر الجانب العقلي للمبدع بثمانية عوامل هي الحساسية للمشكلات وإعادة التنظيم لان الكثير من المخترعات والإبداعات نجمت عن تحوير أو إعادة تنظيم لشيء كان موجودا بالفعل وعامل الطلاقة وتعني القدرة على إنتاج عدد كبير من الأفكار في وحدة زمنية معينة تكون له فرصة أكبر في إيجاد أفكار إبداعية وهناك عامل المرونة وهي درجة السهولة التي يغير الشخص وجهة عقلية معينة والأصالة ويقصد بها القدرة على إنتاج الأفكار الأصيلة بوصفها عنصرا أساسيا في التفكير المبدع، وسادسا القدرات التحليلية والتأليفية أي تحليل المركبات إلى بسائطها ثم التركيب بينها وتنظيمها على نحو جديد ومبتكر، وسابعا قدرة الفرد على التركيب والتعقد في البناء التصوري، وثامنا التقييم فكل عمل إبداعي يتضمن تقييم خاص به، فتوصل بذلك جيلفورد إلى أن للعقل قدرة على تذكر و تجهيز المعلومات عند الأشخاص الآخرين فيما يتصل بمدركاتهم، وأفكارهم و مشاعرهم، وهى قدرة لها أهميتها عند أولئك الذين يتعاملون مباشرة مع الآخرين على نحو من الأنحاء[2].

ويؤكد الناقد الفني "ارنست فيشر "هذا المعنى بقوله: "نحن نعرف أن العمل بالنسبة للفنان عملية واعية، وليس مجرد انفعال أو إلهام، وهو عمل ينتهي بخلق صورة جديدة للواقع، تمثل هذا الوقع كما فهمه الإنسان وأخضعه لسيطرته"، كما أن تاريخ الفن يظهر لنا على أن كثير من الأعمال الفنية الممتازة قد تحققت على أيدي فنانين متزنين هادئين لم يزعموا لأنفسهم يوما أنهم قد وقعوا تحت تأثير شياطين ملهمة أو قوى إلهية خارقة، كما يحدثنا "لالو" فيقول: الفن انضباط واتزان وينتج عن الهدوء والاتزان وعدم المفاجئة، فالفن كما في الأخلاق، لا يحدث، الإلهام بأعجوبة فجأة، وإنما هو رأس مال يتجمع تدريجيا[3].

---

[1] كريمة محمد بشيوة، مرجع سابق، ص.85.

[2] موسى صبحي، الذكاء الاجتماعي لدى طلبة الجامعة الإسلامية وعلاقته بالتدين وبعض المتغيرات، رسالة ماجستير، قسم علم النفس، كلية التربية، الجامعة الإسلامية غزة، فلسطين، 2007، ص.16.

[3] على عبد المعطى محمد، الإبداع الفني وتذوق الفنون الجميلة، دار المعرفة الاجتماعية، الإسكندرية، 1985، ص.62.

ويذهب "شوبنهور" إلى أن العمل الفني لابد وأن يكون مسبوقا بالفكر والإرادة، من ثم فإن عمل الفنان التشكيلي مصورا كان أو نحاتا إنما يلي فكرته المرتبطة بالإرادة، حيث ينجز أو يبدع عمله الفني طبقا لهذه الفكرة الناجمة عن الإرادة، أما الموسيقى وهى أعلى أنواع الفنون عند شوبنهور، فهي تتحد تماما بالفكرة والإرادة ذاتها، وبعبارة أخرى يمكن القول أنه لا إبداع بدون إرادة، وأن تلك الإرادة تشكل نفسها في أفكار ينتج عنها الفنون المتفاوتة، بينما ويرى "جوير" أن ما يميز الفنان هو إحساسه الأصيل بالأشياء، والذي يرجع إلى أن فكر الفنان أوسع وأكثر تنظيما، وبالتالي أملاً بالفلسفة، أن أصالة الإدراك ترجع إلى العقل مثلما ترجع إلى الحواس، والفكر هو الذي يخلق الفنان العظيم[1].

أما "هربرت ميد" فيرى أن النشاط الفني لا يبدأ إلا حينما يجد المرء نفسه وجها لوجه أمام العالم المرئي، وكأنما هو بإزاء شفرة غامضة أو حقيقة مجهولة مغلقة بالأسرار، وهنا يستخدم الفنان قوته الذهنية من أجل التصارع مع تلك الغامضة الماثلة في العالم المرئى، فما يلبث أن يعمل على تشكيلها وصياغتها في صورة إبداعية .ومعنى هذا أن الفن يبدع أشكال تلك الموضوعات التي لم توجد بعد بالنسبة إلى العقل البشرى، إذ يجئ النشاط الفني فيخلع عليها ضربا من الوجود على تلك الموضوعات التي ظلت مفتقرة إلى الشكل أو الصورة، بيد أن الفن لا يتخذ نقطة انطلاقه من الفكر المجرد الكلى، وإنما هو يبدأ من الشيء المختلط الذي لا صورة له إلى الشيء المتجدد الذي اكتسب صورة، محققا كل معناه الذهني في صميم هذه العملية[2].

لقد ذهبت" كارتين باتريك "إلى أن الفكر المبدع يمر بأربع مراحل هي[3]:

1. مرحلة الاستعداد والتأهب: حينما يستقبل المؤلف أو الفنان الأفكار والتداعيات.
2. مرحلة الأفراخ: تبرز فكرة عامة وتكرر نفسها من حين لأخر.
3. مرحلة تبلور الفكرة العامة.
4. مرحلة نسج وتفصيل هذه الفكرة.

وقد انتهت "كاترين باتريك" إلى أن الفكرة الكلية تسبق الأجزاء في عملية الإبداع الفني.

---

[1] كريمة محمد بشيوة، مرجع سابق، ص.85.

[2] زكريا إبراهيم، مرجع سابق، ص.340.

[3] كريمة محمد بشيوة، مرجع سابق، ص.86.

نقد النظرية:

أفاض العقلانيون كثيرا في مكانة العقل البشرى في عملية الإبداع الفني، لدرجة أنهم جعلوا الفكر هو الذي يخلق الفنان، دون أن ننسى الفضل الذي قام به العقلنيون في نظريتهم العقلية حينما خلصوا الذهن وحرروه من كل فكر غيبى، كما قاموا بتحرير مشكلة الإبداع الفني من الخرافات والغيبات التي ارتبطت بنظرية الإلهام أو العبقرية.

غير أن المتتبع لأراء العقلنيون من خلال النظرية العقلية يجد التقصير والإهمال في عنصر الأداء أو التنفيذ الذي لولاه لما أمكن لإبداع ما أن يظهر إلى الوجود، كما أغفلوا عن دور الحواس في عملية الإبداع الفني والمادة المستعملة في الفن التي تعد هي الأخر ذات أهمية لدى الفنان.

و لم تعطي النظرية العقلية التوضيحات والبراهين الكافية في مسألة أصل الأفكار الإبداعية هل هي كامنة باطنة في العقل، أم أنها تكتسب بالحواس من ظواهر العالم الخارجي أم أنها جماع هذا وذاك؟

4.2/- نظرية كارل يونغ الاجتماعية:

لقد وسع كارل يونغ **(Karl Yung)** من دائرة اهتمامه أكثر حين انتقل من الشخص الفرد إلى "الشخص الجماعة" فكان أن ميز بين نوعين من الشعور هما: اللاشعور الفردي الذي يضم كل مكتسبات الفرد خلال خبرة الحياة من الأفكار والمشاعر التي نسيها أو كبتها بطريقة قبل شعورية، ثم اللاشعور الجمعي الذي يعرفه على أنه عبارة عن: "تخيلات موروثة عبر الأجيال و مختزنة في اللاشعور و يتوارثها جميع أفراد بني البشر"[1]، فتعلم موضوع معين ما هو في الحقيقة إلا عملية تهدف إلى إدماج الفرد المتعلم ضمن جماعة ثقافية واجتماعية، وهو المعنى الذي لا نعثر عليه عند أصحاب الحركة النفسية-المعرفية التي تركز اهتمامها على ما يجري داخل المخ وعلى بنية المعرفة أو على منطق حل المشكلات، من هذا المنطلق جاءت النظرية الاجتماعية للتعلم التي تحرص على الاهتمام بالعوامل الاجتماعية المؤثرة في التعلم داخل الوسط الجامعي.

[1] ناديا هايل السرور، مقدمة في الإبداع، دار وائل، ط1، عمان، 2004، ص.39.

الفنان يتأثر بالعوامل الاجتماعية ودورها في توجيه إبداع الفنان لأن الفنان ليس مخلوقا أصيلا كل الأصالة، وكأنما هو مخلوق إلهي قد هبط من السماء، بل هو فرد يعيش في بيئة جمالية ذات طبيعة اجتماعية خاصة، ويستجيب لطائفة من المنبهات الفنية المحيطة، ويتأثر بمجموعة من التيارات الجمالية السائدة، بحيث أنه لو تغيرت بيئته الاجتماعية لترتب على ذلك بالضرورة انقلاب هائل في نوع إنتاجه الفني، ولذا يجب أن نلاحظ أن الإبداع الفني كثيرا ما يجئ مشروطا بالكثير من العوامل الحضارية التي تنبع من البيئة الفنية المحيطة بالفنان، ومن هنا فإن أصحاب النزعة الاجتماعية يقررون أنه حينما ينظر الباحث بعين الاهتمام إلى التأثيرات الحضارية التي عاناها الفنان و المؤثرات الاجتماعية التي أثرت على حياته وأعماله فإن إنتاجه عندئذ لن يبدو لنا بصورة سر مستغلق لا سبيل إلى فهمه، بل سرعان ما يصبح في وسعنا أن ندرجه تحت طراز فني معين، وكل ما نود أن نؤكده هنا هو أن فهم الإبداع الفني في إطاره الاجتماعي كثيرا ما يعيننا على إلقاء بعض الأضواء الهامة على طبيعة تلك العملية الإبداعية التي تتخذ صورا مختلفة لدى الفنانين المختلفين[1].

و يعتبر "يونغ" اللاشعور الجمعي مصدر الأعمال الفنية العظيمة ،حيث أن سبب الإبداع الفني المتميز بالنسبة إليه هو تناقص اللاشعور الجمعي في فترات الأزمات الاجتماعية مما يقلل من اتزان الحياة النفسية لدى الشاعر و يدفعه إلى محاولة الحصول على اتزان جديد و أوضح "يونغ" أن الفنان يطلع على مادة اللاشعور الجمعي بالحدس و لا يلبث أن يسقطها في رموز، والرمز هو أفضل صيغة ممكنة للتعبير عن حقيقة مجهولة نسبيا واعتبر "يونغ" الرموز بمثابة المادة الأولية التي تتجسد فيها الأنماط الأولية للاشعور الجمعي في أبلغ صورها[2].

وباعتبار الإبداع مظهر من مظاهر العمل الجماعي في نظر بعض الاجتماعيين يأتي في طليعتهم "دوركايم" و "تين"، حيث ويرى ايميل دور كايم بأن الفن ظاهرة اجتماعية وأنه إنتاج نسبى يخضع لظروف الزمان والمكان، وهو عمل له أصول خاصة به وله مدارسه، وهو اجتماعي أيضا من ناحية أنه يتطلب جمهورا يعجب به ويقدره،

[1] كريمة محمد بشيوة، مرجع سابق، ص.93.

[2] غضبان مريم، مرجع سابق، ص.22.

وعلى هذا فالفنان في نظر" دور كايم "لا يعبر عن (الأنا) بل يعبر عن (نحن) أي عن المجتمع بأسره، بينما يعد **تين (Tine)** أول من تكلم عن النزعة الاجتماعية في الفن، وهو صاحب كتاب (فلسفة الفن)، وقد حاول "تين" أن يبين لنا مدى تأثير الجماعة على الفن، فقدم نظرية استطيقية تقوم على الاعتقاد الجازم بوجود قوانين ضرورية تحكم وتتحكم في كل حالة من حالات الفرد والجماعة، وتحدد التطور لدى كلاهما على السواء، وقد عمد تين إلى تطبيق المنهج الطبيعي على ثلاث مشكلات جمالية كبرى ألا وهى : ماهية العمل الفني، وتكوينه وصحته، وكانت نقطة البدء في هذه الدراسة هي الاعتراف بأن العمل الفني ليس واقعة فردية منعزلة، بل هي ظاهرة تندرج تحت مجموعة من الظواهر التي تفسرها، ولذلك رأى ضرورة تحول النقد الفني إلى علم طبيعي يحلل لنا العقلية البشرية في صميم صيرورتها، ورأى "تين" أننا قد نتوهم بأن العمل الفذ هو إبداع أصيل لا سبيل إلى التنبؤ به سلفا، ولكن الحقيقة أن العمل الفني ظاهرة طبيعية تحددها الحالة العامة للعقلية الجماعية والعادات الأخلاقية السائدة، وقد حدد "تين" الشروط العامة التي تحكم تطور الوقائع الجمالية والأعمال الفنية في الجنس أو السلالة، البيئة أو الوسط الاجتماعي، والعصر أو المرحلة التاريخية، ومعنى هذا أن العمل الفني إنما هو ظاهرة طبيعية يمكن فهمها بإرجاعها إلى تلك الشروط التي تحكمت في عملية تكوينه[1].

نقد النظرية:

لقد بالغ الاجتماعيون كثيرا حينما جعلوا المجتمع مصدر لعملية الإبداع الفني فذهبوا إلى أن الفن ضرب من ضروب الإنتاج الجماعي، كما أكد الاجتماعيون على أهمية العمل واعتبروا الفن ضربا من ضروب الصناعة والإنتاج الجمعي، وتحدثوا عن عقل جمعي أو لا شعور جمعي واستعانوا بالفن البدائي والفنون الشعبية ومبدأ الحتمية وأكدوا على الوجه الاجتماعي للفنان.

وإذا سلمنا بما قدمه كارل يونغ بفكرة أن الإبداع يصدر عن عقل جمعي أو لا شعور جمعي و فكيف لنا أن نميز الفنان دون سائر الناس بالإبداع الفني؟ معتبرين بأن

[1] كريمة محمد بشيوة، مرجع سابق، ص.92.

الفرد يؤثر ويتأثر بالمجتمع، وبالتالي سيصبح غالبية أفراد المجتمع فنانين ومن هنا لم تفلح هذه النظرية في بيان ما يتميز به الفنان المبدع عن سائر الناس.

وحتى لا ننقص من أهمية هذه النظرية في تفسيرها للإبداع وحديثهم عن الأبعاد الاجتماعية والتاريخية التي تعتبر أبعاد جديدة لم تذكر من قبل، كما أضافت بعد العمل والتنفيذ والأداء وتخلصت من الأساطير والغيبيات فكانت أكثر واقعية وأقرب إلى العلمية.

3/- نظريات الدافعية التعلم

1.3/- النظرية السلوكية:

أطلق على هذه النظرية عادة النظرية الإرتباطية أو نظرية المثير والاستجابة حيث تقوم هذه النظرية على أساس نظري مفاده أن الدافع حالة تسيطر على أداء الفرد وتميل في استجابة مستمرة مرهونة بمعزز معين ولذلك يقترن أداءه لاستجابة ما وتكراره لها بالحصول على معزز.

حيث يرى أصحاب هذه النظرية أن الدافعية حالة داخلية أو خارجية تدرك سلوك المتعلم وأدائه وتعمل على استمراره وتوجيهه نحو تحقيق الهدف، أي الدافعية تظهر على شكل استجابات معينة تسعى نحو الإشباع والوصول إلى الهدف عن طريق التعزيز[1].

ويعتبر "**ثورندايك** و**سكينر**" من رواد هذه النظرية وزعمائها الذين اعتمدوا على مبدأ الإشباع الذي يكون الاستجابة وتعلمها وتقويتها، حيث يؤدي عدم الإشباع إلى الانزعاج، وإن أساليب زيادة دافعية المتعلم للتعلم يعتمد بالدرجة الأولى على تطوير عمليات التعزيز المختلفة، فالوحدة الأساسية لدى السلوكيين هي ارتباط المثير بالاستجابة ويعتبر "التعلم الارتباطي" الوسيلة التي ينمى بواسطتها الفرد أنماطا سلوكية جديدة[2].

ويرى سكنر أن التعزيز ربما يتطور ليصبح ذاتيا، حيث يقود الفرد بسلوك ما لإشباع حاجات ودوافع لديه دون تأثير خارجي، كالطالب الذي يقوم بمطالعة بعض الكتب والمؤلفات ليس من أجل اجتياز امتحان فحسب، وانما للمتعة أو التسلية أو حب المعرفة[3].

---

[1] البكري أمل ، عجوز ناديا، مرجع سابق، ص.60.

[2] سيد محمد غنيم، سيكولوجية الشخصية ، دار النهضة ، القاهرة، مصر، 1972، ص.259.

[3] عماد عبد الرحيم الزغول ، مرجع سابق، ص.202.

وللعقاب آثار على تعلم السلوك إيقافا وإطفاء وكذلك أسلوب التعزيز السلبي المتمثل في سحب المثير المؤلم أو تقديمه بحيث يكون التعلم مبنيا على العقاب ، وتجنب أن يكون أيضا مبنيا على سحب المثيرات المؤلمة بل إن أفضل صور التعلم هي التي يتم بها تشكيل السلوك المبني على المعززات الايجابية[1] .

ويرى "**شكيز**" أن نشاط المتعلم مرتبط بحرية حرمانه، إذ يؤدي التعزيز إلى تقوية الاستجابة التي تخفض الحرمان، مما يشير إلى أن الاستخدام المناسب لاستراتجيات التعزيز المتنوعة كفيل بإنتاج السلوك المرغوب فيه[2] .

ربط "**ثورندايك**" الاستعداد بالدافعية إذ يرى أن الاستعداد يعني التهيؤ للقيام بنمط معين من السلوك، ويربط " ثورندايك "بحالات الوصلات العصبية، وقد حدد "ثورندايك" ثلاث حالات لتفسير الاستعداد وهذه الحالات هي[3]:

- عندما يكون المتعلم مستعدا للتعلم، ويقدم له فإن تعريضه لخبرة التعلم يريحه ويجعله سعيدا.
- عندما يكون المتعلم مستعدا للتعلم، ولا تتاح له فرصة التعلم، فعدم عمله يزعجه ويجعله شقيا.
- عندما يكون المتعلم غير مستعد للتعلم وليس له دافعية للتعلم وبذلك يجبر على تلقي العلم، فان إجباره إلى التعلم يزعجه ويشقيه .

نقد النظرية:

من خلال أراء "ثورندايك" يجب علينا أن لا نجبر الأطفال على القيام بالأعمال دون وجود دافعية أو استعداد أو رغبة للقيام بها، كما أن التفسيرات السلوكية للدافعية تقوم أساسا على النتائج التي تمخضت عنها بعض التجارب التي تناولت التعلم الحيواني، وبالتالي لا يمكننا بأي حال اشتقاق بعض المبادئ المناسبة للتعلم البشري من حالات الإشباع الناتجة عن أداء استجابات معينة، والتعزيز المناسب لأنماط السلوك المرغوب فيه، وهي مبادئ تعتبر هامة ومفيدة في تفسير الدافعية واستثارتها عند الطلبة.

---

[1] يوسف قطامي، نايفة قطامي، مرجع سابق، ص.214.

[2] الزيود نادر فهمي وآخرون، مرجع سابق، ص.63.

[3] البكري أمل ، عجوز ناديا ، مرجع سابق ، ص.167.

كما أن هذه النظرية تنكر وجود القيم والمعتقدات الداخلية الموجهة للسلوك ، وليس هناك معتقدات داخلية وقيم توجه سلوك الفرد، بل أن هذه النظرية تنكر وجود القدرات الفطرية المسبقة، فعلى سبيل المثال يعتقد أصحاب هذه النظرية أن الدوافع والذكاء عبارة عن مجموعة معقدة من العادات التي يكتسبها الفرد في حياته، وفي هذا الصدد يقول واطسون " أعطوني عشرة أطفال أسوياء التكوين فسوف أختار أحدهم عشوائياً ثم أدربه فأصنع منه ما أريد – طبيبا، أو فنانا، أو عالما، أو لصا، أو متسولا، وذلك بغض النظر عن ميوله ومواهبه وسلالة أسلافه، فهنا واطسون أدعى قدرته على تشكيل شخصيات الأفراد بغض النظر عن ميولهم واستعداداتهم الفطرية، وهو ما لم يثبته منظري النظرية السلوكية ، كما أنها أهملت ماضي الإنسان وركزت على سلوكه الحاضر بشكل منعزل مما يتسبب في إهمال بعض التجارب وإبقاءها من غير علاج لتندفع إلى اللاوعي مسببة عقدة نفسية.

2.3/- نظرية الحاجات الإنسانية

ترجع هذه النظرية إلى العالم الأمريكي **أبراهام ماسلو Abraham Maslow** المختص في مجال علم النفس، الذي وضع نظريته في الدافعية عام 1943 إذ افترض أن الدافعية الإنسانية تنمو على شكل هرمي لانجاز حاجات ذات مستوى مرتفع كالحاجة إلى تحقيق الذات غير أن هذه الحاجة لا يمكن إشباعها إلا إذ تم إشباع الحاجات الدنيا كالحاجة الفسيولوجية وإذ حصل تعارض بين الحاجات الدنيا والحاجات العليا بنفس القوة فالحاجات الدنيا هي التي تسيطر وتظهر حتى يتم إشباعها.

إن الكثيرين يرون أن الاحتياجات هي مصدر كل الدوافع البشرية، ومن ثمة يمكن تقسيم هذه الدوافع إلى قسمين رئيسين:

- الاحتياجات البيولوجية (أو الفسيولوجية) المبنية على نقص: الجوع أو العطش هي احتياجات نموذجية لهذه الفئة.

- الاحتياجات النفسية القائمة على الرضا: الفرد الذي يعيش في وسط الأصدقاء والأقارب أكثر ارتياحا بحاجته للعلاقات الاجتماعية من الشخص الذي يعيش بمفرده كحبيس[1].

يؤكد هذا الاتجاه بالنسبة للدافعية على الحرية والاختيار والقرار الشخصي والسعي نحو النمو ويركز الإنسانيون على الدوافع الداخلية[2]، ومن أبرز النظريات في هذا المجال نظرية ترتيب الحاجات لأبراهام ماسلو، حيث حاول ماسلو أن يرتب الحاجات والدوافع ترتيبا هرميا فقسمها الى ثلاث حاجات هي: حاجات أساسية وحاجات نفسية ثم حاجات تحقيق الذات، ولابد للانسان من أن يروي الحاجات الاساسية التي تعد أهمها الحاجات الفيزيولوجية إذا أراد الاستمرار في العيش، فإذا كان جائعا فان أغلب فاعليته تكون مدفوعة بحافز الحصول على الطعام، وهذا يعني أنه لا يستطيع القيام بتلبية حاجات تقع في مرتبة أعلى في سلم الهرم، أما الحاجات النفسية التي تضم حاجات مثل الانتماء والقبول من الآخرين ومحبة الآخرين، فيعد إشباعا ضروريا وإلا أدى الأمر بالفرد الى القلق والتوتر، أما حاجات تحقيق الذات فتعني تحقيق الإنسان لقيمته الشخصية كفرد متميز لتشمل حاجته الى متابعة المعرفة أو الجمال[3].

وبعد التقسيم الثلاثي للحاجات قسم ماسلو حاجات الفرد الى خمس حاجات أساسية مرتبة ترتيبا هرميا وتعمل كمحرك ودافع للسلوك وهذه الحاجات هي: الحاجات الفيزيولوجية والأمنية والاجتماعية وتقدير الذات، وتحقيق الذات، وتتدرج الحاجات وتترتب بشكل هرمي تبدأ بالحاجات الفيزيولوجية، وتنتقل إلى الأعلى عبر حاجات الأمان والحاجات الاجتماعية وحاجات التقدير وحاجات تقدير الذات، والحاجة من الحاجات الأساسية لا تعلن عن نفسها إلا إذا أشبعت الحاجة التي قبلها في التنظيم الهرمي[4]، فوضع ماسلو هرما خاصا يرتب فيه الحاجات الإنسانية كما هو مبين في الشكل أدناه:

---

[1] Alain lieury , Fabien Fenouiet , Motivation et réussite scolaire , Dunod , 3eme edition, Paris, 2013, p.6.

[2] يوسف قطامي ، نايفة قطامي ، مرجع سابق ، ص.232.

[3] راضي الوقفي، مقدمة في علم النفس ، دار الشروق، ط3، عمان، الأردن، 2003، ص.346.

[4] سيد عبد الحميد مرسي ، العلاقات الإنسانية، دار التوفيق النموذجية، ط1، القاهرة، مصر، 1986، ص.115 .

المصدر: راضي الوقفي، مرجع سابق، ص.347.

الشكل رقم (01) يوضح هرم الحاجات لأبراهام ماسلو

ويرى ماسلو أن الفرد يشعر باحتياج لأشياء معينة، هذا الاحتياج يؤثر على سلوكه وبالتالي فالحاجات غير المشبعة تسبب توترا وضيقا لدى الفرد هذا الأخير يسعى إلى إشباع هذه الحاجة، وبهذا تكون الحاجات غير المشبعة هي المحرك لسلوك الفرد بينما الحاجات المشبعة لا تدفع السلوك، و فيما يلي سنقدم شرح بسيط لكل حاجة على كما يلي[1]:

- **الحاجات الفسيولوجية:** وهي الحاجات الأساسية اللازمة لبقاء الإنسان على قيد الحياة كالطعام والأكسجين، التي تسيطر على بقية الحاجات إذا لم تكن مشبعة ويرى "ماسلو" أن سلوك الإنسان ضمن الحرمان الشديد كالجوع والعطش شبيه بسلوك الحيوانات الدنيا لذا لا تعطي دراسة السلوك الإنساني تحت هذه الظروف فالأطفال المحرومون من الحاجات الفسيولوجية لا يهتمون بالحاجات الأخرى كالاجتماعية وغيرها.
- **حاجات الأمن:** تتضمن حاجات الفرد للحماية من الأخطار الجسمية والصحية والنفسية الاقتصادية فتشمل حاجة الطفل إلى بيئة انفصال الأبوي مثلا يفتقدون لوجود الأمن والسلامة.

[1] ثائر أحمد غباري، مرجع سابق، ص.73.

- **الحاجات الاجتماعية:** تنطوي الحاجات الاجتماعية كالحب والانتماء على الرغبة في إنشاء علاقات وجدانية وعاطفية مع الآخرين ومع الأفراد المهمين في حياة الفرد ويعتقد " ماسلو" أن حالات العصيان والتمرد عند الشباب قد تنجم عن عدم إشباع هذه الحاجات، فهي الاجتماعية نقطة انطلاق إلى الحاجات العليا.
- **حاجة تقدير الذات:** تتضمن الحاجة إلى الشعور بالأهمية من قبل الآخرين، ورغبة الفرد إلى تحقيق قيمته الشخصية كفرد متميز ويؤدي إشباع هذه الحاجات إلى الجرأة والثقة، والجدارة، أما عدم إشباعها فيؤدي إلى الكبت والحرمان ، كما أن حاجات التقدير عند التلاميذ غالبا ما تشبّع عن طريق الانجاز والنجاح ويستطيع الآباء والمدرسون أن يدعموا هذه الاتجاهات عن طريق مكافأة هذه الحاجات وتوفير فرص النجاح أمام التلاميذ، وحتى لو اشبع الطفل هذه الحاجات فيشير "ماسلو" إلى انه سوف يشعر بعدم الرضا إلى أن يحقق الحاجات التي تليها وهي حاجات تحقيق الذات.
- **الحاجة إلى تحقيق الذات:** وهي حاجة الفرد إلى أن يكون ما هو قادر على الوصول إليه بناء قدراته وكفاءاته، والشخص الذي يستطيع تحقيق ذاته، ويتمتع بصحة نفس عالية جدا، ويمكن توجيه الأطفال ليتمكنوا من معرفة إمكاناتهم وقدراتهم وتمهيد السبيل أمامهم لتنميتها وتحقيقها.

نقد النظرية:

لقد افترض أبراهام ماسلو في نظريته ترتيباً وتدرجاً للحاجات، إلاّ أن بعض الناس قد تختلف في ترتيبهم لهذه الحاجات، فمثلاً الشخص المبدع قد يبدأ السلم من الحاجة لتحقيق الذات، وقد يهتم آخرون بالحاجات الاجتماعية، وهناك أفرادا تدفعهم الحاجة إلى تحقيق الذات أكثر من إشباع حاجاتهم الفيزيولوجية وأكبر مثال حادثة حرق عدد كبير من الرهبان البوذيين لأنفسهم احتجاجا على حرب الفيتنام[1]، فأين يقع مثل هذا السلوك في هرم ماسلو، بالإضافة على ذلك صيامنا نحن المسلمون لأيام التطوع.

[1] راضي الوقفي، مرجع سابق، ص.348.

فيما يصر بعض الناس على مزيد من الإشباع لحاجة معينة بالرغم من إشباعها بالفعل وهذا خلافاً لما تفترضه النظرية بأنه في حال إشباع حاجة معينة يتم الانتقال إلى إشباع حاجة أعلى منها في السلسلة.

كما أن هذه النظرية لم تهتم بتحديد حجم الإشباع اللازم للانتقال إلى الحاجة الأعلى منها مباشرة، بل إنها افترضت أن هناك إشباع فقط دون أن تحدد مقداره، في حين أنه يمكن إشباع أكثر من حاجة في نفس الوقت.

لم يتطرق أبراهام ماسلو في نظريته إلى مسألة الدين والعقيدة التي تمثل عند الأفراد الأساس الوجودي الحقيقي في هذه الدنيا، حيث ركزت بشكل أساسي على الجوانب المادية أو المحسوسة وأغفلت الجوانب الروحية أو العقائدية، وبالتالي يمكن اعتبار أن الإغفال على مثل هذه الحاجات الهامة يتوجب إعادة النظر من جديد في ترتيب الحاجات الفسيولوجية للإنسان.

3.3/- النظرية المعرفية

من الافتراضات الرئيسية لوجهة النظر المعرفية أن الأفراد لا يستجيبون بطريقة آلية للحوادث الخارجية والداخلية الجسمية كالجوع، ولكنهم يستجيبون بإدراك حسي لهذه الحوادث.

وتفترض هذه النظرية وجود حاجات أساسية للناس والسعي لفهم بيئتهم، وليكونوا متنافسين، نشطين، وفعالين في صراعهم مع البيئة وإدراكها وتمثلها، وبالتالي يشعر الأفراد بالتوازن المعرفي، ويمثل التوازن المعرفي مفهوم الحاجة إلى الفهم[1]، فالفرد حسب هذه المقاربة يعد نشطا فعالا، يقوم بنشاطه، يخطط له فيقرر، يركز فيه يهتم به، يقيمه ويتوقع نتائجه، وبالتالي هناك ارتباط عقلاني بين الاهداف وسلوك الأفراد مثلما تبينه البحوث الحديثة في مجال الدافعية المدرسية، فحسب "أمس" Ames يمكن تصنيف الأهداف المختارة من طرف الطالب الى نوعين، النوع الاول هو ما يعرف بالأهداف الخارجية أما النوع الثاني فيتمثل في الأهداف الداخلية، وهناك من الباحثين من يميز بين أهداف التعلم وأهداف الأداء أو التقييم أو المنافسة، بينما يميز آخرون بين الأهداف المتمركزة حول

[1] يوسف قطامي، نايفة قطامي، مرجع سابق ، ص.216.

المهمة والأهداف المتمركزة حول الأنا ويفرق آخرون بين أهداف السيطرة أو التحكم وأهداف الكفاءة أو المردودية[1].

رواد هذه النظرية يرون أن الدافعية هي حالة داخلية تحرك أفكار ومعارف المتعلم وبنيته المعرفية، ووعيه وانتباهه ومواصلة أدائه للوصول إلى حالة التوازن فالنشاط العقلي من وجهة نظر المعرفية يتضمن في حد ذاته مكافأة[2].

وتفسير النظرية المعرفة الدافعية بدلالة مفاهيم تؤكد على حرية الفرد وقدرته على الاختبار ومن أبرز هذه المفاهيم القصد، النية والتوقع والتي تدل جميعها على الدافعية الذاتية وعلى الدور الذي تلعبه في تنشيط السلوك الإنساني وتوجيهه[3].

فنجد **فروم Vroom** من خلال 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، فالدافعية هي توقع الفرد واعتقاد آني حول احتمال انجاز عمل معين بهدف الحصول على نتائج معينة[4].

ويعد "**أتكنسون**" من ابرز أعلامها وترتبط وجهة نظره بدافعية التحصيل على نحو وثيق ومثير إلى أن الرغبة في انجاز النجاح تمثل دافعا مكتسبا وتشكل من حيث ارتباطها بأي نشاط سلوكي وظيفة لثلاثة متغيرات (الدافع لانجاز النجاح، احتمالية النجاح، قيمة باعث النجاح) تحدد قدرة المتعلم على التحصيل وهذه المتغيرات هي[5]:

1. الدافع لانجاز النجاح: وهذا يشير إلى أن رغبة المتعلم في اكتساب خبرة النجاح الممكن هي التي تؤدي إلى إقدامه على أداء مهماته بنشاط وحماس كبيرين ويعزى تباين المتعلمين في مستوياتهم التحصيلية إلى هذا الدافع.
2. احتمالية النجاح: يشير هذا المتغير إلى أن احتمالية نجاح المتعلم تكون كبيرة إذا كان يرى في النجاح المدرسي قيمة كبيرة، ذلك لأن قيمة النجاح كما يتصوره تعزز

---

[1] أحمد دوقة وآخرون، سيكولوجية الدافعية للتعلم، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2010، ص.40.

[2] البكري أمل، عجوز ناديا، مرجع سابق، ص.171.

[3] الزيود نادر فهمي وآخرون، مرجع سابق، ص.64.

[4] أحمد دوقة وآخرون، مرجع سابق، ص.24.

[5] الزيود نادر فهمي وآخرون، المرجع نفسه، ص.75.

دافعية التحصيل لديه، وتجدر الإشارة إلى أن بعد الهدف أو صعوبة أو انخفاض باعثه تعد من الأمور التي تقلل من مستوى احتمالية النجاح.

3. قيمة باعث النجاح: يشير هذا المتغير إلى وجود علاقة طردية بين ازدياد صعوبة المهمة وكبر قيمة الباعث، بمعنى المهمة الأكثر صعوبة تتطلب باعثا (إثابة) اكبر قيمة للحفاظ على مستوى دافع مرتفع، وعليه فان المهام الصعبة التي ترتبط ببواعث قليلة القيمة لا تستثير حماس الفرد من اجل أدائها بدافعية كبيرة.

يرى **جان بياجيه Jean Piaget** أن الدافعية تنشأ بفعل الحرمان الناتج عن حالة عدم التوازن المعرفي وما يترتب عنها من تولد دافع للسلوك من أجل استعادة وضع التوازن، ويرى كذلك أن الدوافع تتباين في شدتها وأشكالها وطرق إشباعها باختلاف المرحلة النمائية التي يمر بها الأفراد[1].

وفي الأخير يمكن القول بأن النظريات المعرفية تشير إلى أن السلوك يتحدد من خلال تفكيرنا، واعتقاداتنا وأهدافنا وتوقعاتنا وقيمنا، وتفترض هذه النظريات أن لدى الفرد حاجات أساسية لفهم البيئة وللشعور بالكفاءة وللتنظيم الذاتي، وللتعامل النشط مع العالم من حوله، ويتفق هذا الافتراض مع ملاحظات بياجيه حول التوازن الذي يقوم بتنسيق المعلومات الجديدة بشكل يجعلها تتسق مع الأبنية المعرفية لديه، وهو ما يشار إليه بالفهم وعلى هذا الأساس يعمل الطالب المتعلم بجد ونشاط رغبة في الوصول إلى الفهم ولأنه يستمتع بما يقوم به من عمل، لذا فإن الاتجاه المعرفي في تفسير الدافعية يركز على الدافعية الداخلية، ويقترح فيذر (Feather) أن دافعية المتعلم لأداء مهمة ما تكون مرهونة بأمرين اثنين هما: توقع النجاح في المهمة، وقيمة تحصيل المهمة، ويرى أنه عند توفر هذين الأمرين يطور الفرد الإحساس بالفاعلية الذاتية التي تتمثل باعتقاد يحمله الفرد حول مقدرته على النجاح في مهمات محددة[2].

---

[1] أحمد دوقة و آخرون، مرجع سابق، ص.205.

[2] محمد بكر نوفل، الفروق في دافعية التعلم المستندة إلى نظرية تقرير الذات لدى عينة من طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعات الأردنية، مجلة جامعة النجاح للأبحاث، المجلد25، العدد2، الأردن، 2011، ص.281.

نقد النظرية:

إن ما جاءت به النظرية المعرفية تتنافى بما جاء به فستنجر (1957) في نظريته المعروفة باسم نظرية التنافر المعرفي، وأساس هذه النظرية تتلخص في انه عندما لا تكون المعارف منسجمة مع بعضها البعض ينتج عمل معرفي يقوم بتقليص واختزال التنافرات من اجل إحداث تجانس معرفي ، لأن عدم الانسجام في المعرفة يؤدي إلى دافعية تقلص التنافر، ويكون الشخص مدفوعا نحو تحقيق التوازن والانسجام المعرفي، ويقصد بالتنافر المعرفي تلك الحالة الداخلية الصعبة التي تنتابنا عندما ندرك عدم الاتساق بين الاتجاه والسلوك ، ويرى فستنجر أن الحاجة إلى الاتساق المعرفي غالبا ما تستثير السلوك وان تناقض المعلومات او المدركات تجعل الفرد يشعر بحالة عدم الارتياح، وفي الوقت نفسه يشعر بالدافعية نحو اختزال النشاط المعرفي ، مما يدفع الفرد للبحث عن معلومات جديدة ، فيبذل جهد التغيير اتجاهاته[1] .

وقد اتفق علماء النفس المعرفيون على أن الأفراد يبحثون عن توفير حالة الاتساق في إدراكهم العالم من حولهم ، وهذا يقلل من حالة التنافر المعرفي ، تلك الحالة المتسببة عن المعتقدات المتسارعة والمتضاربة، ويكون المتعلم في هذه الحالة مدفوعا للتخلص من حالة غير سارة ، تدفعه لمحاولة تقليل أو إزاحة هذه الحالة الموجودة لديه أو إضافة معرفة جديدة لمعرفته وخبراته[2].

وهناك أكثر من طريقة لخفض التوتر الناتج من التنافر المعرفي والعودة إلى حالة الاتساق، فأما أن نغير أحد الاعتقاديين السابقين كأن نقلع عن التدخين أو لا نرى فيه ضررا، أو نلجأ إلى طريقة ثالثة نضمن خلالها مع هذين الاعتقادين اعتقادا ثالثا أو عنصرا معرفيا ثالثا مؤداه أن هناك العديد من الأشخاص الذين يدخنون بشراهة ولم يحدث لهم أي ضرر[3].

---

[1] راضي الوقفي، مقدمة في علم النفس ، دار الفرقان، ط3، الأردن، 1998، ص.57.

[2] يوسف قطامي ، نايفة قطامي ، مرجع سابق ، ص.232.

[3] ثائر أحمد غباري، مرجع سابق، ص.71.

4.3/- نظرية العزو السببي:

اعتمدت هذه النظرية كأساس لعدة دراسات تناولت موضوع الدافعية، ويشير مصطلح العزو أو الإسناد إلى المبررات التي يرجعها الأفراد لنتائج أعمالهم سواء كانت هذه النتائج تعبر عن حالة فشل أو نجاح.

ترجع أصل هذه النظرية لعالم النفس الاجتماعي **هايدر (1958)** ، الذي يرى أن الفرد عنصر فعال ومدرك للأحداث التي تدور حوله ، ومفكر في سبب حدوثها، فهو يقوم بعزو لأسباب فشله ونجاحه وهذه الأسباب إما أن تكون داخلية وخاصة بالفرد وبالتالي يكون مسؤولا عنها، أو خارجية مرتبطة بالبيئة التي تحيط به ويكون غير مسؤول عنها حسب اعتقاده.

وقد أشارت أبحاث **وينر Weiner** ورفاقه إلى أن معتقدات الفرد حول أسباب النجاح والفشل تعد عاملا هاما لفهم السلوكيات المرتبطة بالتحصيل الدراسي، وذلك للأسباب التي يعزو فيها التلاميذ نجاحهم أو فشلهم إلى ثلاثة أسباب أساسية هي[1]:

1. أسباب داخلية وخارجية: يعزو التلميذ النجاح أو الفشل إلى أسباب داخلية متعلقة به شخصيا، ففي حالة النجاح يرجعها التلميذ إلى استعداده وجهده وموهبته فيشعر مثلا بثقة في النفس والاعتزاز بالذات فيصل إلى درجة من الرضا تزيد من دافعيته للإقبال على الأنشطة المشابهة، أما في حالة الفشل فيعزوها إلى ضعف قدرته ونقص تركيزه مثلا، فيقل اهتمامه وجهده في وضعيات متشابهة مستقبلا وبالتالي تنقص دافعيته نحو التعلم، أما في حالة إسناد الفشل والنجاح لعوامل خارجية كدور المعلم،الذي إن قام بتشجيع تلميذه حدثت الدافعية للتعلم، وإن تقاعس تحدث اللادفعية للتعلم.
2. أسباب ثابتة وغير ثابتة: يعزو التلميذ النجاح أو الفشل إلى أسباب ثابتة ومستقرة وأسباب غير ثابتة وغير مستقرة، ففي حالة النجاح مثلا يرجع نجاحه إلى القدرة التي توصف بأنها داخلية وثابتة، وفي حالة الفشل يُرجع ذلك لأسباب غير ثابتة تنقص من دافعيته، وقد تكون داخلية وغير ثابتة كالمزاج أو خارجية وغير ثابتة كالحظ.

[1] حنان عبد الحميد العناني، علم النفس التربوي، دار صفاء، ط1، عمان، الأردن، 2001 ، ص.135.

3. أسباب تخضع للضبط وأسباب لا تخضع للضبط :لهذا العزو علاقة بالتوقعات المستقبلية، فحين يعزو التلميذ نجاحه لعوامل خاضعة للضبط كالقدرة مثلا وحجم المساعدة من الآخرين فإن التلميذ يشعر بالفخر والرضا، وأن بإمكانه تحقيق ذلك النجاح في النشاطات المشابهة في المستقبل، أما حين يعزو التلميذ نجاحه لعوامل لا يمكن ضبطها كالحظ وهو سبب خارجي غير ثابت وغير خاضع للضبط فإن التلميذ يأمل أن يحالفه الحظ.

يرى **وينر Weiner** أن ظروف النجاح والفشل التي يواجهه التلاميذ في التعلم المدرسي يقودهم لطرح جملة من التساؤلات عن الأسباب الكامنة وراء أسباب النجاح وأسباب الفشل، فإذا أخفق هذا الأخير في الامتحان وعز فشله لنقص الذكاء فيصل إذن إلى العجز النهائي، فقد يظن أنه لا يوجد شئ يستطيع القيام به لتغيير الوضعية، وهذا ما يسمى "بعجز المتعلم".

كما يرى وينر أن لدى الطلاب نزعة لعزو أسباب نجاحهم أو فشلهم الأكاديمي إلى مجموعة من العوامل تتمثل في القدرة والجهد، والمعرفة والحظ والمزاج، والاهتمامات ووضوح التعليمات، هذا ويصف وينر هذه العوامل ضمن ثلاث مجموعات هي[1]:

1. المجموعة الأولى: وتتعلق بمصدر الضبط لدى الأفراد، وقد يكون داخليا أو خارجيا، فالطالب قد يعزو نجاحه وتفوقه إلى عوامل داخلية مثل الجهد والقدرات أو عوامل خارجية مثل تساهل المعلم أو سهولة الأسئلة وفي حين يعزو أسباب فشله الى عوامل داخلية كعدم الاستعداد الكافي أو لأسباب خارجية مثل صعوبة الامتحان أو تحيز المعلم.
2. المجموعة الثانية: وتتعلق بالعوامل الثابتة وغير الثابتة مثل القدرة وتقلب المزاج أو الحظ، وترتبط هذه المجموعة بتوقعات الفرد بالنجاح أو الفشل في المستقبل، فإذا اعتقد الفرد أن سبب نجاحه أو فشله يعزى إلى عوامل ثابتة مثل القدرة أو صعوبة الامتحان، فانه سيتوقع النجاح أو الفشل في مثل هذه المهام في المستقبل، أما إذا عزا سبب نجاحه أو فشله إلى عوامل غير ثابتة مثل تقلب المزاج أو الحظ، فانه يتوقع تغير مثل هذه العزوات في المستقبل.

[1] عماد عبد الرحيم الزغول ، مرجع سابق، ص.206.

3. المجموعة الثالثة: وتتعلق بالعوامل القابلة للضبط والسيطرة وتلك غير القابلة للضبط أو السيطرة، فإذا عزا الطالب نجاحه إلى عوامل قابلة للضبط فانه يشعر بالفخر والاعتزاز والغرور ويتوقع النجاح في المستقبل عندما يواجه مهمات أكاديمية مماثلة، أما إذا عزا نجاحه إلى عوامل غير قابلة للضبط أو السيطرة فانه يشعر بالعرفان والجميل ويتوقع أن يصادفه مثل هذا الحظ بالمستقبل، من جهة أخرى إذا عزا الطالب فشله إلى عوامل داخلية قابلة للضبط والسيطرة كعدم الاستعداد الكافي مثلا، فانه يشعر بخيبة الأمل والخجل ويتوقع تغير ذلك في المستقبل أما إذا عزا فشله إلى عوامل غير قابلة للضبط أو السيطرة فإنه يشعر بالضيق والغضب وربما يتوقع الفشل في المستقبل.

ولتفسير المجموعات الثلاث السابقة سنعرض نموذج العزو الذي صممه **وينر** من أجل تفسير المردود الدراسي، ويمكن توضيح هذا النموذج كما يبينه الشكل التالي:

عزو النجاح والفشل	الموقع	درجة الثبات	مستوى التحكم
القدرة	داخلي	ثابت	غير قابل للتحكم
الشخصية	داخلي	ثابت	غير قابل للتحكم
الجهد	داخلي	غير ثابت	قابل للتحكم
استراتيجية الدراسة	داخلي	غير ثابت	قابل للتحكم
الصحة	داخلي	غير ثابت	غير قابل للتحكم
مستوى الطاقة	داخلي	غير ثابت	غير قابل للتحكم
صعوبة المهمة	خارجي	ثابت	غير قابل للتحكم
اتجاهات المعلم	خارجي	ثابت	غير قابل للتحكم
الحظ	خارجي	غير ثابت	غير قابل للتحكم

المصدر: ثائر أحمد غباري، مرجع سابق، ص.78.

الشكل رقم (02) يوضح نموذج وينر للعزو السببي

يظهر من خلال الشكل وجود بعض العوامل لعملية العزو وذلك بعد دراسات جديدة أين تم اكتشاف عوامل أخرى تلعب دور في عملية العزو، حيث نجدها قسمت إلى القدرة، الجهد على المدى البعيد، الجهد الوقتي أو الموقفي، المزاج، التعب، الصحة كعوامل ضمن البعد الداخلي، والخصائص الموضوعية للمهمة، الحظ وتأثير الغير كعوامل تدخل ضمن البعد الخارجي، كما نجد القدرة، الجهد على المدى البعيد والخصائص الموضوعية للمهمة قد صنفت كعوامل ثابتة لا يقبلان التغير مع الوقت، عكس الجهد الوقتي، المزاج، التعب، الصحة، الحظ وتأثير الغير الذين صنفوا كعوامل غير ثابتة وتتغير مع الوقت.

نقد النظرية:

قد يقل جهد الطالب عندما يعزو فشله إلى عوامل ثابتة مثل القدرة، ويزداد جهده ودافعيته للتعلم عندما يعزو فشله إلى عوامل غير ثابتة مثل الجهد، فالأفراد ذوي الدافعية المنخفضة للتعلم يعزون فشلهم إلى انخفاض قدراتهم، كما يميل ذوي الدافعية المرتفعة للتعلم إلى إعزاء الفشل إلى نقص في بذل الجهد.

كما يرتبط مفهوم الدافعية للتعلم بسيرورة الإدراك، فإذا اعتقد الطالب أنه تنقصه القدرة على الاستيعاب أو التذكر مثلا فإنه يسير وفق هذا الاعتقاد حتى وإن كانت قدرته الحقيقية فوق ما يعتقد.

خلاصة الفصل:

ليس كل الطلبة متساوين في قدراتهم وذكائهم ودوافعهم وحاجاتهم، من هنا كان لزاماً على العاملين في الحقل التربوي الكشف عن الفروق الفردية الحاصلة بين الطلاب فيما يتصل بمختلف خصائصهم النفسية، والعقلية، والفسيولوجية ... وأن يأخذوا هذه الفروق بعين الاعتبار عند تدريسهم، فقد يصادف الطالب بطيء الفهم والاستيعاب والطالب سريع البديهة، وطالب يكتب ببطء وآخر يكتب بسرعة، وغيرها من الفروق النفسية والجسدية والعقلية التي من شأنها خلق تفاوت ملحوظ بين الطلبة والذي بدوره سينعكس عن مدى استيعاب وفهم الطلبة لكل ما يقدمه الأستاذ لهم.

وفي المجال التعليمي ومن خلال الفروق الحاصلة بين الطلبة في مدى فهمهم واستيعابهم للمقرر، أخذ الكثير من العلماء والتربويين على عاتقهم ضرورة تفسير ظاهرة التعلم وتناولها من كل الجوانب لهذا كان لزاما علينا تناول كل نظريات التعلم الاجتماعية منها والبنائية والإبداعية والنظريات المفسرة لدافعية الطلبة للتعلم وبناءا على نظريات التعلم هاته التي تقدمنا بها في هذا الفصل نستطيع فهم عملية التعلم التي تحدث في مؤسساتنا التربوية وعلى رأسها الجامعة، ومن هنا تتجلى رسالة الأستاذ الجامعي المقدسة التي يؤديها، والتي تتطلب منه شحذ أقصى طاقاته وقدراته، لخلق جيل واع راشد له القدرة على إصلاح مجتمعه وأمته فيما بعد، لكن تأدية هذه الرسالة على أحسن وجه أمر شاق بلا شك، تتطلب من الأستاذ فهم كل النظريات التي تصب في العملية التعليمية.

الفصل الثالث: الأساليب الإبداعية والتعليم الجامعي

تمهيد

1/- ماهية الأساليب الإبداعية

1.1/- مفهوم الأساليب الإبداعية

2.1/- مبادئ الأساليب الإبداعية

3.1/- معايير اختيار الأساليب الإبداعية

4.1/- دور الأساليب الإبداعية في تهيئة المناخ التعليمي

5.1/- القدرات الإبداعية

2/- التعليم الجامعي

1.2/- مفهوم التعليم الجامعي

2.2/- أفاق التعليم الجامعي

3.2/- أهمية التعليم الجامعي

4.2/- متطلبات تطوير التعليم الجامعي

3/- مهارات التعليم الجامعي

1.3/- مفهوم مهارات التعليم الجامعي

2.3/- أسس مهارات التعليم الجامعي

3.3/- أنواع مهارات التعليم الجامعي

4.3/- تصنيفات مهارات التعليم الجامعي

4/- استخدام الوسائل التعليمية في التعليم الجامعي

1.4/- مفهوم الوسائل التعليمية

2.4/- تصنيفات الوسائل التعليمية

3.4/- أهمية ومعايير اختيار الوسائل التعليمية

4.4/- أنواع الوسائل التعليمية

خلاصة الفصل

تمهيد

أصبح الاهتمام بالأسلوب الإبداعي في التعليم الجامعي من ضروريات هذا العصر وسماته لما له من دور بارز في جعل المتعلم يُقبل على التعلم بشغف ودافعية، فالإبداع في التدريس مزيج من حاجات وقدرات وكفاءة الأستاذ التي من خلالها يتمكن من توصيل المعلومة إلى الطالب بسلاسة، مبتعدا عن التلقين التقليدي الممل الخالي من كل تشويق أو إثارة، وهو ما جعلنا في هذا الفصل الخوض في الأساليب الإبداعية في التعليم الجامعي وتناولها من كل الجوانب لما لها من أهمية بالغة في العملية التعليمية.

1/- ماهية الأساليب الإبداعية

1.1/- مفهوم الأساليب الإبداعية:

1.1.1/- تعريف التدريس: جاء في لسان العرب لابن منظور أن التدريس مشتق من درس: درس الشيء والرسم درس دروسا : عفا-ودرسته الريح يتعدى ولا يتعدى، ودرسه القوم: عَف و أثره ، والدَّرْس:أثر الدارس، وقال أبو الهشيم : درس الأثر يدرس دروسا و درسته الريح تدرسه درسا أي محته ومن ذلك دارست الثوب ادرسه درسا ،فهو مدروس ودَريس أي اختلقته، ومنه قيل للثوب الخلق دريس ، قالوا: درس البعير إذا جرب جربا شديدا فقطر[1].

وجاء في معجم مختار الصحاح للرازي : أن التدريس جاء من (درس) الرسم عفا وبابه دخل و (درسته) الريح وبابه نصر يتعدى ويلزم و(دَرسَ) القرءان ونحوه من باب نصر و كتب، ودرس الحنطة يدرسها بالضم ، دِراساً بالكسر وقيل سمي (ادريس) عليه السلام لكثرة دراسته لكتاب الله تعالى وتدارس الكتب و(تدارسها) ، و(دَرسَ) الثوب اخلق بابه نصر[2].

ومنه التدريس عملية تفاعل بين الأستاذ والطلاب تسعى لتحويل الأهداف والمعلومات النظرية والمنهجية إلى كفايات عرفية قيمية، اجتماعية، حركية، مفيدة للتلاميذ والمجتمع[3].

كما يعتبر التدريس موقف يتميز بالتفاعل بين طرفين ، و يتضمن عدة إجراءات يقوم بها المعلم بعد التخطيط لها مع تلاميذه لإنجاز مهام معينة لتحقيق أهداف سبق تحديدها"[4] .

و قد اعتبر **رونالدت هايمان** مصطلح التدريس بأنه: جملة من الأنشطة القصدية العمدية التي تستهدف الوصول إلى التعلم، و قد أضاف رونالدت بقوله: التدريس ثلاثي العناصر وديناميي أي متحرك غير مستقر أو ثابت، و يعين بالعناصر الثلاثة: المدرس،

---

[1] ابن منظور، لسان العرب المحيط، دار صادر، (دون طبعة) ،(دون تاريخ)، بيروت ، لبنان، ص.968.

[2] محمد بن أبي بكر عبد القادر الرازي، مختار الصحاح، دار الكتاب العربي، بيروت، لبنان، (بدون تاريخ)، ص.203.

[3] علم الدين عبد الرحمان الخطيب، أساسيات طرق التدريس، منشورات الجامعة المفتوحة، ط2، طرابلس، ليبيا، 1997، ص.18.

[4] مهدي محمود سالم، عبد اللطيف بن حمد الحليبي، التربية الميدانية وأساسيات التدريس، مكتبة العبيكان، ط2، الرياض، السعودية، 1998، ص.228.

الطالب والمادة الدراسية، والعلاقات التي تتولد بينهما هي ما يجب أن تتضمنه كعناصر في مفهوم التدريس[1].

وعرف عبد الرحمان عبد السلام جامل بأنه : الوسيلة التعليمية لتحقيق التواصل الحضاري للجنس البشري ،عن طريق نقل الخبرة، و المهارات والأفكار إلى الأجيال القادمة، كما اعتبره مجموعة من النشاطات التي يقوم بها المعلم في موقف تعليمي لمساعد تلاميذه في الوصول إلى أهداف تربوية محددة، هذا الموقف التعليمي الذي ينطوي على جانب مهم في العلاقات الإنسانية و هو التفاعل، فالتدريس عملية حياة و تفاعل بين المدرس و التلميذ ، من خلال مصادر المعرفة المختلفة، و ذلك يجعل لهذه العملية تمتد إلى مصادر أرحب و أشمل من المادة الدراسية المقررة فقط، كما يجعلها لا تقتصر فقط على قاعات الدروس وإنما تشتمل أيضا الفناء والمعمل وحجرات الأنشطة المختلفة [2].

والتدريس هو جميع العمليات التي تحدث في غرفة الصف وخارجه ضمن الحصة الدراسية بين المعلم والطلبة من حيث إرسال المعرفة واستقبالها[3].

ويشكل مصطلح التدريس لفظا شائعا في الحياة التربوية، وهو نظام من الأعمال مخطط له يقصد به أن يؤدي إلى تعلم ونمو الطلبة في جوانبهم المختلفة وهذا النظام يشتمل على مجموعة من الأنشطة الهادفة يقوم بها كل من المكون والمتكون[4].

ويعرف التدريس على أنه العملية التربوية التي بموجبها يتطور النشء ويوجه نموه الفكري والاجتماعي والثقافي ليصبح قادرا على القيام بأدواره في بناء شخصيته [5]، فهو إذا عملية تربوية مهمة تأخذ في الاعتبار مختلف العوامل المكونة للعملية التعليمية ويتعاون من خلالها المعلم والمتعلم من أجل تحقيق الأهداف، بل يعتبر التعليم الركيزة الحقيقية للعمل الاجتماعي التربوي[6].

---

[1] فؤاد حسن أبو الهيجاء، مرجع سابق، ص.15.

[2] مجدي عزيز إبراهيم، مرجع سابق ، ص.35.

[3] شاهر أبو شريخ، استراتيجيات التدريس، دار المعتز، ط1، عمان، الأردن، 2008، ص.11.

[4] علي راشد ، شخصية المعلم وأداؤه، دار الفكر العربي، مصر، 1997، ص.42.

[5] عاطف الصيفي، المعلم واستراتيجيات التعليم الحديث، دار أسامة، ط1، عمان، الأردن، 2009، ص.29.

[6] Houria chafai-salhi, le métier d'éducateur arpéger , éditions Arpeij, Algérie 2012, p.75.

2.1.1/- تعريف الأسلوب التدريسي:

يُعرف الأسلوب التدريسي على أنه: " الطرق التي يسلكها الأستاذ في توصيل ما جاء في المقرر الدراسي من معارف ومعلومات ومهارات وأنشطة للمتعلم بسهولة ويسر بحيث تضمن التفاعل بين الأستاذ والطلاب، وبين الطلاب والمادة الدراسية ،والطلاب بعضهم مع بعض، ثم بين الطلاب وأفراد البيئة المحلية بهدف إحداث التغير الايجابي في سلوك المتعلم وإكسابه الخبرات المنشودة "[1].

أسلوب التدريس هو الكيفية التي يتناول بها الأستاذ طريقة التدريس أثناء قيامه بعملية التدريس، أو هو الأسلوب الذي يتبعه المعلم في تنفيذ طريقة التدريس بصورة تميزه عن غيره[2].

الواضح انه ليس هناك طريقة مثالية لشرح مختلف الموضوعات للمتعلمين في مراحل التعليم المختلفة فما يناسب منها موضوعا قد لا يناسب موضوعا آخر ، وما يناسب متعلما قد لا يناسب متعلما آخر، ويرجع ذلك إلى ما تتضمنه عملية التعليم الجامعي من عوامل متداخلة تؤثر في اختيار الطريقة التي تصلح لتدريس مادة معينة و من هذه العوامل خصائص الطلبة ، وطبيعة المادة الدراسية ، والأهداف المراد تحقيقها وقد تشمل هذه العوامل البيئة المادية للموقف التعليمي ، والأستاذ ومدى إعداده و اتجاهاته نحو المادة التي يقوم بتدريسها كما تشمل عامل الوقت المتاح لعملية التدريس ذاتها.

و من هنا يمكننا إعطاء تعريف شامل لأساليب التدريس : هي الأنشطة والإجراءات التي يقوم بها الأستاذ والمواقف التطبيقية التي يتيحها للمتعلمين ، والتي تسهم في تحقيق التعلم وتنمية جوانب النمو المختلفة معرفيا و وجدانيا ومهاريا[3].

---

[1] دروزة أفنان نظير، النظرية في التدريس، دار الشروق، ط1، عمان ،الأردن، 2000، ص.176.

[2] عاطف الصيفي ، مرجع سابق ، ص.27.

[3] سعيد عبد الله لافي ، أساليب التدريس، عالم الكتب، ط1، القاهرة، مصر، 2012 ، ص.12.

3.1.1/- تعريف الأسلوب الإبداعي:

يُقصد بالأسلوب الإبداعي هو الأسلوب التعليمي الذي ينمي قدرات الشباب للأفكار والأعمال بحيث تمكن الطلاب من الانخراط الإيجابي مع النمو المتزايد والمعقد والمتنوع في القيم الاجتماعية وأساليب الحياة، فلقد وجد أن هناك علاقات مهمة بين التعليم الإبداعي والثقافي وانعكاساته الأكيدة على أساليب التدريس والتقييم والتوازن فى المناهج الدراسية وإقامة شراكات بين الجامعة والعالم الخارجي[1].

ويعرف الأسلوب الإبداعي بأنه نوع من أنواع الإنتاج الفكري التي تتجلى في الطرق الجديدة لإنجاز الأهداف التربوية والكشف عن الأطر السلوكية والإجراءات التنفيذية اللازمة لتحقيق هذه الأهداف، فالأستاذ الجامعي المبدع هو الذي يتناول عملية التدريس في إطار إبداعي وبفكر وسلوك و وجدان المبدع فيتمكن من مهارات التدريس الإبداعي مما يسمح له بمساعدة متعلميه على التقدم[2].

2.1/- مبادئ الأساليب الإبداعية:

يعتبر الإبداع في التدريس مزيج من حاجات وقدرات وكفاءة الأستاذ التي من خلالها يتمكن من توصيل المعلومة الى الطالب بشكل سلس يسمح للطالب بالفهم والإقبال على المعلومة دون تردد وهو يعتمد على:

1. **إثارة الأفكار:** ويحدث هذا من خلال تشجيع الأستاذ للطالب بضرورة إعطاء أفكار جديدة ومشكلات جديدة لكل موقف تعليمي يتعرض له الطالب أثناء الحصة.
2. **الإثارة المتدرجة:** وتحدث هذه الاثارة بتدريب المتعلمين على الطلاقة التلقائية وذلك عن طريق إعطائهم مواضيع تساعد على توليد الأفكار الجديدة.
3. **التفكير التباعدي:** ويتم من خلال تشجيع الطلبة على المرور عبر الأفكار الواضحة الى الأفكار الجديدة كما يلي:
   - المادة + التعليمات = مثير.

---

[1] مجدي المسيري، التقاء المعرفة والابتكار ونقل التكنولوجيا في الجامعات الحديثة، مشروع الميدينول جامعة الاسكندرية، مصر، 2013، ص.61.

[2] سونيا هانم علي قزامل ، طرائق التدريس المعاصرة، عالم الكتاب، ط1، القاهرة، مصر، 2012، ص.111.

- المتعلم = المستجيب.
- استجابة = الأفكار الجديدة.

فالمتعلم يقوم بالتفكير التباعدي تبعا لبعض الظروف التي يضعها الأستاذ.

4. **البعد عن تقويم الأفكار الجماعي:** التقويم يحد من معرفة بعض الخبرات ويقلل من قدرة الفرد على التفكير حتى مع الأفكار المألوفة وشعوره بالامان، كما أن تقويم المتعلمين لأنفسهم يشعرهم بالحرية وإنتاج الأفكار، ويساعدهم على تنمية ثقتهم في أفكارهم الشخصية ومدركاتهم الخاصة.
5. **مبدأ المتعة في التعلم:** وهو قيام الأستاذ داخل قاعة الدراسة ببعض الأنشطة التي تعطي نوع من المرح مما يخلق جو من المتعة لدى الطلبة، ويتم ذلك من خلال توظيف بعض الوسائل التعليمية الصوتية منها والمرئية والصور في عملية التدريس (تقديم المادة العلمية) وقد أكد في هذا الشأن العالم "تورانس" على هذا المبدأ خصوصا مع المتعلمين المترددين.
6. **الابتعاد عن عوائق الإبداع:** وحتى يستطيع الأستاذ الابتعاد عن كل ما يعيق العملية التعليمية يجب عليه خلق ظروف تساعد الطلبة على إنتاج الأفكار الإبداعية من خلال الأساليب الإبداعية المتبعة من طرفه لذا وجب عليه أن يطلب من المتعلمين ترك أوراقهم التي تم تسجيل استجاباتهم فيها وأن يبدءوا من جديد، وعدم وضع الأمثلة للمتعلمين وحثهم على وضع الأمثلة بنفسهم، يقدم المعلم الإرشادات والاقتراحات التي تعمل على إثارة تفكير المتعلمين وحثهم على إنتاج أعمال إبداعية[1].
7. **الإهتمام بالأمان العاطفي للطالب:** لأجل خلق بيئة عمل فعالة داخل غرفة الصف وتحقيق الدافع للابتكار، من الضروري إقامة مناخ مطمئن وعادل الذي يوجه الطالب نحو الجدة والاكتشاف، لتعزيز تطوير المتعلم نحو آفاق جديدة.[2]
8. **توفير بيئة مناسبة للتعلم والتفكير:** على الأستاذ المبدع أن يراعي في كل حصة من الحصص التي يقدمها لطلبته ضرورة خلق بيئة مريحة لتلقين طلبته المادة

[1] سونيا هانم علي قزامل، المرجع نفسه، ص.112.

[2] Myriam Mokadem, La motivation comme facteur de réussite scolaire, HAL, France, Education. 2016, p.13.

العلمية بحيث يشعر الطلبة أثناء الحصة بالراحة النفسية والجسمية فحاجات المتعلمين تؤثر على تفكيرهم.

9. **العلاقة بين الأستاذ والطالب:** حتى يشعر الطالب بالارتياح اتجاه أستاذه ويدرك بأنه دوما إلى جانبه، يجب أن تكون علاقة الأستاذ وطلبته علاقة ود واهتمام متبادل، فيشعر الطالب بأن الأستاذ حريص على أن يسهل له المرور بالخبرات وتحقيق أفضل النتائج، بالإضافة إلى ضرورة أن يعمل الأستاذ على تنمية الإبداع لدى متعلميه والذي يتم كما يلي:

- يجب أن يحرص على أن يقدم شيئا فريدا.
- التأكيد على أن يفكر المتعلمين تفكيرا حرا.
- الدافعية المتوهجة مطلب أساسي لكل مواقف تعليم الإبداع.
- تشجيع إفصاح المتعلمين على الرغبة في المزيد من التعلم.
- تنوع الطرق والأساليب لاختلاف المتعلمين من حيث المستوى ومسار الفكر[1].

3.1/- معايير اختيار الأساليب الإبداعية

يجب على الأستاذ الجامعي المبدع عند أدائه وظيفة التدريس أن يختار أسلوب التدريس المناسب والصحيح والناجح، وحتى يحقق ذلك يجب عليه الأخذ بعين الاعتبار العوامل والمعايير التالية:

1. **المنهج الدراسي:** يؤثر المنهج المستخدم في اختيار الأسلوب الإبداعي في التدريسي، حيث تتعدد أنماط المناهج كما هو معروف مثل منهج المواد الدراسية المنفصلة، ومنهج المواد الدراسية المترابطة، ومنهج المجالات الواسعة ومنهج النشاط، والمنهج المحوري وغير ذلك.
2. **الإمكانات المتوفرة:** يؤثر في اختيار الأسلوب الإبداعي في التدريسي أيضا الإمكانات البشرية والمادية المتوفرة كالمكتبة وغرفة مصادر التعلم، والمختبرات،

[1] سونيا هانم علي قزامل ، المرجع نفسه، ص.113.

والإدارة الواعية، ودرجة الحرية المعطاة للأستاذ، وكذلك زمن الحصة، وظروف البيئة الصفية مثل سعة الحجرة الدراسية وطبيعة المقاعد والإضاءة، والنوافذ[1].

3. **طبيعة المادة التدريسية:** إن الاختلاف الواقع في طبيعة المادة العلمية من أدبية وعلمية وتبعا لذلك يجعل طبيعة الموضوع وفقا لطبيعة المادة التي يتبعها، وشرح الموضوع البنائي يختلف عن شرح موضوع المراجعة أو التدريب، وبالتالي فطبيعة المادة أمر مهم ويجب أن يدركها الأستاذ، فهل المادة التي أدرسها مادة تأسيسية (أو متطلب كلية) ؟ أم ثقافة عامة ؟ أم تخصيصية ؟

4. **مستوى الطلبة ونوعيتهم:** إن التفاوت في مستوى وقدرات المتعلمين يستدعي من الأستاذ الحذر في استخدام الأسلوب التدريسي المناسب والذي يتفق مع هذه القدرات المتفاوتة، فما أن يشعر الأستاذ بالضعف في مستوى طلبته فعليه استخدام الأسلوب التدريسي الإبداعي الذي يعتمد على العروض التوضيحية والنماذج والمجسمات والمواقف التطبيقية وكلما تقدم المستوى العقل لهم يمكن استخدام طرق التدريس المجردة مثل المناقشة والإلقاء، وعلى الأستاذ أن يدرك نوع الطلبة الذي يدرسهم هل هم أذكياء ؟ أم هم متوسطو الذكاء ؟ أو بحاجة إلى عناية وتربية خاصة.

5. **الأهداف التعليمية المنشودة:** تؤثر نوعية الأهداف في اختيار الطريقة، فهناك من الطرق ما يكون مناسبا لتحقيق الأهداف المعرفية، أو الوجدانية أو المهارية كما يؤثر مستوى الهدف في المجال الواحد في اختيار الطريق أيضا، هل الهدف اكتساب الطلبة المعلومات والمعارف الإنسانية ؟ أم تنمية التفكير العلمي وتعليم التفكير ؟ أم إكساب الطلبة المهارات التعليمية واليدوية ؟[2]

6. **المستوى التعليمي (الأكاديمي) الجامعي:** إن اختيار الأستاذ الجامعي للأسلوب التدريسي يخضع لعدة عوامل لعلى أبرزها المستوى التعليمي، و يتعلق الأمر بـ: الليسانس، الماستر، الماجستير، الدكتوراه ، وعلى الأستاذ اختيار الأسلوب حسب

[1] سعيد عبد الله لافي ، أساليب التدريس، عالم الكتب، ط1، القاهرة، مصر، 2012، ص.14.

[2] عايش محمود زيتون، أساليب التدريس الجامعي، دار الشروق، ط1، عمان، الأردن، 1995، ص.170.

المستوى التعليمي لطلابه فكلما زاد المستوى يجب على الأستاذ اختيار الأسلوب الأرقى والأنسب لطلبته.

7. **حجم الصف:** ما عدد الطلبة المسجلين في المادة ؟ هل حجم الصف كبير جدا (يزيد على 120 طالب) ؟ أم كبير (أقل من 120 طالبا) ؟ أم متوسط الحجم (أقل من 60 طالب) ؟ أم صغير الحجم (أقل من 35 طالبا) ؟ أم صغير جدا (15 طالبا فأقل).
8. **قدرات الأستاذ ومهارته:** تلعب قدرات الأستاذ ومهارته ومدى تفاعله مع الطلبة دورا هاما في إنجاح الأسلوب الإبداعي في التدريس، فكلما كانت هذه القدرات والمهارات مرتفعة كلما كانت لديه القدرة على استخدام الطرق التدريسية المناسبة، وكلما كانت علاقته بالمتعلم بناءة كلما كان أقدر على استخدام الأسلوب المناسب الأنجح الذي يتلائم وخصائص المتعلم، كما أن تأهيل الأستاذ مهنيا ضرورة قصوى، من خلال فلسفته ونظرته للتعليم الجامعي[1].

إن نجاح الأستاذ الجامعي في مهامه التدريسية متوقف على الطرق المختلفة للتعلم التي يعتمدها، حيث يجب أن تتضمن الأنشطة مناقشة واستخدام مواد تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وغيرها التي تساعد على إدراك المفهوم الجديد، وبالتالي تقريب المعلومة أكثر للطالب وبشكل مشوق تسهل عليه استيعابها[2].

4.1/- دور الأساليب الإبداعية في تهيئة المناخ التعليمي

يضم المناخ التعليمي كافة العلاقات الوظيفية بين مكونات النظام ليعمل في توافق واتزان، ويعرف المناخ التعليمي بأنه: "مجموعة المواقف والخبرات والممارسات التربوية التي من شأنها أن تهيئ جوا من الأمن والتقبل والتسامح والحرية والبعد عن النقد والتقييم المتواصل والاحباطات المستمرة والعقاب الشديد وخبرات الفشل الأمر الذي يؤدي إلى استشارة وتنمية التفكير المنطلق والثقة بالنفس وتحمل المسؤولية وإطلاق الخيال"، وعلى الأستاذ تحقيق هذه المهارة إجرائيا من خلال:

---

[1] عايش محمود زيتون، أساليب التدريس الجامعي، مرجع سابق، ص.171.

[2] يحي محمد نبهان، الأساليب الحديثة في التعليم والتعلم، دار اليازوري، عمان، الأردن، 2008، ص.30.

- توفير الفرص للتعبير عن الرأي.
- توفير المواقف التعليمية التي تستثير الإبداع لدى المتعلمين.
- عدم السخرية من أفكار المتعلمين.
- بث الثقة في نفوس المتعلمين وتشجيعهم على تقويم أنفسهم تقويما ايجابيا[1].

ومن خلال الأسلوب الإبداعي الذي يختاره الأستاذ في المواقف التعليمية المختلفة يتمكن هذا الأخير من تهيئة طلبته وبذلك يحقق ما يلي:

- توفير الاستمرارية في العملية التعليمية عن طريق ربط موضوع الدرس أو النشاط بخبرات المتعلمين السابقة وبذلك يصبح التعليم ذا معنى.
- استثارة دافعية المتعلمين للتعلم من خلال تركيز انتباههم على المادة التعليمية الجديدة وجذب اهتمامهم لما يحدث في الموقف التعليمي بما يضمن اندماجهم ومشاركتهم فيه.
- خلق إطار مرجعي لتنظيم الأفكار والمعلومات التي يتضمنها الدرس أو النشاط، فمن خلال التهيئة للدرس يعرف المتعلمون مقدما فكرة عن محتواها أو عما هو متوقع منه مما يساعدهم على الفهم وتحقيق الأهداف المتوقعة للدرس أو النشاط[2].

ومن العوامل الرئيسية لاستخدام الأسلوب الإبداعي في تهيئة المناخ التعليمي للطلبة هو تنظيم بيئة التعلم ومستوى دافعية المتعلم نحو التعلم، والتهيئة الجيدة تضمن وضع الطلبة في موضع المستعد للتفاعل مع مادة التعلم، وتثير دافعيتهم نحو التعلم وتساعدهم في تشديد انتباههم وإصغائهم وتسهم في استحضار الإطار المرجعي للمعلومات وتساعد الطلبة على تعديل بعض المفاهيم بالاعتماد على طبيعة الموضوع وما يعالجه وصلته بالواقع وعلاقته بما سبقه من موضوعات[3].

---

[1] سونيا هانم علي قزامل، مرجع سابق، ص.134.

[2] عفت مصطفى الطناوي، التدريس الفعال تخطيطه ومهارته واستراتيجياته وتقويمه، دار الميسرة، ط1، عمان، الأردن، 2009، ص.66.

[3] محسن علي عطية، الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال، دار صفاء، ط1، عمان، الأردن، 2008، ص.99.

5.1/- القدرات الإبداعية

تمثل القدرات الإبداعية كل الاستعدادات العقلية التي يلزم توافرها للأشخاص حتى يقوموا بأنواع من السلوك الإبداعي الذي يميزه عن غيره، فيصبح هذا الشخص مبدعا وقادرا على التميز في سلوكاته وتفكيره عن غيره وأهم هذه القدرات ما يلي:

1. **الأصالة:** وهي المقدرة على الإتيان بالأفكار الجديدة النادرة والمفيدة وغير المرتبطة بتكرار أفكار سابقة، وهي إنتاج غير المألوف وبعيد المدى ، ويتفق عدد من الباحثين على أن الأصالة هي" القدرة على إنتاج استجابات أصيلة أي قليلة التكرار بالمعنى الإحصائي داخل الجماعة التي ينتمي إليها الفرد، أي أنه كلما قلت درجة شيوع الفكرة زادت درجة أصالتها" والأصالة تشتمل على ثلاثة جوانب رئيسية وهي:
   - الاستجابة غير الشائعة (القدرة على إنتاج أفكار نادرة.)
   - الاستجابة البعيدة (القدرة على ذكر تداعيات بعيدة غير مباشرة.)
   - الاستجابة الماهرة (القدرة على إنتاج استجابات يحكم عليها بالمهارة) وهذا الجانب يعد محكاً جديداً للأصالة[1].
2. **الطلاقة:** وهي قدرة الشخص على إنتاج كمية كبيرة من الأفكار، تفوق المتوسط العام، في غضون فترة زمنية محددة، ويقال إن الطلاقة بنك القدرة الإبداعية، لذا فمن المرجح أن يتميز الشخص المبدع بالطلاقة في التفكير، وتتحدد الطلاقة في حدود كمية مقاسة بعدد الاستجابات وسرعة صدورها[2]، وللطلاقة أنواع هي:
   - طلاقة اللفظ: أي سرعة تفكير الشخص في إعطاء الألفاظ.
   - طلاقة التداعي: أي إنتاج أكبر عدد ممكن من الألفاظ ذات المعنى الواحد.
   - طلاقة الأفكار: وهي استدعاء عدد كبير من الأفكار في زمن محدد.
   - طلاقة التعبير: أي التفكير السريع في كلمات متصلة تناسب موقفاً معيناً.
   - طلاقة الأشكال: تقديم إضافات لأشكال معينة لتكوين رسوم حقيقية.
3. **المرونة:** وهي المقدرة على اتخاذ الطرق المختلفة والتفكير بطرق مختلفة أو بتصنيف مختلف عن التصنيف العادي، والنظر للمشكلة من أبعاد مختلفة، وهي

---

[1] زكريا الشربيني وصادق يسريه، أطفال عند القمة، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 2002، ص.109.

[2] طارق السويدان، ومحمد العدلوني، مبادئ الإبداع، شركة الإبداع الخليجي للاستثمارات والتدريب، الكويت، 2002، ص.57.

درجة السهولة التي يغير بها الشخص موقفاً أو وجهة نظر معينة، وعدم التعصب لأفكار بحد ذاتها ، كما أنها تعني النظر إلى الأشياء من عدة زوايا[1].

4. **الحساسية للمشكلات:** وهي الوعي بوجود مشكلات أو حاجات أو عناصر ضعف في البيئة أو الموقف، ويعني ذلك أن بعض الأفراد أسرع من غيرهم في ملاحظة المشكلة والتحقق من وجودها في الموقف، ولا شك أن اكتشاف المشكلة يمثل خطوة أولى في عملية البحث عن حلٍ لها، ويرتبط بهذه القدرة ملاحظة أشياء غير العادية أو الشاذة أو المحيرة في محيط الفرد، أو إعادة توظيفها وإثارة تساؤلات من حولها، ولاشك أن الأشخاص الذين تزداد حساسيتهم لإدراك أوجه القصور في المواقف المختلفة تزداد فرصتهم لخوض غمار البحث فيها، وبالتالي فإن الاحتمال سيزداد أمامهم نحو الإبداع الخلاق[2].

5. **تركيز الانتباه:** وهو إمكانية الفرد التركيز لفترة من الزمن في مشكلة معينة دون أن تحول المشتتات بينه وبينها، كما تعني عدم التنازل عن الهدف والإصرار على تتبعه والسير في اتجاهه ومحاولة تحقيقه بطريقة مباشرة أو غير مباشرة غير أن قدرة المبدع على مواصلة الاتجاه لا تكون بشكل متصلب، فالمبدع أثناء مواصلته لتحقيق اتجاهاته يعدل من أفكاره لكي يحقق أهدافه الإبداعية بأفضل صورة ممكنة . لكنه لا يتنازل عن أهدافه، ويظل محتفظاً لنفسه بالمرونة المناسبة التي تتيح له اكتشاف السبل الهادية ومعاينته[3].

6. **قبول المخاطرة:** وتتمثل في مدى شجاعة الفرد في تعريض نفسه للفشل أو النقد وتقديم تخمينات والعمل تحت ظروف غامضة والدفاع عن أفكاره الخاصة. كما تعني أخذ زمام المبادرة في تبني الأفكار والأساليب الجديدة والبحث عن حلول لها، في الوقت نفسه الذي يكون فيه الفرد قابلاً لتحمل المخاطر الناتجة عن الأعمال التي يقوم بها، ولديه الاستعداد لمواجهة المسؤوليات المترتبة على ذلك، وفي ميدان العمل الإداري يكون المديرون الواعدون واعين لأهمية عنصر المخاطرة في استثمار

---

[1] نادية السرور، مقدمة في الإبداع، دار وائل للطباعة والنشر، عمان، الأردن، 2002، ص.118.

[2] فتحي جروان، الإبداع (مفهومه، معاييره، نظرياته، قياسه، تدريبه، مراحله، العملية الإبداعية)، دار الفكر، عمان، 2002، ص.157.

[3] ممدوح الكناني، الأسس النفسية للابتكار، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع ، الكويت، ،1990، ص.35.

الطاقات الإبداعية لدى العاملين وتحسين المناخ التنظيمي، ومدركين لحاجة العاملين للمساندة والدعم للتغلب على التردد في تحمل الآثار المترتبة على المخاطرة مما يدفعهم إلى وضع أنظمة ومكافآت تشجعهم على قبول المخاطرة وتحمل نتائجها[1].

7. **التحليل والربط:** وهو القدرة على تفتيت المركبات إلى عناصرها الأولية، وعزل هذه العناصر عن بعضها البعض، وتفسير ذلك أن أي موضوع لا يسمى مشكلة إلا إذا كان معقداً مؤلفاً من أجزاء، بعضها غامض ملتبس في البعض الآخر، وأول ما ينبغي عمله هو تحليل المادة المجمعة ومن ثم تنحل المشكلة إلى مجموعة قضايا تساعد على إدراك ذلك العنصر المعقد، أما الربط فهو القدرة على تكوين عناصر الخبرة ، وتشكيلها في بناء وترابط جديد أو هي القدرة على إدراك العلاقات بين الأثر والسبب وتفسيرها ثم استنتاج أو توليف علاقات جديدة[2].

2/- ماهية التعليم الجامعي

1.2/- مفهوم التعليم الجامعي

يعتبر التعليم الجامعي أو التدريس الجامعي الممر الناقل للمعارف والمعلومات بين الأستاذ الجامعي و الطالب الجامعي فبواسطته يقوم الأستاذ بإتمام مهامه البيداغوجية داخل الجامعة محققا أبرز أهدافها ، لذا فالتدريس الجامعي أو التعليم الجامعي ليس مجرد نقل المعارف والمعلومات إلى الطالب (المستودع) الجامعي، بل هو عملية تعنى بنمو الطالب نموا متكاملا (عقليا، وجدانيا، مهاريا) وبتكامل شخصيته من مختلف جوانبها، إذا فالمهمة الرئيسية للتدريس الجامعي هي تعليم الطلبة الجامعيين كيف يفكرون، لا كيف يحفظون المعارف والمقررات والكتب الجامعية دون فهمها أو تطبيقها في الحياة[3].

تجدر الإشارة إلى أن الكثير من المؤلفين والباحثين في حقل التربية والتعليم يستعملون مصطلح التعليم العالي كمصطلح مرادف للتعليم الجامعي، فبعض الدول

---

[1] فهد الشمري، المناخ التنظيمي في المنافذ الجمركية وعلاقته بالإبداع الإداري، رسالة ماجستير، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، السعودية، 2000، ص.196.

[2] حسين رشوان، الأسس النفسية والاجتماعية للابتكار، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر، 2002، ص.43.

[3] عايش محمود زيتون، أساليب التدريس الجامعي، دار الشروق، عمان، الأردن، 1995، ص.19.

تستعمل التعليم العالي والتي تعتبر الجزائر واحدة منهم وهناك من يستعمل مصطلح التعليم الجامعي وكلى المصطلحين يصبان في نفس المفهوم.

وحسب القانون رقم 99-05 المؤرخ في 18 ذي الحجة عام 1419 الموافق 4 أبريل سنة 1999، المتضمن القانون التوجيهي للتعليم العالي لاسيما المادة 2: يقصد بالتعليم العالي كل نمط للتكوين أو للتكوين للبحث يقدم على مستوى ما بعد الثانوية من طرف المؤسسات التعليم العالي ويمكن أن يقدم تكوين تقني على مستوى عال من طرف مؤسسات معتمدة من طرف الدولة[1].

فالتعليم الجامعي هو الكيفية التي يتم فيها تعليم الطلاب الجامعيين، كيفية استعمال المعارف الجديدة التي تتفجر كل يوم و بسرعة متزايدة[2] ، يهدف لإكساب الطلاب معلومات ثم تدريبهم وتعليمهم على كيفية أدائها والاستفادة منها، بالإضافة لتغيير في السلوك الإنساني وليس التدريس تلقين الطلاب معلومات مختلفة أو تدريبهم على أداء بعض العمليات، بل هو تنظيم المواقف وتوجيه الطلاب نحو كيفية الإفادة من هذه المواقف، والتدريس علاقة إنسانية هادفة ومقصودة وانه يتضمن اختيار الأهداف، و اختيار الاستراتيجيات التي تؤدي إلى تحقيق تلك الأهداف وترجمتها إلى سلوك وأعمال، وتقويم نجاح هذا السلوك في الوصول إلى تلك الأهداف[3].

التعليم الجامعي هو مجهود شخصي لمعونة شخص أخر على التعلم ، والتعليم عملية حفز واستثارة لقوى المتعلم العقلية و نشاطه الذاتي وتهيئة الظروف المناسبة التي تمكن المعلم من التعلم ، فهو عملية منظمة يمارسها المدرس بهدف نقل ما في ذهنه من معلومات ومعارف إلى المتعلمين الذين هم بحاجة إلى تلك المعارف[4].

ويمكن تعريف التعليم الجامعي بأنه مجموعتين متميزتين من المهارات أولهما القدرة الكلامية، وهذا لا يعني فقط الإبداع في إلقاء المحاضرات الواضحة و المثيرة للتفكير، بل إدارة النقاش أيضا، و ثانيهما المهارات الشخصية البينية التي تعين الأستاذ الجامعي على إيجاد نوع من العلاقات الحميمة الدافئة بينه وبين طلبته مما يحفزهم على العمل بشكل

---

[1] القانون رقم 99-05 المؤرخ في 1999/04/04، الجريدة الرسمية، العدد24، ص.5.

[2] رداح الخطيب، تطوير التدريس الجامعي في مركز الدراسات الجامعية للبنات، المجلة العربية، العدد7، مصر، 1988، ص31.

[3] حسن شحاتة، التعليم الجامعي و التقويم الجامعي، مكتبة الدار العربية للكتاب، ط1، القاهرة، مصر، 2001 ،ص17 .

[4] عاطف الصيفي ، مرجع سابق ، ص.14.

مستقل، أي أن يكون صاحب مهنة التدريس على هذا الأساس، ملما بهاتين المهارتين ومتمكنا من إحداهما على الأقل، كما يؤكد جوزيف لومان " يتعين على المرء لكي يصبح مدرسا بارعا أن يكون متميزا في واحدة من هاتين المهارتين، و أن يكون مؤهلا في الأخرى على الأقل" [1].

كما يعرف التعليم الجامعي على أنه: "عملية نظامية اتصالية تقوم على نقل المعلومات والمعارف والخبرات التعليمية, بطريقة مهنية مقصودة, تستهدف إحداث التغير في شخصية المتعلم، وإيقاظ جوانب التفكير والإبداع عنده, بدون إهدار في الوقت والجهد "[2].

ويعبر التعليم الجامعي على مجموعة من الأنشطة الشاملة لكيفية تنفيذ موقف التدريس في حدود إطار فلسفي معين طبقا لمبادئ محددة تتصف بقدر من المرونة، تجعل في الإمكان تعديلها، وجعلها أكثر ملائمة للظروف المتغيرة في المواقف التعليمية الحقيقية، على أن يكون المتعلم مشاركا متفاعلا ايجابيا نشطا لتحقيق أهداف مقصودة [3].

[1] جوزيف لومان ، إتقان أساليب التدريس، (ترجمة: حسين عبدالفتاح)، عمان، مركز الكتاب الأردني، 1989، ص.16.

[2] العبادي محمد ، طرائق التدريس الجامعي المستخدمة في كليات التربية بسلطنة عمان ومبررات استخدامها. مجلة العلوم التربوية، كلية التربية, الجامعة القطر، قطر، 2002، ص.83 .

[3] حسن شحاتة، التعليم الجامعي و التقويم الجامعي، مرجع سابق، ص.177.

2.2/- أفاق التعليم الجامعي:

نظرا للدور الهام الذي تلعبه مؤسسات التعليم العالي لما تحويه من مصادر الطاقة البشرية المتميزة علميا والقادرة على التفاعل والتعامل ايجابيا مع جميع المستجدات والمتغيرات ومواكبة التطورات العلمية والعملية كان لزاما على هذه المؤسسات أن تضع أفاقا تعمل على بلوغها بغية تحقيق أهدافها، والتي يمكن أن نوجزها فيما يلي:

1. **التحول من الجمود إلى المرونة:** يجب أن يضع القائمون على التعليم العالي أو الجامعي إستراتيجية لمواجهة الجمود المتمثل في تلقين العلوم بالطريقة التقليدية والأخذ بعين الاعتبار ضرورة التسلح بالمرونة التي تسمح بالانتقال والحركة والتغير فيها، فلقد انتهى عصر النظام التربوي الثابت الجامد، فالتخصصات المطروحة أمام الطلبة والدروس والمقاييس الملقنة ليست نفسها التي يجب أن تدرس من قرن ماض إلى قرن قادم فالألفية تأتي دائما بالجديد وعلى التعليم في الجامعة أن يتسلح بما يلاءم هذا الجديد ويتم ذلك بالعمل على التطور وفق منظور استراتيجي للتغيرات العالمية[1].
2. **التحول من التجانس إلى التنوع:** إن تطبيق مبدأ التجانس في التعليم الجامعي سينتج عنه إنتاج نسخ متكررة من المتعلمين ذات قوالب موحدة، ومع اجتياح العولمة للدول والمساس بكل قطاعاتها سيتشكل عائق للتنمية في القرن القادم، ومن هنا كان لزاما على كل دولة البدء في صبغ تعليمها الجامعي بصبغة التنوع لتنمية القدرات والاستعدادات الفردية للاستجابة الفورية لكل متغيرات العصر من جهة ومواكبة هذه المتغيرات من جهة أخرى ويتطلب ذلك المراجعة المستمرة للتعليم والعمل على إيجاد صيغ مبتكرة تتناسب وهذه المتغيرات والظروف المتجددة، وبالتالي فالتحول من التجانس إلى التنوع يتوقف على مدى مواءمة المخرجات مع متطلبات السوق المتنوعة[2].
3. **التحول من ثقافة الحد الأدنى إلى ثقافة الإتقان والجودة:** نظرًا للتغير السريع الذي تعيشه المجتمعات المختلفة، ونتيجة لانتشار الوسائل التقنية في التعليم، فقد

[1] علي ميرفت محمود، تطوير المناهج، مركز ديبونو لتعليم التفكير، ط1، الأردن، 2015، ص.51.

[2] مصطفى يوسف كافي، التعليم الالكتروني والاقتصاد المعرفي، دار ومؤسسة رسلان، دمشق، سوريا، 2009، ص.208.

أصبح من المهم تحويل التعليم الجامعي إلى ما يعرف بالإتقان والتأكيد على الجودة الشاملة في برامجه ومستويات مخرجاته، فهاهي الجامعة الأزهرية التي كانت تقدم زادها العلمي للمجتمعات العربية، كانت تتواكب مع حركة نموه وازدهاره فلما تباطأت تلك الحركة إلى أن أصبحت تتجه إلى الخلف، توقف نمو علوم هذه الجامعة[1] لأنها اكتفت بثقافة الحد الأدنى دون السعي لتحقيق ثقافة الإتقان والجودة.

4. **التحول من ثقافة التقليد والاجترار إلى ثقافة الإبداع والابتكار:** وهو الأسلوب الذي يرفض كافة سُبل التلقين في العملية التعليمية، ويفتح المجال أمام الطلاب في الجامعة لكي يتمكنوا من شحذ أفكارهم في قراءة المعلومات وفهمها وتحويلها إلى شيء جيد من خلال فهم يعتمد على استعمال العقل والحس بضرورة الإنجاز، لأنه يجب تمييز القدرات وتقديم الكفاءات اللازمة في المعارف المختلفة للمجتمع لتغطي حاجات المجتمع إلى قدرات تشغيلية و أخرى ابتكارية وإبداعية، ويكون مجتمعا يوظف المعرفة كأساس لتعاملاته وتؤمن نمو القدرات الإبداعية من خلال تمويل البحث العلمي وتسويقه، ومن خلال ترقية الباحثين وإعلاء شأنهم في مؤسسات التنفيذ والصناعة والخدمات بالمراكز العلمية الأكاديمية بالتعليم العالي[2].
5. **التحول من ثقافة التسليم إلى ثقافة التقويم:** يعتمد هذا الأسلوب على إلغاء فكرة أنه داخل الكتاب الجامعي توجد كل الحلول، وأن الأستاذ هو الوسيلة الوحيدة لانتقال المعلومة، بل لابد من اعتماد أسلوب جديد يأخذ بعين الاعتبار ضرورة وجود التقويم سواء للمعلومات المطروحة في الكتاب أو من خلال المدرس ومحاولة تمحيصها وتصويبها، وثقافة التقويم يجب أن تسود جميع العمليات التعليمية، حيث بالتقويم يمكن معرفة مدى ما يتحقق من الأهداف، كما يمكن توفر المعلومات اللازمة التي تبنى عليها سياسات التخطيط والتنفيذ، وبالتقويم يمكن توفر آلية للتصحيح الذاتي وتصويب المسار، فالجامعة مهما كان مكانها أو زمان تواجدها تحتاج دائما إلى أداة أو مقياس للحكم على مستوى أدائها لمهامها في

[1] سعيد إسماعيل علي، التعليم العالي في الوطن العربي، دار الكتاب الحديث، القاهرة، 1987، ص.18.

[2] مزي أحمد عبد الحي، التعليم العالي الإلكتروني، دار الوفاء، الطبعة1، الإسكندرية، مصر، 2005، ص.19.

ضوء ما قامت عليه من فلسفات و رؤى وأهداف وتتمثل أهم التجديدات في مجال تقويم الأداء الجامعي فيما يلي:

- الاستفادة من النظريات والمفاهيم التي عالجها مفكرون ونظرية الأداء الإنساني وتكنولوجيا الأداء في البحث عن مداخل جديدة لتقويم الأداء الجامعي مثل نظم الجودة الشاملة.
- السعي نحو توفير أو إعداد قائمة أو أداء تتضمن المعايير التي على أساسها تقويم الأداء الجامعي.
- إنشاء إدارة أو مركز بكل جامعة تضم عددا من الأساتذة المشهود لهم بالكفاءة العلمية والخبرة الأكاديمية وبعض أفراد البيئة المحيطة والخريجين تتولى تقويم أداء كل مجال من مجالات العمل الجامعي وإجراء البحوث والدراسات وعقد المؤتمرات والندوات التي تتعلق بتقويم الأداء الجامعي بصفة خاصة والتعليم الجامعي بصفة عامة.
- الأخذ باستراتيجيات الكفاية والفعالية والتقويم المستمر في تقويم الأداء الجامعي و وضع معايير واضحة لتطبيقها[1].

6. **التحول من السلوك الإستجابي إلى السلوك الايجابي:** فيجب أن يتخلى الفرد عن السلوك السلبي الذي ميز الأفراد في القرن العشرين، والتحلي بأسلوب جديد يظهر فيه الأفراد أنهم أكثر مبادرة واستقلالية، وأكثر التزامًا بالمسؤولية، كما أن حب التعلم والميل إليه من طرف الطالب والأستاذ يؤدي بهم للدافعية في الانجاز والإبداع فيه، لأن سلوك الفرد الايجابي دائما يعتمد على مدى ميله في أداء ما يميل إليه من أعمال وبالتالي نتوقع له المزيد من النجاح فيه[2].

لقد توصل الباحثين في مجال التعليم العالي إلى أن التحدي الكبير الذي تواجهه مؤسسات التعليم العالي يتمثل في مدى قدرتها على صياغة رؤية إستراتيجية سليمة، وتسطير أهداف ملائمة بالاعتماد على تطبيقات تكنولوجيا

---

[1] شبل بدران وجمال الدهشان، تجديد التعليم الجامعي والعالي، عين للدراسات والبحوث الإنسانية والاجتماعية، ط1، القاهرة، مصر، 2008، ص.74.

[2] فرج عبد القادر طه، علم النفس و قضايا العصر، دار المعارف، ط6، 1993، القاهرة، مصر، ص.399.

المعلومات في إنجاز مهامها وصولاً إلى التميز، ثم التنافس، وتجاوز طرق التدريس التقليدية التي تقود إلى التوقف عن النمو والاكتفاء بالبقاء، ومن ثم التخلف عن مواكبة المؤسسات الأكاديمية المتميزة[1].

7. **التحول من ثقافة القفز إلى النواتج إلى معاناة العمليات:** وهي ضرورة النظر إلى تحقيق الأهداف في ضوء عمليات التعليم الجامعي، بدلاً من تقييمها في ضوء أعداد الخريجين، وذلك بأن يكون التعليم الجامعي منتجا للمعرفة بأدواتها ومضمونها، بالإضافة إلى الاكتساب المعرفة واستخدامها، ويتطلب ذلك أن يتحول التعليم من اللجوء إلى الحلول السهلة المتمثلة في القفز إلى النواتج ونتائج إلى التدريب على الطريق الصعب المتمثل في العمليات معرفية و إنتاجية[2].
8. **التحول من الاعتماد على الأخر إلى الاعتماد على الذات:** يعتمد التعليم الجامعي على أسلوب التلقين، حيث الأستاذ والكتاب هما المصدر الوحيد للمعرفة، وهو ما يجعل التعليم في الجامعة يعتمد في جوهره على الأخر. لهذا يجب أن يتغير ليصبح الأستاذ وغيره من مصادر المعرفة ميسرات للتعلم، تعلم الناس كيف يتعلمون وليس ماذا يتعلمون، وعندها ستنتقل مسئولية التعليم من الأخر (أستاذ الجامعة) إلى الذات (الطالب الجامعي)، وهذا هو ما يشار إليه بما يسمى التعليم الذاتي، ويتم عن طريق تعليم الأفراد كيفية التعلم الذاتي[3].
9. **التحول من التعليم محدود الأمد إلى التعليم مدى الحياة:** يشير تقرير منظمة اليونسكو عن التعليم للقرن الحادي والعشرين إلى أن التعليم مدى الحياة هو احد مفاتيح القرن القادم، فلم يعد العصر آو المستقبل يطبق مفهوما للتربية التي تقدم الإنسان مرة واحدة، والى الأبد في مرحلة معينة من مراحل العمر، بل لابد من تدريب مستمر وإعادة تدريب وتجديد للتعلم طوال العمر، فعلى الإنسان مواكبة العصر والاستجابة لحاجات المجتمع المتجددة، وحاجات سوق العمل المتغيرة،

---

[1] الطائي محمد، التخطيط الاستراتيجي لاعتماد تكنولوجيا المعلومات في المؤسسات الأكاديمية (رؤية مستقبلية)، دراسة مقدمة لندوة الإدارة الإستراتيجية للمؤسسات التعليمية، القاهرة، مصر، أيام 2-4 أوت 2004، ص.51.

[2] خضير بن سعود الخضير، الجامعة ودورها في تأهيل وإعداد الموارد البشرية لعصر العولمة، ورقة عمل مقدمة إلى ندوة التعليم العالي في عسير(ربع قرن من الإنجاز والعطاء)، وزارة التعليم العالي، الرياض، 20 – 23 ديسمبر 2008، ص.67.

[3] علي ميرفت محمود، مرجع سابق، ص.51.

ومقابلة للتحديات التي يفرضها عالم سريع التغير، ويتضمن مفهوم التعليم مدى الحياة إعادة تنظيم التعليم الجامعي بحيث يهيئ فرصا للانتقال من نوعية إلى أخرى وتتنوع فيها المسارات للمتعلمين مع ضمان حق المتعلم في أن يعود إلى التعليم، تبعا لحاجاته في أي وقت يشاء تبعا لمبدأ المرونة والتنوع، لأن المعرفة أصبحت في الجامعة ميسرة لمن يتقن مهارات استخدامها وأن يصل إليها وأصبح التحدي الحقيقي في كيفية استخدام هذه المعرفة في حل ما يواجه المجتمع والفرد من مشكلات[1].

10. **التحول من ثقافة القهر إلى ثقافة المشاركة:** أن جمود التعليم وتجانس بنيته ومحتواه والتركيز على الحد الأدنى من المواصفات واعتماد ثقافة الاجترار والتسليم، وتحبيذ السلوك الإستجابي السلبي والاعتماد على ثقافة النواتج دون العمليات، والاعتماد على الأخر دون الاعتماد على الذات بالإضافة إلى المدى الزمني للتعليم، كلها تؤلف ثقافة التخلف التي تؤكد قهر المتعلم وفرض ما يراد وإجباره على صيغ ملزمة، ويتعارض هذا كله مع ثقافة المشاركة والتوجه إلى الديمقراطية وتشجيع التعددية في السياسة الوطنية، والخصخصة في الاقتصاد الوطني، والمشاركة في العلاقات الإقليمية والدولية[2].

3.2/- أهمية التعليم الجامعي

من اجل إثارة الدافعية للتعلم الجامعي و استمراريتها لدى الطلبة، وجب على الأستاذ الجامعي أن يقدم المادة التدريسية بخبرته ونشاطه بأسلوب مثير للتفكير[3]، من هنا تتضح أهمية التدريس الجامعي و ذلك على النحو التالي:

1. نقل التراث الثقافي للناشئة، فلزاما على المجتمع أن يجد من يقوم بعملية التدريس لنقل التراث الثقافي الخاص بالمجتمع لأبناء المجتمع نفسه، كذا انتقاء واختيار عناصر من الثقافة الإنسانية تتناسب و أوضاع المجتمع.

---

[1] ضياء الدين زاهر، مستقبل التعليم الجامعي العربي، المكتب الجامعي الحديث، الجزء1، الإسكندرية، مصر، 2007، ص.85.

[2] حسن شحاتة، التعليم الجامعي والتقويم الجامعي ، مكتبة الدار العربية للكتاب، ط1 ، مصر ، 2001، ص98.

[3] عايش محمود زيتون ، أساليب التدريس الجامعي، مرجع سابق ، ص.22.

2. من بين أبرز مهام الأستاذ هو عملية الإرشاد والتوجيه من خلال حل مشاكل الطلاب الصحية والاجتماعية وعلاقاتهم الأسرية، وتوجيههم التعليمي واختيارهم للمهنة التي يرغبون فيها أو التي تناسبهم، وذلك بواسطة التدريس الفعال والناجح الذي يراعي ويهتم باستعدادات الفرد وقدراته، واهتماماته ومواهبه، ومراعاة كل الجوانب الشخصية في المتعلم.
3. الاهتمام بالصحة النفسية للطلاب، إذ لابد على الأستاذ الجامعي أن يراعي في تدريسه أن يحصل الطلاب على مقياس صحيح لقدراتهم حتى يعرف كل طالب منهم قدراته الحقيقة، فلا يصاب بالغرور، ولا يصاب بالإحباط وذلك عن طريق تنظيم المواقف التعليمية التي يشترك فيها الطلبة.
4. يعد التدريس الجامعي ميداناً خصباً لاستخدام تقنيات تعليمية حديثة غير أساليب الإيضاح التقليدية المألوفة ، تسهم في تحقيق فاعلية عناصر العملية التدريسية في قاعات الدراسة.
5. ليس التدريس عملية اجتهادية كما يظن البعض، بحيث يبذل عضو هيئة التدريس مجهودات تحت باب المحاولة والخطأ، بل التدريس عملية تحتاج إلى تخطيط تستند على أصول علمية معرفية ووجدانية ومهارية.
6. قابلية التدريس الجامعي، الأخذ بطرائق تدريسية مستحدثة، يمكن أن تسهم في الحد من المشكلات التي تنجم بفعل استخدام طريقة المحاضرة من ناحية، والتغير المستمر الذي يحدث في البيئة التربوية مثل الطلب الاجتماعي على التعليم.
7. يحقق التدريس الجامعي أهدافاً متنوعة منها: تنمية شخصية الطالب من جميع جوانبها المختلفة، وإعداده للعمل المستقبلي من خلال تحصيل المعارف وحفظها، وتكوين اتجاهات جيدة عن طريق الحوار، وإنتاج المعارف والعمل على إثرائها.
8. غرس روح البحث العلمي ، بإمكان الأستاذ الجامعي عن طريق التدريس غرس روح البحث العلمي لدى طلابه ، وذلك بأن يراعي أن يكون البحث الذي يقوم به الطلاب في مستوى نضجهم العقلي[1].

[1] علم الدين عبد الرحمان الخطيب ، مرجع سابق، ص. 22.

9. يكسب التدريس الفاعل والحركة البحثية النشطة مؤسسات التعليم الجامعي والعالي سمعة علمية متميزة في الأوساط الأكاديمية، لذا نادى عدد من المهتمين بتطوير التدريس الجامعي والعالي بعدم السماح للتدريس الرديء أن يظهر في هذه المؤسسات، نظرا لتأثيره السلبي على مخرجاتها[1] .

10. كفاءة الأستاذ الجامعي لها أهمية بالغة في التعليم الجامعي، لأنها تنمي مهارات الطلبة الاجتماعية، تعزيز مفهوم الذات لديهم[2].

التعليم الجامعي تكيف: حيث يساعد الطالب على التكيف مع المواقف الجديدة التي تتطلب استجابات مناسبة، ولا يستطيع الفرد أن يقوم بتلك الاستجابات إلا عن طريق الخبرات التي يتعلمها وتترك آثارها على بنيته العقلية، وبالتالي على سلوكه[3].

[1] المخلافي محمد، بناء أداة لتقييم كفاءة الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس الجامعي في جامعة صنعاء، مجلة البحوث والدراسات التربوية، مركز البحوث والتطوير التربوي، صنعاء، اليمن، 2002 ، ص.116.

[2] شعبان فتح الباب، الذكاءات المتعددة ومهارات التعليم الفعال للناشئين، دار الكتاب الحديث، القاهرة، مصر، 2009، ص.94.

[3] راضي الوقفي، مقدمة في علم النفس، مرجع سابق، ص.389.

4.2/- متطلبات تطوير التعليم الجامعي:

حتى يساير التعليم الجامعي عصر المعلومات والتكنولوجيات العالية ويستطيع التعامل مع تقنياته المتطورة، يجب على القائمين عليه أن يقوموا بتغير عميق يتعدى الشكل إلى المضمون ويتناسب مع متطلبات هذا العصر، وفق مجموعة من المتطلبات التي حددتها منظمة اليونسكو في النقاط التالية:

1. التوافق مع المتغيرات العالمية والانفتاح على المؤسسات والمنظمات التعليمية العالمية.
2. مواكبة التطورات العلمية والتقنية، واستيعاب التقنيات التعليمية الحديثة ومواصلة تطويرها.
3. تأكيد دور البحث العلمي في مؤسسات التعليم العالي، وتوفير الموارد المادية والبشرية والتيسيرات التشريعية، لخدمة العملية التعليمية، وتنمية الرصيد المعرفي، والمشاركة في تنمية المجتمع، ومساندة قطاعات الإنتاج والخدمات[1].
4. تجديد عمليات التدريس والتعليم بتبني برامج دراسية جديدة تتناسب والاحتياجات الجديدة لسوق العمل، بالربط بين محتويات البرامج الدراسية ومتطلبات قطاع الإنتاج والخدمات والموارد الوطنية، مع التأكيد على الترابط بين مجالات المعرفة المختلفة، والقضاء على حالة التجزء والانعزالية التي تكرس الفواصل بين مجالات العلم المختلفة، على خلاف طبيعتها المتكاملة في الأساس، من خلال التأكيد على الترابط والتكامل فيما بين مؤسسات التعليم العالي، والمزج بين التخصصات بما يتوافق وقدرات الطلاب وتوجهاتهم ويحقق متطلبات سوق العمل المتطورة.
5. تطوير أساليب نقل وتحويل المعرفة، من خلال الاستثمار في تقنيات المعلومات والاتصالات في تطوير وتنويع نظم وأشكال وبرامج التعليم، بالتعاون بين الأقسام العلمية والمتخصصين في تقنيات التعليم، لمواكبة التطورات العلمية والتقنية واستيعاب التقنيات التعليمية الحديثة.

[1] رشدي أحمد طعيمة ومحمد بن سليمان البندري، التعليم الجامعي بين رصد الواقع ورؤى التطوير، ط1، دار الفكر العربي، مصر، 2004، ص.652.

6. التأكيد على ضرورة ارتباط التعليم العالي بحاجات العمل، في عملية مستمرة تخلق التكامل بينهما، ولذلك ينبغي التركيز على الأساليب التعليمية التي تنمي القدرات الفكرية للطلاب، والتي تخلق فيهم روح المبادرة والقدرة على التكيف، لأن المنتظر اليوم من التعليم العالي أن يؤهل عناصر قادرة على خلق فرص عمل جديدة، لا أن تكون قادرة على البحث عن تلك الفرص فقط[1].
7. التأكيد على الدور الفعال لأعضاء هيئة التدريس، وأهمية التنمية المتكاملة والمستمرة والتقييم الموضوعي المنتظم لأدائه.
8. ابتكار أشكال متنوعة من نظم مساهمة فئات المجتمع المستفيدة (المؤسسات الاقتصادية المختلفة، فئات اجتماعية مرموقة... الخ)، في تحمل أعباء التعليم ونفقات التطوير والتحديث، مع عدم الإخلال بمبدأ ديمقراطية التعليم (دون احتكاره من قبل هذه الفئات أو المؤسسات).
9. ضمان التطوير الذاتي المستمر للهياكل التنظيمية والوظيفية والبرامج التعليمية والمناهج، وكذلك نظم وآليات العمل التعليمي والبحثي والإداري[2].

[1] علي أحمد مدكور، التعليم العالي في الوطن العربي، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 2000، ص.190.

[2] رشدي أحمد طعيمة ومحمد بن سليمان البندري، مرجع سابق، ص.653.

3/- مهارات التدريس الجامعي:

1.3/- مفهوم مهارات التعليم الجامعي:

يعرفها راشد علي محيي الدين ومنى عبد الهادي سعودي (1998)[1] على أنها "مجموعة السلوكيات التدريسية الفعالة التي يظهرها المعلم في نشاطه التعليمي داخل حجرة الدراسة وخارجها لتحقيق أهداف محددة تصدر من المعلم دائماً في شكل استجابات حركية أو لفظية وتظهر في تلك الاستجابات عناصر الدقة والسرعة في الأداء والتكيف مع ظروف الموقف التدريسي".

يعرفها زيتون (2006)[2] بأنها " القدرة على أداء عمل / نشاط معين ذو علاقة بتخطيط التدريس , تنفيذه , تقويمه , وهذا العمل قابل للتحليل لمجموعة من السلوكيات (الأداءات) المعرفية / الحركية / الاجتماعية ، ومن ثم يمكن تقييمه في ضوء معايير الدقة في القيام به وسرعة إنجازه والقدرة على التكيف مع المواقف التدريسية المتغيرة, بالاستعانة بأسلوب الملاحظة المنظمة ومن ثم يمكن تحسينه من خلال البرامج التدريبية "

ونعني أيضا بمهارات التدريس الجامعي هي: مجموعة المهارات التي يمارسها المعلم في الموقف التدريسي الفعلي والمرتبطة بتنفيذ الدرس داخل الفصل الدراسي[3].

ومنه يمكن أن نقول أن مهارات التدريس هي مجموعة من السلوكيات التعليمية التي يظهرها الأستاذ الجامعي في نشاطه التعليمي بهدف تحقيق أهداف معينة أثناء تقديم مادته العلمية, وتظهر هذه السلوكيات من خلال الممارسات التدريسية للأستاذ على شكل استجابات انفعالية أو حركية أو لفظية تتميز بعناصر الدقة والسرعة في الأداء والتكيف مع ظروف الموقف التعليمي، وتنمو هذه المهارات عن طريق التدريب والخبرة والعمل المتواصل، إذا فمهارات التدريس هي كل القدرات التي يمتلكها الأستاذ الجامعي والتي تؤهله للتدريس في الجامعات بكفاءة وتميز.

---

[1] راشد علي، منى عبد الهادي، برنامج مقترح لتحسين الأداء التدريسي لمعلمي العلوم في المرحلة الإعدادية, المؤتمر الثاني لإعداد معلم العلوم للقرن الحادي والعشرين , مجلة الجمعية المصرية للتربية العلمية , جامعة عين شمس القاهرة، مصر، 1998، ص.113.

[2] زيتون حسن حسين، مهارات التدريس / رؤية في تنفيذ التدريس, عالم الكتب, القاهرة، مصر، 2006، ص.12.

[3] سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، مرجع سابق، ص.67.

2.3/- أسس مهارات التدريس الجامعي:

لقد صنفت مهارات التدريس عموما إلى ثلاث مجموعات، كل منها تتناول جانب من جوانب التدريس الثلاث وهي التخطيط و التنفيذ والتقويم حيث تشتمل كل مجموعة على مهارات فرعية، وتشكل هذه المجموعات أسس المهارات التدريسية، التي تعتبر من أهم الأمور الضرورية التي يحتاجها الأستاذ لقيامه بعملية التدريس، فهذه المهارات تستخدم في كثير من المواد الدراسية و يمكن تفصيلها فيما يلي:

1.2.3/- مهارات التخطيط للتدريس الجامعي:

عرف مصطلح التخطيط للتدريس مجموعة من التعاريف لعلَّ أبرزها:

1. التخطيط للتدريس هو التفكير المنظم والمنسق والمسبق لما يعتزم المعلم القيام به مع طلبته من أجل تحقيق أهداف تعليمية[1].
2. التخطيط للتدريس هو الإعداد لموقف سيواجهه المعلم وبالتالي فإن عملية التخطيط تتطلب رؤية و استبصارا ذكيين من قبل المعلم ومن هنا جاء وصف عملية التخطيط بالعقلانية فهي تعتمد على قدرة المعلم على التصور المسبق لعناصر ومتغيرات الموقف التعليمي[2].
3. التخطيط للتدريس هو عملية فكرية يقوم بها الأستاذ الجامعي قبل التدريس، وتهدف إلى رسم صورة واضحة لما يمكن أن يقوم به هو والطلبة خلال المحاضرة أو الفصل الدراسي وتتمثل أساسا في تنظيم جهد الأستاذ الجامعي من خلال وضع الإجراءات والنشاطات التي يعدها لضمان الربط بين الوسائل والأساليب والأهداف التعليمية وتحقيق أهداف المقرر ومن ثم أهداف البرنامج الأكاديمي.

---

[1] سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، مرجع سابق، ص.191.

[2] بهجت محمود بهجت إسماعيل ، تقويم مهارات تدريس التكنولوجيا لدى الطلبة المعلمين، رسالة ماجستير في التربية تخصص المناهج و تكنولوجيا التعليم، كلية التربية قسم المناهج وتكنولوجيا التعليم ، الجامعة الإسلامية غزة، فلسطين، 2008، ص.18.

2.2.3/- مهارات تنفيذ التدريس الجامعي:

في هذا الجانب على أستاذ الجامعة أن يقوم بمحاولة تطبيق خطة التدريس واقعياً في قاعة الدراسة ، من خلال تفاعله واتصاله وتواصله الإنساني مع طلابه وتهيئة بيئة التعلم المادية والاجتماعية لتحقيق الأهداف المرجوة من التدريس , ومن خلال قيامه بإجراءات تدريسية معينة تتعلق بقدرته على تنفيذ التدريس الجامعي وتنظيم المحاضرة وإدارتها بكفاءة وحتى يتحقق ذلك يجب على الأستاذ الجامعي أن يكون قادرًا على:

• استخدام التقنيات التعليمية السمعية والبصرية، والسمع-بصرية، بما يساعد على رفع مستوى اهتمام الطلبة، ومن أهم وسائل وتكنولوجيا التعليم المرئية التي تقوم بدرجة رئيسية على الصور والأشكال المرئية هي: وسائل البيئة المحلية الشكلية مثل المتاحف والمعارض والمواقع المختلفة والعينات والنماذج والتمثيل واللعب التربوي (الصامت غالبا) والعروض الانجازية والصور والرسوم التعليمية والخرائط الجغرافية والسبورات التعليمية والمرئيات الثابتة الآلية وأفلام الصور المتحركة، من المؤشرات السلوكية لمصادر الإدراك المرئية[1].

• تنظيم المحاضرة بكفاءة عالية، ويدخل ضمن ذلك قدرة الأستاذ الجامعي على استخدام النشرات والشفافيات والشرائح والسبورة والأفلام المتحركة والثابتة وأشرطة الفيديو والأقراص المدمجة، وغير ذلك مما يتوفر في الجامعة من تقنيات تعليمية.

• يستهل المحاضرة باستثارة حب الاستطلاع لدى الطلبة، وذلك بالبدء بعبارة تثير التحدي، أو حوار لفظي يجذب الطلبة، أو طرح مفهوم مألوف من زاوية جديدة.

• يقدم موضوع المحاضرة منظمًا ومتسلسلا منطقيًا نحو النقطة الختامية.

• ينوع في أساليب التدريس المستخدمة.

• يتناول المادة التعليمية وينظمها حول الأفكار الرئيسة، دون أن يتعمق في التفاصيل.

• يشجع التفكير المستقل والتفكير الناقد بإعطاء الطلبة فرصًا لتوضيح بعض جوانب محتوى المحاضرة أو إبداء آرائهم وتعليقاتهم بشأن بعض قضايا ذات صلة بالمحتوى.

• يقرأ في وجوه الطلبة وتعبيراتها درجة تفاعلهم واندماجهم في المحاضرة.

• يخبر الطلبة بأهداف المحاضرة في بدايتها، أي يخبرهم بما هو متوقع منهم أداؤه.

---

[1] محمد زياد حمدان، وسائل وتكنولوجيا التعلم، درا التربية الحديثة، عمان، الأردن، 1987، ص.17.

• يتأكد من إتقان الطلبة للمتطلبات السابقة لموضوع المحاضرة.
• يربط موضوع محاضرة اليوم بما قبلها، بعبارات موجزة تربط موضوع اليوم بما قبله.
• يختم المحاضرة بربط الأفكار بعضها ببعض، والتنبؤ بما سيحدث في المحاضرة القادمة.
• يبدي سلوكات إيجابية نحو أسئلة الطلبة، بما يشجعهم على طرحها.
• يستخدم أنشطة متعددة كالرحلات والبحث وحضور المؤتمرات بما يساعد على إتقان المحتوى والمراجعة النقدية له وتطبيق المفاهيم[1].
• يهتم بإدارة النقاش وضبط الصف.
• يتلقى أسئلة الطلبة ويتعامل مع إجاباتهم.
• يعمل على إشراك الطلبة في الدرس.
• يدير المشكلات التي قد تحصل في أثناء الدرس فيتعامل معها بحذر وذكاء.
• التوزيع والتحكم في وقت الحصة بدقة.
• يعتمد على أسلوب إثارة الحاجة إلى تلقي الموضوع من خلال إشعار الطلبة بأنهم بحاجة إلى الدرس الجديد وذلك تجسيدا لمبدأ الدافعية نحو التعلم.
• يطرح قضية لها صلة بالموضوع سعيا لربط الموضوع بالواقع وتوظيفه لخدمة الحياة[2].

3.2.3/- مهارات تقويم تعلم الطلبة وتقديم التغذية الراجعة لهم:

يبني الأستاذ الجامعي أدوات تقويمه للطلاب، لأن الطلبة يحتاجون لمعرفة مستوى الأداء المطلوب والمتوقع منهم، فالأستاذ قد يضع تنقيط معين على أسئلة الامتحان ويصنفهم حسب أداء الطلبة ، ينظر الطلبة إلى عملية تقويم تعلمهم كتحد يرتبط بنجاحهم فيها أو كمصدر قلق لهم أو كمصدر للتنبؤ الإيجابي بكفاءتهم، وأيا كان الأمر فإنها عملية لابد منها وتشمل هذه المجموعة من المهارات قدرة الأستاذ الجامعي على أن:
• يستخدم أساليب متنوعة لتقويم تعلم الطلبة كالاختبارات الكتابية والقراءات الفردية.

[1] خالد خميس السر ، تقويم جودة مهارات التدريس الجامعي ، مجلة جامعة الأقصى، المجلد8 ، العدد 2، فلسطين، 2004 ، ص.290.
[2] محسن علي عطية، مرجع سابق، ص.ص 98-99.

• يقدم تغذية راجعة فورية بعد عملية التقويم، من خلال تصحيح أوراق الاختبارات، أو كتابة التعليقات على أوراق العمل، بما يعزز لديهم الاستجابات الصحيحة، ويشجعهم.
• يسمح للطلبة بتقديم أوراق العمل لتصحح مرة أخرى مستفيدين من الملاحظات لتحسينها.
• يضع نظامًا لوضع الدرجات موزعة على الأعمال والاختبارات السداسية، بقدر أهميتها.
• يستخدم بنودًا اختبارية ترتقي بتفكير الطلبة وتقيس قدرات تفكيرية متنوعة.
• يحلل نتائج الطلبة، ويفسرها، ويحلل أنماط الأخطاء التي وقعوا فيها، للتوصل إلى استنتاجات تتعلق بمستوى الطلبة، وبأسباب تدني درجاتهم.
• يساعد الطلبة في مواجهة الصعوبات التي تواجههم خلال الاختبارات وأداء التعيينات.
• يوضح للطلبة معايير تقويم الاختبارات[1].

4.2.3/- مهارات الاتصال والتواصل مع الطلبة:

من أبرز عوامل نجاح الأستاذ الجامعي أن يكون قادرا على بناء علاقات من الاحترام والمودة بينه وبين طلبته ، فقد أثبتت الأبحاث بأن سلوك الطالب وإنجازه العلمي يتأثران بنوعية العلاقة بينه وبين أستاذه ، فالطلاب يفضلون الأستاذ الذي يحسن التواصل معهم ، فهو يزيد من عطائهم العلمي ، فسلوك الطالب في القاعة هو الآخر يتأثر بنوعية العلاقة بين الأستاذ والطالب فيبدي الطالب سلوكا منضبطا منتجا إذا كانت العلاقة قائمة على المودة والاحترام ، أما إذا كانت العلاقة يشوبها شيء من الفتور و التوتر فقد يؤدي ذلك إلى سلوكات غير مرغوب فيها .

وتظهر الدراسات في مجال الاتصال الإنساني أننا جميعًا نتواصل بأكثر مما نقوله بالكلمات، فنغمة الصوت وتغير نبرته، وتعبير الوجه، والإشارات التي نستخدمها، كلها تساعد على توصيل الرسائل التي نريدها، تمامًا كالكلمات أو أبلغ منها ، كما أن سياق بعض العبارات يمكن أن تؤثر في استقبال المستمعين للرسالة وقد تغيرها تمامًا[2]، وقد

[1] خالد خميس السر ، مرجع سابق ، ص.291.
[2] جوزيف لومان، مرجع سابق، 1989، ص.46.

أشارت بعض الدراسات إلى أن مهارات التواصل مع الطلبة واحترامهم والثقة بهم نالت أعلى ترتيب من حيث درجة الأهمية بالنسبة لمهارات التدريس الأخرى[1].

إن قاعة الدرس في الجامعات بالإضافة إلى كونها حلبة للعروض الفكرية والمنطقية فهي حلبة عاطفية تعج بالعلاقات البينية وعلى الأساتذة أن يكونوا على وعي بطبيعة هذه العلاقات، وبمهاراتهم في التواصل مع الطلبة بأساليب تزيد من دافعيتهم للتعلم، وتنمي لديهم التعلم المستقل، وهنا يلزم تجنب استثارة عواطف سلبية، وتطوير عواطف إيجابية، وفي هذا السياق ينبغي أن يكون الأستاذ الجامعي قادرًا على أن[2] :

1. يطور علاقات إيجابية مع الطلبة، تقوم على الحميمية والاحترام المتبادل.
2. يعترف بمشاعر الطلبة، ويشجعهم على التعبير عنها.
3. يبدي اهتمامًا قويًا بالطلبة، ولديه إحساس عالٍ بالرسائل الذكية التي ترد منهم فيما يتعلق بما يشعرون به تجاه المادة أو طريقة عرضها.
4. يستخدم الإيماءات وتعبيرات الوجه في تقديم رسائل للطلبة.
5. يتعرف على أسماء الطلبة، ويحرص على حفظها ومناداة الطلبة بأسمائهم.
6. يرحب بلقاء الطلبة في أوقات الساعات المكتبية.
7. يستخدم لغة لطيفة وكلمات مناسبة لتوجيه الطلبة ، فقد أوضح البحث في مجال الاتصال الإنساني أن اللغة اللطيفة تؤثر بقوة في علاقات القيادة[3] .
8. يمتلك صوتًا قويًا ومسموعًا بسهولة وبشكل مفهوم للطلبة، ويوظف صوته وحركاته لجذب انتباه الطلبة، واستثارة عواطفهم وانفعالاتهم.
9. يستخدم حركة الجسم والإشارات بطريقة تزيد من درجة الانتباه و يتمتع بحماسة ودافعية في عملية التدريس.

---

[1] سليمان عبيدات، الصفات الجيدة في المدرس الجامعي كما يراها الطلبة في المواقف الحرة، دراسات العلوم الإنسانية، المجلد18، العدد2، الأردن، 1991 ، ص.19.

[2] خالد خميس السر ، مرجع سابق ، ص.292.

[3] جوزيف لومان ، مرجع سابق ، ص.66.

3.3/- أنواع مهارات التدريس الجامعي:

الأستاذ الجامعي الناجح هو الأستاذ الذي يحاول دائما كسب المهارات التدريسية المناسبة والملائمة حسب قدرات طلابه وتوجد عدة أنواع لمهارات التدريس أبرزها:

1. **مهارة التهيئة الذهنية:** هي تهيئة أذهان الطلاب لتقبل الدرس بالإثارة والتشويق، حيث يقوم الأستاذ بجذب انتباه الطلاب نحو الدرس عن طريق عرض الوسائل التعليمية المشوقة، أو طرح أمثلة من البيئة المحيطة للطلبة، وليست فترة تهيئة الطلبة للدرس بجديدة في الممارسات التربوية فقد استخدمها الأساتذة على مر العصور كوسيلة لإثارة اهتمام الطلبة وزيادة دافعيتهم وجذب انتباههم للدرس الجديد [1]، فالأستاذ الكفء هو الذي تكون بداية درسه مشوقة فيضمن استمرار النشاط الذهني للطلبة طوال الوقت، وتوصيل ما يريد توصيله لهم بيسر وسهولة وكذلك تقبلهم لما يطرحه من أفكار بشوق وحماس .
2. **مهارة الإلقاء (تنويع المثيرات والمنبهات):**

تعتبر مهارة الإلقاء من المهارات الأساسية التي يجب اهتمام الأستاذ الناجح بها لأنها المدخل الرئيسي لجذب انتباه الطلبة للإقبال على التعلم ، فكلما كان إلقاء الأستاذ مؤثرا و فعّالاً كلما كان تأثيره أكبر، ولهذا يرى علماء التربية والنفس بأن الإلقاء الأفضل هو الذي يبدو طبيعياً وعفوياً ومريحاً.

لذلك يجب على المدرس أن يعرف كيف يتحدث ومتى يتحدث، ومتى يسكت، وكيف يرفع صوته، ومتى يخفضه، فإذا بدأ الأستاذ درسه بمناقشة طلبته في خبر قرأه في الجريدة اليومية، أو قام بأداء عرض عملي أمام المتعلمين[2]، لأن استجابة الطلاب وتقبلهم للدرس متوقفة على طريقة الأستاذ ونهجه في إلقاء دروسه، فالأستاذ الذي يسير على وتيرة واحدة يتسبب في شرود طلبته الذهني، لذا يجب عليه تنويع المثيرات مثل:

- الإيماءات: هي إيماءات الرأس وحركة اليدين وتعبيرات الجسم بالموافقة أو العكس.

---

[1] داود درويش حلس، محمد أبو شقير ، مهارات التدريس الفعال، مكتبة آفاق، غزة، فلسطين، 2010، ص.105.

[2] عفت مصطفى الطناوي، مرجع سابق، ص.65.

- التحرك في غرفة الصف.
- استخدام تعبيرات لفظية.
- الصمت: ويقصد به الصمت الذي يتخلل عرض المعلم لموضوع معين.
- حركة المعلم الهادفة المقصودة من مكان إلى آخر في الموقف التدريسي.
- إشارات المعلم التي يستعملها للتعبير عن انفعالاته مثل تحريك أجزاء من جسمه لجذب الانتباه أو التأكيد لأهمية الموضوع.
- التغيير في الصوت والنبرات من خلال تغيير في بعض الجمل والكلمات.
- الاعتماد على التهيئة الانتقالية بغرض تسهيل الانتقال التدريجي من مفهوم أو معلومة سبق تقديمها للمتعلمين إلى مفهوم أو معلومة جديدة[1].

3. **مهارة استخدام الوسائل التعليمية:** يرى "جانييه" أن التعلم يحدث إذا توافرت ثلاث عناصر هي المتعلم و المثير و الاستجابة وقد يتخذ المثير صورا متعددة ففي الفصل الدراسي يمكن ان يكون المثير كتابا أو فيلما تعليميا أو محاضرة يلقيها الأستاذ، وعلى ذلك فان تنويع المثيرات يشير إلى الموارد و الأدوات والوسائل التي تتوفر في الموقف التعليمي، فالأستاذ يحدد الوسيلة التعليمية المناسبة لدرسه بشرط أن تكون متكاملة مع طريقة تدريسه و مستوى طلبته وأن يتحكم في استعمالها وتوجد الكثير من الوسائل التعليمية التي يمكن للأستاذ أن يستخدمها في تخطيطه للدرس وتنفيذه مثل الكمبيوتر وعارض الشرائح Data Show ، الرسوم ، الخرائط ، الأفلام ، الشرائح ، فالتربية الحديثة تهتم بالجانب الحسي عند الطلاب لأن من خلاله يبقى أثر التعلم و تزيد في دافعية الطالب لذلك، ويقصد بتنوع المثيرات جميع الأفعال التي يقوم بها الأستاذ بهدف الاستحواذ على انتباه الطلبة أثناء سير الدرس ، وذلك عن طريق التغيير المقصود في أساليب عرض الدرس[2] .
4. **مهارة إثارة الدافعية للتعلم:** توجد عدة وسائل لتحقيق استثارة دوافع المتعلمين كصياغة موضوعات منهج التكنولوجيا في صورة مشكلات تثير الرغبة في تحقيقها والوصول إلى حل لها، و يؤدي تحقيقها إلى إشباع دافع المتعلم و أيضا صياغة

[1] عفت مصطفى الطناوي، نفس المرجع، ص.67.

[2] داود درويش حلس ، محمد أبو شقير ، المرجع نفسه، ص.ص 214-115.

أجزاء منهج التكنولوجيا في صورة وحدات تمثل كل وحدة منها موضوعا أساسيا يرتبط بناحية لها أهمية كبيرة عند المتعلم أو بالنسبة للمجتمع الذي يعيش فيه، حيث إن التركيز على حاجات المتعلم هذا مرتبط ارتباطاً وثيقاً بالتكنولوجيا لأن التكنولوجيا وجدت لتلبية حاجات الناس الأساسية ورغباتهم[1].

فالأستاذ الجامعي حتى يحقق الرغبة الحقيقية للطالب في طلب العلم عليه إثارة انتباهه ودافعيته لذلك، ولا يتم ذلك إلا إذا تمكن الأستاذ من توظيف كل الوسائل والآليات التي من شأنها زيادة الدافعية لدى الطالب نحو التعلم، كل ذلك سيؤدي للاستعداد والتركيز والاهتمام بموضوع مجال الدراسة ، ويكون الطالب حينئذ أكثر قابلية للمشاركة في الموقف التعليمي وأكثر حيوية ونشاط ويكون بذلك الأستاذ قد هيأ الطلاب للدرس وجعلهم أكثر استعداداً للتعلم.

لذلك كله فان مهارة استثارة الدافعية للتعلم لدى الطلاب من أبرز مهارات التدريس الفعال[2]، و لمهارة إثارة الدافعية للتعلم جملة من الفوائد أهمها:

- تجعل الطلاب يقبلون على التعلم .
- تقلل من مشاعر مللهم وإحباطهم .
- تزيد من مشاعر حماسهم واندماجهم في مواقف التعلم .
- التنويع في إستراتيجية التدريس .
- ربط الموضوعات بواقع حياة التلاميذ .
- إثارة الأسئلة التي تتطلب التفكير مع تعزيز إجابات الطلاب.
- ربط أهداف الدرس بالحاجات الذهنية والنفيسة والاجتماعية للمتعلم.
- التنويع بالمثيرات .
- مشاركة الطلاب في التخطيط لعملهم التعليمي .
- استغلال الحاجات الأساسية عند المتعلم ومساعدته على تحقيق ذاته.
- تزويد الطلاب بنتائج أعمالهم فور الانتهاء منها .
- إعداد الدروس وتحضيرها وتخطيطها بشكل مناسب.

---

[1] زيتون كمال عبد الحميد ، التدريس نماذجه و مهاراته، عالم الكتب، ط1، القاهرة، مصر، 2003 ، ص.449.

[2] حسن حسين زيتون ، مهارات التدريس رؤية في تنفيذ التدريس، عالم الكتاب، القاهرة، مصر، 2004 ، ص.327.

- الشعور بمشاعر الطلاب ومشاركتهم بانفعالاتهم ومشكلاتهم ومساعدتهم معالجتها وتدريبهم على استيعابها .

5. **مهارة وضوح الشرح والتفسير**: نقصد بمهارة وضوح الشرح و التفسير هي : القدرة على توضيح معنى المفاهيم والمدركات الواردة في الدرس، وهي أساس عملية التدريس، وهذا يستدعي إلمام الأستاذ وتمكنه من مادته ، ليكون قادراً على تيسيرها وتذليلها وتبسيطها وتوضيحها ، بطرق متعددة وأساليب متنوعة تتلاءم مع الفروق الفردية للدارسين ، مع الاستعانة بالأمثلة، والتطبيقات ووسائل الإيضاح ، ونحو ذلك[1] .

فامتلاك الأستاذ لقدرات لغوية وعقلية ستمكنه من إيصال المعلومة للطلاب بيسر وسهولة، و ذلك عن طريق استخدام عبارات متنوعة ومناسبة لقدرات الطلاب العقلية.

وتتوقف هذه المهارة على ما يمتلكه الأستاذ من قدرات من أساليب تربوية وعلمية مدعومة بقدرات لغوية تمكنه من تنمية قدرات الطلاب العقلية التي تمكنهم من اكتساب المعرفة فهماً وتطبيقاً وتحليلاً وتركيباً .

6. **مهارة التعزيز**: الأستاذ الناجح في تعزيز طلبته هو الذي يمتلك القناعة بأهمية التعزيز المحفز للدافعية الداخلية لدى الطلبة، وهو الذي يحرص على منح الطلبة شتى المعززات (اللفظية ، مكافآت..الخ) و يمكننا تعريف التعزيز كما يلي:

. التعزيز هو وصف مكافأة تعطى لفرد استجابة لمتطلبات معينة.

. التعزيز هو كل ما يقوي الاستجابة ويزيد تكرارها.

. التعزيز هو تقوية التعلم المصحوب بنتائج مرضية.

كما يمكن تعريف التعزيز بأنه[2]: العملية التي يتم بمقتضاها زيادة (أو تقوية) احتمالية قيام الفرد بسلوك أو استجابة معينة، وذلك عن طريق تقديم معزز

[1] محند أوادير مشنان، التفاعل بين المعلم والمتعلم وضرورة توظيفه في التعليم القرآني ، بحوث المؤتمر الثاني لتعليم القرآن الكريم، مملكة البحرين، 30أفريل 2013 ، ص.426.

[2] محند أوادير مشنان، المرجع نفسه، ص.431.

يعقب ظهور هذا السلوك أو تلك الاستجابة منه أي من الفرد، وللتعزيز نتائج على تعلم الفرد وشخصيته وبناء سلوكه وأهمها:

. إثارة دافعية التعلم لدى الفرد ودفعه إلى بذل مجهود أكبر.

. زيادة مشاركة المتعلم في الأنشطة التعليمية المختلفة التي تؤدي إلى زيادة التعلم.

. التأثير في سلوك بقية الزملاء من الطلاب.

7. **مهارة المناقشة:** تعتبر المناقشة من العوامل الهامة والتي تزيد من فاعلية الطلاب وتنمي مشاركتهم الإيجابية وفي التعليم العالي تتجلى المناقشة بشكل واضح في الأعمال الموجهة فقط ، حينما يترك فرقة البحث تسرد بحثهم ، ثم يحول الكلمة للطلبة المستمعين بجملة من الأسئلة والاقتراحات والانتقادات فيفتح الباب للمناقشة ، ويستحسن أن يعيِّن في كل مرة أحد الطلبة مقررا للجلسة لتدوين نقاط المشاركة والآراء المختلفة ، دون استثناء أحد منهم بهذا الدور، وعلى الأستاذ أن يشرح أهداف المناقشة وموضوعها ويوضح قواعد النقاش، مع توفير جو من الارتياح والاطمئنان حتى يبدي الطلبة آراءهم بكل حرية[1].

وتشتمل مهارة المناقشة على مهارات إعداد الأستاذ للأسئلة وطريقة توجيهها للطلاب وكذلك مهارته في استقباله لأسئلة طلابه، لأن صياغة الأسئلة مهارة ، وطريقة طرحها فن وصياغة الأسئلة و مستوى المناقشة يجب أن تكون ملائمة لمستوى الطالب، مستمدة من صلب الموضوع بعيدة عن التعقيد، فالغرض من الأسئلة هو تثبيت المعلومات في أذهان الطلاب وتأصيلها في نفوسهم لا تشتيتها.

[1] محند أوادير مشنان، المرجع نفسه، ص.435.

4.3/- تصنيفات مهارات التعليم الجامعي

تم تصنيف مهارات التعليم الجامعي حسب مراحل التدريس الأساسية، تخطيط التدريس وتنفيذه، وتقويمه وذلك كما يلي:

1.4.3/- مهارات التدريس الإبداعي المرتبطة بتخطيط التدريس:

لكي تنجح عملية تخطيط التدريس في تنمية الإبداع فيجب توجيه كل الإمكانات لخدمة الإبداع وتنميته، ولذلك ينبغي على الأستاذ أن يمتلك عدداً من مهارات التدريس الإبداعي في مرحلة تخطيط التدريس ومن هذه المهارات[1]:

- يخطط لتهيئة بيئة تعليمية متسامحة ذات عائد تربوي لدى الطلاب.
- يعد لتوفير مواقف تعليمية تستدعي تقديم الآراء والأفكار المتنوعة.
- ينوع الأهداف التدريسية للموقف التعليمي.
- يخطط لمواجهة الطلاب بمواقف مفتوحة النهاية.
- يخطط لاستخدام بعض الوسائل المبتكرة لإثارة انتباه الطلاب وتنمية الإبداع لديهم.
- يخطط لعرض دروس العلوم في صورة مواقف تعليمية تتحدى تفكير الطلاب.
- يصمم بعض الوحدات التعليمية لتنمية الإبداع من خلال تدريس العلوم.
- يراعي المرونة في تحديد المدى الزمني لإتمام عملية التعلم.

2.4.3/- مهارات التدريس الإبداعي المرتبطة بتنفيذ التدريس:

لكي تنجح عملية تنفيذ التدريس في تنمية الإبداع فيجب توجيه كل الإمكانات لخدمة الإبداع وتنميته، ينبغي على الأستاذ أن يمتلك عدداً من مهارات التدريس الإبداعي في مرحلة تنفيذ التدريس ومن هذه المهارات:

- أن يهتم بإكساب الطلاب المعلومات والمهارات التي تمكنهم من حل ما يعترضهم من مشكلات أكاديمية أو حياتية، أكثر من اهتمامه بتقديم الحلول الجاهزة.
- أن يهتم بالطلاب كانفراد لكل منهم قدراته، وميوله ن وجوانب ضعفه، وجوانب قوته.
- أن يكون صادقا، وواثقا من نفسه، ومتمكنا من مادته العلمية.

---

[1] سعيد حامد محمد يحي، فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على معايير الجودة لتنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى الطلاب المعلمين تخصص العلوم بكليات التربية، مجلة كلية التربية، جامعة بنها، مصر، 2013، ص.12.

- أن يسمح لطلابه بقدر من الحرية في العمل، والتعبير عن آرائهم، واختيار أوجه الأنشطة التي تناسبهم كلما سنحت الفرصة لذلك.
- أن يعمل على إشباع حاجات الطلاب الإبداعية، وذلك عن طريق تقبل الأسئلة غير العادية واحترام الأفكار الغريبة وتوجيه الأسئلة المثيرة للتفكير، والتحمس لأفكار الطلاب بالإنصات إليها.
- تشجيع وتدريب الطلاب على أهمية الاستفادة من الآخرين، سواء أكان ذلك في إثناء العمل في مجموعات صغيرة، أو مجموعة الفصل ككل، والعمل على إشعال روح المنافسة الشريفة بين الطلاب[1].

3.4.3/- مهارات التدريس الإبداعي المرتبطة بتقويم التدريس:

لكي تنجح عملية تقويم التدريس في تنمية الإبداع فيجب توجيه كل الإمكانات لخدمة الإبداع وتنميته ، ينبغي على معلم العلوم أن يمتلك عدداً من مهارات التدريس الإبداعي في مرحلة تقويم التدريس ومن هذه المهارات:

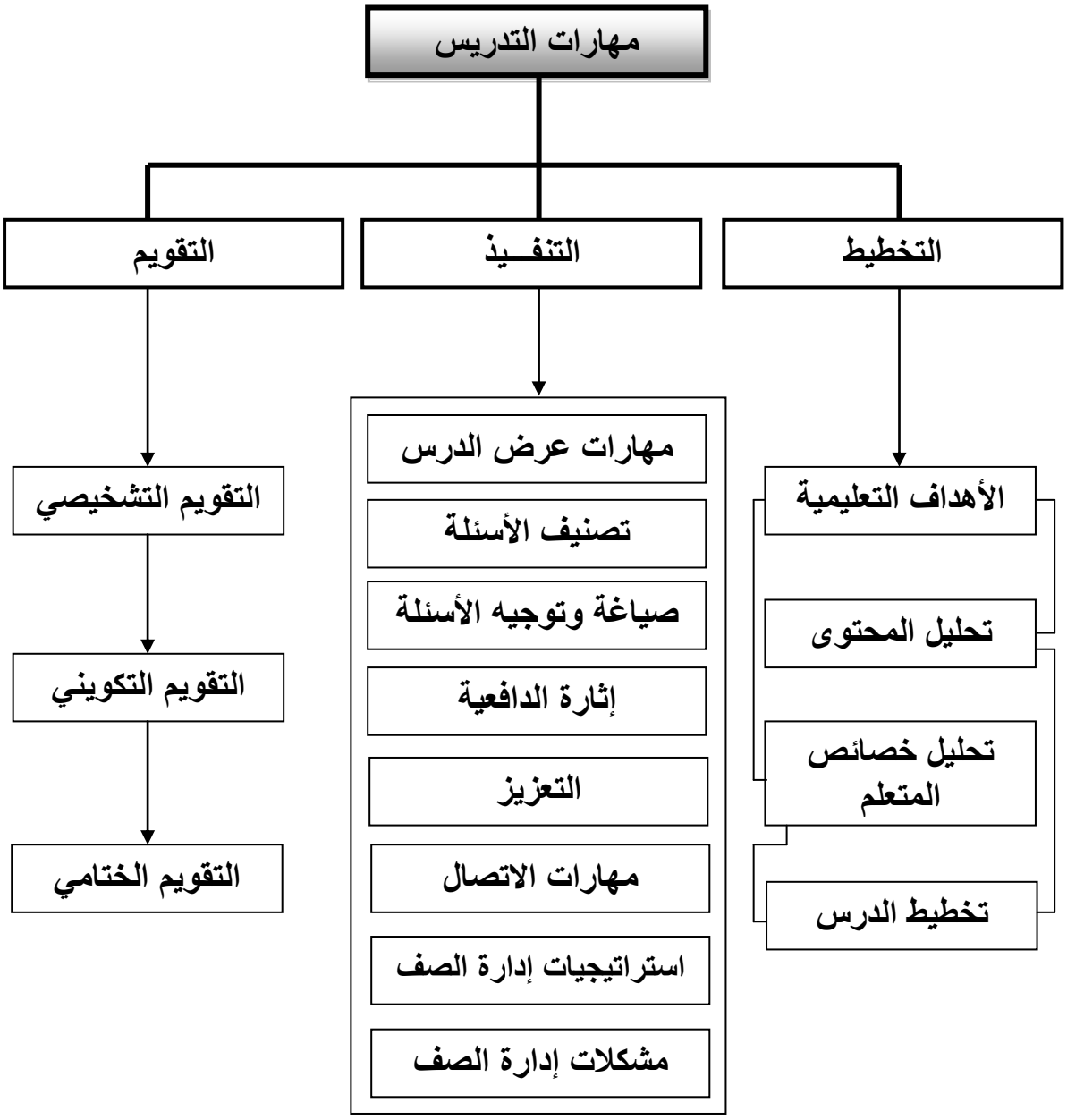
- يستخدم أسئلة تثير تفكير الطلاب.
- يشجع الطلاب على طرح تساؤلاتهم عن موضوع الدرس.
- تدريب الطلاب على التفكير العلمي وحل المشكلات.
- يساعد الطلاب على التقويم الذاتي لما يقدمونه من حلول في الأنشطة العلمية.
- يصوغ ويوجه أسئلة تقيس مستويات التفكير.
- يوجه أسئلة مفتوحة النهاية تتطلب إجابات متعددة.
- لا يلجأ إلى النقد المستمر وإصدار الأحكام السريعة على أعمال وأفكار الطلاب.
- إتاحة الوقت الكافي للطلاب لاستيعاب السؤال ، والتفكير في الإجابة.
- يراعي الفروق الفردية بين الطلاب عند توجيه الأسئلة[2].

ولقد وضع الدكتور عايش محمود زيتون مخطط لمهارات التدريس كما هو موضح في الشكل أدناه:

---

[1] سعيد حامد محمد يحي، المرجع نفسه، ص.12.

[2] عايش محمود زيتون، أساليب تدريس العلوم، دار الشروق، عمان، الأردن، 2004، ص.345.



المصدر: عايش محمود زيتون، أساليب تدريس العلوم، مرجع سابق، ص234.

الشكل رقم (03) يوضح مهارات التدريس

4/- استخدام الوسائل التعليمية في التعليم الجامعي

1.4/- مفهوم الوسائل التعليمية

لقد عرف المفهوم التقليدي للوسائل التعليمية على أنها المواد و الأدوات والأجهزة أو قنوات الاتصال التي تنقل أو تنتقل بواسطتها المعرفة للدارسين، إلا أن المفهوم الحديث للوسائل التعليمية شمل على جميع جوانب نقل المعرفة تخطيطا و تطبيقا وتقويما لمواقف تعليمية صالحة وقادرة على تحقيق الأهداف التعليمية، وذلك باستخدام أفضل الطرائق لتعديل بيئة المتعلم، مع الأخذ بعين الاعتبار جميع العناصر المتداخلة والمتشابكة والمترابطة بل المتكاملة للنظام التعليمي.

عرفت **بربارا ماتيرو**[1] الوسائل التعليمية بأنها: جميع الوسائل المستخدمة من قبل المحاضر والطلبة، ويقترب هذا التعريف من التعريف الأوسع الذي قدمه **روميسوزوكي** والذي لا يتضمن فقط وسائل الاتصالات الالكترونية، بل أيضا أدوات مثل الشرائح، الصور الأشكال التي يقوم بها المحاضر، المخططات والأشياء الحقيقية، والنشرات التي تقوم باستخدامها في عملية التعليم المدروسة.

يرى الإمام الغزالي أن الوسائل التعليمية ليست شيئا إضافيا يساعد على الشرح والتوضيح، بل هي جزء لا يتجزأ من عملية التعليم التي يجب أن تشترك فيها الأيدي والحواس لتكون ناجحة وملائمة[2] .

تعرف الوسائل التعليمية بأنها أداة أو مادة، يستعملها التلميذ في عملية التعلم، واكتساب الخبرات، وإدراك المبادئ، وتطوير ما يكتسب من معارف بنجاح، ويستعملها المعلم، لتيسر له جوًا مناسبًا يستطيع فيه أن يصل بتلاميذه إلى حقائق العلم الصحيح بسرعة، وقوة بأقل تكلفة[3].

حددت لجنة التطوير التربوي الإداري الأردنية مفهوم الوسائل التعليمية بأنها: مواد وأدوات وأجهزة تعليمية ملائمة للمواقف التعليمية المطروحة التي يستخدمها كل من المعلم أو لمتعلّم لنقل محتوى تعليمي أو معرفي أو الوصول إليه – عملية التعلم و التعليم – بخبرة

---

[1] بربارا ماتيرو وآخرون، مرجع سابق ، ص..259.

[2] بشير عبد الرحيم كلوب، التكنولوجيا في عملية التعليم و التعلم، دار الشروق، ط2، الأردن، 1993 ، ص107.

[3] شادي عبد الله أبو عزيز، معايير الجودة في تصميم وإنتاج الوسائل والتكنولوجيا في التعليم بمراكز الإنتاج بغزة، رسالة الماجستير في المناهج وتكنولوجيا التعليم، كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين، 2009، ص.10.

ومهارة في جو مشّوق لتحقق تعلّما أفضل في وقت أقصر و لعدد أكبر و جهد أقل و بكلفة أرخص[1].

الوسائل التعليمية وسائط تربوية يستعان بها عادة لإحداث عملية التعلم، فالمدرسة والمعلم والكلمة الملفوظة والكتاب والصورة والشريحة والفيلم والخبير وغيرها تعد كلها على هذا الأساس وسائل تعليمية هامة لتوجيه التربية الرسمية [2].

الوسيلة التعليمية هي عبارة عن تركيبة تضم كلا من المادة التعليمية أو المحتوى والإدارة والمتعلم والجهاز الذي يتم من خلاله عرض هذا المحتوى بحيث تعمل على خلق كفء للوسيلة التعليمية[3].

وقد عرفها عبد الحافظ سلامة بأنها : مجموعة أجهزة وأدوات ومواد يستخدمها المعلم لتحسين عملية التعليم والتعلم بهدف توضيح المعاني وشرح الأفكار[4].

وقد أطلق على الوسائل التعليمية المستخدمة في التعليم تسميات متعددة ويعود هذا إلى تطور الوسائل نفسها ، وإلى اختلاف المربين في إلحاحهم على وظيفة دون أخرى ومن التسميات الشائعة[5]:

1. وسائل الإيضاح، وسائل الإيضاح السمعية والبصرية.

2. الوسائل المعينة على التدريس ، معينات التدريس ، المعينات الوسيطية.

3. تكنولوجيا التعليم أو التدريس: وتأتي هذه التسمية من الطبيعة التقنية المركبة التي تتكون منها هذه الوسائل وتستخدم في التربية.

4. الوسائل الاختيارية (الإغنائية)، حيث تستعمل هذه الوسائل كأنشطة إضافية لإغناء الخبرات المنهجية للتلاميذ أو لمجرد الترفيه وقضاء الوقت.

5. الوسائل الأساسية : وهي التي يجب استخدامها لتحقيق الأهداف التربوية للمنهج.

6. الوسائل المعيارية: وهي التي تمثل جزءا لا يتجزأ من المواقف مثل: الصور والخرائط والأشياء الحقيقية حيث يطلب من المتعلم وصف نهر أو بحر أو واد أو سلسلة جبلية

---

[1] بشير عبد الرحيم كلوب، مرجع سابق، ص 108.

[2] محمد زياد حمدان، الوسائل التعليمية مبادئها وتطبيقاتها، مؤسسة الرسالة، ط1، بيروت، لبنان، 1981، ص.31.

[3] مصطفى عبد السميع محمد و آخرون، الاتصال والوسائل التعليمية، مركز الكتاب للنشر، ط1، الأردن، 2001، ص.40.

[4] عبد الحافظ محمد سلامة، الوسائل التعليمية والمنهج ، دار الفكر، ط 1 ، عمان، الأردن، 2000، ص.111.

[5] مصطفى عبد السميع محمد و آخرون، مرجع سابق، ص.ص(50-51).

أو تفسير أو تحديد مكان أو خاصية أو مفهوم أو تطوير فكرة أو نموذج على غرار الواقع.

7. الوسائل الوسيطة: وهي تدل على ما يستعمله المعلم أو المتعلم نفسه للمعاونة في إحداث التعلم بمعنى أنها ليست جزءً من التعلم نفسه وإنما هي معينة له ووسيطة.

8. وسائل تكنولوجيا التعليم : هذه التسمية إشارة إلى كافة الوسائل التي يمكن الاستفادة منها في إنتاج العملية التربوية سواء كانت تكنولوجية كالكمبيوتر والأفلام أو بسيطة كالسبورة والرسوم التوضيحية أم بيئية حقيقية كالمعارض والآثار.

ونشير هنا إلى وجود فروق بين الوسائل التعليميّة وتقنيات التعليم تتلخّص في أنّ تقنيات التعليم هي " تطبيق نظميّ لمبادئ التعليم ونظريّاته عمليّاً في الواقع الفعليّ في ميدان التعليم, أي أنّها تفاعل منظّم بين العناصر البشريّة المشاركة في عمليّة التعليم والأجهزة والموادّ التعليميّة، وذلك بهدف تحقيق الأهداف التعليميّة أو حلّ مشكلات التعليم, إلاّ أنّ الوسائل تمثّل جزءً من منظومة تقنيات التعليم, وأحد عناصرها، لهذا فإنّ مصطلح تقنيّات التعليم أكثر عموميّة وشمولاً من مصطلح الوسائل التعليميّة"[1].

2.4/- تصنيفات الوسائل التعليمية

اختلفت تصنيفات الوسائل التعليمية بالاختلافات العلمية و الشخصية للمربين، فمع تطور الوسائل التعليمية وازدياد عدد المتعلمين سارع كثير من المهتمين و أصحاب الشركات الكبرى إلى تصنيع وإنتاج شتى أنواع الوسائل التعليمية، وقد صنفها كثير من العلماء والمؤلفين حسب اختلاف الأسس التي اعتمدها كل مؤلف[2]، ولعل أشهرها:

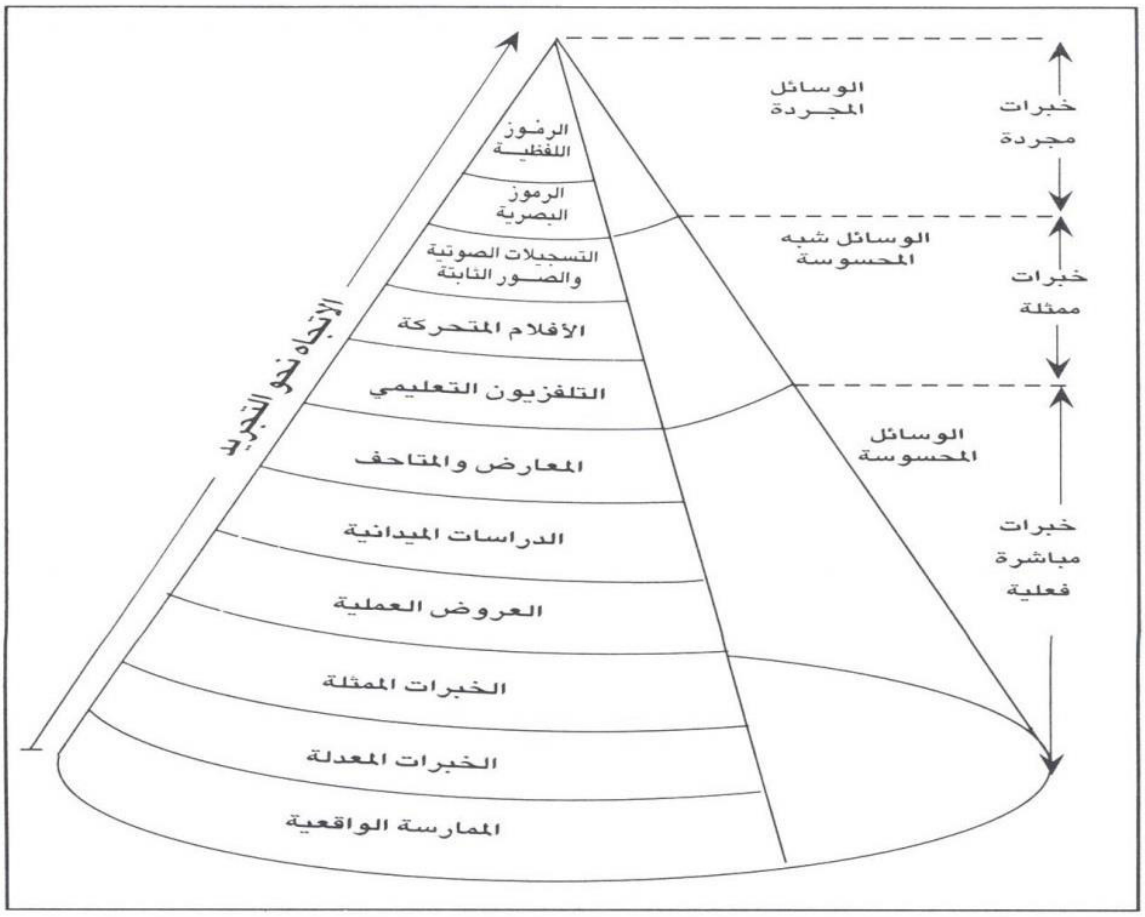
أولاً : تصنيف إدجار ديل Edear Dule[3] : اعتمد ديل في تصنيفه على ما سماه بمخروط الخبرة على أساس درجة حساسيتها فجعل من الخبرات المباشرة قاعدة المخروط الواسعة، لأن الخبرة المباشرة تجعل الإنسان يشاهد و يتأمل بنفسه ويجرب

[1] عبد الرحيم دفع السيد، المناهج من منظور عام ومعاصر, مكتبة الرشد، الرياض, السعودية, 2006، ص160.

[2] خالد محمد السعود، تكنولوجيا و وسائل التعليم و فاعليتها، مكتبة المجتمع العربي، ط1 ، الأردن، 2008 ، ص.61.

[3] بشير عبد الرحيم كلوب، مرجع سابق، ص.112.

باستخدام مختلف حواسه فهو يتعامل مع بيئته دون وسائط فيكتسب خبراته ثم تأتي الخبرات شبه المحسوسة كالتلفزيون والصور المتحركة، و واصل التدرّج في تصنيفه من المحسوس إلى المجرّد، إلى أن وصل إلى الرموز المجرّدة التي تمثل قمة الهرم، وقد وضع إدجل ديل هذا الهرم[1] كما في الشكل المبين أدناه:



المصدر: شادي عبد الله أبو عزيز، مرجع سابق.

الشكل رقم (04) يوضح تصنيف إدجار ديل (هرم الخبرات)

ويمكن أن نخلص إلى ثلاث أنماط للخبرات التي تهيؤها هذه الوسائل:

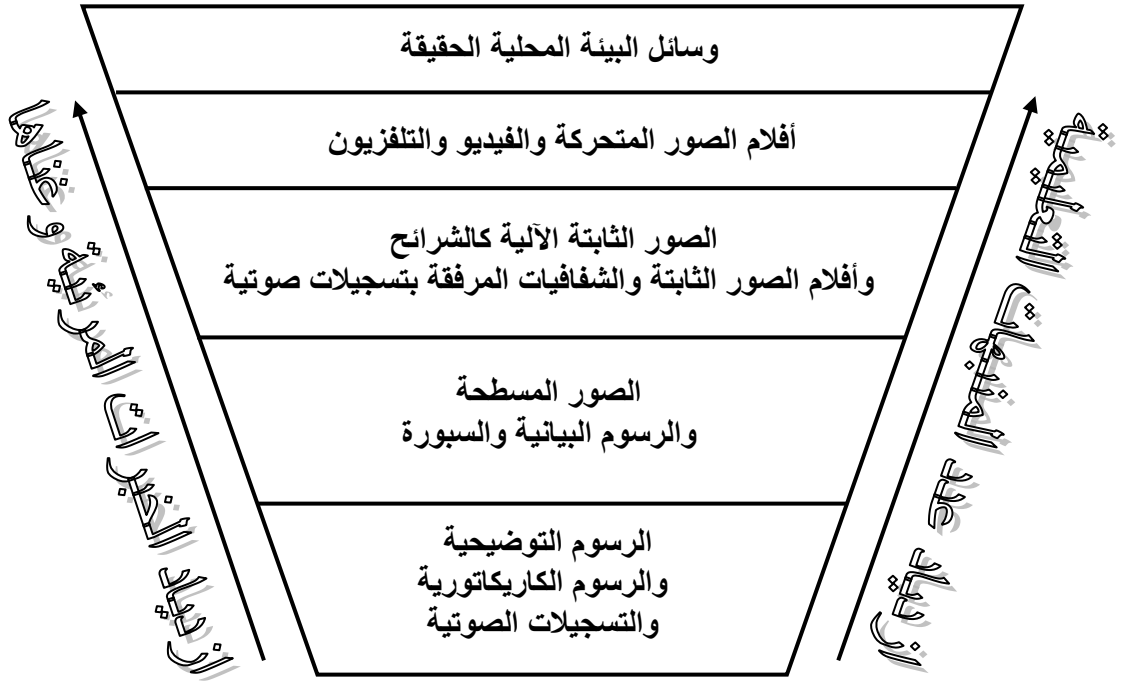
1. خبرات مباشرة ويكتسبها المتعلم عن طريق الممارسة الفعلية لأي نشاط ايجابي عملي.
2. خبرات مصورة وهنا يكون المتعلم مفاهيم بصرية دون ممارسة فعلية من خلال رؤية الشيء كرؤية فيلم أو صورة.

[1] شادي عبد الله أبو عزيز، مرجع سابق، ص.16.

3. خبرات مجردة يُكَوِن المتعلم مفاهيم عن طريق سماع الألفاظ وليس عن طريق الممارسة الفعلية أو رؤية الشيء حيث أن رؤية الكلمات غالبا لا تدل على صفات هذا الشيء[1].

ثانيًا: تصنيف إدلينغ Edling:

ركز إدلينغ في تصنيفه على المنبهات التعليمية و كثافتها التي يمكن أن تقدمها الوسيلة للمتعلم فتحصل على خمس فئات كما هو مبين في الشكل أدناه:



المصدر: عبد الحافظ محمد سلامة، مدخل إلى تكنولوجيا التعليم، مرجع سابق، ص.69.

الشكل رقم (05) يوضح تصنيف إديلينغ للوسائل التعليمية

وضع إيدلينغ في مخططه هذا علاقة تناسب طردي بين الخبرة المرئية و المنبهات التعليمية، فهو يرى أن الرسوم التوضيحية و الوسائل السمعية قليلة الإثارة للمتعلمين ، لكن كلما اقتربت الوسائل من البيئة المحلية الحقيقية و اعتمدت على الخبرة المباشرة للمتعلم ، كلما ازدادت إثارته للتعلم و بالتالي تزداد المنبهات التعليمية فيكون التعليم إيجابيًا.

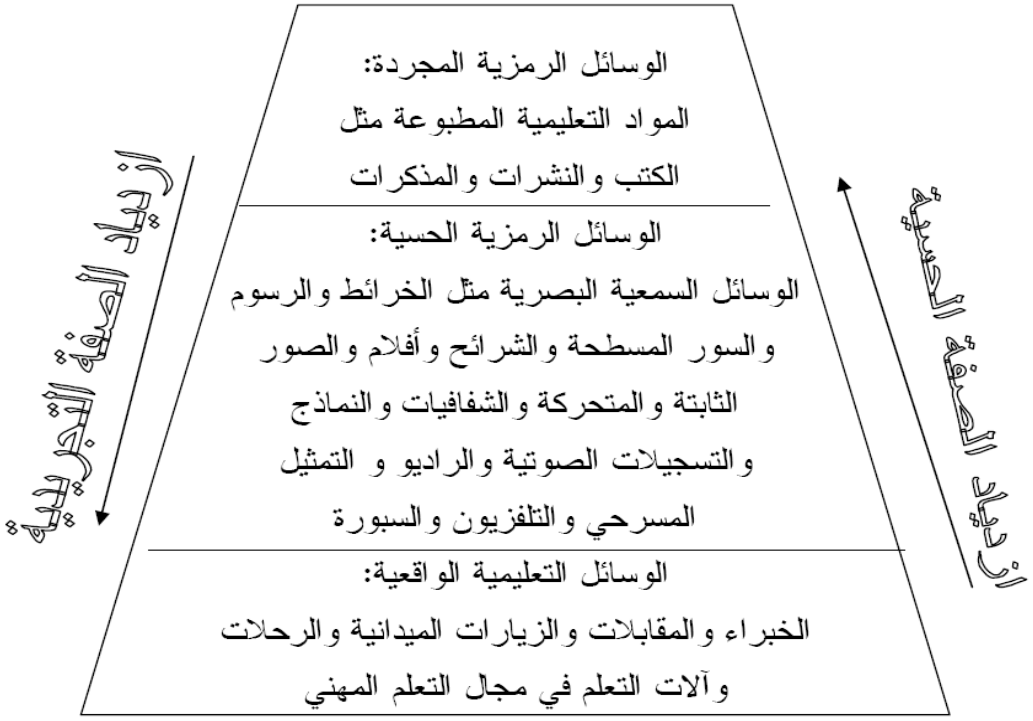
[1] خالد محمد السعود، مرجع سابق، ص.64.

ثالثًا: تصنيف أوسلن (Oslen):

تأثر أوسلن كثيرا بأعمال "**إدجار ديل**" **خاصة عندما** اعتمد في تصنيفه على ما سماه بمخروط الخبرة فجعل من الخبرات المباشرة قاعدة المخروط الواسعة، ليقوم "**أوسلن**" هو الأخر بتقسيم الوسائل التعليمية إلى ثلاث فئات كما يلي:

- الخبرات الحسية والواقعية المباشرة ووضعها في قاعدة الهرم.
- الوسائل السمعية والبصرية والمتحركة والثابتة، وتمثل الواقع، عندما لا تتوفر الوسائل الواقعية، ووضعها في وسط الهرم.
- الرموز المسموعة (اللغة)، والمواد التعليمية المطبوعة، ووضعها في أعلى الهرم[1].

والشكل المبين أدناه يوضح ذلك:



المصدر: شادي عبد الله أبو عزيز، مرجع سابق، ص.28.

الشكل رقم (06) يوضح تصنيف أوسلن للوسائل التعليمية

من الشكل السابق يتضح بأن قاعدة الهرم تحتوي على الوسائل التي تمكن المتعلم من اكتساب خبراته ومهاراته مباشرة بالتعامل المباشر والواقعي مع بيئته كالزيارات

[1] شادي عبد الله أبو عزيز، مرجع سابق، ص.27.

والرحلات والمقابلات، في حين وسط الهرم يحتوي على الوسائل شبه الحسية التي عبر عنها أوسلن بالبديلة كالأفلام المتحركة والخرائط، ثم وضع النوع الثالث المتجسد بالوسائل اللغوية التي تتميز باستخدامه إعادة للّرموز المسموعة والمكتوبة من خلال المواد التعليمية المطبوعة والملفوظة من المعلم.

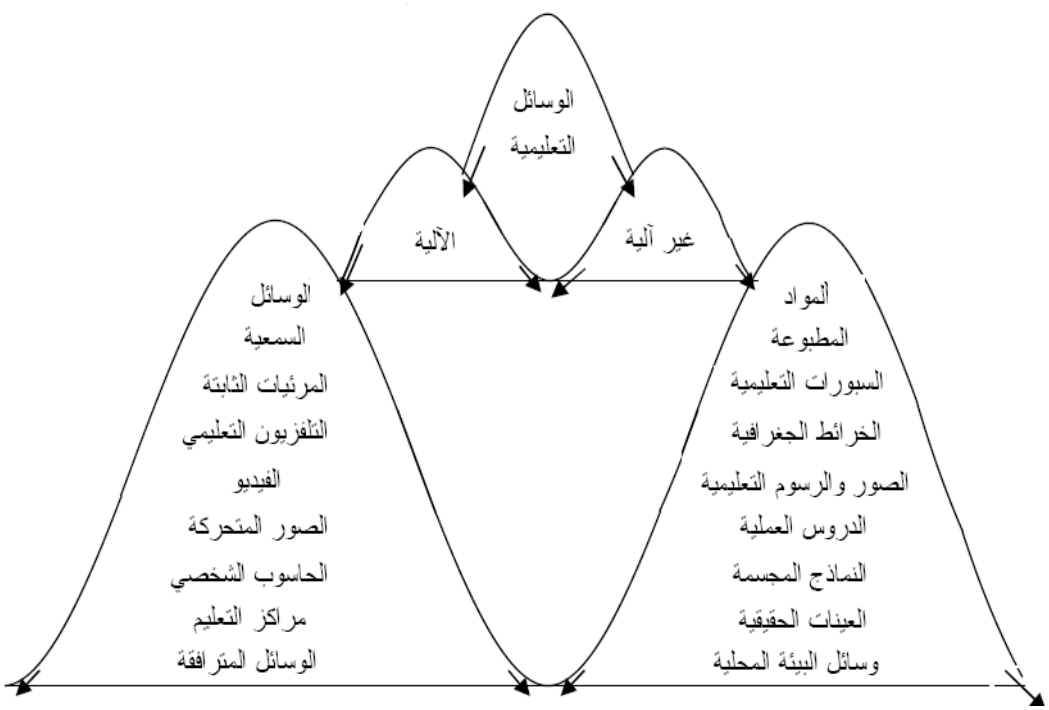
رابعا: تصنيف محمد زياد حمدان:

صنف عالم التربية محمد زياد حمدان الوسائل التعليمية بشكل مزدوج، فقسمها إلى قسمين وسائل غير آلية ووسائل آلية:

- الوسائل التعليمية غير الآلية: وهي وسائل البيئة الواقعيّة، والعينات الحقيقيّة، والخرائط الجغرافية، والسبورات التعليمية، ثم صنفها إلى مستويات حسب درجة الواقعية.
- الوسائل التعليمية الآلية: تعتمد على الآلية في عرضها وتتضمن الصور المتحركة، والحاسبة اليدويّة، التلفاز التعليمي، المرئيات الثابتة والآلية، والمواد والوسائل السمعية، والحاسوب الشخصي، فصنفها حسب محدودية الاستخدام.

فكان بذلك أسلوب حمدان في التصنيف يعتمد على التدرج من المحسوس إلى المجرد، والتدرج من ندرة الاستخدام إلى كثافته، معتبرا ومؤكدا على أن وسائل وتكنولوجيا التعليم تمارس دورا واضحا في التعلم والتدريس[1]، والشكل أدناه يوضح هذه التصنيفات.

[1] محمد زياد حمدان، وسائل وتكنولوجيا التعلم، مرجع سابق، ص.10.



المصدر: محمد زياد حمدان، وسائل وتكنولوجيا التعلم، مرجع سابق، ص.10.

الشكل رقم (07) يوضح تصنيف حمدان للوسائل التعليمية

نلاحظ من هذا التصنيف عرض للوسائل التعليمية غير الآلية و الآلية ، كذلك تدرج حمدان كغيره من الباحثين من الوسائل المحسوسة إلى الوسائل المجرّدة، لكن الجديد الذي أضافه في تصنيفه هذا هو تدرجه في الوقت ذاته من ندرة استخدام الوسيلة التعليمية إلى كثافتها فهو يرى أن الوسائل غير الآلية كالمطبوعات والخرائط تزداد واقعيتها كلّما اتجهت نحو القاعدة ، أي مرتبطة بالخبرة المباشرة .

ويتضح أيضا أن الوسائل الآلية يصعب الحصول عليها كلّما اتجهنا إلى القاعدة: فمن السهل الحصول على الوسائل السمعية و استعمالها لكن من الصعب الحصول على أجهزة الكومبيوتر بشكل مكثف.

3.4/- أهمية ومعايير اختيار الوسائل التعليمية

1.3.4/- أهمية اختيار الوسائل التعليمية:

تلعب الوسائل التعليمية دور أساسي في جميع عمليات التعليم والتعلم الجامعي أو في عمليات التعلم التي تحدث خارج هذه المؤسسات ويمكن أن نوضح أهمية الوسائل التعليمية في المجالات الرئيسية الآتية:

أ- تساعد على إنماء المهارات واكتسابها من خلال إثارة اهتمام الطلاب بالموضوعات الدراسية مما يخلق لديهم مزيد من النشاط والرغبة في التعلم، وقد يأتي ذلك من خلال عرض نموذج للأداء ومشاهدته وممارسة هذا الأداء[1].

ب- تساعد الوسائل التعليمية الأستاذ على التغلب على حدود الزمان والمكان في غرفة الصف وذلك من خلال استخدام بعض الوسائل التعليمية عن ظواهر بعيدة حدثت، أو حيوانات منقرضة ، أو أحداث وقعت في الماضي، أو ستقع في المستقبل ، وهذا يساعد على إبقاء المعلومات حية وذات صورة واضحة في ذهن المتعلم ، فإذا أعدت بشكل متقن وفاعل تثري المادة التعليمية وتجعلها أكثر محسوسية مما يساعد المتعلم على نقل أثر ما تعلمه بواسطتها إلى الحياة العملية ، وتبقى المعلومات حية في ذهنه[2].

ت- تساعد في حل مشكلة تعليم أعداد كبيرة ومتزايدة ,حيث هناك فروق فردية بين المتعلمين[3].

ث- تنمي روح العمل المشترك بين الأساتذة والطلبة و بين الطلبة فيما بينهم من خلال المشاركة في تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية مما يقوي ثقتهم بمعلمهم، وبالتالي تساعد على تقوية العلاقة بين المعلم والمتعلم[4].

ج- تسهيل المعلومات وتيسير عملية التعلم ، وتساعد الوسيلة على اختبار المعلومات وتمييزها وذلك من خلال اشتراك أكثر من حاسة مما يساعد على سرعة الإدراك والفهم ، فيخلق لدى المتعلم عنصر التشويق في الوسيلة و هو عاملا هاما من

---

[1] خالد محمد السعود ، مرجع سابق ، ص.69.

[2] محمد محمود الحيلة، أساسيات تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية، دار الميسرة، عمان، الأردن، 2001 ، ص43.

[3] سايح مصطفى، المنهج التكنولوجي وتكنولوجيا التعليم والمعلومات في التربية الرياضية، دار الوفاء، الإسكندرية، مصر، 2003، ص.64.

[4] محمد السيد علي ، تكنولوجيا التعليم والوسائل التعليمية، دار ومكتبة الإسراء، مصر، 2005 ، ص.52.

عوامل نجاحها ، فالهدف من الوسيلة هو تسهيل عملية التعلم بشكل عام وليس أفضل من عنصر التشويق بتسهيل هذه العملية، وتوفير هذا العنصر في الوسيلة يقع على مسؤولية المصمم أو المنتج، فمثلا يمكن أن تكون الألوان كعنصر تشويق إذا كانت الوسيلة لوحة تعليمية، وقد تكون جودة وحداثة المعلومات أو الإخراج والتصوير إذا كانت الوسيلة فيلما سينمائيا، وقد يكون جودة الإلقاء و وضوح الصوت إذا كانت الوسيلة تسجيلا صوتيا[1].

ح- علاج مشكلة الزيادة الهائلة من المعرفة الإنسانية (الانفجار المعرفي) إن زيادة المعرفة والاختراعات أدت إلى زيادة حجم المعلومات والمناهج والكتب وهذا تطلب وجود وسائل تعليمية تسهل هذا الكم الهائل من هذه المعرفة ، ففي السنوات الأخيرة أدى التقدم العلمي إلى تزايد العلوم في جميع فروعها وقد ازدادت موضوعات الدراسة في المادة الواحدة وتشعب مجالاتها فقد أصبح لازما على الإنسان أن يتزود بكثير من المعارف والخبرات والاتجاهات حتى يستطيع أن يفهم المحيط الذي يعيش فيه ويتكيف مع متطلبات العصر التي أصبحت تخضع للتقدم العلمي والتكنولوجي وحتى لا يصبح الإنسان غريبا عن عالمه فتحدث فجوة بينه وبين عالمه، والمنهج العلمي أصبح يشتمل على كثير من مجالات المعرفة التي تجدي الأساليب القديمة في تقدمها، لكن يمكن لكثير من الوسائل التعليمية أن تقدمها في وقت أقل وبصورة أوضح في قالب شيق يساعد على زيادة التعلم وفهم المادة والإحاطة بترابط الموضوعات المختلفة مما يؤدي إلى وحدة المعرفة كالأفلام المتحركة والتلفزيون التعليمي والتعلم المبرمج[2].

---

[1] محمد السيد علي ، مرجع سابق، ص.54.

[2] خالد محمد السعود ، مرجع سابق ، ص.ص(71-72).

2.3.4/- معايير اختيار الوسائل التعليمية :

إن الأستاذ الجامعي هو الوحيد القادر على اختيار الوسيلة التعليمية الناجعة والتي يرى فيها الأثر البالغ على شد انتباه الطالب ، فالأستاذ يختار الأسلوب الأمثل و الطريقة الأفضل لطلبته حتى تؤدي الوسيلة التعليمية الغرض الذي وجدت من أجله في عملية التعلم وبشكل فاعل لابد من مراعاة المعايير التالية[1] :

1. تحديد الوسائل التعليمية التي تحققها الوسيلة بدقة : وهذا يتطلب معرفة جيدة بطريقة صياغة الأهداف بشكل دقيق قابل للقياس ومعرفة أيضا بمستويات الأهداف: العقلي، الحركي، الانفعالي، وقدرة المستخدم على تحديد هذه الأهداف يساعده على الاختيار السليم للوسيلة التي تحقق هذا الهدف أو ذلك.
2. معرفة خصائص الفئة المستهدفة ومراعاتها: ونقصد بالفئة المستهدفة الطلبة والمستخدم للوسائل التعليمية عليه أن يكون عارفا للمستوى العمري والذكائي والمعرفي وحجات المتعلمين حتى يتضمن الاستخدام الفعال للوسيلة.
3. العناصر المادية: من ضمنها القيود الاقتصادية والسياسية ، بالإضافة إلى الكلفة ، الوقت المتوفر وسهولة الاستخدام ، الحصول على الوسيلة التي يتم اختيارها .
4. تجربة الوسيلة قبل استخدامها: الأستاذ المستخدم هو المعني بتجريب الوسيلة قبل الاستخدام وهذا يساعده على اتخاذ القرار المناسب بشأن استخدام وتحديد الوقت المناسب لعرضها وكذلك المكان المناسب ، كما انه يحفظ نفسه من مفاجآت غير سارة قد تحدث كأن يعرض فيلما غير الفيلم المطلوب ا وان يكون جهاز العرض غير صالح للعمل ، أو أن يكون وصف الوسيلة في الدليل غير مطابق لمحتواها ذلك مما يسبب إحراجا للأستاذ وفوضى بين الطلبة .
5. تهيئة الجو المناسب لاستخدام الوسيلة : ويشمل ذلك جميع الظروف الطبيعية للمكان الذي ستستخدم فيه الوسيلة مثل: الإضاءة ، التهوية ، توفير الأجهزة ، الاستخدام في الوقت المناسب من الدرس ، فإذا لم ينجح المستخدم للوسيلة في تهيئة الجو المناسب فإن من المؤكد الإخفاق في الحصول على نتائج المرغوب فيها .

[1] خالد محمد السعود ، المرجع نفسه، ص.81.

6. متابعة الوسيلة: والمتابعة تتضمن ألوان النشاط التي يمكن أن يمارسها المتعلم بعد استخدام الوسيلة لإحداث مزيد من التفاعل[1] .
7. يجب أن تكون الوسيلة وثيقة الصلة بموضوع الدرس: فلا جدوى من وسيلة لا تتصل بالموضوعات أو المشكلات التي تدرس[2].

و توجد عدة اعتبارات يجب مراعاتها عند عملية الاختيار وهي[3] :

- توافر الوسيلة في الوقت المناسب .
- مراعاة الناحية الفنية للوسيلة التعليمية، كاللون والشكل والحجم وجودة التصوير ودقة الصوت و وضوح الخط.
- مراعاة بساطة التصميم وسهولة الاستخدام وتحديد الفترة الزمنية للاستعمال .
- مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين أو المتدربين.
- مراعاة مدى إلمام المتدربين بكيفية استخدام الوسيلة في اختيارها .
- تحديد الأهداف التعليمية لأن اختيار الوسيلة يكون تبعا للأهداف التعليمية الممثلة بجوانبها الثلاثة المعرفية والحركية والوجدانية فمثلا الأهداف المعرفية قد تستخدم وسائل مثل الشفافيات والكتب أما الحركية تستخدم التسجيلات والمحاكاة والوجدانية التي تهتم بالوسائل السمعية والصور[4].

4.4/- أنواع الوسائل التعليمية

تعتبر أجهزة الوسائل التعليمية الأدوات التي يستخدمها الأستاذ كوسائط لتقريب مادته العلمية بأسلوب و معطيات شيقة تثير في المتعلم فتزيد من انتباهه وتركيزه وبالتالي دافعيته للتعلم وقد يصنف خبراء الوسائل التعليمية و والتربويون الذين يهتمون بها الشأن الوسائل التعليمية حسب عرضها و طريقة استخدامها وفيما يلي أهم الوسائل التعليمية التي يمكن للأستاذ الجامعي استعمالها في عرض مادته العلمية على النحو التالي:

---

[1] خالد محمد السعود، المرجع نفسه، ص.83.

[2] عفت مصطفى الطناوي، التدريس الفعال تخطيطه ومهارته واستراتيجياته وتقويمه، دار الميسرة، ط1، عمان، الأردن، 2009، ص.87.

[3] عبد المعطى محمد عساف، يعقوب حمدان، التدريب وتنمية الموارد البشرية – الأسس والعلميات، دار زهران، عمان، الأردن، 2000 ، ص.216.

[4] خالد محمد السعود، مرجع سابق، ص.77.

1.4.4/- جهاز العرض الرأسي:

يطلق عليه اسم "السبورة الضوئية والافرهيد" وهو من ابسط وسائل الاتصال البصرية وأكثرها انتشارا في المدارس والجامعات وذلك نظرا لسهولة استخدام هذا الجهاز، وهو سهل الاستخدام والصيانة إلا انه يتطلب منا الحذر في أثناء تشغيله وإطفائه للمحافظة على المصباح لأنه غالي الثمن ونادر وجوده في السوق[1]، يتم عرض الرسوم المفصلة المتقنة في ظل الإضاءة العادية دون تعتيم حيث يتيح للمشاهد فرصة تدوين الملاحظات والتعامل مع الوسائل الأخرى[2].

المصدر: محمد زياد حمدان، وسائل وتكنولوجيا التعلم، مرجع سابق، المصدر: ص.203.

الشكل رقم (08) يوضح جهاز العرض الرأسي

يساعد جهاز العرض الرأسي الأستاذ في تقديم مادته العلمية المكتوبة على أوراق سواء كانت محاضرة (دروس مكتوبة) أو صور أو أشكال بيانية، أو حتى محتوى في كتاب، بحيث يضع الورقة أو الوثيقة على سطح الزجاجة، وكأنه يريد نسخها على آلة النسخ فتنعكس الصورة على الشاشة الظاهرة على الجدار بصورة ضوئية كبيرة الحجم،

[1] خالد محمد السعود ، مرجع سابق ، ص.187.

[2] محمد السيد علي، مرجع سابق، ص.232.

بحث تكون أكثر وضوحا خاصة إذا كانت بألوان وشكل مميز تجذب المتعلم وتجعله يركز في محتواها، وهذه العملية تساعد الأستاذ كثيرا خاصة فين تحضيره للدرس مسبقا وعرضه بشكل لا يحتاج لعملية الإملاء على الطلبة بل يقوم الطالب مباشرة بكتابة المعلومات من على الشاشة الضوئية، وتساعد الأستاذ في الشرح إذا تعلق الأمر بمخطط دقيق ومتشعب فيظهر بصورة واضحة وكبيرة على الشاشة ومع الأستاذ إلا تتبع مرحله وجوانبه بكل أريحية.

2.4.4/- جهاز عرض البيانات (Data Show Projector):

يعتبر جهاز عرض البيانات[1] من الوسائل البصرية المنتشرة بكثرة، متعدد الاستخدام لما يتوفر فيه من خصائص كثيرة، إذ يقوم بتكبير مخرجات جهاز الحاسوب أو جهاز الفيديو أو التلفزيون أو حتى أجهزة Dvd الى شاشة عرض ذات مقاسات مختلفة حسب الغرض، يستخدم في التعليم الجامعي، وقدم هذا الجهاز عروض مبتكرة بالصور والصوت ويعتبر ذا كفاءة عالية ولا يحتاج إلى تعتيم الغرفة، وعن طريقه يمكن استخدام جهاز الفيديو لعرض الأفلام على شاشة كبيرة، تثير انتباه الطلبة إلى المادة التعليمية .

المصدر: محمد زياد حمدان، وسائل وتكنولوجيا التعلم، مرجع سابق.

الشكل رقم (09) يوضح جهاز عرض البيانات (Data Show Projector)

كما يمكن استخدام بعض البرامج المثبتة في جهاز الحاسوب كبرنامج البوربوينت PowerPoint لعمل دروس نموذجية ومبرمجة ، إضافة إلى ذلك يمكن وصل أجهزة أخرى مع هذا الجهاز مباشرة وعرض المادة التعليمية المسجلة عليها كالكاميرات الرقمية

[1] محمد زياد حمدان، وسائل وتكنولوجيا التعلم، مرجع سابق، ص.209.

و"الفلاش مموري" وغيرها من الوسائط الحديثة التي تستخدم في خدمة العلم، ويسمى هذا الجهاز بعدة أسماء منها عارض البيانات (Data Show)[1].

يمكن ربط الحاسوب الواحد بعد تقنيات يمكن استخدامها والاستفادة منها في عملية التدريس ومن ذلك جهاز عرض البيانات الرقمي، والماسح الضوئي والطابعة والمجهر الإلكتروني، والسبورة التفاعلية وغير ها من التقنيات[2].

3.4.4/- جهاز الكمبيوتر والانترنت:

1.3.4.4/- مفهوم الحاسوب التعليمي:

هو جهاز مثله كمثل أجهزة الحواسيب الأخرى، حيث لا يختلف عنهما في تركيبته الأساسية، و إن ما يميزه عن غيره من أجهزة الحواسب هو نوع البرمجيات التي يستخدمها مما يجعله أداة طبيعة في يد المعلم والمتعلم، حيث انه يستخدم برمجيات تعليمية تدعى Instructional software or courseware وهذه البرمجيات عبارة عن مواد تعليمية يتم تصميمها وإعدادها من قبل فريق مختص[3].

2.3.4.4/- مجالات استخدام الحاسوب في التعليم:

1. حفظ البيانات الخاصة بالطلبة، بحيث يتم تصنيفهم كالاسم وتاريخ الميلاد والعنوان والمقررات والدرجات التي حصل عليها كل طالب.
2. تنظيم المكتبات في حصر احتياجات المكتبة من الكتب والمراجع المختلفة وإدارة تسيير العمل في المكتبة فتصبح بنكًا للمعلومات فتسهل العمل البحثي للطالب.
3. عرض بعض الأفلام التعليمية و الشرائح على شاشة الجهاز و الاستفادة منه في تقديم خبرات تعليمية للطالب[4].

---

[1] خالد محمد السعود، مرجع سابق، ص.220.

[2] عيسى بن أحمد بن حسين الفيفي، واقع استخدام تقنيات التعليم في تدريس القرآن الكريم بالمرحلة الثانوية في مدينة الرياض ومعوقات استخدامها، كلية العلوم الاجتماعية، قسم المناهج وطرق التدريس، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، السعودية، 2012-2013، ص.45.

[3] يوسف أحمد عيادات، الحاسوب التعليمي وتطبيقاته التربوية، دار الميسرة، ط1، عمان، الأردن، 2004، ص.106.

[4] محمد عبد الباقي أحمد، المعلم والوسائل التعليمية، المكتب الجامعي الحديث، ط1، الإسكندرية، مصر، 2003، ص.57.

4. بوجود بعض الأدوات و الوسائط المتعددة المرتبطة بجهاز الكمبيوتر يستطيع المتعلم عن طريقها الاتصال بالبرامج التعليمية، والاستجابة للمثيرات المعروضة خلال الشاشة سواء السمعية البصرية أو اللفظية، أو تلك الأدوات التي تقدم للمتعلم وسائل إدخال الاستجابة مثل لوحة المفاتيح، لمس الشاشة، القلم الضوئي، الفأرة، عصا الألعاب، كرة التتبع، نظام التعرف الصوتي[1].

3.3.4.4/- مزايا التعليم بمساعدة الحاسوب:

1. زيادة التفاعل: أكثر الأمور التي يسهم فيها التدريس بالحاسوب هو زيادة التفاعل الايجابي، وزيادة التبادل النشط بين الطالب والحاسوب.
2. تفريد التعلم: مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين عندما يكون التعلم واحد مقابل واحد يكون من الممكن مراقبة فهم الطالب بشكل والاستجابة حسب احتياج كل فرد على حدى.
3. الدافعية: تبين من خلال الدراسات أن الدروس التعليمية المحوسبة تجد قبولا لدى العديد من الطلبة مع تنوع أسبابهم لهذا القبول، منهم لأنه لا يتعرض للنقد من هذا الجهاز، ومنهم لحب التعلم من خلال جهاز الحاسوب، وآخرون للسيطرة والتحكم في سير العملية التعليمية مما يؤدي إلى التحصيل العالي لدى الطلبة[2].
4. استخدام الحاسوب كأحد أساليب التكنولوجيا في التعليم يخدم أهداف تعزيز التعليم الذاتي.
5. يقوم الحاسوب بدور الوسائل التعليمية في تقديم الصور الشفافة والأفلام والتسجيلات الصوتية.
6. المقدرة على تحقيق الأهداف التعليمية الخاصة بالمهارات، كمهارات التعليم ومهارات استخدام الحاسوب وحل المشكلات، كما يثير جذب انتباه الطلبة فهو وسيلة مشوقة تخرج الطالب من روتين الحفظ والتلقين إلى العمل انطلاقا من المثل الصيني القائل: "ما أسمعه أنساه و ما أراه أتذكره وما أعمله بيدي أتعلمه".

---

[1] محمد رضا البغدادي، تكنولوجيا التعليم والتعلم، دار الفكر العربي، ط1، القاهرة، مصر، 1998، ص.289.

[2] يوسف أحمد عيادات، مرجع سابق، ص.112.

7. تنمية شخصيات الطلاب في الجوانب الفكرية و الاجتماعية.
8. تقليل زمن التعلم و زيادة التحصيل، مع تثبيت وتقريب المفاهيم العلمية للمتعلم[1].
9. إن أجهزة العرض التعليمية كالفيديو والتليفزيون لا تتوفر فيها إمكانات التفاعل بينها وبين المتعلم ولا يستطيع المعلم الصبر والتروي لتتبع استجابات كل متعلم، أما الحاسب الآلي فيمكنه عرض المعلومات مرات عديدة دون ملل وبالسرعة المناسبة لكل متعلم[2].

4.3.4.4/- أهمية الانترنت في التعليم الجامعي:

يعمل المعلمون في مختلف المستويات على استكشاف إمكانية توفير التعلم المفيد من خلال المصادر التعليمية المتوفرة على شبكة الانترنت، وتمتد المواد التعليمية الموجودة على الانترنت من المواقع التكميلية حيث تستخدم المواد الموجودة كمصادر للتعليم التقليدي المبني على المحاضرة وجه لوجه إلى التعلم عن بعد حيث يكون الطلبة وأجهزتهم منفصلين عن بعضهم البعض ويتم تأمين المادة الدراسية عبر الانترنت[3]، ويمكن الاستفادة من الانترنت تعليميا في الحصول على معلومات عن المناهج والموضوعات وطرائق التدريس وملخصات الماجستير والدكتوراه وملخصات الأبحاث العلمية من خلال نظام وخرائط(ERIC) بالإضافة إلى المعلومات بالصور والفيديو ، ويعمل التعليم عن بعد أو التعليم الإلكتروني على حل العديد من المشكلات والأعباء المتمثلة في عدم قدرة الجامعات على استيعاب الأعداد المتزايدة من خريجي الثانويات في البلدان العربية.

5.3.4.4/-خصائص شبكة الانترنت كأداة تعليمية:

يرى كثير من التربويين أن اختراع الحاسوب له تأثير كبير على النظم التربوية في العالم فقد قال بويرجتر 1970 أن الحاسوب وسيلة قوية لها مستقبل عظيم في تحسين

---

[1] محمد عبد الباقي أحمد، مرجع سابق، ص.58.

[2] أحمد جمعة أحمد و آخرون، التعلم باستخدام الكمبيوتر، دار الوفاء، ط1، الإسكندرية، مصر، 2006، ص.31.

[3] كاري بيتر، ميليسا بيارصو، استخدام التكنولوجيا في الصف، (ترجمة: أميمة محمد وحسين أبو رياش)، دار الفكر، ط 1، الأردن، 2007، ص.230.

العملية التربوية بل إن انتشار استخدامه في التربية قد أحدث ثورة في تكنولوجيا التربية، ويرتبط الكثير من المجالات التربوية بالحاسوب فهو وسيلة نافعة لها مستقبل في تحسين العملية التعليمية[1].

تتميز شبكة الانترنت كأداة تعليمية عن غيرها من الأدوات التعليمية الأخرى بالأمور المهمة الآتية:

1. توفير جو المتعة والتشويق أثناء البحث عن المعلومات من خلال الوسائط المتعددة.
2. حداثة المعلومات المتوفرة وتجددها باستمرار.
3. تنويع المعلومات والإمكانيات التي توفر اختيارات تعليمية عديدة للمدرسين أو الطلبة.
4. الاشتراك بالمؤتمرات.
5. توفير بيئة تعليمية تتصف بالحرية.
6. توفير فرص تعليمية من خلال التحكم في التعلم الذاتي والتقدم العلمي.
7. اكتساب مهارات إيجابية مثل بناء فريق مهارة التواصل مع الآخرين، مهارة حل المشكلات مهارة التفكير الإبداعي والناقد[2].
8. تساعد الانترنت على التعلم التعاوني الجماعي، فنظر لكثرة المعلومات المتوفرة عبر الانترنت فانه يصعب على الطالب البحث في كل القوائم لذا يمكن استخدام طريقة العمل الجماعي بين الطلاب، حيث يقوم كل طالب بالبحث في قائمة معينة ثم يجتمع الطلاب لمناقشة ما تم التوصل إليه[3].
9. توفير الكتب عبر الانترنت نتيجة للتطور المتسارع لنظام التعلم الالكتروني زاد استخدام الكتاب الالكتروني خاصة بعد أن تم تحويل بعض الكتب الدراسية إلى كتب الكترونية[4].

---

[1] ابراهيم عبد الوكيل الفار، تربويات الحاسوب وتحديات مطلع القرن الحادي والعشرين، دار الفكر العربي، مصر، 2000، ص.28.

[2] جودة أحمد سعادة، عادل فايز السرطاوي، استخدام الحاسوب والانترنت في ميادين التربية والتعليم، دار الشروق، ط1، الأردن، 2003، ص.135.

[3] يحي محمد نبهان، استخدام الحاسوب في التعلم، دار اليازوري، عمان، الأردن، 2008، ص.127.

[4] مصطفى عبد السميع محمد وآخرون، تكنولوجيا التعليم مفاهيم وتطبيقات، دار الفكر، ط1، عمان، الأردن، 2004، ص.181.

خلاصة الفصل

وفي الأخير ومن خلال ما سبق وباعتبار أن الإبداع في التدريس الجامعي من القضايا الحيوية المهمة والدعائم الرئيسة لتطوير التعلم الجامعي، تطرقنا في مستهل هذا الفصل إلى ماهية الأساليب الإبداعية حيث عرفنا الأساليب الإبداعية وقدمنا مبادئها ومعايير اختيارها، ثم عرفنا التعليم الجامعي وشرحنا أفاقه وأهميته ومتطلباته، لنعرج عن مهارات التعليم الجامعي باعتبار أن المهارة والإبداع وجهين لعملة واحدة، لنختم الفصل بالوسائل التعليمية والتي من دونها لا يستطيع الأستاذ المبدع المعتمد على مهارات عالية في التدريس أن يقدم مادته العلمية، لأن الوسائل التعليمية من المثيرات والمنبهات التي تحفز الطالب للإقبال على تعلم المادة العلمية دون ملل ولا كلل.

يجب على الأستاذ الجامعي المبدع أن يراعي في كل حصة يقدم فيها مادته العلمية لطلبته خلق بيئة مريحة لتلقين طلبته المادة العلمية بحيث يشعر الطلبة أثناء الحصة بالراحة النفسية والجسمية فحاجات المتعلمين تؤثر على تفكيرهم.

الفصل الرابع: التعليم في الجامعة الجزائرية

تمهيد

1/- ماهية الجامعة الجزائرية

1.1/- المفهوم السوسيولوجي للجامعة

2.1/- أهداف الجامعة الجزائرية

3.1/- أسس الجامعة الجزائرية

2/- وظائف الجامعة الجزائرية

1.2/- وظيفة التدريس

2.2/- وظيفة البحث العلمي

3.2/- وظيفة خدمة المجتمع

3/- معوقات التعليم الجامعي في الجزائر

1.3/- المعوقات في مجال التدريس

2.3/- المعوقات في مجال البحث العلمي

3.3/- المعوقات في مجال خدمة المجتمع

4.3/- المعوقات في المجال الإداري والمالي

4/- مكونات الجامعة الجزائرية

1.4/- الأستاذ الجامعي

2.4/- الطالب الجامعي

3.4/- الإدارة الجامعية

4.4/- المنهاج الجامعي

5/- تطور الجامعة الجزائرية

1.5/- المرحلة الأول (1830-1962: فترة الاستعمار الفرنسي)

2.5/- المرحلة الثانية (1962-1970)

3.5/- المرحلة الثالثة (1971-1980)

4.5/- المرحلة الرابعة (1981-2003)

5.5/- المرحلة الخامسة (2003 إلى غاية اليوم "نظام ل.م.د")

خلاصة الفصل

تمهيد:

لقد أصبحت الجامعة اليوم منبعاً حضارياً ومهد لكل تطور حاصل في أي مجتمع أراد مجابهة التغيرات والتحديات في عصر التكنولوجيات، فالجامعة اليوم لم تعد تقتصر على تقديم الخدمات العلمية والتعليمية للطلبة فحسب، وإنما أصبح تفاعلها مع جميع مؤسسات المجتمع ضرورة حضارية من مقتضيات القرن الواحد والعشرين، وذلك بتقديم خدماتها من جهة وتوفير كفاءات لتنمية وتطوير المجتمع من جهة أخرى وفي ظل علاقة تكاملية بين الجامعة والمجتمع، ومن هذا المنطلق كان لزاما علينا في هذا الفصل تناول هذه المؤسسة الهامة بكل تفاصلها.

1/- ماهية الجامعة الجزائرية

1.1/- المفهوم السوسيولوجي الجامعة

يعود أصل مصطلح "جامعة" (University) إلى اللغة اللاتينية، وهو مشتق من مصطلح (Universitas)، الذي يعني الإتحاد والتجمع، وقد تم استعماله إبتداء من القرن الرابع عشر ميلادي للدلالة على الجامعة بمعناها الحالي، أما قبل ذلك فتشير الكتابات إلى أن هذا المصطلح استعمل لأول مرة في القرن الثالث عشر، نحو سنة 1218م وكان يعني الإتحاد (Communauté)، أي كل مجموعة منظمة، حسب ما ورد في (Dictionnaire Le Robert, T6, P721)، فأساس فكرة الجامعة هو الإتحاد، الذي يعني التنظيم في جماعة معينة، وفي العربية يعد المصطلح ترجمة حقيقية لمصطلح (University).[1]

وبمقتضى المرسوم رقم 83-543 المؤرخ في 27 ذي الحجة عام 1403 الموافق 24 سبتمبر سنة 1983 والمتضمن القانون الأساسي النموذجي للمعهد الوطني للتعليم العالي في الباب الأول المتعلق بالجامعة وفي الفصل الأول المتعلق بأحكام عامة عرف المشرع الجزائري الجامعة بما يلي: "الجامعة مؤسسة عمومية ذات طابع إداري تتمتع بالشخصية المعنوية والاستقلال المالي"[2]، وتمثل الجامعة المرآة العاكسة للمجتمع فهي تنطلق من مشاكل هذا المجتمع وتطلعاته واتجاهاته السياسية، الاقتصادية، والاجتماعية، ومن ثمة تصبح الجامعة مؤسسة تكوين، لا تحدد أهدافها واتجاهاتها من جانب واحد، من داخل جهازها، بل تتلقى هذه الأهداف من المجتمع، الذي تقوم على أساسه، والذي يعطيها هو وحده حياة ومعنى ووجود[3].

الجامعة مركزا للإشعاع الفكري والمعرفي، وتنمية الملكات والمهارات العلمية والمهنية، والتي تمثل الحجر الأساسي لعمليات التنمية الوطنية، فهي مؤسسة إجتماعية

---

[1] رفيق زروالة، دور الجامعة في انتاج الرأسمال البشري في ظل اقتصاد المعرفة، فعاليات الملتقى الدولي الثالث حول تسيير المؤسسات بجامعة محمد خيضر، بسكرة، 12-2005/11/13، ص.385.

[2] المرسوم التنفيذي رقم 83-543 المؤرخ في 1983/09/24، الجريدة الرسمية، العدد40، ص.2421.

[3] مراد بن اشنهو، نحو الجامعة الجزائرية ، (ترجمة عائدة أديب بامية) ، د.م.ج الجزائر ، 1981، ص.3.

تؤثر وتتأثر بالمحيط الذي توجد به، وهي من صنع المجتمع من ناحية، فهي أداته في صنع قيادته الفنية، والمهنية والفكرية[1].

تعتبر الجامعة بمختلف الأنظمة الاجتماعية المصدر الأساس للخبرة والنشاط الثقافي في الآداب والعلوم والفنون، فمهما كانت أساليب التكوين وأدواته فإن المهمة الأولى للجامعة ينبغي أن تكون دائما هي التوصيل الخلاق للمعرفة الانسانية في مجالاتها النظرية والتطبيقية، وتهيئة الظروف الموضوعية لتنمية الخبرة الوطنية التي لا يمكن بدونها أن يحقق المجتمع أية تنمية حقيقية في الميادين الأخرى[2].

وقد كان للجامعة دور كبير في صياغة أفكار المجتمع وقيادته للحركة الثقافية والفكرية خلال العصور الوسطى في العالم الإسلامي وفي أوروبا، وقد كانت الجامعة في أوروبا أنجح في قيادة المجتمع وتكييف المعطيات الدينية لمتطلبات التنمية الرأسمالية التجارية والتي ازدهرت بفعل الاكتشافات الجغرافية في تلك الفترة على غرار الجامعة في العالم الإسلامي ولم يعد لها دور يذكر نتيجة للانحطاط الذي أصاب المجتمع برمته، الى أن أعيد ذكرها في شكلها الحديث المصاحب للاستعمار الغربي الذي فرض على العالم الإسلامي باستثناء بعض الحالات النادرة، كالأزهر في مصر، الذي ظل محافظا على طابعه التقليدي[3].

وقد تناول الباحثان **بيار بورديو** و**كلود باسرون** وظيفة الجامعة في إعادة الإنتاج الثقافي للمجتمع كمحاولة لوضع النظام التعليمي بمختلف أجهزته في إطارها الطبيعي لبناء علاقات القوة، لذا اعتبر الباحثان النظام التعليمي برمته بناء فوقي يعكس العلاقات الاجتماعية والاقتصادية القائمة في مجتمع ما وفي شروط تاريخية محددة في الزمان والمكان[4].

---

[1] فضيل دليو وآخرون: إشكالية المشاركة الديمقراطية في الجامعة الجزائرية، منشورات جامعة قسنطينة، الجزائر، 2001، ص.90.

[2] محمد خان، مرجع سابق، ص.9.

[3] أيمن يوسف، تطور التعليم العالي (الإصلاح والأفاق السياسية)، رسالة ماجستير في علم الاجتماع السياسي، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، قسم علم الاجتماع، جامعة بن يوسف بن خدة، الجزائر، 2008/2007، ص.31.

[4] يسمينة خدنة، واقع تكوين طلبة الدراسات العليا في الجامعة الجزائرية، رسالة ماجستير في علم الاجتماع، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية،، قسم علم الاجتماع، جامعة قسنطينة، الجزائر، 2008/2007، ص.73.

2.1/- أهداف الجامعة الجزائرية

تعمل الجامعة وكلياتها ومعاهدها ومراكز البحوث التابعة لها بالإسهام في كل ما من شأنه تطوير التعليم العالي والبحث العلمي والتنمية الشاملة، ولا يتأتى لها ذلك إلا بتسطير أهداف مسبقة تعمل على تحقيقها والتي تتمثل فيما يلي:

1/- العناية بالثقافة والعلوم والآداب العربية والإسلامية وتوجيه كل الجهود والإمكانات المتاحة نحو ترسيخ قيم المجتمعات باعتبارها أسسا حضارية لبنائها، إبرام هذه القيم في مجالات المعرفة المختلفة التي تعنى بها الجامعة.

2/- إعداد وتكوين الجامعيين والمتخصصين في فروع المعرفة العلمية والمهنية التي تحتاج إليها الدولة.

3/- القيام بكل ما من شأنه خدمة المجتمع بالعمل على استقصاء أسباب المشكلات الاجتماعية والاقتصادية والإدارية والتقنية، وبإجراء البحوث في مجالات التنمية المختلفة، واقتراح الحلول العلمية والعملية المناسبة وبكل الوسائل الأخرى التي تراها الجامعة ملائمة لتحقيق هذا الهدف.

4/- اجتذاب العلماء والباحثين والمفكرين الذين تتفق اتجاهاتهم مع أهداف الجامعة ورسالتها من جميع أنحاء العالم.

5/- المساهمة في تقدم وتطور المعرفة الإنسانية عن طريق إعداد الباحثين والمفكرين والعلماء وإجراء البحوث العلمية الأساسية وبصفة خاصة في المجالات التقنية، وعن طريق إنشاء الصلات وتوثيقها مع الجامعات العربية والأجنبية والتنسيق معها في كل ما من شأنه تطوير التعليم العالي ورفع مستواه وتحقيق أهدافه.[1]

6/- نقل المعرفة عن طريق التدريس في مرحلتي الليسانس والماستر والدراسات العليا.

7/- نقد المعرفة عن طريق الدراسات التحليلية الناقدة في ضوء النظريات الحديثة، وفلسفة المجتمع.

8/- الإضافة إلى المعرفة عن طريق البحوث المتصلة بالعلوم الإنسانية ،بصرف النظر عن التطبيق المباشر أو حل مشكلة تطبيقية.

[1] رشدى احمد طعيمة وأخرون، التعليم الجامعي بين رصيد الواقع و رؤي التطوير، ط1 ، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 2004، ص.45.

9/- إعداد الباحثين عن طريق برامج الدراسات العليا، بحيث يقوم عدد من هؤلاء الباحثين بالبحث والتدريس في جامعة ،كما أن بعضهم الأخر سيستمر في مهام البحث والعمل في مؤسسات أخرى.

10/- مشاركة الهيئات المختصة في القيام ببحوث مشتركة أو مستقلة لحل المشكلات الأساسية التي تواجه المجتمع والاستفادة من نتائج هذه البحوث وترجمتها إلى مقررات دراسية.

11/- تنمية شخصية طلابها تنمية متكاملة تشمل الجوانب والعقلية ولاجتماعية والترويحية يصبح مسارا تنتجه الجامعة في بحث شئونها وتربية طلابها.

12/- تزويد المجتمع بالمختصين الأكفاء اللازمين لخطط التنمية، والمتمسكين بالقيم الدينية والخلقية والملتزمين بخدمته وحل مشكلاته .

13/- الإعداد لتخصصات مستقبلية تفرضها تطورات العلم، واحتياجات العصر، ومطالب المجتمع المستقبلية.

14/- خدمة مراحل التعليم السابقة على الجامعة ، والموازنة لها بتقديم المشورة ونتائج الخبرة وبتطوير مقرراتها وبرمجها.[1]

15/- تنمية الاتجاهات الايجابية والميول والاهتمامات ومنظومة القيم في المجتمع لدى الطلبة.

16/- تنمية التربية الطلابية الجامعية لدى الطلبة وصقل الشخصية وتحمل المسؤولية والمحاورة والديمقراطية والمبادرة والتعلم الذاتي والاعتماد على النفس والقدرة على التفكير العلمي والتفكير الناقد والوعي الجامعي والتعاون والقدرة على التجديد والابتكار والتكيف في الحياة[2].

[1] حسن شحاتة، التعليم الجامعي والتقويم الجامعي ، مكتبة الدار العربية للكتاب، ط1 ، مصر ، 2001، ص.14.

[2] عايش محمود زيتون، أساليب التدريس الجامعي، دار الشروق، ط1، عمان، الأردن، 1995، ص.24.

3.1/- أسس الجامعة الجزائرية

المجتمع الجزائري كغيره من المجتمعات له خصائصه التي تميزه عن غيره ويمكن معرفة وتجسيد هذه الخصائص من خلال المؤسسات القائمة في مجتمعه والجامعة أحد هذه المجتمعات لأنها منبثقة من فلسفة المجتمع فتتبنى اتجاهاته وتسعى لتحقيق أهداف معينة تخدم هذا المجتمع، فالجامعة الجزائرية كغيرها من جامعات العالم تبنت منهجا واتبعت طريقا تنظيميا مسعيا منها لترسيخ معالم الشخصية الوطنية الجزائرية فجسدت ذلك من خلال الأسس التي تَمَيزَ بها نظام الجامعة والتي نوجزها فيما يلي:

1.3.1/- ديمقراطية التعليم:

تجسدت ديمقراطية التعليم خاصة منذ بداية السبعينات لتشمل العديد من المكونات البنائية و الوظيفية للجامعات، و تهدف بصفة عامة لزيادة العناصر الفاعلة و الكفاءة في العمليات الإدارية و التنظيمية للجامعة عن طريق ديمقراطية المشاركة في اتخاذ القرارات سواء من العناصر الطلابية أو السلطات المحلية، و تعني ديمقراطية التعليم أن كل فرد يستطيع أن يجد الفرص التعليمية المناسبة لميوله و اتجاهاته (.....) ، كما تقدم للمجتمع الخدمات التعليمية لكل راغب فيها بصرف النظر عن وضعه الاقتصادي أو الاجتماعي أو الديني أو كونه ذكراً أم أنثى، وتتضمن ما يلي:

- إتاحة الفرص المتكافئة لجميع الطلبة الجزائريين الذين أنهو بنجاح دراستهم الثانوية كل حسب كفاءته العقلية بغض النظر عن مكانته الاجتماعية.
- ربط القطر الجزائري بشبكة واسعة من الجامعات و المعاهد العليا تتحدد معها مراكز توزيع العلم والثقافة التكنولوجية في كل جهات الوطن.
- توفير الرعاية الاجتماعية و الاقتصادية من المنح الدراسية و المطاعم الجامعية والسكن لأبناء الفئات للمتفوقين منهم[1]، و قد تعززت الديمقراطية في الجزائر بتطبيق اللامركزية و بناء العديد من الجامعات في كل من العاصمة و وهران وقسنطينة، كما

[1] رابح تركي، أصول التربية والتعليم، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1990، ص.159.

أنشأت عدة مراكز في عنابة و تلمسان ومستغانم و باتنة، واليوم تسعى الجزائر إلى بناء جامعة ومعهد في كل منطقة[1].

2.3.1/- جزارة التعليم:

حاول الاستعمار الفرنسي محاربة اللغة العربية و ثقافتها كما أنشأ مؤسسات متنوعة لخدمة مصالحه الخاصة راميا بذلك إلى نشر الثقافة الغربية في أوساط الجزائريين، وبعد الاستقلال مباشرة حاولت الجزائر جزارة سلك التعليم من خلال محاولة تحرير البلاد قدر الإمكان من إسترادها لخطط و مناهج المجتمعات الأخرى، وذلك عن طريق إدخالها إصلاحات في بنية التعليم العالي و مناهجه تلبية لحاجات الشعب الجزائري، باعتمادها بصفة مباشرة على أبناء شعبها لتحقيق مصالح البلاد بعدما كانت تعتمد على أبناء الجامعات الخارجية ،و قد باشرت الجامعة بإدخال التعاون العلمي والإداري، هذا بالإضافة إلى أنشاء لجان التنسيق من أحل السماح للأساتذة و الطلبة بمناقشة القضايا التربوية المختلفة ،و العمل على مراقبة المعارف باستمرار وتشجيع الحصص التطبيقية و الابتعاد عن الأساليب التقنية التي كانت مستعملة من قبل[2].

وقامت الجزائر بتجنيد كافة الفئات القادرة على التعليم والاستعانة بآخرين من الأقطار الشقيقة، حيث لم يبقى سوى 4000 مدرس جزائري، لذا سعت إلى التعاون الخارجي بحيث وصل مجموع المدرسين في التعليم العالي6421، وقد أتاحت القرارات التي اتخذتها الدولة سنة 1982 الجزارة الكاملة لسلك المعيدين والأساتذة المساعدين في ظرف خمسة سنوات و جزارة كافة أسلاك المدرسين في العلوم الطبية سنة 1988 أو في العلوم 2000 جاء دور جزارة العلوم البيولوجية - الاجتماعية سنة 1989 ، وخلال العشرية 1990 والعلوم الدقيقة والتكنولوجيا[3].

---

[1] ولد خليفة محمد العربي، المهام الحضارية للمدرسة والجامعة الجزائرية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1989، ص.209.

[2] ولد خليفة محمد العربي، المرجع نفسه، ص.213.

[3] أيمن يوسف، مرجع سابق، ص.46.

3.3.1/- التعريب:

يعتبر التعريب من الأسس التي بني عليها التعليم الجامعي في الجزائر باعتباره معلما من معالم الهوية الوطنية وهي وسيلة هيمنة تفرض بها الدولة ايديولوجيتها على المجتمع من جهة وحل التناقض الذي كان قائما غداة الاستقلال بين المكانة المهمشة التي كانت تتسم بها اللغة العربية والرغبة الكبيرة لدى فئات اجتماعية واسعة في إعادة تملك عناصر الهوية الوطنية والتي كانت اللغة العربية تشكل ضمنها حيزا معتبرا بعد فرنسة كل شيء، وتم هذا من خلال المرسوم الصادر في 10 أوت 1980 والقاضي بتعريب العلوم الاجتماعية أما العلوم الدقيقة والعلوم الطبية فما تزال لحد الآن لغة التدريس بها الفرنسية، فتمت عملية تعريب التعليم العالي في شقه المتعلق بالعلوم الاجتماعية مع موسم 1981، وكانت أول دفعة معربة متخرجة في عام 1984.

والملاحظ أن التعريب كان من أولويات إصلاح 1971 للتعليم العالي إلا إن هذا الأمر تأخر في تطبيقه لأن الصراع في الجامعة كان على أشده بين المعربين والمفرنسين، فقد اصطدم التعريب في العلوم الاجتماعية بإضرابات شنها الطلبة الرافضين للتعريب، أما جملة ما كان الإصلاح ينظر إليه هو منتوج الجامعة وهو الإطار المتخرج فوضعت تدابير مراعية نوعية الإطار المعد للتكوين[1].

ومن منطلق أن اللغة العربية لغة وطنية يجب العمل بها في قطاع التعليم العالي وإدخالها في جميع مجالات التكوين وإنشاء عدد من الدراسات باللغة الوطنية للحصول على مختلف الشهادات الجامعية بما فيها العلمية، والتعريب التام لبرامج الشهادات التي تكون المعلمين كل هذا عبارة عن إجراءات تهدف إلى تشجيع تكوين إطارات قادرة على التعبير باللغة الوطنية[2].

---

[1] حفصة جرادي، رؤية لسياسة التعريب في الجزائر، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 28، جامعة البليدة2، مارس 2017، ص.15.

[2] مراد بن اشنهو ، نحو الجامعة الجزائرية ، (ترجمة عائدة أديب بامية) ، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1981، ص.7.

2/- وظائف الجامعة الجزائرية

إن الحديث عن وظائف الجامعة الجزائرية بصفة خاصة ومن الناحية القانونية يمكن حصرها وفق ما جاء به المرسوم رقم 83-543 المؤرخ في 27 ذي الحجة عام 1403 الموافق 24 سبتمبر سنة 1983 والمتضمن القانون الأساسي النموذجي للمعهد الوطني للتعليم العالي في الباب الأول المتعلق بالجامعة وفي الفصل الأول المتعلق بأحكام عامة والتي حدد فيها المشرع الجزائري في المادة 3 مهام الجامعة كما يلي:

1. تساهم في تعميم نشر المعارف وإعدادها وتطويرها.
2. تكوين الإطارات اللازمة لتنمية البلاد وفقا للأهداف المحددة في التخطيط الوطني.
3. تضطلع بترقية الثقافة الوطنية.
4. تساهم في تطوير البحث وتنمية الروح العلمية.
5. تتولى تلقين الطلاب مناهج البحث.
6. تقدم بأي عمل لتحسين المستوى وتجديد المعلومات والتكوين الدائم.
7. تتولى نشر الدراسات ونتائج البحث[1].

غير أنه ومن خلال ما تطرق اليه الباحثين والمختصين في هذا الميدان فإنه تم تحديد مهام الجامعة على النحو التالي:

1.2/- وظيفة التدريس:

إن من ابرز الوظائف الأكاديمية للأستاذ الجامعي هي وظيفة التدريس و هي التحضير المستمر للتدريس ومتابعة ما يستجد في موضوع تخصصه والمحافظة على استمرارية أبحاثه ومحاولة تعلم مهارات جديدة لخدمة مجتمعه الذي هو جزء منه، ومن ثمة فالأستاذ الجامعي مطالب أن ينمي في طلابه جوانبهم المختلفة الروحية والعقلية والنفسية و الاجتماعية و الجمالية في شمول و تكامل و اتزان.

وعليه ينبغي على الأستاذ الجامعي أن يمتلك من مهارات التدريس وأساليب التربية والتعليم المتنوعة ما ييسر له أداء عمله الأكاديمي سواء في عملية التدريس أو البحث العلمي أو خدمة المجتمع، و يمكن تلخيص هذه المهام كما يلي:

[1] المرسوم التنفيذي رقم 83-543 المؤرخ في 1983/09/24، الجريدة الرسمية، العدد40، ص.2421.

يعتبر التدريس بالنسبة للأستاذ الجامعي أول وظيفة يعتنقها في الجامعة، فكما تسميه اللوائح "عضو هيئة التدريس" أي أن من مهامه الأساسية القيام بالتدريس للطلاب في مرحلة الليسانس أو في الدراسات العليا.

فتترتب على وظيفة التدريس لدى الأستاذ الجامعي واجبات فرعية تمتد لتشمل لقاء الطلاب في قاعات الدراسة، و إعداد المادة العلمية وتحديد مصادر التعلم، والقيام بأعباء التدريس و إعداد الامتحانات، وتقويم أبحاث الطلاب، وتسجيل نتائج الطلاب في أعمال السنة والامتحانات الدورية والنهائية[1].

بالإضافة إلى ذلك يقوم الأستاذ الجامعي بتقييم الأعمال المخبرية وإرشاد الطلبة وتوجيههم أكاديميا واجتماعيا وتربويا والاشتراك في اللجان والمجالس والتي جميعها تؤدي إلى خدمة الطالب وتأهيله في موضوع تخصصي يؤهله للتكيف والعمل في الحياة بصورة أفضل[2].

يرى كل من **دنكن** و **بيدل** (Dunkin et Biddle) ان العملية التدريسية نشاط يتضمن المراحل التالية[3]:

1. مرحلة تخطيطية تنظيمية يتم فيها تحديد الأهداف العامة والخاصة والوسائل والإجراءات.
2. مرحلة التدخل وتتضمن الاستراتيجيات التعلمية والتدريسية ودور كل من الطالب والمدرس والأساليب التقنية.
3. مرحلة تحديد وسائل وأدوات القياس وتفسير البيانات.
4. مرحلة التقويم وما يترتب عليها من تغذية راجعة تزود المعلم بمدى تحقق الأهداف ومدى ملائمة الأسئلة التي تضمنتها أدوات التقويم، و ما يترتب على ذلك من تعديل أو تغيير التخطيط من أجل الدروس اللاحقة.

---

[1] حسن شحاتة، التعليم الجامعي و التقويم الجامعي، مرجع سابق، ص.128.

[2] عايش محمود زيتون، مرجع سابق، ص.64.

[3] عاطف الصيفي، مرجع سابق، ص.18.

والتعليم الجامعي أو التدريس الجامعي، يعد من العوامل الهامة في عملية التنمية مثله مثل الأبحاث العلمية لأنه يؤدي إلى انتشار المعرفة والحفاظ على الثقافة، باعتبار أن الجامعة مركز للمحافظة على المعرفة ونقلها.

إن التدريس المتميز هو العنصر الأهم عند تقويم نشاط عضو هيئة التدريس، بالإضافة إلى إرشاد وتوجيه الطلاب، هو الالتزام المهني وبذل قصارى الجهد لمساعدة الطلبة على تخطيط برامجهم، وتحقيق أهدافهم الأكاديمية وفق اللوائح الجامعية، ويستدعى ذلك معرفة عضو هيئة التدريس للبرامج والإجراءات والمتطلبات والقواعد الأكاديمية الجامعية، وأن يكون على استعداد دائم لتقديم المشورة والتوجيه للطلاب، خاصة من يعانون مشاكل أو صعوبات أكاديمية[1].

و قد حددت **(بربارا ماتيرو** و**آخرون، 2000)** أهم أدوار الأستاذ الجامعي في مجال التدريس على النحو التالي:

1. على الأستاذ الجامعي أن يكون حجة في الموضوع الذي يدرسه، وذلك من خلال إلمامه وتمكنه من المقياس الذي يدرسه، فمن الضروري جدا على أستاذ الجامعة أن يتخصص في أحد المقررات الدراسية ، فيقدم الأفضل والأحسن لطلبته وقد أظهرت بعض الدراسات أن فشل المحاضرين في أداء ما هو متوخى منهم القيام به يعود إلى:

- الافتقار إلى الإعداد الكافي .
- ضعف أساليب الإلقاء .
- الانجرار بالمحاضرة لمستوى أكاديمي أعلى أو أدنى من مستوى الطالب.
- عدم التحسس لما يتوقعه الطلبة.

لذلك على الأستاذ الجامعي أن يأخذ بعين الاعتبار عند دخوله قاعة المحاضرة الجوانب التالية:

- تعريف الموضوعات والأهداف (ماذا تريد أن تدرس؟).
- الحضور (لأية مجموعة من الطلاب يتم توجيه المحاضرة ؟).
- المكان والوقت المستغرق للمحاضرة.

[1] حسن شحاتة، التعليم الجامعي و التقويم الجامعي، مراجع سابق ، ص.125.

- موضوع المحاضرة.
- المصادر.
- حجم الصعوبات.
- الوسائل التعليمية[1].

2. يتوجب على الأستاذ الجامعي أثناء تأدية مهامه كمدرس أن يكون مخططا ومنظما لوقته و ذلك بتطوير مهاراته، ويكون ذلك على مسار اليوم والأسبوع والسنة كي يحقق النجاح المنوط به فهو بحاجة للوقت لكي:

- يقوم بتهيئة المحاضرة.
- إعطاء المحاضرات.
- الإشراف على الطلبة في إنجاز بحوثهم.
- القيام ببحوثه الخاصة.
- تنظيم الواجبات التي ستعطى للطلبة.
- وضع و تصحيح أوراق الامتحانات.
- حضور الاجتماعات و المؤتمرات التي يقيمها القسم[2].

وبالتالي من الضروري جدا عند القيام بتخطيط الوقت، الأخذ بعين الاعتبار الأهمية النسبية لتلك المهام والترتيب الذي يجب إنجازها بموجبه حسب الأولوية والقدرة على الإنجاز وحتى يتمكن الأستاذ المحاضر بالتخطيط لكل أعماله ومهامه الملزم بإنجازها، وأن يكون على درجة من المرونة حتى يصل إلى أهدافه.

[1] بربارا ماتيرو وآخرون، مرجع سابق، ص.28.

[2] المرجع نفسه، ص.34.

2.2/- وظيفة البحث العلمي:

عرف مصطلح البحث العلمي تعريفات متعددة، تناولها العديد من الباحثين فتباينت اتجاهاتهم حول هذا المفهوم، فالعلم هو الطريقة أو المنهج الذي يساعد على إدراك العالم الواقعي أو المحسوس باستعمال الفكر وهو اتجاه هدفه اليقين والإقناع عند وجود الحقيقة، كما انه أسلوب للتحليل يجعل العالم قادرا على وضع الافتراضات، فالعلم يهدف عامة إلى فهم أكثر للعالم المحيط بنا، لفهم العالم والبحث العلمي يجب تعريفها على أنهما ظاهرتين لا ينفصلان، نستخدمه بشكل عفوي، فقوى العلم التي تتطور بسرعة كبيرة بفضل جهود البحث التي أجريت في جميع مجالات النشاط البشري[1].

فالبحث العلمي هو الأسلوب المتبع للحصول على المعلومات وإثبات صحتها وربطها بمعلومات أخرى سبق معرفتها، ثم صياغتها في قاعدة أو قانون عام، ويبدأ هذا الأسلوب بالملاحظة أو الاقتناع بفكرة معينة، ثم إجراء التجربة ورصد المشاهدات واستخلاص النتائج ثم ربط هذه النتائج بنتائج أخرى معروفة في صيغة قانون علمي أو قاعدة علمية[2]، ويسعى البحث العلمي إلى تحقيق الأهداف التالية:

1. النهوض بالمجتمع اقتصادياً واجتماعياً وثقافياً والإسهام في تنميته.
2. تحسين قدرة الإنسان على إصدار الأحكام والتقديرات.
3. الاهتمام بقضايا التقدم العلمي، والثقافي للجامعة، وتطوير المجتمع.
4. تطوير إمكانات الإنسان وقدراته المادية واستنتاج حقائق ووقائع جديدة ممكنة الحدوث في المستقبل اعتماداً على الحقائق العامة.
5. تعميق التلاحم والاحتكاك العلمي بين المؤسسات الإنتاجية المتقدمة المهتمة بقضايا البحث العلمي.
6. تقديم خبرات الجامعة واستشاراتها ومخرجات عملياتها البحثية لمشاريع التنمية المحلية.

---

[1] Radia Bernaoui, Evaluation et planification de la recherche scientifique, office des Rosa Issolah , publications universitaires, Alger, 2005, p.9.

[2] أحمد حسن اللوح، يحيى عطوة اللوح ، المعوقات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس بالجامعات الفلسطينية عند استخدام شبكة الإنترنت لأغراض البحث العلمي، بحث مقدم إلى المؤتمر العلمي (البحث العلمي مفاهيمه ، أخلاقياته ، توظيفه)، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين، 10-2011/05/11، ص.348.

7. وصف الظواهر دون التدخل في مجرياتها، و رصد ما ينتج منها من علاقات متبادلة واكتشاف الارتباط بينها و إدراك ما بينها من علاقات متبادلة.
8. الكشف عن أسباب وقوع الحوادث بوضع مجموعة من المعايير التي يمكن من خلالها تشخيص الظاهرة المدروسة.
9. استنتاج حقائق ووقائع جديدة ممكنة الحدوث في المستقبل اعتماداً على الحقائق العامة مع حل المشكلات الإنسانية والعلمية التي تعترض التقدم البشري والاقتصادي والعلمي واستخلاص حقائق جديدة تحمل في طياتها الإبداع والابتكار[1].
10. كل قسم علمي وكل كلية جامعية لابد أن ترسم خريطة للبحث العلمي تعبر عن أولويات واحتياجات المؤسسات المجتمعية والإنتاجية والخدمية على السواء، بحيث تساعد هذه الخريطة البحثية على مواجهة مشكلات حقيقية تعوق مسيرة التنمية الشاملة[2].

وتتجلي أهمية البحث العلمي في الدور الفعال الذي يؤديه في تطوير المجتمعات الإنسانية المعاصرة على اختلاف مواقعها في سلم التقدم الحضاري، والحقيقة أن البحث العلمي يسهم في العملية التجديدية التي تمارسها الأمم والحضارات لتحقيق واقع عملي يحقق سعادتها ورفاهيتها، وهكذا فالبحث العلمي يناطح الماء والهواء في أهميته للحياة الإنسانية[3]، ويهتم البحث العلمي الجامعي كذلك ببعث الحضارة العربية والتراث الإسلامي وتقاليده الأصيلة، ومراعاة المستوى الرفيع للتربية الإيمانية والخلقية، وتوثيق الروابط الثقافية والعلمية مع الجامعات الأخرى والمؤسسات الإنتاجية والهيئات العلمية عربية وأجنبية[4].

---

[1] أحمد حسن اللوح ، يحيى عطوة اللوح ، مرجع سابق، ص.350 .

[2] حسن شحاتة، التعليم الجامعي و التقويم الجامعي، مرجع سابق، ص.89.

[3] أحمد حسن اللوح ، يحيى عطوة اللوح ، مرجع سابق، ص.352 .

[4] حسن شحاتة، البحوث العلمية والتربوية بين النظرية والتطبيق، مكتبة الدار العربية للكتاب، ط1، مصر، 2004، ص.58.

وعموما وظيفة البحث العلمي التي يقوم بها الأستاذ الجامعي تتضمن ما يلي[1]:

1. التدريب على البحث العلمي وأساليبه ويتحقق أثناء إعداد رسائل الماجستير وأطروحات الدكتوراه.
2. التأليف في مناهج البحث و تقنياته.
3. الاستمرار في ممارسة البحث العلمي والنشر العلمي في ميدان تخصصه.
4. حضور حلقات البحث الخاصة بالباحثين المبتدئين والمشاركة في تنشيطها ومناقشتها.
5. ممارسة الإشراف العلمي على رسائل الماستر والماجستير و الدكتوراه.
6. قراءة موضوعات الطلبة وإعطائهم توجيهات وإرشادات في البحث.
7. حضور الملتقيات العلمية والمؤتمرات و الندوات الوطنية و الدولية التي تنظم في ميدان تخصصه والمشاركة فيها.

ومن المفروض على الأستاذ الجامعي أن يكون على دراية بطرق البحث، ما دامت تلك الطرق تشكل أحد مكونات دراسات التخرج في أغلب الجامعات ، ومع ذلك تبقى مسألة عدم انخراط الأساتذة الجامعيين في البحث واضحة ، وحتى في حالة قيامهم بذلك النشاط فان العديد منهم يتحاشى القيام بالدراسات التجريبية للافتقار للتمويل والرغبة في تجميع عدد من المنشورات في فترة زمنية قصيرة[2].

إذا فالعامل الحاسم الذي يتعلق بكفاءة المحاضرين يتمثل في عدد البحوث المنشورة، لأن عملية القيام بالبحوث و تطبيقاتها إنما يساعد كثيرا في عملية إيجاد بعض الحلول المناسبة لمشكلات المجتمع التي يعانيها، وإثراء المواد الدراسية التي يلقيها الأستاذ المحاضر أمام طلبته بدرجة كبيرة.

---

[1] بشير معمرية، مجالات وأساليب تكوين المعلم الجامعي، الملتقى الدولي الأول حول أساليب التكوين و التعليم في إفريقيا والوطن العربي، جامعة فرحات عباس، سطيف ، 28-29-30 أفريل 2001 ، ص.5 .

[2] بربارا ماتيرو وآخرون، مرجع سابق، ص.40.

3.2/- وظيفة خدمة المجتمع:

تعد الجامعة أهم المؤسسات الاجتماعية التي تؤثر وتتأثر بالجو الاجتماعي المحيط، فهي من صنع المجتمع من ناحية ، وأداة في صنع قيادته الفنية والمهنية والسياسية والفكرية من ناحية أخري ، ومن هنا كانت لكل جامعة رسالتها التي تتولى تحقيقها ، فالجامعة في العصور الوسطي تختلف رسالتها وغايتها عن الجامعة في العصر الحديث، وهكذا لكل نوع من المجتمعات جامعته التي تناسبه ، فاتصال الجامعات بمجتمعاتها وتقديم مجموعة من الأدوار والأنشطة والخدمات لهذا المجتمع أصبح أمر ضروري تفرضه المتغيرات المعاصرة فلم يعد قيام الجامعة بخدمة مجتمعها أمرا اختياريا كما في جامعات دول العالم الثالث ، كما أن الأستاذ الجامعي مطالب بدور حيوي في تقديم الخدمات المجتمعية ويجب أن يراعى ذلك عند اختياره وإعداده وتقويمه ، الوقوف على أهم المعوقات التي تحول دون قيامه بهذه الأدوار على الوجه الأمثل واقتراح الحلول لتلك المعوقات بهدف تفعيل دوره بالجامعات في مجال خدمة المجتمع[1].

إن مساهمة الأستاذ الجامعي في خدمة مجتمعه لا تزال محتشمة لأننا في هذا المجال نعتمد على الخبرات الأجنبية ، والبحث العلمي الذي ينجز في الخارج بواسطة الشركات العالمية ، كما أن المشروعات الإنمائية نفسها تعتمد على الإنتاج الأجنبي في كل شيء تقريبا وتنتهج أسلوب" تسليم المفتاح"[2]، وذلك لعدم إقحام مؤسسات التعليم العالي ومراكز البحث العلمي في المشاريع التنموية التي تخدم المجتمع ، فيترتب عنها عدم ظهور النشاطات الإبداعية المحلية.

وعلى العموم فوظيفة الأستاذ في خدمة المجتمع من أجل تحقيق جملة من الأهداف الاجتماعية تتمثل فيما يلي[3]:

- تزويد المجتمع بحاجاته من القوى العاملة المدربة.
- تدريب الطلبة على ممارسة الأنشطة الاجتماعية مثل مكافحة الأمية والإدمان.
- تكوين العقلية الواعية لمشاكل المجتمع عامة والبيئة المحلية خاصة.

---

[1] ليث حمودي إبراهيم ، مدى ممارسة الأستاذ الجامعي للأدوار التربوية والبحثية وخدمة المجتمع بصورة شاملة ، مجلة البحوث التربوية والنفسية، كلية التربية للبنات، جامعة بغدد، العدد 33، العراق، 2011، ص.202.

[2] علي الحوات، التعليم العالي في الوطن العربي، دار الفكر العربي، بيروت، لبنان، 1999، ص08 .

[3] عبد الرحمان عيسوي، تطوير التعليم الجامعي العربي، منشأة المعارف، الإسكندرية، مصر، 1997 ، ص.1.

- ربط الجامعات بالمؤسسات الإنتاجية في علاقة متبادلة.
- الربط بين نوعية الأبحاث العلمية ومشاكل المجتمع المحلى.
- تفسير نتائج الأبحاث ونشرها للاستفادة منها في المجتمع.
- إجراء الأبحاث البيئية الشاملة التي تعالج بعض المشكلات المتداخلة.

و على أستاذ الجامعة القيام بما يلي[1]:

- انجاز البحوث التي تعالج مشكلات المجتمع وتساهم في حلها.
- تقديم الخبرة والمشورة إلى المؤسسات التي تطلبها.
- المشاركة في الندوات العلمية المقامة خارج الجامعة.
- الإسهام في الدورات التدريبية لتكوين الإطارات العلمية المسيرة للمؤسسات.
- تأليف الكتب في ميدان تخصصه وتكون موجهة للمثقف بصفة عامة.
- الترجمة ونقل المعارف في ميدان تخصصه من اللغات الأجنبية إلى العربية.
- إتقان اللغة العربية التي تستطيع أن تفيد بها مجتمعه.

فقد تتنوع مجالات خدمة المجتمع للأستاذ الجامعي وتتعدد أدواره طبقا لظروف وإمكانيات كل جامعة من جهة وظروف المجتمع المتغيرة من جهة أخرى ولذلك نجد هناك تباينا واضحا بين ما تقدمه الجامعات في هذا المجال.

وعلى العموم فان هذه المجالات عبارة عن أنشطة وممارسات بهدف تحقيق التنمية الشاملة للمجتمع في جوانبها المختلفة (الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والبيئية) وذلك عن طريق استغلال كل القدرات الفعلية والمصادر المادية لمؤسسات التعليم العالي لتحسين أحوال المجتمعات[2].

وقد صنفت المجالات لخدمة المجتمع في ثلاث أنماط وهى[3]:

1. البحوث التطبيقية: وهى بحوث يقوم بها الأستاذ الجامعي تستهدف حل مشكلة ما أو سد حاجة المجتمع لخدمة أو سلعة تحددها ظروف وأوضاع معينة.

---

[1] بشير معمرية . مرجع سابق .ص6 .

[2] ليث حمودي إبراهيم ، مرجع سابق ، ص.203.

[3] إبراهيم عبدالرافع، سهام ياسين، تفعيل دور عضو هيئة التدريس بالجامعات في مجال خدمة المجتمع، مجلة التربية، كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد127، 2005 ، ص.71.

2. الاستشارات: وهى خدمات يقوم بها أساتذة الجامعة كل في مجال تخصصه لمؤسسات المجتمع الحكومية والأهلية وكذلك لأفراد المجتمع الذين يشعرون بالحاجة إلى مثل هذه الخدمات.
3. تنظيم وتنفيذ البرامج التدريبية والتأهيلية للعاملين في مؤسسات الإنتاج بما يحقق مبدأ التربية المستمرة.

وقد أثبتت التجارب انه باستطاعة الأستاذ الجامعي خدمة مجتمعه من خلال بناء الفرد الذي يعيش في هذا المجتمع ، فما يقدمه الأستاذ لطلبته من علم و أخلاق و قيم تجعل من أولئك الطلبة ناجحين في حياتهم، حينها سيكون الأستاذ الجامعي في الذاكرة مثالا يقتدي به ويطلب منه النصح والمشورة[1].

وهناك نماذج حديثة لدور الجامعات في خدمة المجتمع نذكر منها[2]:

النموذج الصيني: قامت كليات التربية بالتعاون مع دوائر التربية المحلية في الصين الشعبية بتقديم محاضرات تلقى من قبل مدرسين الجامعات عن كيفية الحفاظ على الصحة العامة، وعن الجينات وعن الأخلاق وعلم نفس الطفل ، وتقدم هذه الكليات تلك المحاضرات لأولياء الأمور الملحقين بمدارس الإباء.

النموذج الأمريكي: يعتبر التعليم العالي الأمريكي وظيفة الخدمة العامة إحدى الوظائف الثلاثة الرئيسية للمدرس الجامعي في التعليم العالي بجانب كل من التدريس والبحث العلمي تحدد وظيفتها الأساسية في تقديم الخدمات المجتمعية.

النموذج الياباني: في اليابان تقدم الكليات المتوسطة حوالي 500 كلية برامج تستغرق عامين في ميادين تتصل بتنمية المجتمع والعمل على خدمته ، وهذه البرامج تتمثل في تعليم الأفراد حفظ الطعام والتربية في رياض الأطفال والتصور.

النموذج الروسي: الجامعات الروسية تقدم خدماتها للمجتمع الخارجي واعتبارها عمل تطوعي، وتشمل هذه الخدمات ما يلي : الفصول المسائية ، وتنظيم مقررات مهنية للعامة تتضمن مهارات القيادة ومهارات الاتصال ، ومهارات الخطاب العام ، كذلك يتم تشجيع أعضاء هيئة التدريس في مختلف المجالات على إيجاد علاقة طيبة مع الهيئات

[1] بربارا ماتيرو وآخرون، مرجع سابق، ص.38.

[2] ليث حمودي إبراهيم ، مرجع سابق، ص.204.

والمؤسسات المحلية مثل المدارس المحلية والمكتبات والمتاحف والأندية الرياضية والمؤسسات الصناعية.

3/- معوقات التعليم الجامعي في الجزائر

لم يسلم التعليم الجامعي الجزائري كغيره في قطاع الوظيفة العمومية في النظام الجزائري من جملة معوقات التي شكلت حاجزا للجامعة أمام تحقيق أهدافها المسطرة، ولن تتحقق أهداف الجامعة ما لم يتواجد مناخ مناسب يتوفر على إمكانيات مادية وبشرية للتغلب بها على مختلف المعوقات، لذا وجب الإشارة بإيجاز إلى طبيعة المعوقات التي تتعرض لها الجامعة الجزائرية كما يلي:

1.3/- المعوقات في مجال التدريس:

إن المتتبع لمسار التعليم الجامعي في الجزائر يمكن أن يسجل جملة من المعوقات والتي يعتبر التدريس أحد جوانبها و ذلك نتيجة لعدة نقائص أهمها:

1. **نقص الإعداد الجيد للأستاذ الجامعي:** يقصد بالإعداد التكوين الأولي للأستاذ الجامعي كي يمارس مهنة التعليم مبدئيا، أو هو صناعة أولية للأستاذ كي يزاول مهنة التعليم[1]، وعادة ما يتم هذا النوع من الإعداد في السنة الأولى ماجستير، وهي مدة غير كافية ولا تسمح للأستاذ للإطلاع على كل تقنيات وأساليب التدريس الناجحة، ولتحقيق دور فاعل وفعال لأستاذ الجامعة، فان ذلك يتطلب تكوينه وإعداده إعدادا (مهنيا) جيدا في أساليب التدريس الجامعي ، وسيكولوجية تعليم المواد الجامعية وتعلمها[2].
2. **غياب التكوين المستمر للأستاذ الجامعي:** إن مباشرة الأستاذ الجامعي لعمله التعليمي في الجامعة الجزائرية دون تكوين مسبق يعتبر خطأ كبير ، فالتكوين عملية يتلقاها الأستاذ قبل و أثناء الخدمة بهدف إعداده وفق متطلبات عمله بشكل مستمر، فالأستاذ لا يكتسب خلال فترة إعداده سوى الأسس التي تساعده على

[1] محمد متولي غنيمة، سياسات و برامج إعداد المعلم العربي، الدار المصرية اللبنانية، ط2، القاهرة، مصر،1998، ص.53.

[2] عايش محمود زيتون، مرجع سابق ، ص.19.

البدء في ممارسة المهنة، وهو بحاجة ماسة لمواصلة تنمية ذاته من جميع الجوانب لئلا يصبح في حالة ركود ذهني له أثاره الخطيرة على أدائه التربوي وما تتطلبه مهنته، إذ ليست هناك مهنة يكون الاستمرار في النمو فيها بالغ الأهمية كمهنة التدريس، إذ أن كفاءة التدريس تتطلب جهود خاصة متواصلة[1].

3. **غياب تأهيل الأستاذ الجامعي:** أجريت أبحاث و دراسات كثيرة في هذا الصدد, أكدت على ضرورة تأهيل الأستاذ الجامعي ، حيث أقيمت دراسة شاملة أجريت بالتعاون مع المكتب الدولي للتخطيط التربوي في باريس سنة 1974 شملت 513 جامعة و معهد من 921 بلدا متقدما و ناميا ، فكانت نتائجها أن الجامعات الأوروبية والأمريكية و اليابانية هي أكثر اهتماما من غيرها بالنشاطات التربوية الهادفة إلى تطوير الخبرات التربوية لأساتذة التعليم العالي، وتعتبر بريطانيا الرائدة في مجال تأهيل الأستاذ الجامعي، حيث أنشئت في العديد من الجامعات وحدات خاصة ، تضم أنشطة متعددة خاصة بالتأهيل، ومن أمثلة هذه المراكز أو الوحدات، وحدة التدريس الجامعي ومركز التدريب في جامعة لانكستر، كما توجد وحدات ومراكز مماثلة في العديد من الجامعات كجامعة ليدز وساري حيث وفرت عدة برامج تدريسية لأساتذة الجامعة و ذلك ليتم تأهيلهم بشكل جيد يضمن كفاءتهم، عن طريق برامج مشتركة بين الجامعات، تضمنت إلغاء المحاضرات و عقد الحلقات والتدريس بالكمبيوتر وتقديم تقنيات التدريس ، بالإضافة إلى الاهتمام بأساليب التقويم والامتحانات والتعرف على آخر التطورات العلمية الحاصلة[2] ، أما التجربة الأمريكية فلا تختلف عن مثيلتها البريطانية، إذ وجدت فيها مراكز التأهيل والبحوث، التي تستهدف تطوير التعليم الجامعي بصفة عام، وتأهيل الأستاذ بصفة خاصة ومن أمثلة ذلك ، المراكز الموجودة في جامعتي ميتشيجان وكاليفورنيا ، وثمة جهودا بذلت على مستوى الجامعات و الهيئات التربوية تناولت إجراء التجارب ووضع البرامج و تنظيم النشاطات لتطوير الأستاذ الجامعي، فقد قدمت مؤسسة" فورد "الأمريكية منحا مالية قدرت بـ 64 مليون دولار لـ 30 جامعة وكلية

---

[1] محمد متولي غنيمة ، مرجع سابق، ص.53.

[2] عبد الكريم قريشي، نظرة حول وضعية التعليم العالي في الجزائر، مجلة الرواسي، جامعة قسنطينة، ع13، الجزائر، 1996، ص.25.

لمساعدتها على وضع برامج الإعداد التربوي المهني للأساتذة ، ولا ننسى أن نشير إلى أن هناك جامعات آسيوية، حاولت أن تحذو حذو النموذج البريطاني في الإعداد التربوي لأستاذ الجامعة، ومن أمثلتها جامعة شولانج كورن في" تايلاند" وجامعة" مانلا "بالفلبين[1].

إن غياب التأهيل في الجامعة الجزائرية نجم عنه اليوم قصور تربوي وضعف في أداء و كفاءة الكثير من الأساتذة الجامعيين، لذا نطلق مصطلح التأهيل عند اقتصار عملية التمهين على الإعداد التربوي فقط ، حيث يكون من سيصبح أستاذا قد أعد ثقافيا وعلميا في تخصص علمي معين، ثم يلتحق بمؤسسة تكوينية لمدة معينة، ليتزود بمعارف تربوية ونفسية ويتدرب على التدريس من أجل تأهيله إلى مهنة التعليم[2].

4. **نقص الوسائل التعليمية:** تعرف الوسائل التعليمية بأنها جميع الوسائل المستخدمة من قبل المحاضر والطلبة ، وفي حالات أخرى تشير إلى جميع الوسائل المطبوعة حصرا أو هي جميع الأدوات و المواد التي تستخدم في عمليات التعليم و التعلم.

إن توفير الوسائل التعليمية والبحثية في أي جامعة أمر حتمي وضروري وأكثر من مهم، حتى يستطيع أستاذ الجامعة أن يؤدي مهامه على أحسن وجه متماشيا مع أهداف الجامعة ، لأننا ندرك من علماء النفس التربويين إن كل شخص يتعلم من خلال تلقيه المعلومات من خلال الحواس، كحاسة النظر والسمع واللمس والشم ظن والذوق وستدرك من خلال تجربتك الخاصة أن هناك علاقة بين كمية المعلومات التي نتذكرها، وبين أعضاء الشعور المستخدمة، ونعرف أيضا أن الطلبة يتعلمون المهارات والمفاهيم والأفكار بصورة أفضل حين يقومون بوضعها في موضع التنفيذ، فالقول المأثور أن الممارسة تستجلب الكمال، له أساس علمي صحيح[3].

---

[1] عبد الكريم قريشي، المرجع نفسه، ص.26.

[2] محمد متولي غنيمة، مرجع سابق، ص.53 .

[3] بربارا ماتيرو وآخرون، مرجع سابق، ص.ص (259-260).

فالوسائل التعليمية تقلل من الجهد المبذول من طرف الأستاذ و الطالب معا وتوفر الوقت للوصول إلى المعرفة، كما تستحوذ على اهتمام المتعلم تركز الانتباه على النقاط الدالة كما تجنب التوضيحات الموغلة في الإطناب وتسهل عملية فهم المفاهيم المجردة.

ومما سبق تظهر أهمية استخدام الأستاذ الجامعي للوسائل التعليمية التي تسهل له عملية التدريس وسرعة توصيل المعلومة للطالب ، بالإضافة لاستثارة الطالب للتعلم والتي تعتبر عملية هامة حيث تجعل الطالب يقبل على التعلم والعطاء العلمي ، لهذا غياب الوسائل لتعليمية في قاعات التدريس أمر يعيق عمل الأستاذ الجامعي في التنمية المعرفية لدى الطالب وبالتالي الإخلاء بأعظم دور للجامعة وهو بناء المعرفة لأن فالوسائل التعليمية تؤثر على أداء الأستاذ لمهامه وأداء الطالب مثلما تؤثر على أهداف الجامعة .

5. **عدم الاهتمام بتنمية الأستاذ الجامعي:** تأتي في مقدمة اهتمامات المشرفين والمسؤولين على تطوير و تنمية التعليم العالي ما يعرف بالتنمية المهنية للأستاذ الجامعي و التي تعتبر أحد الركائز الأساسية للأستاذ الجامعي التي تسمح له بأداء عمله التدريسي والبحثي و خدمة المجتمع على أحسن وجه .

ويقصد بالتنمية المهنية للأستاذ الجامعي أنها : عمليات تهدف إلى تطوير مهارات أعضاء هيئة التدريس وسلوكهم ,لتكون أكثر كفاءة وفعالية لسد حاجات الجامعة والمجتمع ، وحاجات أعضاء هيئة التدريس أنفسهم والذي يقوم بتلك العمليات أو الجهود المقصودة هي الجامعة أو الكلية أو غيرها من المؤسسات المهنية لتنمية عضو هيئة التدريس مهنيًا بما يمكنه من تحقيق أهداف الجامعة ووظائفها[1]، فالتنمية المهنية تمكن عضو هيئة التدريس من القيام بمسئولياته الثلاثة وهي:

1. مسئوليته أمام نفسه والتي تتطلب أن يحقق تقدمًا في مجاله المعرفي وتحسين كفاءاته والاستمرار في التنمية والتحسين .

[1] حلا محمود تيسير الشخشير ، مستوى التنمية المهنية لدى أعضاء الهيئة التدريسية، رسالة ماجستير في الإدارة التربوية ، كلية الدراسات العليا جامعة النجاح ، فلسطين ، 2010 ، ص.12.

2. مسئوليته أمام مؤسسته والتي تتطلب من الأكاديمي الإجادة في مجالات التدريس والبحث والإدارة وخدمة المجتمع .

3. مسئوليته أمام المجتمع والتي تتطلب من الأكاديمي أن يستجيب لمشكلات المجتمع وحاجاته، وعرفت **(الحربي، 2006)** التنمية المهنية بأنها :عمليات مؤسسية منظمة لتدريب أعضاء هيئة التدريس وإعدادهم ,وتستهدف تجديد أدائهم المهني ورفع جودته في مجالات التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع، إضافة إلى مساعدتهم في النمو والارتقاء بقدراتهم ومهاراتهم الذاتية باستخدام أساليب متنوعة لها صفة الشمول والتكامل والاستمرارية والمرونة والتكيف مع متغيرات العصر وتحدياته[1] .

وما نجده اليوم في جامعتنا هو عدم الاهتمام بتنمية الأستاذ الجامعي ، بل أصبح التدريس عبء على الأستاذ الجامعي و ذلك من خلال الضغط العملي الذي يمارس على الأستاذ خاصة بما يتعلق[2] :

- زيادة العبء التدريسي الذي يتطلب من عضو هيئة التدريس القيام به.
- عدم احتساب كفاءة الأستاذ في مجال التدريس ضمن متطلبات الترقية.
- قلة المجلات والدوريات والمراجع الحديثة في المقررات الدراسية.

1 الحربي حياة ، إدارات التطوير ودورها في التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية ، مجلة دراسات في التعليم الجامعي، كلية التربية، العدد13، جامعة أم القرى، السعودية، 2002، ص.315.

[2] عمير بن سفر ، مرجع سابق ، ص.37.

2.3/- المعوقات في مجال البحث العلمي:

1. **انعدام البرامج التجريبية:** تعتبر البرامج التجريبية التي على الأستاذ الجامعي ممارستها والاستفادة منها أمر مهم جدا لأنها ستزود الأستاذ بخبرات تساعده في عملية البحث العلمي فترفع من مستواه المهني و ذلك بالخبرة العلمية التي تكتسب من التجارب التي يقومون بها والنتائج التي يثبتون صحتها[1] ، فهذه البرامج يتعلم منها الأستاذ أسلوب البحث العلمي والتجريب، فلها تأثير كبير في نفسية الأستاذ، عن طريق الممارسة الفعلية لوسائل البحث، ويكون أكثر إدراكا لما يحصل عليه من نتائج وحقائق، غير أن هذه العملية في الجزائر لم تحظ بالاهتمام اللازم ، لأن التدريب يفتقد إلى الدعم الإداري والسياسي، وغياب ميزانية خاصة به وانعدام الموضوعية في الترشيح له[2] .
2. **غياب المؤهل العلمي:** إن المؤهل العلمي للأستاذ في الجامعة الجزائرية لا يخضع للمعايير العلمية العالمية فالأستاذ الجامعي لكي يدرس في الجامعة الجزائرية ليس شرط حصوله على درجة الماجستير لتعيينه في الجامعة، بينما هو شرط أساسي في أغلب بلدان العالم، في حين وظفت الجامعة الجزائرية في سنوات سابقة أساتذة بشهادة الليسانس وما دون ذلك، وما زالوا إلى اليوم يدرسون بهذه الشهادة في الجامعة، وهذا الوضع يوجد في الجامعة الجزائرية فقط[3] ويرجع ذلك لنقص المؤهل العلمي وهو الحصول على شهادة الماجستير التي كانت الجامعات الجزائرية لا تفتح كثيرا للطلبة حاملي شهادات الليسانس مشاريع المرور للحصول على شهادة الماجستير ولقد حاولت الجامعة الجزائرية استدراك الوضع في السنوات القليلة الماضية ، حيث تم توقيف عملية التوظيف بالمؤهلات العلمية، كالليسانس وشهادة الدراسات المعمقة أو السنة التمهيدية للماجستير وتم تحديد المؤهل العلمي للتوظيف بالجامعة للأساتذة بشهادة الماجستير كحد أدنى، في المقابل فتح كل سنة أكبر عدد من مسابقات الحصول على شهادة الماجستير، غير أن ذلك كان على

---

[1] محمد مصطفى زيدان، الكفاية الإنتاجية للمدارس، دار الشروق للنشر، عمان، الأردن، 1981، ص.243 .

[2] محمد زياد حمدان، تصميم وتنفيذ برامج التدريب، دار التربية الحديثة، الأردن، 1990، ص.16.

[3] بشير معمرية، مرجع سابق، ص.4.

حساب نوعية التكوين و البحث العلمي، وهكذا توقف توظيف الحاصلين على شهادة الدراسات المعمقة (D.E.A)وحذف صنف معيد Assistant ، مع إمكانية توظيفهم كمدرسين مؤقتين أو مشاركين، وفي ذات الوقت فتح الباب لتوظيف أصناف أخرى[1].

3. **معوقات أخرى تتعلق بالبحث العلمي:** بالإضافة إلى المعوقات السابقة في هذا الصدد يمكن تسجيل مجموعة معوقات من شأنها إعاقة العمل البحثي للأستاذ الجامعي و التي نوجزها فيما يلي:

- قلة عقد الدورات التدريبية لعضو هيئة التدريس في اللغات الأجنبية .
- قلة توفير فرص حقيقة للأستاذ للتدريب على استخدام التقنيات الحديثة.
- قلة عقد حلقات البحث العلمي .
- قلة مكافأة عضو هيئة التدريس على جهوده البحثية .
- انعدام خريطة بحثية توجه الأستاذ للبحث عن نقاط بحثية علمية[2].
- الافتقار إلى تقدير أدائه التدريسي والبحثي .
- صعوبة حضور الندوات والمؤتمرات في مجال التخصص .
- البيروقراطية التي تحول دون الاستجابة السريعة لمتطلبات البحث العلمي.
- عجز الإمكانات المادية والفنية أحيانا.
- انعدام الصلة بين الجامعة والمؤسسات العلمية والأكاديمية العالمية.
- قلة عدد المنح والبعثات للخارج، مما يمنع مواكبة ما هو جديد في مجالات التخصص والبحث العلمي .
- وجود بعض القيود أمام سفر الأساتذة إلى الدول الأجنبية .
- عجز المكتبة عن إشباع حاجات الباحثين، ويشمل ذلك قلة الكتب والمراجع وعدم حداثتها، وندرة الدوريات العلمية المتخصصة .

[1] عبد الكريم قريشي، مرجع سابق، ص.28 .

[2] عمير بن سفر، مرجع سابق، ص.37.

- فقدان التعاون العلمي بين الجامعات مما يؤدي إلى الجهل بما يجري في كل منها ، ومن ثم تكرار البحث وضياع الجهود، وعدم الاستفادة من الإمكانات الخاصة لبعض الجامعات .
- عدم وجود قاعدة بيانات تزود الباحثين بالمعلومات والإحصاءات الهامة.
- العجز عن التحديد الدقيق لاحتياجات المجتمع بما يؤدي إلى ضآلة قيمة بعض الأبحاث وأحيانا عدم الإحساس بمشكلات تستحق البحث .
- ضآلة الإحساس بقيمة البحث العلمي وأهميته لدى بعض الأساتذة.
- غياب التشجيع المعنوي والمادي للباحث الجامعي.
- وجود خلل في قواعد منح جوائز الجامعة التشجيعية والتقديرية[1].
- عدم توفر نصوص واضحة تحدد الوقت اللازم للبحث العلمي ضمن أعباء وواجبات الأستاذ فاللوائح ترمز إلى تحديد ساعات التدريب.
- عدم توفر الوقت اللازم للأستاذ الجامعي للتفرغ الكلي لعملية البحث العلمي بسبب قيامه بأعمال إضافية في المجال الجامعي .
- عدم توفير اللوازم و الوسائل لتسهيلات البحث العلمي فبعض الجامعات الجزائرية لا تتوفر على مكاتب لأساتذتها للبقاء بها واستقبال الطلبة[2].
- انعدام الحوافز المادية أو المعنوية التي تساهم في القيام بمجهودات البحث العلمي وإنجازه لذا يحاول كثير من الأساتذة الارتباط بأعمال إضافية خارجية تحول بينه وبين رسالته البحثية[3].

---

[1] عمير بن سفر، المرجع نفسه، ص.39.

[2] غياث بوفلجة، التربية والتكوين في الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1992، ص.68 .

[3] آمال بوناح، هدر وتسرب النخب الجامعية في دول المغرب العربي، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة قسنطينة، العدد12، الجزائر، 1999 ، ص.59.

3.3/- المعوقات في مجال خدمة المجتمع:

1. **المكانة الاجتماعية:** لقد أصبحت الجامعة اليوم تعرف بالحرم الجامعي وهذا دليل على المكانة المتميزة والمرموقة الذي قدمها أفراد المجتمع لهذه المؤسسة، والأستاذ الجامعي هو المحرك الرئيسي لهذه المؤسسة و بالتالي سيحظى بالدرجة الأولى إلى الاحترام والتقدير و الإجلال لدوره المقدس في مسيرة المجتمع من خلال رفع مكانته في المجتمع .

إلا أن الأوضاع الثقافية و العلمية المتدنية التي تعيشها الجزائر وتدهور القيم في المجتمع وسيطرة القيم المادية وانقلاب الأوضاع والمعايير الاجتماعية ، فقد تدنى الأستاذ الجامعي في دوره الريادي ومكانته في المجتمع وانخفض التقدير الأدبي له[1] .

فالمكانة الاجتماعية مهمة للأستاذ الجامعي في المجتمع، فعن طريقها يحس بقيمته ودوره في هذا المجتمع ، و تحفزه ليصبح عنصرا فعال في خدمة هذا المجتمع، لذا وجب استرجاع المكانة الاجتماعية الحقيقية للأستاذ الجامعي من خلال تغيير المفاهيم والقيم السائدة في المجتمع، خاصة منها القيم المادية التي طغت على كل شيء فالمكانة المعترف بها للأساتذة في المجتمع والأهمية التي تعطى لعملهم تتوقف على الوضع الاقتصادي المحدد لهم ، كتوفير الأجور العادلة لهم تيسر عملية إتقان عملهم[2].

2. **معوقات أخرى تتعلق بخدمة المجتمع:** بالإضافة إلى المعوقات السابقة في هذا الصدد يمكن تسجيل مجموعة معوقات من شأنها إعاقة عمل الأستاذ الجامعي في خدمة مجتمعه و التي نوجزها فيما يلي:

- قلة عقد ندوات ومؤتمرات علمية متبادلة بين الجامعة ومواقع العمل والإنتاج.
- ضعف تمويل البحوث العلمية من المؤسسات التي تستفيد من نتائجها.
- عدم التنسيق بين الأجهزة البحثية والمؤسسات الإنتاجية والخدماتية[3].

---

[1] محمد سري إجلال، مشكلات المعلم الجامعي في جامعات جمهورية مصر العربية، المؤتمر الثامن لعلم النفس، مصر،1992 ، ص.174.

[2] رابح تركي، مرجع سابق، ص.146.

[3] عمير بن سفر، مرجع سابق ، ص.37.

4.3/- المعوقات في المجال الإداري والمالي:

1. بيروقراطية الإدارة: إن المتتبع اليوم لجامعاتنا يلحظ أن العمل البحثي والبيداغوجي قد تلاشى أمام العمل الإداري الجامعي الذي أصبح من أولويات تطوير التعليم الجامعي وتحقيق أهدافه ، فلن ينجح طالبا أو أستاذا أوأي نشاط علمي، ما لم يكن على الإدارة الجامعية إدارة علمية متطورة، خبيرة قادرة ومستقرة بداية من رئيس الجامعة ومرورا بنوابه وعمداء الكليات ووكلائها ووصولا إلى رؤساء الأقسام و ما يتبع كل هؤلاء من أجهزة مساعدة و منفذة[1].

فالإدارة هي مصدر للنجاح إن صلحت، وخطرا إن سُيرت نحو التسيير البيروقراطي الذي يزيد الهُوة بين الأستاذ وزميله و بينه وبين الطالب، وازدادت مشكلات التنسيق بين الأجهزة المعقدة حدة واختلطت المراكز والأدوار[2].

فالإدارة الجامعية بسوء تسييرها تصبح عائقا أمام الأستاذ سواء ما تعلق منها بالدورات التدريبية التجديدية التي يتلقاها الأستاذ الجامعي و التي تخضع في معظمها لمحاباة بعض الأساتذة على حساب البعض الآخر وعدم إيجاد التسهيلات المختلفة لحضور الملتقيات والمؤتمرات داخليا و خارجيا، أو ما تعلق منها بالترقية من درجة لأخرى و التي تستغرق وقتا طويلا نتيجة الإجراءات الورقية المملة و المتراكمة ، التي تطول مدتها والتي تؤدي إلى هدر وقت الأستاذ في تعامله مع هذه الإدارة، لأن وحدة الزمن التي يتعامل وفقها الإداري في الجامعات الجزائرية والعربية عامة، تتسع لتكون هي "الموسم" في الوقت الذي تدق فيه المجتمعات المتقدمة لتصبح في بعض الأحيان جزءا من الثانية[3].

وللأسف الشديد نجد اليوم الإدارة الجامعية الجزائرية تستقطب الأستاذ الجامعي نحوها لينهمك في الأعمال الإدارية والتي في الغالب لا تنسجم مع خلفيته العلمية ومهاراته الإدارية ومن هنا يتقاعس الأستاذ الجامعي في قيامه بمهامه التدريسية والبحثية بكل فعالية.

---

[1] عبد الغني عبود، الإدارة الجامعية في الوطن العربي، دار الفكر العربي، مصر، 2001، ص.29 .

[2] ولد خليفة محمد العربي، المهام الحضارية للمدرسة والجامعة الجزائرية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1989، ص187 .

[3] سعيد إسماعيل علي، مرجع سابق، ص.114 .

2. **عراقيل الترقية:** تعتبر الترقية عنصر هام لكل عامل في أي قطاع عام كان أو خاص بهدف التدرج بين الوظائف من الحسن إلى الأحسن، والترقية مكسب معنوي أكثر منه مادي، فقد تكون من منصب إلى منصب أعلى أو من درجة إلى درجة أعلى منها، وبما أن الأستاذ الجامعي موظف كغيره من الموظفين يطمح للترقية، كزيادة الأجر واكتساب مكانة داخل الجامعة وخارجها، فالترقية تشكل حافزا للأستاذ تدفعه للعمل أكثر وفائدة للجامعة في وقت واحد وعن طريقها يتحقق ما يلي:

. ضمان ارتقاء وتدرج الأفراد الأكفاء ذوي الخبرات في كل الفروع و الأقسام.

. رفع معنويات الأستاذ فيجتهد في عمله ليزيد عطاءه العلمي.

. تجعل الأستاذ الجامعي راضي عن عمله ووظائفه ، لأن العاملين يتوقون دائما إلى الصعود و التدرج للوظائف العليا في نفس مؤسساتهم[1].

ورغم ذلك فالأستاذ الجامعي قد يقضي مدة طويلة في خدمة الجامعة حتى يرتقي من درجة إلى درجة أعلى منها، مقابل علاوة بسيطة تضاف له بعد كل ثلاث سنوات شأنه شأن أي موظف في قطاع الوظيفة العمومية، مقارنة مع الأستاذ الجامعي الآخر الذي قد يتدرج في الترقية الإدارية فيصبح في ظرف مدة قصيرة يتقاضى أجرا أكثر كما أنه يحمل درجة ترقية أكبر من الأستاذ الباحث، ناهيك عن الامتيازات الخاصة التي يحصل عليها كالتدرج في الترقية ليصل إلى منصب أعلى أو ما أسماه " **ماسلو** " بتحقيق الذات[2].

3. **ضعف الأجر:** و نقصد به المبلغ الشهري الذي يتقاضاه الأستاذ الجامعي مقابل جهوده البحثية و التربوية و خدمة المجتمع ، فالأجر لدى الأستاذ الجامعي منخفض ولا يعبر عن الجهد الحقيقي الذي يبذله الأستاذ في قيامه بمهامه، بالإضافة للشهادات المحصل عليها فلا يستجيب لمتطلباته وحاجاته باعتباره أستاذ له احتياجات ومتطلبات تختلف عن احتياجات بقية أفراد المجتمع (متطلبات البحوث العلمية من مراجع ووسائل بحثية وتعليمية وسفر ...).

---

[1] مصطفى فهمي، إدارة الأفراد والعلاقات الإنسانية، دار الشعب، القاهرة، مصر، 1972، ص.137.

[2] صبحي عبد الحفيظ قاضي، قضايا جامعية، دار الإصلاح للطبع، الدمام ، مصر، 1984، ص152.

4. **مشكلة الحصول على السكن:** السكن عنصر ضروري في حياة الأستاذ الجامعي حتى يرتب فيه أفكاره ويستقر فيه فيبني أسرته و ينغمس في مجتمعه، ويعمل لتحقيق أهداف الجامعة البيداغوجية والبحثية وتنمية المجتمع، وهو شرط ضروري للإنسان من أجل تجديد نشاطه وبالتالي القدرة على مجابهة أعباء الحياة[1]، فنقص العائد المادي ومشكل السكن يؤثران كثيرا على الحياة الأسرية التي يعيشها الأستاذ، على اعتبار أن الأسرة هي المؤسسة الاجتماعية الأولية والأهم والتي تلعب دورا هاما في تحقيق الاستقرار والتوازن للأفراد[2] .
5. **معوقات أخرى تتعلق بالجانب الإداري والمالي:** بالإضافة إلى المعوقات السابقة في هذا الصدد يمكن تسجيل مجموعة معوقات من شأنها إعاقة عمل الأستاذ الجامعي في جانبي الإدارة و المال و التي نوجزها فيما يلي:
   - كثرة اللجان والاجتماعات.
   - الشعور بعدم تكافؤ الفرص لشغل المناصب الإدارية في التنظيم الأكاديمي.
   - وجود ضغوط اقتصادية على أعضاء هيئة التدريس تدفعهم للعمل في أكثر من موقع لمواجهة متطلبات الحياة[3].

وفي الأخير يمكن القول بأنه ساهمت الصعوبات السابقة الذكر إلى حد كبير في أزمة التعليم الجامعي في الجامعة الجزائرية والذي انعكس سلبا في مصيرها ومستقبلها، لأن حالة التأزم الحاصل في الجامعة الجزائرية، أبعد بكثير من أن توحي بأي نوع من التفاؤل، و أنها أشبه بحالة المريض الذي يصارع الموت في مصلحة العلاج المكثف.

---

[1] الصادق مزهود، أزمة السكن في ضوء المجال الحضري، دار النور الهادف، الجزائر، 1995 ، ص.5 .

[2] عمر عسوس، دور الأسرة و المدرسة في الوقاية من الجريمة، مجلة التواصل، جامعة عنابة، العدد1، الجزائر، 1996، ص.7.

[3] عمير بن سفر، مرجع سابق، ص.39.

4/- مكونات الجامعة الجزائرية

حدد الأستاذ (زيتون عايش محمود، 1995) أربع دعائم كبرى للتدريس الجامعي والتي تمثل المكونات الأساسية لقيام الجامعة بمهامها وتحقيق أهدافها فالعلاقة بين الأستاذ الجامعي والطالب الجامعي تمثل الجانب البيداغوجي في التعليم الجامعي والذي لا يمكن أن يتم ما لم يكن هناك طاقم إداري يحرص على توفير كل الشروط الملائمة لنجاح العملية التعلمية والتي تسير وفق منهاج معين تحدده الهيئات المسؤولة عن تسيير الجامعة وفق إستراتيجية الدولة والتي يمثل لدى الجامعة الجزائرية بما يعرف بنظام ل.م.د، يمكننا أن نوجز هذه المكونات فيما يلي:

1.4/- الأستاذ الجامعي:

الأستاذ كلمة فارسية ومعناها الماهر في عمله وحرفته، أما مجمع اللغة العربية في القاهرة فيقول: "الأستاذ والمعلم والماهر في الصناعة يعلمها غيره " والحرفة موهبة كانت أم مهنة تتطلب إضافة إلى مهارات متخصصة ثابتة القدرة الذاتية على الصقل والتطوير في انسجام بين الحفاظ على القواعد الأساسية المحددة للمهنة وإضافة تحسينات عليها[1].

وقد عرّف **(براون Braun)** الأستاذ الجامعي بأنه: مختص يستجيب لطلب اجتماعي ويتحكم في عدد لا بأس به من المعرفة و المعرفة العملية وهو عامل حرفي في اختياراته البيداغوجية مع الحرص على جعل حرية المبادرة و الاستقلالية توافق منفعة المستخدمين، كما ينظر (**أ.توران A.Tooraine**) للأستاذ الجامعي على أنه " خبير إذا اتجه إلى الخارج و باحث إذا اتجه إلى داخل الجامعة "[2].

عرفه كل من فضيل دليو و الهاشمي لوكيا وميلود سفاري بأنه حجر الأساس في العملية التربوية وهو القائم بهذه العملية بوصفه ناقلا للمعرفة ومسئولا عن السير الحسن

---

[1] عبد النبي رجواني، مجالات و أفاق تكوين الأساتذة، دار افريقيا الشرق، المغرب، 2008، ص.17 .

[2] طوطاوي زوليخة، الجو التنظيمي السائد في الجامعة الجزائرية وعلاقته برضا الأساتذة وأدائهم، رسالة ماجستير، معهد علم النفس جامعة الجزائر، الجزائر،1994/1993، ص.12.

للعملية البيداغوجية في الجامعة ، ولم يعد الأستاذ مدرسا او ملقنا للمعرفة بقدر ما هو منظم لنواحي النشاط المؤدية الى اكتساب المعرفة والمهارات لدى الطلاب[1].

و يرى **(عمار حامد، 1993)** أنه يمكننا تلخيصها في جملة قصيرة لكنها عميقة في أبعادها فيقول أن الأستاذية " علم وفن وقيم وموقف " فهي منظومة رباعية الأدوار يمكن تفسير مضمونها فيما يلي[2]:

الأستاذية علم: ويعني ذلك المجال الذي يضع التخصص الدقيق في سياق العلوم والمعارف الأخرى ، يغذيها ويتغذى منها من خلال التكامل المعرفي، حتى يؤدي ذلك في نهاية المطاف إلى علم ينتفع منه المجتمع والإنسانية في الحاضر والمستقبل، ويقوم على منهج يوضح كيفية الوصول إلى معطياته وأساليب التفكير في موضوعاته وتحليلاته.

الأستاذية فن: من خلال امتلاك قدرة الاتصال مع غيره، متعدد الأوجه وليس الأحادي سواء مع الطلاب أو فئات المجتمع المتعلم الأخرى.

الأستاذية قيم: يمثل القدوة المتجسدة أمام الطالب والمجتمع فيما يتعلق بالالتزامات والمسؤوليات، وكذلك الأمانة العلمية في أداء العمل والحرص على حل مشكلات الطلاب العلمية والاجتماعية وتشجيعهم ومشاركتهم في الأنشطة الثقافية والدقة والعدالة في معاملة طلابه وعند عرض آرائه حول شؤون قسمه وإدارته وكليته وجامعته.

الأستاذية موقف: وهي تتكامل مع العلم والفن والقيم، إذ يتمثل الموقف في توجهات المدرسة العلمية التي يدعو لها، وفي الفن التعبيري الذي ينطلق منه للإدلاء بوجهة نظر داخل المؤسسة الجامعية وخارجها ملتزما بأخلاقيات العلم في موضوعيته.

فالأستاذ الجامعي هو ذلك الشخص الذي يشترك مع طلابه في تحقيق النمو الذاتي الذي يصل إلى أعماق الشخصية ويمتد إلى أسلوب الحياة ويشترط في هذا الشخص الذي يشغل هذا المنصب في الجامعة أن تكون لديه مؤهلات تربوية وعلمية من

---

[1] فضيل دليو، وآخرون، المشاركة الديمقراطية في تسيير الجامعة، مخبر التطبيقات النفسية والتربوية، جامعة قسنطينة، الجزائر، 2006، ص.93.

[2] عمير بن سفر ، التنمية المهنية لعضو هيئة التدريس في كليات التربية بالجامعات السعودية في ضوء معايير المجلس الوطني الأمريكي لاعتماد تعليم المعلمين (NCATE) تصور مقترح ، أطروحة دكتوراه في الإدارة التربوية والتخطيط ، كلية التربية قسم الإدارة التربوية والتخطيط، السعودية، 2012، ص.18.

بينها شهادات الدراسات العليا والدراسات المعمقة وشهادات الماستر والماجستير والدكتوراه والتي تخوله القيام بمهام التدريس والإشراف والتأطير والبحث العلمي[1].

2.4/- الطالب الجامعي

1.2.4/- مفهوم الطالب الجامعي:

يصف "**محمد السويدي**" الطلبة بأنهم: هم تلك الفئة من المجتمع، والتي أتيح لأفرادها الوصول إلى مرحلة التعليم الجامعي والالتحاق بالمعاهد العليا وهي الفئة التي غالبا ما تقف في مواجهة الجيل القديم متبنية شعار التطوير والتحديث والتقدم[2].

إن مفهوم الطالب من المنظور العلمي التقليدي هو جماعة أو شريحة من المثقفين في المجتمع بصفة عامة، إذ يتركز المئات والألوف من الشباب في نطاق المؤسسات التعليمية [3].

يعرف الطالب الجامعي أيضا على أنه " ذلك الشخص الذي سمحت له كفاءته العلمية بالانتقال من المرحلة الثانوية أو مركز التكوين المهني أو الفني العالي إلى الجامعة تبعا لتخصصه الفرعي بواسطة شهادة أو دبلوم يؤهله لذلك، ويعتبر الطالب أحد العناصر الأساسية والفاعلة في العملية التربوية طيلة التكوين الجامعي، إذ أنه يمثل عدديا النسبة العالية في المؤسسة الجامعية[4].

أما عبد الله محمد عبد الرحمن" فقد عرف الطالب الجامعي بقوله: " الطلاب هم مدخلات ومخرجات العملية التعليمية الجامعية "[5].

والطالب الجامعي هو ذلك الشاب الذي يتميز بالفتوة و النشاط والفعالية وحب الحياة و ما أن يدخل الجامعة حتى يسمى بالطالب الجامعي ويصبح متميزا عما كان عليه، فالطلبة هم نخبة ممتازة من الشباب والشابات الممتازين في ذكائهم ومعارفهم العلمية[6]،

---

[1] علي غربي ، سليمة حفيظي ، الممارسة الأكاديمية للأستاذ الجامعي، مجلة علوم الإنسان والمجتمع، جامعة محمد خيضر، العدد02، بسكرة، جوان 2012 ص.15.

[2] محمد السويدي، علم الاجتماع السياسي ميادينه وقضاياه، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائري، 1990، ص.143.

[3] محمد محمد علي، الشباب العربي والتغيير الاجتماعي، دار النهضة، بيروت، لبنان، 1985، ص.92.

[4] فضيل دليو وآخرون، الجامعة تنظيمها وهيكلتها، مجلة الباحث الاجتماعي، ع1، جامعة قسنطينة، الجزائر، 1995، ص.226.

[5] محمد عبد الرحمن عبد الله، سوسيولوجيا التعليم الجامعي، دار المعرفة، مصر،1991، ص26.

[6] رابح تركي، مرجع سابق، ص.30.

ويمكن تعريف الطالب بأنه ذلك الشخص الذي يدخل ضمن طور المراهقة المتأخرة (17-20) سنة والمراهقة هي: المرحلة التي تبدأ بالبلوغ، وتنتهي بالرشد واكتمال النضج[1] فهي بهذا عملية عضوية في بدايتها، وظاهرة اجتماعية في نهايتها.

2.2.4/- خصائص الطالب الجامعي:

اهتم علم النفس بكل التغيرات التي تطرأ على سلوك الفرد عبر مراحل نموه الزمنية المختلفة، محاولا وضعها في إطارها الملائم من حيث التفسير والفهم، وبالتالي التنبؤ بمظاهر الاختلاف، والتشابه بين الأفراد، وأسباب الاضطرابات، التي يمكن أن تعتري مسار الارتقاء العقلي والانفعالي السليمين، فالخصائص التي يتميز بها الطالب في هذه المرحلة والتي لم تكن موجودة في المراحل السابقة التي مر بها خلال مراحل نموه، فيمكن إيجازها فيما يلي:

أ. **الخصائص الجسمية:** للبنية الجسمية دور هام للفرد، فهو ينمو ويتطور حسب مراحل عمرية معينة، ويعتبر النمو الجسمي أهم جوانب النمو في مرحلة الشباب لدى الطالب الجامعي[2]، فهو مؤشر هام لدى الشاب يشتمل على مظهرين من مظاهر النمو الفيزيولوجي أو التشريحي والنمو العضوي، والمقصود بالنمو التشريحي هو نمو الأجهزة الداخلية غير الظاهرة للعيان التي يتعرض لها الطالب أثناء البلوغ وما بعده، وتشمل ذلك بوجه خاص نمو في الغدد الجنسية، أما النمو العضوي يتمثل في نمو الأبعاد الخارجية للطالب كالطول، الوزن، العرض، والتغير في ملامح الوجه، وغيرها من الظواهر التي تصطحب عملية النمو[3]، ويكون في هذه المرحلة نمو العظام أسرع من نمو العضلات... وتنمو أعضاء التناسل كذلك نموا سريعا[4]، ويزداد الطول زيادة طفيفة عند كل من الجنسين، ويكون الذكور أطول من الإناث بشكل واضح،

---

[1] رابح تركي، نفس المرجع، ص.242.

[2] عبد الستار إبراهيم، الإنسان وعلم النفس، سلسلة عالم المعرفة، ط1 ، الكويت، 1985، ص.22.

[3] لعمور وردة، قيم الزواج لدى الطالب الجامعي، رسالة ماجستير في علم اجتماع التنمية، معهد علم الاجتماع، جامعة قسنطينة، الجزائر، 2001/2000، ص.115.

[4] رابح تركي، مرجع سابق، ص.243.

ويستمر الحال كذلك فيما بعده، وتتضح النسب الجسمية الناضجة، وتتعدل نسب الوجه، وتستقر ملامحه، ويتضح تحسن في صحة الطالب.

كما يتم في هذه المرحلة بروز مظاهر النضج الحركي، حيث يقترب النشاط الحركي إلى الاستقرار أو الرزانة والتآزر التام، وتزداد المهارات الحسية والحركية بصفة عامة وتتميز هذه المرحلة بتغيرات عنيفة، وذلك في جوانب النمو الجسمي التكويني والوظيفي فيقترب من خلالها الطالب من أن يكون راشدا، غير أن ظهور تلك الخصائص قد يختلف فيما بينهم حسب طبيعة كل فرد.

وتبدو أهمية النمو الجسمي في الأثر الذي تتركه على سلوك الطالب سواء من الناحية النفسية أو الاجتماعية، بسبب علاقة الطالب مع نفسه، وعلاقته بالآخرين، وكلها نتاج لنظرة الطالب التي تنتقل بفضل التربية، والاحتكاك بالآخرين إلى بناء علاقة مع الذات، ومع الآخرين، لا يمكن فصلها عن بعضها البعض، وهذا ما يفسر لنا أن كل مجتمع له تربيته الخاصة النابعة من جذوره التاريخية وانتمائه الحضاري وواقعه المعيش المتفاعل مع العوامل الداخلية والخارجية، ومن جهة ثانية، يعتري الطالب تغيرات تعرف بالأعراض الجنسية، وتعرض هذه الأخيرة إلى نشاط الغدد الجنسية ونضجها، لاسيما علاقتها بغيرها من الغدد، حيث تتحكم الغدة النخامية وتؤثر على الغدد التناسلية وتؤدي بها للقيام بوظائفها، كما تتحكم هذه الغدد في النمو، أما الغدة الدرقية فتتحكم في السرعة التي يستهلك بها الجسم الأكسجين، كما تتحكم أيضا في العادة الشعرية عند الإناث[1].

ب. **الخصائص العقلية:** تتطور الحياة العقلية المعرفية للطالب تطورا ينحو بها نحو التمايز والتباين، توطئة لإعداده للتكيف الصحيح مع بيئته المتغيرة، والمعقدة، ولهذا تبدو أهمية المواهب أو القدرات التي تؤكد الفروق الواسطة العريضة بين الأفراد المختلفين[2]، ومن الخصائص العقلية للطالب الجامعي في مرحلته العمرية هذه أن النمو العقلي قد اكتمل بحيث يتوقف عن النمو، فقد أكد "علماء

[1] عواطف أبو العلاء، التربية السياسية للشباب ودور التربية الرياضية، دار النهضة، القاهرة، مصر، (د.ت)، ص.46.

[2] فؤاد البهى السيد، الأسس النفسية للنمو من الطفولة إلى الشيخوخة، دار الفكر العربي، ط4، القاهرة، مصر، 1975، ص.267.

النفس" أن نمو الذكاء العام يصل أقصاه حوالي سن 16 ، ولا ينمو بعد ذلك، وكل ما تشاهده من زيادة الفهم والإدراك بعد هذا السن، إنما هو نتيجة للخبرة والتجارب المكتسبة لا الذكاء الموروث، وقد لاحظوا أيضا أن نمو الذكاء العام عند المراهقين الموهوبين قد يستمر بعد السادسة عشر إلى الثامنة عشر، وهذا معناه أن الطالب الجامعي له قوى عقلية تجعله قادرا على تحمل المسؤوليات، وإصدار أحكام على ما يحيط به من القضايا، لكن ما كان يعتقد فيما مضى أن نمو الذكاء يتوقف في الفترة ما بين 16 إلى 18 أو 20 سنة، فندته الدراسة الحديثة، حيث أكدت أن هذا ما هو إلا الوصول إلى مستوى نضج الذكاء، كما تدل البحوث الحديثة، أيضا أن ذكاء الأذكياء والمتفوقين والعباقرة يستمر في النمو، ولكن ببطء شديد حتى العقد الخامس من العمر[1].

كما يدل الذكاء على محصلة النشاط العقلي كله، وتدل كل قدرة طائفية على نوع ما من أنواع هذا النشاط العقلي، كما يبدو عند البعض، فالقدرة العددية مثلا تبدو بوضوح في قدرة بعض الأفراد على إجراء العمليات الحسابية الأساسية في سهولة، ودقة، هذا وتختلف سرعة نمو الذكاء عن سرعة نمو كل قدرة من القدرات، فتبدأ سرعته في المراهقة، ويهدأ نموها نوعا ما في أول هذه المرحلة، ثم يهدأ تماما في منتصفها ثم يستقر استقرارا تاما في الرشد.

ويزداد الطالب الجامعي تركيزه في هذه المرحلة في الموضوعات الفكرية المتميزة، فنجده ميالا إلى قراءة الموضوعات الدينية والسياسية، ومتابعة الحوادث والأخبار المحلية والخارجية في الصحف والمجلات[2]، كما أن خياله يكون قد نما واكتمل ويصبح يفكر تفكيرا فلسفيا، وهو في هذه المرحلة يميل إلى التفكير الديني، وإلى الاعتماد على المنطق أكثر من اعتماده على الذاكرة الآلية، ويلجأ إلى المناقشة والمحاججة، كأنه يريد أن يكون لنفسه مبادئ عن الحياة والمجتمع، فتزداد قدرة الطالب في هذه المرحلة على التحصيل، والسرعة في القراءة، ويستطيع الطالب الإحاطة بقدر الإمكان بمصادر المعرفة

[1] لعمور وردة، مرجع سابق، ص.118.

[2] نجم الدين السهرودي، رعاية الشباب بين المبدأ والتطبيق، الدار العربية للطباعة، ط2، بغداد، العراق، 1977، ص.142.

المتزايدة، كما تزداد قدرة الطالب على اتخاذ القرارات، والتفكير لنفسه بنفسه، ويتضمن ذلك الاختيار والحكم والثقة في النفس، والاستقلال في التفكير، والحرية في الاستكشاف دون الرجوع كثيرا أو مطلقا إلى الآخرين، ويتضمن كذلك التفريق بين المرغوب فيه والمعقول، وبين الواقعي والمثالي، كما تزداد القدرة على الاتصال العقلي مع الآخرين، واستخدام المناقشة المنطقية، وإقناع الآخرين، وتتطور الميول، والمطامح، وتصبح أكثر واقعية[1].

ت. **الخصائص النفسية:** تعتبر الخصائص النفسية أحد مظاهر النمو، ومكملة له في الوقت نفسه، وتتأثر هذه الخصائص بالخصائص البدنية أي الجسمية للطالب، فنمو الغدد الجنسية تضعه في موقف لا يحسد عليه، فهو بين انضباطه وتحكمه في نفسه، أو انصياعه للنفس وشهواتها، ونتيجة لهذا نجده سريع الانفعال، وكثير التقلبات في مزاجه، وكثيرا ما ينتاب الطلبة، ذلك الشعور بالخوف والقلق، حتى الاضطراب في بعض الحالات عندما يفكرون في مستقبلهم المهني، مما يبعدهم عن التفاؤل والاستقرار، ومن ثمة نقص الفعالية، ويتأثر النمو النفسي لدى الطالب بالعلاقات العائلية، وبالجو الاجتماعي السائد في عائلته ، فأي مشاجرة تنشأ بين والديه تؤثر في انفعالاته، وتكرار المشاجرات يؤخر نموه السوي الصحيح، ويعوق اتزانه الانفعالي، وقد يثور الطالب على بيئته المنزلية أو يكبت هذه الثورة في أعماق نفسه، ويصبح يعاني بذلك من أنواع مختلفة من النزاع النفسي الذي يقف به على حافة الهاوية، فإما الخضوع وإما العصيان، وإما الانقسام على نفسه، أما العلاقات العائلية الصحيحة السوية فتساعده على اكتمال نضجه الانفعالي، والسير به قدما نحو مستويات الاتزان الوجداني، وتهيئ له جوا نفسيا صالحا لنموه، وهكذا قد تعوق العلاقات العائلية النمو الانفعالي للطالب، وقد تساعده في تطوره، وبلوغ نضجه المرجو[2] ، ونجد من جهة ثانية أن معايير الجماعة تلعب دورا كبيرا في التأثير على انفعالات الطالب حيث تختلف الاستجابات تبعا للمراحل العمرية في طفولته ومراهقته وشبابه، فبعض الأمور التي تضحك الطالب في طفولته لا

[1] لعمور وردة، مرجع سابق، ص.119.

[2] فؤاد البهى السيد، مرجع سابق، ص.287.

تثير ضحكه في مراهقته أو شبابه، وهكذا يجد الطالب نفسه بين إطارين مختلفين، إطار طفولته وإطار مراهقته، ونتيجة لهذا نجده يشعر بالحرج بين أهله ورفاقه، لشعوره باختلاف سلوكه ومثيراته، وتؤثر كل هذه الأشياء في حياته، فتنحو به أحيانا نحو الشك في أفعاله، وأفعال الآخرين، وهكذا تتأثر استجابته الانفعالية لمستويات المعايير، والقيم التي تفرضها الجماعة، والثقافة القائمة على أفراد مختلفين.

كما نجد من سمات هذه المرحلة أيضا، سمة عدم الثبات الذي نلاحظه عند الطالب، ومصدره هو التوتر الذي يحدث عنده، فالطالب لديه القدرة على ضبط نفسه في المواقف التي تثير الانفعال كالبعد عن التهور والاندفاع، والتقلب لأتفه الأسباب، والتعامل معهم، ومعاملتهم على أساس واقعي، كما أنه لا يتأثر بما تصوره انفعالاته وأوهامه، وقد نجد هناك بعض الخصائص النفسية يتمتع بها الطالب، كحب العلم والثروة والشهرة، والابتكار والنشاط المستمر، التضحية، المثل العليا، تحكيم العقل، القوة، الشجاعة، عزة النفس، الاستقلال، احترام آراء الآخرين، أما بالنسبة للطالبة فأغلب ما يتجلى في نفسها حب من يعاونها ويحميها، الغيرة والقناعة والأمل والاندفاع وراء العواطف والوجدان، التقبل والضعف، حب الإطلاع، عزة النفس، العفاف، الاعتزاز بغيرها، حب الظهور[1].

ث. **الخصائص الروحية:** في هذه الخصائص يتميز الطالب من ناحيته الدينية بأمرين: الأمر الأول فهو روح التدين، فالإنسان يولد بالفطرة، حيث لكل شخص توجهه الديني الذي يبدأ إتباع في فترة الشباب، أين يختار كل شخص دينه الذي يرتضيه لنفسه منذ الطفولة وحسب التربية الوجدانية التي يتلقاها في أسرته و بيئته، أما الثاني فهو الحديث عن مرحلة الشباب تعتبر هي المرحلة التي يظهر فيها أكثر من كل ما عداها الشعور الديني الأصيل عند الطالب، في مرحلة الطفولة أو المراهقة، ولكن التفتح الديني الحقيقي يحدث بعد النضج أي في العادة في مرحلة الشباب عند كلا الجنسين وليس ثمة شك في أن هذه الظاهرة تحدث تحت تأثير عوامل مختلفة، ففي هذه المرحلة تحدث اليقظة

[1] عمر رضا كحالة، المرأة في القديم والحديث، مؤسسة الرسالة للطباعة، ج1، سوريا ، 1982 ، ص.19.

الدينية بأعلى النسب، وأكثر الأعداد وتتضح من هنا أن هذه الحقيقة تشمل مرحلة الشباب، وقد أجرى" عبد الرحمان عيسوي "بحثا عن الشعور الديني، حيث أعد مقياس الشعور الديني والخلقي، وطبقه على عينة ضمت شبابا جامعيا من الجنسين، ومن النتائج التي توصل إليها البحث[1]:

. معظم أفراد العينة لديهم شعور بالتسامح الديني، وقبول معتنقي الديانات الأخرى.

. الطلاب أكثر تدينا من الطالبات سواء على مستوى العقائد والقيم، أو على مستوى السلوك الديني.

. توجد علاقة إرتباطية موجبة بين الاتجاه الديني، والسلوك الديني، فكلما زاد إيمان الفرد بالقيم الدينية زاد سلوكه قوة.

. معظم أفراد العينة يلمون بأركان الإسلام الخمس، والطلاب أكثر إلماما بالمعرفة الدينية من الطالبات.

. الغالبية العظمى من أفراد العينة يؤمنون بقيم خلقية كالحق والخير والصدق، ويوجد ارتباط موجب بين الدين والأخلاق.

ج. **الخصائص الاجتماعية:** إن تفاعل الخصائص الجسمية والعقلية والروحية والنفسية لدى الطالب مع مؤثرات البيئة التي يعيش فيها تشكل لنا الخصائص الاجتماعية ، لأن خصائص جسمه وعقله ونفسه تؤثر في سلوكه الاجتماعي، وفي ردود أفعاله واستجابته للمؤثرات الاجتماعية المختلفة، ويتضح النمو الاجتماعي لدى الطالب وأثره في غدده الجنسية التناسلية التي من شأنها أن تحدث له ميلا نحو الجنس الآخر وتغير من طريقة تعامله معه، في المواقف والعلاقات المختلفة ، كما يتحسس سلوكه الاجتماعي نتيجة لتميز قدرته العقلية وزيادة وعيه وإدراكه، فخلال هذه المرحلة يشعر الطالب برغبة قوية في الاستقلال في تفكيره، وأعماله، عن الأسرة ومن يتعاملون معه كان يخضع لهم من الكبار، وهو يحاول أن يتخذ مثلا خاصا به، ولذلك سميت هذه المرحلة بمرحلة عبادة الأبطال (في العلم، الرياضة البدنية، الإصلاح، الثورة)، ومن

[1] لعمور وردة، مرجع سابق، ص.122.

مظاهر السلوك الاجتماعي في هذه المرحلة قلة الأنانية، وتفهم الشاب لحقوق الجماعة التي يعيش فيها، ورغبته في تلبية الواجب حتى ولو أدى به ذلك إلى التضحية، غير أنه قد يسرف في هذا الشعور بالواجب إلى درجة الهوس والطيش[1].

3.2.4/- ميولات واتجاهات الطالب الجامعي:

لقد ظهر هذا الاهتمام جليا في مختلف الدراسات، والنظريات التي اعتمدت على مناهج بحث حديثة، لاسيما دراسة النمو، حيث ركزت في مجملها على الملاحظة والقياس بواسطة الأدوات والاختبارات، والطرق التجريبية، وطرق بحث الحالة، أما بالنسبة للمرحلة العمرية التي نحن بصدد دراستها فقد أظهرت الدراسات التي أجريت في هذا المجال، على أنها معقدة الخصائص، وهذا طبيعي إذا أخذنا بعين الاعتبار نضج الطالب من جهة، ودخوله هذه المرحلة من جهة أخرى[2].

والطالب الجامعي كائن بشري يمتاز بالنضج الجسمي والنفسي والعقلي والاجتماعي، يتلقى تعليمه وتكوينه في مؤسسات التعليم العالي أو الجامعي، وهو شاب كغيره من الشباب له خصائصه ومميزاته، سواء النفسية والفيزيولوجية والعقلية أو الاجتماعية، إذ يطرأ عليه في هذه المرحلة العديد من التغيرات على عاداته وقيمه واتجاهاته الاجتماعية، وعلى علاقاته وتصرفاته مع الآخرين، تتصل هذه التغيرات مع التغيرات الجسمية والانفعالية والعقلية، فهو بهذا يتأثر بمجموعة من العوامل الذاتية كالحالة الصحية والبدنية، ومدى خلوه من العاهات، والعيوب الجسمية، وحالته النفسية، ومستوى ذكائه وتعليمه، وكذلك العوامل البيئية كالجو الأسري والحياة المدرسية ورفاق السن، وعادات وتقاليده المجتمع الذي تربى فيه.

و للطالب الجامعي ميولات و اتجاهات تميزه عن غيره نوجزها فيما يلي[3]:

---

[1] رابح تركي، مرجع سابق، ص.244.

[2] مصطفى فهمي، سيكولوجية الطفولة والمراهقة، (دون دار ومكان نشر)، 1979 ، ص.26.

[3] سميرة منصوري، اتجاه الطلبة الجامعيين نحو مكانة المرأة العاملة، رسالة ماجستير في علم اجتماع التنمية، معهد علم الاجتماع، جامعة قسنطينة، الجزائر، 2001/2000، ص.36.

1. إحساس الشاب بذاتيته ورغبته الشديدة في تأكيدها، وميله في هذه الفترة إلى جلب انتباه الآخرين حوله بشتى الوسائل سعيا منه لإظهار مركزه بين الجماعة.
2. الرغبة الشديدة في لتحرر من السلطة الأسرية، وما تفرضه عليه من أوامر، محاولا الاستقلال بذاته عن طريق اختيار ملابسه، وتسريحة شعره.
3. ميله إلى الانضمام إلى جماعة رفاق من سنه، الذين يجد معهم ما يرضي الكثير من حاجاته النفسية.
4. الاهتمام والاعتناء بالمظهر الخارجي.
5. زيادة الرغبة في الاشتراك في النشاطات الجماعية المختلفة، والتخلي عن العزلة والانطواء.

4.2.4/- علاقة الطالب الجامعي بالأستاذ:

نحن نرى علاقة الطالب الجامعي مع الأستاذ تتدرج ضمن سياق التدريس الجامعي الذي يقوم به الأستاذ والتقييم الذي يتلقاه الطالب ثم يمر إلى مرحلة الأداء أي التدريس ثم التقويم بذلك يظهر أثر العملية التعليمية التي تتم في الدراسة الجامعية.

فالأستاذ الجامعي يؤثر في طلابه ويتأثر بهم وذلك كونه عنصرا أساسيا في عملية الاتصال الاجتماعي، ولكي يكون هذا التأثير و التأثر تربويا سليما ينبغي أن يقوم على أساس الثقة والاحترام المتبادل[1].

إن تأثير أستاذ الجامعة تفوق تأثيرات المناهج الجامعية فمن خلال الأستاذية تولد لدى الطالب قيم المعرفة وتصقل المواهب، وتطلق القدرات والإبداعات، ويتأكد انتماء الطلاب لقيم مجتمعهم وأهدافه وتوجهاته وأقدارهم على المشاركة الفاعلة فالأستاذ منهج خارج الجامعة وداخلها[2].

و يتطلب التدريس الجامعي الفعال كما يراه (عايش محمود زيتون) أن يكون الطلبة الجامعيون في وضع سليم ورغبة في التعليم ومن هنا فان من بين أهم العوامل التي تحدد

[1] عايش محمود زيتون، مرجع سابق، ص.12.

[2] حسن شحاتة، مرجع سابق، ص.130.

التدريس الجيد في الجامعة وبالتالي حدوث التعلم الجيد هو بقدرة الأستاذ الجامعي على خلق الاهتمام والميول عند الطلبة الجامعيين[1].

بالإضافة إلى المادة العلمية التي يقدمها الأستاذ عن طريق محاضراته ودروسه ففي هذه الأحوال تقع المسؤولية على الأستاذ دائما، فربط العلاقة المتينة مع طلبته أثناء المحاضرة، حتى تقوى العلاقة بين الطالب والأستاذ من خلال الإجابات والتعليقات التي يتلقاها الأستاذ والتي تساعده على التعرف على مستوى طلابه وإقامة علاقات طيبة معهم، فاللقاء الحر خارج قاعات الدرس له فوائده وآثاره الطيبة في شخصية الطالب وسلوكه، وبالتالي يتمكن الأستاذ من تكييف مادته العلمية حسب حاجات وميولات طلابه.

3.4/- الإدارة الجامعية:

تعتبر الإدارة الجامعية وسيلة وأداة لخدمة الفعل البيداغوجي وإنجاح مشاريع البحث العلمي والتكوين البيداغوجي من خلال تجنيد و تسخير كل الوسائل المادية من فضاءات وهياكل ومكاتب وتوفيرها للأساتذة حتى يؤدوا أدوارهم ومهامهم التدريسية والبحثية على أحسن ما يرام، والإدارة الجامعية .

وبمقتضى المرسوم رقم 83-543 المؤرخ في 27 ذي الحجة عام 1403 الموافق 24 سبتمبر سنة 1983 والمتضمن القانون الأساسي النموذجي للمعهد الوطني للتعليم العالي في الباب الأول المتعلق بالجامعة وفي الفصل الخامس حدد المشرع الجزائري إدارة الجامعة كما يلي:

المادة 19: تتكون إدارة الجامعة الموضوعة تحت سلطة مدير الجامعة من:

- نواب مدير الجامعة الذين يحدد عددهم و وظائفهم في مرسوم إحداثها.
- الأمين العام.

المادة 20: مدير الجامعة هو مسؤول عن سيرها العام مع مراعاة الصلاحيات المسندة الى الهيئات الأخرى التابعة لها.

[1] عايش محمود زيتون، نفس المرجع، ص.22.

المادة 21: يعين نواب مدير الجامعة بقرار من الوزير المكلف بالتعليم والبحث العلمي لمدة ثلاث سنوات مع بين الأساتذة المسجلين في قائمة التأهيل التي يعدها المجلس العلمي في الجامعة بناء على اقتراح من مديرها.

ويجب أن تضم هذه القائمة عددا من المترشحين يساوي ضعف المناصب المطلوبة شغلها، يعين الأمين العام بقرار من الوزير المكلف بالتعليم والبحث العلمي من بين الموظفين الذين ينتمون على الأقل الى السلم 13 من الوظيفة العمومية الذين لهم خمس سنوات على الأقل أقدميه في السلك[1].

المادة 02: تحدث الجامعة بمرسوم بناء على اقتراح الوزير المكلف بالتعليم والبحث العلمي وتتكون من معاهد، ويحدد رسوم إحداثها وعدد المعاهد التي تتكون منها واختصاصاتها[2].

وبمقتضى المرسوم التنفيذي 98-253 المؤرخ في 24 ربيع الثاني عام 1419 الموافق 17 غشت سنة 1998 يعدل ويتمم المرسوم رقم 98-544 والمتضمن القانون الأساسي النموذجي للجامعة والتي فيه المادة 19 على: تتكون إدارة الجامعة الموضوعة تحت سلطة مدير الجامعة من: نواب مدير الجامعة الذين يحدد عددهم و وظائفهم في مرسوم إنشاء الجامعة، الأمين العام، مسؤول المكتبة المركزية، فجاء في المادة 20 مكرر أنه يكلف الأمين العام للجامعة بالتسيير الإداري والمالي لهياكل إدارة الجامعة والمصالح المشتركة ويتلقى بهذه الصفة تفويضا بالإمضاء من مدير الجامعة، والمادة 20 مكرر1 أنه يكلف مسؤول المكتبة المركزية بالسير العام للهياكل الموضوعة تحت سلطته، ويتلقى بهذه الصفة تفويضا بالإمضاء من مدير الجامعة، أما المادة 22 فالكلية وحدة للتعلم والبحث بالجامعة في ميدان العلم والمعرفة، وهي متعددة التخصصات ويمكن إنشاؤها عند الاقتضاء على أساس تخصص غالب وتتولى على الخصوص: التعليم على مستوى التدرج وما بعد التدرج، نشاطات البحث العلمي، أعمال التكوين المتواصل وتحسين المستوى وتجديد المعارف، وقد جاء في المادة 23 تتشكل الكلية من أقسام وتقوم بتنسيق نشاطاتها وتحتوي على مكتبة منظمة في مصالح وفروع، ويشكل القسم على أساس

[1] المرسوم التنفيذي رقم 83-543 المؤرخ في 1983/09/24، الجريدة الرسمية، العدد40، ص.2424.

[2] المرسوم التنفيذي رقم 83-543 المؤرخ في 1983/09/24، الجريدة الرسمية، العدد40، ص.2421.

الشعبة أو المادة أو التخصص في المادة ويضم القسم مخابر عند والاقتضاء ينشأ القسم بقرار من الوزير المكلف بالتعليم العالي ويكلف ببرمجة نشاطات التعليم والبحث العلمي وانجازها وتقييمها ومراقبتها في المجال الذي يخصه[1].

ومما سبق نجد بأن الإدارة الجامعية مسخرة قانونا لخدمة وإنجاح المهام البيداغوجية والبحثية قبل أي شيء آخر، مع وجود مناصب إدارية تدخل ضمن الأسلاك الخاصة والتي من شأنها تزويد الإدارة الجامعية وتعمل جنبا إلى جنب مع مدير الجامعة وعميد الكلية ورئيس القسم ومدراء المخابر العلمية، ناهيك عن العمال المهنيين الذين يُكملون العمل الإداري في الجامعة.

لذا أصبح من المنطقي تغيير الذهنيات السائدة بجعل الإدارة وسيلة للمنافع والامتيازات فالإدارة الفعالة تعمل على ترقية المصلحة العامة، لا أن تحتكر الوسائل والامتيازات لنفسها وتترك الطلبة والأساتذة يتخبطون في مشاكلهم، والملاحظ عن الجامعة الجزائرية أنها ابتعدت عن تحقيق أهدافها المنشودة وهي ترقية وتطوير التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع ولقياس مدى تحقيق أهداف الجامعة من خلال الإدارة الجامعية لابد من:

1. التأكد من كفاءة وجدارة القائمين على إدارة الجامعة.
2. توكيد ديمقراطية القيادة في الإدارة الجامعية.
3. إشراك الأساتذة في إدارة الجامعة.
4. الارتقاء معايير الانجاز الجامعي لجميع ما تقدمه الجامعة من برامج.
5. كسب ثقة الهيئات الممولة.
6. المحافظة على التوافق والانسجام بين الكليات.
7. رفع درجة الانتماء للأساتذة والعاملين والطلبة للجامعة.
8. التأكد في أن المرتبات والمكافآت تتناسب مع اسهام الشخص.
9. المحافظة على النوعية الصالحة في جميع برامج الجامعة.
10. الاهتمام بتقويم الأداء الجامعي بصفة مستمرة[2].

---

[1] المرسوم التنفيذي رقم 98-253 المؤرخ في 1998/08/17، الجريدة الرسمية، العدد60، ص.4.

[2] عايش محمود زيتون، مرجع سابق، ص.29.

وتدل الشواهد بأن الإدارة في الدول النامية هي المشكلة الرئيسية التي تعوق فعالية مؤسسات التعليم العالي، وهناك مجموعة من المبادئ لابد من توافرها لتناول هذه المشكلة مثل: الحرية الأكاديمية الاستقلال الذاتي، الرقابة والمحاسبة[1].

ومن أهم عوامل نجاح المؤسسة الجامعية هو تكوين الإطار الإداري المتخصص وبناء الهيكل التنظيمي المرن بدون الإخلال بالوحدة العضوية بين الجهازين الإداري التنظيمي والتربوي اللذان يساهمان معا ولكن بطرق مختلفة في تحسين المردود ورفع الإنتاجية في المؤسسة الجامعية[2].

وباعتبار أن الإدارة الجامعية من مدير ونوابه إلى عميد ونوابه إلى رئيس قسم نوابه كلهم أساتذة في الأصل لديهم مؤهلات تسمح لهم بتولي هذه المناصب تضاف إلى وظائفهم البيداغوجية، وتختلف الوظائف الإدارية حسب المناصب الإدارية التي يعتليها الأستاذ التي تؤثر بدورها على عمل الأستاذ في مجالات علمية أخرى، وهذا التأثير يختلف من أستاذ لآخر حسب درجته العملية، حيث تقل كلما ارتفعت الدرجات العلمية للأساتذة، وهذا ما يؤدي إلى التقليل من الكفاءة العلمية لأستاذ الجامعة، لاعتمادهم على خبرات أقل في العملية التدريسية، مما ينتج عنها خرجين ذوي مستوى متواضع، لعدم الاستفادة من خبرات الأساتذة في تدريس الطلاب[3].

فالأستاذ الجامعي عندما يتحول إلى إطار إداري مع بقاء ممارسته لوظيفة التدريس وبمعية مختلف العمال الذين يقومون بوظائف التنسيق المختلفة في هذا المجتمع المصغر (الجامعة) في إطار إداري و تنظيمي وفقا للنظام العام والوظيفي (الهرم الإداري والتنظيمي) التي تدبر وتسير المؤسسة الجامعية وتسعى من خلال مخرجاتها إلى تحقيق الغايات التي أنشئت من أجلها[4].

---

[1] عبد العزيز الهواشي السيد، العولمة والتعليم الجامعي، عالم الكتب، ط1، القاهرة، مصر، 2006، ص.151.

[2] فضيل دليو، وآخرون، المشاركة الديمقراطية في تسيير الجامعة، مخبر التطبيقات النفسية والتربوية، جامعة قسنطينة، الجزائر، 2006، ص.96.

[3] فاروق عبده قلية، أستاذ الجامعة الدور و الممارسة (بين الواقع و المأمول)، دار زهراء الشرق، القاهرة، مصر، 1997، ص129 .

[4] فضيل دليو وآخرون، المشاركة الديمقراطية في تسيير الجامعة، مرجع سابق، ص.95.

4.4/- المنهاج الجامعي:

يرجع مصطلح المنهج (Curriculum) في الأصل، إلى الكلمة اللاتينية (Currere)، وتعني: ما يجري في مهرجانات أو دورات السباق (Race) التي كانت تقام من وقت لآخر، ومع مرور الزمن، تحول متطلب السباق أو الجري هذا إلى مقرر دراسي تدريبي، فتم إطلاق كلمة المنهج على مقررات الدراسة أو التدريب، ثم استمر الأمر بعد ذلك لتعني الكلمة محتوى المواد الدراسية أو الخطط الخاصة بها، وفي القرنين الثامن عشر والتاسع عشر، ظهرت وجهات نظر تقليدية، نادت إحداها بضرورة أن يتكون ذلك المنهج من الموضوعات أو المواد ذات صفة الدوام مثل قواعد اللغة أو النحو، والقراءة وعلم المعاني والبيان(أي البلاغة) والرياضيات والمنطق .وكان ذلك بالنسبة للمدارس الابتدائية والإعدادية أولاً، على أن تتم معالجة الموضوعات المتعمقة وتقديمها في المرحلة المدرسية الثانوية[1].

وبالرجوع الى التربية اليونانية القديمة نجد أن المنهاج عبارة وصف المحتوى (المادة الدراسية)، وعليه فهو مجموعة المواد الدراسية يتولى المتخصصون إعدادها، وتنفيذها وتدريسها[2].

ويتضمن المنهاج في التعليم الجامعي كل الخطط و البرامج الدراسية والتدريسية ومدى مواءمتها مع التخصص العلمي وحاجات الطلبة و متطلبات المجتمع وكذلك مدى مناسبة الخطط التدريسية بكل عناصرها كالأهداف والمحتوى والخبرات التعليمية والأنشطة والتقويم، لتحقيق الأهداف الجامعية المنشودة أو المرسومة[3].

---

[1] جودت أحمد سعادة وإبراهيم عبدالله، المنهج المدرسي المعاصر، دار الفكر، ط2، عمان، الأردن، 2004، ص.22.

[2] المرجع نفسه، ص.32.

[3] عايش محمود زيتون، أساليب التدريس الجامعي، مرجع سابق، ص18.

5/- تطور الجامعة الجزائرية

1.5/- المرحلة الأول (1830-1962: فترة الاستعمار الفرنسي)

عرفت الجامعة الجزائرية تواجدها في الفترة الاستعمارية، حيث شهدت تشييد المدارس الخاصة آنذاك والتي كانت كالتالي:

مدرسة الطب: والتي تعتبر أول ما أنشأ الاستعمار الفرنسي على أرض الجزائر في مستشفى مصطفى باشا بالجزائر سنة 1833 (أي ثلاث سنوات بعد الاستعمار) وقد حظيت بتدريس فرنسي من طرف أساتذة عسكريون، فكانت مخصصة للطلبة الاوربيين في بداية الأمر غير أن مذكرة وزير الحرب الصادر بتاريخ 1833/06/10 فتحت المجال للطلبة اليهود ثم العرب والأتراك والمسلمون، فكانت بدايتها تدريس علم التشريح والفيزيولوجيا الوصفية، و توقفت الدراسة بها سنة 1835 بقرار من الجنرال كلوزيل، ليأتي قرار المجلس البلدي لبلدية الجزائر سنة 1854 بضرورة فتحتها فجاء المرسوم 1857/08/04 وبدأت نشاطها الفعلي سنة 1859 وألحقتها حكومة الاستعمار بكلية الطب الفرنسية بمونبلييه، فكان أول دخول جامعي كان في نوفمبر 1859، وكان العميد (Delacroix) الأكاديمية أجرى خطابا بمناسبة أول دخول ..." عن قريب نظرا لإجراءات التي اتخذت مؤخرا، المسلمون يتمكنون من الاستفادة من خدمات المدرية العليا الجديدة، لذلك يجب إعطائهم مكونين من جنسهم وثقافتهم.."[1]

وبموجب القانون المؤرخ في 1879/12/20 المنشئ للمدارس العليا بالجزائر تحولت الى مدرسة عليا للطب والصيدلة وأخيرا الى كلية الطب والصيدلة تابعة لجامعة الجزائر بموجب القانون المؤرخ في 1909/12/30[2].

مدرسة الآداب: كانت سنة 1832 بداية لتقديم الدروس الأولى في اللغة والآداب العربي والشريعة الإسلامية وبالرغم من بساطتها إلا أنها شكلت النواة الأولى لمدرسة الآداب بالجزائر لتتحول الى كلية الآداب والعلوم الانسانية تابعة لجامعة الجزائر بموجب القانون

[1] أيمن يوسف، مرجع سابق، ص.44.

[2] محمد خان، الجامعة الجزائرية من التأسيس الى التأصيل، منشورات مخبر اللسانيات واللغة العربية، جامعة محمد خيضر بسكرة، العدد6، الجزائر، 2016، ص.10.

المؤرخ في 1909/12/30 وكانت هذه المدرسة من أبرز مدارس الاستشراق وقد عقد فيها المؤتمر الثامن للمستشرقين سنة 1905.

مدرسة الحقوق: نظرا لحاجة الإدارة الفرنسية لمعرفة القوانين والنظم التي تحكم المجتمع الجزائري كان لزاما عليها تشييد هذه المدرسة فكان لها ذلك سنة 1857 حيث كانت البداية بفتح ملحقة بالقصبة تشرف على برامج الأهلية وتحضير الطلبة لامتحان شهادة البكالوريا وشهادة الكفاءة في الحقوق، وبموجب القانون المؤرخ في 1879/12/12 تأسست مدرسة الحقوق وبعد سنوات ارتفعت الدروس فيها الى مستوى شهادة الليسانس، وتم الترخيص لها بإجراء امتحانات شهادة الليسانس لطلابها بالجزائر بموجب القانون المؤرخ في 1885/12/05، وقد اهتمت هذه المدرسة بالتشريع الإسلامي والقانون العرفي وشرعت في إصدار شهادات في الدراسات التشريعية سنة 1889، وبموجب القانون المؤرخ في 1909/12/30 تحولت الى كلية الحقوق تابعة لجامعة الجزائر، وقد تخرج أول طالب جامعي عام 1920 من كلية الحقوق كمحام، وفي حقيقة الآمر إن هذه الجامعة أنشئت كجامعة فرنسية من أجل خدمة أبناء المستوطنين[1].

مدرسة العلوم: انطلقت هذه المدرسة سنة 1868 حيث بدأ الدروس فيها في علوم الجيولوجيا والكيمياء وعلم النبات، وكان لها دور في تطوير الزراعة وكانت تستعين بمدرسة الطب بسبب نقص إمكانياتها وبموجب القانون المؤرخ في 1909/12/30 تحولت الى كلية العلوم تابعة لجامعة الجزائر، وقد عرف هذا العهد إنشاء عدة مدارس ومعاهد ومخابر أُلحقت فيما بعد بجامعة الجزائر منها:

- معهد البيوتقني سنة 1845.
- مدرسة الاساتذة ببوزريعة سنة 1900.
- معهد الدراسات الزراعية سنة 1905.
- معهد النظافة والطب لما وراء البحار سنة 1923.
- معهد الأرصدة الجوية وفيزياء الكواكب سنة 1931.
- معهد البحوث الصحراوية مرسوم 1942/07/20.

[1] فضيل دليو، وآخرون، المشاركة الديمقراطية في تسيير الجامعة، مخبر التطبيقات النفسية والتربوية، جامعة قسنطينة، الجزائر 2006، ص.163.

- معهد التعمير مرسوم 1942/07/11.
- معهد التربية البدنية والرياضية مرسوم 1944/04/24.
- المعهد العالي للدراسات الاسلامية سنة 1946.
- معهد العلوم السياسية سنة 1949.
- معهد الدراسات الفلسفية مرسوم 1952/05/05.
- معهد الاتنولوجيا مرسوم 1956/03/31.
- معهد الدراسات النووية سنة 1956.
- معهد التحضير للأعمال سنة 1957[1].

2.5/- المرحلة الثانية (1962-1970):

شهدت الجامعة الجزائرية بعد الاستقلال جملة من الإصلاحات والتطورات بداية من سنة 1962 الى غاية 2003، حيث مرت بمراحل مختلفة لكل مرحلة خصائصها وظروفها السياسية التي تحكمها ويمكن أن نوجز هذه المراحل فيما يلي:

وباستعادة الجزائر استقلالها لم تجد مما ترك الاستعمار الفرنسي سواء هياكل جامعية خالية، لأن الاستعمار استغل الجامعة الجزائرية لمصالحه الخاصة الضيقة مما دفعه لتركها خاوية حتى لا يستفيد منها الجزائريين، حيث كانت جامعة الجزائر متمركزة في العاصمة فقط بالإضافة الى المعهد الفلاحي بالحراش، وهو ما صعب بعد الاستقلال في الانطلاق من الجامعة للبناء والتطوير، رغم ذلك استطاعت الجامعة الجزائرية الاستمرار رغم نقص الإمكانيات المادية والبشرية بفضل التحاق بعض الجزائريين المقيمين بالخارج وكذلك الاستعانة ببعض المدرسين من الثانوية بالإضافة الى المتعاونين من البلدان الشقيقة والصديقة حتى وصل عدد الأساتذة الى 360 أستاذ جامعي بلغت نسبة الجزائريين منهم 40%، ولم تكن هناك وزارة خاصة بالتكوين العالي بل كانت إدارة

[1] محمد خان، مرجع سابق، ص.13.

الجامعة تابعة لوزارة التربية الوطنية، حتى سنة 1970 أين تم تأسيس وزارة التعليم العالي والبحث العلمي[1].

لقد كانت الجامعة الجزائرية تضم أربع كليات (الآداب والعلوم الإنسانية، الحقوق و العلوم الاقتصادية، العلوم الفيزيائية، الطب و الصيدلة)، كما تم إنشاء جامعة وهران سنة 1966، وجامعة قسنطينة سنة 1967 ، ثم جامعة العلوم والتكنولوجيا في العاصمة وجامعة العلوم و التكنولوجيا في وهران وجامعة التكنولوجيا في عنابة[2].

3.5/- المرحلة الثالثة (1971-1980):

عرفت الجزائر في هذه الفترة إصلاحات جذرية تحت قيادة الرئيس الراحل هواري بومدين من خلال تنفيذ المخطط الرباعي الأول (1970-1973) والثاني (1974-1977) وكانت الجامعة الجزائرية أحد الأقطاب التي حظيت بهذه الإصلاحات بداية من سنة 1970 حيث تم إنشاء وزارة التعليم العالي والبحث العلمي لتأخذ على عاتقها مهمة إصلاح الجامعة سواء تعلق الأمر بالهياكل التنظيمية أو الإدارية أو البيداغوجية، حيث هدف المرسوم الجامعي لسنة 1971 بتحديد الأهداف المتوخاة من إصلاح التعليم عموما:

- إعادة توجيه محتويات التعليم والتكوين، وما يتم منحه من شهادات وفقا لسياسة التوظيف والسياسة التنموية، من خلال ربط نسق الجامعة مع مختلف الفروع متعددة النشاطات الاقتصادية عن طريق الأسلوب الميداني والعملي لتسهيل الإدماج الوظيفي لاحقا.
- تكوين إطارات يحتاجها اقتصاد البلاد لان في ذلك الوقت كان غياب الإطارات يشكل أهم العوائق أمام جهود التطوير والتقدم.
- التكوين النوعي للإطارات مما أكده اصلاح 1971، على ضرورة تكوين الإطارات تكوينا نوعيا يسمح بممارسة العمل مباشرة والمساهمة في التنمية الاقتصادية والاجتماعية بصورة فعالة.

---

[1] قراش عفاف، دور الجامعة في تشكيل الخطط التنموية للمجتمع، فعاليات الملتقى الدولي حول الجامعة والتشغيل، جامعة المدية، 04-05 ديسمبر 2013، ص.14.

[2] رابح تركي، مرجع سابق، ص.150.

- ديمقراطية التعليم على أن يمس جميع الفئات الاجتماعية دون استثناء وإتاحة الفرص للجميع.
- جزارة إطارات التعليم العالي، حيث اعتمد هذا الأسلوب على استبدال الإطارات الأجنبية بإطارات جزائرية وجعل التعليم العالي محتواه وأساليبه وأهدافه جزائريا.
- التعريب: استخدام اللغة العربية في التدريس وفي جميع مراحل التعليم العالي والبحث العلمي وتخصصاته.
- إعطاء الأولوية للتكوين العلمي والتكنولوجي باعتبار تقدم أي مجتمع مرتبط بمدى تحكمه في مختلف العلوم والتكنولوجيا[1].

[1] حرنان نجوى، مساهمة إدارة المعرفة في تحسين جودة التعليم العالي، رسالة دكتوراه، قسم علوم التسيير، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، جامعة محمد خيضر، بسكرة، 2014/2013، ص.148.

4.5/- المرحلة الرابعة (1981-2003):

شهدت هذه المرحلة جملة من التعديلات منها نظام الامتحانات، فصارت المادة مكملة لغيرها والنجاح متكامل، شريطة ألا يقل معدل كل مادة عن 20/07 وبدأ تطبيقه خلال موسم 1981/1980، وتتالت التعديلات الجزئية في السنوات اللاحقة، منها قبول معدل المادة إذا كانت 20/05 وابتداءا من سنة 1999 صار معدل النجاح في السنة أولى ماجستير يجمع معدل مناقشة مذكرة الماجستير ويوضع بمقتضاه التقدير، وهذا التقدير إذا كان بدرجة مقبول (أقل من 20/12) لا يسمح للطالب بالتسجيل في دكتوراه العلوم، وهذه الشهادة تقتضي الترقية إلى أستاذ محاضر بإعداد ملف التأهيل الجامعي.

فتميزت هذه الفترة من الإصلاحات بما يأتي:

1. الجزأرة والتعريب التدريجي للبرامج.
2. تكوين أكبر عدد من الإطارات بتكلفة أقل.
3. تكوين إطارات قادرة على الاندماج مباشرة في سوق العمل.
4. تنويع برامج التكوين للتكفل باحتياجات القطاعات الاقتصادية والاجتماعية.
5. ارتباط التكوين النظري بالتطبيقي من خلال انفتاح الجامعة على محيطها الاقتصادي والاجتماعي[1].

5.5/- المرحلة الخامسة (2003 إلى غاية اليوم "نظام ل.م.د")

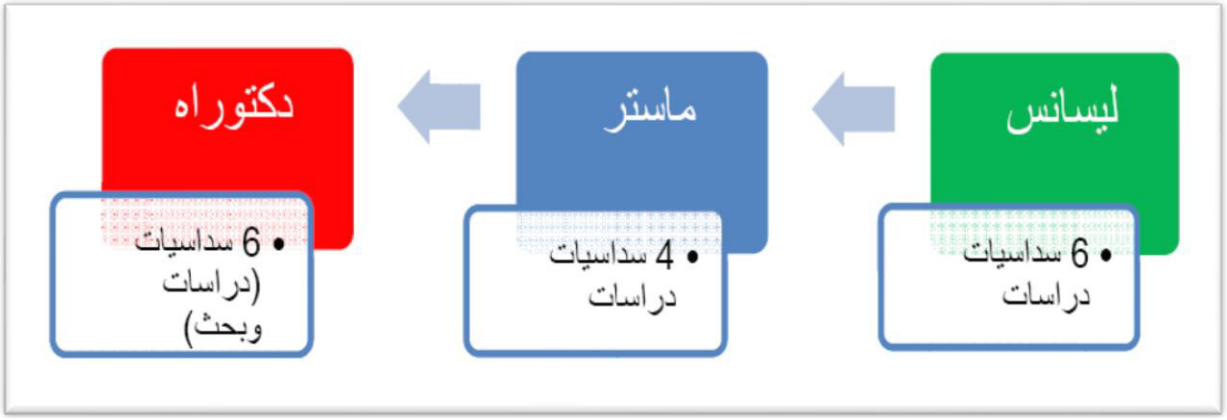
بعد الانتقادات الشديدة والنقائص التي سجلها بعض المتتبعين والدارسين في الحقل الجامعي، والذين قرروا بعدم الجدوى من النظام الكلاسيكي للتعليم العالي في الجزائر خلال الفترة السابقة من الدراسة (1962-2003) سواء من الناحية الهيكلية أو التنظيمية أو البيداغوجية وحتى العلمية والتكوينية المقدمة للطالب الجامعي.

كل هذا كان سببا في العمل على تطبيق نظام تعليمي جامعي بديل، فكان نظام ل.م.د هو النظام الجديد الذي انتهجته الجزائر سنة 2004 وذلك بغية تطويره وإدراجه في إطار إصلاح التعليم العالي.

[1] محمد خان، مرجع سابق، ص.17.

1.5.5/- تعريف نظام (ل.م.د):

هو نظام تعليمي جاء في إطار التكيف التدريجي للتحولات الحاصلة في مجال إعادة هيكلة الأنظمة التعليمية لا سيما أنظمة التعليم العالي على الصعيد العالمي من أجل تحسين المناهج التكوينية، فهو نظام للتكوين العالي يرمي إلى بناء الدراسة الجامعية في ثلاث مراحل (ليسانس، ماستر، دكتوراه) وقد سمي نظام ل.م.د أو باللغة الأجنبية L.M.D لأنه اختصار للكلمات: (ل) وتعني ليسانس، (م) وتعني ماستر، (د) وتعني دكتوراه، أما باللغة الأجنبية : (L) تعني Licence، (M) تعني Master، (D) تعني Doctorat، وقد طبق هذا النظام التعليمي في أمريكا الشمالية ومعظم الدول الأوربية، وبعض الدول العربية[1]، والشكل أدناه[2] يبين المراحل الثلاث لنظام (ل.م.د)



المصدر: الدليل العملي لتطبيق و متابعة ل.م.د – جوان 2011، ص:13.

الشكل رقم (10) يوضح المراحل الثلاث لنظام (ل.م.د)

ظهر هذا النظام في أوربا بعد الحرب العالمية الثانية نتيجة التحولات والاكتشافات والاختراعات والتطورات سواء الاجتماعية والثقافية والاقتصادية أو الصناعية، وتعد السباقة في اقتراح نظام لملائمة أنظمة التعليم العالي الذي توج في اقتراح بولون عام 1990، حيث يتمثل هدف هذا الأخير بالتعجيل بالاندماج في فضاء واسع يسمح لحركية الباحثين والطلبة والأساتذة، وقد قامت المنظمة العالمية للتربية Unesco بداية 1970 لمبادرة تهدف إلى تنسيق أنظمة التعليم العالي في مختلف دول العالم، بحيث حثت هذه

[1] يونس سميحة، البحث عن الجودة في نظام LMD آليات التطبيق وسبل التعزيز، مجلة العلوم الإنسانية، العدد 34-35، جامعة بسكرة، الجزائر، مارس 2014، ص65.

[2] وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، الدليل العملي لتطبيق ومتابعة ل.م.د، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، جوان 2011

المنظمة على رفع عدد الاتفاقيات الجهوية حول الاعتراف بالتعليم العالي وشهادته، وقد تم تطور هذا النظام وفق عدة ندوات واتفاقيات نوجزها فيما يلي[1]:

- برنامج اراسموس ماندوس (1987).
- ندوة السروبن (1998).
- ندوة بولونيا (1999).
- ندوة براغ (2001).
- ندوة برلين (2003).
- ندوة بارغن (2005).
- ندوة لندن (2007).
- ندوة بوداباست (2010).
- ندورة بوخارست (2012).

2.5.5/- نشأة نظام (ل.م.د) في الجزائر:

حاولت العديد من الدول العربية في السنوات الأخيرة وعلى رأسها الجزائر إجراء مجموعة من الإصلاحات مست مختلف الأطوار التعليمية، وفي مقدمتها التعليم العالي، ولعل أهم إصلاح تمثل في تطبيق نظام ل.م.د، في مختلف الفروع والتخصصات الجامعية، ويعتبر هذا النظام في الأصل مشروع أوربي يتوافق والبيئة التعليمية والاقتصادية والسياسية والاجتماعية الأوربية.

ونظرا لتسجيل عدة نقائص في التعليم العالي الجزائري والتي تم تشخيصها في تقرير اللجنة الوطنية لإصلاح النظام التربوي صادق عليه مجلس الوزراء المنعقد في 2002/04/27 في الجزائر[2]، بدأت الجزائر في العمل على تطوير هذا القطاع عن طريق وضع هيكلة جديدة للتعليم مرفوقة بتحديث البرامج وإعادة تنظيم التسيير

[1] سماتي حاتم، واقع مقاومة التغيير التنظيمي في الجامعة الجزائرية في ظل تطبيق نظام (Lmd) من وجهة الأساتذة الجامعيين، رسالة دكتوراه، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، قسم العلوم الاجتماعية، جامعة بسكرة، الجزائر، 2018/2017، ص136.

[2] غيتي نسرين، دور نظام (ل م د) في إعداد الموارد البشرية و أهميته، مجلة العلوم الإنسانية، العدد37، جامعة قسنطينة1، الجزائر، جوان 2012، ص.323.

البيداغوجي، وانتهت بضرورة تغير نظام التعليم العالي من النظام الكلاسيكي الى النظام ل.م.د.

1). **إختلالات النظام الكلاسيكي:** اعتمدت إصلاحات التعليم العالي على جملة من الإختلالات التي شهدها النظام الكلاسيكي في الفترة الأخيرة، والتي من خلالها ترى اللجنة الوطنية لإصلاح النظام التربوي بأنه من الضروري تغير النظام لأنه حسبهم أصبح النظام القديم لا يتماشى ومتطلبات العصر، وتتمثل هذه الإختلالات في مجالي استقبال وتوجيه وانتقال الطلبة وهيكلة التعليم وتسييره، وفي مجال الشهادات والتأهيل المهني والتي نوجزها كما يلي:

- يعتمد التحاق الطالب بالجامعة على نظام توجيه مركزي عرف بمحدوديته وتسبب في خيبة أمل مشروعة وأدى إلى انسداد تجسد في النسبة العالية للراسبين وإقامة مطولة للطلبة داخل الجامعة.
- نمط انتقال سنوي يفتقر إلى المرونة أفرز تسربات معتبرة للطلبة من الجامعة زادت من حدتها الآثار السلبية لإعادة التوجيه التي تنتهي عادة بالرسوب.
- توفير تكوين في السنوات الأولى من الجامعة لا يتلاءم و مختلف شعب البكالوريا.
- يقوم النظام الكلاسيكي على نظام التدرج الصعب والمتأزم بسبب توجيه أولي غير ملائم مع قدرات الطالب مما ينتج عنه نسبة الرسوب كبيرة.
- نظام التقييم الخاص بنظام الكلاسيكي لا يساعد على تطبيق البرامج التعليمية المستحدثة بشكل جيد ويسير[1].
- تسيير غير عقلاني للزمن البيداغوجي بسبب الحجم الساعي المثقل ودورات الامتحانات المضاعفة و المطولة التي تعيق الطالب على العمل الفردي وتقليص ساعات التدريس بسبب الأوقات الضائعة.
- نسبة التأطير غير كافية نجمت عن مردودية ضعيفة فيما بعد التدرج وعن التسرب المعتبر لهجرة الأساتذة الباحثين.

[1] مونيسب خضرة، نظام ل.م.د وإمكانياته المعرفية، الملتقى الوطني حول آفاق الدراسات العليا والبحث العلمي في الجامعة الجزائرية، أيام 23-26 أفريل 2012، ص.12.

- تكوين قصير المدى غير جذاب وغير مرغوب فيه كونه لم يحقق الأهداف التي أنشئ من أجلها بسبب عدم وضوح القانون الخاص والإمكانات وفرص التشغيل التي لم يتم التعبير عنها بوضوح من طرف المتعاملين الاقتصاديين.
- لم تسمح التكوينات الأحادية الاختصاص من الحصول على ثقافة عامة وتكوين متنوع قابل للتكيف مع الظروف المهنية.
- نظام ثقيل ومثبط، من خلال تعدد الامتحانات (امتحانات متوسطة المدة، الامتحانات الشاملة، الامتحانات الاستدراكية)، وفترة امتحانات عادة ما تكون ممتدة بشكل مبالغ فيه على حساب الزمن البيداغوجي الذي يعاني أصلا من قصر مدته مقارنته بالمعايير الدولية[1].
- اعتماد الجزائر على النظام الكلاسيكي أدى الى عدم قدرة جامعتها في التأقلم مع المحيط الذي تنشط فيه مخرجاتها من حاملي الشهادات[2].

2). أسباب اختيار الجزائر لنظام (ل.م.د)

اعتمدت الجزائر على النظام (ل.م.د) كنظام للتعليم العالي وكبديل للنظام الكلاسيكي ابتدءا من السنة الجامعية: 2005/2004 لعدة أسباب نذكر منها:

- توفير التكوين النوعي لمسايرة العصر، فحسب المختصين الذين يرون بأن نظام الكلاسيكي لا يحتوي على تكوينات تتماشى والتغيرات الحاصلة في العالم، فالتطورات المتسارعة تحتم على الجامعة مواكبة العصر بفتح تكوينات في تخصصات عديدة بغية تكوين طلبة وباحثين في ميادين مختلفة.
- تحقيق الاستقلالية للمؤسسات الجامعية وفق السير الحسن.
- المساهمة في تنمية البلاد[3].
- وجود هوة كبيرة بين الجامعة الجزائرية والواقع الاجتماعي والاقتصادي والسياسي والثقافي، كنتيجة لتراكمات عديدة و اختلالات جمة عبر السنين.

---

[1] سماتي حاتم، مرجع سابق، ص.159.

[2] غيتي نسرين، مرجع سابق، ص.324.

[3] معارشة دليلة، تحديد الاحتياجات التدريبية للأستاذ الجامعي في ضوء متطلبات نظام ل م د، رسالة دكتوراه في إدارة الموارد البشرية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية والارطوفونيا، جامعة سطيف2، الجزائر، 2018/2017، ص.74.

- عدم قدرة نظام التعليم العالي السابق على الاستجابة بفعالية للتحديات التي فرضها التطور المتسارع للتكنولوجيا و العولمة و الاتصال.
- العلاقات الدولية التي فرضت وجود قواسم مشتركة اقتصادية و ثقافية بين الأمم.
- التجارب الناجحة التي أثبتت نجاعة نظام (ل.م.د) في عدة دول خاصة الدول الأوربية.
- انتشار ما يعرف بضمان الجودة على المستوى العالمي.
- تطوير الاهتمام بالبحث العلمي[1].
- قصر مدة الحصول على الشهادات الجامعية (ثلاث سنوات ليسانس، سنتين ماستر، ثلاث سنوات دكتوراه).
- احتساب كل مجهودات الطالب في الحصص البيداغوجية إلى جانب علامة الامتحان (علامة التقويم المستمر المتكون من الحضور والمشاركة والأعمال الشخصية).
- إمكانية التحويل إلى مؤسسات أخرى محلية أو دولية مع احتساب المكتسبات.
- إمكانية العبور إلى تخصصات أخرى مع احتساب المكتسبات القاعدية في التخصص القاعدي[2].

3). بداية تطبيق نظام (ل.م.د) في الجزائر

تم تنصيب اللجنة الوطنية لإصلاح النظام التربوي يوم الثلاثاء 2000/05/13 صباحا بقصر الأمم بنادي الصنوبر، وبحضور رؤساء الأحزاب السياسية ورؤساء مؤسسات الدولة (مجلس الأمة، المجلس الشعبي الوطني، المجلس الدستوري) وأعضاء الحكومة ورئيسها و وسائل الإعلام المختلفة، وتحت إشراف السيد عبد العزيز بوتفليقة رئيس الجمهورية الذي أشرف رسميا على تنصيب هذه اللجنة، وجاء هذا وفق المرسوم الرئاسي رقم 2000-101 المؤرخ في 9 مايو 2000 المتضمن إحداث اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية، لاسيما ما جاء

[1] سماتي حاتم، مرجع سابق، ص.161.

[2] بوزورين نجوة، تحليل سياسة التعلم الجامعي المعروفة بنظام (ل.م.د) في الجزائر، رسالة دكتوراه في السياسيات العامة، كلية العلوم السياسية والعلاقات الدولية، قسم التنظيم السياسي والإداري، جامعة الجزائر3، 2016/2015، ص.160.

في المادة1: تحدث تحت السلطة السامية الجمهورية لجنة وطنية لإصلاح المنظومة التربوية تدعى في صلب "اللجنة"، يحدد مقر اللجنة في مدينة الجزائر ويمكن أن تجتمع بمبادرة من رئيسها في أي مكان أخر من التراب الوطني[1]، وقد تم تعين رئيس اللجنة السيد: عبد الرحمان حاج صالح، ونوابه: بن علي بن زاغو، خليدة مسعودي، الطاهر حجار، إبراهيم حروبية[2]، أين قدم رئيس الجمهورية خطابا مطولا اعتمد فيه على الأسلوب العلمي المؤدب وأردف خطابه برسالة مهمة مكتوبة سلمت لأعضاء اللجنة ومما قاله فخامة الرئيس في خطابه: " إن التربية ترهن مصير الآتي من الأجيال وترهن في نفس الوقت تطور مجتمعنا وانسجام توازنه كما ترهن التنمية الاقتصادية والعلمية والتكنولوجية لوطننا وكذا شعاع شخصيتنا وثقافتنا في العالم"[3].

وكانت مهمة اللجنة المتكونين من 158 عضو إجراء تقييم للمنظومة التربوية القائمة قصد إعداد تشخيص مؤهل وموضوعي ومفصل لجميع العناصر المكونة لمنظومة التربية والتكوين المهني والتعليم العالي ودراسة إصلاح كلي وشامل للمنظومة التربوية على ضوء هذا التقييم، فجاءت التقارير النهائية للجنة الوطنية لإصلاح النظام التربوي تؤكد على ضرورة إدخال تعديلات في برنامج ومناهج التعليم حتى تسمح للجامعة من لعب دورها في المسار التنموي وتكيف نظام التكوين حسب حاجباتها، وعلى ضوء هذه التقارير حددت الوزارة إستراتيجية عشرية لتطوير القطاع للفترة 2004-2013 وهذا طبعا بعد المصادقة عليه من طرف مجلس الوزراء في جلسته المنعقدة في 2002/04/30، أين تم وضع هيكلة جديدة للتعليم تستجيب للمعايير الدولية وهو نظام ل.م.د، وهذا بعد عرض هذا المشروع على مسؤولين بداغوجيين في العديد من اللقاءات كان أخرها يومي 07-08 جانفي 2003 في جامعة باجي مختار عنابة، فكانت بداية تطبيق نظام ل.م.د في الدخول الجامعي 2004-2005، مع بقاء الشهادة القديمة (شهادة النظام الكلاسيكي)، تستمر الجامعة في تقديمها وقد اختير خلال هذا الموسم عشرة جامعات فقط (البليدة،

---

[1] المرسوم الرئاسي رقم 2000-101 المؤرخ في 2000/05/09، الجريدة الرسمية، العدد27، ص.4.

[2] المرسوم الرئاسي رقم 2000-101 المؤرخ في 2000/05/09، الجريدة الرسمية، العدد27، ص.5.

[3] خدوسي رابح، المدرسة والإصلاح، 100 يوم في اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية (مذكرة شاهد)، دار الحضارة، الجزائر، 2001.

قسنطينة، بجاية، بومرداس، عنابة، أم البواقي، وهران، تلمسان، مستغانم، المركز الجامعي برج بوعريريج) لتطبيق نظام (ل.م.د)، ليعمم بعد ذلك على كافة المؤسسات الجامعية الجزائرية، وقد اقتصر في المرحلة الأولى من نهاية الإصلاحات أي ليسانس، أما بعد التدرج (ماستر) فيكون عمليا مع نهاية التحصيل للدفعات الأولى في ليسانس[1].

وقد ورد في هذا الشأن المرسوم التنفيذي رقم 04-371 المؤرخ في 21 نوفمبر 2004 الذي يتضمن إحداث شهادة ليسانس "نظام جديد"، لاسيما المادة 2 التي تنص على ما يلي: تتوج شهادة ليسانس "نظام جديد" تكوينا عاليا للتدرج مدته ثلاث (3) سنوات موزعة على ستة (6) سداسيات تنظم في وحدات تعليم قابلة للتجميع والتحويل تقاس في وحدات قياسية[2].

3.5.5/- مفاهيم قاعدية حول نظام (ل.م.د)

يتميز نظام (ل.م.د) بجملة من المفاهيم سنستعرض أهمها حتى نتمكن من فهم هذا النظام جيدا والتي نوجزها فيما يلي:

السداسي: هو المدّة الزمنية للتعليم وتقديم الدروس سواء محاضرات أو أعمال موجهة أو أعمال تطبيقية، بحيث يتضمن كل سداسي عدد محدّد من الأسابيع مخصصة للتعليم والتقييمات المقدّرة، فلكل سداسي دورتان، دورة عادية وأخرى استدراكية لتقييم المعارف، يتحصل الطالب على معدل السداسي من خلال جمع معدلات الوحدات التعليمية مع معاملاتها، يتحصل الطالب على السداسي إذا تحصل على كل الوحدات التعليمية المكونة للسداسي، وكذا يمكن الحصول على السداسي بالتعويض بين مختلف وحدات التعليم، في هذه الحالة يحسب المعدل على أساس المعدلات المحصلة في وحدات التعلم المكونة للسداسي والمرجحة بمعاملاتها ويعتبر متحصل على السداسي إذا كان المعدل يساوي أو يفوق 20/10[3].

---

[1] قسمية مبروك، واقع التقويم التربوي في ظل النظام الجامعي الجديد (L.M.D)، رسالة ماجستير في علم النفس التربوي، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، قسم علم النفس، جامعة الجزائر2، 2011/2010.

[2] المرسوم التنفيذي رقم 04-371 المؤرخ في 2004/11/21، الجريدة الرسمية، العدد75، ص.13.

[3] قسمية مبروك، مرجع سابق، ص.77.

عروض التكوين: يُعرض التكوين المقدّم وفق دفتر شروط، يوضح هذا العرض مجمل الخصائص البيداغوجية لوحدات التكوين الذي تشكله، بحيث توضح بصفة خاصة:

- أهداف التكوين والتنظيم السداسي للوحدات التعليمية وحسب الأرصدة (وحسب المعاملات بالنسبة للمواد التي تتشكل منها كل وحدة تعليمية).
- تمفصل الوحدات التعليمية فيما بينهما، ومحتوياتها، والطرق البيداغوجية.
- الحجم الساعي للتكوين حسب التعليم.
- المعابر وكيفيات التقييم.

ينقسم عرض التكوين سواء في مستوى الليسانس أو الماستر إلى تكوينات ذات طبيعة أكاديمية أو مهنية، وهذا حسب أهداف الكفاءات (الأكاديمية أو التقنية) المستهدفة من طرف التكوين[1].

ميدان التكوين: هو تجميع عدد من التخصصات في مجموعة منسجمة سواء من حيث وحدتها الأكاديمية والمعرفية أو من حيث فرص الشغل التي تتيحها، إن الميدان الواحد يتفرع إلى شعب أو فروع والفروع إلى تخصصات.

الشعبة: سميت في النصوص الرسمية بالفرع (قرار 23 جانفي 2005) وهي جزء من لميدان التكوين، تبين الشعبة خاصية التخصص الذي يتابعه الطالب داخل الميدان، وتتفرع كل شعبة إلى مجموعة من التخصصات.

التخصص: جزء من الشعبة يبدأ في الليسانس أو الماستر، لتحديد المسلك والقدرات المكتسبة من طرف الطالب.

تنظيم التعليم: يتنوع التكوين للحصول على شهادة الليسانس على ستة سداسيات أي سداسيين في كل سنة وذلك بغية تنظيم مسارات التكوين:

- السداسي الأول والثاني: (السنة الأولى) يمثل مرحلة التأقلم واكتشاف مختلف عروض التكوين، يكون التدريس مشترك لجميع الفروع.
- السداسي الثالث والرابع (السنة الثانية) يمثل مرحلة التعمق في المواد الأساسية للفروع المختارة قد تكون الدروس مشتركة 80% متخصصة 20% حسب الشعبة المختارة.

---

[1] سماتي حاتم، مرجع سابق، ص.151.

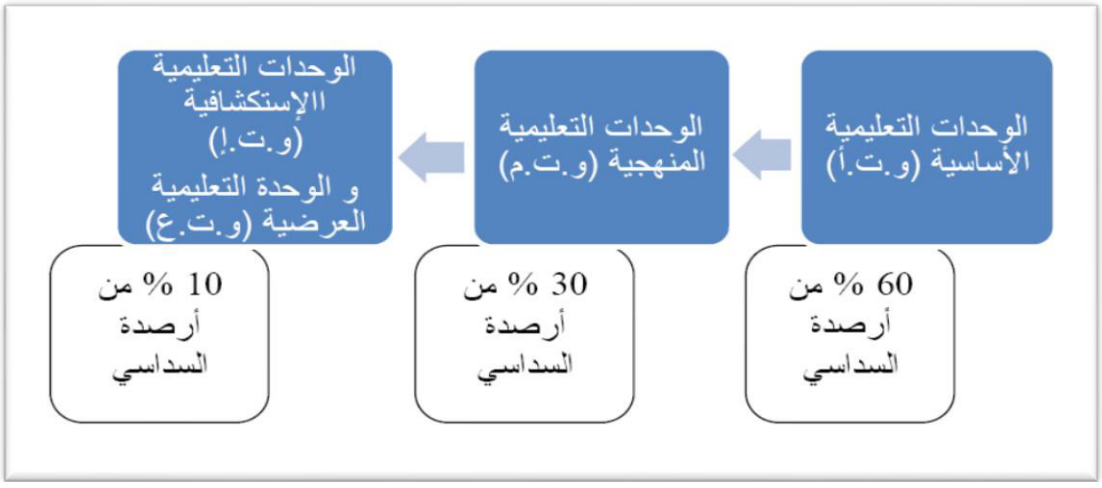
- السداسي الخامس والسادس (السنة الثالثة) تمثل مرحلة التخصص في المسلك الدراسي والشعبة المختارة وتكون الدروس متخصصة 80% ومشتركة 20%.[1]

وحدات التعليم: ونقصد بها مجموعة من المواد المتقاربة (من 1 إلى 4 مواد) في التدريس، فهناك وحدات تعليم إجبارية ووحدات تعليم استكشافية وتقاس هذه المواد بالأرصدة أي مجموع أرصدة موادها، حددت كل قيمة كل رصيد بين 25 و30 ساعة من عمل الطالب المكون من دروس، عمل فردي، امتحانات ... الخ.

وتتكون الوحدة التعليمية من عدة وحدات يمكن أن نبينها فيما يلي:

- **الوحدة الأساسية:** وتمثل الجزء الهام من الحجم الساعي ومن الأرصدة، بحيث تضمن للطالب التكوين الأساسي، وتحتوي على جملة من المواد.
- **الوحدة المنهجية:** تمثل جزء أقل من الحجم الساعي والأرصدة، وهي مكملة جاءت لتدعيم اختصاص رئيسي، تحفز الطالب للعمل الجماعي.
- **الوحدة الاستكشافية:** تسمح المواد المحتواة في هذه الوحدة بتوسيع الأفاق المعرفية للطالب وهي تكملة لعملية توطيد التعليم في التخصص المختار.
- **الوحدة الأفقية:** تضمن المواد المحتواة في هذه الوحدة للطالب تكوينا تكميليا في مختلف المجالات كاللغات الحية والإعلام الآلي، من أجل اكتساب ثقافة عامة،

ويمكن أن نلخص ما سبق ونحدد وزن الوحدات التعليمية كما في الشكل أدناه:



المصدر: الدليل العملي لتطبيق و متابعة ل.م.د ، جوان 2011، ص:17.

الشكل رقم (11) يوضح وزن وحدات التعليم

[1] قسمية مبروك، مرجع سابق، ص.74.

المعابر: إن التكوين في نظام (ل.م.د) غير نفقي، أي هناك إمكانية التحول من مسلك تكوين لأخر بفضل المعابر، ففي مجالات تكوين معينة تقوم فرق التكوين بإنشاء معابر بين المسالك بفضل المواد الاختيارية وبإمكانية الاحتفاظ بالأرصدة المكتسبة، بهذا يكون المعبر جسر يمكن للطالب المرور من مسلك لأخر حسب الإمكانيات المتاحة[1].

الرصيد: هو وحدة التعليم والمادة أو المواد المكونة لها تقدر على شكل أرصدة، الرصيد يمثل عبئ من العمل (دروس، تربصات، مذكرة التخرج، عمل فردي) المطلوبة من الطالب حتى أهداف وحدة التعليم أو المادة، والرصيد يساوي حجم ساعي يتراوح بين 20 و25 ساعة في السداسي ويشمل ساعات التعليم المقدم للطالب في كل أنماط التعليم وساعات عمل الطالب ذاته.

يتضمن كل سداسي 30 رصيدا، كل شهادة تطابق ترصيد، فنجد 180 رصيد لشهادة الليسانس و120 رصيد إضافيا للماستر، بينما الدكتوراه يحصل عليها الطالب بعد ستة سداسيات من الدراسة والبحث.

السنة الأكاديمية: هي تطابق حصول الطالب على 60 رصيدا وتتوزع بالتساوي على سداسين كالتالي:

- 36 إلى 40 رصيدا تنهي التعليم الحضوري والعمل الفردي المطلوب.
- 20 إلى 24 رصيدا الباقية تنهي المشاريع والرسائل والتربصات.
- السنة الأكاديمية تحتوي على حجم زمني تقريبي.[2]

[1] زروق أحسن، تحليل ميكرو سوسيولوجي للتفاعلات الاجتماعية بين الفاعلين الجامعيين في ظل الإصلاح LMD، رسالة دكتوراه في علم الاجتماعي التربوي الثقافي، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، معهد علم الاجتماع، جامعة الجزائر2، 2015/2014، ص.160.

[2] بريكي الطاهر، الاتجاهات المهنية لطلبة ميدان علوم وتقنيات النشاط البدني والرياضي وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية في ظل نظال التكوين الجديد (ل.م.د)، رسالة الدكتوراه، معهد التربية البدنية والرياضية، جامعة الجزائر3، 2015/2014، ص.80.

3.5.5/- مبادئ نظام (LMD):

إن المبادئ التي يعتمد عليها نظام (ل.م.د) أثناء تسييره البيداغوجي والإداري والتي تمس التقييم، الانتقال، التعويض، الاستدراك، التحويل، ...الخ تختلف عن المبادئ التي كانت مطبقة في النظام الكلاسيكي، وهذا من خلال ما يلي:

التقييم: حيث يكون التقييم في هذا النظام بالطريقة التالية:

- تقييم الوحدة التعليمية: يعد الطالب ناجحا في وحدة تعليمية ما (أساسية، استكشافية، أفقية) إذا كان معدل مجموع العلامات المحصلة في المواد المكونة لها والموجهة بمعاملاتها يساوي أو يفوق 20/10.
- كما أن الرصيد المحصل في وحدة تعليمية ما قابل للتحويل إلى مسار تكويني أخر يتضمن تلك الوحدة.
- تكون مراقبة المعارف بشكل متواصل أثناء السداسي (ونقصد بمراقبة المعارف تقييم العمل الشخصي أعمال موجهة كانت أو أعمال تطبيقية، مشاريع، تربصات، تقارير ...) وفي نهاية السداسي يكون اختبار نهائي وهذا لكل وحدة تعليمية.
- تنظم دورتين لكل سداسي.
- في حالة عدم اكتساب وحدة تعليمية ما على الطالب أن يدخل دورة الاستدراك والتي تكون في غالب الأحيان في شهر سبتمبر[1]، أو نهاية السنة بعد الدورة العادية، أو نهاية كل سداسي.

الانتقال: ويكون الانتقال في هذا النظام بالطريقة التالية:

- إذا تحصل الطالب على 60 رصيد في السنة الأولى فإنه يمكنه أن ينتقل إلى السنة الثانية، وهكذا إلى السنة الثانية، هكذا إلى أن يصل للسنة الثانية ، و هكذا إلى أن يصل للسنة الثانية ثم الثالثة رغم عدم اكتسابه لوحدة تعليمية، حيث تبقى هذه الوحدة مدانة عليه في السنة الموالية للمرة الأخيرة.
- يسمح للطالب المتحصل على 50 % من الأرصدة الخاصة بالسنة الأولى أي 30 رصيد بالانتقال إلى السنة الثانية، بشرط موافقة الفريق البيداغوجي.

[1] معارشة دليلة، مرجع سابق، ص.90.

- يسمح للطالب المتحصل على 80 % من الأرصدة بالسنة الأولى أو الثانية أي 96 رصيدا بالانتقال إلى السنة الثالثة بشرط موافقة الفريق البيداغوجي.

التعويض: يتم اللجوء إلى هذا المبدأ في حالة ما إذا كان الطالب لم يكتسب وحداته التعليمية حيث يتم بطريقتين.

- التعويض الداخلي: ويكون بين مقاييس وحدة تعليمية واحدة.
- التعويض الخارجي: ويكون بين الوحدات التعليمية.

التحويل: يمكن للطالب أن يغير توجيهه الأولي، أو أن يغير الجامعة، وهذا على مستوى الوطني أو الدولي مع احتفاظه بأرصدة الوحدات التعليمية المكتسبة والمشتركة في تخصصات أخرى ، و يتم هذا بواسطة معابر أو جسور تكون موجودة بين مختلف التخصصات[1].

4.5.5/- هيكلة نظام (ل.م.د) في الجزائر

بعد نجاح الطالب في شهادة البكالوريا وتسجيله في الجامعة يتحصل على شهادة الليسانس بعد ثلاثة سنوات دراسة (ستة سداسية) ، ثم يتابع دراسته للحصول على شهادة الماستر بعد سنتين من الدراسة (أربعة سداسية) ليواصل دراسته فيما بعد التدرج للحصول على شهادة دكتوراه، بعد اجتيازه لمسابقة وطنية وبعد النجاح يناقش رسالته بعد إتمام ثلاثة سنوات وفي السنة الرابعة يتحصل على شهادة الدكتوراه، فيكون بذلك قد تحصل على شهادة الدكتوراه بعد دراسة ثمان سنوات.

يعتمد نظام (ل.م.د) على ثلاث رتب تكوينية تمثل في الآن نفسه ثلاث شهادات جامعية تتوزع كما يلي:

الليسانس: يتحصل عليه الطالب بعد حصوله على شهادة البكالوريا وقضاء ثلاث سنوات دراسة، وتعرض المسارات الجامعية المفضلة لهذه الشهادة في شكل ميادين تكوين كبرى، وفي شكل مسالك متكونة من وحدات تعليمية أساسية وأخرى اختيارية متجانسة ومترابطة تحددها الجامعة وتوزعها على ستة سداسيات، وهي تهدف إلى تطوير طاقات الطالب

[1] معارشة دليلة، المرجع نفسه، ص.91.

بتأمين تكوين أساسي يسعى إلى ملاءمة التكوين النظري مع حاجيات سوق الشغل المحلية والدولية من الكفاءات المتوسطة.

ومع حصول الطالب على 180 رصيدا يمكنه الحصول على شهادة الليسانس والتي تتفرع إلى:

- **ليسانس أكاديمي:** يتوج بشهادة ليسانس تسمح لصاحبها بمواصلة الدراسة الجامعية مباشرة على مستوى الماستر، ويسمح بهذه الإمكانية بحسب المؤهلات المكتسبة والنتائج المحصل عليها وشروط الالتحاق.
- **ليسانس مهني:** يتوج بفرع ليسانس التي تسمح لصاحبها بالاندماج المباشر في عالم الشغل، وتحدد برامجها بالتشاور الوطيد مع القطاع المشغل، حيث يتطلب هذا الفرع أنواع مختلفة من شهادات الليسانس المهنية لضمان فعاليته، وضرورة تحديد التخصص الذي له صلة بالحرفة، ويمكن للطالب إثر ذلك الالتحاق بشوق الشغل، كما يمكنه أن يتوجه اعتمادا على النتائج المحصل عليها الى ماستر بحث أو ماستر مهني[1].

وبصفة عامة يتضمن التكوين لأجل الحصول على شهادة الليسانس ثلاث مراحل كما هو في الشكل المبين في الصفحة الموالية:

[1] سماتي حاتم، مرجع سابق، ص.148.

المصدر: الدليل العملي لتطبيق و متابعة ل.م.د – جوان 2011، ص:16.

الشكل رقم (12) يوضح تصاميم تنظيم الليسانس في نظام (ل.م.د)

الماستر: تدوم هذه المرحلة التكوينية سنتين، ويسمح لكل طالب حاصل على شهادة الليسانس "أكاديمية "و الذي تتوفر فيه شروط الالتحاق، كما أنها لا تقصي المشاركة الحائزين على شهادة ليسانس ذات أبعاد مهنية، و الذين بإمكانهم العودة إلى الجامعة بعد فترة قصيرة يقضونها في عالم الشغل، ويتفرع هذا التكوين لفرعين هما:

- **ماستر مهني:** حيث تمتاز بالحصول على تدريب أوسع في مجال ما، كما يؤهل صاحبه إلى مستويات أعلى من الأداء والمنافسة.
- **ماستر أكاديمي:** ويمتاز بتحضير الطالب إلى البحث العلمي و الذي يؤهله إلى نشاط البحث بالقطاع الجامعي أو الاقتصادي[1].

[1] معارشة دليلة، مرجع سابق، ص.92.

والشكل أدناه يبين مراحل الحصول على شهادة الماستر.

المصدر: الدليل العملي لتطبيق و متابعة ل.م.د – جوان 2011، ص:16.

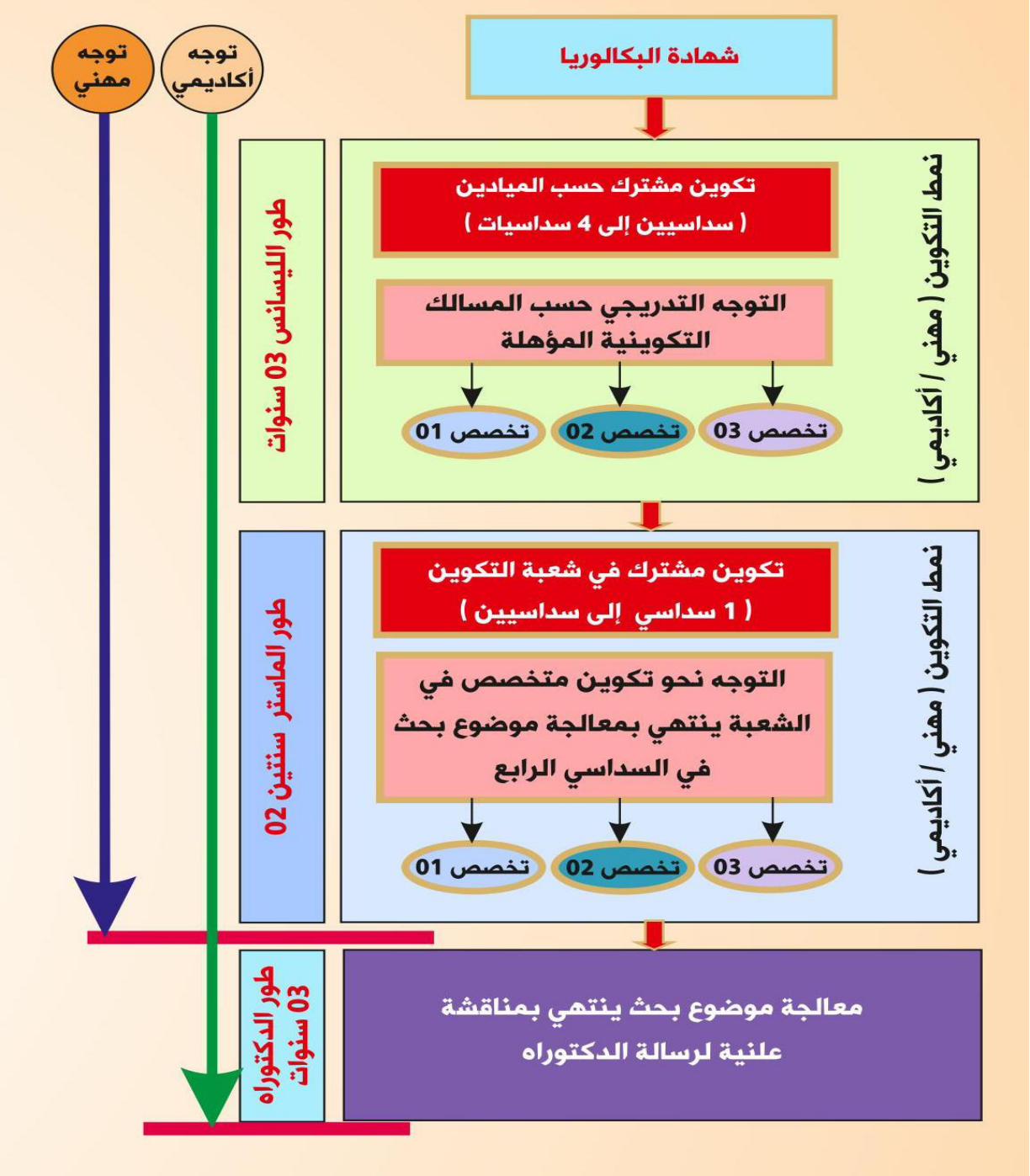
الشكل رقم (13) يوضح تصاميم تنظيم الماستر في نظام (ل.م.د)

الدكتوراه: تبلغ مدة التكوين في الدكتوراه ستة سداسيات (ثلاث سنوات) يعمق خلالها الباحث معارفه في الاختصاص خاصة أمام التطور المعتبر للمعلومات والتخصصات التي تزداد دقة، كما أن البحث يكون من أجل البحث[1]، ويتوج هذا التكوين بشهادة دكتوراه بعد تحضيره للأطروحة والتسجيل في السنة الرابعة للمناقشة والحصول على شهادة الدكتوراه كما أن هذا النوع من التكوين لا يمس إلا الطلبة المتحصلين على شهادة الماستر أكاديمي، ويهدف هذا الطور إلى تحسين مستوى الطالب عن طريق تفعيل البحث العلمي وتعميق المعارف في تخصص محدد[2].

[1] ذيب فهيمة، آفاق وحدود حركية الطلبة في الجامعة الجزائرية في ظل تطبيق نظام (ل.م.د)، رسالة دكتوراه في إدارة الموارد البشرية، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية والارطوفونيا، جامعة سطيف2، الجزائر، 2014/2013، ص.111.

[2] أيمن يوسف، مرجع سابق، ص.57.

وفي الأخير يمكننا أن نلخص كل ما سبق ذكره حول سير نظام (ل.م.د) في الجزائر وفق الهيكل التنظيمي العام المبين في الشكل[1] أدناه والذي تم انجازه من قبل جامعة قاصدي مرباح ورقلة كدليل للطلبة الجدد للتعرف على هذا النظام.



المصدر: دليل ل.م.د (ليسانس–ماستر–دكتوراه) جامعة قاصدي مرباح ورقلة، 2007.

الشكل رقم (14) يوضح الهيكل التنظيمي العام لنظام (ل.م.د)

[1] دليل ل.م.د (ليسانس–ماستر–دكتوراه) جامعة قاصدي مرباح ورقلة، 2007، ص2.

خلاصة الفصل:

لقد شهدت الجامعة الجزائرية في الآونة الأخيرة تطورات ملحوظة من خلال الدعم المالي والبشري الذي حظيت به، ونظرا لأهمية هذه المؤسسة في المساهمة الفعالة في تنمية المجتمع، قمنا في هذا الفصل بالتعريف بالجامعة الجزائرية من خلال تقديمنا لمفهوم الجامعة ثم حددنا أهداف وأسس ومعوقات الجامعة، ثم تحدثنا عن الأستاذ والطالب والإدارة الجامعية والمنهاج باعتبارهم مكونات أساسية للجامعة، وربطناهم بالوظائف التي تعكف الجامعة على تقديمها في طليعتها التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع لنختم هذا الفصل بكرونولوجيا جامعة الجزائر منذ سنة 1830 الى غاية اليوم، وكل ذلك من أجل الكشف عن أهمية هذه المؤسسة الهامة في أي مجتمع أراد التحضر والتطور والسمو ورفع التحدي في خضم التغيرات المتسارعة.

الفصل الخامس: الأساليب الفعالة في التعليم الجامعي

تمهيد

1/- أسلوب التعليم التعاوني

1.1/- مفهوم أسلوب التعليم التعاوني

2.1/- خطوات تنفيذ أسلوب التعليم التعاوني

3.1/- أهداف أسلوب التعليم التعاوني

4.1/- شروط استخدام أسلوب التعليم التعاوني

5.1/- ايجابيات وسلبيات التعلم التعاوني

2/- أسلوب المناقشة

1.2/- مفهوم أسلوب المناقشة

2.2/- شروط استخدام أسلوب المناقشة

3.2/- أنواع أسلوب المناقشة

4.2/- دواعي استخدام أسلوب المناقشة

5.2/- ايجابيات وسلبيات أسلوب المناقشة

3/- أسلوب حل المشكلات

1.3/- مفهوم أسلوب حل المشكلات

2.3/- مبررات استخدام أسلوب حل المشكلات

3.3/- خطوات أسلوب حل المشكلات

4.3/- أساسيات أسلوب حل المشكلات

5.3/- ايجابيات وسلبيات أسلوب حل المشكلات

4/- أسلوب الإلقاء

1.4/- مفهوم أسلوب الإلقاء

2.4/- أنماط أسلوب الإلقاء

3.4/- مبررات استخدام أسلوب الإلقاء

4.4/- شروط نجاح أسلوب الإلقاء

5.4/- ايجابيات وسلبيات أسلوب الإلقاء

خلاصة الفصل

تمهيد:

تعد أساليب التدريس الجامعي مكونا أساسيا من مكونات الموقف التعليمي داخل الجامعة، سواء أكانت هذه الأساليب تقليدية أم حديثة يستخدمها الأستاذ الجامعي في أداء عمله داخل قاعات التدريس، بحيث يعمل على الإلمام بها وفقا لمقتضيات الموقف التعليمي وطبيعة المادة العلمية، ن كفاءة الأستاذ تقاس في جانب منها بمهارته في استخدام الأساليب الإبداعية في التدريس وتنويعه بما يتناسب مع خصائص الطالب الجامعي.

ومن هذا المنطلق كان لزاما علينا الحديث في هذا الفصل على أبرز الأساليب الإبداعية في التعليم الجامعي والتطرق الى مفهومها وخصائصها ومبررات استخدامها وشروطها وايجابياتها وسلبياتها.

1/- أسلوب التعليم التعاوني

1.1/- مفهوم أسلوب التعليم التعاوني

التعلم التعاوني من الاستراتيجيات التعليمية التي ثبت فاعليتها في جوانب التعلم المختلفة لما لها من مزايا تعليمية واجتماعية ونفسية، ولإمكانية الاستفادة منها في مواجهة سلبيات طرق التدريس التقليدية، حيث تعتمد هذه الإستراتيجية على ايجابية المتعلمين وتفاعلهم بالعمل في مجموعات يسود أفرادها الإحساس بالمسؤولية والعمل التعاوني، وهي تهدف الى تنمية روح الفريق الواحد بين المتعلمين مختلفي القدرات، والى تنمية مهاراتهم الاجتماعية، وتكوين الاتجاه السليم لديهم[1]، فالتعليم التعاوني أسلوب تدريسي مكون من عدد معين من الطلاب مختلفين في قدراتهم واستعداداتهم يعملون معاً بهدف رفع مستوى الخبرات التعليمية لكل واحد منهم إلى أقصى حد ممكن.

ويعرف أيضا بأنه إستراتيجية تربوية فعالة لتقديم خبرات اجتماعية وثقافية ، وأنه إستراتيجية يتم فيها تقسيم المتعلمين إلى مجموعات صغيرة غير متجانسة تعمل معا في بيئة تعليمية مناسبة تسمح لهم بالتعاون والتفاعل معا، حيث تعكف المجموعة الصغيرة مشتركة على انجاز المهام التي كلفت بها، إلى أن ينجح جميع الأعضاء في فهم وإتمام تلك المهام ، وكل متعلم ليس مسؤول فقط عن تعلم ما يجب أن يتعلمه، بل أن يساعد زملاءه في المجموعة على التعلم وتحقيق الأهداف المرجوة[2] بإشراف من الأستاذ.

2.1/- خطوات تنفيذ أسلوب التعليم التعاوني

1. مرحلة التعرف وعرض الأهداف وتهيئة الطلبة: يتم فيها تفهم المشكلة أو المهمة المطروحة وتحديد معطياتها والمطلوب عمله إزاءها والوقت المخصص للعمل المشترك لحلها، يراجع هنا الأستاذ أهداف الدرس ويهيئ الطلبة للتعلم.
2. عرض المعلومات: يعرض الأستاذ المعلومات على الطلبة إما بالشرح وعرض البيان أو نص أو كتاب.

---

[1] سعيد عبد الله لافي، أساليب التدريس، عالم الكتب، ط1، القاهرة، مصر، 2012، ص.50

[2] سونيا هانم علي قزامل، مرجع سابق ، ص.27.

3. مرحلة بلورة معايير العمل الجماعي: ويتم في هذه المرحلة الاتفاق على توزيع الأدوار وكيفية التعاون، وتحديد المسؤوليات الجماعية وكيفية اتخاذ القرار المشترك، وكيفية الاستجابة لآراء أفراد المجموعة والمهارات اللازمة لحل المشكلات.
4. الإنتاجية: يتم في هذه المرحلة الانخراط في العمل من قبل أفراد المجموعة والتعاون في إنجاز المطلوب بحسب الأسس والمعايير المتفق عليها، وفي هذه المرحلة يساعد الأستاذ فرق التعلم أثناء قيامهم بالعمل.
5. الإنهاء: يتم في هذه المرحلة كتابة التقرير إن كانت المهمة تتطلب ذلك، أو التوقف عن العمل وعرض ما توصلت إليه المجموعة في جلسة الحوار العام.
6. توفير التقدير: يجد الأستاذ طرقاً لتقدير الجهود والإنجازات الفردية والجماعية[1].

3.1/- أهداف أسلوب التعلم التعاوني

أشار **جابر عبد الحميد** (1999) إلى أن نموذج التعلم التعاوني يُستخدم على الأقلّ لتحقيق ثلاثة أهداف تعليمية هامة هي[2]:

1. **تحسين التحصيل الأكاديمي:** يستهدف تحسين أداء الطالب في مهام تحصيلية هامة، ولقد برهن مطوِّروه أن نموذج بنية المكافأة التعاونية يزيد من قيمة التعلم الأكاديمي عند الطلاب ويغير المعايير المرتبطة بالتحصيل، ولقد حاول سلافن (Robert Slaven) وآخرون أن يغيروا هذه المعايير عن طريق استخدام التعليم التعاوني يقول سلافن: "وكثيرا ما لا يقدر التلاميذ أترابهم الذين يؤدون أداء متفوقا من الناحية الأكاديمية، بينما يقدرون أترابهم الذين يتفوقون في الألعاب الرياضية، ويرجع هذا إلى أن النجاح في الرياضة يحقق فوائد للجماعات (الفريق، المدرسة، المدينة) بينما النجاح الأكاديمي يفيد الفرد وحده، وفي الحق، أن الصف الذي يستخدمه الدراجات وفقا للتوزيع الاعتدالي، أو أي نظام تنافسي للدرجات أو نظام للحوافز يعني أن نجاح أي فرد يقلل فرص الأفراد الآخرين في النجاح".

---

[1] معمري ثامر، أثر أسلوبي التعلم (الفردي–التعاوني) على مستوى التفكير الإبداعي لدى تلاميذ السنة ثانية متوسط، رسالة ماجستير في علم النفس المدرسي، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية والارطوفنية، جامعة الجزائر2، 2013/2012، ص.82.

[2] جابر عبد الحميد جابر، استراتيجيات التدريس والتعلم ، سلسلة المراجع في التربية وعلم النفس ، الكتاب العاشر، القاهرة، دار الفكر العربي، 1999، ص.80.

2. **تقبُّل التنوّع:** وهو التقبُّل الأشمل والأوسع لأُناس يختلفون في الثقافة والطبقة الاجتماعية والقدرة أو عدم القدرة والعنصر، وإذا سلمنا بما أشار إليه Allport عام 1904 أنه من المعروف أن مجرد التفاعل الفيزيقي بين الجماعات الاثنية أو العنصرية المختلفة وتعليمهم معا في مسار رئيسي لا يكفي لإنقاص التعصب والتعميمات الجامدة والتحيز، لأن التعليم التعاوني يتيح الفرص للطلاب ذوي الخلفيات المتباينة والظروف المختلفة أن يعملوا معتمدين على بعضهم البعض في مهام مشتركة ومن خلال استخدام بنيات المكافأة التعاونية يتعلمون تقدير الواحد للأخر.
3. **تنمية المهارات الاجتماعية:** يضم التعلم التعاوني أهدافا ومهارات اجتماعية متنوعة وهو أن يتعلم الطلاب مهارات التعاون والتضافر والمناقشة والحوار والمشاركة والثقة بالنفس واحترام الآخرين وتقدير العمل التعاوني، ومع ذلك فان كثيرا من الشباب تنقصهم المهارات الاجتماعية الفعالة، والدليل على ذلك أنه كثيرا ما تؤدى الخلافات الصغيرة بين الأفراد إلى أعمال عنف، والى التعبير عن سخطهم وعدم رضاهم حين يطلب منهم العمل في مواقف تعاونية.

4.1/- شروط استخدام أسلوب التعليم التعاوني

لكي يكون الموقف التعليمي تعليماً تعاونياً يجب توفر العناصر التالية:

1. التعاون والايجابية: نجاحه مرهون بنجاح الجماعة، طريقة العمل السائدة هي نحن بدلا من أنا.
2. المحاسبة الفردية: كل فرد داخل المجموعة له دور محدد مسؤول عن انجازه.
3. مهارات العمل التعاوني: هناك مهارات للعمل التعاوني ويجب تدريب المتعلمين عليها وإتقانها[1].
4. وجود هدف مشترك للمجموعة يسعى الأعضاء الى تحقيقه من خلال المشاركة وتبادل الأفكار ومساعدة بعضهم البعض.
5. تعزيز التعاون والمهام السلوكية داخل المجموعة، فالتفاعل المعزز بين الطلبة و الأستاذ من

[1] سعيد عبد الله لافي، مرجع سابق، ص.52.

خلال تشجيع وتسهيل جهود أفراد المجموعة بعضهم لبعض، مع إحساس الفرد بمسئوليته تجاه أفراد المجموعة.

6. التأكيد على الحوار والعمل الجماعي داخل المجموعة.
7. التعاون والمسؤولية الفردية لكل عضو في المجموعة.
8. المحاسبة العامة داخل المجموعة حول الإسهامات الفردية من أجل تحقيق أهداف المجموعة[1].
9. تماسك المجموعة ، ويحدث نتيجة اختيار أعضاء الجماعة لبعضهم البعض وتحمل كل عضو المسؤولية تجاه الجماعة، وامتثال الجماعة لقيمها، وتفهم كل عضو لدوره مع إشباع الجماعة لحاجة أفرادها[2].

5.1/- ايجابيات وسلبيات التعلم التعاوني

1.5.1/- ايجابيات أسلوب التعلم التعاوني:

1. أثبت دراسة (السعيد الجندي 1995)[3] فعالية استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني كأحد أساليب المناقشة الجماعية في تدريس التاريخ للصف الأول الثانوي على كل من التحصيل وتنمية الاتجاهات نحو دراسة التاريخ .
2. يعتبر الطلاب من خلال هذه الطريقة مركز العملية التعليمية، فيتدرب الطلاب من خلال هذه الطريقة على مهارات النقاش والحوار البناء، ويتعود الطلاب على تحمل المسؤولية.
3. تدريب الطلاب على التعبير الجيد عن أفكارهم وآرائهم ، وينمي روح العمل الجماعي.
4. تعلم الفرد بنفسه عندما يكون جميع أفراد الجماعة قد تعلموا و ذلك يعني الاعتماد الايجابي بين أفراد المجموعة أي أن مجموعة العمل التعاوني متكافلة ومتضامنة، فكل فرد تقع عليه مسؤولية تعليم نفسه.

---

[1] سونيا هانم علي قزامل، مرجع سابق ، ص.34.

[2] المرجع نفسه، ص.37.

[3] السعيد الجندي عبد العزيز، أثر استخدام إستراتيجية التعليم التعاوني في تدريس التاريخ، المؤتمر العلمي السابع للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، مصر، 7 – 10 أغسطس 1995 ،ص.101.

5. تقع على عاتق كل فرد من المجموعة التأكد من تعلم الآخرين في مجموعته، فيصل جميع أفراد المجموعة إلى مستوى الإتقان[1].
6. وجود دافعية عند المتعلمين للتعلم مما يجعلهم في حالة نشاط تمكنهم من الاستجابة للتعليمات، والقيام بحل المشكلات في الموقف التعليمي.
7. يتميز دور المعلم والمتعلم بالايجابية بعيدا عن الإلقاء والاستماع والسلبية السائدة في مواقف التعليم الاعتيادية[2].
8. تعزيز الاحترام المتبادل بين الطلاب الذين لديهم بعض الأفكار المختلفة عن زملائهم في الصف.
9. ينمي التعليم التعاوني المهارات الاجتماعية بين الطلبة[3].

2.5.1/- سلبيات أسلوب التعلم التعاوني:

1. الحاجة إلى أهداف تعليمية توضح ما ينبغي أن يحققه المتعلم من خلال عملية التعلم.
2. الافتقار إلى المعالجات والممارسات التدريسية التصحيحية والعلاجية والأنشطة الاثرائية التي تحقق احتياجات المتعلمين وتزيد فاعلية التدريس.
3. قلة وقت التعلم المقدم للمتعلمين، والذي لا يتيح تشخيص صعوبات التعلم لديهم وعلاجها بتوفير بدائل تعليمية مناسبة تحتاج إلى وقت إضافي[4].
4. المعالجة إذا لم يتوفر عامل الجدية لدى الطلبة فهذا الأسلوب لن يكون له معنى وبالتالي لا يتحقق الهدف من وراء العمل الجماعي فتعم الفوضى و سياسة الاتكال بين الطلبة فتنعدم روح التعاون بين الطلبة.
5. ضعف خبرات بعض الطلاب لا يمكنهم من مشاركة زملائهم بشكل فعال.
6. انحرف بعض الطلاب عن الموضوع المراد مناقشته إلى مواضيع خارجية بسبب نقص التدريب الكافي.

---

[1] سونيا هانم علي قزامل، مرجع سابق، ص.29.

[2] سعيد عبد الله لافي ، مرجع سابق ، ص.57.

[3] جابر عبد الحميد جابر، مرجع سابق، ص.115.

[4] سعيد عبد الله لافي ، مرجع سابق ، ص.58.

7. لا تصلح هذه الطريقة في الفصول التي تضم أعدادا كبيرة من الطلاب.

2/- أسلوب المناقشة

1.2/- مفهوم أسلوب المناقشة:

لم يؤد أسلوب الإلقاء الدور المنشود في إكساب المتعلمين المعلومات، وتطوير قدراتهم، وتلبية احتياجاتهم بما يؤدي إلى تحقيق النمو الشامل لديهم و من أسباب ذلك اهتمام هذه الطريقة بالمادة التدريسية ، واقتصار استخدامها على الملقن فقط، ولعلاج هذه المشكلة تم التفكير في طرق جديدة تعطى مساحة للمتعلم للمشاركة في شرح الموضوعات بفعالية.

من هنا نشأت طريقة المناقشة والتي يمكن تعريفها كما يلي: هي عملية الاتصال التي تتم بين المعلم والمتعلم، ومن خلالها يتم تناقل المعلومات بين الطرفين[1].

يعتبر أسلوب المناقشة بوجه عام من الأساليب الجيدة الذي يضمن اشتراك الطلبة اشتراكا ايجابيا في العملية التعليمية–التعلمية في التدريس الجامعي و المبدأ الذي تقوم عليه المناقشة هو: أن يشترك الأستاذ الجامعي مع طلبته في طرح المادة التعليمية (العلمية) لمناقشتها وبالتالي فهمها وتفسيرها وتحليلها وتقويمها[2].

ويعرف أسلوب المناقشة بأنه إحدى الطرق التي يتم فيها تبادل الآراء من خلال الحوار الجاد عند طرح سؤال أو قضية ، تشير دراسة (محمد سالم 1998)[3] إلى أن المناقشة الجماعية تجعل الطلاب أكثر إيجابية نتيجة التعاون بينهم، وقد أرجع ذلك إلى عملية التعزيز التي يقدمها الأستاذ في الموقف التعليمي لطلابه، كما أشارت دراسة (ملكة حسين صابر1999)[4] إلى أن المناقشات الجماعية تساعد على استيعاب الدرس في أقل وقت وتزيد من قدرة الطلبة على الفهم والتلخيص، وتقرب المستويات الفكرية بين الطلاب.

---

[1] سعيد عبد الله لافي، مرجع سابق ، ص.19.

[2] عايش محمود زيتون، أساليب تدريس العلوم، دار الشروق، ط1، عمان، الأردن، 2008، ص.181.

[3] محمد سالم، فعالية التعليم التعاوني في اكتساب طلبة المرحلة الثانوية مهارات التذوق الأدبي، دراسات في المناهج وطرق التدريس الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد55، مصر، 1998، ص.11.

[4] ملكة حسين صابر ، أثر التعلم التعاوني في اكتساب طالبات السنة الثانية ثانوي أدبي لبعض مفاهيم علم النفس، دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد60، مصر، 1999، ص.170.

ويعد أسلوب المناقشة من الأساليب القديمة في التعليم، يرجع للفيلسوف "سقراط" في توجيه فكر تلاميذه وتشجيعهم وهو تطوير لأسلوب المحاضرة أو الإلقاء بإدخال عنصر المناقشة في صورة تساؤلات تثير الدافعية، ويستخدم أيضا هذا الأسلوب في تقويم الطلبة، فهو يستخدم لاختبار معلومات الطلبة السابقة المتعلقة بموضوع الدرس، فيحدد الأستاذ فيما إذا كان الطلبة قد امتلكوا المعلومات الأساسية المتعلقة بمادة التدريس، وتمكن الأستاذ من اكتشاف نوعية الطلبة ومستوياتهم وقدراتهم[1].

2.2/- شروط استخدام أسلوب المناقشة

أسلوب المناقشة هي أنشطة تعليمية تقوم على المحادثة التي يتبعها الأستاذ مع طلبته حول موضوع الدرس وهي الطريقة الحوارية التي تقوم في جوهرها على الحوار، لكن هذا الحوار يجب أن لا يتحول إلى جدال ثم إلى فوضي عارمة، لذا يجب التقيد بما يلي:

1. يجب على الأستاذ التحديد المسبق لنوعية الموضوع محل المناقشة والذي يريد تدريسه وهل يصلح لأن يتبع في أدائه أسلوب المناقشة أم لا ، فهناك مواضيع لا يمكن تناولها بأسلوب المناقشة.
2. يعتبر إخبار الأستاذ لطلبته بموضوع الحصة القادمة بمثابة إشعار مسبق على الطلبة تحضيره وإعداد الأسئلة المبهمة حوله بغية مناقشته في الحصة و إثارة جميع جوانبه وهو يمثل مفتاح بداية المناقشة و تعميم الفهم واستفادة المعلم والمتعلم معا.
3. إن الوضعية الجلوسية التي يختارها الأستاذ لطلابه تعتبر خطوة ايجابية لفتح باب المناقشة ، فجلوس الطلبة على شكل نصف دائرة داخل القاعة ، تحدث مجابهة بينهم وهو ما يسمح لهم برؤية تعبيرات وجوههم وانفعالاتهم.
4. يجب على الأستاذ أن يكون قادرا على صياغة الأسئلة وطرحها على المتعلمين، وأن يحسن التعامل مع إجابات وأسئلة المتعلمين.

[1] محمد محمود الحيلة، طرائق التدريس واستراتيجياته، دار الكتاب الجامعي العين، ط2، الإمارات العربية المتحدة، 2002.

5. أن يوفر الأستاذ مناخا تعليميا مريحا حتى يتشجع المتعلمون لإعطاء الآراء والأفكار الجيدة.
6. على الأستاذ ألا يسمح بخروج الطلبة عن موضوع المناقشة، وقبول الآراء والأفكار المطروحة من طرف الطلبة وعدم الاستهتار بها[1].
7. يجب على الأستاذ طرح السؤال على كافة الطلبة قبل أن يحدد طالبا معينًا للإجابة عنه، وأن يكون السؤال مناسبا ومتسقا مع الأهداف وضمن خطة المادة (المساق) التدريسية، بشرط أن يثير هذا السؤال تفكير الطلبة ويستثير عملياتهم العقلية المختلفة ، وبالتالي يحفزهم على توليد الأفكار والأسئلة ومناقشتها ومحاكمتها عقليا ، وعلى الأستاذ استخدام الأسئلة ذات الأجوبة المتعددة المنتجة تفكيريا وبالتالي تجنب ما أمكن الأسئلة التي يحتمل أن تكون إجاباتها (نعم) أو (لا) ، مع الإكثار من الأسئلة التي تبدأ بكلمة بماذا؟ وكيف؟ ولماذا؟ ...الخ.
8. ضرورة تقبل الأستاذ الجامعي لأفكار طلبته وإجاباتهم المختلفة لأن ذلك له دوره الكبير في المناقشة فالإجابات والأفكار الصحيحة تتطلب الدعم والتشجيع بكلمة أو عبارة مناسبة من الأستاذ، تقبل الأفكار والإجابات غير السليمة بصدر رحب ومناقشتها وعزلها علميا وعقليا[2].
9. أن يكون السؤال مناسبا لقدرات الطلبة التفكيرية وخبراتهم السابقة ولعل البدء بأسئلة تنطلق من خبرات الطلبة تكون حافزا لاستمرار المناقشة وشد الانتباه وتكون صياغة الأسئلة بلغة واضحة مفهومة ومألوفة في لغة الطلبة وتعبيراتهم وهذا يتطلب أن يكون السؤال قصيرا يدور حول فكرة علمية واحدة ما أمكن ذلك وذلك تجنبا لتشتيت أفكار الطلبة وخروجهم عن الموضوع أو الهدف التعليمي المنشود مع تنويع مستويات الأسئلة من حيث صعوبتها وذلك لإشراك جميع الطلبة في عملية الحوار والتفاعل والاتصال وبالتالي تجنب احتكار (عدة طلاب) للإجابة عن معظم الأسئلة أو مناقشتها[3].

---

[1] زيد الهويدي، أساليب تدريس العلوم في المرحلة الأساسية، دار الكتاب الجامعي، ط2، الإمارات، 2010، ص.123.

[2] عايش محمود زيتون، أساليب التدريس الجامعي، مرجع سابق، ص.186.

[3] المرجع نفسه، ص.185.

10. ينبغي على الأستاذ أن يحرص على عدم تجاوز مجال المناقشة الإطار الذي رسمه لها مسبقا بحيث تؤدى في النهاية إلى تحقيق الأهداف التي رسمها لها قبل الدرس.
11. يجب على الأستاذ الجامعي في نهاية المناقشة أن يقوم بربط جميع النقاط التي دارت حولها المناقشة إلى بعضها البعض، بحيث تتضح أمام الطلاب وحدة الموضوع وتماسكه، ثم تقديم استنتاج للأهداف العامة التي فتحت باب المناقشة من أجل الوصول لتحقيقها.
12. يجب على الأستاذ الجامعي أن يقوم باستخدام السبورة لكتابة العناصر الأساسية للمناقشة[1].

3.2/- أنواع أسلوب المناقشة

باعتبار أن المناقشة أسلوب من خلاله تجتمع الطلبة حول مناقشة مشكلة من المشكلات، أو موضوع معين يطرحه الأستاذ بهدف دراسته دراسة منظمة، للوصول الى حلول ونتائج أو أراء في هذا الموضوع، حيث يوجه تفكير الطلبة نحو الخط الفكري الذي تسير فيه المناقشة حتى تنتهي إلى تحقيق المطلوب، إلا أن للمناقشة عدة أنواع يمكن أن نوجزها فيما يلي:

1.3.2/- المناقشة التلقينية: وتتم عن طريق السؤال والجواب بشكل يقود الطلاب إلى التفكير المستقل، وتدريب الذاكرة، فالأسئلة يطرحها الأستاذ وفق نظام محدد يساعد على استرجاع المعلومات المحفوظة في الذاكرة، ويثبت المعارف التي استوعبها الطلاب ويعززها، ويعمل على إعادة تنظيم العلاقات بين هذه المعارف، وهذا النوع من المناقشة يساعد الأستاذ أن يكشف النقاط الغامضة في أذهان الطلاب، فيعمل على توضيحها بإعادة شرحها من جديد أو عن طريق المناقشة، فالمراجعة المستمرة للمادة المدروسة خطوة خطوة تتيح الفرصة أمام الطلبة لاستيعاب الحقائق وفهمها[2]، فتعطي للأستاذ إمكانية الحكم على طلابه في مدى استيعابهم للمادة الدراسية.

---

[1] سونيا هانم علي قزامل، مرجع سابق ، ص.66.

[2] سعيد عبد الله لافي، مرجع سابق، ص.22.

2.3.2/- المناقشة الاكتشافية الجدلية: تعتبر هذه الطريقة من أقدم الطرق في عملية التعليم، وأول من استخدمها الفيلسوف سقراط، الذي لم يكن يعطي طلابه أجوبة جاهزة[1]، ولم يكن هدفه إعطاء المعارف للطلاب، وإنما كان إثارة حب المعرفة لديهم، وإكسابهم خبرة في طرق التفكير التي تهديهم إلى الكشف عن الحقائق بأنفسهم والوصول إلى المعرفة الصحيحة، وقد سمي هذا الشكل التوليدي للمناقشة بالطريقة السقراطية، حيث يقوم الأستاذ بطرح مشكلة محددة أمام طلابه، معتمدا في حلها على مهارة طلابه بشرط أن تتعدى استخدام وتوظيف القوانين والقواعد لإيجاد الحل المناسب، وقد يتطلب إلى الوصول إلى حل صحيح اقتراح بدائل جديدة ربما تتضمن الخطوات أو الطريقة أو عناصر الحل، فمهارة كهذه تتطلب الممارسة والتدريب على حل أكبر عدد من المشكلات سواء داخل محتوى المنهاج أو من الحياة[2].

وطرح الأسئلة من طرف الأستاذ يجب أن تكون مثيرة بالنسبة للطلبة فتُقض فيهم معلومات سابقة مكتسبة، وتثير ملاحظاتهم وخبرتهم الحيوية، ويوازي الطلاب بين مجموعة الحقائق التي توصلوا إليها، حتى إذا أصبحت معروفة وواضحة لديهم يبدأ هؤلاء في استخراج القوانين والقواعد وتصميم النتائج، وهكذا يكتشفون عناصر الاختلاف والتشابه، فيستوعبون المعارف بأنفسهم دون الاستعانة بأحد فينمو تفكيرهم وقدراتهم على حل المشكلة محل النقاش وتنمية المهارات الفكرية أو العقلية[3].

3.3.2/- المناقشة الجماعية الحرة: في هذه الطريقة يجلس مجموعة من الطلاب على شكل حلقة لمناقشة موضوع معين، ويحدد قائد الجماعة سواء الأستاذ أو أحد الطلبة أبعاد الموضوع وحدوده، ويوجه المناقشة، ليتيح أكبر قدر من المشاركة الفعالة، والتعبير عن وجهات النظر المختلفة دون الخروج عن موضوع المناقشة، ويحدد في النهاية الأفكار الهامة التي توصلت لها الجماعة[4]، ولكي تنجح المناقشات التي يشارك فيها الصف كله، فإن الأمر يتطلب مهارات اتصال وتفاعل ومتضمنة من جانب كل من الأساتذة والطلبة، وتتطلب أيضا معايير تدعم غير المقيد والاحترام المتبادل، والأستاذ كقائد للنقاش ينبغي

---

[1] عاطف الصيفي، المعلم واستراتيجيات التعليم الحديث، دار أسامة، ط1، عمان، الأردن، 2009، ص.117.

[2] زيد الهويدي، مرجع سابق، ص.219.

[3] جابر عبد الحميد جابر، مرجع سابق، ص.138.

[4] عاطف الصيفي، مرجع سابق، ص.118.

أن يوجه المناقشة بوضوح حتى لا تتشعب، وأن يبقيها في مسارها بإعادة النقاش إذا ابتعد عن الموضوع ويشجع المشاركة بالاستماع بعناية لجميع الأفكار و وجهات النظر وبالمساعدة في حفظ سجل للمناقشة[1].

هذا النوع من المناقشة يسعى لدراسة موضوع أو مشكلة من خلال التدفق الحر للجدل والنقاش الذي يتعلم فيه المشاركون من بعضهم البعض عن طريق المساهمة في الأفكار، فهي محاولة لفهم المعرفة بشكل أفضل وحل المشكلات بدلا من اكتساب معلومات واقعية جديدة وهكذا فإنها مناقشة بهدف[2].

وهناك من يرى بأن هذا النوع من المناقشة غرضه توليد الأفكار المبتكرة التي يمكن الحصول عليها نتيجة العصف الذهني بأسئلة تستمطر أذهان المشركين في النقاش ويستخدم هذا النوع من المناقشة في غرفة الدراسة لإعطاء العقل حرية التفكير لتوليد الأفكار الجديدة حول موضوع معين أو المشكلة المطروحة[3].

4.3.2/- المناقشة بطريقة الندوة: رغم أن البعض يعتبرها أسلوب مستقل إلا أن في الأصل الندوة عبارة عن نوع من أنواع أسلوب المناقشة، حيث تتكون من مقرر وعدد من الطلاب لا يزيد عددهم عن ستة يجلسون في نصف دائرة أمام بقية الطلاب، ويعرض المقرر موضوع المناقشة ويوجهها بحيث يوجد توازنا بين المشتركين في عرض وجهة نظرهم في الموضوع، وبعد انتهاء المناقشة يلخص أهم نقاطها، ويطلب من بقية الطلاب توجيه الأسئلة التي ثارت في نفوسهم إلى أعضاء الندوة، وقد يوجه المقرر إليهم أسئلة أيضا، ثم يقوم بتلخيص نهائي للقضية ونتائج المناقشة[4].

في هذا النوع من المناقشات يكون هناك تفاعل في المناقشة بين الطلبة أنفسهم أولا ثم الأستاذ، ويعطي الأستاذ وقتا كافيا لانتظار توليد الأفكار، ويوصف هذا النمط بأنه

---

[1] جابر عبد الحميد جابر، مرجع سابق، ص.211.

[2] بربارا ماتيرو وآخرون، الأساليب الإبداعية في التدريس الجامعي،(ترجمة حسين عبد اللطيف بعارة ، ماجد محمد الخطايبة)، دار الشروق، الأردن، 2002، ص.228.

[3] محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، دار المناهج للنشر، ط1، الأردن، 2013، ص.308.

[4] عاطف الصيفي، مرجع سابق، ص.119.

نمط المناقشة الاستقصائية الذي يعتبر المتعلم (الطالب) هو محور عملية المناقشة وبالتالي توصف بأنها مناقشة ذات المستوى المرتفع[1].

5.3.2/- المناقشة الثنائية: في هذا النوع من المناقشة يجلس طالبان، ويقوم أحدهما بدور السائل، والآخر بدور المجيب، أو قد يتبادلان الموضوع والتساؤلات المتعلقة به[2].

يرى الدكتور محسن علي عطية بأن هذا النوع من المناقشات يتم بين المعلم والمتعلم أو بين متعلمين اثنين فقط، وهذا طبعا بعد تحديد أسلوب المناقشة وطريقة إدارتها بمعنى تحديد ما إذا كانت المناقشة ثنائية أو جماعية وتحديد ما إذا كان الطلبة يوزعون بين مجموعات صغيرة أو يعامل الجميع في مجموعة واحدة وتحديد ما إذا كانت المناقشة تدار من المدرس مباشرة أو من طالب معين، تحديد النقطة التي تبدأ منها النقاش، وما إذا كان الدرس بحاجة إلى أن يجزأ إلى أجزاء ومناقشة كل جزء على حد أو يناقش الدرس كله مرة واحدة[3].

4.2/- دواعي استخدام أسلوب المناقشة

لقد تعدى استخدام أسلوب المناقشة كل جوانب الحياة، وهو ما يجعل المتعلم يتعلم من خلال واقعهم، مما يساعدهم في الحصول على مردود وفاعلية أكبر في التعلم، فجوهر المناقشة هو التفاعل اللفظي بين المتعلم والمعلم، لهذا كان لابد من اعتماد هذا الأسلوب في التعليم الفعال للأسباب التالية:

1. توضيح المحتوى: أسلوب المناقشة يساعد الطلبة في إتقان المحتوى التعليمي، ويشجعهم على التفكير به كما يساعد النقاش الطلبة على تمثل المعلومات التي اكتسبوها، لأن قراءة المحتوى أضحت من الدعامات الأساسية للتعليم، فبمجرد خروج الأستاذ من حصته سيشعر بأنه قد أعد الدرس على نحو رائع، ولكن المشكلة أن الطلبة الذين حضروا الدرس لم يكونوا كما يجب عليه، إن هذه المفارقة في التوقعات تحدث على نطاق كبير، لأن العديد من الأساتذة لا يزالون يشعرون

[1] عايش محمود زيتون ، أساليب التدريس الجامعي، مرجع سابق، ص.208.

[2] عاطف الصيفي، مرجع سابق، ص.119.

[3] محسن علي عطية، مرجع سابق، ص.310.

بأن التعليم هو مجرد عملية نقل للمعلومات، وقد تعززت هذه النظرة بفضل حقيقة أن بعض الطلاب بإمكانهم تلقى معلومات جديدة قليلة بمجهود قليل نسبيا، فهم يملكون خلفية كافية من المعلومات، واستراتيجيات تعلم مستقلة وملائمة، وحافز أكثر للتعلم بخصوص الموضوع المطروح، لكن بالنسبة للعديد من الطلاب وفيما يتعلم بأكثر الموضوعات، فإن تقديم المعلومات ليس كافيا، فمعظم التحصيل الجديد يتطلب بذل جهد كبير وسيحتاج الطلاب إلى من يعينهم، لكي يجدوا مدخلا للموضوعات ومن ثم يتعدوها، وهذا يتطلب شيئا من المعرفة المسبقة، ومن وجهة نظر مثالية يتطلب أيضا خبرة راسخة بالموضوع، ثانيا على المتعلمين بشكل أو بأخر أن ينخرطوا أو أن يكون لديهم اهتمام وانتباه نحو المعلومات والأفكار الجديدة التي هي بين أيديهم، بالإضافة لذلك إن على المتعلمين استكشاف المعلومات عن طريق السؤال والمقارنة واختبار عناصر المعرفة والخبرة السابقة[1]، وبذلك تساهم طريقة المناقشة بشكل كبير في استيعاب الطلبة لمحتوى الدرس وفهم كل جوانبه.

2. تعليم التفكير العقلاني: يعد أسلوب المناقشة من الأساليب المفيدة جداً في تعلم عملية التفكير والتعلم، إذ أظهرت الدراسات أن هناك إجماعا بين العلماء والمربين بخصوص ضرورة تعليم وتطوير المهارات التفكيرية لدى جميع أفراد المجتمع، وفي جميع المراحل العمرية خاصة لدى طلبة المدارس والجامعات، وذلك بهدف بناء جيل مفكرا، آخذين بالاعتبار أن هذه المهارات لا تنمو تلقائيا، ويؤكد ذلك دي بونو DeBono (1989) أنه يمكن تعليم التفكير لأن التفكير يبسط الأشياء والمواقف، ولا يعمل على تعقيدها[2]، ويجب أن ننظر إليه كعلمية بسيطة وآلية، وأن ذلك لن يتم إلا من خلال تعليم التفكير والتي تعتبر المناقشة أحد منابعه حيث يتمكن الطلبة من خلال النقاش الصفي من معالجة المشكلات عقلياً، وكيف يتحكمون في تفكيرهم الذاتي.

---

[1] أنتوني ق مانزو وآخرون، نعلم المحتوى (التعليم الاستراتيجي لتعلم استراتيجي)، ترجمة أيمن الطباع، العبيكان للنشر، ط1، السعودية، 2009، ص.24.

[2] عدنان يوسف العتوم وآخرون، تنمية مهارات التفكير، دار المسيرة، ط2، عمان الأردن، 2009، ص.43.

3. إبراز الأحكام الوجدانية: من خلال أسلوب المناقشة تبرز العلاقات الشخصية بين المعلم والمتعلم، ولكي تقوم هذه العلاقة للأبد على الأستاذ والطالب أن يحتك كل منهما بالأخر ويتفاعل معه بطريقة من شأنها أن توجد الثقة والاحترام المتبادلين بينهما، وأن تحافظ عليها ويتم مثل هذا التفاعل عندما يتبادلان الرأي والعمل المشترك من أجل الوصول إلى مبادئ عامة ونتائج وحلول مرضية، أي أن الناس عندما يعملون معا في قضية مشتركة فإن من المحتمل جدا أن تنشأ بينهم علاقة شخصية ايجابية[1].
4. الاهتمام الفردي بكل طالب: أسلوب المناقشة من الأساليب الفعالة التي تساعد الطلبة على تنمية الاستقلال الذاتي لديهم وبلورة دوافعهم الشخصية، وبمساعدة الأستاذ الذي يثري موضوع المناقشة دون كبح أفكار طلابه في المشاركة الفعالة في الموضوع فيساعدهم على توليد وصياغة أفكارهم ويزيد من خبراتهم، فيقوم بتقويم وجهات نظر الطالب ومحاكمتها عقليا وبالتالي بيان مدى دقتها أو صحتها العلمية[2].
5. تحقيق تكامل تربوي: يساعد أسلوب المناقشة من جعل العملية التربوية عملية متكاملة ومتناسقة بين الأستاذ والطالب والمنهاج فهذا الأسلوب يعمل على إثارة الاهتمام والدافعية للتعلم لدى الطلبة والتعرف على معلومات الطلبة السابقة فيما يتعلق بالمحتوى العلمي موضوع النقاش، وتحقيق علاقة تربوية تعليمية سليمة بين المتعلم والمعلم، وبين المتعلمين أنفسهم إذ تمكنهم من التعرف على قواعد التفاعل اللفظي، والنقاش السليم واحترام آراء الآخرين.
6. ترسيخ المعلومة لدى الطلبة: تساهم المناقشة في ترسيخ موضوع ما في أذهان المشاركين لزيادة إيضاح الإجراءات الصعبة أو المهمة لتبادل المعلومات بينهم.
7. زيادة درجة تفاعل الطلبة: تزيد المناقشة في اندماج الطلبة وتدل البحوث وكذلك حكمة المعلمين ذوي الخبرة على أنه لكي يتحقق تعلم حقيقي ينبغي أن يصح الطلبة مسؤولين عن تعلمهم وألا يعتمدوا على الأستاذ وحده، فاستخدام المناقشة

[1] عبد الحي أحمد السبحي ومحمد بن عبد الله القسايمة، طرائق التدريس العامة وتقويمها، دار النشر : خوارزم، ط1، 2010، ص.77.
[2] محمد محمود الحيلة، مرجع سابق، ص.108.

يمثل إحدى الوسائل الهامة التي تتيح للمتعلمين فرصا عامة للتحدث عن أفكارهم وتناولها ويزيد من دافعيتهم للاندماج في التفاعل وتبادل الآراء والمحادثة التي تتعدى حجرة الدراسة.

8. يزيد ثقة المتعلمين بأنفسهم: يكتسب أسلوب المناقشة أهميته من كونه دعوة حقيقية للطلبة للمشاركة الفعالة في حل مشكلة معينة، مما يجعل الطالب يشعر بأهميته كفرد فاعل في المجتمع بوجه عام، وفي المجتمع المدرسي بوجه خاص، وهذا ما يمنح الطلبة ثقة بأنفسهم، وبمجتمعهم.

9. تعليم الطلبة مهارة الاتصال: يساهم أسلوب المناقشة في تعليم الطلبة مهارات اتصال هامة وعمليات تفكير، وبما أن المناقشات تكون عامة ومعلنة وأمام جمهور، فإنها توفر وسيلة للأستاذ ليتبين ما يفكر فيه طلبته، وكيف يجهزون ويعالجون الأفكار والمعلومات التي تدرس لهم، وهكذا فإن المناقشات توفر مواقف اجتماعية حيث يستطيع الأساتذة مساعدة الطلبة على تحليل عمليات تفكيرهم، وعلى تعلم مهارات اتصال وتواصل هامة مثل صياغة أفكارهم والتعبير عنها بوضوح، والاستماع للآخرين والاستجابة للآخرين بطرق مناسبة وتعلم كيف يطرحون أسئلة جيدة[1].

[1] جابر عبد الحميد جابر، مرجع سابق، ص.190.

5.2/- ايجابيات وسلبيات أسلوب المناقشة

1.5.2/- إيجابيات أسلوب المناقشة:

1. ينمى أسلوب المناقشة لدى الطلبة احترام آراء الآخرين وتقدير مشاعرهم وتعويدهم على مواجهة المواقف، وعدم الخوف أو التحرج من إبداء آرائهم.
2. إن أسلوب المناقشة يجعل الطلاب مشاركين فعليين في المادة العلمية، وبالتالي يزداد تقديرهم للعلم الذي يتعلمونه، و تستثار قدرات الطلاب العقلية[1]، فتصبح في أفضل حالاتها ، نظرا لحالة التحدي العلمي الذي يعيشه الطلاب في الفصل.
3. تساعد المناقشة الطلبة على اكتساب مهارات الاتصال والتواصل والتفاعل وخاصة مهارات الحديث والكلام والتعبير وإدارة الحوار العلمي ، كما قد تسهم في اكتساب المتعلم الأسلوب الديمقراطي القائم على احترام رأي الآخرين ، عدم التسرع في إصدار الأحكام الجارفة فيسهم ذلك في تشكيل وتنمية بعض الاتجاهات والميول الايجابية لدى المتعلمين.
4. يتطلب أسلوب المناقشة ان تكون علاقة المدرس الجامعي بطلبته علاقة قائمة على الاحترام المتبادل ، مما يعني تقدير واحترام ما يطرح من موضوعات ومسائل تدريسية بصورة جدية وبالتالي تعزيز المواقف التعليمية-التعلمية وإبراز أهميتها لدى المتعلم والأستاذ سواء بسواء.
5. تثير المناقشة اهتمام الطلبة وميولهم بالمحاضرة وذلك عن طريق توجيه انتباههم إلى التحضير والإعداد المسبق لمناقشة الموضوعات والمحاضرات المقررة أو المفتوحة.
6. أسلوب المناقشة من الأساليب التي تجعل الطالب يشعر بالفخر والاعتزاز كونه قد أضاف جديدا إلى رصيد زملائه المعرفي، كما تنمي لديه روح العمل الجماعي
7. الأسئلة والأجوبة المطروحة المتبادلة في الحوار والمناقشة لها فائدة في تقدير اتجاهات الطلبة ، ومدى فهمهم للمادة وتقدير قدرتهم على التفكير ، وكذلك أنواع السلوك الذي اكتسبه الطلبة نتيجة لدراسة المادة التدريسية نفسها[2].

---

[1] سونيا هانم علي قزامل، مرجع سابق، ص.66.

[2] عايش محمود زيتون، أساليب التدريس الجامعي، دار الشروق، ط1، عمان، الأردن، 1995 ص.182.

8. يساهم أسلوب المناقشة في تعويد المتعلمين على عدم التعصب لأرائهم ومقترحاتهم[1]، لأنه من خلال فتح المناقشة كل واحد يحاول أن يبدئ رأيه في البداية ومع تدخل زملاء آخرين في النقطة نفسها تبدأ عملية الاحتكاك الفكري بين الطلبة فيحاول كل واحد الدفاع عن رأيه وشيئا فشيئا يحس الطالب أن رأيه ليس دائما هو الصحيح و انه لابد من سماع أراء الآخرين ثم احترام رأيهم كما يحترمون هم رأيه ثم الاقتناع بأن لكل طالب أو طالبة رأيه الخاص و زاويته المميزة التي يرى منها الموضوع محل النقاش، عندها يقتنع بأن فكرة التعصب والمغالاة في الرأي ليس أسلوب ينبغي الاعتماد عليه، ومن ثم يتعود المتعلم على عدم التعصب لرأيه ومقترحاته.
9. يساهم أسلوب المناقشة في مراعاة الفروق بين المتعلمين، وذلك باستخدام أنماط متنوعة من الأسئلة من قبل المعلم تتناسب مع هذه الفروق، كما تساعد على تنمية وسائل الاتصال اللغوي بين المتعلمين، وتكوين روح الديمقراطية، وتقبل الرأي الآخر، كما تنمي مهارات القيادة لدى المتعلمين[2].

[1] سونيا هانم علي قزامل ، مرجع سابق، ص.67.

[2] سعيد عبد الله لافي ، مرجع سابق ، ص.21.

2.5.2/- سلبيات أسلوب المناقشة:

1. إذا لم يقم الأستاذ بتنظيم الوقت أثناء الحصة والتحكم في تدخلات الطلبة قد يسرق عنصر الوقت المتكلمين لكثرة عددهم[1].
2. إن الأستاذ الذي لا يعرف شخصيات طلابه ، قد ينفلت منه الزمام بحيث تسيطر منهم مجموعة على الحديث ، خاصة عندما لا يضبط الأستاذ دارة الحوار والنقاش بين الطلاب فيتحول الدرس إلى مكان للفوضى يتحدث فيه الجميع كما يشاء.
3. يعرف أسلوب المناقشة على انه مجرد حوار شفوي وبالتالي يصعب تحقيق بعض الأهداف كما في المهارات اليدوية التي تتطلب استخدام الأدوات والأجهزة المخبرية التعليمية.
4. قد يغالي الأستاذ الجامعي أحيانا في طرح الأسئلة ويكثر منها لدرجة قد تؤدي إلى تشتت أفكار الطلبة أو خروجهم عن الهدف المنشود المراد مناقشته أو تعليمه وتعلمه .
5. إذا كانت الأسئلة والتساؤلات المطروحة الموجهة للطلبة غير جيدة الإعداد أو التحضير فإنها عندئذ تشجع الحزر والتخمين غير القائم على أساس علمي مقبول.
6. يصعب تقييم الطلبة جميعهم عن طريق معيار واحد لأن مستوى الأسئلة التي توجه إلى طالب دون الأخر ليست نفسها.
7. إذا عجز الأستاذ في تدعيم المادة التي يدرسها بالمناقشة بأسلوب الحوار الشفوي وتفعيلها بوسائل تعليمية سمعية وبصرية ... فان الحال عندئذ قد لا يختلف كثيرا عنه في أسلوب المحاضرة أو الإلقاء الشفوي[2].

[1] سونيا هانم علي قزامل ، مرجع سابق، ص.68.

[2] عايش محمود زيتون ، أساليب التدريس الجامعي، مرجع سابق، ص.ص(183-184).

3/- أسلوب حل المشكلات

1.3/- مفهوم أسلوب حل المشكلات

يُعرف "حسن زيتوني" أسلوب حل المشكلات بقوله : "أسلوب حل المشكلات هو تصور عقلي ينطوي على سلسلة من الخطوات المنظمة التي يسير عليها الفرد بغية التوصل إلى حل للمشكلة".

ويعرفه "مجدي عزيز إبراهيم" بقوله: مهارة حل المشكلات هي الممارسات والنشاطات العقلية والسلوكية التي يؤديها التلميذ منفردًا أو تحت توجيه و إرشاد المعلم، بهدف الوصول إلى الحل الصحيح لنظريات و تمارين المواد الدراسية"، ويقول "جانيه" بأن المهارة كتعلم تراكمي هي عملية متتابعة متتالية ويعرف مهارة حل المشكلات بأنها ناتج متوقع و منطقي لتعلم المفاهيم و لمبادئ، ومهارة مولدة قادرة على توليد الأفكار والمفاهيم والمبادئ التي يتطلبها المتعلم لتحقيق درجة الإبداع.

ويعرفها "إسماعيل محمد الأمين" بأنها تطبيق المعارف أو المهارات أو الخبرات السابقة لينتج عن ذلك شيء من الإبداع و الذي لم يكن موجودًا من قبل لدى الشخص الذي يقوم بالحل[1].

وتعرف هذه الطريقة بأنها مجموعة من الأنشطة والخطوات المنظمة التي يقوم بها المتعلمون لدراسة مشكلة معينة، والتوصل إلى حلول أو نتائج سليمة لهذه المشكلة، فتدريب المتعلمين على حل المشكلات أمر ضروري، لأن المواقف المشكلة ربما ترد في حياتهم سواء أكان داخل المؤسسة التربوية أو خارجها[2].

فالمشكلة هي كل قضية غامضة تتطلب الحل، وأسلوب حل المشكلات عبارة عن طريقة تستخدم عند وجود مشكلة أو قضية يراد الوصول إلى حل مناسب لها، والمشكلة قد تكون صغيرة أو كبيرة وقد لا تتكرر في حياة الإنسان إلا مرة واحدة، أو هي حالة يشعر فيها المتعلم بعدم التأكد والحيرة أو الجهل حول قضية معينة، وهذه الطريقة تعتمد على عدة خطوات هي :

---

[1] زكري نرجس، التعليم بالحاسوب وأثره في تنمية مهارة حل المشكلات، رسالة ماجستير، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة ورقلة، الجزائر، 2010/2009، ص.15.

[2] سعيد عبد الله لافي، مرجع سابق ، ص.38.

- الإحساس بالمشكلة وتحديدها.
- جمع المعلومات عن سبب المشكلة.
- فرض الفروض (الحلول).
- اختبار صحة الفروض.
- التوصل للحل أو النتيجة المطلوبة.

و طريقة حل المشكلات من الطرق التي تعد المتعلمين للحياة العلمية عن طريق إيجاد مواقف تتحدى المتعلمين وتستثير تفكيرهم وتجعلهم يقومون بنشاط متنوع لجمع المعلومات وتنظيمها ونقدها لإيجاد حلول لها[1].

هذا الأسلوب يهدف لتشجيع التلاميذ على البحث والتنقيب والتساؤل والتجريب، فهو يساعدهم على إيجاد الأشياء بأنفسهم ولأنفسهم عن طريق القراءة العلمية وتوجيه الأسئلة وعرض المواقف (المشكلة) والوصول إلى حلها[2].

2.3/- مبررات استخدام أسلوب حل المشكلات

أضحى أسلوب حل المشكلات من الأساليب الواجب التركيز عليه في تدريس العلوم، حتى يكتسب الطالب مهارات ذهنية فعالة وهذا من خلال البحث والتقصي الذي يقوم به الطالب في هذا الأسلوب للوصول الى حلول لمشاكل معينة، وبطريقة علمية بعد توجيهات أستاذ المادة العلمية فيحدث التداخل الوظيفي بين البحث العلمي ومهارة حل المشكلات، اللذان يحققان اكتساب الطالب للمعرفة العلمية وتقويمها ومن ثم انتقالها ليستغلها في مواقف جديدة، وهذا المنطلق كان لاستخدام هذا الأسلوب عدة مبررات نوجزها فيما يلي:

1. تتوافق طريقة حل المشكلات مع طبيعة عملية التعلم لدى المتعلمين والتي تقضي وجود هدف يسعى لتحقيقه، فوجود المتعلم في موقف محير كمدخل لدرس يكون له كحافز داخلي للتفكير المستمر ومتابعة النشاط التعليمي لحل المشكلة.
2. إن ممارسة أنشطة عملية لحل المشكلات يولد الثقة بالنفس عند الطلبة ويساعدهم في تحقيق ذاتهم وتجريب أفكارهم.

---

[1] سونيا هانم علي قزامل، مرجع سابق، ص.83.

[2] عايش محمود زيتون، أساليب تدريس العلوم، مرجع سابق، ص.148.

3. تعد طريقة حل المشكلات طريقة فعالة لتدريب الطلبة على خطوات الطريقة العلمية وبالتالي تنمية المهارات العلمية والإبداع.وهي نقطة التشابه بين أسلوب حل المشكلات ومواقف البحث العلمي.
4. تحقق طريقة حل المشكلات وظيفية أوجه التعلم، سواء المتعلقة منها بالمعارف أو المهارات العلمية المختلفة، ولهذا يحرص الأساتذة على جعل أداء التلاميذ لعمليات العلم ومهاراته في مواقف تعليمية تعلمية – مشكلة – تحقق حل المشكلات المبحوثة من خلال استخدام طريقة حل المشكلات.
5. تجمع طريقة حل المشكلات في إطار واحد بين شقي العلم بمادته وطريقته، فالمعرفة العلمية في هذه الطريقة، وسيلة للتفكير العلمي ونتيجة له في الوقت نفسه[1].
6. يتماشى أسلوب حل المشكلات مع طبيعة عملية التعلم لدى الأفراد المتعلمين (الطلبة) التي تقتضي أن يوجد لدى الطالب المتعلم هدف أو غرض يسعى لتحقيقه، وعليه فان استخدام المدرسين و اثارتهم لمشكلة علمية أو موقف مشكل أو سؤال علمي محير كمدخل للمناقشات العلمية يكون دافعا أو حافزا داخليا لتفكير مستمر ومتابعة النشاط التعليمي لحل المشكلة المبحوثة.
7. يتقف أسلوب حل المشكلات ويتشابه مع مواقف البحث العلمي، وبالتالي فان هذه الطريقة تنمي روح التقصي والبحث العلمي لدى الطلبة، وتدربهم على خطوات الطريقة العلمية ومهارات البحث والتفكير العلمي، وهذا بحد ذاته هدف أساسي في التعلم والتعليم الجامعي، مما يجعل المدرسين يحاولون تحقيقه لدى طلبتهم وذلك من خلال ممارستهم التدريسية الصفية والمخبرية في حل المشكلات.
8. يحقق أسلوب وظيفة أوجه التعلم سواء المتعلقة منها بالمعارف العلمية أم المهارات العلمية المختلفة المناسبة، وعليه يحاول المدرسون أن يجعلوا أداء الطلبة للمعارف العلمية وعمليات العلم وطريقة ومهاراته يتم في مواقف تعليمية–تعلمية (مشكلة) تحقق حل المشكلات المبحوثة من خلال استخدام أسلوب حل المشكلات.

[1] زكري نرجس، مرجع سابق، ص.20.

9. يجمع أسلوب حل المشكلات في إطار واحد بين شقي العلم بمادته وطريقته فالمعرفة العلمية قي هذا الأسلوب وسيلة للتفكير العلمي ونتيجة له في الوقت نفسه، وعليه يحاول المدرسون جهودهم في استخدام الأسلوب وتطبيقه لمساعدة الطلبة في إتباع الأسلوب العلمي والاتجاه الاستقصائي – الاستكشافي لتحقيقه لدى طلبتهم وبالتالي الجمع بين العلم بمادته وطريقته.
10. يتضمن أسلوب حل المشكلات اعتماد الفرد المتعلم (الطالب) على نشاطه الذاتي لتقديم حلول للمشكلات العلمية المطروحة، كما تمكن الفرد (الطالب) من اكتشاف المفهوم أو المبدأ أو الطريقة التي تمكنه من حل المشكلة المبحوثة وتطبيقها في مواقف مختلفة جديدة[1].

3.3/- خطوات أسلوب حل المشكلات

إن حل أي مشكلة بطريقة علمية ليس بالأمر السهل، سيتطلب حل أي مشكلة عدة إجراءات أو خطوات متتالية من شأنها مساعدة الباحث للتوصل إلى الحلول المناسبة، وقد تشعبت خطوات حل المشكلات من باحث وعالم لأخر ويمكننا إيجاز أبرز خطوات أسلوب حل المشكلات فيما يلي:

1. **الشعور بالمشكلة:** لا يمكن أن يحدث حل لمشكلات غير موجودة لأن سلوك حل المشكلة لا يستثير مشكلة بالمعنى الموضوعي بل بإدراك الفرد للموقف كمشكلة ملاحظة وأن يواجهها، أي أنها مسألة فردية، فما يخلق مشكلة لفرد قد لا يكون كذلك بالنسبة لأخر، فحل المشكلات في العملية التعليمية لا يحدث إلا إذا واجه الطالب مشكلة حقيقية تتناسب مع حاجاته وخبراته، فإذا واجه الطالب عقبة أو عائق يحول دون إشباع حاجاته هو الذي يؤدي الى التفكير في إزالة ما يعوق ذلك، ويصل عندها إلى الهدف، فالمشكلة الحقيقية أو الواقعية هي التي تمثل موقفا يكون فيه توازن الفرد مهددا، وما لم يشعر بالضيق لم تدخل المشكلة، لأن ذاته لا يمكن أن تنشغل بها، ولا يمكن أن يقال أن لديه مشكلة، وفي هذا الحال لا يهتم الطالب بحلها، وتصبح عندئذ المشكلة المطروحة مشكلة الأستاذ ولا تمت

[1] عايش محمود زيتون، أساليب التدريس الجامعي، مرجع سابق، ص.204.

بصلة إلى الطالب، فهي بالنسبة إليه مجرد عمل يقوم به، كما قد تكون مشكلته الحقيقية كيف يمكن أن يتجنب القيام بحلها والانشغال بما تتطلبه من عمل لا لزوم له[1].

2. **تحديد المشكلة:** وهي معرفة المطلوب بالضبط، وذلك من خلال صياغتها صياغة واضحة ومحددة تفصلها عن كل العوامل المحيطة بها غير ذات الصلة المباشرة، فيحدد المتعلم ما الذي يريد الوصول إليه بالضبط، فيبدأ التفكير في الوسائل والطرق التي تمكنه من الحل[2].
3. **جمع المعلومات:** ويعني توفير المعلومات واستخدامها لحل المشكلة، ومصادر المعلومات للطالب متعددة منها الخبرة السابقة، والكتاب المدرسي، والمراجع المختلفة المرتبطة بالمشكلة، وجمع المعلومات مهارة أساسية تتكون من مهارات فرعية لابد للطالب من التدرب عليها والإلمام بها، ومن هذه المهارات الفرعية:
   - القدرة على التمييز بين المعلومات المرتبطة بالمشكلة والمعلومات التي ليس لها علاقة بالمشكلة.
   - القدرة على اختيار مصادر المعلومات الموثوقة والمرتبطة بالمشكلة.
   - القدرة على توظيف الخبرات والمعلومات التي يمتلكها الشخص في حل المشكلة الحالية[3].
4. **صياغة الفرضيات:** تعتمد صياغة الفرضيات بشكل عام على المراحل السابقة (الشعور بالمشكلة، تحديد المشكلة، جمع المعلومات) حيث يتم وضع الاقتراحات النظرية القابلة للاختبار عن أسباب المشكلة، وأبعادها المختلفة وكيفية علاجها، وما أن يتم تحديد المشكلة المراد دراستها ومعالجتها بدقة وبوضوح، يبدأ الباحث بتطوير الفرضيات، وهي كافة الاحتمالات أو المسببات للمشكلة بشكل يوضح مختلف التفسيرات المحتملة والمقترحة للعلاقة بين عاملين أحدهما العامل المستقل (وهو السبب) والآخر العامل التابع (وهو النتيجة) التي حدثت نتيجة كافة العوامل

---

[1] شنين فاتح الدين، فاعلية التدريس بأسلوب حل المشكلات في التحصيل الدراسي لمادة الرياضيات، رسالة ماجستير، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة ورقلة، الجزائر، 2008/2007، ص.51.

[2] مريم سليم، علم النفس التربوي، دار النهضة العربية، ط1، ببيروت، لبنان، 2006، ص.28.

[3] زيد الهويدي، مرجع سابق، ص.222.

المستقلة أو المسببة، فالفرضية "عبارة عن جملة أو جمل عدة تعبر عن إمكانية وجود علاقة بين عامل مستقل وعامل أخر تابع"[1].

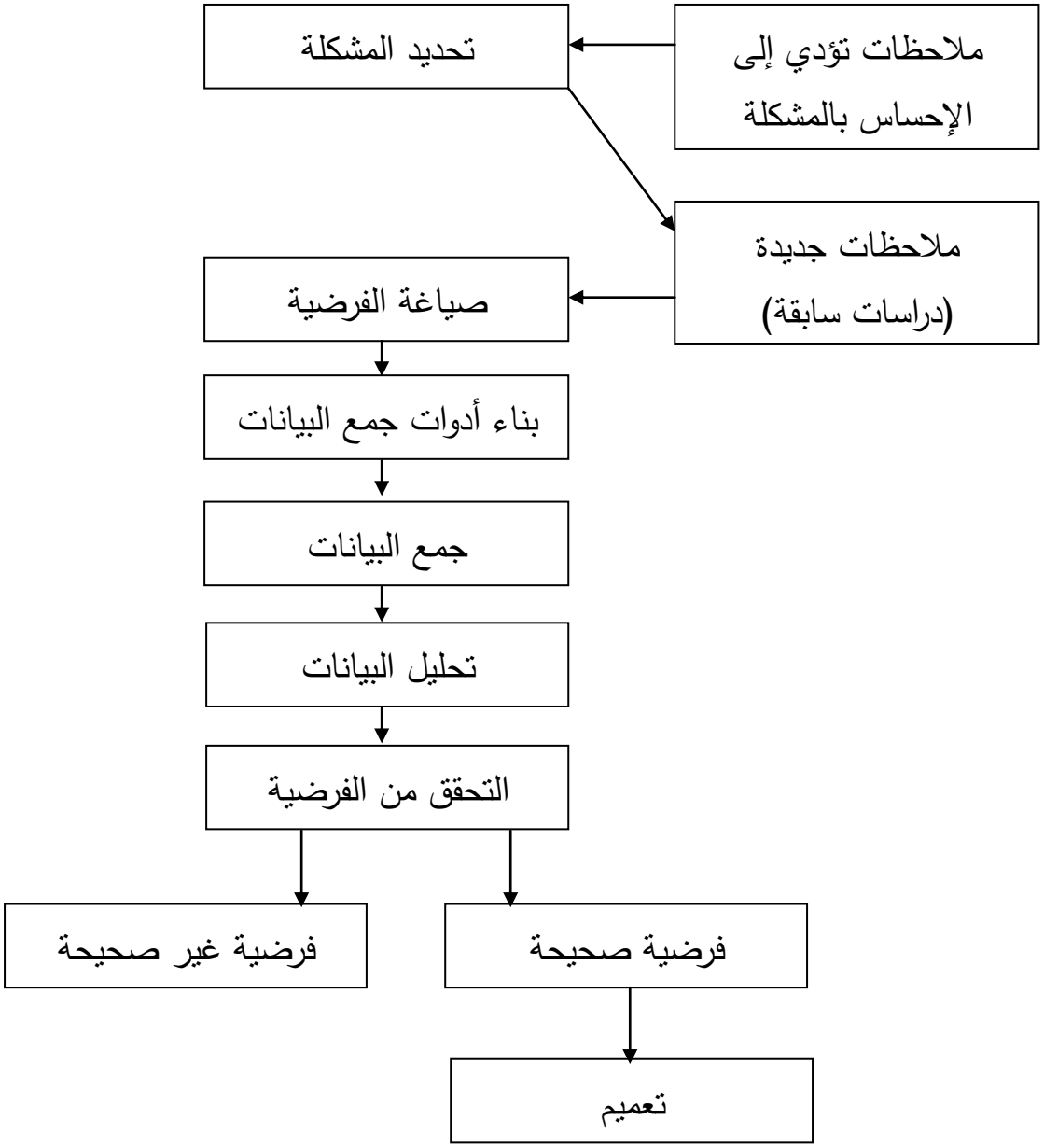
5. **التحقق من صحة الفرضيات:** في هذه المرحلة نقوم باختبار الفرضيات التي تم صياغتها والتأكد من صحتها أو خطأها فنختار الفرضيات التي تقودنا إلى الحل المناسب عن طريق المنطق العلمي والتجريب مع رفض الفرضيات الأخرى، والتحقق من صحة الفرضيات يبنى عن طريق مناقشة المعلومات التي حصل عليها المتعلمين[2].
6. **الوصول إلى النتائج ثم التعميم:** تعد هذه المرحلة الأخيرة من أهم المراحل لأن النجاح في تنفيذها يعتمد إلى حد كبير على مهارات المتعلمين وموضوعيتهم، وهذا يعني أن النتيجة التي توصلنا إليها يمكن تعميمها، وذلك من خلال إجراء عدد آخر من التجارب على المسائل التي تدعم نفس النتيجة السابقة[3].

والشكل في الصفحة الموالية يلخص جميع مراحل أسلوب حل المشكلات.

[1] محمد عبيدات وآخرون، منهجية البحث العلمي، دار وائل للنشر، ط2، عمان ، الأردن، 1999، ص.27.

[2] سونيا هانم علي قزامل، مرجع سابق، ص.85.

[3] زيد الهويدي، مرجع سابق، ص.223.



المصدر: سونيا هانم علي قزامل، مرجع سابق، ص.85.

الشكل رقم (15) يوضح خطوات السير في حل المشكلات

4.3/- أساسيات أسلوب حل المشكلات:

في أسلوب حل المشكلات لا ينبغي تطبيق الخطوات فقط بل هو أكبر من ذلك وأكثر عمقا واتساعا، فالطالب ينبغي له أن يطبق مبدأ تنظيميا عاليا ويجد العلاقات الجديدة بين عناصر المشكلات المبحوثة، ولتحقيق ذلك يجب مراعاة ما يلي:

1. وجود المشكلة المناسبة: ينبغي أن يتوفر عدد من المشكلات الواقعية التي يعايشها المتعلمون بحيث تتناسب مع المحتوى التعليمي المقدم لهم، وعليه أن يستثير دافعيتهم للتفكير في حل هذه المشكلات[1].
2. قابلية المشكلة للحل: عندما تكون المشكلة غير قابلة للحل فان هذا سيؤدي نتائج عكسية لذا يجب أن تكون المشكلة التي يجري تناولها في الدرس قابلة للحل.
3. التلاءم بين متطلبات الحل والقدرات العقلية للطلبة وذلك لان للمتعلمين قدرات ذهنية ذات حدود، وعندما تكون المشكلة في سعتها وتعقدها فوق قدرات الطلبة الذهنية، فان ذلك سيؤدي إلى الإحباط و الضجر.
4. الخبرات السابقة التي مر بها الفرد، ومدى صلتها بالمشكلة المطروحة، ودرجة ملاءمتها إلى حل المشكلة.
5. مستوى الذاكرة والقدرة على استرجاع المعلومات، والخبرات السابقة التي يمكن أن تؤثر في حل المشكلة له أثر في التفكير الخاص بالبحث عن حل المشكلة.[2]
6. تطوير مهمات حل المشكلات حول أفكار جديدة (موقف مشكل) غير مألوف للطلبة، وبالتالي البعد عن التمارين والنشاطات العلمية الروتينية المملة.
7. تحليل النشاط التعليمي المتضمن حل المشكلات لتحديد المعرفة العلمية السابقة والمهارات والعمليات الضرورية اللازمة لحل المشكلات، وفي هذا يجب تحديد ما إذا كان الطالب قادرا على تذكر القاعدة أو المبدأ العلمي ذي العلاقة وهل يملك المهارات الأساسية لحل هذه المشكلة ؟ وهل كون إطارا نظريا متينا لهذه المشكلات؟
8. ينبغي للمدرس من التأكد من أن الطالب يستوعب المشكلات المبحوثة، ولتحقيق

[1] سعيد عبد الله لافي، مرجع سابق ، ص.41.

[2] محسن علي عطية، مرجع سابق، ص.216.

ذلك يمكن للمدرس أن يسأل الطالب لصياغة (أو إعادة صياغة) المشكلات بلغته الخاصة وعليه فإن شعور الطالب وحسه بالمشكلات ومعرفة طبيعتها هو الذي يدفعه (داخليا) إلى الرغبة في البحث عن حل لها أو معرفة أسبابها

9. يجب على المدرس أن يكون حذرا من أن يعطي الحل للطالب فقد يحدث ذلك عندما يحاول المدرس –لاشعوريا– تحديد ما إذا كان الطالب لديه المعلومات السابقة أو اللازمة لحل المشكلات، وعليه يجب أن يتذكر المدرسون أن على الطالب أن يتوصل أو يكتشف الحل بنفسه من خلال القاعدة أو المبدأ التنظيمي العالي الذي يطوره لنفسه إذا ما أريد له استخدام أسلوب حل المشكلات في تعلم أو بحث المواد الجامعية، وإذا كان هذا مطلوبا من طلبة من طلبة البكالوريا فإنه ينبغي أن يكون أكثر صرامة مع طلبة الدراسات العليا الذين يبحثون في المشكلات التي تؤهلهم لاستكمال متطلبات درجات الدراسات الجامعية (الماجستير والدكتوراه) العليا[1].
10. خطوة التفكير العلمي: من الملاحظات الواعية والتجريب، وجمع المعلومات وتقويمها، الانتقال من الجزء إلى الكل، ومن الكل إلى الجزء، أي مزيج من الاستقراء والاستنباط، واحترام القواعد والقوانين التي بواسطتها يتم الوصول إلى الحل، أي طريقة تدريس وتفكير معا.
11. الاستقصاء والاكتشاف: الاستقصاء في جميع الحلول الممكنة، واكتشاف العلاقات بين عناصر الحل، ثم يأتي الاستبصار الذي يعتمد على إعادة تنظيم الخبرات السابقة والاكتشاف وصولا إلى الحل، وتضافر الاستقصاء والاكتشاف.
12. تخطيط أنشطة التعلم: مما يعمل على الجمع بين الأسلوب الاستقرائي والأسلوب القياسي[2].
13. يجب على الأستاذ أن يتأكد أن المتعلمين يملكون المهارات والمعلومات الأساسية التي يحتاجون إليها لحل المشكلة قبل شروعهم في ذلك ، سواء ارتبط ذلك بأساليب واستراتيجيات الحل أم بعناصر المشكلة ومتطلباتها الداخلية، وأن تكشف

[1] عايش محمود زيتون، أساليب التدريس الجامعي، مرجع سابق، ص.205.

[2] سونيا هانم علي قزامل ، مرجع سابق، ص.84.

عن سلوك المتعلمين ودوافعهم وشخصياتهم، وتساعد على نمو المتعلمين.

14. عند اختيار المشكلة يجب أن تتيح معالجتها ممارسة الطريقة العلمية، مع إتاحة فرص الرجوع إلى مصادر المعرفة، كما تضمن فرصا لربط المعلومات وتكاملها[1].

5.3/- ايجابيات وسلبيات أسلوب حل المشكلات

1.5.3/- ايجابيات أسلوب حل المشكلات:

1. يجعل هذا الأسلوب الطالب محور العلمية التعليمية فتعتمد عليه وعلى ودوره الايجابي في البحث عن حل للمشكلة.
2. تثير هذه الطريقة في الطالب التفكير العميق والبحث عن حلول يختار من بينها الحل الأمثل.
3. هذا الأسلوب يربط التدريس بواقع الحياة وتجعل منه وظيفة اجتماعية، فيتدرب الطلبة على مواجهة المشكلات في الحياة الواقعية، وتنمي العلاقات الاجتماعية بينهم.
4. تربط الفكر بالعمل وتشجيع الطالب على التعاون والعمل الفريقي.
5. تحقق أهدافا تربوية قيمة مثل تكوين المرونة في التفكير وتحفز الطالب على بذل الجهد في حل المشكلة.
6. يعزز هذا الأسلوب العلاقة ويقوي الثقة بين الطلبة وأستاذهم وذلك من خلال الإرشادات والتوجيهات التي يقدمها لهم[2].
7. من خلال هذه الطريقة يصبح الطلبة نشطين ويعملون بشكل إيجابي.
8. تهيئ الطالب لأن يواجه مشكلات الحياة ويتدرب على طريقة حلها، فيتدرب المتعلم على مواجهة مواقف الحياة خصوصا في وقتنا الحاضر، حيث تعاني مجتمعاتنا من مشكلات عديدة، والتفكير في حل هذه المشكلات يساعد المتعلم على التحصيل والاستنتاج والابتكار والنقد والتقويم.
9. تعود المتعلم الدقة، وعدم التسليم بالحلول دون اختبار حقيقي لها من خلال فرض

---

[1] سونيا هانم علي قزامل ، المرجع نفسه، ص.86.

[2] رافدة الحريري، تربية الإبداع، دار الفكر، ط1، عمان، الأردن، 2010، ص.92.

الفروض والتحقيق من مدى صحتها وخطئها[1].

10. تعمل هذه الطريقة على إثارة تفكير الطلاب ودفعهم إلى الاستطلاع.
11. تنمي اتجاه التفكير العلمي لدى الطلاب عن طريق التفكير العلمي السليم.
12. تساعد المتعلمين على التكيف مع المجتمع، وتعود المتعلمين على الاعتماد على النفس، وعدم طلب المساعدة الخارجية إلا في أضيق الحدود.
13. تعود المتعلمون على الذاتية والواقعية في التفكير.
14. تعمل على تثبيت المعلومات التي يكتسبها المتعلمين.
15. تسهم في إشباع حاجات و رغبات وميول المتعلمين فتنمي روح التعاون والعمل الجماعي[2].

2.5.3/- سلبيات أسلوب حل المشكلات:

1. في هذا الأسلوب وبعد تحديد المشكلة لدى الطلبة وخوضهم في البحث عن الحلول فقد لا يتوصلون إلى الحلول السليمة مما يؤثر على حالاتهم النفسية وعلى قدراتهم الذهنية ومستوياتهم العلمية.
2. قد لا تكون المعلومات التي جمعها الطلبة كافية للوصول إلى الحلول الصحيحة وهو ما يجعل الطلبة في موقف مبهم بين قلة الإمكانية (المعلومات) وضرورة الوصول الى حلول خاصة إذا تعلق الأمر ببعض المشكلات التي نقص معلومة صغيرة تصعب عملية إيجاد الحل المناسب لها.
3. عدم امتلاك الأستاذ القدرات الكافية على التوجيه والإرشاد سيؤثر بشكل سلبي على مستوى أداء الطلبة.
4. أسلوب حل المشكلات من الأساليب المعقدة والتي يختلف فيها الحل من مشكلة إلى أخرى، واستخدامه يحتاج إلى تدريب طويل لكي يتقنه الطلبة.
5. من سلبيات هذا الأسلوب صعوبة تحقيقه وعدم إمكانية توقف الأستاذ في اختيار المشكلة اختيارا حسنا، أو قد يتمكن تحديدها بما يتناسب مع قدرات ونضج الطلبة.

---

[1] سعيد عبد الله لافي، مرجع سابق، ص.40.

[2] سونيا هانم علي قزامل، مرجع سابق، ص87.

6. يتطلب هذا الأسلوب وجود الأستاذ المتدرب على هذه الطريقة بكفاءة عالية[1].
7. قلة المادة العلمية التي يحصل عليها الطلاب في وقت طويل تستغرقه دراسة المشكلة.
8. عدم شعور المتعلمين بأهمية بعض المشكلات التي تعرض عليهم، مما يفقدهم الحافز للمشاركة في حلها.
9. عدم صلاحياتها لجميع المواقف والمواد الدراسية، وبالتالي لا يمكن تطبيقها إلا في موضوعات ومواد محددة.
10. عدم توافر المراجع والمصادر في كثير من الأحيان مما لا يساعد على حل المشكلة[2].

4/- أسلوب الإلقاء

1.4/- مفهوم أسلوب الإلقاء

يعتبر هذا الأسلوب من أكثر أساليب التدريس شيوعا، وهناك من يسميه بأسلوب المحاضرة ، تعد المحاضرة تقديم لفظي منظم لموضوع المادة العلمية، وهذا حسب ما يراه **بلايت (1972)** و**بيرفال (1988)** أن المحاضرة طريقة تعليمية وعظية تتضمن تواصلا وتخاطبا باتجاه واحد من المقدم[3].

فأسلوب الإلقاء أسلوب تدريسي من أقدم و أكثر الأساليب التدريس الجامعي استخداما، وقد وصفت بأنها (ملح) الأساليب التدريسية المتبعة في التدريس الجامعي، ويكاد لا يخلوا أي أسلوب تدريسي قليلا أو كثيرا من المحاضرة أو الإلقاء من حين إلى آخر، وقد كانت ولا تزال تحتل مكانا بارزا في تدريس المواد الإنسانية والعلمية[4].

فأسلوب الإلقاء عملية اتصال تتم بين المعلم والمتعلم ينقل المعلم خلالها مجموعة من المعلومات والأفكار المعدة سلفا ويبذل المعلم أقصى جهده لضمان حسن عرض

---

[1] رافدة الحريري، مرجع سابق، ص.93.

[2] سعيد عبد الله لافي ، مرجع سابق ، ص.41.

[3] بربارا ماتيرو وآخرون، مرجع سابق، ص.198 .

[4] عايش محمود زيتون، أساليب تدريس العلوم، مرجع سابق، ص.171.

وتقديم المادة العلمية بطريقة تناسب مستوى المتعلمين واحتياجاتهم[1].

2.4/- أنماط أسلوب الإلقاء

عرفت المحاضرة بمختلف أنماطها بذلك الأسلوب الشائع في التدريس الجامعي فالمدرس الجامعي يعتبر محاضرا كلما تكلم واستمع إليه الطلبة، وقد صنف الدكتور عايش محمود زيتون المحاضرات إلى أنماط مختلفة نوضحها كما يلي:

1. **المحاضرة اللفظية المجردة:** وفيها يلقي الأستاذ محاضرته بأسلوب خطابي مباشر دون إتاحة الفرصة للأسئلة أو المشاركة في المناقشة أثناء المحاضرة، وعليه يمنع هذا النمط من المحاضرات الصلات البينية – الشخصية بين المدرس (الأستاذ) والطلبة، إلا أن المدرس يقدم خلال هذه المحاضرة خبراته العلمية والعملية ويقوم أعمال الطلبة عن طريق الامتحانات القصيرة أو النهائية.
2. **المحاضرة الإلقاء مع استخدام الطباشير:** وفيها يقدم الأستاذ المعلومات (العلمية) مباشرة وموضحة بوساطة الطباشير والسبورة ويستعين المدرس بالطباشير والسبورة لتوضيح النقاط الغامضة مثل الرسومات التوضيحية، وبالتالي فإن المحاضرة مزيج من الإلقاء المسموع والمادة المكتوبة على السبورة باستخدام الطباشير بألوانها المختلفة، وقد يشارك إلى هذا النمط من المحاضرات بالمحاضرة التفسيرية باستخدام الطباشير والسبورة[2].
3. **المحاضرة السؤال:** وفيها يطرح الطلبة عددا من الأسئلة يختار الأستاذ بعضها والتي تقع ضمن المادة التعليمية ويعتبرها في نظره مهمة ويشرحها ويجيب عنها أمام الطلبة.
4. **المحاضرة بأسلوب أخذ الملاحظات المنظمة:** في هذا النمط من المحاضرات يزود الأستاذ الطلبة بالمعلومات العلمية الأساسية للمحاضرة على شكل مواد مطبوعة تلخص المفاهيم والأفكار الرئيسية في المحاضرة بوجه عام.

---

[1] سعيد عبد الله لافي ، مرجع سابق ، ص.15.

[2] عايش محمود زيتون، أساليب تدريس العلوم، مرجع سابق، ص.218.

5. **المحاضرة التطبيق:** وفيها يعطي الأستاذ المادة العلمية من خلال التطبيق في المحاضرة أو في المخبر أو في الورش العلمية أو في الميدان كما في ميادين العلوم والفنون والموسيقى.
6. **المحاضرة التسميع:** وفيها يتوقف المحاضر عن إلقاء المحاضرة ليطرح أسئلة محددة، أو يكلف بعض الطلبة قراءة او تسميع المادة التي أعدوها تسميعا جهريا كما هو شائع في اللغات على سبيل المثال، وهي بالتالي تبدو عكس نمط المحاضرة الذي يوصف بالمحاضرة – السؤال.
7. **المحاضرة النقاش:** يلقي من خلال هذا النوع من المحاضرات الأستاذ محاضرته ويتخللها فرصة تقدر بـ(3–4) مرات تتاح فيها الفرصة أمام الطلبة للمناقشة وإبداء الرأي ويستخدم هذا النمط من المحاضرات بشكل خاص عند تقديم معلومات جديدة للطلبة[1].
8. **المحاضرة المدعمة بالوسائل التعليمية:** إن هذا النمط من المحاضرات يقوم على إعطاء الأستاذ المعلومات مع الاستعانة بالوسائل التعليمية السمعية أو البصرية أو السمعية البصرية، التي تدخل محتوياتها في صلب المعلومات المطروحة كلما دعت الحاجة بهدف تقريب الكثير من المعلومات و جعلها أكثر وضوحا واقرب إلى الفهم وتوفير الوقت والجهد عن طريق تسجيل المعلومات و جمعها أمام المتعلمين لتحل محل الرؤية الحقيقية ولتقريب الزمن و المساحات وتوضيح وتفسير الكثير من المادة العلمية.
9. **المحاضرة – العرض التوضيحي (التعليمي):** يستخدم الأستاذ هذا النمط من المحاضرات عندما يريد إبراز الحقائق وتوضيح العلاقات والأفكار وتعليم المهارات والأستاذ في ذلك يقوم بأداء عمل من الأعمال أمام المتعلمين ليبين لهم طبيعة هذا العمل مصحوبا بالإلقاء والشرح لكل ما يقوم بأدائه وقد يتطلب هذا النمط تحديد دور استخدام السبورة واهم الأمور التي ينبغي تسجيلها عليها مرحليا في أثناء سير الدرس كذلك تحديد ودراسة خطوات إجراء العرض وتجريبه قبل مواجهة المتعلمين[2].

---

[1] عايش محمود زيتون، أساليب التدريس الجامعي، مرجع سابق، ص.176.

[2] سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المدخل إلى التدريس، دار الشروق، ط1، عمان، الأردن، 2003، ص.94.

3.4/- مبررات استخدام أسلوب الإلقاء

نظرا لأن أسلوب الإلقاء من أقدم الأساليب في التدريس عامة وفي التعليم الجامعي خاصة، ومع التطورات الحاصلة واقتحام العولمة كل المجالات والتعليم كان أبرز هذه المجالات، ونظرا للظروف التعليمية التي يمر بها الأستاذ الجامعي من عدم الاهتمام به وتوفير كل لوازم التدريس كالتكنولوجيات الحديثة في التعليم التي أصبحت الدول المتحضرة تقدمها لتلاميذ المدارس وبين شح الوسائل والظروف الصعبة التي يتخبط فيها الأستاذ وجد هذا الأخير استخدام أسلوب الإلقاء الذي يعتبر إحدى الوسائل المهمة لنقل الأفكار والحقائق بطريقة منظمة من الأستاذ إلى طلابه وهذا طبعا لعدة مبررات يمكن تلخيصها فيما يلي:

1. **عدم توفير الإمكانيات:** إن فقدان الأستاذ للإمكانيات المادية المساعدة على تقديمه للمادة العلمية من أدوات ووسائل تعليمية كالحاسوب و أجهزة العروض التوضيحية كالفيديو والصور والسينما وعارض البيانات (Data Show)، هذا الافتقار الذي تعانيه الجامعات من إمكانات مادية وأجهزة مخبرية أجبرت الأستاذ لاستخدام أسلوب المحاضرة في عملية التعليم الجامعي.
2. **ازدحام الفصول الدراسية:** نجد في بعض التخصصات العدد الهائل للطلاب، الذي يمنع الأستاذ من تقديم مادته العلمية بحيث يتابع كل طالب على حدا، الأمر الذي يجبر الأستاذ إلى استخدام أسلوب الإلقاء في التدريس حتى يتسنى له تقديم محاضرته لفظيا فقط، بعيد عن المناقشة واستخدام بعض الوسائل التعليمية ومتابعة وتصحيح أخطاء طلبته ومعرفة مدى فهمه للمحاضرة أم لا، لأنه لا يمكن أن يغطي عددا كبيرا من المتعلمين في الوقت القصير المحدد للحصة، وأمام حجم المادة الدراسية الكبير، وعلى كل أستاذ أن ينهي المنهاج في الوقت المحدد[1].
3. **الاقتصاد في الوقت:** إن استخدام أسلوب الإلقاء يساعد الأستاذ على الاقتصاد في الوقت لأنه يتمكن من تدريس قدر كبير من المادة التعليمية في وقت قصير فالتجربة التي يحتاج إجراؤها في أربعين دقيقة قد يشرحها الأستاذ في ثلاث أو أربع دقائق والعرض التعليمي الذي يحتاج إلى ربع ساعة من الممكن للأستاذ أن

[1] زيد الهويدي، مرجع سابق، ص.116.

يشرحه بأسلوب المحاضرة في دقيقة أو دقيقتين، وهكذا يجد الأستاذ نفسه مضطرا إلى استخدام هذا الأسلوب بسبب عدم التناسق طول المقررات الدراسية والمقصود بعدم التناسق هو عدم ملائمة نوعية بعض المعلومات و مستواها للزمن المخصص لها.

4. **طول المقررات الدراسية:** لقد تعودنا في معظم المدارس في البلاد العربية إن لم يكن كلها أن تكتظ المقررات الدراسية بالمعلومات سواء الأساسية أو ما وضع منها للحشو بحجة ملاحقة التقدم العلمي وأن لا تعتمد على المفاهيم الأساسية للمعلم و ترك المتعلم ليبحث ويستنتج ويتوصل بنفسه إلى الفرعيات الصغيرة في العلم مما يزرع في نفسه حب البحث و الدراسة وزيارة المكتبة و تطبيق ما تعلمه، وإنما لجأ واضعو المقررات الدراسية إلى وضع كل صغيرة و كبيرة داخل المقرر الدراسي مما أدى إلى حشوه و اكتظاظه بالمعلومات، ويكون الأستاذ مطالبا بإنهاء هذا المقرر في وقت محدد وهذا ما يجبر الأستاذ إلى استخدام أسلوب المحاضرة بكثرة في تدريبه.

5. **تفادي المشكلات:** إن استخدام أسلوب المحاضرة يساعد الأستاذ على تفادي المشكلات التي قد تنشأ نتيجة استخدام بعض المواد الكيميائية و الأجهزة مثل انفجار بعض الأجهزة أثناء إجراء بعض التجارب أو الصعق الكهربائي من بعض الأجهزة وبعض الأستاذين يخشون من تحمل المسؤولية في مثل هذه الأحوال و لذالك يلجأ إلى استخدام أسلوب المحاضرة[1].

[1] علم الدين عبد الرحمان الخطيب، أساسيات طرق التدريس، الجامعة المفتوحة، ط2، الأردن، 1997، ص.59.

4.4/- شروط نجاح أسلوب الإلقاء

حتى تكون محاضرة الأستاذ التي يلقيها على طلبته جيدة و فعالة وناجحة ومحققة للغرض العلمي المراد الوصول إليه لابد من توفر الشروط التالية:

1. تدعيم الحوار الشفوي بوسائل سمعية وبصرية متنوعة كاستخدام السبورة والشفافيات واللوحات والشرائح، الأفلام الثابتة والمتحركة، وتقنيات التعليم الأخرى.
2. تشجيع الطلبة على طرح الأسئلة ومناقشتها، مع عدم المغالاة فيها لتجنب تشتيت أفكار الطلبة وخروجها عن موضوع الدراسة والبحث.
3. توزيع المادة المراد تعليمها بحيث تتناسب مع الزمن المتاح في الحصة[1].
4. التحضير الجيد للمحاضرة قبل موعدها بوقت كاف ، كاختيار المدخل السليم إلى الموضوع لأن الطلبة ليسوا مشغولين بالموضوع الذي سيقوم بتدريسه ، نظرا لازدحام الجدول الأسبوعي للمحاضرات وتنوعها و كثرتها، وهذا الوضع يفرض على الأستاذ الجامعي أن يبحث عن مدخل مناسب لمحاضرته، حتى يثير دافعية الطلبة للتعلم.
5. إثارة اهتمام الطلبة وشد انتباههم في المحاضرة، ومراقبة ردود فعل الطلبة باستمرار وتعديل أسلوب الإلقاء أو الشرح كلما اقتضى الأمر ذلك.
6. يفضل إنهاء المحاضرة بملخص أو نتيجة بحيث يربط ما تم تعليمه في المحاضرة مع ما سوف يعطى في المحاضرات القادمة.
7. الاعتماد على بعدين للتدريس الفعال وهما: إثارة الفكرية (العقلية) و الصلات الشخصية البينية (الايجابية) مع الطلبة ما استطاع المدرس الجامعي إلى ذلك سبيلا[2] .
8. مراعاة الفروق الفردية بين طلاب الفصل الواحد، فلا يجب أن يتوقع الأستاذ أن يتابعه كل الطلبة بالاهتمام نفسه، مع ضرورة جودة اللغة التي يستعملها الأستاذ، فينتقي ألفاظه بعناية وجمله يجب أن تكون مترابطة بحيث تؤدى المعنى المقصود بالفعل، مع استخدام بين الحين والأخر الإشارات والحركات الجسدية لجذب انتباه

---

[1] عايش محمود زيتون، أساليب التدريس الجامعي، مرجع سابق، ص.174.

[2] المرجع نفسه، ص.175.

الطلبة و شدهم للمادة.

9. عدم الإطالة في الإلقاء حتى لا يصاب المتعلمين بالملل وينصرفون عن شرح الأستاذ والتدرج في العرض حيث يتم الانتقال من البسيط إلى المركب، بمعنى أن يبدأ الأستاذ بما هو معروف لدى المتعلمين وينطلق منه إلى ما هو جديد، حيث يتم تبسيطه وتفسيره لهم.
10. التوازن في العرض فلا يكون بطيئا أو سريعا في عرض الموضوع ، لأن البطء يسبب الملل للمتعلمين ، بينما تؤدي السرعة الى عدم تمكنهم من متابعة الشرح.
11. استخدام الوسائل التعليمية التي تساعد على مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، وتعمل على جذب انتباههم نحو الموضوع، وكلما تم استخدام وسائل تعليمية تخاطب أكبر عدد من حواس المتعلمين كلما كانت الاستفادة أكبر من الدرس[1].
12. كون أن المحاضرة لها وقت محدد وضيق في كل أسبوع لا يعني انه يجب أن تتحدث طيلة هذه المدة ، فمن البدائل المهمة تضمين فعاليات الطلبة لأنها تمكنك من تجديد الانتباه وتوفير الفرص لتفكير وتأمل الطلبة أو حل المشكلة أو مساعدتك في الحصول على التغذية الراجعة عن التقدم وسيجادل معظم المحاضرين بأنه لا وقت يضيعونه على نشاطات الطلبة لكن دلائل البحوث تظهر أن التعلم الفعال النشط أساسي للفهم.
13. الاعتماد على التعزيز أثناء المحاضرة ، فبعد قيام المحاضر بطرح الأسئلة البسيطة من نوع التذكر عن عناصر رئيسة للموضوع ثم طرح أسئلة مفتوحة النهاية من نوع حل المشكلة ، يليها إعطاء الطلبة الفرصة لطرح أسئلة يطلبون فيها توضيحا وتوسعا، الخطر هنا هو أن الأسئلة قد تقتضي معلومات فوق مستوى ما هو محدد في تخطيط الموضوع أو تؤدي إلى مسالك جانبية أو جدلا يستهلك الوقت بشكل مفرط[2].
14. يجب على الأستاذ قبل انطلاقه في المحاضرة أن يتأكد من صمت جميع الطلاب حتى يتمكنوا من الاستماع إليه، فالأستاذ هو محور العملية التعليمية ، اذ يقع عليه

[1] سعيد عبد الله لافي ، مرجع سابق، ص.19.

[2] بربارا ماتيرو وآخرون، مرجع سابق ، ص.212 .

العبء الأكبر في العمل ، بينما يقف المتعلمون موقف المستمع الذي يتوقع في أي لحظة إعادة أو تسميع جزء من المادة التي ألقاها[1].

5.4/- ايجابيات وسلبيات أسلوب الإلقاء

1.5.4/- إيجابيات أسلوب الإلقاء:

1. في المحاضرة يكون الشرح أكبر و بالتالي يكون هناك قدر كبير من المعلومات في الحصة الواحدة، كما أن المحاضرة صالحة لمخاطبة الأعداد الكبيرة من المتعلمين[2].
2. تعطي المحاضرة للطلاب قدرا من المعارف الجيدة حول موضوع الدرس.
3. تنمى لدى الطلبة حب الاستماع والإصغاء و التركيز مع المتكلم.
4. طريقة تدريس اقتصادية من حيث أنها : تساعد على تغطية حجم كبير من المادة العلمية المقررة، لا تتطلب إنشاء مختبرات علمية أو شراء مواد و أدوات وأجهزة مخبريه تعجز إمكانات بعض الجامعات عن توفرها .
5. تسمح بعرض المادة العلمية عرضا متصلا (منظما) لا مجال فيه للثغرات أو الفجوات التي قد تشتت الأفكار.
6. طريقة مناسبة لتقديم موضوعات جديدة وخاصة عند عدم توافر بعض الوسائل التعليمية ومصادر التعليم الأخرى.
7. تستخدم في عرض المادة العلمية التي لها طابع القصة أو الخيال العلمي أو صفة تاريخية أو تطويرية أو تلخيص أفكار علمية سابقة لموضوع أو درس ما.
8. تمتع المدرس بلغة (خطابية) جيدة و أسلوب عرض ناجح وشخصية (قوية) جذابة لانتباه الطلبة[3].
9. قدرة الأستاذ الجامعي على تدعيم المحاضرة بمجموعة من الوسائل التعليمية السمعية والبصرية المناسبة.

---

[1] عاطف الصيفي ، مرجع سابق ، ص.105.

[2] سعيد عبد الله لافي ، مرجع سابق ، ص.16.

[3] عايش محمود زيتون، أساليب التدريس الجامعي، مرجع سابق، ص.172.

2.5.4/- سلبيات أسلوب الإلقاء:

يؤكد التربويون على أن سلبيات أي طريقة ترجع في حقيقتها إلى استخدام الأستاذ لها والظروف المحيطة بها وليس إلى الطريقة ذاتها ، وإن كان أي طريقة لا تخلو من السلبيات ومن سلبيات أسلوب الإلقاء مايلي:

1. عدم إشراك الطلبة في موضوع المحاضرة، وخصوصا إذا انهمك الأستاذ في الشرح والتوسع، ونسى تماما أنه يجب إشراكهم معه، حتى تعطي المحاضرة ثمارها و يستوعب الطالب كل ما سمعه من أستاذه ، فإذا لم يثر الأستاذ في طلابه مهارة القراءة والبحث، فقد يصبح هو المصدر الوحيد للمعرفة التي يقدمها لهم جاهزة فيستمرون في الكسل و الخمول.
2. يكون الطالب سلبيا في هذه الطريقة بوجه عام ، فيتعلم من المدرس الجامعي عن طريق الاستماع والوعظ والتلقين والتنقيل، لأن المحاضرة لا توفر الجانب العملي التطبيقي أو الخبرة الحسية المباشرة العلمية والتي تعتبر جوهرا أساسيا وقلبا نابضا في تعلم العلوم وتعليمها بشكل خاص.
3. تهمل حاجات الطلبة واهتماماتهم ، مما قد يترتب عليه ضعف ميل الطلبة واتجاهاتهم نحو المواد التدريسية.
4. تثير الملل (النعاس أحيانا) عند الطلبة خاصة إذا كان (عرض) المدرس الجامعي لا يشد الانتباه.
5. لا تأخذ في الاعتبار حقيقية الفروق الفردية بين الطلبة، ومستويات تفكيرهم و أنماط المعرفة لديهم[1].
6. لا تسمح المحاضرة للأستاذ باختبار طلابه بين الحين و الأخر ، بسبب شروع الأستاذ في الشرح و الإملاء على طلابه ، فينتهي الأمر بالطلبة بعدم الفهم الجيد والاستيعاب.
7. عدم قدرة ضبط الأستاذ الجامعي على الوقت المحدد ، بحيث يجزئه على المحاضرة وعلى الأسئلة ، وعلى الحوار والمناقشات ، فقد يسرقه الوقت ، ولا يحقق ما خطط لنفسه أن يحققه من درسه ، و هو ما جعل غالبية الأساتذة

[1] عايش محمود زيتون ، أساليب التدريس الجامعي، المرجع نفسه، ص.173.

الجامعيون يختارون أمرين اثنين في المحاضرة ، الأمر الأول: هو من بداية المحاضرة حتى نهايتها يقوم الأستاذ في عملية الإملاء على الطلبة ، فيترتب عنه كثرة صفحات المحاضرة و قلة الفهم ، في المقابل تعب الطلبة من الكتابة و صعوبة الفهم فيما بعد، الأمر الثاني هو شروع الأستاذ في الشرح فقط دون إعطاء الطالب الفرصة للكتابة فيقع الطالب في مأزق ، فإما تدوين ما يقوله الأستاذ وإما التركيز فيما يقوله و هو أمر صعب خاصة عندما يكون وقت المحاضرة في فترة الزوال فيكون الطالب جائعا ونعسانا فلا يستطيع التركيز، و يوم الامتحان تقع الكارثة للطالب بين المحاضرة بالتركيز وما قاله الأستاذ فلا يتذكر كل ما قاله الأستاذ و بين المحاضرة و ما كتبه على لسان الأستاذ فلا يحفظ كل كتبه، هذه الحالات هي الأكثر عيوبا تحسب على أسلوب المحاضرة في الجامعة.

8. لا تساعد المحاضرة على تذكر المادة والمعارف والاحتفاظ بها فقد جاء في الأدب التربوي أن الطالب يتذكر حوالي 20% فقط مما يسمع[1].
9. تؤدي طريقة المحاضرة إلى انشغال المتعلمين بأحاديث جانبية ، مما يستدعي من الأستاذ جهدا أكبر في إدارة القاعة، وضبطها[2].

[1] عايش محمود زيتون ، أساليب التدريس الجامعي، المرجع نفسه، ص.173.

[2] سعيد عبد الله لافي ، مرجع سابق ، ص.17.

خلاصة الفصل:

من خلال ما تقدم في هذا الفصل استطعنا ولو بإيجاز التفصيل في أبرز الأساليب الإبداعية التي على الأستاذ الجامعي اعتمادها في عملية التدريس مع مراعاة الاختلاف في استخدامها حسب المواقف التعليمية وطبيعة المادة العلمية لأنه كلما أحسن الأستاذ اختيار الأسلوب كان مردوده في التدريس أفضل في توصيل المعلومة للطلبة.

وفي ضوء الاتجاهات التربوية المعاصرة كشفت العلوم التربوية عن أن التدريس عمل فني علمي معقد، لم يعد يكفي فيه الأستاذ أن يكون متمكنا من مادة تخصصه الأكاديمية فقط، بل يلزم أن يكون على دراية كاملة بالعناصر المختلفة للموقف التعليمي حتى يتمكن من اختيار أسلوب التدريس الملائم الذي يحدد فيه مهمة الأستاذ في إتاحة الفرص للمتعلمين لتحصيل المعرفة بأنفسهم والمشاركة بفعالية في كافة أنشطة التعليم والإقبال عليها برغبة ونشاط.

الفصل السادس: الدافعـــية للتعـــلم

تمهيد

1/- ماهية الدافعية للتعلم

1.1/- مفهوم الدافعية للتعلم

2.1/- أنواع الدافعية للتعلم

3.1/- أساليب تحقيق الدافعية للتعلم

4.1/- أهمية الدافعية في عملية التعلم

2/- العوامل المؤثرة في دافعية التعلم

1.2/- العوامل الشخصية

2.2/- المحيط الاجتماعي والأسري

3.2/- العوامل المدرسية

4.2/- التعزيزات

3/- نماذج استثارة الدافعية للتعلم

1.3/- نموذج آركس

2.3/- نموذج الاستمرارية الزمنية

3.3/- نموذج الدافعية العليا

4.3/- نموذج بينترتش

4/- وظائف الدافعية للتعلم

1.4/- الوظيفة الاستثارية

2.4/- الوظيفة التوقعية

3.4/- الوظيفة الباعثية

4.4/- الوظيفة التأديبية (العقابية)

خلاصة الفصل

تمهيد:

نحن نعلم أن العلوم الاجتماعية والإنسانية معقدة لارتباطها بالإنسان، فالطبيعة المعقدة لسلوك الإنسان في أي موقف من مواقف الحياة جعلته من الصعب فهمه وتحليله بشكل دقيق وواضح، لكن الدراسات والأبحاث أكدت على وجود سبب وراء تنوع النشاط الإنساني، والذي أرجعته إلى كثرة الدوافع واختلافها وأهميتها لدى الإنسان

فموضوع الدافعية للتعلم يكشف لنا عن الأسباب التي تجعل الفرد يقوم بذاك السلوك وفي ذلك الوقت دون غيره، وبالتالي أصبح لزاما على العاملين في ميدان التعليم أن يولوا اهتماما لموضوع الدافعية في مجال التعليم، لأن استثارة دافعية الطلبة وتوجيهها يعتبر وسيلة هامة في سبيل تحقيق غايات تعليمية في التعليم العالي حتى تكون مخرجاته كفاءات تزخر بها البلاد، ونحن في هذا الفصل ارتأينا أن نفصل في كل ما له علاقة بموضوع الدافعية للتعلم.

1/- ماهية الدافعية للتعلم

1.1/- مفهوم الدافعية للتعلم

1.1.1/- تعريف الدافعية:

- يُعرِّف أصحاب النظرية المعرفية الدافعية على أنها: حالة داخلية تحرك أفكار ومعارف المتعلم، وبناه المعرفية، ووعيه وانتباهه، وتلح عليه لمواصلة واستمرار الأداء للوصول إلى حالة توازن معرفية حيث يستخدم مفهوم الدافعية لتحديد اتجاه السلوك وشدته، وعليه فإن كل واحد منا، يكون على وعي بمختلف دوافعه ومقاصده السلوكية[1].

عرف هذا الاتجاه النظري تطورا بفضل أعمال **وينر** و**هيدر** اللذان أدرجا فكرة الاتزان المعرفي حيث اعتبرا الصراعات المعرفية قوى دافعة تثير وتوجه السلوك الاتزان المعرفي حيث اعتبرا الصراعات المعرفية قوى دافعة تثير وتوجه السلوك.

- أما أصحاب النظرية الترابطية فيرون أن الدافعية هي حالة داخلية أو خارجية لدى المتعلم تحركه لاستجابات معينة في وضع مثير، أي أن المتعلم يسلك أو يستجيب طِبقا لرغبته في تحقيق حالات الإشباع، وتجنب حالات الألم، ويقوم هذا التفسير على قانون الأثر الذي قدمه **ثورنديك** Thorndike سنة 1927 والذي نص على أن إتباع الفعل بثواب يؤدي إلى تكراره مستقبلا، بينما عدم إتباعه بأي شيء أو بعقاب يؤدي إلى الإقلال من تكراره تقوم هذه التفسيرات للدافعية على أساس بعض التجارب، التي تناولت التعلم الحيواني، والتي أستفيد من بعض مبادئها المناسبة للتعلم البشري[2] .
- يركز أصحاب النظرية الإنسانية على مساعدة المتعلم لاستغلال أقصى إمكانياته لتحقيق تعلم أمثل، وعرف هذا الاتجاه تطورا بفضل أعمال **روجرس Rogers** الذي يرى أن دوافع المتعلم تكمن في حاجاته الداخلية الذاتية للتعلم، وهو ما يراه **ماسلو** أيضا الذي يفترض أن سلوك الأفراد موجهة دوما نحو تحقيق

---

[1] سامي محمد ملحم، سيكولوجية التعلم والتعليم الأسس النظرية والتطبيقية، دار الميسرة، ط1، عمان، الأردن، 2001، ص.174.

[2] عبد المجيد نشواني، علم النفس التربوي، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، ط9، بيروت، لبنان، 1998،ص.111.

الذات، يجب علينا جميعا أن نتفق مع **(فروم، Fromm)** على أن تحقيق الذات لا يحدث فقط من خلال تفكيرالانسان، وإنما من خلال تحقيق الشخصية الكاملة للإنسان، والتي تشمل التعبير النشط ليس فقط عن فكره وإنما أيضا قدراته العاطفية والغريزية[1]، وهكذا يمكن تحديد الدافعية من وجهة النظر الإنسانية على أنها حالة استثارة داخلية تحرك المتعلم لاستغلال أقصى طاقاته في أي موقف تعليمي يشترك فيه ويهدف لإشباع دوافعه للمعرفة وصيانة تحقيق الذات، فيؤدي الدافع إلى سلوك متغير، ويعمل في نهاية الأمر لخفض التوتر، فالدافع إذا هو القوى المسؤولة عن الإثارة والاختيار والاتجاه واستمرارية السلوك[2].

فالدافع يعتبر موقف به مشكلة والاستجابة التي تؤدي إلى حل المشكلة يعززها ثواب وهو خفض التوتر[3].

- يتفق **كوريل Correll** مع **وايت White** على أن الدافعية عبارة عن حالة من النشاط والتحفز الناتج عن وجود دوافع، تهدف إلى خفض حالة التوتر الناتج عن نقص إشباع حاجة معينة، ونجد أن كوريل استخدم الحاجة بمعناها الواسع العام في هذا التعريف، في حين نجد أن **شيفيبيه Schiefele** و**جانيه Gagne** يتحدثان عن الدوافع بوصفها المحركات التي تؤدي بالفرد إلى القيام بسلوك معين، وان اندفاع المتعلم المدفوع يعني أن هذا المتعلم وجد نفسه مع هدف التعليم، بحيث أصبح هدف التعليم هدفه هو، ويقرر شيفليه أن أهداف التعليم التي لا يقبلها التلميذ على أنها أهدافه هو لا يمكن أيضا أن تتحقق[4].

من خلال هذه التعريفات نرى أن الدافعية حالة تستثير سلوك الفرد وتنظيم نشاطه وتوجيهه للوصول إلى تحقيق الهدف والغاية المرغوبة .

---

[1] Abraham H.Maslow, Motivation and Personality, Harper & Row, Publishers, New York, 1954, P.271.

[2] Mansour Abdulatif Al-Enezi, The Relationship between Motivation and the Achievement of the Intermediate Students in Tabouk Public Schools, A Thesis magister of Curricula and Instruction, Mu'tah University Deanship of Graduate Studies, 2010, p.2.

[3] حلمي المليجي، علم نفس الشخصية، دار النهضة العربية، ط1، بيروت، لبنان، 2001 ، ص.195 .

[4] علي السيد سليمان، مبادئ ومهارات التدريس الفعال في التربية الحديثة، دار قباء، مصر، 2004، ص.69.

2.1.1/- تعريف التعلم:

- يعرف التعلم **كلفورد guilford** على انه : تغير في السلوك عن ناتج استشارة[1].
- يعرف أبو حامد الغزالي التعلم بأنه: اكتساب العلوم واجتلابها إلى القلب ، والتعلم نقش في النفس[2] .
- يمكن تعريف التعلم بأنه عملية تغير شبه دائم في سلوك الفرد لا يلاحظ مباشرة ولكن يستدل عليه بالأداء أو السلوك الذي يصدر من الفرد وينشأ من ممارسة كما يظهر في تغير أداء الفرد[3] .
- التعلم هو عملية آلية التي يكون فيها الفرد كامل الفعالية في المجتمع ، أهمية التعلم انه مسؤولا عن كل المهارات، المعارف، الاتجاهات، والقيم التي يمكن أن يكتسبها الإنسان، ولهذا يمكن القول أن التعلم ينتج عن أنواع مختلفة ومتنوعة من السلوكات يشير إليها جانييه بمفهوم المقدرات وهي نتاجات التعلم[4].
- عرف التعلم سكرونك Skrownek بأنه العملية التي تؤدي إلى إحداث تغيير شبه دائم في السلوك أو إحداث تعديل في السلوك الموجود بالفعل، وهذا التعريف يساعدنا على التمييز بين المتغيرات التي تحدث بشكل مؤقت مثل تلك الناتجة عن حالات التعب والإجهاد والمرض والمتغيرات الناتجة عن التعلم[5].
- ورد في كتاب علم النفس التربوي للدكتور أحمد زكي صالح حصيلة من التعريفات التي تبين معنى التعلم وتوضح ماهيته نوجزها فيما يلي[6]:

✓ التعلم هو لب العملية التربوية كلها، وان أي صورة من صور النشاط التربوي إنما هي عبارة عن موقف تعليمي هادف.

✓ التعلم هو الوظيفة الرئيسية الأولى للعقل البشري.

---

[1] حسين ياسين طه، أميمة يحي علي خان، علم النفس العام، المكتبة الوطنية، بغداد، العراق، 1990، ص.283.

[2] جمانة البخاري ، التعلم عند الغزالي، ط2 ، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1991 ، ص.42.

[3] أحمد حسين، عودة الجواد، أساليب تدريس الدراسات الاجتماعية، دراسات الاجتماعية، ط3، عمان، الأردن، 1999، ص.16.

[4] يوسف محمود قطامي، نظريات التعلم والتعليم، دار الفكر، ط1، عمان، الأردن، 2005، ص172.

[5] علي السيد سليمان، مرجع سابق، ص.50.

[6] مروان أبو حويج، سمير أبو مغلي، مرجع سابق، ص.163.

- ✓ التعلم هو عملية نمو في مختلف وظائف الكائن الحي وهو مبدأ من اللحظة التي يولد فيها الكائن الحي.
- ✓ التعلم هو عملية أساسية في الحياة.
- ✓ التعلم هو كل ما يتعري الفرد من تغيرات داخلية أثناء وجوده في الموقف التعليمي، وأثناء تكرار هذا الموقف التعليمي عليه.
- ✓ التعلم هو تكوين فرضي، نفترض وجوده لأنه غير خاضع للملاحظة المباشرة، وهو عملية مباشرة لا نلاحظها ملاحظة مباشرة، وإنما نستدل عليها بالآثار الناتجة عنها في السلوك، من حيث كون التعلم في حد ذاته تعديل للسلوك عن طريق الممارسة، وأيضا من حيث كونه تغير في الأداء يخضع لشروط الممارسة.

• أما جيلفورد فيعرف التعلم بأنه: أي تغير في السلوك يحدث نتيجة استثارة[1].

من خلال هذه التعريفات نلاحظ أنها اجتمعت على أن التعلم عبارة عن عملية تغير أوتعديل في السلوك نتيجة اكتساب الخبرة ولكن يتبع هذا التعديل قيام المتعلم بنشاط معين ويتحكم في توجيهه وإثارة مجموعة العناصر والقوة الموجودة في البيئة الخارجية، بالإضافة إلى تحريك مجموع الدوافع والاتجاهات والميول المزود بها، كما يثير التعلم إلى حدوث عملية حيوية داخل الفرد وتترجم عن طريق السلوك والأداء الخارجي القابل للملاحظة والقياس، فالتعلم عملية مستمرة طوال الحياة من خلال التفاعل مع البيئة ومن بين أهم خصائص التعلم نجد:

- ✓ التعلم عملية تحدث نتيجة تفاعل الفرد مع البيئة.
- ✓ التعلم عملية تراكمية تدريجية.
- ✓ التعلم عملية تشمل كافة السلوك والخبرات المرغوبة و غير المرغوبة.
- ✓ التعلم عملية تتم بصورة مقصودة أو بصورة عرفية غير مقصودة.

[1] مروان أبو حويج، سمير أبو مغلي، مرجع سابق، ص.165.

3.1.1/- تعريف الدافعية للتعلم:

تختلف تعاريف الدافعية للتعلم حسب اختلاف العلماء والمنظرين الذين تطرقوا إليها فنجدوا لكل واحد منهم وجهة نظر معينة من بينهم:

- عرف أصحاب النظرية التحليلية الدافعية للتعلم بأنها: حالة داخلية تحث المتعلم للسعي بأية وسيلة يمتلكها من الأدوات والمواد بغية تحقيق التكيف والسعادة، و تجنب الوقوع في الفشل[1].
- يعرف "**سيد عثمان**" الدافعية للتعلم بأنها: دافعية داخلية ذاتية تحمل أسباب الدفع ممثلة في التأهب، والنشاط والمادة والمشاركة الاجتماعية، فيحدد الدافعية التعلم قائلا: إن أسمى صورة من صور الدافعية في التعلم هي تلك التي يتحرك فيها المتعلم والمعلم، بدافعية مشتركة في التعلم، حيث الحرية والتوجه والانطلاق والضبط (الذات الآخر) احترام ذات المتعلم و الاعتراف بمسؤولية موجه التعلم[2] .

ويمكننا القول بأن الدافعية للتعلم تشير إلى حالة داخلية عند المتعلم تدفعه إلى الانتباه للموقف التعليمي والإقبال عليه بنشاط موجه، والاستمرار في هذا النشاط حتى يتحقق التعلم[3].

- الدافعية التعلم هي الرغبة في القيام بعمل جيد و النجاح في ذلك العمل ، تتميز بالطموح والاستمتاع في الموقف الدراسي، وبذل قصارى الجهد لاكتساب المعارف، وهذه الدافعية تكون داخلية، وهي رغبة التلميذ في حد ذاتها للتحصيل وخارجية كأسلوب المعلم في إلقاء الدرس في شكلا جيد[4] .
- ويرى الباحث "**هربارت هرمانز**" الدافعية للتعلم عبارة عن ميولات نحو تحقيق الفوز والسيطرة داخل حجرة الدراسة نتيجة للمنافسة الحادة بين الطلبة، فالدافع للتعلم إذا هو الميل إلى التفوق في حالات المواقف التعليمية الصعبة[5].

---

[1] نايفة قطامي، مرجع سابق، ص.171.

[2] حمدي علي الفرماوي، دافعية الإنسان بين النظريات المبكرة والاتجاهات المعاصرة، دار الفكر، ط1، مصر، 2004، ص.85.

[3] مروان أبو حويج، سمير أبو مغلي، المدخل إلى علم النفس التربوي ، دار اليازوري ، عمان، الأردن، 2004، ص.157.

[4] محي الدين توق وآخرون، مرجع سابق، ص.218.

[5] أحمد عواد، قراءات في علم النفس التربوي، مكتبة النهضة، ط10، القاهرة، مصر، 1998، ص.90.

• يرى"**هوستن** "وآخرون بأن دافع التعلم عبارة عن المواجهة أو التفوق على معايير الامتياز أو هو التفوق على الآخرين[1] .

• ويعرفها الباحث "**سلاقن**" هي الرغبة في النجاح عن طريق التجربة و الاستكشاف والاشتراك في الأنشطة التي يعتمد النجاح فيها على جهد الفرد وقدراته[2].

• أما الباحث "**إدوارد سوراى**" يعرف الدافعية بأنها الرغبة المستمرة للسعي إلى النجاح وإنجاز الأعمال الصعبة والتغلب على العقبات بكفاءة وبأقل قدر ممكن من الجهد والوقت وبأفضل مستوى من التعلم[3].

• وتعرف دافعية التعلم حسب "**بيلر**" و"**سنرمان**" أنها الحالة الداخلية أو الخارجية لدى المتعلم التي تحرك سلوكه و أدائه وتعمل على استمراره وتوجيهه نحو تحقيق هدف معين أو غاية محددة[4] .

• يعرف "**جمال قاسم**" وآخرون الدافعية للتعلم بأنها تتمثل في رغبة الفرد في القيام بشيء ما والنجاح فيه وبذل أقصى جهد للاستمرار في ذلك، بمعنى أنه محظوظ بالطموح والرغبة والمنافسة ومحكوم بطريقة التنشئة الاجتماعية، فدافعية التعلم إذن تشير إلى حالة لدى المتعلم تدفعه إلى الانتباه إلى الموقف التعليمي وتوجيه الإقبال عليه من نشاط وحماس[5].

• وتعرف الدافعية للتعّلم بأّنها: حالة متميزة من الدافعية العامة، وتشير إلى حالة داخلية عند المتعّلم تدفعه إلى الانتباه للموقف التعليمي والإقبال عليه بنشاطٍ موجهٍ والاستمرار في هذا النشاط حتى يتحقق التعّلم، وبما أن المتعّلم خلال عملية التعّلم يتأثر بعواملٍ داخليةٍ وخارجيةٍ فالدافعية التعّلم تعرف بأنها حالة داخلية عند المتعّلم أو ميل للقيام بأنشطة أكاديمية، وأّنها أحد العوامل الهامة التي تحرك الطلبة إلى التعّلم، وبالتالي، فإن عدم وجود مثل هذا الدافع للتعّلم أو وجود عوامل أخرى تؤثر عليه وتعيقه، فإن عملية التعّلم ستتأثر بشكل كبير.

---

[1] إبراهيم قشقوش ، طلعت منصور، دافعية التعلم وقياسها، مكتبة الانجلو المصرية، مصر، 1989، ص.203 .

[2] بدر عمر، دراسات مسحية للدافعية لدى طلاب الجامعة، مجلة العلوم الاجتماعية ،العدد3 ، الكويت ، 1987 ، ص.93.

[3] ادوارد موراي، الدافعية والانفعالات ، (ترجمة:أحمد عبد العزيز سلامة)، ،دار الشروق ،القاهرة ، مصر، 1988 ، ص.153.

[4] أحمد محمد الزغبي، علم النفس النمو، المكتبة الوطنية ، عمان، الأردن ، 2001 ، ص.248.

[5] مصطفى فهمي ، الصحة النفسية في المدرسة والمجتمع والأسرة ، دار الثقافة، ط2، القاهرة، مصر، 1967 ،ص.369.

ولذا أشار (عدس توق وقطامي، 2003) إلى أن مفهوم الدافعية للتعّلم يفترض وجود العناصر التالية:

- الانتباه إلى بعض العناصر الهامة في الموقف التعليمي.
- القيام بنشاط موجهه نحو العناصر.
- الاستمرار بهذا النشاط والمحافظة عليه فترة كافية من الزمن.
- تحقيق هدف التعّلم.[1]

2.1/- أنواع الدافعية للتعلم:

1.2.1/- الدافعية الداخلية:

تعرف الدوافع الداخلية بأنها تلك الدوافع التي تنبع من ذات الشخص فتكون سلوكاته منبعثة من رغبته الذاتية في القيام بذلك العمل ساعيا لتحقيقها دون تأثر خارجي فلا ينتظر التقدير من الآخرين فإذا كان الشخص مدفوعا داخليا للقيام بالنشاط من ذاته فهو يقوم بأي نشاط من أجل الحصول على اللذة والإشباع وتنتج عن عملية بحث الفرد عن الشعور بإدراك الكفاءة والعزم الذاتي وهذا ما يدفع بالأفراد إلى إنجاز مختلف المهام.

عرف **روسل** (Roussel) الدافعية الداخلية بأنها مجموع القوى التي تدفعنا للقيام بنشاطات بمحض إرادتنا وهذا للأهمية والمنفعة بالنسبة لها كما تفرض اللذة والإشباع اللذان نشعر بهما، بمعنى أن الطالب يعمل في بعض الأحيان تحث تأثير الدافع الداخلي، يعمل على إخراج طاقته وتوجيهها برغبته الذاتية في المشاركة في أداء النشاط، فهو يعزز نفسه بنفسه ويكون قيام الفرد بالنشاط نابعا من ذاته ولتحقيق ذاته وليس مدفوع للحصول على أي تقدير أو ثواب خارجي، فالمتعلم ذي الدافع الداخلي يتحدد نشاطه النفسي من خلاله هو الذي يدفع المتعلم لأن يقبل على التعلم بمبادرة منه[2].

وتشمل الدوافع التي تنشأ من داخل الفرد وهي:

---

[1] أميرة محمد البلوي، الخصائص السيكومترية لقائمة الدافعية المدرسية واستراتيجيات التعلم لدى طالبات المرحلتين المتوسطة والثانوية في السعودية، رسالة ماجستير في القياس والتقويم، قسم الإرشاد والتربية الخاصة، جامعة مؤتة، السعودية، 2009، ص.39.

[2] صالح حسين الداهري، علم النفس العام، دار الكندي للنشر، الأردن، 1999، ص.105.

أ. الدوافع الفطرية وهي ما تعرف باسم الدوافع الأولية، وتشير إلى مجموعة الحاجات والغرائز البيولوجية التي تولد مع الكائن ولا تحتاج إلى تعلم، فهي تمثل جميع الحاجات العامة الموجودة عند جميع أفراد الجنس الواحد، وتقع هذه الدوافع في فئتين هما:

- دوافع البقاء وهي الحاجات الضرورية لبقاء الحياة والحفاظ عليها مثل دوافع الجوع والعطش والتنفس والنوم والاحتفاظ بدرجة الحرارة والتخلص من الفضلات والألم والتعب.
- دوافع الحفاظ على النوع: وتشمل الحاجات الضرورية لاستمرار الجنس البشري والحفاظ على النوع مثل دافع الأمومة والجنس والأمن.

ب. دوافع داخلية أخرى: مثل حب المعرفة والاستطلاع والاستكشاف والاهتمامات، والميول، ودوافع الاستشارة والتنبيه الحسي وغيرها[1].

2.2.1/- الدافعية الخارجية:

تتمثل الدافعية الخارجية بالنسبة للطالب الجامعي كل الأعمال والسلوكات التي يقوم بها من أجل رضا الآخرين، فهو يطمح لأن يقدره الآخرون ويعترفوا به أو من أجل الحصول على حوافز خارجية كالمكافأة والثواب ولتجنب العقاب أو للحصول على علاوة أو ترقية أو تقدير خارجي، فكلما تعرض الطالب لدوافع خارجية إلا وتجده منضبط فأداءه مرهون بعوامل خارجية وبظروف خارجية فهو مسلوب الإرادة في العمل إذ نجده يعمل إذا طلب منه وإذا قدم له ثواب، فهو يسعى دوما لأن يترك انطباعا حسن عن نفسه بالنسبة للآخرين.

يؤكد **روسل** على أن رغبة الإنسان في تكوين انطباع جيد لدى الآخرين يعد دافعا أساسيا، وأن خوف الإنسان من عدم حدوث ذلك ينشأ عنه قلق بمستوى ما، أو أن القلق قد ينشأ نتيجة خوف الإنسان بشأن قدرته على تقديم ذاته للآخرين بطريقة مناسبة[2].

---

[1] عماد عبد الرحيم زغلول، مقدمة في علم النفس التربوي، دار الشروق، ط1، عمان، الأردن، 2012، ص.197.

[2] حمدي علي الفرماوي، مرجع سابق، ص.32.

وتسمى مثل هذه الدوافع بالدوافع الثانوية أو المكتسبة، حيث أنها متعلمة من خلال عملية التفاعل مع البيئة المادية والاجتماعية وفقا لعمليات التعزيز والعقاب التي يوفرها المجتمع، وتشمل هذه الدوافع مجموعات الحاجة النفسية والاجتماعية مثل: الحاجة إلى الحب، والانتماء والتحصيل، والصداقة والسيطرة والتملك والتفوق والتقدير وتحقيق الذات وغيرها من الدوافع الأخرى، إن مثل هذه الحاجات تتطور لدى الأفراد من خلال عملية التنشئة الاجتماعية التي يتعرض لها الأفراد في الأسرة والمدرسة والشارع ودور العبادة والمؤسسات التعليمية والاجتماعية الأخرى وتلعب النمذجة أو المحاكاة دورا بارزا في اكتساب مثل هذه الحاجات وتتقوى وفقا لعملية التغذية الراجعة المتمثلة في الثواب والعقاب التي يتلقاها الأفراد من المجتمع الذي يعيشون فيه ويتفاعلون معه، ومثل هذه الدوافع تتباين في مستوى انتشارها وشدتها بين المجتمعات اعتمادا على نوعية الثقافة والأنظمة الاجتماعية السائدة.[1]

حتى تتحقق المشاركة الفعالة للطالب الجامعي يجب أن تتوفر بيئة استثمارية تحارب الملل، وعلى استراتيجيات التعلم أن تكون مرنة وإبداعية وقابلة للتطبيق، وأن تبتعد عن الخوف والضغوط والأهداف الخارجية، كما أن للعلاقات قيمة جيدة كدافع خارجي إذا كانت عملية التقويم مخططة بشكل جيد، والتعزيز شكل أخر من أشكال الدوافع الخارجية، ويرى البعض أنه يتوقف التعزيز بتوقف العمل، ويرى النقاد أنه يجب أن يكون لدى الطلبة دافعية داخلية لإنجاز المهمات ولكن الدافعية الخارجية لها قيمة في نهاية العمل، صحيح أن قيمة التعزيز هو الدافعية الداخلية ولكن الطلبة بحاجة إلى بناء الثقة من خلال المديح وتوفير المعززات الخارجية[2].

من خلال الدافعية الخارجية نجد الطالب يبذل جهودا كبيرة في الدراسة من أجل الحصول على علامات جيدة في الامتحان أو من أجل الحصول على رضا الوالدين، ونجد أحيانا الطالب يبذل مجهودا ما في مواقف مختلفة تغنيه عن عواقب تمس بشخصيته وبتقديره لذاته ونفسه، ففي هذا النوع من الدافعية يقوم الطالب بإستدخال مصادر المراقبة على أفعاله وسلوكياته دون أن تكون تلك المصادر نابعة من شعوره بالعزم الذاتي كما هو

---

[1] عماد عبد الرحيم زغلول، مرجع سابق، ص200.

[2] ثائر أحمد غباري، الدافعية النظرية والتطبيق، دار الميسرة، ط1، عمان، الأردن، 2008، ص.47.

الحال في الدافعية الداخلية، ويحدث هذا مثلا عندما يأتي الطالب إلى الجامعة في الوقت المحدد خشية من أن يلقب بالكسول وليس لأنه راغب في التعلم، ويعرف هذا النوع من الدافعية الخارجية وهو الذي يتم عن طريق الضبط الاستبطاني بالدافعية الخارجية عن طريق الضبط المستدخل[1].

3.1/- أساليب تحقيق الدافعية للتعلم

تعددت أساليب الإصلاح في الحقل التربوي و التي تهدف لعملية تقويم طالب العلم، و قد وجد المربي نفسه محاصرا بين نفور الطالب للعلم و بين رغبته فيه، فعمد خبراء التربية في وضع جملة من الأساليب المرغبة للعلم، بغية دفع طالب العلم للإقبال، ولعل أهمها:

- **الثواب والعقاب:** يعتمد المربون كثيرا على العقاب بصفة خاصة كدوافع للتعلم والأفضل أن يكون في صورة إصلاح للشيء الذي عوقب الفرد لأجله، فالأستاذ الجامعي في هذا الشأن يستخدم أسلوب مشابه للعقاب والمتمثل في الإقصاء في المقياس، أما الثواب فإنه يؤخذ على شكل حوافز معنوية من الأستاذ إلى الطالب كالمدح و التقدير والاحترام، بحيث يشعر الطالب باهتمام الأستاذ نحوه، فهي تثير النشاط والحيوية والرغبة في إثبات الذات والحصول على التقدير وكلها حاجات ودوافع جيدة للتعلم.

لا يختلف الباحثون على قيمة الثواب في التعلم وإثارة الدافعية له يستوي في ذلك الإنسان والحيوان، وتستوي في ذلك الإثابة الخارجية والإثابة الذاتية، ويقصد بالإثابة الخارجية أي شيء يعين تعيينا اعتباطيا على سبيل مكافأة المتعلم على نجاحه في المهمة المطلوبة، أما الإثابة الذاتية فتكمن في المهمة النفسية عندما ينجح المتعلم في أدائها وتعد إنتاجا طبيعيا للتعلم والنجاح فيه، ومن ثم ذلك الشعور بالرضي يجتاح نفس الفنان عند انتهائه من لوحة لا يريد أن يعرضها للبيع، والفرحة التي يستشعرها الطالب عن نجاحه في الامتحان، أما العقاب فهو أقل وضوحا من الثواب، غير أن ما هو متفق عليه أن العقاب يمكن أن يسهل التعلم من زاويتين: فهو من الزاوية يقمع السلوك غير المقبول ولو

[1] أحمد دوقة و آخرون، سيكولوجية الدافعية للتعلم، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2010، ص45.

مؤقتا مما يهيئ فرصة أكبر لتثبيت السلوك المقبول، ثم إنه من زاوية أخرى يزود المتعلم بتغذية راجعة ويعرفه على نتائج تعلمه[1].

- **وضوح الغرض من المادة:** الوضوح أمر ضروري أمام الطلبة لأنه يحقق ويثير دافعتيهم إزاء هذه المادة خاصة بعد ما يمهد للمادة بمناقشة توضح أهميتها.
- **صياغة الدروس على شكل مشكلات:** إن شعور الطالب بمشكلة تواجهه وتتحدى قدراته تحفزه للبحث على أسبابها وبالتالي تدفعه للتعلم .
- **تكوين الميول:** يمكن الاعتماد على دوافع تنشأ من داخل الطالب وتكون بمثابة قوة دافعة توجه سلوكه نحو تحقيق أغراض التعلم المطلوب ويؤدي إلى تكوين الطلبة لميول ايجابية نحو مادته الدراسية ، مما يزيد من دافعتيهم للتعلم[2] .
- **إشراك الطلبة في الأنشطة الدراسية:** إشراك الطلبة وإدماجهم في الأنشطة الدراسية وتنمية الاستطلاع لديهم عن طريق تعريضهم لمواقف البحث والاستطلاع[3] ، يعتبر أحد الآليات الناجحة في زيادة دافعيتهم نحو التعلم.

4.1/- أهمية الدافعية في عملية التعلم

في الحقل التربوي للدافعية أهمية بالغة فهي مؤشرا مهما وحيويا لنجاح أي موقف تعليمي ونظرا للدور الذي تلعبه في استثارة الطلاب وتوليد اهتمامات معينة لديهم تجعلهم يقبلون على ممارسة طلب العلم ويمكن أن نوجز أهمية الدافعية في عملية التعلم كما يلي:

1. أشار " كيلر Keeler" إلى الدافعية كشيء ضروري يجب أن يكون قبل البدء في التعلم، لأن الدافعية تجلب التلاميذ للدرس وتحضيرهم للاكتساب المعرفي واكتساب القدرات[4].
2. أما **إبراهيم وجيه** أكد أن الدوافع في عملية التعلم تحرر الطاقة الانفعالية الكامنة في الكائن الحي وتثير نشاطا معينا للتعلم[5].

---

[1] راضي الوقفي، مقدمة في علم النفس، مرجع سابق، ص.435.

[2] زيتون كمال عبد الحميد، مرجع سابق، ص.87 .

[3] البكري أمل ، عجوز ناديا، علم النفس المدرسي، المعتز للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن، 2007، ص.173.

[4] الحلية محمود ، التصميم التعليمي نظريته وممارسته، دار المسيرة ، ط1، الأردن ، 1999 ، ص.194.

[5] مني محمد عبد الحليم حامد ، التقويم التربوي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، 1998، ص.21 .

3. يذكر **بلقيس** و**مرعي**: أن الدافعية في مجال التربوي تشكل للمعلم والمتعلم غايته ووسيلته لعملية التعلم، فهي تشكل إحدى غايات التعليم، وأهدافه لأننا نهتم أن يكون تلامذتنا مهتمين، ومتسمعين كما يتعلمون من ناحية أخرى فان تنمية الميول، الاهتمامات والاتجاهات تعتبر من أهداف التربية وغاياتها المستهدفة كنتاج للتعليم والتعلم[1] .
4. تعمل الدافعية على إطلاق الطاقات الكامنة لدى الفرد واستثارة نشاطه وتحفيزه على الإقبال للتعلم برغبة واهتمام شديدين ويتحقق ذلك بتفاعل جميع الدوافع الداخلية والخارجية معا.
5. تعمل على إثارة وجذب انتباه المتعلمين وتركيزهم على موضوع التعلم مع الحفاظ على هذا الانتباه ريثما يتحقق الهدف أو تعلم الخبرة التي يسعى المتعلمين إليها.
6. تعمل على زيادة اهتمام المتعلمين بالأنشطة والإجراءات التعليمية والانشغال بها طوال الموقف التعليمي.
7. تعمل على توجيه سلوك المتعلمين نحو مصادر التعلم المتاحة وزيادة مستوى المثابرة لديهم والبحث والتقصي بغية الحصول على المعرفة وتحقيق الأهداف.
8. تعمل على توجيه المتعلمين لاختيار الوسائل التي تساعدهم في تحقيق أهداف التعلم.
9. تعمل على زيادة إقبال المتعلمين على اختيار الأنشطة بما يتلاءم مع ميولهم واهتماماتهم.
10. تعمل على توفير الظروف المشجعة لحدوث التعلم وضمان استمرارية تفاعل المتعلم مع الموقف التعليمي[2].
11. تعتبر الدافعية عامل ضروري لتفسير أي سلوك إذ لا يمكن أن يحدث أي سلوك ما لم يكن وراءه دافعية وأن جميع الناس على اختلاف أعمارهم ومستوياتهم الثقافية والاجتماعية يهتمون بالدافعية لتفسير طبيعة العلاقات التي تربطهم بالآخرين.

---

[1] القاسم جمال مثقال، علم النفس التربوي، دار السقاء للنشر، ط1، عمان، الأردن، 2000، ص.63 .

[2] عماد عبد الرحيم الزغول ، شاكر عقله المحاميد، سيكولوجية التدريس الصفي، دار المسيرة، ط1، الأردن، 2007 ، ص.98.

12. إن الإنسان الذي يجهل الدوافع الخاصة به وبغيره ستولد لديه العديد من المتاعب والمشكلات في حياته اليومية والاجتماعية وإذا ما عرفها سيساعده ذلك في فهم الكثير من السلوكات ومعرفة أسبابها وبواعثها و بها سيخلق له توازنا نفسيا[1].

وعليه ومما سبق فيمكن اعتبار الدافعية مصدرا هاما في عملية التعلم وطرق التكيف مع العالم الخارجي ، ولها ارتباط قوي بها ، فهي محرك سلوك الطلبة أثناء الدراسة على العموم وهي مصدر طاقاته المعرفية التي من خلالها يقبل الطالب على كسب المعارف بكل قوة وجدية وعزم، فلا يتفانى في التفوق والتميز طيلة الموسم الدراسي.

2/- العوامل المؤثرة في دافعية التعلم

الدافعية للتعلم حصيلة لعدة عوامل متداخلة فيما بينها يمكن ذكرها كما يلي :

1.2/- العوامل الشخصية: هناك عوامل شخصية تؤثر في دافعية التعلم فسيولوجية كانت أم نفسية، فالانفعال له استجابات فسيولوجية ونفسية تؤثر في الإدراك والتعلم والأداء حيث فسر بعض علماء النفس الاستجابات بوصفها العنصر الرئيسي للانفعال، والبعض الأخر ركز على إدراك الموقف الذي يستثير الانفعال، أو آثار الانفعال، على السلوك العادي لانفعالات الدافعية الداخلية للطالب داخل قاعة الدراسة، على أنها استجابات قوية وينظر لها تأثير الدوافع على السلوك، وتقاس إجرائيا بالمدى الذي يجعل الطلبة يقررون الانفعال السار بطرق معينة، والذي يتمثل في حب الاستطلاع والاستمتاع.

وباعتبار الدافعية الداخلية شرطاً ضرورياً للتعلم الذاتي والتعلم مدى الحياة لنجد مجموعة كبيرة للعوامل الداخلية ذات طبيعة نفسية وعقلية وجسمية والتي تؤثر في دافعية التعلم فينتج عنه ارتفاع أو انخفاض مستواه التحصيلي فعلى سبيل المثال هو الصورة التي يعرفها الشخص عن نفسه من نظرته لنفسه ونظرة الناس إليه هذا يؤدي إلى التأثير بشكل كبير على ما يبذله الفرد من مجهود للتعلم ، وهذا يرتبط بإدراكه لما يحققه هذا المجهود من نتائج مرغوبة[2].

---

[1] السلطي نادية سميح، التعلم المستمد إلى الدماغ، دار المسيرة، الأردن، 2004، ص.143.

[2] صالح حسين الداهري، مبادئ الصحة النفسية، دار وائل للنشر، ط1، الأردن، 2005، ص.185.

تعتبر الاستجابات الفسيولوجية والنفسية أحد الانفعالات التي تؤدي للإدراك والتعلم والأداء و تلعب دورا أساسيا حيث ينظر للانفعالات الدافعية الداخلية للطلبة في قاعة الدراسة على أنها استجابات قوية لها تأثير الدوافع على السلوك وتقاس إجرائيا بالمدى الذي يجعل الطلبة يقرّون الانفعال الساري بطرق معينة كحب الاستطلاع والاستمتاع في مقابل الانفعال غير الساري الذي يعبر عن الانفعالات الدافعية الخارجية مثل القلق، الملل،...الخ[1].

2.2/- المحيط الاجتماعي والأسري: إن أهمية المحيط الاجتماعي والأسري في التعلم كان معروفا عن طريق جون ديوي ثم فيقوتسكي ثم برونز، كما تضمنت نظرية التحديد الذاتي لدوسي وريان جانبا اجتماعيا، فالطالب جزء من محيطه الاجتماعي كالأسرة والجامعة والشارع والمسجد، فيشبع الطالب حاجاته ورغباته، فمشاركته في النشاطات الأكاديمية مع زملائه الطلبة في الجامعة تساعده على اكتساب مهارات ومعارف، وتتيح له فرص تنمية دافعيته للتعلم، وتحصيله الدراسي، فالتفاعل الحادث بين الطلبة في الجامعة من خلال مشاركتهم وتعليمهم التعاوني، ينمي كل واحد منهم إزاء الآخر الدافع للتعلم كما يساعد على نمو المهارات الاجتماعية وهو ما يؤكده وليام قلاسار (William Glasser)[2].

تعتبر الأسرة أيضا مدرسة اجتماعية للطالب فهي تقوم بتنشئته وتكوين شخصيته وتكوين سلوكه، فالجو الأسري السائد يلعب دورا هاما في نمو هذا الدافع وانخفاضه ولقد توصلت الأبحاث الحديثة إلى إظهار أهمية التنشئة الاجتماعية والمعاملة الوالدية للرفع من دافعية التعلم لدى الطلبة فدراسة **(نفين** ،1972) أوضحت مدى ارتباط الدافعية بالتنشئة الأسرية التي تشجع على الاستقلال المبكر، وكذلك ارتباطها بالجو الأسري المحفز والمشجع على الطموح المبكر كما أكد الباحث "**روم**" أن الأطفال الذين يتصفون بدافعية عالية ينشئون من أسر تتسم بالتفاعل الإيجابي بين الأبناء والآباء[3].

---

[1] نبيل محمد زايد، الدافعية والتعلم ، مكتبة النهضة المصرية، ط1، القاهرة، مصر، 2003 ،ص.52.

[2] مرغم سعاد، العلاقة بين تقدير الذات ودافعية التعلم لدى عيّنة من تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي بمدينة سطيف، رسالة ماجستير في علم النفس المدرسي، قسم علم النفس وعلوم التربية والارطوفونيا، جامعة الوادي، الجزائر، 2009/2008، ص.49.

[3] سهير كامل أحمد، الصحة النفسية والتوافق، مركز الإسكندرية للكتاب، مصر، 2000 ، ص.28.

تتمثل العوامل الاجتماعية المؤثرة في دافعية التعلم عند الفرد في كل ما يحيط به من قريب أو من بعيد، فالمدرسة التي تعتبر الأسرة الثانية للفرد المتعلم حيث يتعلم فيها المبادئ و الأخلاق و التعلم[1].

ولا ينكر العلماء بوجود دوافع نفسية اجتماعية تنشأ أساسا عن حاجات نفسية اجتماعية، ويقوم كل من التعلم ومستوى الثقافة ومعايير المجتمع بقدر كبير، في استثارتها وتوجيه اشباعاتها، ولا ينكر كثير من الباحثين في مجال علم النفس أن هذه الدوافع لها أساس فطري، ولكن المجتمع وأساليب التربية تستثيرها على نحو ما، وتوجه اشباعاتها على النحو المطابق لمعايير المجتمع وأخلاقيات البيئة، ومن هذه الدوافع المعرفى – دافع الانتماء – دافع السيطرة – دافع التملك – دافع التدين..الخ[2].

3.2/- العوامل المدرسية: ونقصد به المحيط الجامعي الذي يعيشه الطالب داخل المجتمع الجامعي (أساتذة، طلبة ...)، يعتبر الدافع إلى التعلم خلال السنوات الدراسية واحدا من الدوافع الهامة التي توجه سلوك الطالب، نحو تحقيق التفوق، ونيل احترام زملائه، وحب والديه، وتحقيق التكيف الجامعي، إن المستوى المرتفع لدافعية التعلم الذي لابد للطالب أن يحرزه، يمثل النجاح في أداءه الدراسي، وخبرات النجاح عادة ترفع من مستوى الطموح فيزيد الفرد من أهدافه، بينما خبرات الفشل تخفض من مستوى الطموح، فيخفض الطالب من أهدافه.

فعندما يقوم الأستاذ بتحديد الخبرة المراد تعلمها تحديدا يؤدي إلى فهم الطلبة للموقف الذي يعملون فيه، وأن يراعي الأستاذ في اختياره الأهداف والمحفزات المرتبطة بالدافع من جهة وبنوع النشاط الممارس من جهة أخرى لأن ذلك يساعد على تشجيع تقدم الطلبة في التحصيل إلى درجة كبيرة وأن يحدد الأستاذ الهدف الذي يختاره مناسبا لمستوى استعدادات الطلبة العقلية، لأن ذلك يؤدي إلى زيادة قيمة الدافع كعامل مساعد على بعث أنواع النشاط المحققة للهدف، ومن الثابت أن الطلبة يحجمون عن بذل أي جهد لتحقيق الهدف الذي يجدون انه في مستوى يتعذر عليهم الوصول إليه[3].

---

[1] محمد شفيق، العلوم السلوكية، دار الهناء، ط1، الإسكندرية، مصر ،2000، ص.143.

[2] حمدي علي الفرماوي، مرجع سابق، ص.17.

[3] الزيود نادر فهمي وآخرون، التعلم والتعليم الصفي، دار الفكر، ط4، عمان، الأردن، 1999 ، ص.59.

من المعروف أن هناك فروقا فردية في خصائص المتعلمين العقلية والاجتماعية فمنهم من يميل إلى المنافسة وتحمل المسؤولية والأعمال القيادية في حين البعض الأخر يرغب في العمل الجماعي أو التعاوني، وهناك البعض من يميل إلى التحدي والمغامرة، ويمكن للأستاذ استغلال المحتوى الدراسي لإشباع هذه الحاجات من خلال التنويع في الأنشطة الصفية مثل إثارة المنافسة بين المتعلمين وتشكيل المجموعات الدراسية ومجموعات التعاون مع العمل على تعزيز الأدوار القيادية وتحمل المسؤولية لدى المتعلمين، وجعل المحتوى يبدو على أنه مألوف لدى المتعلمين ويتم من خلال:

1. تبسيط وتوضيح المفاهيم والمعارف الغامضة الواردة في المحتوى الدراسي من خلال استخدام لغة واضحة ومألوفة للمتعلمين.
2. الإكثار من استخدام المحسوسة لتوضيح أفكار الدرس.
3. استخدام الأمثلة الواردة في البيئة التي يعيش فيها المتعلم.
4. إتاحة الفرصة للمتعلمين للحديث عن خبراتهم الخاصة ذات العلاقة.
5. تشجيع الطلبة على التساؤل وطرح الأمثلة حول محتوى الموقف التعليمي[1].

4.2/- التعزيزات: تشير المدرسة السلوكية أن السلوك يكتسب عن طريق النتائج التي تثيره، لكن توقف التعزيزات يؤدي إلى الاختفاء التدريجي للسلوك، وتأتي هذه التعزيزات من مصدرين، الأول خارجي والثاني داخلي، وعلى الأستاذ أن يساعد الطالب على تنمية تعزيزات داخلية لكي يصل الطالب إلى تطور تعلمه وتقدير مجهوده، فمحيط الطالب كمثير لدافعية التعلم لديه، لكن لا يجب الاقتصار على التعزيزات الخارجية هذه الأخيرة يمكن أن تكون كنقطة بداية لإثارة الدافعية الداخلية[2].

عندما يلحق الأستاذ الإثابة بتحقيق الهدف مباشرة لأن ذلك يزيد من القوة الفاعلة للدافع ومن الثابت أن مرور وقت طويل بين انجاز النشاط وتحقيق الهدف يفقد الإثابة قيمتها عند المتعلم ويجعل للحصول عليها فاترا، مع عدم الإفراط في استخدام المكافآت، حتى تنجح الإثابة في تكوين ميل تحقيقي نحو الخبرة المتعلمة، وحتى يصبح هدف الطلبة

[1] عماد عبد الرحيم زغلول، مرجع سابق، ص.214.

[2] مرغم سعاد، مرجع سابق، ص.48.

من مزاولة النشاط محصور في نيل المكافأة، مع الحذر في استخدام المنافسة بين الطلبة كعامل مشجع لهم على التقدم حتى لا ينحرف عن غايتها فتقدم ما بينهم من علاقات إنسانية، وأن يتعرف إلى معدل التقدم عند كل واحد من طلابه ومستوى تحصيلهم، حتى لا يعمل على رفع مستوى طموح بعضهم إلى درجة تفوق مستوى استعدادهم مما قد يقودهم إلى فشل ذي اثر سيء وإلى شعور بالإحباط، وعلى الأستاذ أن يدرك معدل التقدم عند كل واحد من الطلبة ومستوى تحصيله، حتى لا يعمل على رفع مستوى طموح بعضهم إلى درجة تفوق مستوى استعدادهم مما قد يقودهم إلى فشل ذي اثر سيء و إلى شعور بالإحباط[1] .

ويرى سكنر أن التعزيز ربما يتطور ليصبح ذاتيا، حيث يقوم الفرد بسلوك ما لإشباع حاجات ودوافع لديه دون تأثير خارجي، كالطالب الذي يقوم بمطالعة بعض الكتب والمؤلفات ليس من اجل اجتياز الامتحان فحسب، وإنما للمتعة أو التسلية أو حب المعرفة أما ثورنديك، فيؤكد الدور الوظيفي للسلوك، حيث يرى أن السلوك يؤدي وظيفة تتمثل في تحقيق حالة من الرضا والإشباع أو تجنب الألم والضيق، فهو انطلق من مبدأ تحقيق اللذة وتجنب الآم في تفسيره لعملية تشكل السلوك وعمليات التعلم، يرى عالم النفس هل أن الدافع يستشير حالة من التوتر تولد عنها سلوكا لخفض هذا التوتر، وهو ما يدفع الفرد الى التعلم أو الاستجابة بشكل يتناغم مع حالة التوتر الناشئة بهدف التخلص منها[2].

[1] الزيود نادر فهمي وآخرون ، مرجع سابق ، ص.60.

[2] عماد عبد الرحيم زغلول، مرجع سابق، ص.202.

3/- نماذج استثارة الدافعية للتعلم

1.3/- نموذج آركس: وصف جون كيلر (Keller,1991) عناصر الدافعية في التدريس على أنها مكونات رئيسية، وهذه المكونات هي: مشاركة الطلبة والحفاظ على اهتمامهم وربط محتوى المادة الدراسية باهتمامات الطلبة، تعزيز ثقة الطلاب من خلال فهم المادة، إشباع فضول الطلبة من انخراطهم في التعلم، وقد لخصت هذه المكونات في مصطلحات أربع هي: الانتباه Attention (A) ، الملائمة Relevance (R) ، الثقة Confidence (C) ، الإشباع Satisfacation (S) ومن هنا جاءت تسمية البرنامج آركس (ARCS)[1]، وتتلخص العناصر الأربعة كما يلي:

1. الانتباه: ويتم عن طريق استخدام مثيرات غريبة ومدهشة وغير واضحة بالنسبة للطلبة، والحفاظ كذلك على اهتمام الطلبة بتغيير عناصر الدرس، وزيادة التقصي عن الحقائق والبحث عن المعلومات وطرح التساؤلات وحل المشكلات.
2. الملاءمة: ويتم ذلك عن طريق استخدام لغة مفهومة وأمثلة مادية ومألوفة لدى الطلبة، وتوفير أمثلة مرتبطة بخبرات المتعلم السابقة و وضع الأهداف القابلة للتحقيق.
3. الثقة: وتتم عن طريق تمكين المتعلم من النجاح، وتوفير درجة معقولة من التحدي بحيث تسمح بحدوث نجاح ذو معنى بالنسبة للطالب، وبيان للمتعلم بأن جهوده تؤثر بشكل مباشر في النواتج، وتوفير تغذية راجعة وعزو ذاتي للنجاح.
4. الإشباع: ويتم عن طريق توفير فرص استخدام المعرفة الجديدة في موقف الحياة الواقعية وتوفير تغذية راجعة وتعزيز من أجل الحفاظ على الرغبة في التعلم والحفاظ على معايير منسقة لإنجاز المهمات، وأخيرا إدارة التعزيز عن طريق جعل نواتج جهود المتعلمين منسقة مع توقعاتهم[2].

[1] ثائر أحمد غباري، مرجع سابق، ص.243.

[2] ثائر أحمد غباري، نفس المرجع، ص.244.

2.3/- نموذج الاستمرارية الزمنية: أظهر وطور هذا النموذج العالم فلودكوسكي (Wlodkowsk, 1981) وسماه نموذج الاستمرارية الزمنية، ويحدد هذا النموذج ستة عوامل دافعية هي: الاتجاهات، الحاجات، الاستثارة، الانفعال، الكفاية، التعزيز، وتنتظم هذه العوامل في إطار زمني، ويحدد هذا النموذج ثلاث فترات زمنية (البداية، الأثناء، النهاية) لأي حصة تدريسية، كما يصف الأفعال العامة التي يمكن أن يستخدمها الأستاذ لرفع الدافعية لدى الطالب، واليكم المثال التالي يوضح العملية التي يسير عليها هذا النموذج:

- **بداية التدريس:** واجه حاجات التلاميذ واضمن اتجاهات إيجابية.
- **أثناء التدريس:** استخدم إستراتيجيات تعمل على المحافظة على بيئة تعلم استثارية وتشاركية وداعمة.
- **نهاية التدريس:** وظف إستراتيجيات تؤكد على الكفاية لدى التلاميذ وعزز الثقة بالنفس لديهم[1].

3.3/- نموذج الدافعية العليا: صمم سبتزر (Spitzer) نموذجه في الدافعية من خلال تركيزه على النشاطات ذات الدافعية العالية، وليس على خصائص الناس ذوي الدافعية العالية كما كما يرى (ماسلو) استنتج سبتزر نموذجه من دراسته للألعاب الرياضية مثل لعبة الغولف.

يرى أن لأي نشاط مظهران: المهمة والسياق، فالمهمة هي النشاط الأساسي والسياق هو أي شيء محيط بالمهمة، والمهمة من وجهة نظر سبتزر مملة أصلا لأنها تتكرر باستمرار وبإمكان النشاط أن يكون ذو دافعية عالية إذا أضيف سياق دافعي للمهمة الأساسية[2].

[1] سيسبان فاطمة الزهراء، فاعلية برنامج إرشادي لتحسين الدافعية للتعلم لدى التلاميذ المعرضين للتسرب المدرسي، رسالة دكتوراه، في علم النفس، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة وهران 2، الجزائر، 2017/2016، ص.93.

[2] ثائر أحمد غباري، مرجع سابق، ص.246.

4.3/- نموذج بينترتش: قام بينترتش (Prinrich) وسميث وغارسيا وماكيتشي عام 1993 بتطوير نموذج شامل يجمع عدة عناصر للدافعية واستراتيجيات التعلم المختلفة، وقد تم اختبار هذا النموذج على مواد مختلفة ومراحل مختلفة[1].

ولقد لخص بينترتش محددات الدافعية في مصدرين أساسين يتفرعان الى مصادر جزئية هما: المكونات الدافعية و المكونات المعرفية.

فأما المكونات الدافعية فتنقسم بدورها الى:

- التوقعات: والتي تضم إدراك القدرات وإدراك القدرة على التحكم في النشاط.
- القيم: والتي تضم كل من الأهداف المحددة من طرف المتعلم وإدراك قيمة النشاط.
- الانفعالات: تتمثل في القلق حيث يرى Pintrich أن قلق المتعلم أمام نشاط تعليمي يعتبر متغير متغيرا ذا أهمية بالغة في فهمه لدافعيته وإدراكه لقدراته ولقيمة النشاط المطلوب القيام به.

أما المكونات المعرفية فتتمثل أساسا في:

- المعارف القاعدية للمتعلم وكيفية تنظيمها في الذاكرة.
- استراتيجيات التعلم.
- استراتيجيات التفكير والتي تتعلق بالقدرات التي يمتلكها المتعلم لحل المشاكل وممارسة التفكير الناقد.

[1] ثائر أحمد غباري، المرجع نفسه، ص.247.

4/- وظائف الدافعية للتعلم

1.4/- الوظيفة الاستثارية:

إن الوظيفة الاستثارية للدوافع هي أولى وظائف الدوافع، إن وجهة النظر في علم النفس والتي تتبنى نظرية التعليم، تعتقد أن الدوافع لا يسبب السلوك، وإنما يستثير الفرد للقيام بالسلوك، إن درجة الاستثارة والنشاط العام للفرد على علاقة مباشرة بالتعلم الصفي، إن أفضل درجة من الاستثارة هي الدرجة المتوسطة، حيث أنها تؤدي الى أفضل تعلم ممكن، فنقص الاستثارة يؤدي الى الرتابة والملل وزيادة الاستثارة يؤدي الى النشاط والاهتمام، إلا أن الزيادة الكبيرة نسبيا في الاستثارة تؤدي الى ازدياد الاضطراب والقلق، وهذان يعملان بدورهما على تشتت جهود التعلم[1].

ونقصد بالاستثارية هي مستوى الانتباه أو اليقظة العام عند الطالب[2]، إن مصادر الاستثارة في قاعة الدراسة متعددة، وقد تكون هذه المصادر خارجية مثل المثيرات الطبيعية، والمثيرات التي يقدمها الأستاذ، كما تكون مصادر الإثارة داخلية مثل أفكار ومشاعر ورغبات وحجات الفرد المتعلم ذاته، ومن هنا يصبح الحديث عن الدافع الداخلي أمرا مهما للغاية إلا أنه تجدر الإشارة قبل ذلك إلى ثلاث نقاط رئيسية:

1. إذا فشل الأستاذ في إثارة انتباه المتعلمين واهتماماتهم في المادة الدراسية، فان ذلك يقود إلى الملل الذي قد يؤدي إلى خفض درجة النشاط العامة للمتعلم وبالتالي ضعف المتعلم.
2. يزود المتعلمون أنفسهم بالاستثارة اللازمة إذا سمح لهم أن يقوموا على نشاط التعلم وكأنه عمل اكتشافي.
3. إن الأطفال مدفوعون ذاتيا إلى التعامل مع البيئة واكتشافها وغالبا ما يقومون بذلك أثناء اللعب[3].

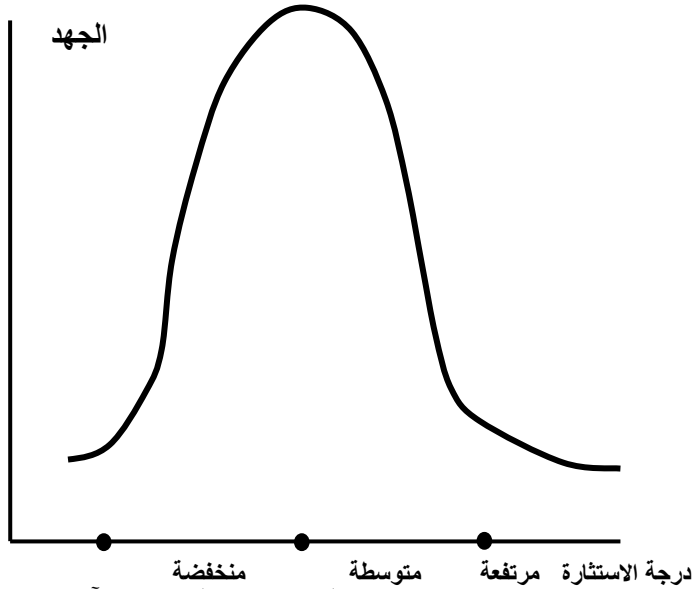
---

[1] محي الدين توق، وآخرون، مرجع سابق، ص.219.

[2] ثائر أحمد غباري، مرجع سابق، ص.42.

[3] محي الدين توق، وآخرون، مرجع سابق، ص.220.

لقد مثل **دي سيسكو** العلاقة بين درجة الاستثارة والجهد المبذول من قبل الفرد كما هو مبين بالشكل أدناه.



المصدر: محي الدين توق، وآخرون، مرجع سابق، ص.220.

الشكل رقم (16) يوضح العلاقة بين درجة الاستثارة و الجهد المبذول

2.4/- الوظيفة التوقعية:

التوقع هو اعتقاد مؤقت بأن ناتجا ما سوف ينجم عن سلوك معين إن الوظيفة التوقعية للدوافع تتطلب من الأستاذ أن يشرح للطالب ما يمكن عمله بعد أن ينهي وحدة دراسية معينة وهذا على علاقة بالأهداف التعليمية وإن توقعات الطلاب قد تكون آنية كمتعلم جزئية أو قد تكون متوسطة المدى كتحقيق الأهداف التعليمية، أو قد تكون بعيدة المدى كتحقيق أهدافهم في الحياة وهذه التوقعات على اختلاف أنواعها يمكن أن تتغير في حياة الإنسان[1].

إن التوقعات بهذا المعنى على علاقة وثيقة مع مستوى الطموح، وفيما يتعلق بمستوى طموح الطلاب، وجد أن هذا العامل على علاقة وثيقة بخبرات النجاح والفشل، كما أنه على علاقة وثيقة بالخلفية الاجتماعية للفرد، فهناك مجتمعات أو ثقافات تشجع أبنائها على التحصيل وبذلك الجهد والتطلع الى الأمام، بينما تهمل بعض المجتمعات

[1] محي الدين توق، وآخرون، مرجع سابق، ص.222.

الأخرى أبناءها ولا تشبع انجازهم وتحصيلهم، وفيما يتعلق بمستوى الطموح، وجد أن النجاح –وخاصية النجاح المتكرر– يعمل على تشجيع الطلاب على أن يقوموا بزيادات واقعية لمستوى طموحهم من جهة، ومن الجهة الثانية يعمل الفشل، وخاصة الفشل المتكرر، إلى خفض المطامع عند الطلاب وقد وجد أن العوامل الآتية على علاقة مباشرة بتحديد مستوى الطموحات:

1. خبرات النجاح والفشل.
2. طبيعة المادة الدراسية، فمستوى الطموح في مادة ما تختلف عن مادة أخرى.
3. بعض العوامل الشخصية مثل دافع الانجاز، والميول، فمستوى الطموح العالي متوقعة من شخص يدافع انجاز عال أو ميول ايجابية نحو مادة دراسية، أما مستوى الطموح المنخفض فتتوقعه من شخص بدافع انجاز منخفض أو ميول منخفض أو ميول سلبية نحو تلك المادة، كما أن عوامل الثقة بالذات وتجنب الفشل على علاقة وثيقة بمستوى الطموح.
4. إن بعض العوامل الانفعالية كعدم الطمأنينة وعدم الشعور بالأمان، قد تدفع الفرد إلى وضع أهداف عالية جدا، أعلى من مستوى قدراته بشكل واضح، من أجل كسب الشعبية.
5. ضغط الجماعة أو الجماعات التي ينتمي إليها الفرد وخاصة الأسرة وجماعة الرفاق.

فالفرد يقوم بتغيير توقعاته عندما يفشل في أداء مهمات معينة أو عندما ينجح في أدائها والتوقعات على علاقة وثيقة مع مستوى الطموح وبخبرات النجاح والفشل[1].

[1] خليل المعايطة، علم النفس التربوي، دار الفكر، ط1، عمان، الأردن، 1999، ص.153.

3.4/- الوظيفة الباعثية:

البواعث عبارة عن أشياء تثير السلوك وتحركه نحو غاية ما عندما تقترن مع مثيرات معينة فنحن نتوقع من الطلبة أن يظهر اهتماما كبيرا بمادة دراسية يرتبط معها باعث اكبر من مادة أخرى لا يرتبط معها مثل ذلك الباعث، فسلوك الفرد يمكن أن يتبع بأربع حالات متميزة وهي:

- حصول الفرد على شيء مرغوب فيه بعد قيامه بالسلوك.
- حصول الفرد على شيء غير مرغوب فيه بعد قيامه بالسلوك.
- انتهاء وضع غير مرغوب فيه نتيجة قيام الفرد بالسلوك.
- انتهاء وضع مرغوب فيه بعد نتيجة قيام الفرد بالسلوك.

إن الحالتان الأولى والثالثة هما حالتان باعثيتان، تعمل على تقوية السلوك الذي يحدث قبلها مباشرة فالثواب أو التعزيز الايجابي المتمثل بإعطاء شيء مرض، والتعزيز السلبي المتمثل بانتهاء شيء غير مرض هما نوعان من أنواع البواعث، لأن السلوك الذي ارتبط بهما يميل إلى أن يتكرر بشكل أكبر[1].

وهكذا يمكن تفسير السلوك عن طريق القيمة الباعثية التي يعلقها الفرد على قيامه بسلوك معين فالبواعث ذات الصبغة السلبية توّقفه وتحد من نشاطه[2].

إن التنافس والتعاون نوع من أنواع البواعث في التعلم، فالتنافس – كدافع اجتماعي– قد يكون مفيدا في تعلم المهارات والمعلومات، ولكنه غير مفيد في العمل الإبداعي الذي يحتاج إلى الخيال الواسع، وفي التنافس يوزع الثواب دون عدل ومساواة، كأن يعطى للمتفوقين فقط، فالآثار بعيدة المدى للتنافس غير مرغوب فيها اجتماعيا، فالدوافع الاجتماعية المتمثلة في التعاون مع الرفاق ونيل تقديرهم والإسهام في التخطيط واتخاذ القرارات فيكون لها عادة تأثيرات ايجابية قوية على التعلم ويبدو أن الدراسات العلمية تشير إلى أن الجماعات المتنافسة في التحصيل من جهة، وفي العلاقات

---

[1] محي الدين توق، وآخرون، مرجع سابق، ص.224.

[2] عبد الرحمن عدس ، المدخل إلى علم النفس، دار الفكر، ط5 ، عمان، الأردن، 1998، ص.249.

الشخصية بين الأفراد من جهة ثانية، مع ضرورة أخذ الفروق الفردية بعين الاعتبار، كخصائص الأفراد العقلية والعقلية والاجتماعية، فمنهم من يميل الى المنافسة وتحمل المسؤولية والاعمال القيادية، في حين البعض الأخر يرغب في العمل الجماعي أو التعاوني، وهناك من يميل الى التنافس كالتحدي والمغامرة[1].

وهناك نوع آخر من البواعث ما يسمى بالتغذية الراجعة والمقصود بذلك تعريف المتعلمين على نتائج اختباراتهم، حيث تعاد للطلبة أوراق الاختبارات لكي يتعرفوا إلى الإجابة الصحيحة والخاطئة، ولقد أشارت نتائج الدراسات في هذا المجال إلى:

- كلما كانت المدة بين الاختبار وإعادة الأوراق أقصر كانت نتائج الطلبة في الاختبارات اللاحقة أفضل.
- كما أن إرجاع الأوراق أفضل من عدم إرجاعها حتى ولو بعد مدة من الزمن.
- الملاحظة المرافقة للعلامة أكثر تأثيرا من مجرد وضع العلامة دون أية ملاحظات.[2]

[1] عماد عبد الرحيم زغلول، مرجع سابق، ص.212.

[2] محي الدين توق، وآخرون، مرجع سابق، ص.225.

4.4/- الوظيفة التأديبية (العقابية):

تتمثل الوظيفة التأديبية بضبط الأستاذ لسلوك الطالب الذي يميل إلى الانحراف من خلال أنواع الثواب والعقاب[1]، لأن العقاب مؤثر سلبي يسعى الفرد إلى التهرب منه، إن اثر العقاب وأسلوب العقاب المتبع يختلف باختلاف الاستجابة المعاقبة، تشير الدراسات إلى عدد من النتائج ثبتت صحتها فيما يتعلق بالموقف التعليمي:

1. يعتمد أثر العقاب على شدته وخاصة إذا كانت الاستجابة المعاقبة سبق وان أثيبت من قبل مع مثل هذا النوع من الاستجابات، يكون أثر العقاب أكثر كلما ازدادت شدة العقاب، ومن الواضح أننا لا نستطيع أن نستعمل العقاب الشديد في الموقف التعلمي.
2. العقاب يقوي السلوك خاصة إذا لحق العقاب ثوبا أو حدثا معا في الوقت نفسه.
3. لا يفسر العقاب عقابا دوما من قبل الطلاب، فما يقصده المعلم كعقاب قد يفسره الطلبة كثواب.
4. يعتبر العقاب مؤثر فعالا أذا اتبع السلوك المعاقب بسلوك بديل يمكن أن يثاب، وإلا فلا جدوى من العقاب، ويجب التذكير دوما بان العقاب لا يعمل استجابات بديلة، وإنما يعمل فقط على زوال بعض الاستجابات بشكل مؤقت.
5. يجب اقتران العقاب بالسلوك الذي أدى إليه مباشرة حتى يكون العقاب فعالا في زوال الاستجابة.
6. العقاب الشديد قد يؤدي إلى الخوف المرضى والهروب من المدرسة، ومن هذه الناحية يجب ممارسة أقصى أنواع الحذر، واللجوء إلى المرشد النفسي والتربوي في المدرسة عند ظهور بوادرهما[2].

[1] ثائر أحمد غباري، مرجع سابق، ص.42.

[2] محي الدين توق وآخرون، مرجع سابق، ص.219.

يعتبر العقاب دافع للتعلم والأفضل أن يكون للعقاب متنفس عينة للسلوك مصدر الشكوى، وفي صورة إصلاح للشيء الذي عوقب الفرد من أجله[1].

تؤدي الدافعية وظيفة لدى الفرد لتجنب العقاب أو المثيرات المؤلمة إلا أن للعقاب مساوئ كثيرة في التربية حيث أن نتائج العقاب في التعلم غير مضمونة، كما أن العقاب ربما يؤدي إلى الاستمرار بالسلوك الخاطئ ، ولكن بالرغم من ذلك فلا غنى عنه في التربية ولكن ضمن أسس استخدامه من حيث انه يجب أن يتبع السلوك مباشرة وان يكون مستمرا للسلوك غير المرغوب[2].

[1] زيتون كمال عبد الحميد، مرجع سابق، ص.450 .

[2] خليل المعايطة، مرجع سابق، ص.155.

خلاصة الفصل:

بعد عرضنا في هذا الفصل لكل ما يتعلق بالدافعية للتعلم من تعاريف الدافعية للتعلم المتناولة من قبل الباحثين، ومن خلال ذلك تبين أن هناك شبه اتفاق بينهم على أهمية ودور الدافعية في تحريك وتوجيه السلوك الإنساني بصفة عامة و في التعلم والتحصيل الدراسي بصفة خاصة.

وتجدر الإشارة إلى أن تعاريف الدافعية تعددت بتعدد المهتمين بها، وقد اختلفوا في النظر إليها بحكم التوجهات النظرية لهؤلاء الباحثين وكذا بسبب التركيز على جانب دون أخر، مما أدى لظهور تيارات مختلفة عرفت بالنظريات المفسرة للدافعية للتعلم.

وقد خلصنا أن الدافعية تعتبر أهم عوامل التعلم والتي تعمل على استثارة سلوك الطلبة وتنشيطه من خلال تعبئة الطاقة لدى الفرد وتحفيزه نحو تحقيق هدف معين وتوجيهه والاستمرار فيه.

الفصل السابع: الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد

1/- تعريف ميدان الدراسة

2/- الدراسة الاستطلاعية

3/- المنهج المعتمد في الدراسة

4/- مجتمع الدراسة

5/- عينة الدراسة

6/- مجالات الدراسة

7/- أدوات جمع البيانات

8/- الأساليب الإحصائية

خلاصة الفصل

تمهيد:

اعتمدنا في هذا الفصل على الجانب المنهجي للدراسة والذي يرى موريس أنجرس بأنه ذات أهمية بالغة باعتباره إجراءات يجب على الباحث أن يضعها محل تنفيذ لكي يؤدي بحثه بكيفية جيدة، لأن المنهجية الصارمة هي وحدها الكفيلة بالوصول إلى النتائج الصادقة.

وعلى هذا الأساس فقد كانت بدايتنا في هذا الفصل بالتعريف بميدان الدراسة ثم الانطلاق في الدراسة الاستطلاعية والتي استطعنا من خلالها تحديد الإطار الذي نبني عليه فرضياتنا، ثم تطرقنا الى المنهج المعتمد في الدراسة ثم مجتمع الدراسة فعينة الدراسة، ثم مجالات الدراسة، ثم فصلنا في أدوات الدراسة باعتبارها خطوة ضرورية وهامة للانطلاق في العمل الميداني فبواسطة معاملات الصدق والثبات استطعنا الحكم على صلاحية الأداة التي نعالج بها موضوع دراستنا ولم يتأتى لنا ذلك إلا باستخدام الأساليب الإحصائية الملائمة لذلك والتي من خلال هذا الفصل أظهرنا كيفية استخدامه وهذا طبعا باستعمال برنامج الرزم الإحصائية Spss الذي كان له الفضل الكبير في دقة المعطيات وسرقة أداء العمليات الحسابية.

1/- تعريف ميدان الدراسة

تم إجراء هذه الدراسة في جامعة زيان عاشور بولاية الجلفة والتي تسمى نسبة إلى شهيد المنطقة والقائد الثوري إبان الثورة التحريرية **زيان عاشور**، وقد تأسست جامعة الجلفة عام 1990، حيث كانت بدايتها عبارة عن معهد الوطني للتعليم العالي للإلكترونيك، خلال الموسم الجامعي 1990-1991، وبعدها تم افتتاح فرع الإعلام الآلي خلال الموسم 1993-1994 ومع بداية السنة الجامعية الموالية تم افتتاح شعبة الفلاحة الرعوية والجذع المشترك التكنولوجيا والإلكترونيك، إضافة إلى تخصص العلوم القانونية والإدارية سنة 1998 ومهندس دولة في الالكتروميكانيك وفرع الإعلام الآلي للتسيير بشهادة الدراسات الجامعية التطبيقية، وفي سنة 2000 افتتح فرع العلوم التجارية وعلوم التسيير لتحضير شهادة الليسانس فيهما[1].

وفي خلال الموسم الجامعي 2000-2001 تم ترقية المعهد إلى مركز جامعي بالجلفة، وأطلق عليه إسم الشهيد البطل زيان عاشور، وهذا بموجب المرسوم التنفيذي رقم 2000-197 المؤرخ في 23 ربيع الثاني عام 1421 الموافق 25 يوليو 2000 المتضمن إحداث مركز جامعي بالجلفة يضم المعاهد التالية: معهد الإلكترونيك، معهد الفلاحة الرعوية، معهد العلوم القانونية[2].

وفي سنة 2009 تم ترقية المركز الجامعي إلى جامعة بموجب المرسوم التنفيذي رقم 09-09 المؤرخ في 7 محرم عام 1430 الموافق 04 يناير 2009 المتضمن إنشاء جامعة الجلفة[3]، وتحتوي جامعة الجلفة على عدد من الهياكل والكليات ومخابر ومراكز ومشاريع بحث متنوعة، نقدمها بإيجاز على النحو التالي:[4]

---

[1] أعراب عبد المجيد، مساهمة في وضع سياسة تنمية المقتنيات بمكتبة المركز الجامعي زيان عاشور بالجلفة، رسالة ماجستير في علم المكتبات والتوثيق، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة الجزائر2، الجزائر، 2006/2005، ص.14.

[2] المرسوم التنفيذي رقم 2000-197، المؤرخ في 2000/07/25، الجريدة الرسمية، العدد 45، ص.9.

[3] المرسوم التنفيذي رقم 09-09 المؤرخ في 2009/01/04، الجريدة الرسمية،العدد 02، ص.15.

[4] الموقع الرسمي لجامعة الجلفة: http://www.univ-djelfa.dz يوم الاطلاع : 17-02-2017 على الساعة : 21:17.

1.1/- كليات الجامعة: تحتوي جامعة زيان عاشور الجلفة على ثمان كليات وهذا خلال الموسم الجامعي: 2017/2016، حيث استطعنا تحديد كل الكليات وما تحتويه كل كلية من أقسام من خلال الموقع الرسمي للجامعة عبر الانترنت[1]، والذي وجدنا لكل كلية صفحة خاصة بها وبكل الأقسام، حيث يتم وضع كل الإعلانات والوثائق التي تعنى بها الكلية والأقسام سواء للطلبة أو الأساتذة وأحيانا للموظفين العاملين بالكلية، ويمكن توضيح هذه الكليات كما يلي:

1. كلية الآداب واللغات والفنون، وتتكون من:
   - قسم الأدب العربي.
   - قسم اللغات الأجنبية.
   - قسم الفنون.
2. كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، وتتكون من:
   - قسم علم الاجتماع والديموغرافيا.
   - قسم العلوم الإنسانية.
   - قسم علم النفس والفلسفة.
3. كلية العلوم الاقتصادية والعلوم التجارية وعلوم التسيير، وتتكون من:
   - قسم العلوم الاقتصادية.
   - قسم العلوم التجارية.
   - قسم علوم التسيير.
4. كلية الحقوق والعلوم السياسية، وتتكون من:
   - قسم الحقوق.
   - قسم العلوم السياسية.
5. كلية العلوم والتكنولوجيا، وتتكون من:
   - قسم الهندسة الكهربائية.
   - قسم الهندسة الميكانيكية.
   - قسم الهندسة المدنية.

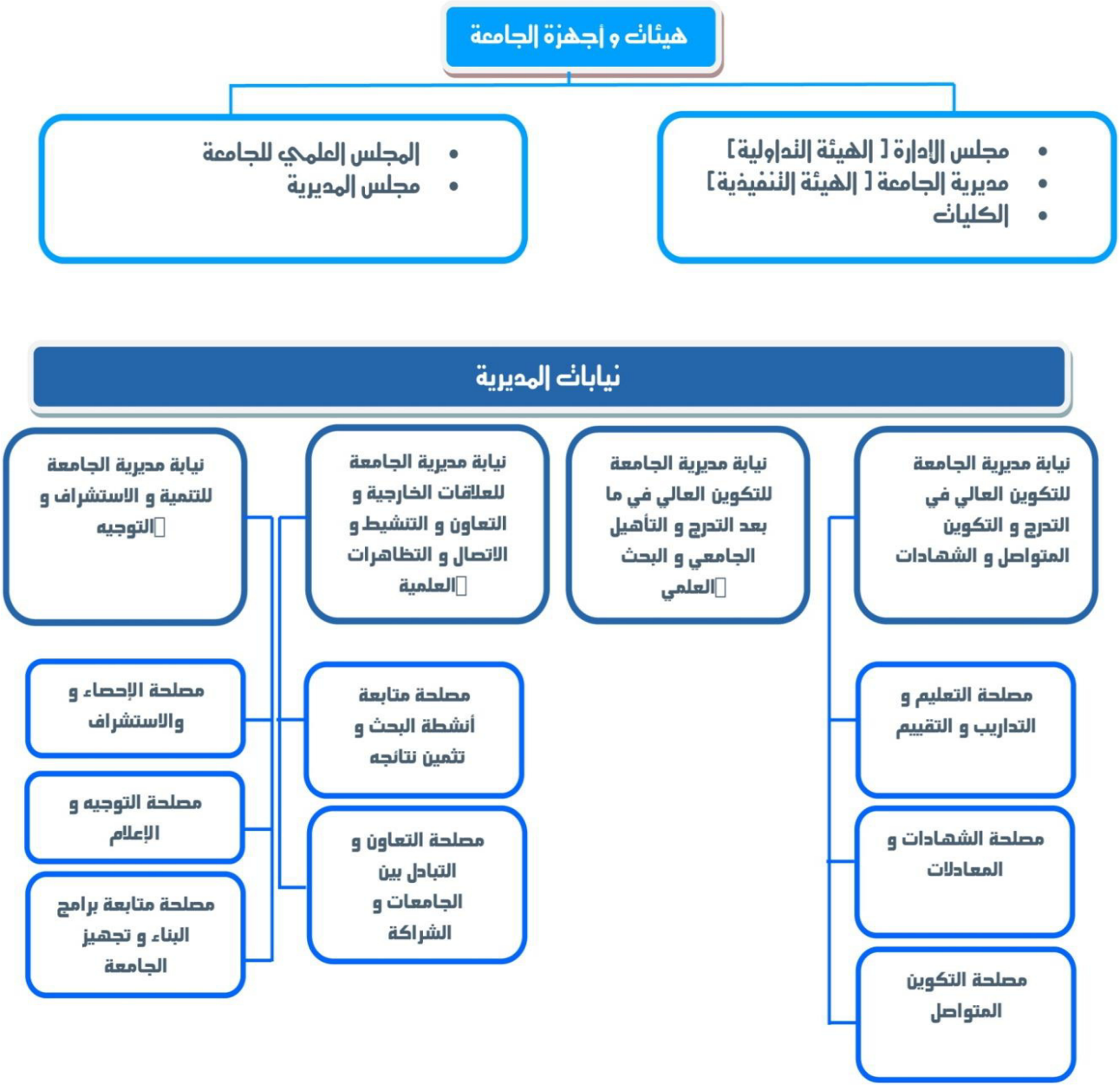
[1] الموقع الرسمي لجامعة الجلفة: http://www.univ-djelfa.dz يوم الاطلاع : 19-02-2017 على الساعة : 20:37.

6. كلية العلوم الدقيقة والإعلام الآلي، وتتكون من:
   - قسم الكيمياء.
   - قسم الفيزياء.
   - قسم علوم المادة.
   - قسم الرياضيات والإعلام.
7. كلية علوم الطبيعة والحياة.
   - قسم الهندسة الزراعية.
   - قسم البيولوجيا.
   - قسم علوم الأرض.
8. معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية، ويتكون من:
   - قسم التدريب الرياضي النخبوي.
   - قسم النشاط الرياضي المكيف.
   - قسم النشاط الرياضي التربوي.[1]

[1] الموقع الرسمي لجامعة الجلفة: http://www.univ-djelfa.dz يوم الاطلاع : 19-02-2017 على الساعة : 20:37.

2.1/- هياكل وأجهزة الجامعة:

لجامعة الجلفة هيكل تنظيمي متدرج والذي يحتوي على مجلس الإدارة و مديرية الجامعة و المجلس العلمي للجامعة ومجلس المديرية بالإضافة إلى عدة نيابات نوجزها في الشكل المبين أدناه[1].



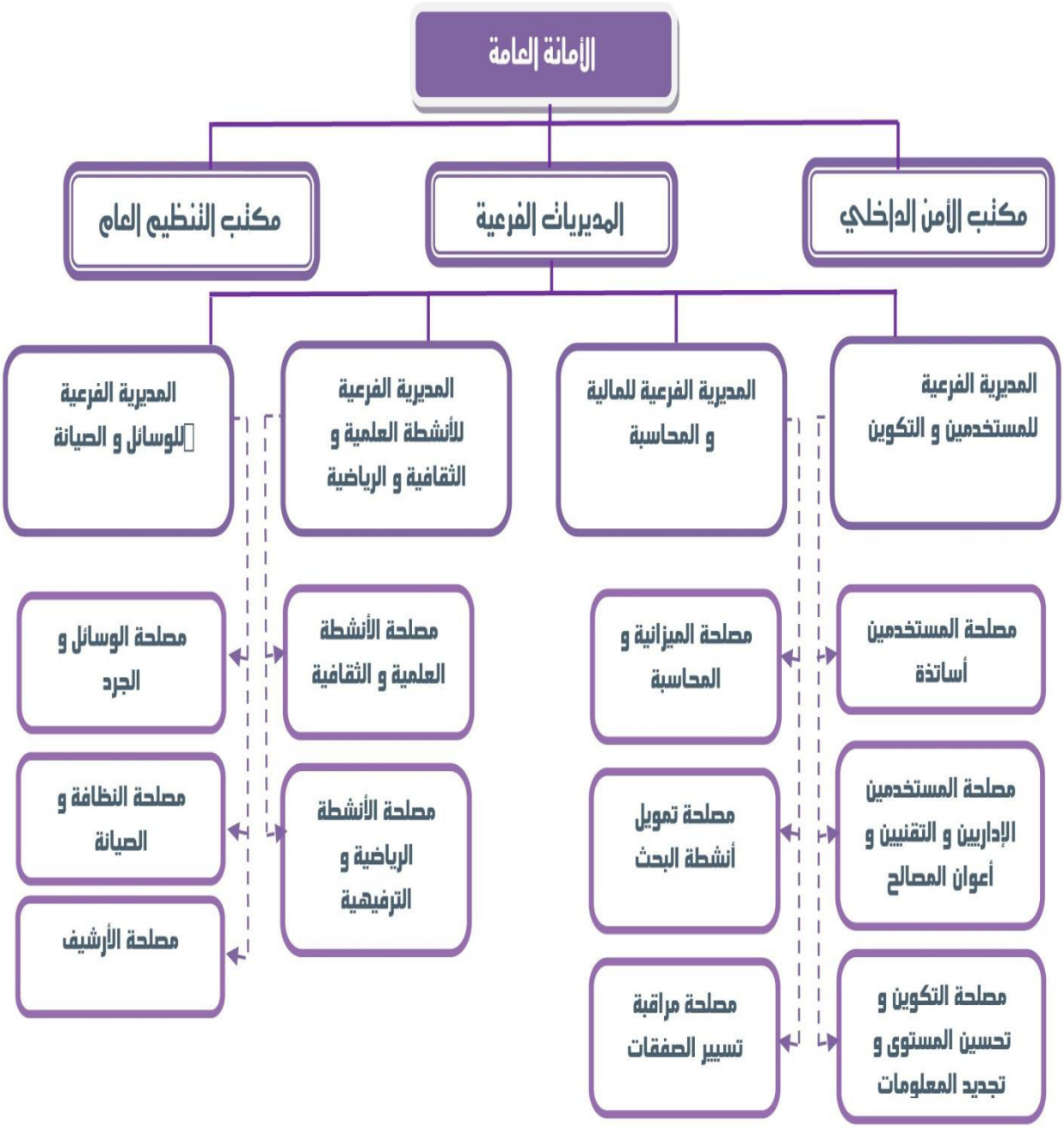
المصدر: الموقع الرسمي لجامعة الجلفة: http://www.univ-djelfa.dz

الشكل رقم (17) يوضح هيئات وأجهزة جامعة الجلفة

[1] الموقع الرسمي لجامعة الجلفة: http://www.univ-djelfa.dz يوم الاطلاع: 17-02-2017 على الساعة: 21:30.

3.1/- الأمانة العامة:

تحتوي مديرية الجامعة على الأمانة العامة والتي بدورها تضم مكتب الأمن الداخلي والمديريات الفرعية ومكتب التنظيم العام، والشكل المبين أدناه[1] يوضح تفاصيل كل جهة إدارية.



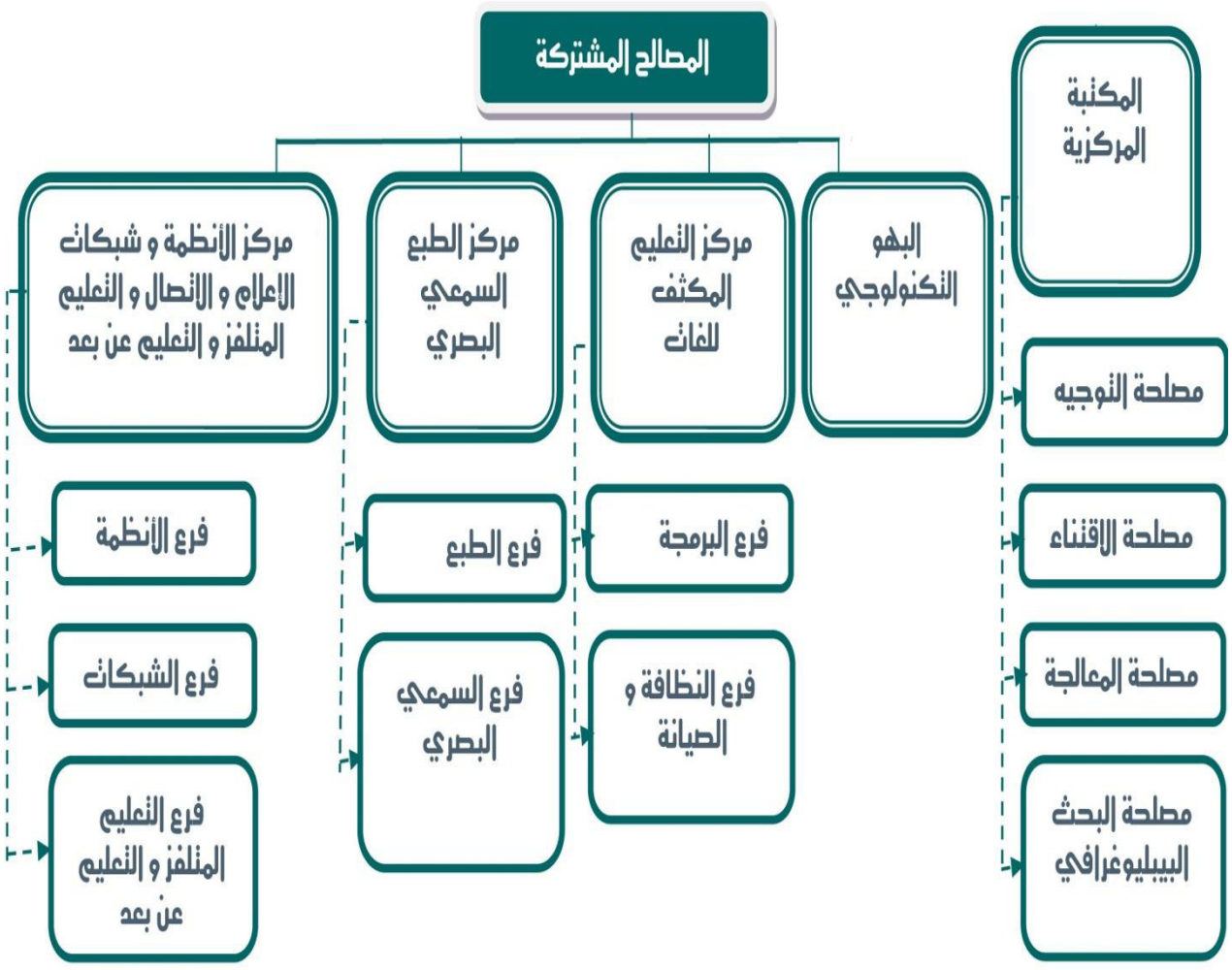
المصدر: الموقع الرسمي لجامعة الجلفة: http://www.univ-djelfa.dz

الشكل رقم (18) يوضح هيكل الأمانة العامة لجامعة الجلفة

[1] الموقع الرسمي لجامعة الجلفة: http://www.univ-djelfa.dz يوم الاطلاع : 17-02-2017 على الساعة: 21:30.

4.1/- المصالح المشتركة بالجامعة:

يوجد بجامعة الجلفة عدة مصالح مشتركة تقنية منها وإدارية تعمل بالتنسيق فيما بينها لخدمة الطالب والأستاذ الجامعي، حيث تحتوي على المكتبة المركزية ومركز الأنظمة وشبكات الإعلام والاتصال والتعليم المتلفز والتعليم عن بعد، البهو التكنولوجي، مركز التعليم المكثف للغات، مركز الطبع السمعي البصري والشكل الموالي يبين أهم ما تحتويه كل مصلحة[1].



المصدر: الموقع الرسمي لجامعة الجلفة: http://www.univ-djelfa.dz

الشكل رقم (19) يوضح المصالح المشتركة لجامعة الجلفة

[1] الموقع الرسمي لجامعة الجلفة: http://www.univ-djelfa.dz يوم الاطلاع : 17-02-2017 على الساعة: 21:30.

5.1/- مشاريع البحث (CNEPRU) في الجامعة:

جامعة الجلفة كغيرها من الجامعات الرائدة في الوطن والعالم لها مشاريع علمية معتمدة من طرف اللجنة الوطنية لتقييم مشاريع البحث الجامعية، تحت تأطير أساتذة باحثين ذات كفاءة عالية، وقد بلغت 16 مشروع بحث وطني في سنة 2016 في إطار البرامج الوطنية لمشاريع البحث التابعة لمديرية البحث والتطوير التكنولوجي، وذلك في مختلف الميادين والتخصصات[1].

6.1/- مخابر البحث العلمي:

تزخر جامعة الجلفة بعدد معتبر من المخابر البحثية ذات الصلة بكل الميادين وبمختلف التخصصات العلمية وهي 13 مخبر لغاية سنة 2017 ونحددها فيما يلي:

1. مخبر الكيمياء العضوية والطبيعية، تم اعتماده سنة 2008، الكلية: العلوم الدقيقة والإعلام الآلي.
2. مخبر استراتجيات مكافحة المخدرات في الجزائر، تم اعتماده سنة 2008، الكلية: العلوم الاجتماعية والإنسانية.
3. مخبر التطوير في الميكانيكا و المواد، تم اعتماده سنة 2011، الكلية: العلوم والتكنولوجيا.
4. مخبر علوم و معلوماتية المواد، تم اعتماده سنة 2011، الكلية: العلوم الدقيقة والإعلام الآلي.
5. مخبر التنمية الديمقراطية و حقوق الإنسان في الجزائر، تم اعتماده سنة 2011، الكلية: الحقوق والعلوم السياسية.
6. مخبر جمع دراسة و تحقيق مخطوطات المنطقة و غيرها، تم اعتماده سنة 2011، الكلية: الحقوق والعلوم السياسية.

[1] الموقع الرسمي لجامعة الجلفة: http://www.univ-djelfa.dz يوم الاطلاع : 17-02-2017 على الساعة: 21:32.

7. مخبر المصطلح و المخطوط و الأدب الجزائري المكتوب في الصحافة، تم اعتماده سنة 2011، الكلية: الأدب واللغات والفنون.
8. مخبر قانون البيئة، تم اعتماده سنة 2012، الكلية: الحقوق والعلوم السياسية.
9. مخبر استكشاف و تثمين الأنظمة البيئة السهبية، تم اعتماده سنة 2012، الكلية: علوم الطبيعة والحياة.
10. مخبر المنظومة الرياضية في الجزائر، تم اعتماده سنة 2013، الكلية: معهد التربية البدنية والرياضية.
11. مخبر سياسات التنمية الريفية في المناطق السهبية بالجزائر، تم اعتماده سنة 2013، الكلية: العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير.
12. مخبر إصلاح النظام الدستوري والحكم الراشد في الجزائر، تم اعتماده سنة 2013، الكلية: الحقوق والعلوم السياسية.
13. مخبر الآلية التطبيقية والتشخيص الصناعي، تم اعتماده سنة 2013، الكلية: العلوم والتكنولوجيا.[1]

7.1/- البُنى التحتية للجامعة:

تم تزويدنا بإحصائيات حول البنى التحتية للجامعة لسنة 2017 من طرف مصلحة الإحصائيات بالمديرية والتي نوجزها فيما يلي:

- المدرجات: 08.
- قاعات الأعمال التطبيقية: 10.
- المخابر: 45.
- قاعات الرسم: 04.
- قاعات الانترنت: 19.
- مراكز محاسبة: 20.
- المكتبة المركزية: 01.

[1] الموقع الرسمي لجامعة الجلفة: http://www.univ-djelfa.dz يوم الاطلاع : 17-02-2017 على الساعة: 21:32.

- المكتبات الفرعية: 24

8.1/- المجلات التي تُصدرها الجامعة:

تصدر جامعة زيان عاشور بالجلفة عدد معتبر من المجلات الدولية العلمية المحكمة منذ تأسيسها إلى غاية 2017 سواء التي تصدر كل ثلاثي أو كل سداسي، وتتناول هذه المجلات كل الميادين والتخصصات بأنواعها وهي كما يلي[1]:

- مجلة مقاربات
- مجلة المحترف
- مجلة آفاق للعلوم
- مجلة تاريخ العلوم
- مجلة دراسات وأبحاث
- مجلة التراث
- مجلة دفاتر اقتصادية
- مجلة البديل الاقتصادي
- مجلة المداد
- مجلة الخبير الدولية
- المجلة الدولية في هندسة الالكترونيات المتقدمة
- مجلة المنظومة الرياضية
- مجلة البحوث السياسية والإدارية
- مجلة أنسنة للبحوث والدراسات
- مجلة الحقوق والعلوم الإنسانية
- مجلة إدارة الأعمال والدراسات الاقتصادية
- مجلة حقائق للدراسات النفسية والاجتماعية
- مجلة العلوم القانونية والاجتماعية
- مجلة المنتدى للدراسات والأبحاث الاقتصادية

2/- الدراسة الاستطلاعية:

إن أول ما يقوم به أي باحث بغية الكشف عن أي ظاهرة هو عملية الاستطلاع كمرحلة أولية، تبدأ على عينة صغيرة قبل قيامه ببحثه، وهي أول خطوة قمنا بها، قبل القيام بالدراسة الأساسية، كونها تسمح بالتوجه بالفعل نحو بناء عناصر الإشكالية

[1] الموقع الرسمي لجامعة الجلفة: http://www.univ-djelfa.dz يوم الاطلاع : 17-02-2017 على الساعة: 21:33

والفرضيات وسلوك السبيل الفكري المقبول والمعقول والواقعي الذي لا يخطر على بال الباحث حتى مع القراءات[1].

يرى الدكتور هشان حسان بأن معظم الدراسات تسعى إلى استطلاع مجال محدد للبحث الاجتماعي أو صياغة مشكلات تصلح للبحث الدقيق في مرحلة لاحقة، كما قد تهدف هذه الدراسات إلى تحقيق غايات و وظائف أخرى مثل توضيح بعض المفاهيم، وتحديد أولويات المسائل والموضوعات الجديرة بالبحث، أو جمع معلومات حول الإمكانية العملية لإجراء بحث عن مواقف الحياة العملية أو الفعلية أو حصر المشكلات التي يعدها الناس ذات أهمية خاصة بالنسبة لحياتهم، وتستند الدراسات الكشفية إلى إجراءات منهجية محددة ومعروفة، وهي إجراءات ليست مستقلة أو منعزلة بعضها عن بعض، ولكنها تتكامل في وحدة منهجية لتحقيق أهداف الدراسة الاستطلاعية[2].

وقد قمنا في بداية دراستنا الاستطلاعية بمقابلات لمدة أسبوعين خلال الأسبوعين الآخرين لشهر أكتوبر من سنة 2016 مع الطلبة وإثارة موضوع الدراسة بغية معرفة أراء الطلبة حول دور الأساليب الإبداعية المستخدمة في التعليم الجامعي في إثارة دافعيتهم نحو التعلم، لأن الهدف من هذه المقابلات هو تبيان جوانب من الظاهرة المدروسة ما كان للباحث أن يفكر فيها من تلقاء نفسه[3].

فكانت استجابة الطلبة الذين بلغ عددهم 40 طالب وطالبة أن الأسلوب المعتمد من طرف الأستاذ الجامعي له من التأثير ما يدفعهم للتعلم أو ينفره منه، لأنهم وحسب رأيهم الأسلوب التقليدي المعتمد والمتمثل في الإلقاء ثم الإملاء أصبح أسلوب يُنفر الطالب أكثر مما يدفعه للتعلم، والطالب اليوم وفي ظل العولمة والتكنولوجيات الحديثة أصبح لا يقبل بطريقة الإلقاء والإملاء وسرد المعلومات في جو يسوده الصمت والاستماع

[1] سعيد سبعون، حفصة جرادة، الدليل المنهجي في إعداد المذكرات والرسائل الجامعية في علم الاجتماع، دار القصبة للنشر، الجزائر، 2012، ص.77.

[2] هشام حسان، منهجية البحث العلمي، دار النقطة، ط2، الجزائر، 2007، ص.76.

[3] سعيد سبعون، حفصة جرادة، المرجع نفسه، ص.78.

فقط، فاعتماد الأستاذ على الأساليب الإبداعية الأخرى كالمناقشة والتعليم التعاوني واستعمال الوسائل التعليمية سوف يساهم لا محالة في استثارة دافعيتهم للتعلم مما يخلق لديهم التركيز والانتباه فتحدث عملية ترسيخ المعلومة بسلاسة وبدون عناء، وهو ما سمعته من عدة طلبة والذين تكلموا عن استخدام بعض الوسائل التعليمية التي حسب رأيهم تضفي بعض الحيوية والمتعة للحصة ناهيك عن توضيح وترسيخ المعلومة وقدموا مثال عن استخدام الفيديو للتوضيح، مع العلم أن الباحثين في مجال العملية التعليمية يرون بأن الفيديو التفاعلي في مجال التعليم أمر ضروري، لأنه وحسبهم مدخل للتحصيل المعرفي المتكامل واكتساب المهارات ومن ثم اكتساب الخبرات التعليمية، فهو يجمع بين خصائص كل من الفيديو والكمبيوتر المساعد للتعلم، فالمعلومات السمعية البصرية المعروضة بالفيديو تمثل الواقع، ويمكن أن تقدم خبرات ومهارات لا يستطيع أن يؤديها الكمبيوتر بمفرده، فالكمبيوتر يوفر بيئة تفاعلية تتمثل في قدرة المتعلم على التحكم في سرعته الذاتية[1].

وقد استطعتُ من خلال هذا الاستطلاع أن أحدد مفاهيمي أو متغيراتي الرئيسية لدراستي فوجدت أربعة متغيرات كان جل الطلبة يتحدثون عنها رغم أنهم لم يحددوها بما تُعرف في التراث التربوي إلا أن حديثهم عنها وإشارتهم إليها كانت دالة على ضرورة استخدام هذا الأسلوب التعليمي الذي يرى الطالب انه الأسلوب الأنسب لجذبه إلى التعلم في الجامعة وكانت متغيراتي على النحو التالي: أسلوب التعلم التعاوني، أسلوب المناقشة، أسلوب الإلقاء، الوسائل التعليمية، كما تم الاعتماد في تجميع أفكار عبارات الاستبيان، وصياغتها على ثلاثة مصادر هي: الاطلاع على الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع البحث والاستفادة من النتائج والتوصيات المقترحة التي توصلت إليها، استطلاع آراء بعض الأساتذة المختصين، الاطلاع على الكتب والمجلات العلمية المحكمة والمؤتمرات والملتقيات في مجال علم النفس وعلوم التربية.

[1] محمد رضا البغدادي، تكنولوجيا التعليم والتعلم، دار الفكر العربي، ط1، القاهرة، مصر، 1998، ص.276.

ومن خلالهم قمت بإعداد الأسئلة وفقا للمؤشرات المتولدة من التحليل المفهومي بصفة أدق، حيث يؤدي كل مؤشر إلى طرح سؤال أو أكثر كما يكون من وثيقة الاستمارة مطابقا لمفهوم أو متغير من فرضية[1].

وباعتبار أن الدراسة الاستطلاعية أهم مرحلة في البحث العلمي، فبناءً على التجربة الاستطلاعية وعلى ضوئها يصادف الباحث بعض الصعوبات والمظاهر التي تستوجب التفسير، فانه وبالمراجعة النهائية لخطوات البحث، سيكون الباحث مطمئنا لسلامة التنفيذ والفرصة للتعديل ولا يتسنى له ذلك بعد التطبيق[2]، وعلى هذا الأساس قمت باختيار مجموعة من الطلبة محل الدراسة بطريقة عشوائية والذي بلغ عددهم 40 طالب وطالبة، تم اختيار خمسة طلبة وطالبات من كل كلية بطريقة عشوائية، حيث تم توزيع الاستبيان المبدئي على الطلبة بهدف تحديد البنود والعبارات الغامضة والمفردات الصعبة والمبهمة لدى الطلبة، حتى نقوم بتعديلها أو حذفها وتعويضها بعبارات ومفردات أكثر وضوحا.

3/- المنهج المعتمد في الدراسة:

إن اختيار المنهج في الدراسات الإنسانية يعود لطبيعة الدراسة بالدرجة الأولى ثم إمكانيات الباحث المتاحة والتي تسمح له باتخاذ منهج دون سواه.

واستخدام المنهج ضرورة حتمية في البحث العلمي، ويعرف المنهج الدكتور هشام حسان بأنه: "الطريق الواضح أو بالانجليزية فهو كلمة Method تعني النظام والترتيب، طريقة عمل شئ، واصطلاحا فالمنهج هو مجموعة من القواعد التي يتم وضعها بقصد الوصول للحقيقة في العلم، أو الطريقة التي يتبعها الباحث في دراسته للمشكلة من أجل اكتشاف الحقيقة، أو هو هو فن التنظيم الصحيح لسلسلة من الأفكار"[3].

---

[1] سعيد سبعون، حفصة جرادة، مرجع سابق، ص.157.

[2] محمد خليفة بركات، علم النفس التعليمي، دار القلم، الكويت، 1979، ص76.

[3] هشام حسان، مرجع سابق، ص.44.

فالمنهج هو الطريق الذي يستعين به الباحث ويتبعه في كل مراحل دراسته بغية الوصول إلى نتائج علمية موضوعية، يمكن تعميمها مستقبلا في البحوث أو الدراسات الاجتماعية عن طريق مجموعة منظمة من العمليات تسعى لبلوغ هدف معين[1].

يرجع مصطلح المنهج للأصل اليوناني تحت مصطلح "Odos" ويعني "الطريقة التي تحتوي على مجموعة من القواعد العلمية الموصلة إلى هدف البحث ويعرفه "جاك أرمن" على أنه : مجموعة المراحل المرشدة التي توجه التحقيق والفحص العلمي"[2].

كما عرفه (بدوي) بقوله: إن منهج البحث العلمي يعني الطريق المؤدي إلى الكشف عن الحقيقة في العلوم بواسطة طائفة من القواعد العامة، تهيمن على سير العقل وتحدد عملياته حتى يصل إلى نتيجة معلومة[3].

وانطلاقا من الدراسة التي نحن بصددها والتي تصف لنا ظاهرة الدافعية للتعلم لدى الطلبة داخل الجامعة الجزائرية ودور الأساليب الإبداعية التي يعتمدها الأستاذ في التعليم الجامعي والتي من شأنها أن تساهم في إثارة ورغبة الطلبة نحو التعلم.

فكان **المنهج الوصفي** هو المنهج المناسب لدراستنا، حيث يقول الدكتور عمار بوحوش: " يلجأ الباحث إلى استخدام هذا الأسلوب حين يكون على علم بأبعاد أو جوانب الظاهرة التي يريد دراستها نظر لتوفر المعرفة بها من خلال بحوث استطلاعية أو وصفية سبق أن أجريت عن هذه الظاهرة ولكنه يريد التوصل إلى معرفة دقيقة وتفصيلية عن عناصر الظاهرة موضوع البحث تفيد في تحقيق فهم أفضل لها أو في وضع سياسات أو إجراءات مستقبلية خاصة بها، فالبحوث الوصفية كرصد حالة أي شيء سواء كان هذا الشيء وضعا فيزيقيا أو خصائص مادية أو معنوية لأفراد أو مجموعات أو نشاطا

[1] موريس أنجرس، منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية، (ترجمة: بوزيد صحراوي، و آخرون)، دار القصبة، الجزائر، 2010، ص.98.

[2] رشيد زرواتي، تدريبات على منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية، ديوان المطبوعات الجامعية، ط2، الجزائر، 2002 ، ص.118.

[3] فيروز زرارقة و آخرون، سلسلة البحوث الاجتماعية في منهجية البحث الاجتماعي، مكتبة اقرأ، ط1، 2007، ص.58.

إنسانيا..."[1]، والمنهج الوصفي طريقة من طرق التحليل والتفسير بشكل علمي، للوصول إلى أغراض محددة لوضعية اجتماعية معينة، أو طريقة لوصف الظاهرة المدروسة[2]، وبما أن دراستنا هاته ما هي إلا دراسة انطلقت من ظاهرة تحدث في جامعتنا اليوم وهي اللادفعية التعلم وأردنا تسليط الضوء عليها من بعض الجوانب والتي تناولها بعض الدارسين فيما سبق وبمختلف الجوانب، فاعتمدنا على الدراسات السابقة لما سبقونا من أجل تحقيق الفرضيات التي نراها تناسب الطرح الذي تقدمنا به منتهجين في ذلك المنهج الوصفي لتحقيق أهداف دراستنا.

4/- مجتمع الدراسة:

يعرف مجتمع الدراسة على أنه مجموعة عناصر لها خاصية أو عدة خصائص مشتركة تميزها عن غيرها من العناصر الأخرى والتي يجرى عليها الحث أو التقصي[3]، كما يعرف أيضا بأنه مجموعة منتهية أو لا منتهية من العناصر المحددة من قبل، والتي تكون مجالا للملاحظة[4]" .

يشمل مجتمع دراستنا كل طلبة سنة أولى ماستر بجامعة زيان عاشور الجلفة في كل التخصصات وبكل الكليات، ومن خلال الإحصائيات المتوفرة لدينا للسنة الجامعية 2016-2017 والمقدمة من مصلحة الإحصائية بالجامعة، فقد بلغ عدد الطلبة الممثلة للمجتمع الأصلي **5358** طالب و طالبة موزعة حسب الجدول المبين في الصفحة الموالية:

[1] عمار بوحوش، محمد محمود الذنيبات، مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث، ديوان المطبوعات الجامعية، ط2، الجزائر، 1999، ص.138.

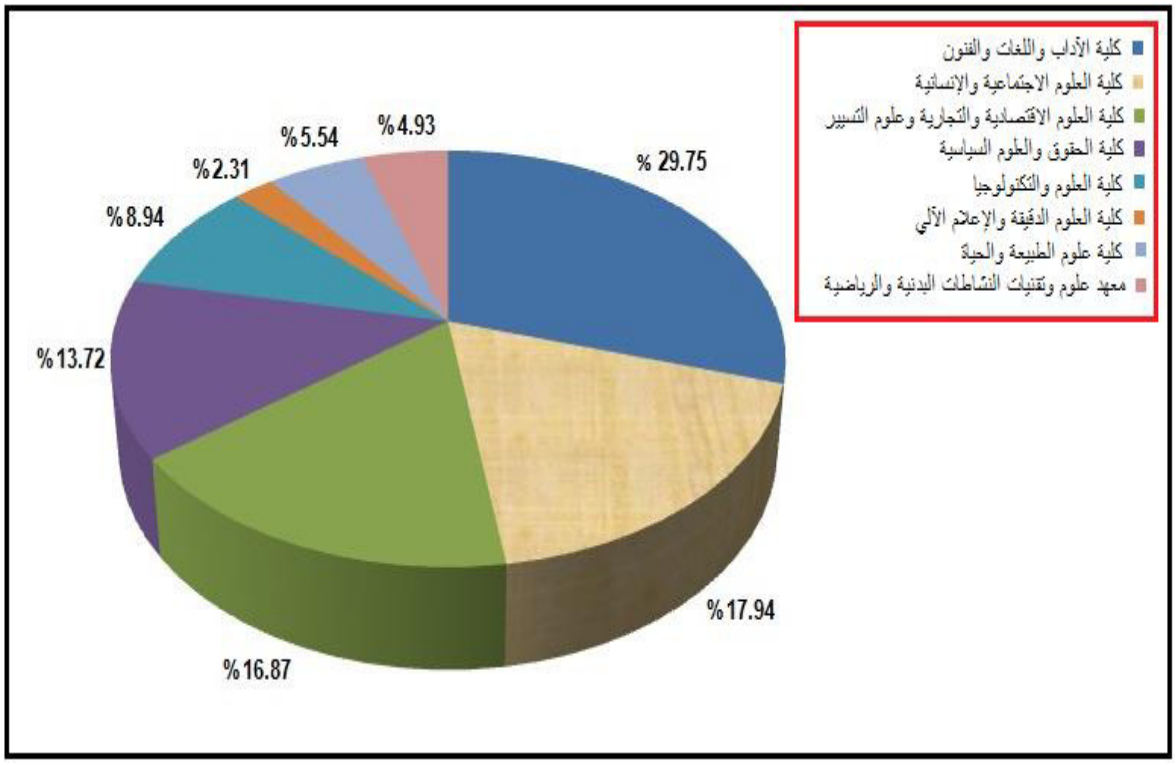
[2] هشام حسان، مرجع سابق، ص72.

[3] موريس انجرس، منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية، (ترجمة: بوزيد صحراوي، و آخرون)، دار القصبة، الجزائر، 2010.

[4] مادلين غراويتز، مناهج العلوم الاجتماعية، (ترجمة: د.سام عمار)، مطبعة طبرين، دمشق، سوريا، 1993، ص.293.

الكليات	الذكور	الإناث	المجموع	
كلية الآداب واللغات والفنون	718	876	1594	%29.75
كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية	373	588	961	%17.94
كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير	689	215	904	%16.87
كلية الحقوق والعلوم السياسية	476	259	735	% 13.72
كلية العلوم والتكنولوجيا	363	116	479	% 8.94
كلية العلوم الدقيقة والإعلام الآلي	65	59	124	% 2.31
كلية علوم الطبيعة والحياة	65	232	297	% 5.54
معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية	258	6	264	% 4.93
المجموع :	3007	2351	5358	%100

الجدول رقم (01) يوضح توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب الكليات (سنة أولى ماستر)



المصدر: من إعداد الطالب باستخدام برنامج (Microsoft Office Excel 2007)

الشكل رقم (20) يوضح توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب الكليات (سنة أولى ماستر)

تعليق:

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن النسب الكبيرة التي حظيت بها كليات الآداب واللغات والفنون وكلية العلوم الاجتماعية والإنسانية و كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير تمثل 29.75% و17.94% و16.87% على التوالي من أفراد المجتمع يتوجهون إلى التخصصات الأدبية بينما النسب الضئيلة نجدها في التخصصات العلمية، ويرجع ذلك لعدة اعتبارات، أولها وهو عامل الأقدمية الذي حظيت به هذه التخصصات في جامعة زيان عاشور فكل الطلبة الجدد يدخلون إلى الجامعة وهم يعلمون وجود هذه التخصصات، والاعتبار الثاني هو طبيعة المنطقة فولاية الجلفة ونظرا لاعتبارها رابع ولاية من حيث التعداد السكاني فإن مجمل أفرادها يتوجهون إلى قطاع التربية كونه القطاع الوحيد في الولاية الذي شهد نشاطا كبيرا منذ الثمانينات في فتح مناصب العمل كل سنة تقريبا، لهذا كان على طلبة ولاية الجلفة إما التوجه إلى جامعة الجزائر للتخرج من المدرسة العليا للأساتذة و لمن لم يحالفه الحظ في ذلك يتوجه لعلم الاجتماع أو الأدب العربي أو اللغات الأجنبية أو الاقتصاد كونهما تخصصات تصب في قطاع التربية والتوظيف فيهما لحد ما مضمون.

5/- عينة الدراسة:

إن وصول البحث العلمي للكمال لا يتأتى ما لم يتم استعلام كل عناصر مجتمع البحث، لكن كلما تجاوز العدد الإجمالي بعض المئات، كلما زادت صعوبة الوصول إلى المبتغى وقد يصبح من المستحيل عندما نصل إلى عشرات الآلاف أو الملايين، لذا اقتضى الأمر في دراستنا هذه التوجه إلى مجال بشري معين كمجتمع دراسة، والمتمثل في طلبة سنة أولى ماستر بجامعة زيان عاشور الجلفة بكل تخصصاته، لذا لابد أن نقوم بسحب عينة من الأفراد، أي ذلك الجزء من مجتمع البحث الذي سنجمع من خلاله المعطيات، التي تسمح لنا العينة المتكونة من بعض العشرات، المئات أو الآلاف من

العناصر، وذلك حسب الحالة، والمأخوذة من مجتمع بحث معين بالوصول إلى التقديرات التي يمكن تعميمها على مجتمع البحث الأصلي[1].

وقد عرف الدكتور رشيد زرواتي العينة بأنها: مجتمع الدراسة الذي تجمع منه البيانات الميدانية، وهي تعتبر جزء من الكل بمعنى أنه تؤخذ مجموعة من أفراد المجتمع على أن تكون ممثلة للمجتمع لتجرى عليها الدراسة، فالعينة إذا هي جزء معين أو نسبة معينة من أفراد المجتمع الأصلي، ثم تعمم نتائج الدراسة على المجتمع كله[2].

تعتبر العينة وسيلة أساسية للحصول على المعلومات في شّتى مجالات البحوث العلمية، وذلك نظرا للميزات الهامة التي تتميز بها، فهي تسمح بالحصول في حالات كثيرة على المعلومات المطلوبة مع اقتصاد ملموس في الموارد البشرية، والوقت، ودون أن يؤدي ذلك إلى الابتعاد عن الواقع المراد معرفته لذلك يلجأ عادة في العلوم الاجتماعية لهذه التقنية[3].

من خلال طبيعة ومميزات دراستنا الحالية تم اختيار **العينة العشوائية الطبقية** وهذا نظرا لأن مجتمعنا الإحصائي يتألف من وحدات غير متجانسة، فطلبة الماستر محل الدراسة موزعين عبر ثمان (08) كليات، ينتمون لجامعة معينة وفي كل كلية أقسام وفي كل قسم عدة تخصصات تشمل كلى الجنسين (ذكور/إناث)، لهذا يتعين علينا تقسيم المجتمع إلى طبقات تكون الوحدات المنتمية إليها متجانسة نوعا ما، حيث تختلف خصائص العينة من كلية لأخرى، لهذا نسمي هذه المجتمعات الجزئية بالطبقات، تحتوي كل طبقة على مجموعة من الوحدات الإحصائية المرتبطة فيما بينها بخاصية أو عدة خصائص من المجتمع[4]، بعد ذلك نسحب من كل طبقة عينة عشوائية بسيطة بحيث يشكل العينات المسحوبة من كل طبقة ما يسمى بحجم العينة المراد سحبه.

وقد تم أخذ العينة الأكثر تمثيلا للمجتمع الأصلي، ثم تقسيمها إلى فئات متجانسة بإتباع الخطوات الآتية:

---

[1] موريس أنجرس، مرجع سابق ، ص.301.

[2] رشيد زرواتي، تدريبات على منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية، ديوان المطبوعات الجامعية، ط2، الجزائر، 2002 ، ص.191.

[3] فضيل دليو وآخرون، أسس المنهجية في العلوم الاجتماعية، منشورات جامعة منتوري قسنطينة، دار البعث ،الجزائر،1999 ، ص.142.

[4] موسى نبيل سمير، اشكالية تحديد العينة في الدراسات الاقتصادية والاجتماعية، رسالة ماجستير في العلوم الاقتصادية، جامعة وهران، كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير والعلوم التجارية، الجزائر، 2011/2010، ص.53.

1. تضييق مجتمع البحث وحصره في طلبة سنة أولى ماستر.
2. تقسيم أفراد المجتمع المبحوث حسب الكليات والجنس لكون دراستنا تتمحور حول الفروق ذات الدلالة الإحصائية التي تخضع لعاملي الكلية والجنس.
3. حساب عدد وحدات المجتمع الأصلي تبعا للفئات المذكورة.

لقد تم تحديد هذه النسبة و طريقة حسابها وفق ما أشار إليه **موريس أنجلس** الذي يرى بأن حجم العينة يتحدد وفق لقواعد أكثر دقة لأنه يعتمد على تطبيق بعض المعادلات الرياضية، بعد تحديد حجم المجتمع الأصلي.

في مجتمع البحث الذي لا يقل عن مائة عنصر فالأحسن الاستعلام لدى كل واحد منهم أو لدى **50%** على الأقل من مجموع الـ100 عنصر .

أما في المجتمع الذي يقدر ببعض المئات إلى بعض الآلاف من العناصر فالأفضل هو أخذ مائة عنصر من كل طبقة معدة وأخذ إجمالية **10%** من مجتمع البحث لما يكون من بعض الآلاف.

أما في المجتمع الذي يقدر بعشرات الآلاف أو عشرات المئات من الآلاف من العناصر، على عكس ما قد نفكر فيه تلقائيا، فالأجدر ألا نضيف حالات كثيرة، لأن **1%** من مجتمع البحث يكون كافيا[1].

وقد حدد الدكتور هشام حسان حجم العينة وفق الاعتبارات التالية:

1. درجة تجانس وتباين وحدات مجتمع الدراسة.
2. طبيعة المشكلة أو الظاهرة المدروسة.
3. مدى الثقة التي يريد الباحث الالتزام بها.
4. الوقت والجهد والكلفة اللازمة لاختبار العينة[2].

[1] موريس أنجرس ، مرجع سابق ، ص.319.

[2] هشام حسان، مرجع سابق، ص.147.

وبعد حصر جميع مفردات المجتمع الأصلي والمتمثلة في **5358** مفردة (طالب /طالبة) فقد تم تحديد النسبة بـ **10%** و التي سيتم بموجبها تحديد حجم العينة المسحوبة وحسابها يكون وفق العلاقة التالية:

حجم العينة = (10% × عدد المجتمع الأصلي) / 100

أي: (0.10 x 5358) / 100 = 536

ويمثل الجدول أدناه توزيع أفراد عينة البحث تبعا للكلية والجنس والذي من خلاله تم تحديد حجم العينة محل للدراسة.

الكليات	الذكور	الإناث	المجموع	
كلية الآداب واللغات والفنون	**72**	**87**	**159**	**% 29.66**
كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية	**37**	**59**	**96**	**% 17.91**
كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير	**69**	**21**	**90**	**% 16.79**
كلية الحقوق والعلوم السياسية	**48**	**26**	**74**	**% 13.81**
كلية العلوم والتكنولوجيا	**36**	**11**	**47**	**% 8.77**
كلية العلوم الدقيقة والإعلام الآلي	**7**	**6**	**13**	**% 2.43**
كلية علوم الطبيعة والحياة	**7**	**23**	**30**	**% 5.60**
معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية	**26**	**1**	**27**	**% 5.04**
المجموع :	**302**	**234**	**536**	**%100**

الجدول رقم (02) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الكليات (سنة أولى ماستر)

إن عدم قدرتنا للوصول إلى هؤلاء الطلبة عن طريق القائمة الاسمية أو توزيع الاستمارة داخل قاعات المحاضرة والأعمال التوجيهية والتطبيقية بطريقة منظمة ومحكمة، كوننا عند محاولتنا لذلك تعرضنا لمضايقات من طرف الأساتذة الذين يرون في ذلك مضيعة لوقت الحصة، أما من ناحية الطلبة فكان حضورهم للمحاضرة قليل وللأعمال الموجهة متوقف على تراكم الحصص وعدم وجود فراغات بين الحصة والأخرى

و بالتالي لم نجد سبيلا لتوزيع الاستمارات إلا بالطريقة العشوائية، وذلك بالبحث عن الطلبة من خلال الاطلاع على برنامجهم الأسبوعي في كل قسم من أقسام الكلية ثم التوجه مباشرة إلى الأماكن التي يتواجد فيها الطلبة بعد التأكد من أنهم طلبة سنة أولى ماستر بكل تخصصاتهم وهي المكتبات وقاعات الدراسة والمدرجات (حالات عدم حضور الأستاذ).

وذلك بالتقدم إليهم وتحيتهم ثم تقديم العمل المطلوب منهم مع شرح موجز لمحتوى الاستبيان والغرض منه، فمنهم من قام مباشرة بعملية ملأ الاستبيان بأخذ وقته الكافي في ذلك ومنهم من طلب أخذ الاستبيان معه وإحضارها في الأسبوع المقبل في المكان والزمان نفسه، وبعد جمع كل الاستمارات والتي كانت كلها صالحة ودون نقصان، وذلك بسبب اغتنام الفرص المناسبة للطلبة لملأ الاستبيان بعناية فائقة بل حتى منهم من قام بالمناقشة وإبداء الرأي حول الاستبيان وأخذ كل وقته في ذلك ثم شرع في إبداء رأيه وهو مقتنع تماما بما يفعل.

6/- مجالات الدراسة:

1.6/- المجال المكاني:

يعتبر المجال المكاني أحد المقاييس التي تساهم في تمييز البحث العلمي، فالمجال الجغرافي له علاقة بالإقليم الذي يغطيه البحث، فيكون المجال المكاني محليا أو جهويا أو وطنيا أو دوليا، فهو نوع من البحث يتم القيام به على مستوى محلي ضيق أو على جزء مهم نسبيا من إقليم ما أو على مستوى وطن أو على مستوى بلدين أو أكثر أو على مستوى عالمي[1].

يمثل المجال المكاني في أي دراسة علمية موقع جمع البيانات لأن البحث الميداني يتضمن جمع المعلومات عن طريق الاتصال بالعناصر المعنية بالبحث يمكن أن يأخذ هذا الاتصال بالعناصر المعنية بأشكال مختلفة، فقد يتم عن بعد كما يتم مباشرة مثل إجراء لقاءات مع هؤلاء العناصر والقيام باستجوابهم أو القيام بملاحظتهم في حياتهم اليومية[2].

في دراستنا هاته تم تحديد المجال المكاني في جامعة زيان عاشور بولاية الجلفة التي تمثل مجتمع دراستنا، وتم اختيار هذا المجتمع انطلاقا من التسهيلات التي قُدمت إلينا للبدء في هذه الدراسة بحكم أنها الجامعة التي نشأ فيها الباحث فتلقى تعليمه الجامعي الأولى بها لمدة أربعة سنوات حتى تحصل على شهادة الليسانس، أين استطاع خلال هذه الفترة إنشاء علاقات صداقة وتعارف مع الإداريين والأساتذة وكل عمال الجامعة، وكذا قرب الجامعة من مقر سكن الباحث.

---

[1] موريس انجرس، منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية، (ترجمة: بوزيد صحراوي، و آخرون)، دار القصبة، الجزائر، 2010، ص.74.

[2] موريس انجرس، المرجع نفسه، ص.75.

2.6/- المجال الزمني:

يشكل المجال الزمني الفترة التي استغرقتها الدراسة أو البحث، خاصة ما يتعلق منها بالجانب الميداني، فتحديد مجالات البحث وأطرها الزمنية والمكانية هو أمر مهم لارتباطه بإمكانية تعميم النتائج من جهة، وتحديد مسار البحث وخطواته المنهجية من جهة ثانية[1]، وقد تم إجراء الدراسة الميدانية (توزيع الاستمارات وجمعها وتفريغها) خلال الفترة الممتدة من: 2017/02/14 إلى غاية: 2017/04/16 .

3.6/- المجال البشري:

يمثل المجال البشري للدراسة المجتمع الأصلي الذي تجرى على أفراده الدراسة باستعمال أدوات جمع البيانات المتاحة و المناسبة لذلك.

ولكي تبنى دراستنا على أسس علمية وعملية، وحتى يتوصل الباحث إلى نتائج واقعية وموضوعية لابد أن يحدد المجتمع الأصلي للدراسة تحديدا دقيقا وواضحا، والذي حدد بـ 5358 طلب وطالبة، منها 3007 طالب و 2351 طالبة ويتعلق المجال البشري في دراستنا هذه بجميع طلبة سنة أولى ماستر المتواجدين في جامعة زيان عاشور الجلفة في جميع التخصصات، وسنأخذ عينة ممكنة لمجتمع البحث بحيث تكون ممثلة تمثيل حقيقي للمجتمع الأصلي، وقد تم تحديد ما نسبته 10% من مجتمع الدراسة والتي تمثل 536 طالب وطالبة كعنصر بشري تم دراسته فعليا في هذه الدراسة.

7/- أدوات جمع البيانات:

بهدف توفير أكبر قدر ممكن من الدقة والموضوعية في أي دراسة ميدانية ومن أجل تحقيق درجة مناسبة من اليقين العلمي يحتاج الباحث دوما لأدوات جمع البيانات والتي تختلف باختلاف طبيعة المشكلة المدروسة، وتعد هذه الخطوة مرحلة التجميع الفعلي

[1] محي الدين مختار، محاضرات في علم النفس الاجتماعي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1981، ص.235.

للبيانات اللازمة للبحث، ومن المستحسن أن يبين الباحث العوامل المحددة للبحث كالوقت والكلفة والصعوبات التي واجهته أثناء البحث حتى يتفاداها ويتجاوزها فلا تعيقه أثناء إجراء دراسته، وفي هذه المرحلة يقوم الباحث بتحديد الوسيلة أو الوسائل التي سوف يستخدمها في جمع البيانات حول موضوع الدراسة[1].

أدوات جمع البيانات هي جملة من الوسائل التي تمكن الباحث من الحصول على أكبر عدد ممكن من المعلومات التي تخدم بحثه، والأدوات المستخدمة في البحث لا توضع بطريقة عشوائية بل تخضع لطبيعة الموضوع في حد ذاته، فهي تشكل نقطة الاتصال بين الباحث والمبحوث، وتمكنه من جمع المعلومات عن المبحوثين[2].

نظرا لطبيعة الموضوع الذي نحن بصدد دراسته فقد اعتمدنا على **الاستبيان** والذي تم صياغة أسئلته المغلقة بعناية تامة، ويعرف الاستبيان أو الاسبانة بأنه أداة لجمع البيانات المتعلقة بموضوع بحث محدد عن طريق استمارة يجرى تعبئتها من قبل المستجيب"[3]، وهذه الأداة أساسية يتطلبها البحث الميداني، فتساعد الباحث على جمع الحقائق والمعلومات من المبحوثين، وتفرض عليهم التقيد بموضوع البحث وهي عبارة عن مجموعة من الأسئلة المرتبة والمصنفة في محاور، كل محور يقابل فرضية من فرضيات الدراسة، و تحرر الاستمارة في صفحات لتسليمها شخصيا للمبعوثين من أجل الحصول على إجابات صريحة تعتبر الهدف من الدراسة، مع مراعاة ضرورة أن تكون الصياغة بشكل واضح وبلغة تتناسب مع مستوى المبحوث[4].

تعرف الاستبانة أيضا بأنها أداة تتضمن مجموعة من الأسئلة أو الجمل الخبرية، التي يطلب من المفحوص الإجابة عنها بطريقة يحددها الباحث حسب أغراض البحث، وهي أيضا وسيلة لجمع المعلومات المتعلقة بموضوع البحث عن طريق إعداد استمارة يتم

---

[1] فوزي غرايبة و آخرون، أساليب البحث العلمي في العلوم الاجتماعية والإنسانية، دار وائل، ط4، عمان الأردن، 2008، ص.45.

[2] إحسان محمد الحسن، الأسس العلمية لمناهج البحث الاجتماعي ، دار الفكر،ط1، بيروت، لبنان، 1981 ، ص.54.

[3] فوزي غرايبة و آخرون، أساليب البحث العلمي في العلوم الاجتماعية والإنسانية، دار وائل، ط4، عمان الأردن، 2008، ص.71.

[4] ربحي مصطفى عليان، عثمان محمد غنيم، أساليب البحث العلمي، دار صفاء للنشر، ط2، الأردن، 2008، ص.89.

تعبئتها من قبل عينة ممثلة من أفراد، ويسمى الشخص الذي يقوم بإملاء الاستمارة بالمستجيب[1].

لقد استخدمنا في دراستنا هاته الاستبيان المغلق حيث تكون أسئلته في العادة محددة بعدد من الخيارات مثل العبارات: أوافق بشدة، أوافق، محايد، لا أوافق، لا أوافق بشدة، فيتضمن عددا من الإجابات وعلى المستجيب أن يحتار الإجابة المناسبة[2]، ويمتاز هذا النوع من الأسئلة بالمميزات الايجابية التالية:

1. سهولة تفريغ المعلومات منه و قلة التكاليف.
2. لا يأخذ وقت طويل للإجابة عن الأسئلة ولا مجهود للتفكير.
3. الإجابات محددة وموحدة مما يمكن الباحث من المقارنة بسهولة.
4. سهولة عملية تصنيف وتبويب وتحليل الإجابات، مما يوفر الوقت والمال على الباحث.
5. وضوح المعاني والدلالات وتقليل الحيرة والغموض لدى المستجيب.
6. اكتمال الإجابات نسبيا والحد من بعض الإجابات غير المناسبة.
7. ارتفاع نسبة الردود على الاستبانة[3].

أكد الدكتور هشام حسان على ضرورة إجراء اختبار تجريبي على الاستبانة عن طريق عرضها على عدد من أفراد مجتمع الدراسة قبل اعتمادها بشكلها النهائي، والطلب منهم التعليق عليها وبيان الأسئلة الغامضة أو غير المفهومة، ومدى تغطية الاستبانة لموضوع الدراسة، واقتراح أسئلة إضافية لم ترد في الاستبانة[4]، وهو ما تم القيام به في الدراسة الاستطلاعية السالفة الذكر.

---

[1] هشام حسان، مرجع سابق، ص.112.

[2] عمار بوحوش، محمد محمود الذنيبات، مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث، ديوان المطبوعات الجامعية، ط2، الجزائر، 1999، ص.67.

[3] هشام حسان، مرجع سابق، ص.118.

[4] المرجع نفسه، ص.113.

فشكلنا في الأخير أداتين لجمع البيانات، الأولى استبيان يتعلق بالأساليب الإبداعية في التعليم الجامعي وهو من إنجاز الباحث الذي جمعه وأعده بعد بحث طويلا في الأدبيات ذات الصلة بالموضوع والدراسات السابقة ثم قام الباحث بتحكيمه واثبات مدى صدقه وثباته، أما الثانية فهو مقياس خاص بالدافعية للتعلم أُنجز من طرف الدكتور يوسف قطامي أستاذ علم النفس بالجامعة الأردنية سنة 1989، يتكون من 36 عبارة التي أجمع المحكمون على صلاحيتها لقياس الدافعية للتعلم

1.7/- الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة:

يُقصد بالخصائص السيكومترية بأنها مؤشرات على دقة المقياس لما أُعد لقياسه فالمتخصصون يحاولون في القياس النفسي الحصول على خصائص للمقياس وفقراته لكونها مؤشرات دقيقة لقدرته على قياس ما وضع من اجل قياسه، فيعتمد الباحث في هذه الحالة على مجموعة من الطرق لإثبات صدق المقياس وثباته لأنه كلما تعددت الأساليب المستخدمة للتحقق من سلامة وصلاحية الأداة كلما كان ذلك أضمن ومؤشرا قويا للاعتماد عليها ومن أجل ذلك أخضعنا أدوات دراستنا إلى مقياس الثبات والصدق.

أ/- ثبات المقياس:

يقصد بثبات المقياس أن نحصل على نفس النتائج تقريبا عند إعادة تطبيقه على المجموعة نفسها من الأفراد، ويعد الثبات من المفاهيم الجوهرية في القياس، والثبات هو مدى قياس الاختبار للمقدار الحقيقي للسمة التي يهدف لقياسها، فدرجات الاختبار تكون ثابتة إذا كان الاختبار يقيس سمة معينة قياسا متسقا في الظروف المتباينة التي قد تؤدي إلى أخطاء القياس فالثبات يعني الاتساق أو الدقة في القياس[1].

إن فهم المعنى الحقيقي لثبات الاختبار سوف يكون له أثر واضح في استخدام الاختبارات في عملية اتخاذ القرارات، وعندما نؤكد أن الاختبارات ليست ثابتة ثباتا تاما" فيجب أن نتذكر دائما أن الطرق الأخرى في تقييم الناس ليست ثابتة كذلك، إن مؤلف

[1] صلاح الدين محمود ، القياس و التقويم التربوي و النفسي ، دار الفكر العربي ، الطبعة الأولى ، القاهرة ، 2000 ، ص.131 .

الاختبار يخبرنا عادة عن مقدار عدم الدقة في الاختبار، ولكن ليست لدينا عادة، أية طريقة لمعرفة مقدار عدم الدقة في أحكام المعلمين، فالشخص الذي لا يفهم معنى "ثبات" الاختبار قد يتأثر تقييمه العام للاختبار بدرجة كبيرة بما يقال عموما عن المعنى الدارج لكلمة الثبات، فكلمة ثابت أو موثوق به، كما يستخدم في كلامنا الدارج، تحمل معاني حسنة فيقال رجل موثوق به (بمعنى طيب) أو مؤسسة موثوق بها (بمعنى مستقيمة) وإنتاج موثوق به (بمعنى قيم) قمن المحتمل أن المعلمين والعاملين في شؤون الأفراد والأخصائيين الإكلينيكيين قد يستنتجون أن الاختبار الثابت هو في الواقع اختبار جيد وصالح لأي غرض يفكرون به، وهذا خطأ يقود إلى أخطاء أكثر خطورة في الحكم على الناس، فإذا كانت هناك أدلة على أن اختبارا ما دقيق في قياسه لشيء ما فإن هذا كثيرا وبالتالي فصدق الاختبار أهم من ثباته[1].

ب/- صدق المقياس:

يقصد بصدق المقياس ما مدى قياس الاختبار لما وضع لقياسه[2]، فلا يفشل في ذلك أو يقيس عرضا من سمات أخرى، وقد اعتمدنا في دراستنا على نوعين من الصدق، الصدق الذاتي والصدق الظاهري.

2.7/- استبيان حول الأساليب الإبداعية في التعليم الجامعي:

أ/- وصف الاستبيان: تم إعداد استبيان "**الأساليب الإبداعية في التعليم الجامعي**" من خلال الاطلاع على بعض المراجع والدراسات السابقة ومجموعة من المذكرات والكتب ذات الصلة بموضوع الدراسة مثل كتاب الأساليب الإبداعية في التدريس الجامعي للمؤلف بربارا ماتيرو وآخرون، وكتاب أساليب التدريس الجامعي للمؤلف عايش محمود زيتون، كخلفية نظرية منها:

[1] ليونا تايلر، الاختبارات والمقاييس، (ترجمة: سعد عبدالرحمان ومحمد عثمان نجاتي)، دار الشروق، ط2، القاهرة، 1988، ص.60.
[2] المرجع نفسه، ص.52.

حيث تم تقسيم هذا المقياس لأربعة محاور كالتالي: أسلوب التعلم التعاوني، أسلوب المناقشة، أسلوب الإلقاء (المحاضرة)، الوسائل التعليمية، بحيث يحتوي كل بعد على 15 بند فيكون مجموع بنود هذا المقياس 60 بند موزعة على النحو التالي:

- البعد الأول يوجد به البنود من رقم 1 إلى رقم 15.
- البعد الثاني يوجد به البنود من رقم 16 إلى رقم 30.
- البعد الثالث يوجد به البنود من رقم 31 إلى رقم 45.
- البعد الرابع يوجد به البنود من رقم 46 إلى رقم 60.

وكانت خيارات المبحوثين للإجابة في خمس بدائل وفقا لسلم ليكرت كالتالي:

- أوافق بشدة: إذا كان البند يتلائم مع اتجاه المبحوث بدرجة عالية.
- أوافق: إذا كان البند يتلائم مع اتجاه المبحوث.
- محايد: إذا كان المبحوث لا يحمل أي اتجاه نحو البند.
- لا أوافق: إذا كان البند لا يتناسب مع اتجاه المبحوث.
- لا أوافق بشدة: إذا كان البند لا يتناسب مع اتجاه المبحوث.

و كانت طريقة تصحيح الاستبيان على النحول التالي:

الفقرات الايجابية:

- الخيار "أوافق بشدة" له : 5 نقاط.
- الخيار " أوافق" له: 4 نقاط.
- الخيار " محايد" له: 3 نقاط.
- الخيار "لا أوافق" له: 2 نقاط.
- الخيار "لا أوافق بشدة" له: 1 نقطة.

الفقرات السلبية:

- الخيار "أوافق بشدة" له : 1 نقطة.
- الخيار " أوافق" له: 2 نقاط.
- الخيار " محايد" له: 3 نقاط.

- الخيار "لا أوافق" له: 4 نقاط.
- الخيار "لا أوافق بشدة" له: 5 نقاط.

حساب طول المدى: ويحسب بالعلاقة التالية:

طول المدى = الحد الأعلى للعينة – الحد الأدنى للعينة

طول المدى = 5 – 1 = 4

حساب طول الفئة: تم حسابها بالعلاقة التالية:

طول الفئة = طول المدى / عدد الفئات

طول الفئة = 4 /5 = 0.80

السلم النهائي للمقياس: بعد احتساب طول الفئة يصبح السلم بشكل النهائي التالي:

- أوافق بشدة (4.2 ، 5).
- أوافق (3.4 ، 4.2).
- محايد (2.6 ، 3.4).
- لا أوافق (1.8 ، 2.6).
- لا أوافق بشدة (1 ، 1.8).

ب/- ثبات الاستبيان:

معامل ألفا كرونباخ:

بعد توزيعنا للاستبيان على 40 طالب وطالبة كعينة استطلاعية موزعين على ثمان كليات، قمنا بجمعها وتفريغها عن طريق برنامج الرزم الإحصائيات Spss، وحتى نتأكد من ثبات هذا الاستبيان كان لابد من حساب معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ الذي يناسب دراستنا هذه والذي من خلاله نحسب معامل التمييز لكل سؤال حيث يتم حذف السؤال الذي معامل تمييزه ضعيف أو سالب، مع تفعيل خاصية حذف البنود (الفقرات) التي يمكن الاستغناء عليها في برنامج الحزم الاجتماعية Spss من اجل رفع مستوى الثبات (Scale if item deleted)، حيث في البداية كان عدد بنود (فقرات) الاستبيان 60 بند موزعين على أربع أبعاد في كل بعد 15 بند فكان معامل الثبات المحصل عليه يساوي 0.67 غير أننا سجلنا من خلال الجدول المبين أدناه ضرورة حذف بعض البنود وهذا لكون دلالاتهم الإحصائية ستعطي معاملات ضعيفة (معاملات التميز) وحتى يتحسن مستوى معامل الارتباط تم حذف 12 بنداً من الاستبيان، والجدول في الصفحة الموالية يبين ذلك.

البنود	تصحيح البند (مجموع الارتباطات)	قيمة ألفا كرونباخ في حالة حذف البند	البنود	تصحيح البند (مجموع الارتباطات)	قيمة ألفا كرونباخ في حالة حذف البند
البند1	.284	.666	البند31	.270	.667
البند2	.364	.660	البند32	.280	.669
البند3	-.245-	.694	البند33	-.319-	.694
البند4	.098	.675	البند34	-.123-	.687
البند5	.232	.668	البند35	.257	.669
البند6	.170	.672	البند36	.135	.674
البند7	-.102-	.683	البند37	.094	.676
البند8	.228	.671	البند38	.207	.670
البند9	.047	.677	البند39	.166	.672
البند10	.256	.668	البند40	.302	.666
البند11	.019	.680	البند41	.245	.669
البند12	.010	.678	البند42	.030	.678
البند13	.027	.678	البند43	-.081-	.682
البند14	-.135-	.687	البند44	.060	.673
البند15	.127	.674	البند45	.178	.671
البند16	.308	.667	البند46	.183	.671
البند17	.217	.670	البند47	.433	.658
البند18	.158	.674	البند48	.129--	.843
البند19	-.048-	.682	البند49	.187	.671
البند20	.065	.676	البند50	.453	.662
البند21	.035	.660	البند51	.279	.666
البند22	.131	.674	البند52	-.169-	.812
البند23	.344	.662	البند53	.565	.622
البند24	.146	.674	البند54	-.013-	.853
البند25	.085	.676	البند55	.094	.675
البند26	.537	.657	البند56	.110	.675
البند27	.231	.672	البند57	.639	.608
البند28	.077	.662	البند58	.283	.669
البند29	-.250-	.690	البند59	.561	.661
البند30	-.119-	.684	البند60	.486	.660

الجدول رقم (03) يوضح توزيع قيم البنود المحذوفة لتحسين قوة الارتباط (ألفا كرونباخ)

بعد قيامنا بعملية التعديل أصبح هذا الاستبيان ذي 48 بنداً (عبارة) أي تم حذف أثنى عشر بند (12) بند وهم كالتالي: 3، 7، 14، 19، 29، 30، 33، 34، 43، 48، 52، 54.

الاستبيان في صورته النهائية:

بعد تحديد جميع مؤشرات الاستبيان والتي افترضنا بأنها مؤشرة تدل على دقته وإخضاعه للثبات لقياس بنوده عن طريق معامل ألفا كرونباخ أصبح الاستبيان في صورته النهائية مقسم على أربعة أبعاد على النحو التالي:

- البعد الأول: يتعلق بأسلوب التعليم التعاوني، بنوده تبدأ من 01 إلى 12 بنداً.
- البعد الثاني: يتعلق بأسلوب المناقشة، بنوده تبدأ من 13 إلى 24 بنداً.
- البعد الثالث: يتعلق بأسلوب الإلقاء، بنوده تبدأ من 25 إلى 36 بنداً.
- البعد الرابع: يتعلق بالوسائل التعليمية، بنوده تبدأ من 37 إلى 48 بنداً.

وعند حسابنا لمعامل الثبات ألفا كرونباخ أصبح يساوي 0.853 وهي قيمة تعبر على قوة الثبات واستقرار عبارته وبالتالي قابلية استخدام هذا الاستبيان في هذه الدراسة.

عدد البنود (العبارات)	قيمة معامل ألفا كرونبخ	القرار الإحصائي
48	0.853	قوي

الجدول رقم (04) يوضح يبين معامل ألفا كرونبخ لحساب الثبات

ج/- صدق المقياس:

الصدق الظاهري:

يقوم الصدق الظاهري على فكرة مدى مناسبة الاختبار لما يقيس، ولمن يطبق عليهم، ويبدو في وضوح البنود، ومدى علاقتها بالقدرة أو السمة أو البعد الذي يقيسه الاختبار من خلال العرض على مجموعة من المتخصصين أو الخبراء في المجال[1] والذين نُسميهم بالمحكمين المتخصصين في مجال البحث العلمي[2] لإبداء أرائهم حول مدى صلاحية المقياس للدراسة من خلال تقديمهم لجملة من الملاحظات والمقترحات والتصحيحات وجعل المقياس أكثر ملائمة للدراسة.

في هذه المرحلة تم عرض عبارات الاستبيان على مجموعة من المحكمين ذوي الخبرة والتخصص من جامعة الجلفة وجامعة الأغواط وجامعة المسيلة وجامعة الجزائر2 وجامعة الوادي، من أجل مناقشة عباراته وإبداء الرأي في مدى مناسبته لموضوع الدراسة ومعالجته من حيث العبارات وهل تقيس بالفعل ما وضعت لأجله ومدى وضوحها في معناها بالنسبة للمبحوث، وتقديم البديل عن العبارات غير المناسبة.

وبعد جمع الأداة من طرف المحكمين تم الاطلاع على اقتراحاتهم وإعادة صياغة بعض العبارات، فحذفت عبارات كانت غير مناسبة للدراسة وغير مرتبطة بمجال الدراسة وكثرة تكرار بعض العبارات و غموض بعض العبارات الأخرى، مع دمج عبارات مع أخرى، والتصحيح من حيث الصياغة اللغوية وتوضيحها بصورة أفضل، ويمكن تلخيص ذلك وفق الجدول المبين أدناه.

[1] السيد أبو هاشم، الخصائص السيكومترية لأدوات القياس فى البحوث النفسية والتربوية باستخدام SPSS، كلية التربية – جامعة الملك سعود، السعودية، 2006، ص35.

[2] هشام حسان، مرجع سابق، ص.113.

رقم العبارة	العبارات في البداية	العبارات بعد التعديل
01	أسلوب التعليم التعاوني يجعل من الطالب قائدا في مجموعة البحث.	يسمح أسلوب التعليم التعاوني للطالب بممارسة العمل القيادي داخل المجموعة.
04	التعليم التعاوني يمنح للطالب القدرة على التواصل مع الجماعة.	يمنح التعليم التعاوني للطالب قدرة التواصل مع الجماعة.
09	التعليم التعاوني يعزز ثقة الطالب بنفسه أمام الطلبة والأستاذ.	يعزز التعليم التعاوني ثقة الطالب بنفسه.
11	التعليم التعاوني يضفي عنصر التشويق في المادة العلمية.	التعليم التعاوني يضفي عنصر التشويق نحو التعلم.
19	يستفيد الطلبة من المادة العلمية من خلال طرح الأسئلة.	طرح الأسئلة من طرف الطلبة يزيد من فهم محتوى المحاضرة.
21	أسلوب المناقشة يسمح للطالب بتصحيح معلوماته ومعلومات زملائه.	من خلال المناقشة يستطيع الطالب تصحيح معلوماته.
29	يُهمل أسلوب الإلقاء ميولات الطلبة، مما يترتب عليه ضعف ميل الطلبة للمادة العلمية.	يُهمل أسلوب الإلقاء ميولات الطلبة للمادة العلمية.
30	وجود العدد الكبير للطلبة قد يحول النقاش إلى فوضى عارمة فيتشتت انتباه الطلبة.	تؤدي المناقشة وسط مجموعة كبيرة الى فقدان التركيز.
31	أسلوب المحاضرة لا يتيح للطالب فرصة الحوار والمناقشة أثناء الدرس	أسلوب المحاضرة يتيح للطالب فرصة المشاركة أثناء الإلقاء.
38	لا يسمح أسلوب المحاضرة للأستاذ باختبار مدى فهم طلبته بين الحين والأخر.	يسمح أسلوب المحاضرة للأستاذ معرفة مدى فهم طلبته بين الحين والأخر.
43	استخدام الوسائل التعليمية في عرض المادة العلمية تخلق جو من الحيوية بين الطلبة داخل القاعة.	استخدام الوسائل التعليمية في عرض المادة العلمية تخلق جو من التفاعل بين الطلبة داخل القاعة.

الجدول رقم (05) يوضح توزيع العبارات التي تم تصحيحها من طرف المحكمين

وبعد اطلاعهم وتصحيحهم خلصنا إلى أداة الاستبيان بصورته النهائية ذات 48 بنداً (عبارة) والتي يرون أنها شاملة للإطار العام للدراسة وقد اندرجت تحت أربعة محاور، كل محور به 12 بنداً يمثل فرضية من الفرضيات المطروحة.

الصدق الذاتي:

يقصد بالصدق الذاتي هو صدق نتائج الاختبار وأن هذه النتائج خالية من أخطاء القياس ويقاس الصدق الذاتي بحساب الجذر التربيعي لمعامل ارتباط الثبات[1].

وبعد حساب معامل ألفا كرونباخ الذي وجدناه يساوي (0.853) تم جذره فوجدنا قيمة معامل الصدق الذاتي تساوي (**0.923**) وهي قيمة مرتفعة تدل على صدق المفردات الخاصة بهذا الاستبيان المطبق على عينة الدراسة وبالتالي فهي تقيس ما وضعت من أجله.

3.7/- مقياس الدافعية للتعلم:

أ/- وصف المقياس:

وُضع مقياس الدافعية للتعلم من طرف يوسف قطامي أستاذ علم النفس بالجامعة الأردنية سنة 1989 وقد استعان الباحث بمقياسي، الدافع للتعلم المدرسي لكل من kozeki et Entwistle ومقياس Russel لدافعية التعلم، حيث تضمن المقياس في صورته الأولية 60 عبارة، بعد حساب صدق المقياس بطريقة صدق المحكمين، تم استبعاد 24 عبارة، وبقيت 36 عبارة التي أجمع المحكمون (أساتذة علم النفس بالجامعة الأردنية) على صلاحيتها لقياس الدافعية للتعلم، ثم قام الباحث بحساب صدق المقياس الذي يتضمن 36 عبارة بطريقة صدق المحتوى، وذلك بحساب معامل الارتباط بين العبارات، والدرجة الكلية للمقياس على طلبة الصف التاسع والثاني ثانوي، تراوحت معاملات الارتباط بين 0.12 و 0.76 وقد كانت كلها ايجابية وذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05، ويتجلى في المقياس خمس أبعاد وهي : الحماس ويقصد به طبيعة

[1] فضيل دليو، مرجع سابق، ص.5.

العلاقة مع الوالدين والأساتذة، والجماعة ويقصد بها طبيعة العلاقة التي تربط المتعلم بالعمل الدراسي ومدى اندماج ذلك المتعلم مع أقرانه، والفعالية والتي تظهر على شكل الاعترافات التي يبديها المتعلم بشأن جدية النشاطات الجامعية، وفي الأخير بعد امتثال المتعلم للقواعد والمطالب والواجبات المفروضة عليه[1]، مع العلم بأن 36 بند تقابله خمس بدائل (أوافق بشدة، أوافق، محايد، لا أوافق، لا أوافق بشدة) حيث تكون طريقة الإجابة بوضع علامة (X) تحت البديل المختار ويكون تصحيح المقياس بهذه الصيغة:

الفقرات الايجابية:

- الخيار "أوافق بشدة" له : 5 نقاط.
- الخيار " أوافق" له: 4 نقاط.
- الخيار " محايد" له: 3 نقاط.
- الخيار "لا أوافق" له: 2 نقاط.
- الخيار "لا أوافق بشدة" له: 1 نقطة.

الفقرات السلبية:

- الخيار "أوافق بشدة" له : 1 نقطة.
- الخيار " أوافق" له: 2 نقاط.
- الخيار " محايد" له: 3 نقاط.
- الخيار "لا أوافق" له: 4 نقاط.
- الخيار "لا أوافق بشدة" له: 5 نقاط.

[1] القني عبد الباسط، القيم وعلاقتها بدافعية التعلم عند طلبة السنة ثالثة ثانوي، رسالة ماجستير، قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة قاصدي مرباح ورقة، الجزائر، 2008/2007، ص66.

طريقة تصحيح المقياس:

يُجيب المفحوص على العبارات في المقياس الدافعية للتعلم بوضع إشارة (X) في إحدى الإجابات الخمسة الموجودة أمام كل عبارة وقد تم تنقيط العبارات الايجابية بالاعتماد على سلم فئة خمس نقاط من 1 إلى 5 علما بأنه تم عكس التنقيط بالنسبة للعبارات السالبة وهذا حسب "سلم ليكرت"، وعليه فإن درجات المقياس تراوحت بين36 (36X1) درجة كحد أدنى و 180 (36X5) درجة كحد أقصى[1].

وتمثلت العبارات ذات الاتجاه الايجابي في: 1، 3، 4، 5، 7، 9، 12، 15، 19، 20، 21، 22، 23، 24، 26، 27، 30، 31، 34، 35، 36.

أما العبارات ذات الاتجاه السلبي فتتمثل في: 2، 6، 10، 11، 13، 14، 16، 17، 18، 25، 28، 29، 32، 33.

وقد تم توزيع البنود حسب الأبعاد وفق الجدول التالي:

البعد	البنود
الحماس	1، 2، 4، 5، 7، 9، 15، 20، 21، 25، 28، 31، 32.
الجماعة	3، 12، 13، 16، 17، 29، 34، 35.
الفعالية	10، 11، 19، 23، 30، 33.
الاهتمام بالنشاطات الجامعية	27، 28، 36.
الامتثال	6، 8، 18، 22، 24، 26.

الجدول رقم (06) يوضح توزيع بنود مقياس الدافعية للتعلم

[1] عصماني رشيدة، الدافعية للتعلم وعلاقتها بصورة المعلم لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط، رسالة ماجستير، قسم علم النفس، جامعة الجزائر، 2008/2007، ص106.

ب/- ثبات المقياس:

طريقة التجزئة النصفية:

يتم ذلك من خلال معامل الارتباط بيرسون بين العبارات الفردية والعبارات الزوجية بالنسبة لكل محور وبالنسبة للمقياس ككل، ثم تصحيح المعامل بواسطة معادلة **سيبرمان براون،** وقد تم حساب معامل الارتباط وهو يساوي **0.886** و عند تصحيحه بواسطة معادلة سيبرمان براون أصبح معامل الثبات يساوي:

(1+0.886)/(2X0.886) = **0.93** وهو معامل ثبات قوي ودال إحصائي وبالتالي المقياس ثابت بدرجة عالية.

ج/- صدق المقياس:

الصدق الذاتي لمقياس الدافعية للتعلم:

بعد حسابنا لمعامل الثبات والذي يساوي 0.93 نقوم بحساب جذره التربيعي فنحصل على قيمة معامل الصدق الذاتي الذي يساوي **(0.964)** وهي قيمة مرتفعة تدل على صدق عبارات هذا المقياس وهي تقيس ما وضعت من أجله.

صدق المقارنة الطرفية:

تم ترتيب الدرجات كليا من 125 الى 90 ثم عبر 36 بند وتقسيمها الى ثلاث أقسام متتالية من الأعلى الى الأدنى، فكانت القيم الدنيا لـ 12 درجة من 125 الى 105، بينما القيم الدنيا للدرجات فكانت 12 قيمة من 95 الى 90 درجة ، ويمكن تلخيص ذلك وفق الجدول التالي:

الدرجة العليا	125	124	123	123	122	122	121	120	118	117	106	105
الدرجة الدنيا	95	95	95	94	94	94	93	92	92	91	91	90

الجدول رقم (07) يوضح توزيع قيم الدرجات العليا والدرجات الدنيا للمقياس

وعند حساب الدلالة الإحصائية وفق الملحق رقم (01) تحصلنا على النتائج التالية:

نلاحظ من خلال جداول الملحق رقم (01) بأن قيمة المعنوية 0 أقل من 0.05 أي يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة العليا ومتوسط درجات المجموعة الدنيا لصالح المجموعة العليا وبالتالي المقياس صادق.

8/- الأساليب الإحصائية:

في دراستنا هذه تم الاعتماد على الأساليب الإحصائية التي تمثل القواعد والقياسات الإحصائية وتعتبر من أهم أدوات التحليل الإحصائي في العلوم الإنسانية والاجتماعية، كما أنها ضرورية لمعالجة البيانات الميدانية إحصائيا[1]، نظرا لأننا بصدد استغلالنا لمقياسين كأداة لجمع البيانات والتي من خلالهم يمكننا اللجوء إلى الكثير من الأساليب الإحصائية من أجل الصدق والثبات وكذا اختبار الفرضيات المطروحة، وبعد تنقيطنا للإجابات وتفريغ البيانات اعتمدنا على تقنية الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Spss) لضبط وتسهيل العمليات الحسابية المعقدة، وكانت مجمل الأدوات الإحصائية المستعملة كالتالي:

- **النسب المئوية:**

من أجل التعرف على نسبة تكرار درجات المبحوثين في أداتي القياس المستعملة في هذه الدراسة ومعرفة خصائصهم.

- **معامل التوافق (CC)** (Contingency Coefficient):

يستخدم لمعرفة العلاقة بين متغيرات الدراسة (الدافعية للتعلم، الأساليب الإبداعية)، يعتمد هذا المعامل على إيجاد العلاقة بين المتغيرات النوعية التي تنقسم فيما بينها انقساما كيفيا.

يحسب معامل التوافق من خلال الانتشار لتكرارات تلك المتغيرات النوعية وذلك بتربيع كل تكرار وقسمته على حاصل ضرب مجموع عمود التكرار في

[1] رشيد زرواتي، تدريبات على منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية، ديوان المطبوعات الجامعية، ط2، الجزائر، 2002 ، ص.159.

مجموع صفه، وذلك بالنسبة لكل صف ثم يتم جمع التكرارات المربعة في كل صف على بعضها البعض .. وهكذا في باقي الصفوف[1].

ويتم حساب معامل التوافق من القانون التالي :

$$CC = \sqrt{\frac{\chi^2}{N + \chi^2}}$$

حيث:

N حجم العينة أو عدد المشاهدات

χ^2 وتسمى كاي والذي يمكن حسابه من العلاقة التالية:

$$\chi^2 = \sum \frac{(O - E)^2}{E}$$

حيث:

O وهي القيم المشاهدة Observe

E وهي القيم المتوقعة Expect

ويمكن حساب القيم المتوقعة من العلاقة التالية :

$E_i = (\text{total of } r_i * \text{total of } C_i)/N$

حيث: r_i مجموع الصف رقم i

C_i مجموع العمود رقم i

- **المتوسط الحسابي:**

تم الاعتماد على المتوسط الحسابي بغية تحديد متوسط درجات إجابات المبحوثين بين الحين والأخر، ويعرف المتوسط الحسابي بأنه القيمة التي لو

[1] محمود السيد أبو النيل، الإحصاء النفسي والاجتماعي والتربوي، دار النهضة العربية، بيروت، 1987، ص.188.

وزعت على كل فرد من أفراد العينة لكان مجموع هذه القيم هو المجموع الحقيقي للقيم الأولى[1].

- **الانحراف المعياري:**

استعملنا الانحراف المعياري للتعرف على مدى انحراف الدراجات عن المتوسط، مع ضرورة التخلص من الإشارات السالبة وذلك بتربيع القيم، والانحراف المعياري من مقاييس التشتت التي تضع في حسابها كل القيم ولذلك فهو شائع الاستخدام، ويُلجأ إليه عندما وجود صعوبة في الإشارات السالبة في الانحرافات المتوسطة، وهو الجذر التربيعي للتباين[2] ويرمز له بالرمز SD.
يعطى الانحراف المعياري بالعلاقة التالية:

$$SD = \sqrt{\frac{\sum_{i=1}^{N}(x_i - \overline{X})^2}{N}}$$

- **معامل ارتباط بيرسون:**

يستعمل معامل بيرسون لحساب ارتباط العبارات (البنود) بالدرجة الكلية لمقياس الأساليب ومقياس الدافعية للتعلم، وكذا لحساب صدق أدوات الدراسة.

ونقصد بالارتباط هو ذلك التغير الذي يحدث في الظاهرتين ويتم قياس هذا التغير بحساب انحراف كل قيمة لكل من الظاهرتين عن وسطها الحسابي، وتقوم

[1] محمود السيد أبو النيل، المرجع نفسه، ص.101.
[2] جيلالي جلاطو، الإحصاء، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2007، ص.75.

فكرة معامل بيرسون للارتباط على أساس أنه إذا كان كل تغير في الظاهرة (س) يصحبه تغير في الظاهرة (ص)[1]، ويعطى بالعلاقة التالية.

$$r = \frac{\sum xy - \frac{(\sum x)(\sum y)}{n}}{\sqrt{(\sum x^2 - \frac{(\sum x)^2}{n})(\sum y^2 - \frac{(\sum y)^2}{n})}}$$

- **معامل ارتباط الرتبي (سبيرمان):**

هذا المعامل يعرف بمعامل ارتباط سبيرمان أو معامل ارتباط الرتب ولذا تختلف قيمته عن قيمة معامل بيرسون وهو أقل دقة من معامل ارتباط بيرسون ويتعامل مع البيانات الكمية وغير الكمية للترتيب، ففي حالة البيانات الوصفية يمكن التمييز بينهما بمعرفة رتبها، فترتب حسب أهميتها ثم نحسب مجموع مربعات الفروق بين كل الرتب المتقابلة[2]، ويرمز له بالرمز $\mathbf{r_s}$ وتحسب قيمته من الصيغة الرياضية التالية، حيث dj الفرق بين ترتيب x و y

$$\mathrm{r_s} = 1 - \frac{6.\sum d_i^2}{n.(n^2-1)}$$

- **اختبار(ت) T.Test:**

نستعمل اختبار (T) لمعرفة الفروق في الدافعية للتعلم بين الطلبة لعينيتين مستقلتين في كل مرة (إيجاد الفروق بين الذكور والإناث في الدافعية للتعلم، والفروق بين الطلبة في دافعيتهم للتعلم على أساس الكليات)، نقارن من خلال هذا الاختبار بين متوسطين تجريبيين، هدفه التأكد من أن الفرق بين المتوسطين

[1] عبد العزيز فهمي هيكل، مبادئ الأساليب الإحصائية، المركز الدولي لتعليم الإحصاء، ط1، بيروت، 1966، ص.391.

[2] محمد راتول، الإحصاء الوصفي، ديوان المطبوعات الجامعية، ط3، الجزائر، 2009، ص.195.

الناتجين من عينتين فرق ثابت أي له دلالة، أم أنه فرق ناتج عن الصدفة وظروف اختيار العينة[1].

- **معامل ثبات ألفا كرونباخ:**

نستخدم معامل ثبات ألفا كرونباخ لحساب معامل ثبات المقياسين، ومن خلاله يتم حساب معامل التميز لكل سؤال حيث يتم حذف السؤال الذي معامل تميزه ضعيف أو سالب، وكرونباخ ألفا قيمته بين صفر و واحد ومتوسطه 0.6[2].

- **طريقة التجزئة النصفية:**

نستخدم هذه الطريقة لحساب معامل ثبات المقياسين، حيث يتم تجزئة فقرات الاستبانة إلى جزأين، الجزء الأول يمثل الأسئلة الفردية والجزء الثاني يمثل الأسئلة الزوجية ثم يحسب معامل الارتباط البسيط بيرسون (r) بين درجات الأسئلة الفردية ودرجات الأسئلة الزوجية، ثم يتم تصحيح معامل الارتباط طوليا بمعادلة سبيرمان براون (Spearman Brown)[3] وتعطى معادلة سبيرمان براون بالعلاقة التالية:

$$\text{Reliability Coefficient} = \frac{2r}{1+r}$$

[1] محمود السيد أبو النيل، مرجع سابق، ص.131.

[2] فضيل دليو، معايير الصدق والثبات في البحوث الكمية والكيفية، مجلة العلوم الاجتماعية، العدد 83، قسنطينة، ديسمبر 2014، ص.5.

[3] ماجدة عمران، مرجع سابق، ص.122.

- **معامل الصدق الذاتي:**

نستعمل معامل الصدق الذاتي لحساب معامل صدق المقياسين، ويستعمل لقياس العلاقة بين الصدق والثبات من خلال حساب "الجذر التربيعي لمعامل الثبات" سواء تعلق الأمر بإعادة تطبيق الاختبار (معامل ارتباط بيرسون)[1].

- **صدق المقارنة الطرفية:**

نستخدم صدق المقارنة الطرفية لحساب معامل صدق المقياسين، ويتم ذلك من خلال دراسة الفروق بين مجموعات مختلفة على مقياس معين ثم المقارنة بين المجموعة العليا والمجموعة الدنيا، وتم تعيين صدق المقياس بطريقة المقارنة الطرفية لتحديد مدى قدرة المقياس على التمييز بين المجموعة العليا والمجموعة الدنيا وذلك باختبار "T" لدلالة الفرق بين المتوسطين[2]، وإذا تبين وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين يمكن اعتبار هذا أحد أدلة صدق التكوين الفرضي للاختبار، ويعتمد صدق المقارنة الطرفية على مقارنة درجة الثلث الأعلى (المجموعة العليا) بدرجات الثلث الأدنى (المجموعة الدنيا) في نفس المقياس (3/1 من الدرجة العلوية و 3/1 من الدرجة الدنيا أي 12) عن طريق ترتيب الدرجات الكلية ترتيبا تنازليا ثم حساب الدلالة الإحصائية للفرق بين المتوسطات، فإذا كانت هناك دلالة واضحة نقول بأن المقياس صادق.

[1] فضيل دليو، مرجع سابق، ص.5.

[2] سامية إبراهيمي، أثر إستراتيجية التعلم التعاوني على اكتساب المفاهيم الرياضية، مجلة الباحث تصدر عن المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة، العدد6، الجزائر، 2012، ص.83.

خلاصة الفصل:

انطلاقا مما سبق انجازه فإنه لابد على الباحث أن يحسن اختيار منهج وأدوات بحثه وإلا كانت دراسته سطحية وتسيطر عليها الذاتية، وتفاديا لذلك على الباحث أن يختار المنهج الصحيح لدراسته والأدوات الملائمة والتي يستطيع تطويعها لخدمة بحثه من جهة وصدق ودقة نتائجه من جهة أخرى، وقد تم التطرق في دراستنا على تعريف ميدان الدراسة ليتسنى للقارئ معرفة مكونات مجتمع دراستنا، وتطرقنا في دراستنا الاستطلاعية على خصائص عينتنا، و المنهج المعتمد في الدراسة، فكانت عينة الدراسة بنسبة 10 % من المجموع الكلي لمجتمع الدراسة، وقد اخترنا أدوات الدراسة المناسبة والمتمثل في مقياس الدافعية للتعلم واستبيان على شكل مقياس خاص بأساليب التعليم الجامعي، ثم حددنا الأساليب الإحصائية الملائمة لدراستنا والتي أعطى لنا نتائج جد دقيقة وصحيحة خاصة باستخدام برنامج الرزم الإحصائية Spss.

الفصل الثامن: تحليل ومناقشة نتائج الدراسة

تمهيد:

1/- تحليل نتائج الدراسة

1.1/- تحليل نتائج الفرضية الأولى

2.1/- تحليل نتائج الفرضية الثانية

3.1/- تحليل نتائج الفرضية الثالثة

4.1/- تحليل نتائج الفرضية الرابعة

5.1/- تحليل نتائج الفرضية الخامسة

6.1/- تحليل نتائج الفرضية السادسة

2/- مناقشة نتائج الدراسة

1.2/- مناقشة نتائج الفرضية الأولى

2.2/- مناقشة نتائج الفرضية الثانية

3.2/- مناقشة نتائج الفرضية الثالثة

4.2/- مناقشة نتائج الفرضية الرابعة

5.2/- مناقشة نتائج الفرضية الخامسة

6.2/- مناقشة نتائج الفرضية الخامسة

3/- الاستنتاج العام

خلاصة الفصل

تمهيد:

يحتوي هذا الفصل على تحليل ومناقشة النتائج التي توصلت إليها الدراسة والتي تسعى إلى الكشف عن طبيعة الدور الايجابي الذي تلعبه الأساليب الإبداعية في التعليم الجامعي في دافعية الطلبة للتعلم، من خلال الدور الايجابي والسلبي لأبعاده الأربعة في ذلك (أسلوب التعليم التعاوني وأسلوب المناقشة وأسلوب الإلقاء والوسائل التعليمية) وتفسيرها في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة وسيتم عرض النتائج من خلال المؤشرات التي تم تحديدها من كل بعد من أبعاد الدراسة.

1/- تحليل نتائج الدراسة

1.1/- تحليل نتائج الفرضية الأولى

التذكير بالفرضية: لأسلوب التعليم التعاوني المستخدم في التعليم الجامعي دور ايجابي في دافعية الطلبة للتعلم.

الجدول رقم (08) يوضح توزيع إجابات الطلبة وفقا لعبارة سماح أسلوب التعليم التعاوني للطالب بممارسة العمل القيادي داخل المجموعة

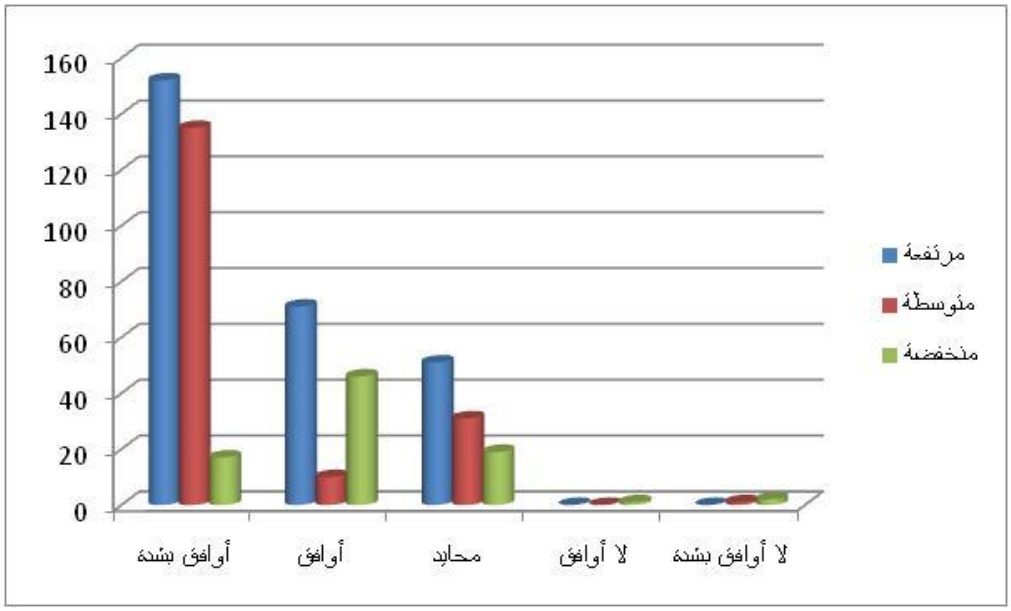
مستوى الدافعية	مرتفعة		متوسطة		منخفضة		المجموع		معامل الارتباط	مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ القيمة الاحتمالية: Sig = 0.00 الدلالة الإحصائية: توجد دلالة إحصائية
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%		
أوافق بشدة	152	28.40	135	25.20	17	3.20	304	56.70	0.61	
أوافق	71	13.20	10	1.90	46	8.60	127	23.70		
محايد	51	9.50	31	5.80	19	3.50	101	18.80		
لا أوافق	0	0	0	0	1	0.20	1	0.20		
لا أوافق بشدة	0	0	1	0.20	2	0.4	3	0.60		
المجموع:	274	51.10	177	33.00	85	15.9	536	100		

من خلال الجدول نلاحظ أن إجابة المبحوثين كانت متباينة، حيث سجلت أعلى نسبة في الإجابة "أوافق بشدة" و "أوافق" بنسب **(56.70%)** للأولى و**(23.70%)** للثانية فكانت أعلى نسبة (28.40%) و(13.20%) لذوي الدافعية المرتفعة بينما النسب (3.20%) و(8.60%) لذوي الدافعية المنخفضة، في حين الإجابة "لا أوافق" و "لا أوافق بشدة" كانت نسبة اجابتهم ضئيلة مقارنة بسابقيها حيث سجلت أعلى نسبهم **(0.20%)** و**(0.60%)** على التوالي فكانت نسبة (0%) على التوالي لذوي الدافعية المرتفعة وزيادة بسيطة لذوي الدافعية المتوسطة بنسبة (1%) و(2%) على التوالي و(2%) و(4%) على

التوالي لذوي الدافعية المنخفضة، أما بالنسبة للطلبة المحايدين والذين كانت دافعيتهم مرتفعة فكانت نسبة الإجابة تمثل (9.5%) ومنخفضي الدافعية كانت النسبة (3.5%).

وباستعمال ارتباط التوافق (CC) تحصلنا على قيمة CC=0.61 وهي دالة إحصائيا عند مستوى (α=0.05)، مما يعني وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بدافعية الطلبة للتعلم وتصورهم أن أسلوب التعليم التعاوني يسمح لهم بممارسة العمل القيادي داخل المجموعة.

ومنه نستنتج بأن أغلبية الطلبة يرون بأن أسلوب التعليم التعاوني يسمح لهم بالعمل القيادي داخل المجموعة، وهو ما كان السبب في دافعيتهم للتعلم لأن تكوين مجموعة صفية لموقف علمي معين يتطلب من كل طالب الاعتماد على نفسه وإظهار قدراته وإبداء رأيه لتسيير مجموعته إلى الأحسن وليتنافس مع المجموعات الأخرى داخل القسم الواحد، والشكل أدناه يبين بوضوح الاستنتاج الذي توصلنا إليه من نتائج وتحليل الجدول السابق.



المصدر: من إعداد الطالب باستخدام برنامج (Microsoft Office Excel 2007)

الشكل رقم (21) يوضح توزيع إجابات الطلبة وفقا لعبارة سماح أسلوب التعليم التعاوني للطالب بممارسة العمل القيادي داخل المجموعة

من خلال الشكل نلاحظ أن إجابة المبحوثين بعبارة (أوافق بشدة) و(أوافق) بالنسبة لهذا البند كبيرة ولصالح طلبة الماستر ذوي الدافعية المرتفعة، كما نلاحظ الإجابة بعبارة "محايد" لها دلالة معتبرة، ونرجع ذلك لوجود بعض الطلبة إما أنهم لم تكن لديهم فكرة واضحة عن البند المطروح، أو أنهم من الطلبة الخجلون والذين ليس لهم حظ في التعبير عن أرائهم حول موضوع الدرس فهم يفضلون الصمت والاستماع على التعبير عن رأيهم.

الجدول رقم (09) يوضح توزيع إجابات الطلبة وفقا لعبارة يمنح التعليم التعاوني للطالب حرية التعبير عن رأيه داخل المجموعة

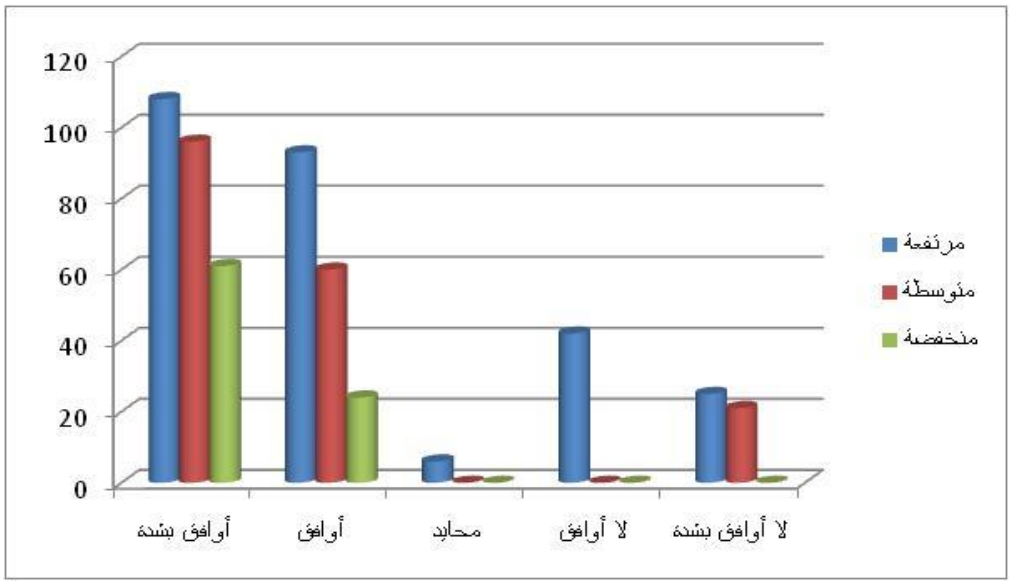
مستوى الدافعية	مرتفعة		متوسطة		منخفضة		المجموع		معامل الارتباط	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%		
أوافق بشدة	108	20.10	96	17.90	61	11.40	265	49.40	0.74	مستوى الدلالة α = 0.05 — القيمة الاحتمالية: Sig = 0.00 — الدلالة الإحصائية: توجد دلالة إحصائية
أوافق	93	17.40	60	11.20	24	4.50	177	33		
محايد	6	1.10	0	0	0	0	6	1.10		
لا أوافق	42	7.80	0	0	0	0	42	7.80		
لا أوافق بشدة	25	4.70	21	3.90	0	0	46	8.60		
المجموع:	274	51.1	177	33.00	85	15.90	536	100		

من خلال الجدول نلاحظ أن إجابة المبحوثين كانت متباينة، حيث سجلت أعلى نسبة في الإجابة "أوافق بشدة" و "أوافق" بنسب **(49.40%)** للأولى و**(33%)** للثانية فكانت أعلى نسبة (20.10%) و(17.40%) لذوي الدافعية المرتفعة بينما النسب (11.40%) و(4.50) لذوي الدافعية المنخفضة، أما الطلبة متوسطي الدافعية فكانت نسبهم بين (17.90%) و(11.20%) في حين الإجابة "لا أوافق" و "لا أوافق بشدة" كانت نسبة إجابتهم ضئيلة مقارنة بسابقيها حيث سجلت أعلى نسبهم **(7.80%)** و**(8.60%)** على التوالي فكانت نسبة (7.80%) و(4.70%) على التوالي لذوي الدافعية المرتفعة وذوي الدافعية المتوسطة كانت نسبهم بين (0%) و(3.90%) على التوالي ونسبة منعدمة تماما (0%) لذوي الدافعية المنخفضة، أما بالنسبة للطلبة

المحايدين والذين كانت دافعيتهم مرتفعة فكانت نسبة الإجابة تمثل (1.10%) ومنخفضي الدافعية نسبتهم منعدمة تماما (0%).

وباستعمال ارتباط التوافق (CC) تحصلنا على قيمة CC=0.74 وهي دالة إحصائيا عند مستوى (α=0.05)، مما يعني وجود علاقة قوية ذات دلالة إحصائية بدافعية الطلبة للتعلم وتصورهم أن أسلوب التعليم التعاوني يمنح للطالب حرية التعبير عن رأيه داخل المجموعة.

ومنه نستنتج بأن أغلبية الطلبة يرون بأن أسلوب التعليم التعاوني يمنح للطالب حرية التعبير عن رأيه داخل المجموعة، وهو ما كان السبب في دافعيتهم للتعلم لأن الطالب داخل مجموعته الصفية وعند قيامه بمعية زملائه بالعرض العلمي المطلوب من طرف الأستاذ وأمام زملائه فإنه يحس بالحرية عند التعبير عن موقفه العلمي ويعمل دائما لإثبات وجهة نظره بدون قيود حتى وإن وُجدت أخطاء، فالأستاذ هو من يصحح الأخطاء لأن الهدف من هذا الأسلوب هو كشف أخطاء الطلبة وتقويمهم من خلال التوقف عند كل معلومة وتصحيحها بعد مناقشتها وتحليلها من خلال المجموعة العارضة وبتدخل باقي الطلبة في النقاش والتحليل، والشكل أدناه يبين بوضوح الاستنتاج الذي توصلنا إليه من نتائج وتحليل الجدول السابق.



المصدر: من إعداد الطالب باستخدام برنامج (Microsoft Office Excel 2007)

الشكل رقم (22) يوضح توزيع إجابات الطلبة وفقا لعبارة يمنح التعليم التعاوني للطالب حرية التعبير عن رأيه داخل المجموعة

من خلال الشكل نلاحظ أن إجابة المبحوثين بعبارة (أوافق بشدة) و(أوافق) بالنسبة لهذا البند كبيرة ولصالح طلبة الماستر ذوي الدافعية المرتفعة والمتوسطة، بينما تكاد تنعدم إجابة الطلبة المحايدين وهو ما يفسر وضوح سؤال هذا البند وإجابة الطلبة الصريحة بالموافقة بالأغلبية على هذا البند.

الجدول رقم (10) يوضح توزيع إجابات الطلبة وفقا لعبارة يسمح التعليم التعاوني للطالب بالدفاع عن أفكاره

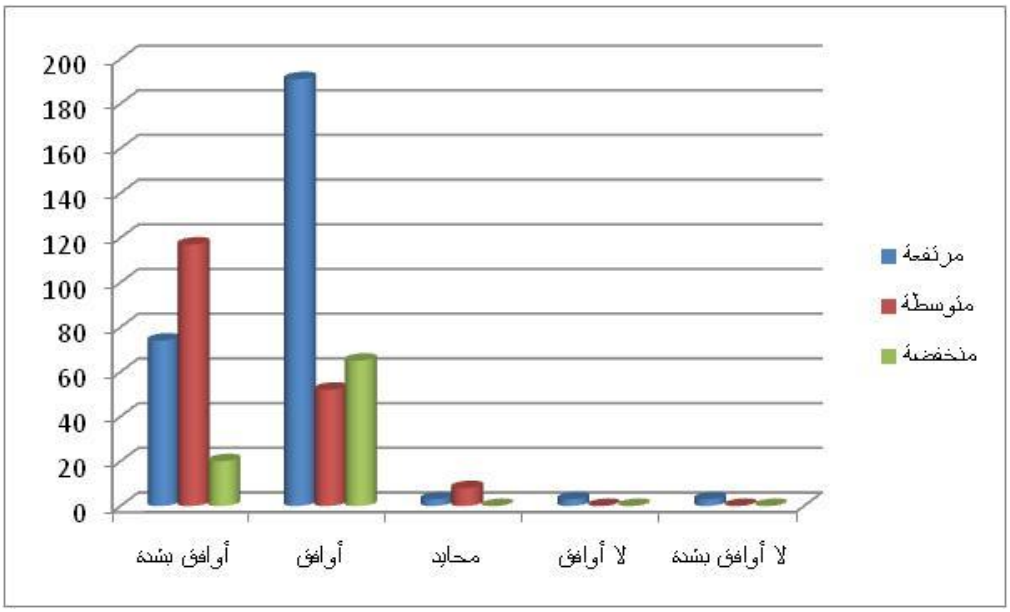
مستوى الدافعية	مرتفعة		متوسطة		منخفضة		المجموع		معامل الارتباط	مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ القيمة الاحتمالية: Sig = 0.00 الدلالة الإحصائية: توجد دلالة إحصائية
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%		
أوافق بشدة	74	13.80	117	21.80	20	3.70	211	39.40	0.89	
أوافق	191	35.60	52	9.70	65	12.10	308	57.50		
محايد	3	0.60	8	1.50	0	0	11	2.10		
لا أوافق	3	0.60	0	0	0	0	3	0.60		
لا أوافق بشدة	3	0.60	0	0	0	0	3	0.60		
المجموع:	274	51.1	177	33	85	15.90	536	100		

من خلال الجدول نلاحظ أن إجابة المبحوثين كانت متباينة، حيث سجلت أعلى نسبة في الإجابة "أوافق بشدة" و "أوافق" بنسب (**39.40%**) للأولى و(**57.50%**) للثانية فكانت أعلى نسبة (13.80%) و(35.60%) لذوي الدافعية المرتفعة بينما النسب (3.70%) و(12.10%) لذوي الدافعية المنخفضة، أما الطلبة متوسطي الدافعية فكانت نسبهم بين (21.80%) و(9.70%) في حين الإجابة "لا أوافق" و "لا أوافق بشدة" كانت نسبة إجابتهم ضئيلة مقارنة بسابقيها حيث سجلت أعلى نسبهم (**0.60%**) و(**0.60%**) على التوالي فكانت نسبة (0.60%) و(0.60%) على التوالي لذوي الدافعية المرتفعة وذوي الدافعية المتوسطة والمنخفضة كانت نسبهم منعدمة تماما (0%)، أما بالنسبة

للطلبة المحايدين والذين كانت دافعيتهم مرتفعة ونسبة الإجابة ضعيفة تمثل (0.60%) ومنخفضي الدافعية نسبتهم منعدمة تماما (0%).

وباستعمال ارتباط التوافق (CC) تحصلنا على قيمة CC=0.89 وهي دالة إحصائيا عند مستوى (α=0.05)، يعني وجود علاقة قوية ذات دلالة إحصائية بدافعية الطلبة للتعلم وتصورهم أن أسلوب التعليم التعاوني يسمح للطالب بالدفاع عن أفكاره.

ومنه نستنتج بأن أغلبية الطلبة يرون بأن أسلوب التعليم التعاوني يسمح للطالب بالدفاع عن أفكاره، وهو ما كان السبب في دافعيتهم للتعلم لأن الطالب داخل مجموعته الصفية وعند قيامه بمعية زملائه بالعرض العلمي المطلوب من طرف الأستاذ وأمام زملائه فإنه يقدم معلومات تم التقصي عنها وإعدادها وعند فتح باب المناقشة من طرف الأستاذ فقد يتعرض الطالب للنقد فيما قدم وهو ما يدفعه للقيام بتقديم مبررات علمية للمعلومة التي استند عليها والرأي الذي تبناه مما يضطره إلى الدفاع عن أفكاره، والشكل أدناه يبين بوضوح الاستنتاج الذي توصلنا إليه من نتائج وتحليل الجدول السابق.



المصدر: من إعداد الطالب باستخدام برنامج (Microsoft Office Excel 2007)

الشكل رقم (23) يوضح توزيع إجابات الطلبة وفقا لعبارة يسمح التعليم التعاوني للطالب بالدفاع عن أفكاره

من خلال الشكل نلاحظ أن إجابة المبحوثين كانت بين الموافق بشدة والموافق بالنسبة لهذا البند وبشكل كبير لطلبة الماستر ذوي الدافعية المرتفعة وبشكل معتبر لذوي الدافعية المتوسطة، بينما تكاد تنعدم إجابة الطلبة المحايدين والذين إجابتهم باللاموافقة واللاموافقة بشدة، وهو ما يفسر وضوح اتجاه الطلبة بالموافقة بالأغلبية على هذا البند.

الجدول رقم (11) يوضح توزيع إجابات الطلبة وفقا لعبارة يمنح التعليم التعاوني للطالب قدرة التواصل مع الجماعة

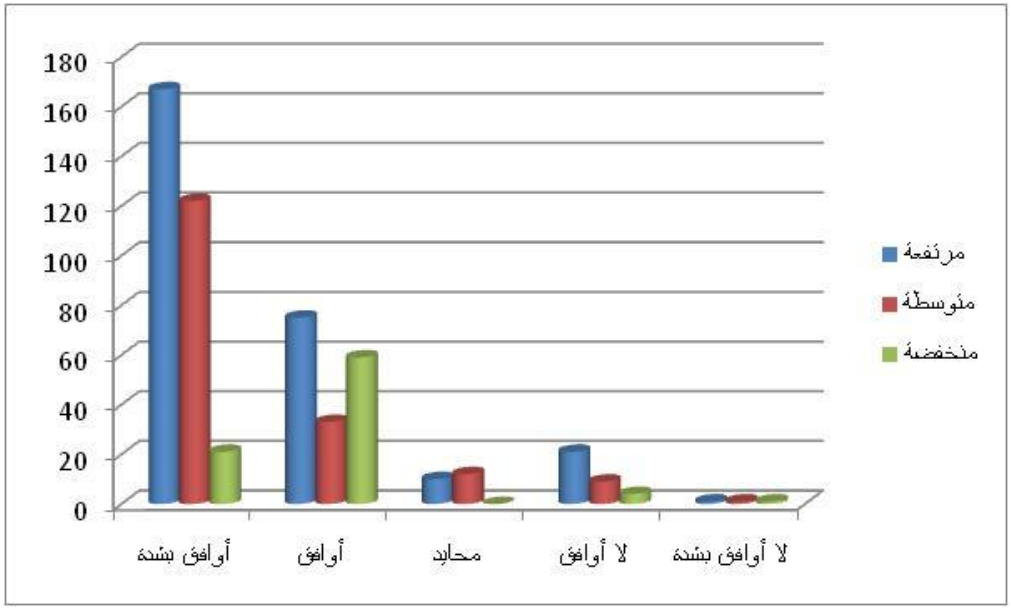
مستوى الدافعية	مرتفعة		متوسطة		منخفضة		المجموع		معامل الارتباط	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%		
أوافق بشدة	167	31.20	122	22.80	21	3.90	310	57.80	0.86	مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ القيمة الاحتمالية: Sig = 0.00 الدلالة الإحصائية: توجد دلالة إحصائية
أوافق	75	14	33	6.20	59	11	167	31.20		
محايد	10	1.90	12	2.20	0	0	22	4.10		
لا أوافق	21	3.90	9	1.70	4	0.70	34	6.30		
لا أوافق بشدة	1	0.20	1	0.20	1	0.20	3	0.60		
المجموع:	274	51.10	177	33	85	15.90	536	100		

من خلال الجدول نلاحظ أن إجابة المبحوثين كانت متباينة، حيث سجلت أعلى نسبة في الإجابة "أوافق بشدة" و "أوافق" بنسب (**57.80%**) للأولى و(**31.20%**) للثانية فكانت أعلى نسبة (31.20%) و(14%) لذوي الدافعية المرتفعة بينما النسب (3.90%) و(11%) لذوي الدافعية المنخفضة، أما الطلبة متوسطي الدافعية فكانت نسبهم بين (22.80%) و(6.20%) في حين الإجابة "لا أوافق" و "لا أوافق بشدة" كانت نسبة إجابتهم ضئيلة مقارنة بسابقيها حيث سجلت أعلى نسبهم (**6.30%**) و(**0.60%**) على التوالي فكانت نسبة (3.90%) و(0.20%) على التوالي لذوي الدافعية المرتفعة وذوي الدافعية المتوسطة والمنخفضة كانت نسبهم (1.70%) و(0.20%)، أما بالنسبة للطلبة

المحايدين والذين كانت دافعيتهم مرتفعة ونسبة الإجابة ضعيفة تمثل (1.90%) ومنخفضي الدافعية نسبتهم منعدمة تماما (0%).

وباستعمال ارتباط التوافق (CC) تحصلنا على قيمة CC=0.86 وهي دالة إحصائيا عند مستوى (α=0.05)، مما يعني وجود علاقة قوية ذات دلالة إحصائية بدافعية الطلبة للتعلم وتصورهم أن أسلوب التعليم التعاوني يمنح للطالب قدرة التواصل مع الجماعة.

ومنه نستنتج بأن أغلبية الطلبة يرون بأن أسلوب التعليم التعاوني يمنح قدرة التواصل مع الجماعة، وهذه الخاصية تزيد في رغبة الطلبة للتعلم لأن الطالب أثناء تقديم العرض سواء من طرفه وبمعية مجموعته أو أثناء استماعه لعرض مقدم من طرف مجموعة زملاء آخرين، الأمر الذي يستدعي فتح باب النقاش والذي يكون عبارة عن انتقادات واستفسارات ونصائح أيضا يقدمها الطالب والأستاذ للمجموعة فيستفيد منها باقي الطلبة وفي خضم هذا العرض يحدث التواصل بين الطلبة بالأخذ والرد وإثراء الموضوع والدفاع عن الأفكار وتفسير لبعض المواقف العلمية، والشكل أدناه يبين بوضوح الاستنتاج الذي توصلنا إليه من نتائج وتحليل الجدول السابق.



المصدر: من إعداد الطالب باستخدام برنامج (Microsoft Office Excel 2007)

الشكل رقم (24) يوضح توزيع إجابات الطلبة وفقا لعبارة يمنح التعليم التعاوني للطالب قدرة التواصل مع الجماعة

من خلال الشكل نلاحظ أن إجابة المبحوثين كانت بين الموافق بشدة والموافق بالنسبة لهذا البند وبشكل كبير جدا لطلبة الماستر ذوي الدافعية المرتفعة وشكل معتبر لذوي الدافعية المتوسطة وضئيل لذوي الدافعية المنخفضة، بينما تكاد تنعدم إجابة الطلبة المحايدين والذين إجابتهم باللاموافقة واللاموافقة بشدة، وهو ما يفسر اتجاه أغلبية طلبة الماستر نحو هذا البند.

الجدول رقم (12) يوضح توزيع إجابات الطلبة وفقا لعبارة استفادة الطالب من خبرات وأفكار زملائه من خلال التعليم التعاوني

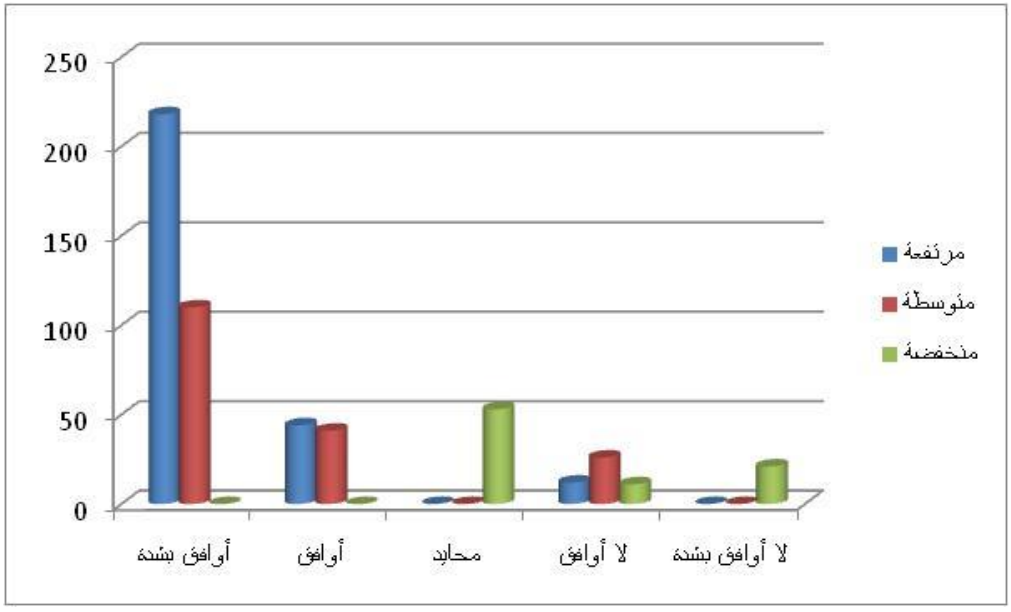
مستوى الدافعية	مرتفعة		متوسطة		منخفضة		المجموع		معامل الارتباط	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%		
أوافق بشدة	218	40.70	110	20.50	0	0	328	61.20	0.69	مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ — القيمة الاحتمالية: Sig = 0.00 — الدلالة الإحصائية: توجد دلالة إحصائية
أوافق	44	8.20	41	7.60	0	0	85	15.90		
محايد	0	0	0	0	53	9.90	53	9.90		
لا أوافق	12	2.20	26	4.90	11	2.10	49	9.10		
لا أوافق بشدة	0	0	0	0	21	3.90	21	3.90		
المجموع:	274	51.10	177	33	85	15.90	536	100		

من خلال الجدول نلاحظ أن إجابة المبحوثين كانت متباينة، حيث سجلت أعلى نسبة في الإجابة "أوافق بشدة" و "أوافق" بنسب **(61.20%)** للأولى و**(15.90%)** للثانية فكانت أعلى نسبة (40.70%) و(8.20%) لذوي الدافعية المرتفعة بينما النسب (20.50%) و(7.60%) لذوي الدافعية المتوسطة أما الطلبة ذوي الدافعية المنخفضة فكانوا منعدمي الإجابة (0%) في هذه العبارة، في حين الإجابة "لا أوافق" و "لا أوافق بشدة" كانت نسبة إجابتهم ضعيفة حيث سجلت أعلى نسبهم **(9.10%)** و**(3.90%)** على التوالي فكانت نسبة (2.20%) و(0%) لذوي الدافعية المرتفعة و(4.90%) و(0%) لذوي الدافعية المتوسطة بينما نسبة إجابة الطلبة المقدرة بـ(2.10%) و(3.90%) على

التوالي لذوي الدافعية المنخفضة، أما بالنسبة للطلبة المحايدين والذين كانت دافعيتهم منخفضة فكانت نسبة الإجابة تمثل (9.90%).

وباستعمال ارتباط التوافق (CC) تحصلنا على قيمة CC=0.69 وهي دالة إحصائيا عند مستوى (α=0.05)، مما يعني وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بدافعية الطلبة للتعلم وتصورهم أن أسلوب التعليم التعاوني يسمح لهم بالاستفادة من خبرات وأفكار زملائهم أثناء الحصة.

ومنه نستنتج بأن أغلبية الطلبة يرون بأن أسلوب التعليم التعاوني يسمح لهم بالاستفادة من خبرات وأفكار زملائهم أثناء الحصة، فالطلبة عندما يدخلون في نقاش عميق وتكون لهم الحرية في إبداء أرائهم وتقديم حججهم حول الموضوع تخلق لديهم الرغبة والميول للدراسة لأنه من خلال هذا الأسلوب سيتعلم الكثير فقط مما يقدمه زملائه من خبرات وأفكار جديدة بالنسبة له بالإضافة لما سيقدمه الأستاذ فتترسخ لديه المعلومة دون عناء بل قد يكون موضوع النقاش هو محاضرة لا يحتاج الطالب بعد فهمها ومناقشتها الدقيقة إلى مراجعتها في المنزل أو حتى أحيانا الى تدوينها في دفتره، والشكل أدناه يبين بوضوح الاستنتاج الذي توصلنا إليه من نتائج وتحليل الجدول السابق.



المصدر: من إعداد الطالب باستخدام برنامج (Microsoft Office Excel 2007)

الشكل رقم (25) يوضح توزيع إجابات الطلبة وفقا لعبارة استفادة الطالب من خبرات وأفكار زملائه من خلال التعليم التعاوني

من خلال الشكل نلاحظ أن إجابة المبحوثين كانت بين الموافق بشدة والموافق بالنسبة لهذا البند وبشكل كبير لطلبة الماستر ذوي الدافعية المرتفعة والمتوسطة، بينما تكاد تنعدم إجابة الطلبة المحايدين والذين إجابتهم باللاموافقة واللاموافقة بشدة، وهو يدل على اتجاه الطلبة بالأغلبية وذوي الدافعية المرتفعة بالموافقة على هذا البند.

الجدول رقم (13) يوضح توزيع إجابات الطلبة وفقا لعبارة تنمية التعليم التعاوني روح التعاون بين الطلبة

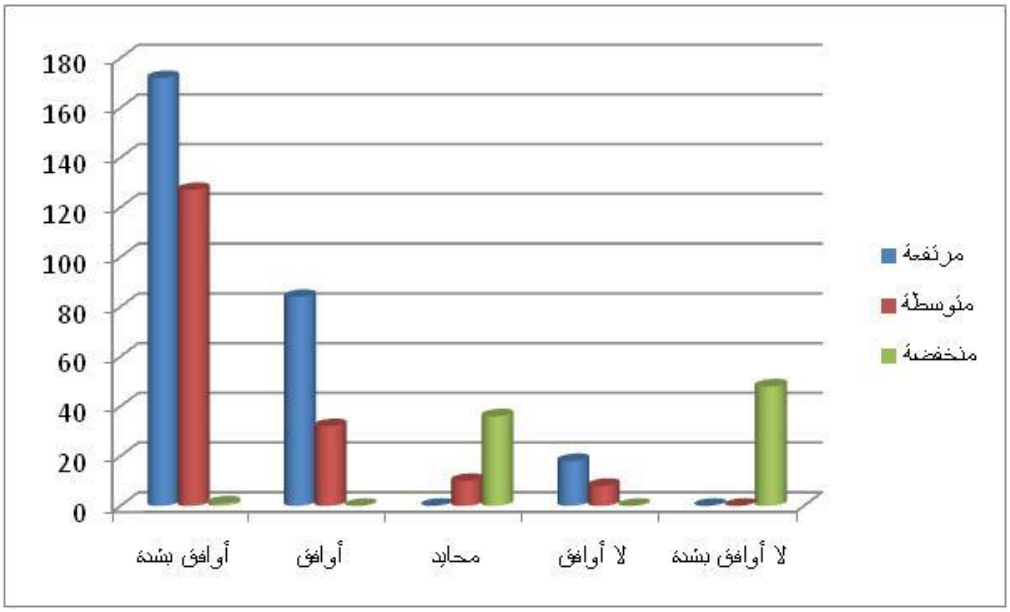
مستوى الدافعية	مرتفعة		متوسطة		منخفضة		المجموع		معامل الارتباط	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%		
أوافق بشدة	172	32.10	127	23.70	1	0.20	300	56	0.69	مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ — القيمة الاحتمالية: Sig = 0.00 — الدلالة الإحصائية: توجد دلالة إحصائية
أوافق	84	15.70	32	6	0	0	116	21.60		
محايد	0	0	10	1.90	36	6.70	46	8.60		
لا أوافق	18	3.40	8	1.50	0	0	26	4.90		
لا أوافق بشدة	0	0	0	0	48	9	48	9		
المجموع:	274	51.10	177	33	85	15.90	536	100		

من خلال الجدول نلاحظ أن إجابة المبحوثين كانت متباينة، حيث سجلت أعلى نسبة في الإجابة "أوافق بشدة" و "أوافق" بنسب **(56%)** و**(21.60%)** على التوالي فكانت أعلى نسبة (32.10%) و(15.70%) لذوي الدافعية المرتفعة بينما النسب (23.70%) و(6%) لذوي الدافعية المتوسطة وسجلت النسب الضعيفة لذوي الدافعية المنخفضة بنسب (0.20%) و(0%)، في حين الإجابة "لا أوافق" و "لا أوافق بشدة" كانت نسبة إجابتهم ضئيلة مقارنة بسابقيها حيث سجلت أعلى نسبهم **(4.90%)** و**(9%)** على التوالي فكانت نسبة (3.40%) و(0%) لذوي الدافعية المرتفعة أما ذوي الدافعية المتوسطة فكانت نسب إجابتهم تقدر بـ(1.50%) و(0%) على التوالي و(0%)

و(9%) لذوي الدافعية المنخفضة، أما بالنسبة للطلبة المحايدين والذين كانت دافعيتهم مرتفعة فكانت نسبة الإجابة منعدمة ومنخفضي الدافعية كانت النسبة (6.70%).

وباستعمال ارتباط التوافق (CC) تحصلنا على قيمة CC=0.69 وهي دالة إحصائيا عند مستوى (α=0.05)، مما يعني وجود علاقة قوية ذات دلالة إحصائية بدافعية الطلبة للتعلم وتصورهم أن أسلوب التعليم التعاوني ينمي روح التعاون بينهم.

ومنه نستنتج بأن أغلبية الطلبة يرون بأن أسلوب التعليم التعاوني ينمي لدى الطلبة روح التعاون، وهو ما كان السبب في ارتفاع دافعيتهم للتعلم لأن الطلبة داخل المجموعة الصفية ومن أجل تقديم عرض علمي متميز يحتم عليهم التضافر والتعاون لإنجاح عرضهم أمام زملائهم والأستاذ من خلال تقسيم العمل بينهم وتبادل الأدوار وتحمل المسؤولية وتوجيه وتصحيح بعضهم البعض لتحقيق أهداف الدرس حتى يستطيعوا أن ينافسوا زملائهم داخل القسم، والشكل أدناه يبين بوضوح الاستنتاج الذي توصلنا إليه من نتائج وتحليل الجدول السابق.



المصدر: من إعداد الطالب باستخدام برنامج (Microsoft Office Excel 2007)

الشكل رقم (26) يوضح توزيع إجابات الطلبة وفقا لعبارة تنمية التعليم التعاوني روح التعاون بين الطلبة

من خلال الشكل نلاحظ أن إجابة المبحوثين كانت بين الموافق بشدة والموافق بالنسبة لهذا البند وبشكل كبير لطلبة الماستر ذوي الدافعية المرتفعة والمتوسطة، بينما شبه انعدام في إجابة الطلبة المحايدين والذين إجابتهم باللاموافقة واللاموافقة بشدة، وهو ما يفسر وضوح اتجاه الطلبة بالموافقة بالأغلبية على البند.

الجدول رقم (14) يوضح توزيع إجابات الطلبة وفقا لعبارة يعزز التعليم التعاوني ثقة الطالب بنفسه

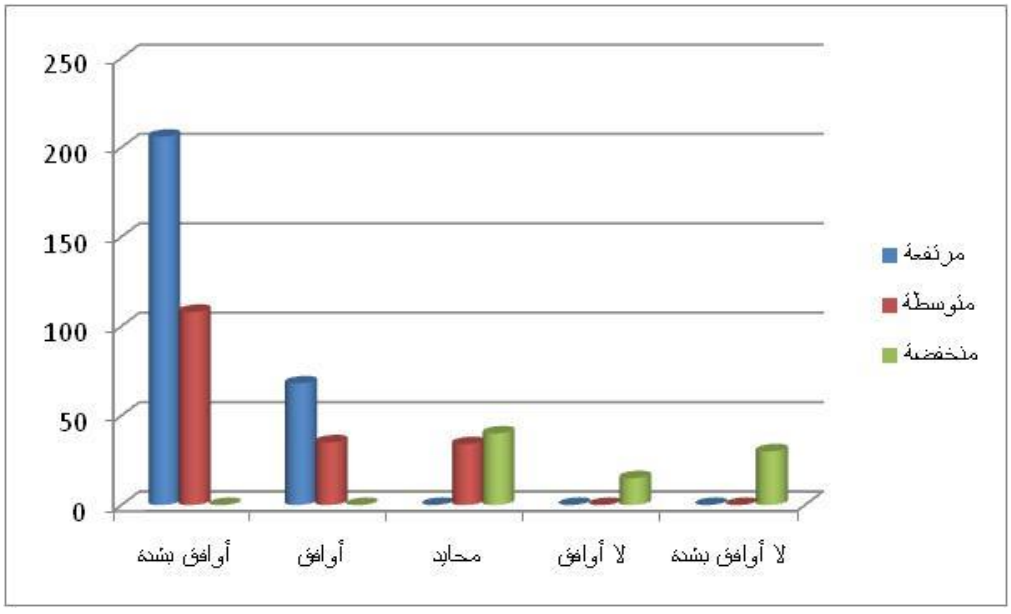
مستوى الدافعية	مرتفعة		متوسطة		منخفضة		المجموع		معامل الارتباط	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%		
أوافق بشدة	206	38.40	108	20.10	0	0	314	58.60	0.67	مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ القيمة الاحتمالية: Sig = 0.00 الدلالة الإحصائية: توجد دلالة إحصائية
أوافق	68	12.70	35	6.50	0	0	103	19.20		
محايد	0	0	34	6.30	40	7.50	74	13.80		
لا أوافق	0	0	0	0	15	2.80	15	2.80		
لا أوافق بشدة	0	0	0	0	30	5.60	30	5.60		
المجموع:	274	51.10	177	33	85	15.90	536	100		

من خلال الجدول نلاحظ أن إجابة المبحوثين كانت متباينة، حيث سجلت أعلى نسبة في الإجابة "أوافق بشدة" و "أوافق" بنسب **(58.60%)** للأولى و**(19.20%)** للثانية فكانت أعلى نسبة (38.40%) و(12.70%) لذوي الدافعية المرتفعة بينما النسب (20.10%) و(6.50%) لذوي الدافعية المتوسطة أما إجابة الطلبة ذوي الدافعية المنخفضة فكانت إجاباتهم منعدمة تماما، في حين الإجابة "لا أوافق" و "لا أوافق بشدة" كانت نسبة إجابتهم ضعيفة مقارنة بسابقيها حيث سجلت أعلى نسبهم **(2.80%)** و**(5.60%)** على التوالي فكانت نسبة إجابة الطلبة ذوي الدافعية المرتفعة والدافعية المتوسطة منعدمة تماما في حين سجلنا ارتفاع بسيط في إجابة الطلبة ذوي الدافعية المنخفضة والمقدرة بـ (2.80%) و(5.60%) على التوالي، أما بالنسبة للطلبة المحايدين

والذين كانت دافعيتهم مرتفعة فقد كانت إجابتهم منعدمة، في حين سجلنا لدى الطلبة المتوسط دافعيتهم بـ(6.30%) ونسبة الطلبة ذوي الدافعية المنخفضة كانت (7.50%).

وباستعمال ارتباط التوافق (CC) تحصلنا على قيمة CC=0.67 وهي دالة إحصائيا عند مستوى (α=0.05)، مما يعني وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بدافعية الطلبة للتعلم وتصورهم أن أسلوب التعليم التعاوني يعزز ثقتهم بنفسهم.

ومنه نستنتج بأن أغلبية الطلبة يرون بأن أسلوب التعليم التعاوني يعزز ثقتهم بنفسهم، لأن هذا الأسلوب يزيد في دافعية الطلبة نحو التعلم داخل مجموعته الصفية من خلال وجود تنافس كبير بين المجموعات التعاونية بعد تبادل الإجابات والنقاشات الأمر الذي يحتم على الطلبة ضرورة الأداء الجيد للمهام الموكلة إليه من طرف زملائه ولا يتأت له ذلك إلا بتعزيز ثقته بنفسه، والشكل أدناه يبين بوضوح الاستنتاج الذي توصلنا إليه من نتائج وتحليل الجدول السابق.



المصدر: من إعداد الطالب باستخدام برنامج (Microsoft Office Excel 2007)

الشكل رقم (27) يوضح توزيع إجابات الطلبة وفقا لعبارة يعزز التعليم التعاوني ثقة الطالب بنفسه

من خلال الشكل نلاحظ أن إجابة المبحوثين بعبارة (أوافق بشدة) و(أوافق) بالنسبة لهذا البند كبيرة ولصالح طلبة الماستر ذوي الدافعية المرتفعة وبشكل معتبر لذوي الدافعية المتوسطة وانعدام تام لذوي الدافعية المنخفضة، بينما شبه انعدام في إجابة الطلبة المحايدين والذين إجابتهم باللاموافقة واللاموافقة بشدة بالنسبة لذوي الدافعية المتوسطة والمنخفضة مقابل انعدام للطلبة ذوي الدافعية المرتفعة، وهو ما يفسر وضوح اتجاه الطلبة ذوي الدافعية المرتفعة والمتوسطة بالموافقة بالأغلبية على البند.

الجدول رقم (15) يوضح توزيع إجابات الطلبة وفقا لعبارة التعليم التعاوني يحبب المادة العلمية للطالب

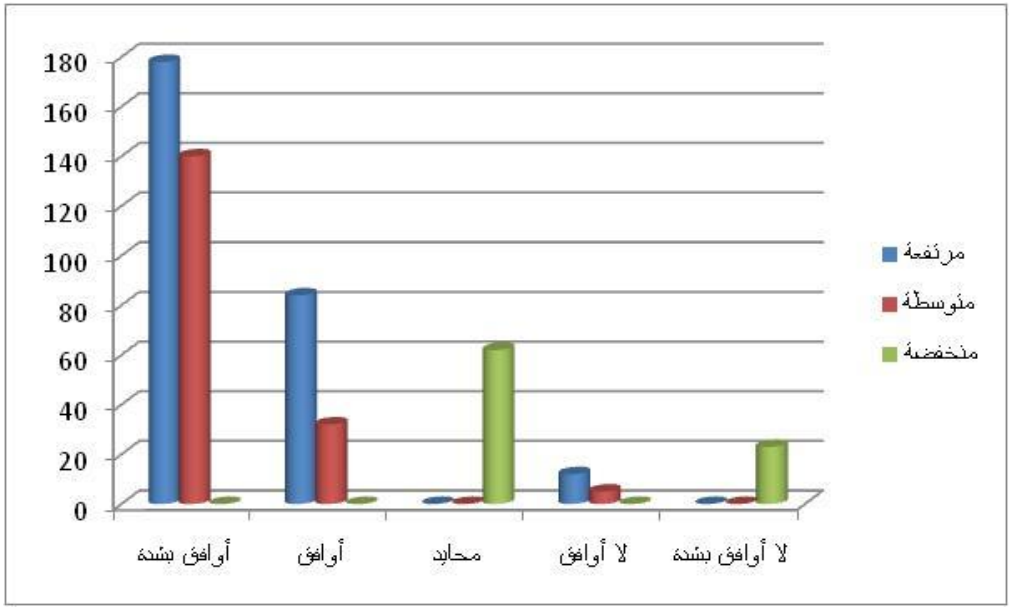
مستوى الدافعية	مرتفعة		متوسطة		منخفضة		المجموع		معامل الارتباط	مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ القيمة الاحتمالية: Sig = 0.00 الدلالة الإحصائية: توجد دلالة إحصائية
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%		
أوافق بشدة	178	33.20	140	26.10	0	0	318	59.30	0.91	
أوافق	84	15.70	32	6	0	0	116	21.60		
محايد	0	0	0	0	62	11.60	62	11.60		
لا أوافق	12	2.20	5	9	0	0	17	3.20		
لا أوافق بشدة	0	0	0	0	23	4.30	23	4.30		
المجموع:	274	51.10	177	33	85	15.90	536	100		

من خلال الجدول نلاحظ أن إجابة المبحوثين كانت متباينة، حيث سجلت أعلى نسبة في الإجابة "أوافق بشدة" و "أوافق" بنسب (**59.30%**) للأولى و(**21.60%**) للثانية فكانت أعلى نسبة (33.20%) و(15.70%) لذوي الدافعية المرتفعة بينما النسب (26.10%) و(6%) لذوي الدافعية المتوسطة، أما الطلبة منخفضي الدافعية فكانت نسبهم منعدمة، في حين الإجابة "لا أوافق" و "لا أوافق بشدة" كانت نسبة إجابتهم ضئيلة مقارنة بسابقيها حيث سجلت أعلى نسبهم (**3.20%**) و(**4.30%**) على التوالي فكانت نسبة (2.20%) و(0%) على التوالي لذوي الدافعية المرتفعة وذوي الدافعية المتوسطة

(9%) و(0%) أما إجابة الطلبة ذوي الدافعية المنخفضة كانت نسبهم (0%) و(4.30%)، أما بالنسبة للطلبة المحايدين والذين كانت دافعيتهم مرتفعة ومتوسطة فكانت الإجابة (11.60%).

وباستعمال ارتباط التوافق (CC) تحصلنا على قيمة CC=0.91 وهي دالة إحصائيا عند مستوى (α=0.05)، مما يعني وجود علاقة قوية جدا ذات دلالة إحصائية بدافعية الطلبة للتعلم وتصورهم أن أسلوب التعليم التعاوني يحبب المادة العلمية للطلبة.

ومنه نستنتج بأن أغلبية الطلبة يرون بأن أسلوب التعليم التعاوني يحبب المادة العلمية لديهم، وهو ما كان السبب في دافعيتهم للتعلم لأن العمل الجماعي من الوسائل التي اتفق عليها علماء التربية وعلماء النفس في نجاعته و أهميته خصوصا بالنسبة للطلبة المتعثرين والخجولين فالكل سيتحمس للتعاون ومساعدة المجموعة وإكمال المهام وهي طريقة جيدة بالنسبة للمواد العلمية التي تعتمد الملاحظة والتجريب ليجد الطالب في نهاية الحصة أنه قد عاش لحظات حماسة وتشويق واندفاع نحو استعاب ورغبة نحو المادة العلمية التي يدرسها، والشكل أدناه يبين بوضوح الاستنتاج الذي توصلنا إليه من نتائج وتحليل الجدول السابق.



المصدر: من إعداد الطالب باستخدام برنامج (Microsoft Office Excel 2007)

الشكل رقم (28) يوضح توزيع إجابات الطلبة وفقا لعبارة التعليم التعاوني يحبب المادة العلمية للطالب

من خلال الشكل نلاحظ أن إجابة المبحوثين بعبارة (أوافق بشدة) و(أوافق) بالنسبة لهذا البند كبيرة ولصالح طلبة الماستر ذوي الدافعية المرتفعة والمتوسطة وانعدام تام لذوي الدافعية المنخفضة، بينما تكاد تنعدم إجابة الطلبة ذات الإجابة (محايد) و(لا أوافق) ولا (أوافق بشدة) والذين دافعيتهم منخفضة، وهو ما يدل على أن أغلبية الطلبة موافقون على هذا البند.

الجدول رقم (16) يوضح توزيع إجابات الطلبة وفقا لعبارة التعليم التعاوني يضفي عنصر التشويق نحو التعلم

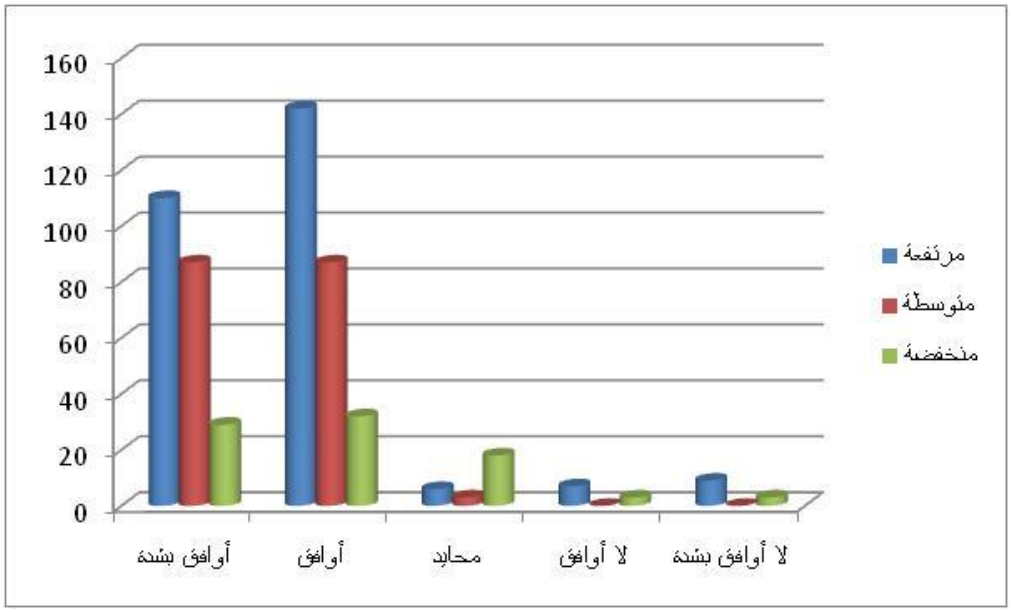
مستوى الدافعية	مرتفعة		متوسطة		منخفضة		المجموع		معامل الارتباط	مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ القيمة الاحتمالية: Sig = 0.00 الدلالة الإحصائية: توجد دلالة إحصائية
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%		
أوافق بشدة	110	20.50	87	16.20	29	5.40	226	42.20	0.64	
أوافق	142	26.50	87	16.20	32	6	261	48.70		
محايد	6	1.10	3	6	18	3.40	27	5		
لا أوافق	7	1.30	0	0	3	0.60	10	1.90		
لا أوافق بشدة	9	1.70	0	0	3	0.60	12	2.20		
المجموع:	274	51.10	177	33	85	15.9	536	100		

من خلال الجدول نلاحظ أن إجابة المبحوثين كانت متباينة، حيث سجلت أعلى نسبة في الإجابة "أوافق بشدة" و "أوافق" بنسب (**42.20%**) للأولى و(**48.70%**) للثانية فكانت أعلى نسبة (20.50%) و(26.50%) لذوي الدافعية المرتفعة وتأتي في الدرجة الثانية إجابة الطلبة ذوي الدافعية المتوسطة بنسب (16.20%) و(16.20%) على التوالي، أما الطلبة ذوي الدافعية المنخفضة فكانت إجابتهم (5.40%) و(6%)، في حين الإجابة "لا أوافق" و "لا أوافق بشدة" كانت نسبة إجابتهم ضعيفة حيث سجلت أعلى نسبهم (**1.90%**) و(**2.20%**) على التوالي فكانت نسبة (1.30%) و(1.70%) لذوي الدافعية المرتفعة و(0.60%) لذوي الدافعية المنخفضة بينما نسبة إجابة الطلبة ذوي

الدافعية المتوسطة فكانت منعدمة تماما، أما بالنسبة للطلبة المحايدين فقد كانت النسبة الكلية للإجابة (5%) منها (1.10%) لذوي الدافعية المرتفعة و(6%) لذوي الدافعية المتوسطة و(3.40%) لذوي الدافعية المنخفضة.

وباستعمال ارتباط التوافق (CC) تحصلنا على قيمة CC=0.64 وهي دالة إحصائيا عند مستوى (α=0.05)، مما يعني وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بدافعية الطلبة للتعلم وتصورهم أن أسلوب التعليم التعاوني يضفي عنصر التشويق نحو التعلم.

ومنه نستنتج بأن أغلبية الطلبة يرون بأن أسلوب التعليم التعاوني يضفي عنصر التشويق نحو التعلم، لأن هذا الأسلوب يراعي إيجابية المتعلمين وتفاعلاتهم أثناء العملية التعليمية، فالمتعلم بالنسبة لهم ليس متلقيا سلبيا بل هو متفاعلاً، نشطاً، وإيجابياً يجب إشراكه في الموقف التعليمي، مع إمداده بالحوافز والدوافع التي تستثيره ويعمل على تدعيمها وتعزيزها لديه بشتى الوسائل أثناء العمل الجماعي داخل الحصة وهو ما يخلق لدى الطلبة جو من المتعة والتشويق نحو التعلم، والشكل أدناه يبين بوضوح الاستنتاج الذي توصلنا إليه من نتائج وتحليل الجدول السابق.



المصدر: من إعداد الطالب باستخدام برنامج (Microsoft Office Excel 2007)

الشكل رقم (29) يوضح توزيع إجابات الطلبة وفقا لعبارة التعليم التعاوني يضفي عنصر التشويق نحو التعلم

من خلال الشكل نلاحظ أن إجابة المبحوثين بعبارة (أوافق بشدة) و(أوافق) بالنسبة لهذا البند كبيرة ولصالح طلبة الماستر ذوي الدافعية المرتفعة والمتوسطة، بينما تكاد تنعدم إجابة الطلبة ذات الإجابة (محايد) و(لا أوافق) ولا (أوافق بشدة) والذين دافعيتهم متوسطة ومنخفضة، وهو ما يدل على أن أغلبية الطلبة موافقون على هذا البند.

الجدول رقم (17) يوضح توزيع إجابات الطلبة وفقا لعبارة التعليم التعاوني يخلق لدى الطلبة روح المنافسة

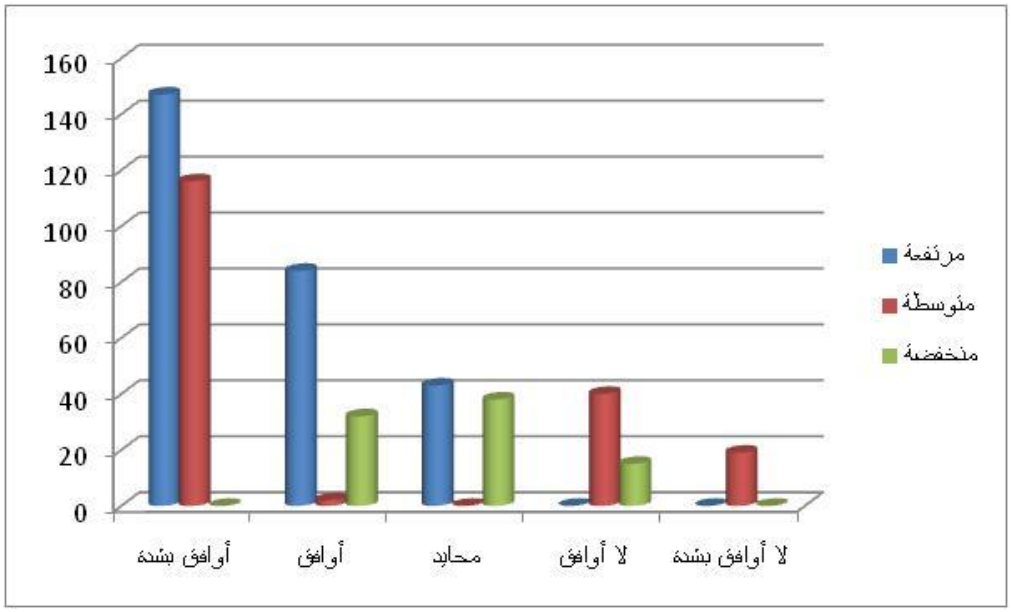
مستوى الدافعية	مرتفعة		متوسطة		منخفضة		المجموع		معامل الارتباط	مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ القيمة الاحتمالية: Sig = 0.00 الدلالة الإحصائية: توجد دلالة إحصائية
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%		
أوافق بشدة	147	27.40	116	21.60	0	0	263	49.10	0.58	
أوافق	84	15.70	2	4	32	6	118	22		
محايد	43	8	0	0	38	7.10	81	15.10		
لا أوافق	0	0	40	7.50	15	2.80	55	10.30		
لا أوافق بشدة	0	0	19	3.50	0	0	19	3.50		
المجموع:	274	51.10	177	33	85	15.90	536	100		

من خلال الجدول نلاحظ أن إجابة المبحوثين كانت متباينة، حيث سجلت أعلى نسبة في الإجابة "أوافق بشدة" و "أوافق" بنسب **(49.10%)** و**(22%)** على التوالي فكانت أعلى نسبة (27.40%) و(15.70%) لذوي الدافعية المرتفعة بينما النسب (21.60%) و(4%) لذوي الدافعية المتوسطة وسجلت النسب الضعيفة لذوي الدافعية المنخفضة بنسب (0%) و(6%)، في حين الإجابة "لا أوافق" و "لا أوافق بشدة" كانت نسبة إجابتهم ضئيلة مقارنة بسابقيها حيث سجلت أعلى نسبهم **(10.30%)** و**(3.50%)** على التوالي فكانت الإجابة منعدمة لذوي الدافعية المرتفعة أما ذوي الدافعية المتوسطة فكانت نسب إجابتهم تقدر بـ(7.50%) و(3.50%) ونسبة (2.80%) و(0%) لذوي الدافعية المنخفضة، أما بالنسبة للطلبة المحايدين والذين كانت دافعيتهم مرتفعة فكانت

نسبة الإجابة لديهم (8%) ومنعدمة لذوي الدافعية المتوسطة أما الطلبة ذوي الدافعية المنخفضة كانت النسبة (7.10%).

وباستعمال ارتباط التوافق (CC) تحصلنا على قيمة CC=0.58 وهي دالة إحصائيا عند مستوى (α=0.05)، مما يعني وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بدافعية الطلبة للتعلم وتصورهم أن أسلوب التعليم التعاوني يخلق لدى الطلبة روح المنافسة.

ومنه نستنتج بأن أغلبية الطلبة يرون بأن أسلوب التعليم التعاوني يخلق لدى الطلبة روح المنافسة، وهو ما كان السبب في ارتفاع دافعيتهم للتعلم لأن الطلبة داخل المجموعة الصفية ومن أجل تقديم عرض علمي متميز وبمجرد أن تتاح له الفرصة أمام الطلاب يقوم بتقديم أفضل ما لديه حتى يتميز عن غيره وبذلك يجد نفسه أمام منافسين آخرين في طريقة العرض وسرد المعلومات والدفاع عن ما قدمه والمنافسة ستمتد إلى المجموعات الطلابية الأخرى فيخلق جو من التشاحن الايجابي والتنافس فيرتقي الطلبة إلى مستوى أعلى دون شعور، والشكل أدناه يبين بوضوح الاستنتاج الذي توصلنا إليه من نتائج وتحليل الجدول السابق.



المصدر: من إعداد الطالب باستخدام برنامج (Microsoft Office Excel 2007)

الشكل رقم (30) يوضح توزيع إجابات الطلبة وفقا لعبارة التعليم التعاوني يخلق لدى الطلبة روح المنافسة

من خلال الشكل نلاحظ أن إجابة المبحوثين بعبارة (أوافق بشدة) و(أوافق) بالنسبة لهذا البند كبيرة ولصالح طلبة الماستر ذوي الدافعية المرتفعة والمتوسطة بينما منعدمة لذوي الدافعية المنخفضة، بينما إجابة الطلبة ذات الإجابة (محايد) و(لا أوافق) ولا (أوافق بشدة) ضئيلة للذين دافعيتهم مرتفعة ومتوسطة ومنخفضة وتكاد تكون منعدمة أحيانا، وهو ما يدل على أن أغلبية الطلبة موافقون على هذا البند.

الجدول رقم (18) يوضح توزيع إجابات الطلبة وفقا لعبارة يَشعر الطلبة بالارتياح أثناء الدراسة من خلال التعليم التعاوني.

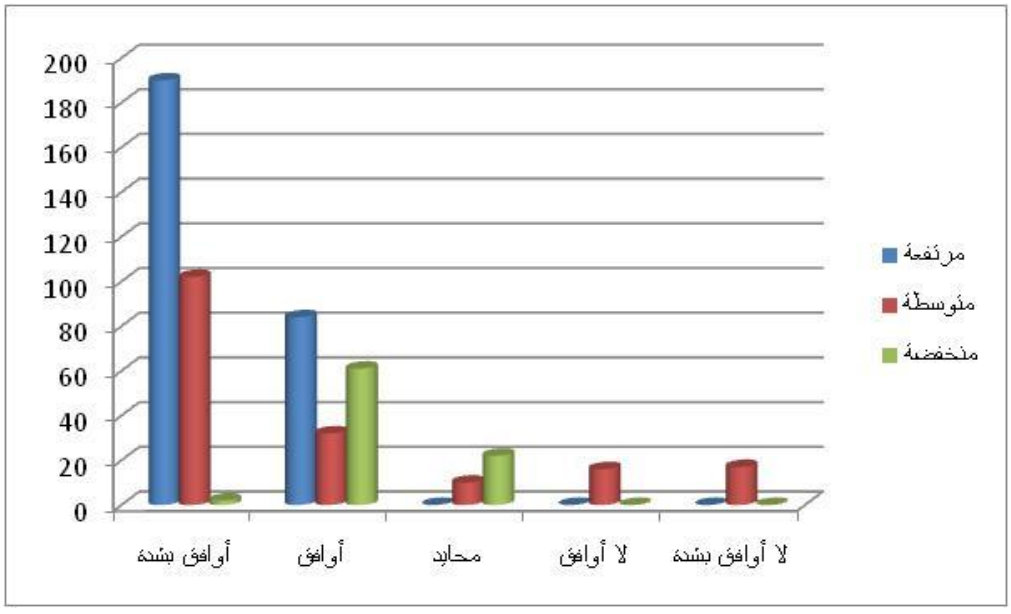
مستوى الدافعية	مرتفعة		متوسطة		منخفضة		المجموع		معامل الارتباط	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%		
أوافق بشدة	190	35.40	102	19	2	0.40	294	54.90	0.56	مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ — القيمة الاحتمالية: Sig = 0.00 — الدلالة الإحصائية: توجد دلالة إحصائية
أوافق	84	15.70	32	6	61	11.40	177	33		
محايد	0	0	10	1.90	22	4.10	32	6		
لا أوافق	0	0	16	3	0	0	16	3		
لا أوافق بشدة	0	0	17	3.10	0	0	17	3.10		
المجموع:	274	51.10	177	33	85	15.90	536	100		

من خلال الجدول نلاحظ أن إجابة المبحوثين كانت متباينة، حيث سجلت أعلى نسبة في الإجابة "أوافق بشدة" و "أوافق" بنسب (**54.90%**) للأولى و(**33%**) للثانية فكانت أعلى نسبة (35.40%) و(15.70%) لذوي الدافعية المرتفعة بينما النسب (19%) و(6%) لذوي الدافعية المتوسطة، أما الطلبة منخفضي الدافعية فكانت نسبهم (0.40%) و(11.40%)، في حين الإجابة "لا أوافق" و "لا أوافق بشدة" كانت نسبة إجابتهم ضعيفة جدا مقارنة بسابقيها حيث سجلت أعلى نسبهم (**3%**) و(**3.10%**) على التوالي فكانت نسبة الطلبة ذوي الدافعية المرتفعة والمنخفضة منعدمة تماما أما الطلبة ذوي الدافعية المتوسطة فكانت نسبة إجابتهم (3%) و(3.10%)، بينما نسبة إجابة الطلبة

المحايدين ذوي الدافعية المرتفعة فكانت منعدمة تماما أما الطلبة متوسطي فكانت نسبة الإجابة (1.90%)، بينما الطلبة ذوي الدافعية المنخفضة فكانت (4.10%).

وباستعمال ارتباط التوافق (CC) تحصلنا على قيمة CC=0.56 وهي دالة إحصائيا عند مستوى (α=0.05)، مما يعني وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بدافعية الطلبة للتعلم وتصورهم أن أسلوب التعليم التعاوني يُشعرهم بالارتياح أثناء الدراسة.

ومنه نستنتج بأن أغلبية الطلبة يرون بأن أسلوب التعليم التعاوني يُشعرهم بالارتياح أثناء الدراسة، وهو ما كان السبب في دافعيتهم للتعلم لأن العمل الجماعي بين الطلبة يضفي عنصر التعاون والتكامل بين أعضاء المجموعة ويخفي نقائص بعض الطلبة كالخجل والخوف والتوتر والقلق الأمر الذي يُشعر الطالب من خلاله بالارتياح والاندماج داخل المجموعة، والشكل أدناه يبين بوضوح الاستنتاج الذي توصلنا إليه من نتائج وتحليل الجدول السابق.



المصدر: من إعداد الطالب باستخدام برنامج (Microsoft Office Excel 2007)

الشكل رقم (31) يوضح توزيع إجابات الطلبة وفقا لعبارة يَشعر الطلبة بالارتياح أثناء الدراسة من خلال التعليم التعاوني.

من خلال الشكل نلاحظ أن إجابة المبحوثين بعبارة (أوافق بشدة) و(أوافق) بالنسبة لهذا البند كبيرة ولصالح طلبة الماستر ذوي الدافعية المرتفعة والمتوسطة بينما شبه منعدمة

لذوي الدافعية المنخفضة، أما إجابة الطلبة ذات الإجابة (محايد) و(لا أوافق) ولا (أوافق بشدة) ضئيلة جدا إلى منعدمة للذين دافعيتهم مرتفعة ومتوسطة ومنخفضة، وهو ما يدل على أن أغلبية الطلبة موافقون على هذا البند.

2.1/- تحليل نتائج الفرضية الثانية

التذكير بالفرضية: لأسلوب المناقشة المستخدم في التعليم الجامعي دور ايجابي في دافعية الطلبة للتعلم.

الجدول رقم (19) يوضح توزيع إجابات الطلبة وفقا لعبارة التعليم التعاوني يغرس في الطلبة الانضباط في العمل

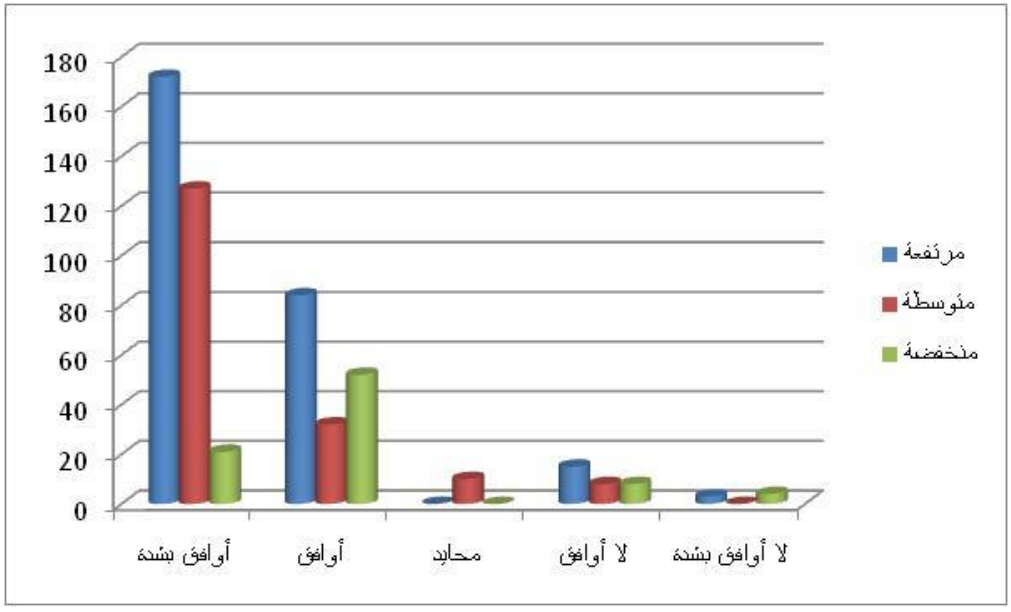
مستوى الدافعية	مرتفعة		متوسطة		منخفضة		المجموع		معامل الارتباط	مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ القيمة الاحتمالية: Sig = 0.00 الدلالة الإحصائية: توجد دلالة إحصائية
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%		
أوافق بشدة	172	32.10	127	23.70	21	3.90	320	59.70	0.67	
أوافق	84	15.60	32	6	52	9.70	168	31.30		
محايد	0	0	10	1.90	0	0	10	1.90		
لا أوافق	15	2.80	8	1.50	8	1.50	31	5.80		
لا أوافق بشدة	3	0.60	0	0	4	0.70	7	1.30		
المجموع:	274	51.10	177	33	85	15.90	536	100		

من خلال الجدول نلاحظ أن إجابة المبحوثين كانت متباينة، حيث سجلت أعلى نسبة في الإجابة "أوافق بشدة" و "أوافق" بنسب **(59.70%)** و**(31.30%)** على التوالي فكانت أعلى نسبة (32.10%) و(15.60%) لذوي الدافعية المرتفعة وتأتي في الدرجة الثانية إجابة الطلبة ذوي الدافعية المتوسطة بنسب (23.70%) و(6%)، أما الطلبة ذوي الدافعية المنخفضة فكانت إجابتهم (3.90%) و(9.70%)، في حين الإجابة "لا أوافق" و "لا أوافق بشدة" كانت نسبة إجابتهم ضعيفة حيث سجلت أعلى نسبهم **(5.80%)**

و(**1.30%**) فسجلت نسبة الإجابة (2.80%) و(0.60%) لذوي الدافعية المرتفعة و(1.50%) و(0%) لذوي الدافعية المتوسطة بينما نسبة إجابة الطلبة ذوي الدافعية المنخفضة فقدرت بـ(1.50%) و(0.70%)، أما بالنسبة للطلبة المحايدين فقد قُدرت النسبة الكلية للإجابة بـ(1.90%) منها (1.90%) لذوي الدافعية المتوسطة أما الطلبة ذوي الدافعية المرتفعة والمنخفضة فكانت إجابتهم منعدمة تماما.

وباستعمال ارتباط التوافق (CC) تحصلنا على قيمة CC=0.67 وهي دالة إحصائيا عند مستوى (α=0.05)، يعني وجود علاقة قوية ذات دلالة إحصائية بدافعية الطلبة للتعلم وتصورهم أن أسلوب التعليم التعاوني يغرس فيهم الانضباط في العمل.

ومنه نستنتج بأن أغلبية الطلبة ذوي الدافعية المرتفعة يرون بأن أسلوب التعليم التعاوني يغرس فيهم الانضباط في العمل، لأن العمل الجماعي لا ينجح ما لم يُكلل بالانضباط وهم يدركون بان أي تقصير في مهامهم في العرض العلمي المقدم من طرف مجموعتهم سيظهر عيوبهم وبالتالي كل طالب سيلتزم بما قُدم له في سبيل إنجاح الموقف العلمي، فيتعلم الطالب كيفية أداء واجباته في خدمة الجماعة فيغرس لديه هذا الأسلوب الانضباط والالتزام بالعمل، والشكل أدناه يبين بوضوح الاستنتاج الذي توصلنا إليه من نتائج وتحليل الجدول السابق.



المصدر: من إعداد الطالب باستخدام برنامج (Microsoft Office Excel 2007)

الشكل رقم (32) يوضح توزيع إجابات الطلبة وفقا لعبارة التعليم التعاوني يغرس في الطلبة الانضباط في العمل

من خلال الشكل نلاحظ أن إجابة المبحوثين بعبارة (أوافق بشدة) و(أوافق) بالنسبة لهذا البند كبيرة ولصالح طلبة الماستر ذوي الدافعية المرتفعة والمتوسطة وبشكل معتبر لذوي الدافعية المنخفضة، بينما تكاد تنعدم في إجابة الطلبة المحايدين واللاموافقين واللاموافقين بشدة بالنسبة لذوي الدافعية المرتفعة والمتوسطة والمنخفضة، وهو ما يفسر وضوح اتجاه الطلبة ذوي الدافعية المرتفعة والمتوسطة بالموافقة بالأغلبية على هذا البند.

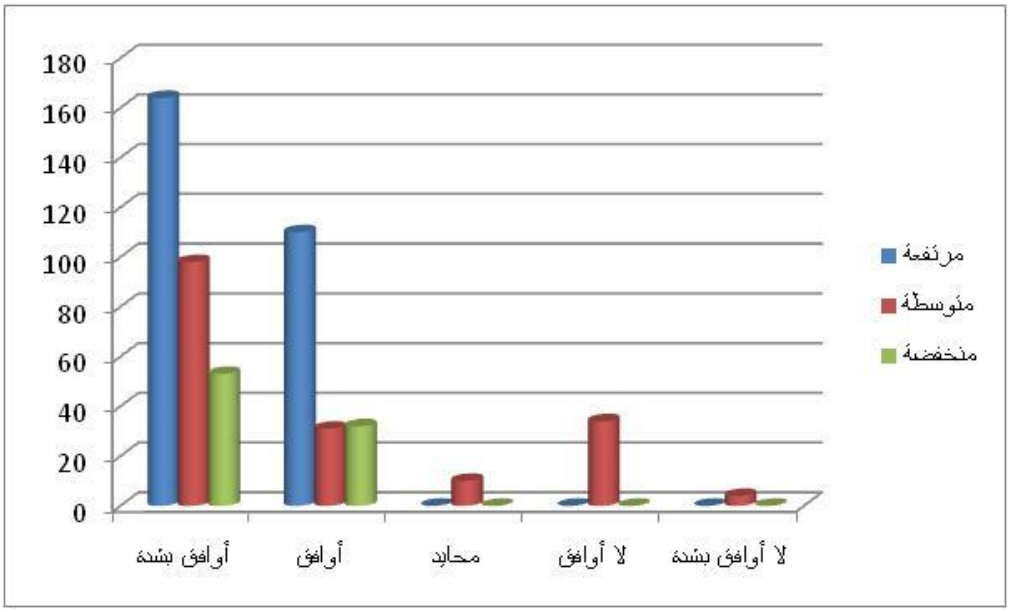
الجدول رقم (20) يوضح توزيع إجابات الطلبة وفقا لعبارة يُساهم أسلوب المناقشة في فهم الطالب للمادة العلمية

مستوى الدافعية	مرتفعة		متوسطة		منخفضة		المجموع		معامل الارتباط	مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ القيمة الاحتمالية: Sig = 0.00 الدلالة الإحصائية: توجد دلالة إحصائية
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%		
أوافق بشدة	164	30.60	98	18.30	53	9.90	315	58.80	0.52	
أوافق	110	20.50	31	5.80	32	6	173	32.30		
محايد	0	0	10	1.90	0	0	10	1.90		
لا أوافق	0	0	34	6.30	0	0	34	6.30		
لا أوافق بشدة	0	0	4	0.70	0	0	4	0.70		
المجموع:	274	51.1	177	33	85	15.90	536	100		

من خلال الجدول نلاحظ أن إجابة المبحوثين كانت متباينة، حيث سجلت أعلى نسبة في الإجابة "أوافق بشدة" و "أوافق" بنسب (**58.80%**) للأولى و(**32.30%**) للثانية فكانت أعلى نسبة (30.60%) و(20.50%) لذوي الدافعية المرتفعة بينما النسب (18.30%) و(5.80%) لذوي الدافعية المتوسطة، أما (9.90%) و(6%) لذوي الدافعية المنخفضة، بينما الإجابة "لا أوافق" و "لا أوافق بشدة" كانت ضئيلة جدا، حيث سجلت أعلى نسبهم (**6.30%**) و(**0.70%**) على التوالي فكانت الإجابة منعدمة تماما بالنسبة للطلبة ذوي الدافعية المرتفعة والمنخفضة بينما سُجلت نسبة (6.30%) و(0.70%) لذوي الدافعية المتوسطة، أما بالنسبة للطلبة المحايدين فكانت نسبة إجابة الطلبة ذوي الدافعية المرتفعة والمنخفضة منعدمة تماما بينما ما نسبته (1.90%) لذوي الدافعية المتوسطة.

وباستعمال ارتباط التوافق (CC) تحصلنا على قيمة CC=0.52 وهي دالة إحصائيا عند مستوى (α=0.05)، مما يعني وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بدافعية الطلبة للتعلم وتصورهم أن أسلوب المناقشة يُساهم في فهم الطالب للمادة العلمية.

ومنه نستنتج بأن أغلبية الطلبة يرون بأن أسلوب المناقشة يُساهم في فهم الطالب للمادة العلمية، وهو ما كان السبب في دافعيتهم للتعلم لأن الطلبة ومن خلال المناقشة المفتوحة حول موضوع الدرس سواء كانت من الأستاذ أو الزملاء أو تدخلات الطالب وتساؤلاته ستزيل كل غموض ينتاب الطالب بين الحين والأخر نحو معلومة ما وهو ما يسهل الفهم ويزيد في الرصيد العلمي خاصة إذا كان مستوى الطلبة معتبراً الأمر الذي يجعل لكل سؤال جواب وبالشرح والأمثلة فيجد الطالب نفسه أمام موقف علمي ممتع يتلقى من خلاله المعلومات فيفهمها ويضيف ما يجول في داخله من تساؤلات فترسخ هذه المعلومات وهو ما يجعل أسلوب المناقشة يزيد في فهم الطالب للمادة العلمية، والشكل أدناه يبين بوضوح الاستنتاج الذي توصلنا إليه من نتائج وتحليل الجدول السابق.



المصدر: من إعداد الطالب باستخدام برنامج (Microsoft Office Excel 2007)

الشكل رقم (33) يوضح توزيع إجابات الطلبة وفقا لعبارة يُساهم أسلوب المناقشة في فهم الطالب للمادة العلمية

من خلال الشكل نلاحظ أن إجابة المبحوثين بعبارة (أوافق بشدة) و(أوافق) بالنسبة لهذا البند كبيرة ولصالح طلبة الماستر ذوي الدافعية المرتفعة وبشكل معتبر لذوي الدافعية المتوسطة والمنخفضة، بينما شبه انعدام في إجابة الطلبة المحايدين والذين إجابتهم باللاموافقة واللاموافقة بشدة بالنسبة لذوي الدافعية المتوسطة مقابل انعدام تام للطلبة ذوي الدافعية المرتفعة والمنخفضة، وهو ما يفسر وضوح الاتجاه الايجابي للطلبة ذوي الدافعية المرتفعة والمتوسطة والمنخفضة بالأغلبية على هذا البند.

الجدول رقم (21) يوضح توزيع إجابات الطلبة وفقا لعبارة تجعل المناقشة الطالب أكثر تركيزا أثناء شرح المادة العلمية

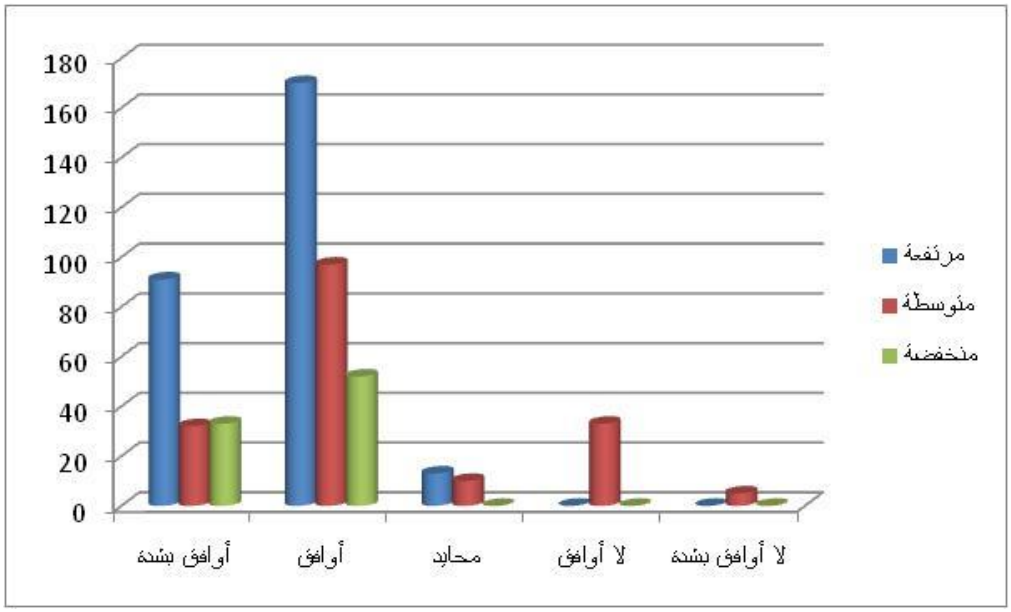
مستوى الدافعية	مرتفعة		متوسطة		منخفضة		المجموع		معامل الارتباط	مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ ـــــ القيمة الاحتمالية: Sig = 0.00 ـــــ الدلالة الإحصائية: توجد دلالة إحصائية
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%		
أوافق بشدة	91	17	32	6	33	6.2	156	29.10	0.69	
أوافق	170	31.70	97	18.10	52	9.70	319	59.50		
محايد	13	2.40	10	1.90	0	0	23	4.30		
لا أوافق	0	0	33	6.20	0	0	33	6.20		
لا أوافق بشدة	0	0	5	0.90	0	0	5	0.90		
المجموع:	274	51.10	177	33	85	15.90	536	100		

من خلال الجدول نلاحظ أن إجابة المبحوثين كانت متباينة، حيث سجلت أعلى نسبة في الإجابة "أوافق بشدة" و "أوافق" بنسب **(29.10%)** و**(59.50%)** على التوالي فكانت أعلى نسبة (17%) و(31.70%) لذوي الدافعية المرتفعة بينما النسب (6%) و(18.10%) لذوي الدافعية المتوسطة وسُجلت النسب الضعيفة لذوي الدافعية المنخفضة بنسب (6.2%) و(9.70%)، في حين الإجابة "لا أوافق" و "لا أوافق بشدة" كانت نسبة إجابتهم ضئيلة مقارنة بسابقيها حيث سجلت أعلى نسبهم **(6.20%)** و**(0.90%)** على التوالي فكانت الإجابة منعدمة تماما لذوي الدافعية المرتفعة والمنخفضة أما ذوي الدافعية

المتوسطة فكانت نسب إجابتهم تقدر بـ(6.20%) و(0.90%)، أما بالنسبة للطلبة المحايدين والذين كانت دافعيتهم مرتفعة فكانت نسبة الإجابة لديهم (2.40%) وذوي الدافعية المتوسطة (1.90%) ومنعدمة تماما لذوي الدافعية المنخفضة.

وباستعمال ارتباط التوافق (CC) تحصلنا على قيمة CC=0.69 وهي دالة إحصائيا عند مستوى (α=0.05)، يعني وجود علاقة قوية ذات دلالة إحصائية بدافعية الطلبة للتعلم وتصورهم أن هذا الأسلوب يجعل الطالب أكثر تركيزا أثناء شرح الدرس.

ومنه نستنتج بأن أغلبية الطلبة يرون بأن أسلوب المناقشة يجعل الطالب أكثر تركيزا أثناء شرح المادة العلمية، وهو ما كان السبب في ارتفاع دافعية الطلبة للتعلم لأن الطلبة داخل المجموعة الصفية ومن خلال فتح باب المناقشة حول موضوع الدرس والتدخلات المختلفة لإثراء الموضوع سواء بالنقد أو الإضافة أو الاستفسار ستساهم كل هذه العوامل بجعل الطالب أكثر تركيزا لأنه قد يكون هو صاحب الفكرة ويعمل على شرحها وتوضيحها أو يكون محل النقد فيركز على زملائه وأستاذه ليصحح معلوماته أو هو المتسائل فيركز لإستعاب المعلومة، والشكل أدناه يبين بوضوح الاستنتاج الذي توصلنا إليه من نتائج وتحليل الجدول السابق.



المصدر: من إعداد الطالب باستخدام برنامج (Microsoft Office Excel 2007)

الشكل رقم (34) يوضح توزيع إجابات الطلبة وفقا لعبارة تجعل المناقشة الطالب أكثر تركيزا أثناء شرح المادة العلمية

من خلال الشكل نلاحظ أن إجابة المبحوثين بعبارة (أوافق بشدة) و(أوافق) بالنسبة لهذا البند كبيرة ولصالح طلبة الماستر ذوي الدافعية المرتفعة وبشكل ضئيل لذوي الدافعية المتوسطة والمنخفضة، بينما شبه انعدام في إجابة الطلبة المحايدين والذين إجابتهم باللاموافقة واللاموافقة بشدة بالنسبة لذوي الدافعية المتوسطة والمرتفعة المنخفضة وانعدام تام لذوي الدافعية المنخفضة، وهو ما يفسر وضوح اتجاه الطلبة ذوي الدافعية المرتفعة والمتوسطة بالموافقة بالأغلبية على هذا البند.

الجدول رقم (22) يوضح توزيع إجابات الطلبة وفقا لعبارة يَتعود الطالب على التفكير في إيجاد حلول لإثراء المناقشة

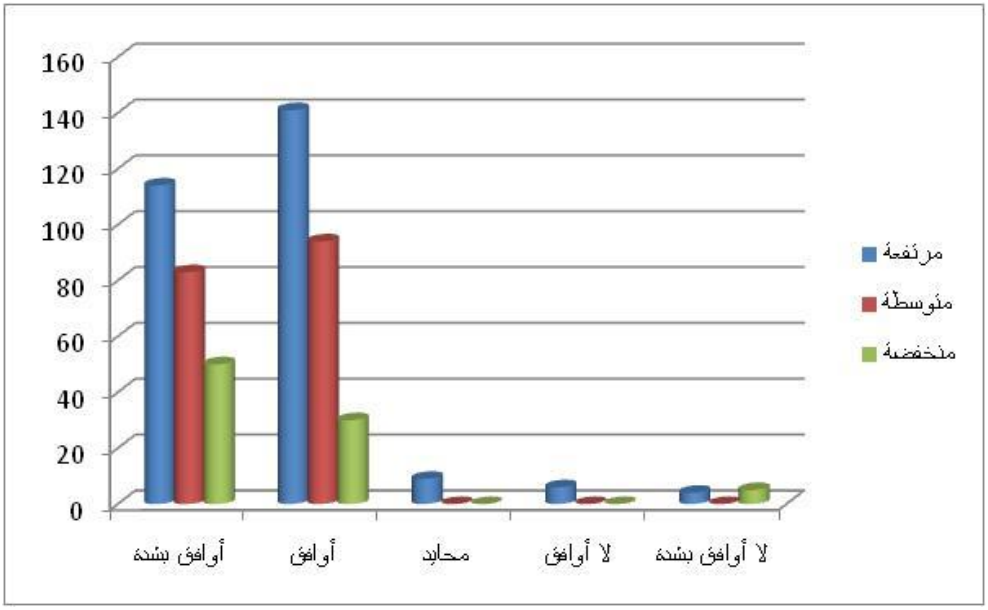
مستوى الدافعية	مرتفعة		متوسطة		منخفضة		المجموع		معامل الارتباط	مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%		
أوافق بشدة	114	21.30	83	15.50	50	9.30	247	46.10	0.75	القيمة الاحتمالية: Sig = 0.00 الدلالة الإحصائية: توجد دلالة إحصائية
أوافق	141	26.30	94	17.50	30	5.60	265	49.40		
محايد	9	1.70	0	0	0	0	9	1.70		
لا أوافق	6	1.10	0	0	0	0	6	1.10		
لا أوافق بشدة	4	0.70	0	0	5	0.90	9	1.70		
المجموع:	274	51.10	177	33	85	15.90	536	100		

من خلال الجدول نلاحظ أن إجابة المبحوثين كانت متباينة، حيث سجلت أعلى نسبة في الإجابة "أوافق بشدة" و "أوافق" بنسب **(46.10%)** و**(49.40%)** على التوالي فكانت أعلى نسبة (21.30%) و(26.30%) لذوي الدافعية المرتفعة وتأتي في الدرجة الثانية إجابة الطلبة ذوي الدافعية المتوسطة بنسب (15.50%) و(17.50%)، أما الطلبة ذوي الدافعية المنخفضة فكانت إجابتهم (9.30%) و(5.60%)، في حين الإجابة "لا أوافق" و "لا أوافق بشدة" كانت نسبة إجابتهم ضعيفة حيث سجلت أعلى نسبهم (1.10%) و(1.70%) فسجلت نسبة الإجابة (1.10%) و(0.70%) لذوي الدافعية

المرتفعة و(0.90%) لذوي الدافعية المنخفضة بينما نسبة إجابة الطلبة ذوي الدافعية المتوسطة فكانت منعدمة تماما (0%)، أما بالنسبة للطلبة المحايدين فقد قُدرت النسبة الكلية للإجابة بـ(1.70%) منها (1.70%) لذوي الدافعية المرتفعة أما الطلبة ذوي الدافعية المتوسطة والمنخفضة فكانت إجابتهم منعدمة تماما (0%).

وباستعمال ارتباط التوافق (CC) تحصلنا على قيمة CC=0.75 وهي دالة إحصائيا عند مستوى (α=0.05)، مما يعني وجود علاقة قوية ذات دلالة إحصائية ضعيفة بين دافعية الطلبة للتعلم وتصورهم أن أسلوب المناقشة وتعود الطالب على التفكير في إيجاد حلول لإثراء المناقشة.

ومنه نستنتج بأن أغلبية الطلبة ذوي الدافعية المرتفعة يرون بأن أسلوب المناقشة يعود الطلب أثناء قيامهم بالمناقشة في موضوع الدرس على التفكير الدائم سواء تعلق الأمر بإيجاد حلول لتساؤلات الزملاء أو الأستاذ أو بالتفكير لطرح الأسئلة للاستفادة من الموضوع وإثراء النقاش لتعميم المعلومة وبذلك فالطالب أثناء المناقشة والحوار يعتمد على حث عقله وتحفيزه على التفكير وإشعاره بالحيرة والقلق لخلوه من الأفكار فتجده دائما ذو استعداد للتدخل والتفكير الدائم سواء بالنقد أو الاستفسار أو الجواب، والشكل أدناه يبين بوضوح الاستنتاج الذي توصلنا إليه من نتائج وتحليل الجدول السابق.



المصدر: من إعداد الطالب باستخدام برنامج (Microsoft Office Excel 2007)

الشكل رقم (35) يوضح توزيع إجابات الطلبة وفقا لعبارة يَتعود الطالب على التفكير في إيجاد حلول لإثراء المناقشة

من خلال الشكل نلاحظ أن إجابة المبحوثين بعبارة (أوافق بشدة) و(أوافق) بالنسبة لهذا البند كبيرة ولصالح طلبة الماستر ذوي الدافعية المرتفعة والمتوسطة وبشكل ضئيل لذوي الدافعية المنخفضة، بينما تكاد تنعدم إجابة الطلبة المحايدين واللاموافقين بشدة واللاموافقين بالنسبة لذوي الدافعية المرتفعة ونوعا ما لذوي الدافعية المنخفضة وانعدام تام لذوي الدافعية المتوسطة، وهو ما يفسر وضوح اتجاه الطلبة ذوي الدافعية المرتفعة والمتوسطة بالموافقة بالأغلبية على هذا البند.

الجدول رقم (23) يوضح توزيع إجابات الطلبة وفقا لعبارة يستفيد الطلبة من المادة العلمية من خلال طرح الأسئلة

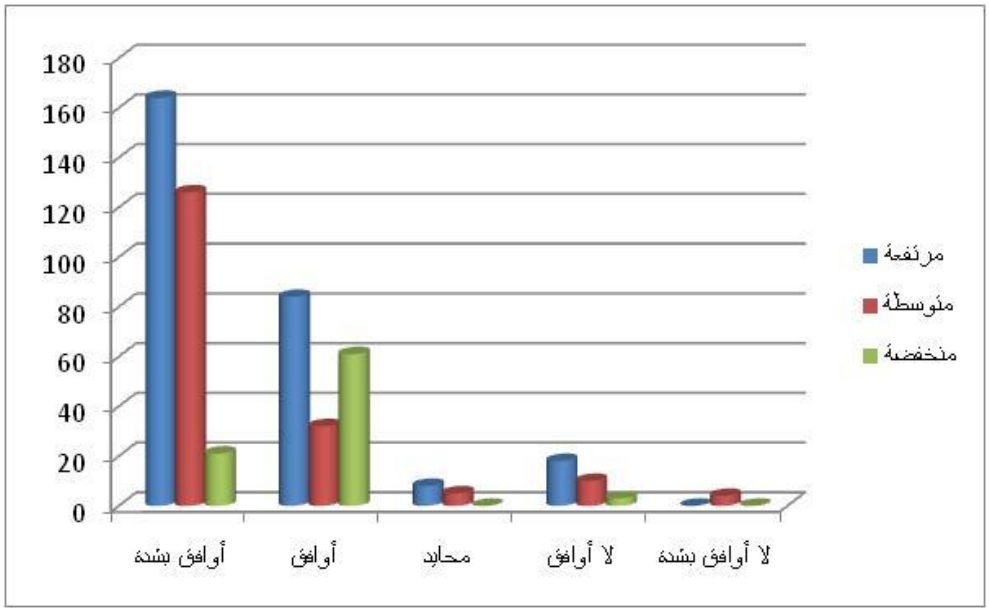
مستوى الدافعية	مرتفعة		متوسطة		منخفضة		المجموع		معامل الارتباط	مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ القيمة الاحتمالية: Sig = 0.00 الدلالة الإحصائية: توجد دلالة إحصائية
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%		
أوافق بشدة	164	30.60	126	23.50	21	3.90	311	58	0.87	
أوافق	84	15.60	32	6	61	11.40	177	33		
محايد	8	1.50	5	0.90	0	0	13	2.40		
لا أوافق	18	3.40	10	1.90	3	0.60	31	5.90		
لا أوافق بشدة	0	0	4	0.70	0	0	4	0.70		
المجموع:	274	51.10	177	33	85	15.9	536	100		

من خلال الجدول نلاحظ أن إجابة المبحوثين كانت متباينة، حيث سجلت أعلى نسبة في الإجابة "أوافق بشدة" و "أوافق" بنسب **(5%8)** للأولى و**(33%)** للثانية فكانت أعلى نسبة (30.60%) و(15.60%) لذوي الدافعية المرتفعة بينما النسب (23.50%) و(6%) لذوي الدافعية المتوسطة أما الطلبة ذوي الدافعية المنخفضة فكانت نسبة اجاباتهم تقدر بـ (3.90%) و(11.40%)، في حين الإجابة "لا أوافق" و "لا أوافق بشدة" كانت نسبة اجابتهم ضعيفة جدا مقارنة بسابقيها حيث سجلت أعلى نسبهم **(5.90%)** و**(0.70%)** فكانت نسبة (3.40%) و(0%) لذوي الدافعية المرتفعة ونسبة (1.90%)

و(0.70%) لذوي الدافعية المتوسطة أما ما نسبته (0.60%) و(0%) فكانت إجابة الطلبة ذوي الدافعية المنخفضة، أما بالنسبة للطلبة المحايدين والذين كانت دافعيتهم مرتفعة فكانت نسبة الإجابة تمثل (1.50%) بينما ذوي الدافعية المتوسطة كانت نسبة إجابتهم (1.90%) أما إجابة الطلبة منخفضي الدافعية كانت نسبة إجابتهم منعدمة تماما.

وباستعمال ارتباط التوافق (CC) تحصلنا على قيمة CC=0.87 وهي دالة إحصائيا عند مستوى (α=0.05)، مما يعني وجود علاقة قوية ذات دلالة إحصائية بدافعية الطلبة للتعلم وتصورهم أنهم يستفيدوا من خلال أسلوب المناقشة عند طرحهم للأسئلة في المادة العلمية.

ومنه نستنتج بأن أغلبية الطلبة يرون بأن أسلوب المناقشة يفيدهم في فهم المادة العلمية من خلال طرح الأسئلة، وهو ما كان السبب في دافعيتهم للتعلم لأن طرح الأسئلة من قبل الطالب هي أفضل وسيلة اتصال بين الأستاذ وطلابه وبين الطلاب مع بعضهم البعض، فهي تثير اهتمام الطلبة وتحفزهم على المشاركة، وتعين على المعرفة السابقة لدى الطلبة قبل بدء الدرس، فهي تنظم أفكار الطلبة وتوجههم نحو مستويات أعلى من التفكير، كما أنها فرصة لإفساح المجال للتعبير عن الرأي بالنسبة الطلاب، وبالتالي يستفيد الطالب من خلال طرح الأسئلة من المادة العلمية بشكل جيد وفي نفس الوقت تزداد دافعيته للتعلم، والشكل أدناه يبين بوضوح الاستنتاج الذي توصلنا إليه من نتائج وتحليل الجدول السابق.



المصدر: من إعداد الطالب باستخدام برنامج (Microsoft Office Excel 2007)

الشكل رقم (36) يوضح توزيع إجابات الطلبة وفقا لعبارة يستفيد الطلبة من المادة العلمية من خلال طرح الأسئلة

من خلال الشكل نلاحظ أن إجابة المبحوثين بعبارة (أوافق بشدة) و(أوافق) بالنسبة لهذا البند كبيرة ولصالح طلبة الماستر ذوي الدافعية المرتفعة والمتوسطة وبشكل ضئيل لذوي الدافعية المنخفضة، بينما شبه منعدمة في إجابة الطلبة المحايدين واللاموافقين واللاموافقين بشدة بالنسبة لذوي الدافعية المرتفعة ونوعا ما لذوي الدافعية المتوسطة وانعدام تام لذوي الدافعية المنخفضة، وهو ما يفسر وضوح اتجاه الطلبة ذوي الدافعية المرتفعة والمتوسطة والمنخفضة بالموافقة بالأغلبية على هذا البند.

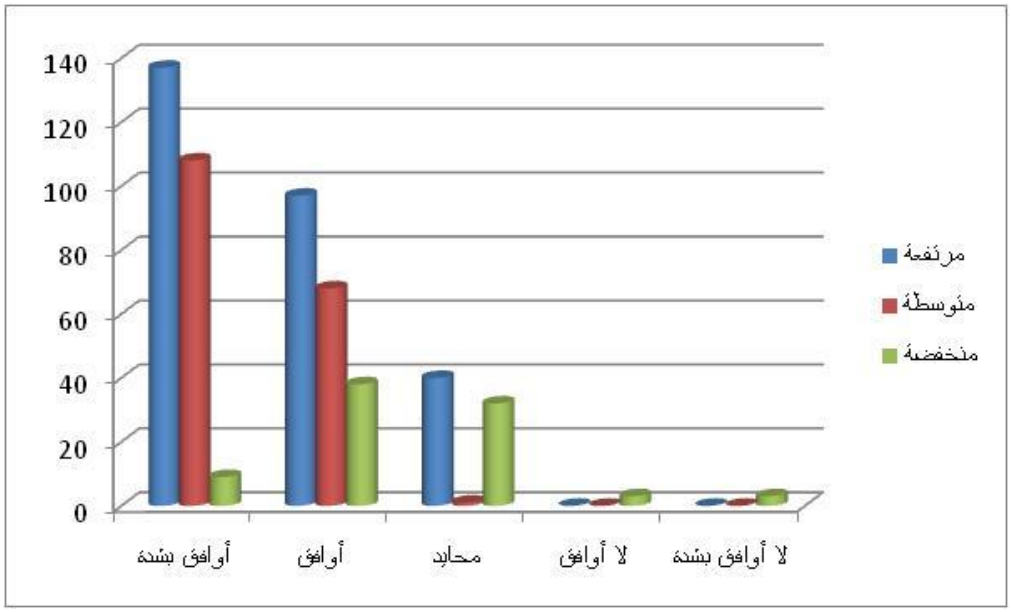
الجدول رقم (24) يوضح توزيع إجابات الطلبة وفقا لعبارة من خلال المناقشة يستطيع الطالب تصحيح معلوماته

مستوى الدافعية	مرتفعة		متوسطة		منخفضة		المجموع		معامل الارتباط	مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ القيمة الاحتمالية: Sig = 0.00 الدلالة الإحصائية: توجد دلالة إحصائية
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%		
أوافق بشدة	137	25.60	108	20.10	9	1.70	254	47.40	0.53	
أوافق	97	18.10	68	12.70	38	7.10	203	37.90		
محايد	40	7.50	1	0.20	32	6	73	13.60		
لا أوافق	0	0	0	0	3	0.60	3	0.60		
لا أوافق بشدة	0	0	0	0	3	0.60	3	0.60		
المجموع:	274	51.1	177	33.0	85	15.9	536	100		

من خلال الجدول نلاحظ أن إجابة المبحوثين كانت متباينة، حيث سجلت أعلى نسبة في الإجابة "أوافق بشدة" و "أوافق" بنسب **(47.40%)** و**(37.90%)** على التوالي فكانت أعلى نسبة (25.60%) و(18.10%) لذوي الدافعية المرتفعة بينما ما نسبته (20.10%) و(12.70%) لذوي الدافعية المتوسطة وسُجلت النسب الضعيفة لذوي الدافعية المنخفضة بنسب (1.70%) و(7.10%)، في حين الإجابة "لا أوافق" و"لا أوافق بشدة" كانت نسبة إجابتهم ضئيلة جدا مقارنة بسابقيها حيث سجلت أعلى نسبهم (0.60%) فكانت الإجابة منعدمة تماما لذوي الدافعية المرتفعة والمتوسطة أما ذوي الدافعية المنخفضة فكانت نسب إجابتهم تقدر بـ(0.60%)، أما بالنسبة للطلبة المحايدين والذين كانت دافعيتهم مرتفعة فكانت نسبة الإجابة لديهم (7.50%) وذوي الدافعية المتوسطة (0.20%) أما ذوي الدافعية المنخفضة فكانت نسبة إجابتهم تقدر بـ(6%).

وباستعمال ارتباط التوافق (CC) تحصلنا على قيمة CC=0.53 وهي دالة إحصائيا عند مستوى (α=0.05)، مما يعني وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بدافعية الطلبة للتعلم وتصورهم أن أسلوب المناقشة يسمح للطالب بتصحيح معلوماته.

ومنه نستنتج بأن أغلبية الطلبة يرون أنه من خلال أسلوب المناقشة يستطيع الطالب تصحيح معلوماته، وهو ما كان سببا في ارتفاع دافعيتهم للتعلم لأن الطالب ينطلق من فكرة معينة حول معلومة ما، وهو يظن أو يشك في هذه المعلومة أو لم ترسخ في ذهنه جيدا، وبالتالي يجد العناء من مراجعتها وتصحيحها فيكون أسلوب المناقشة وفتح مجال النقد والاستفهام والتصحيح فرصة للطالب لطرح انشغالاته وأفكاره بل ويقوم هو بتصحيح بعض المفاهيم الخاطئة لدى زملائه، فمن خلال هذا المناقشة يتعلم الطالب أشياء كان يجهلها وكذا تصحيح بعض المعلومات التي كان يعتريها بعض الغموض لديه، والشكل أدناه يبين بوضوح الاستنتاج الذي توصلنا إليه من نتائج وتحليل الجدول السابق.



المصدر: من إعداد الطالب باستخدام برنامج (Microsoft Office Excel 2007)

الشكل رقم (37) يوضح توزيع إجابات الطلبة وفقا لعبارة من خلال المناقشة يستطيع الطالب تصحيح معلوماته

من خلال الشكل نلاحظ أن إجابة المبحوثين بعبارة (أوافق بشدة) و(أوافق) بالنسبة لهذا البند كبيرة ولصالح طلبة الماستر ذوي الدافعية المرتفعة والمتوسطة وبشكل ضئيل لذوي الدافعية المنخفضة، بينما تكاد تنعدم إجابة الطلبة المحايدين واللاموافقين واللاموافقين بشدة بالنسبة لذوي الدافعية المرتفعة والمنخفضة وانعدام تام لذوي الدافعية المتوسطة، وهو ما يفسر وضوح اتجاه الطلبة ذوي الدافعية المرتفعة والمتوسطة بالموافقة بالأغلبية على هذا البند.

الجدول رقم (25) يوضح توزيع إجابات الطلبة وفقا لعبارة تسمح المناقشة بتكرار المعلومة وبالتالي حفظها بطريقة آلية

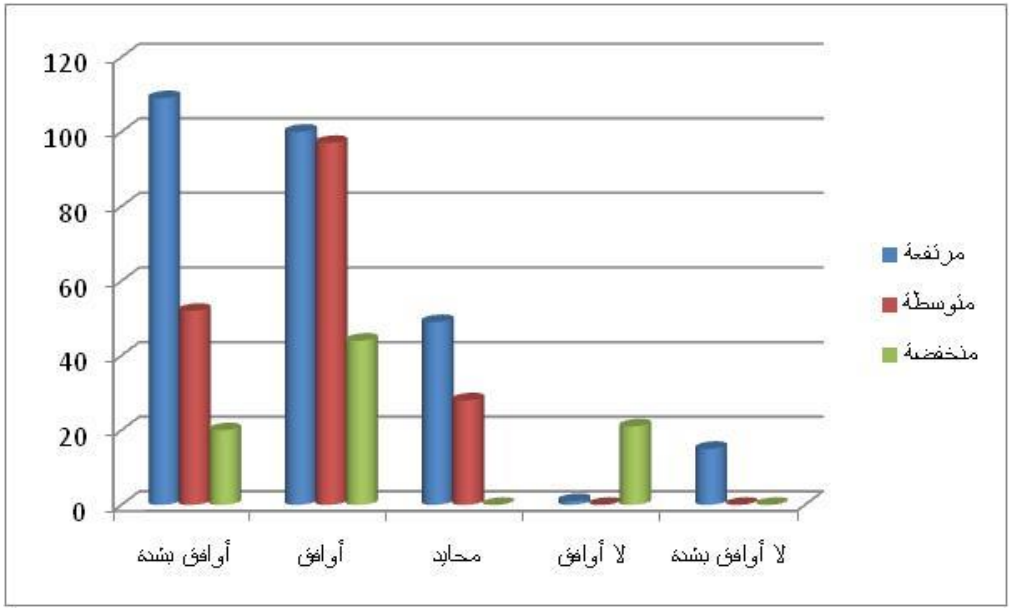
مستوى الدافعية	مرتفعة		متوسطة		منخفضة		المجموع		معامل الارتباط	مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%		
أوافق بشدة	109	20.30	52	9.70	20	3.70	181	33.80	0.56	القيمة الاحتمالية: Sig = 0.00
أوافق	100	18.70	97	18.10	44	8.20	241	45		
محايد	49	9.10	28	5.20	0	0	77	14.40		الدلالة الإحصائية: توجد دلالة إحصائية
لا أوافق	1	0.20	0	0	21	3.90	22	4.10		
لا أوافق بشدة	15	2.80	0	0	0	0	15	2.80		
المجموع:	274	51.1	177	33	85	15.90	536	100		

من خلال الجدول نلاحظ أن إجابة المبحوثين كانت متباينة، حيث سجلت أعلى نسبة في الإجابة "أوافق بشدة" و "أوافق" بنسب (**33.80%**) للأولى و(**45%**) للثانية فكانت أعلى نسبة (20.30%) و(18.70%) لذوي الدافعية المرتفعة بينما النسب (9.70%) و(18.10%) لذوي الدافعية المتوسطة، أما الطلبة منخفظي الدافعية فكانت نسبهم بين (3.70%) و(8.20%) في حين الإجابة "لا أوافق" و "لا أوافق بشدة" كانت نسبة إجابتهم ضئيلة جدا مقارنة بسابقيها حيث سجلت أعلى نسبهم (**4.10%**) و(**2.80%**) على التوالي فكانت نسبة (0.20%) و(2.80%) لذوي الدافعية المرتفعة

وذوي الدافعية المتوسطة كانت نسبهم منعدمة تماما ونسبة (3.90%) و(0%) لذوي الدافعية المنخفضة، أما بالنسبة للطلبة المحايدين والذين كانت دافعيتهم مرتفعة فكانت نسبة الإجابة تمثل (9.10%) ونسبة (5.20%) لذوي الدافعية المتوسطة أما منخفضي الدافعية فكانت نسبتهما منعدمة تماما (0%).

وباستعمال ارتباط التوافق (CC) وجدنا قيمة CC=0.56 وهي دالة إحصائيا عند مستوى (α=0.05)، مما يعني وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بدافعية الطلبة للتعلم وتصورهم أن أسلوب المناقشة يسمح بتكرار المعلومة وبالتالي حفظها بطريقة آلية.

ومنه نستنتج بأن أغلبية الطلبة يرون بأن أسلوب المناقشة يسمح بتكرار المعلومة وبالتالي حفظها بطريقة آلية، وهو ما كان السبب في دافعيتهم للتعلم لأن الطالب يحبذ هذا الأسلوب باعتباره يوفر الوقت للطالب في مسألة الانطواء في البيت لحفظ ومراجعة الدروس وبالتالي يتلقى المعلومة من خلال الأسئلة المطروقة والمناقشة التي تدور بين الطلبة والأستاذ فتكرار المعلومة لدى الطالب بين الحين والأخر وبين الحصة والتي تليها يكون السبب في ترسيخ المعلومة لدى الطلبة وبالتالي لا يحتاجون لمراجعتها مرة أخرى وهو ما يجعل هذا الأسلوب محبب لدى الطلبة، والشكل أدناه يبين بوضوح الاستنتاج الذي توصلنا إليه من نتائج وتحليل الجدول السابق.



المصدر: من إعداد الطالب باستخدام برنامج (Microsoft Office Excel 2007)

الشكل رقم (38) يوضح توزيع إجابات الطلبة وفقا لعبارة تسمح المناقشة بتكرار المعلومة وبالتالي حفظها بطريقة آلية

من خلال الشكل نلاحظ أن إجابة المبحوثين بعبارة (أوافق بشدة) و(أوافق) بالنسبة لهذا البند كبيرة ولصالح طلبة الماستر ذوي الدافعية المرتفعة والمتوسطة والمنخفضة، بينما تكاد تنعدم إجابة الطلبة المحايدين واللاموافقين واللاموافقين بشدة بالنسبة لذوي الدافعية المرتفعة والمتوسطة والمنخفضة، وهو ما يفسر وضوح اتجاه الطلبة ذوي الدافعية المرتفعة والمتوسطة بالموافقة بالأغلبية على هذا البند.

الجدول رقم (26) يوضح توزيع إجابات الطلبة وفقا لعبارة من خلال المناقشة يتعلم الطلبة الاحترام المتبادل بينهم

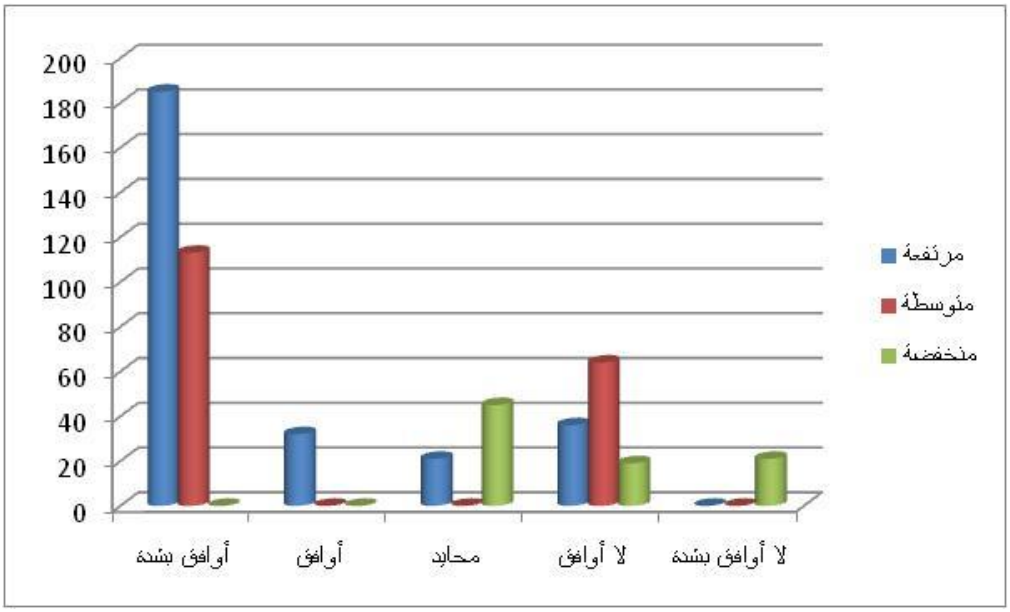
مستوى الدافعية	مرتفعة		متوسطة		منخفضة		المجموع		معامل الارتباط	مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ ـــــ القيمة الاحتمالية: Sig = 0.00 ـــــ الدلالة الإحصائية: توجد دلالة إحصائية
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%		
أوافق بشدة	185	34.50	113	21.10	0	0	298	55.60	0.63	
أوافق	32	6	0	0	0	0	32	6		
محايد	21	3.90	0	0	45	8.40	66	12.30		
لا أوافق	36	6.70	64	11.90	19	3.50	119	22.20		
لا أوافق بشدة	0	0	0	0	21	3.90	21	3.90		
المجموع:	274	51.10	177	33	85	15.90	536	100		

من خلال الجدول نلاحظ أن إجابة المبحوثين كانت متباينة، حيث سجلت أعلى نسبة في الإجابة "أوافق بشدة" و "أوافق" بنسب (**55.60%**) للأولى و(**6%**) للثانية فكانت أعلى نسبة مسجلة (34.50%) و(6%) لذوي الدافعية المرتفعة بينما النسب (21.10%) و(0%) لذوي الدافعية المتوسطة، أما ذوي الدافعية المنخفضة فكانت نسبهم منعدمة تماما، في حين الإجابة "لا أوافق" و "لا أوافق بشدة" فكانت نسبة إجابة الطلبة كالتالي: (**22.20%**) و(**3.90%**) على التوالي فكانت نسبة (6.70%) و(0%) لذوي الدافعية المرتفعة، أما ذوي الدافعية المتوسطة كانت نسبهم بين (11.90%) و(0%) ونسبة (3.5%) و(3.90%) لذوي الدافعية المنخفضة، أما بالنسبة للطلبة المحايدين

والذين كانت دافعيتهم مرتفعة فكانت نسبة الإجابة تقدر بـ(3.90%) ومنخفضي الدافعية كانت نسبة إجابتهم تقدر بـ(8.40%).

وباستعمال ارتباط التوافق (CC) تحصلنا على قيمة CC=0.63 وهي دالة إحصائيا عند مستوى (α=0.05)، مما يعني وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بدافعية الطلبة للتعلم وتصورهم أنه من خلال أسلوب المناقشة يتعلم الطلبة الاحترام المتبادل بينهم.

ومنه نستنتج بأن أغلبية الطلبة يرون بأن أسلوب المناقشة يعلمهم الاحترام المتبادل بينهم، وهو ما كان السبب في دافعيتهم للتعلم لأن الطالب داخل مجموعته الصفية وعند قيامه بمعية زملائه بالعرض العلمي المطلوب منه وأمام زملائه فإنه يتعرض للنقد والأسئلة من طرفهم وتحت توجيهات الأستاذ في تسيير النقاش وتوقيفه متى كان حادا أو خروج عن الموضوع، وبذلك يشرف الأستاذ على تعليم الطلبة كيفية تبادل الأفكار بينهم والنقد البناء فيتعلم الطلبة الاحترام المتبادل بينهم من خلال هذا الأسلوب، والشكل أدناه يبين بوضوح الاستنتاج الذي توصلنا إليه من نتائج وتحليل الجدول السابق.



المصدر: من إعداد الطالب باستخدام برنامج (Microsoft Office Excel 2007)

الشكل رقم (39) يوضح توزيع إجابات الطلبة وفقا لعبارة من خلال المناقشة يتعلم الطلبة الاحترام المتبادل بينهم

من خلال الشكل نلاحظ أن إجابة المبحوثين بعبارة (أوافق بشدة) و(أوافق) بالنسبة لهذا البند كبيرة ولصالح طلبة الماستر ذوي الدافعية المرتفعة والمتوسطة ومنعدمة لذوي الدافعية المنخفضة، بينما إجابة الطلبة المحايدين واللاموافقين بشدة واللاموافقين ضئيلة بالنسبة لذوي الدافعية المرتفعة والمنخفضة والمتوسطة، وهو ما يفسر وضوح اتجاه الطلبة ذوي الدافعية المرتفعة والمتوسطة بالموافقة بالأغلبية على هذا البند.

الجدول رقم (27) يوضح توزيع إجابات الطلبة وفقا لعبارة يُساعد أسلوب المناقشة الأستاذ في الكشف عن الفروق الفردية بين الطلبة

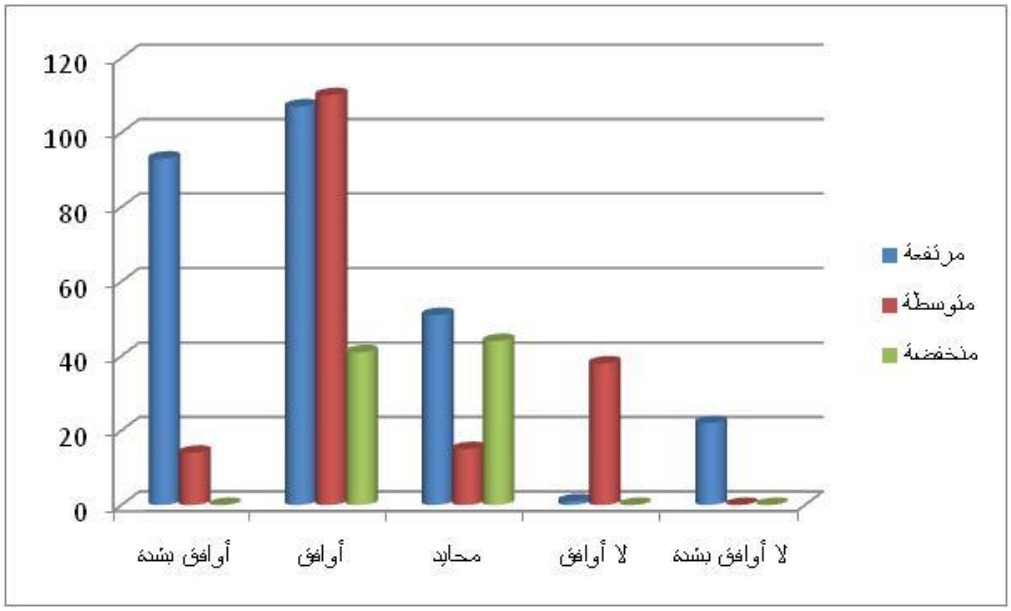
مستوى الدافعية	مرتفعة		متوسطة		منخفضة		المجموع		معامل الارتباط	مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ — القيمة الاحتمالية: Sig = 0.00 — الدلالة الإحصائية: توجد دلالة إحصائية
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%		
أوافق بشدة	93	17.40	14	2.60	0	0	107	20	0.53	
أوافق	107	20	110	20.50	41	7.60	258	48.10		
محايد	51	9.50	15	2.80	44	8.20	110	20.50		
لا أوافق	1	0.20	38	7.10	0	0	39	7.30		
لا أوافق بشدة	22	4.10	0	0	0	0	22	4.10		
المجموع:	274	51.10	177	33	85	15.90	536	100		

من خلال الجدول نلاحظ أن إجابة المبحوثين كانت متباينة، حيث سجلت أعلى نسبة في الإجابة "أوافق بشدة" و "أوافق" بنسب **(20%)** للأولى و**(48.10%)** للثانية فكانت أعلى نسبة مسجلة (17.40%) و(20%) لذوي الدافعية المرتفعة بينما النسب (2.60%) و(20.50%) لذوي الدافعية المتوسطة، أما ذوي الدافعية المنخفضة فكانت نسبهم ضعيفة (0%) و(7.60)، في حين الإجابة "لا أوافق" و "لا أوافق بشدة" فكانت نسبة إجابة الطلبة **(7.30%)** و**(4.10%)** حيث كانت نسبة (0.20%) و(4.10%) لذوي الدافعية المرتفعة، أما ذوي الدافعية المتوسطة كانت نسبهم بين (7.10%) و(0%) بينما كانت إجابة الطلبة ذوي الدافعية المنخفضة منعدمة تماما، أما بالنسبة للطلبة

المحايدين كانت نسبة إجابتهم الكلية **(20.50%)** حيث كانت إجابة الطلبة ذوي الدافعية المرتفعة (9.50%) ومتوسطي الدافعية (2.80%) أما منخفضي الدافعية فكانت (8.20%).

وباستعمال ارتباط التوافق (CC) تحصلنا على قيمة CC=0.53 وهي دالة إحصائيا عند مستوى (α=0.05)، مما يعني وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بدافعية الطلبة للتعلم وتصورهم أن أسلوب المناقشة يُساعد الأستاذ في الكشف عن الفروق الفردية بين الطلبة.

ومنه نستنتج بأن أغلبية الطلبة يرون بأن أسلوب المناقشة يساهم لحد كبير في معرفة الأستاذ لطلبته من خلال تميزه بالفروق الفردية الحاصلة بينهم، وهو ما دفعهم للتعلم لأن الطالب داخل القاعة يحب أن يتميز بشكل مستمر ليلفت انتباه الأستاذ نحوه ولا يتأتى له ذلك إلا من خلال أسلوب المناقشة الذي يمكن الأستاذ من التمييز بين طلبته وهذا من خلال ملاحظة تدخلات الطلبة بين الحين والأخر سواء بطرح الأسئلة أو الإجابة عن تساؤلات الزملاء أو نقد ما تقدم به الزملاء، فيتميز كل طالب عن الأخر بمميزات ما، كالتوتر وسرعة الإجابة والرزانة أثناء الإجابة أو طرح الأسئلة والذكاء الفائق والتركيز الكبير والقلق والتوتر وحتى الخوف، كلها مؤشرات ومظاهر تُكتشف من خلال هذا الأسلوب كما تم تسجيل نسبة معتبرة للطلبة المحايدين والذين لم يستطيعوا أن يحددوا مسألة الفروق الفردية لمستواهم المحدود، والشكل أدناه يبين بوضوح الاستنتاج الذي توصلنا إليه من نتائج وتحليل الجدول السابق.



المصدر: من إعداد الطالب باستخدام برنامج (Microsoft Office Excel 2007)

الشكل رقم (40) يوضح توزيع إجابات الطلبة وفقا لعبارة يُساعد أسلوب المناقشة الأستاذ في الكشف عن الفروق الفردية بين الطلبة

من خلال الشكل نلاحظ أن إجابة المبحوثين بعبارة (أوافق بشدة) و(أوافق) بالنسبة لهذا البند كبيرة ولصالح طلبة الماستر ذوي الدافعية المرتفعة والمتوسطة، بينما تكاد إجابة الطلبة المحايدين واللاموافقين بشدة واللاموافقين ضئيلة جدا بالنسبة لذوي الدافعية المرتفعة والمتوسطة والمنخفضة، وهو ما يفسر وضوح اتجاه الطلبة ذوي الدافعية المرتفعة والمتوسطة بالموافقة بالأغلبية على هذا البند.

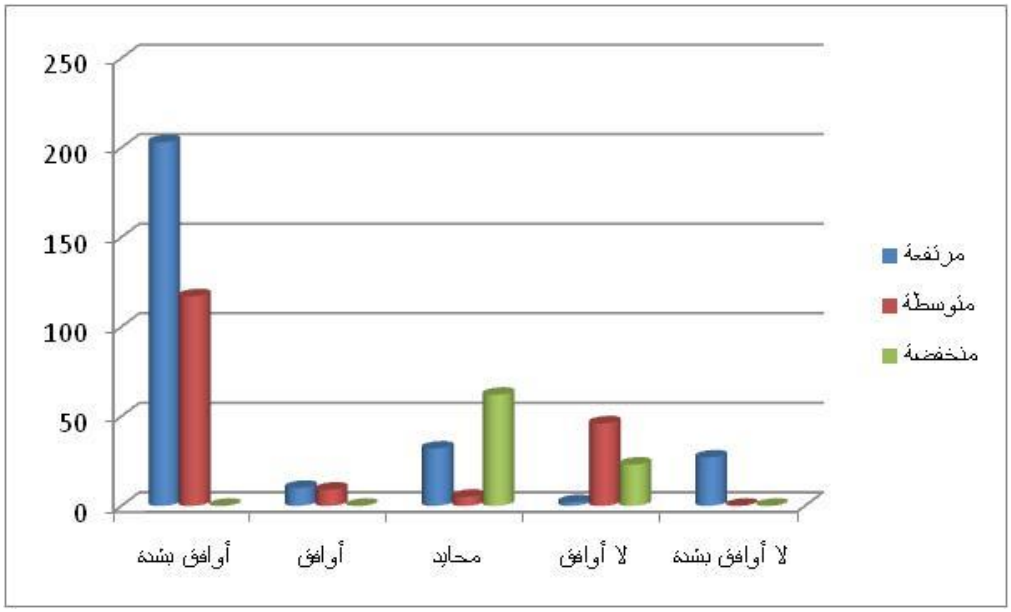
الجدول رقم (28) يوضح توزيع إجابات الطلبة وفقا لعبارة يجعل أسلوب المناقشة الطالب محور العملية التعليمية

مستوى الدافعية	مرتفعة		متوسطة		منخفضة		المجموع		معامل الارتباط	مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ — القيمة الاحتمالية: Sig = 0.00 — الدلالة الإحصائية: توجد دلالة إحصائية
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%		
أوافق بشدة	203	37.90	117	21.80	0	0	320	59.70	0.61	
أوافق	10	1.80	9	1.70	0	0	19	3.50		
محايد	32	6	5	0.90	62	11.60	99	18.50		
لا أوافق	2	0.40	46	8.60	23	4.30	71	13.30		
لا أوافق بشدة	27	5	0	0	0	0	27	5		
المجموع:	274	51.10	177	33	85	15.90	536	100		

من خلال الجدول نلاحظ أن إجابة المبحوثين كانت متباينة، حيث سجلت أعلى نسبة في الإجابة "أوافق بشدة" و "أوافق" بنسب **(59.70%)** و**(3.50%)** فكانت أعلى نسبة مسجلة (37.90%) و(1.80%) لذوي الدافعية المرتفعة بينما النسب (21.80%) و(1.70%) لذوي الدافعية المتوسطة، أما ذوي الدافعية المنخفضة فكانت نسبهم منعدمة تماما، في حين الإجابة "لا أوافق" و"لا أوافق بشدة" فكانت نسبة إجابة الطلبة **(13.30%)** و**(5%)** على التوالي فكانت نسبة (0.40%) و(5%) لذوي الدافعية المرتفعة، أما ذوي الدافعية المتوسطة كانت نسبهم بين (8.60%) و(0%) ونسبة (4.30%) و(0%) لذوي الدافعية المنخفضة، أما بالنسبة للطلبة المحايدين والذين كانت دافعيتهم مرتفعة فكانت نسبة الإجابة تقدر بـ(6%) ومنخفضي الدافعية كانت نسبة إجابتهم تقدر بـ(11.60%).

وباستعمال ارتباط التوافق (CC) تحصلنا على قيمة CC=0.61 وهي دالة إحصائيا عند مستوى (α=0.05)، مما يعني وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بدافعية الطلبة للتعلم وتصورهم أن أسلوب المناقشة يجعل الطالب محور العملية التعليمية.

ومنه نستنتج بأن أغلبية الطلبة يرون بأن أسلوب المناقشة يجعل الطالب محور العملية التعليمية، وهو ما كان السبب في دافعيتهم للتعلم لأن المناقشة في هذا الأسلوب تكون من طرف الطلبة سواء تعلق الأمر بالتساؤلات أو النقد لما قدمه بعضهم حول موضوع الدرس أو الإجابات التي يعرضها للطلبة سواء المقدمة من طرف الأستاذ أو الزملاء وبالتالي فإثراء هذه المناقشة تتوقف على الطلبة فكلما تدخل الطلبة كلما كانت المناقشة أطول والعكس صحيح ومن هنا يتضح بأن الطالب هو محور العملية التعليمية باعتبار أن أسلوب المناقشة يتيح للطالب فرصة التعلم من خلال عرض المعلومات وتصحيحها بالنقد والتقصي، والشكل أدناه يبين بوضوح الاستنتاج الذي توصلنا إليه من نتائج وتحليل الجدول السابق.



المصدر: من إعداد الطالب باستخدام برنامج (Microsoft Office Excel 2007)

الشكل رقم (41) يوضح توزيع إجابات الطلبة وفقا لعبارة يجعل أسلوب المناقشة الطالب محور العملية التعليمية

من خلال الشكل نلاحظ أن إجابة المبحوثين بعبارة (أوافق بشدة) و(أوافق) بالنسبة لهذا البند كبيرة ولصالح طلبة الماستر ذوي الدافعية المرتفعة والمتوسطة، بينما تكاد إجابة الطلبة المحايدين واللاموافقين بشدة واللاموافقين ضئيلة جدا بالنسبة لذوي الدافعية المرتفعة

والمتوسطة والمنخفضة، وهو ما يفسر وضوح اتجاه الطلبة ذوي الدافعية المرتفعة والمتوسطة بالموافقة بالأغلبية على هذا البند.

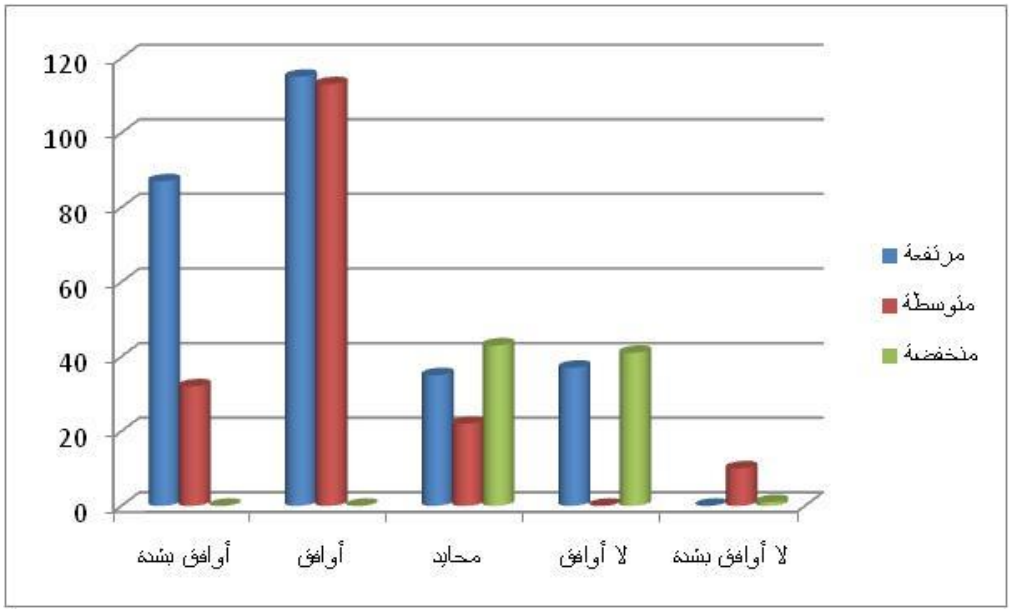
الجدول رقم (29) يوضح توزيع إجابات الطلبة وفقا لعبارة تساعد المناقشة الطالب في اكتساب مهارات الاتصال

مستوى الدافعية	مرتفعة		متوسطة		منخفضة		المجموع		معامل الارتباط	مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ القيمة الاحتمالية: Sig = 0.00 الدلالة الإحصائية: توجد دلالة إحصائية
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%		
أوافق بشدة	87	16.20	32	6	0	0	119	22.20	0.56	
أوافق	115	21.50	113	21	0	0	228	42.50		
محايد	35	6.50	22	4.10	43	8	100	18.60		
لا أوافق	37	6.90	0	0	41	7.70	78	14.60		
لا أوافق بشدة	0	0	10	1.90	1	0.20	11	2.10		
المجموع:	274	51.1	177	33	85	15.90	536	100		

من خلال الجدول نلاحظ أن إجابة المبحوثين كانت متباينة، حيث سجلت أعلى نسبة في الإجابة "أوافق بشدة" و "أوافق" بنسب (**22.20%**) و(**42.50%**) فكانت ما نسبته (16.20%) و(21.50%) لذوي الدافعية المرتفعة بينما النسب (6%) و(21%) لذوي الدافعية المتوسطة، أما ذوي الدافعية المنخفضة فكانت نسبهم منعدمة تماما، في حين الإجابة "لا أوافق" و "لا أوافق بشدة" فكانت نسبة اجابة الطلبة (**14.60%**) و(**2.10%**) حيث كانت نسبة (6.90%) و(0%) لذوي الدافعية المرتفعة، أما ذوي الدافعية المتوسطة كانت نسبهم بين (0%) و(1.90%) بينما كانت إجابة الطلبة ذوي الدافعية المنخفضة (7.70%) و(0.20%)، أما بالنسبة للطلبة المحايدين كانت نسبة اجابتهم الكلية (**18.60%**) حيث كانت إجابة الطلبة ذوي الدافعية المرتفعة (6.50%) ومتوسطي الدافعية (4.10%) أما منخفضي الدافعية فكانت (8%).

وباستعمال ارتباط التوافق (CC) تحصلنا على قيمة CC=0.56 وهي دالة إحصائيا عند مستوى (α=0.05)، مما يعني وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بدافعية الطلبة للتعلم وتصورهم أن أسلوب المناقشة يُكسب الطالب مهارات الاتصال.

ومنه نستنتج بأن أغلبية الطلبة يرون بأن أسلوب المناقشة يُكسب الطالب مهارات الاتصال، وهو ما دفعهم للتعلم باعتبار أن الطالب ومن خلال الحصة التي يعتمد فيها الأستاذ على أسلوب المناقشة أين يتعامل الطالب مع زملائه وأستاذه بتبادل الأفكار سواء بالنقد أو التقصي والاستفسار وكلها تساهم في بناء علاقة اتصال بين المرسل صاحب الفكرة والمرسل إليه بقية الطلبة ثم يحدث العكس فيصبح المرسل مستقبل والمستقبل مرسل وبذلك تكتمل عملية الاتصال، والطالب الذكي هو الذي يتعلم مهارات الاتصال سواء في إرسال المعلومة أو استقبالها لأنه يدرك أهميتها في الاختبار فينتج عن ذلك إثراء للمناقشة وتوسيع لموضوع الدرس فيستوعب الطالب الدرس ويكتسب مهارات الاتصال مع زملائه وأستاذه، والشكل أدناه يبين بوضوح الاستنتاج الذي توصلنا إليه من نتائج وتحليل الجدول السابق.



المصدر: من إعداد الطالب باستخدام برنامج (Microsoft Office Excel 2007)

الشكل رقم (42) يوضح توزيع إجابات الطلبة وفقا لعبارة تساعد المناقشة الطالب في اكتساب مهارات الاتصال

من خلال الشكل نلاحظ أن إجابة المبحوثين بعبارة (أوافق بشدة) و(أوافق) بالنسبة لهذا البند كبيرة ولصالح طلبة الماستر ذوي الدافعية المرتفعة والمتوسطة ومنعدمة تماما لذوي الدافعية المنخفضة، بينما إجابة الطلبة المحايدين مرتفعة بشكل ملحوظ مما يدل على أن هذا البند كان مؤشر لوجود فئة طلابية لا ترى بأن أسلوب المناقشة يساعدهم في اكتساب مهارات الاتصال وهو ما جعلهم يختارون الحياد لكونه بند لا يعنيهم، أما إجابة الطلبة بعبارة (لا أوافق بشدة) و(لا أوافق) فقد كانت ضئيلة جدا مقارنة بسابقيها بالنسبة لذوي الدافعية المرتفعة والمتوسطة والمنخفضة، وهو ما يفسر وضوح اتجاه الطلبة بمختلف دافعيتهم بالموافقة بالأغلبية على هذا البند.

الجدول رقم (30) يوضح توزيع إجابات الطلبة وفقا لعبارة يُشتت أسلوب المناقشة أفكار الطلبة ويخرجهم عن موضوع الدرس محل النقاش.

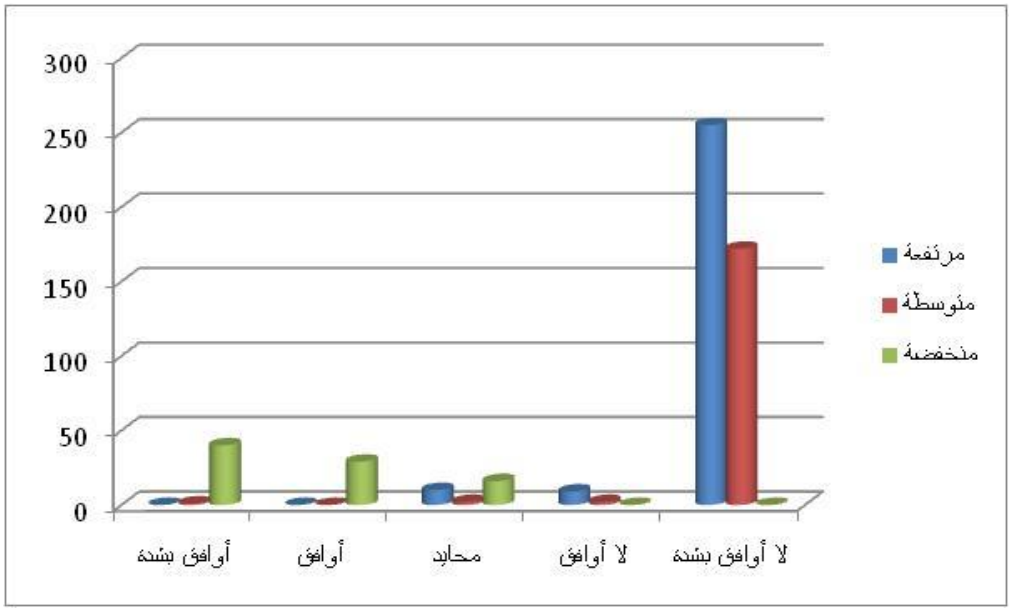
مستوى الدافعية	مرتفعة		متوسطة		منخفضة		المجموع		معامل الارتباط	مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ ـــــ القيمة الاحتمالية: Sig = 0.00 ـــــ الدلالة الإحصائية: توجد دلالة إحصائية
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%		
أوافق بشدة	0	0	1	0.5	40	7.50	41	7.60	0.17	
أوافق	0	0	0	0	29	5.40	29	5.40		
محايد	10	1.90	2	0.40	16	3	28	5.20		
لا أوافق	9	1.70	2	0.40	0	0	11	2.10		
لا أوافق بشدة	255	47.60	172	32.10	0	0	427	79.70		
المجموع:	274	51.10	177	33	85	15.9	536	100		

من خلال الجدول نلاحظ أن إجابة المبحوثين كانت متباينة، حيث سجلت أقل نسبة في الإجابة "أوافق بشدة" و "أوافق" بنسب **(7.60%)** و**(5.40%)** فكانت ما نسبته (1%) و(0%) لذوي الدافعية المتوسطة بينما النسب (7.50%) و(5.40%) لذوي الدافعية المنخفضة، أما ذوي الدافعية المرتفعة فكانت نسبهم منعدمة تماما، في حين الإجابة "لا أوافق بشدة" سجلت أعلى نسبة لدى الطلبة بـ **(79.70%)** حيث كانت نسبة

(47.60%) لذوي الدافعية المرتفعة، و (32.10%) لذوي الدافعية المتوسطة، بينما كانت إجابة الطلبة ذوي الدافعية المنخفضة منعدمة تماما، أما بالنسبة للطلبة المحايدين كانت نسبة إجابتهم الكلية ضئيلة بلغت (**5.20%**) حيث كانت إجابة الطلبة ذوي الدافعية المرتفعة (1.90%) ومتوسطي الدافعية (0.40%) أما منخفضي الدافعية فكانت (3%).

وباستعمال ارتباط التوافق (CC) تحصلنا على قيمة CC=0.17 وهي دالة إحصائيا عند مستوى (α=0.05)، مما يعني وجود علاقة ضعيفة ذات دلالة إحصائية بعدم تصور الطلبة بأن أسلوب المناقشة يُشتت أفكارهم ويخرجهم عن موضوع الدرس محل النقاش.

ومنه نستنتج بأن أغلبية الطلبة يرون بأن أسلوب المناقشة لا يُشتت أفكارهم ويخرجهم عن موضوع الدرس محل النقاش، بل بالعكس فهو يدفعهم للتعلم باعتبار أن الطالب ومن خلال الحصة التي يعتمد فيها الأستاذ على أسلوب المناقشة يكون في كامل تركيزه سواء للاستفسار أو النقد أو الإجابة لأنه لا يحب أن يفوته شيء سواء ما يقدمه الأستاذ أو زملائه ويحبذ هذا الأسلوب لتقديم رأيه وطرح أفكاره والعمل على الدفاع عنها، وهو ما سجلناه بنسبة كبيرة بعدم تقبل فكرة أن المناقشة تشتت أفكار الطلبة وتخرجهم عن الموضوع من خلال إجابتهم بـ"لا أوافق بشدة"، مع تسجيل بعض إجابات الطلبة التي بالموافقة على الفكرة ولكنهم طلبة ذوي الدافعية المنخفضة فقط، والشكل أدناه يبين بوضوح الاستنتاج الذي توصلنا إليه من نتائج وتحليل الجدول السابق.



المصدر: من إعداد الطالب باستخدام برنامج (Microsoft Office Excel 2007)

الشكل رقم (43) يوضح توزيع إجابات الطلبة وفقا لعبارة يُشتت أسلوب المناقشة أفكار الطلبة ويخرجهم عن موضوع الدرس محل النقاش.

من خلال الشكل نلاحظ أن إجابة المبحوثين بعبارة (لا أوافق بشدة) بالنسبة لهذا البند كبيرة جدا ولصالح طلبة الماستر ذوي الدافعية المرتفعة والمتوسطة وانعدام تام لذوي الدافعية المنخفضة، بينما تكاد تنعدم إجابة الطلبة ذات الإجابات (أوافق) (محايد) و(لا أوافق) ولا (أوافق بشدة) وبمختلف مستويات دافعيتهم، وهو ما يدل على أن أغلبية الطلبة يرفضون فكرة أن أسلوب المناقشة يُشتت أفكارهم ويخرجهم عن موضوع الدرس محل النقاش.

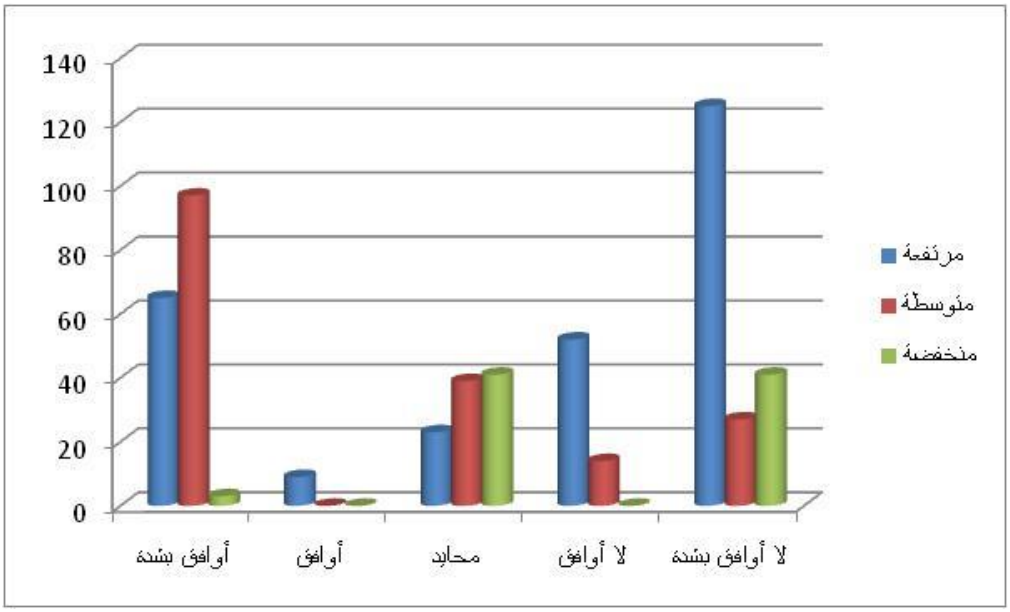
الجدول رقم (31) يوضح توزيع إجابات الطلبة وفقا لعبارة تؤدي المناقشة وسط مجموعة كبيرة إلى فقدان التركيز

مستوى الدافعية	مرتفعة		متوسطة		منخفضة		المجموع		معامل الارتباط	مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ — القيمة الاحتمالية: Sig = 0.00 — الدلالة الإحصائية: توجد دلالة إحصائية
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%		
أوافق بشدة	65	12.10	97	18.10	3	0.60	165	30.80	0.49	
أوافق	9	1.70	0	0	0	0	9	1.70		
محايد	23	4.30	39	7.30	41	7.60	103	19.20		
لا أوافق	52	9.70	14	2.60	0	0	66	12.30		
لا أوافق بشدة	125	23.30	27	5	41	7.60	193	36		
المجموع:	274	51.10	177	33	85	15.90	536	100		

من خلال الجدول نلاحظ أن إجابة المبحوثين كانت متباينة، حيث سجلت الإجابة "أوافق بشدة" و "أوافق" بنسب (**30.80%**) و(**1.70%**) فكانت أعلى نسبة مسجلة (12.10%) و(1.70%) لذوي الدافعية المرتفعة بينما النسب (18.10%) و(0%) لذوي الدافعية المتوسطة، أما ذوي الدافعية المنخفضة فكانت نسبهم (0.60%) و(0%)، في حين الإجابة "لا أوافق" و"لا أوافق بشدة" كانت نسبة إجابة الطلبة (**12.30%**) و(**30%**) على التوالي فكانت نسبة (9.70%) و(23.30%) لذوي الدافعية المرتفعة، أما ذوي الدافعية المتوسطة كانت نسبهم بين (2.60%) و(5%) ونسبة (0%) و(7.60%) لذوي الدافعية المنخفضة، أما بالنسبة للطلبة المحايدين سجلت النسبة الكلية للإجابة (19.20%) كانت نسبة الطلبة ذوي الدافعية المرتفعة (4.30%) ومتوسطي الدافعية كانت نسبتهم (7.30%) في حين منخفضي الدافعية كانت نسبة إجابتهم تقدر بـ(7.60%).

وباستعمال ارتباط التوافق (CC) تحصلنا على قيمة CC=0.49 وهي دالة إحصائيا عند مستوى (α=0.05)، مما يعني وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بدافعية الطلبة للتعلم وتصورهم أن أسلوب المناقشة وسط مجموعة كبيرة تؤدي إلى فقدان التركيز.

ومنه نستنتج بأن أغلبية الطلبة يرون بأن أسلوب المناقشة وسط مجموعة كبيرة تؤدي الى فقدان التركيز، وهو سيكون السبب في عدم دافعيتهم للتعلم لأن المناقشة الغير منتظمة تخلق جو من الفوضى العارمة وهو ما يفسد على الطلبة التركيز والاستفادة من المعلومة محل النقاش وهم يمثلون 174 طالب وطالبة (30.80%) و(1.70%) (أي ما نسبته 32.50%)، غير أن عدد معتبر من الطلبة (259) لا يوافقون الرأي ويمثلون نسبة (12.30%) و(30%) (أي ما نسبته 42.30%) يرون بأن مسألة عدد الكبير للطلبة محل المناقشة تؤدي إلى فقدان التركيز يتوقف على الأستاذ وطريقة تسييره للمناقشة فكلما كانت المناقشة منظمة والعدد أكبر كلما كانت الاستفادة أحسن والمعلومة أكثر دقة، والشكل أدناه يبين بوضوح الاستنتاج الذي توصلنا إليه من نتائج وتحليل الجدول السابق.



المصدر: من إعداد الطالب باستخدام برنامج (Microsoft Office Excel 2007)

الشكل رقم (44) يوضح توزيع إجابات الطلبة وفقا لعبارة تؤدي المناقشة وسط مجموعة كبيرة إلى فقدان التركيز

من خلال الشكل نلاحظ أن إجابة المبحوثين متباينة جدا فإجاباتهم بعبارة (أوافق بشدة) كانت بالنسبة لهذا البند معتبرة ولصالح طلبة الماستر ذوي الدافعية المرتفعة والمتوسطة ومنعدمة تماما لذوي الدافعية المنخفضة، بينما إجابة الطلبة المحايدين مرتفعة بشكل ملحوظ مما يدل على أن هذا تهرب من الطلبة لهذا البند، أما إجابة الطلبة بعبارة

(لا أوافق بشدة) و(لا أوافق) فقد كانت معتبرة هي الأخرى أي لديهم موقف من هذا البند بالرفض أو الحياد، مما يعكس أن الطلبة يرون بأن أسلوب المناقشة وسط مجموعة كبيرة تؤدي إلى فقدان التركيز، فيما يرى أصحاب عبارة (أوافق بشدة) أنه العكس فالطالب عندما يركز مع موضوع الدراسة مهما يكن عدد الطلبة الموجودين بالقاعة فالغلبة دائما لأصحاب النقاش البناء والحجج السديدة أين يكون التركيز قوي، وبالتالي أغلبية الطلبة يرفضون هذا البند.

2.1/- تحليل نتائج الفرضية الثالثة

التذكير بالفرضية: لأسلوب الإلقاء المستخدم في التعليم الجامعي دور سلبي في دافعية الطلبة للتعلم.

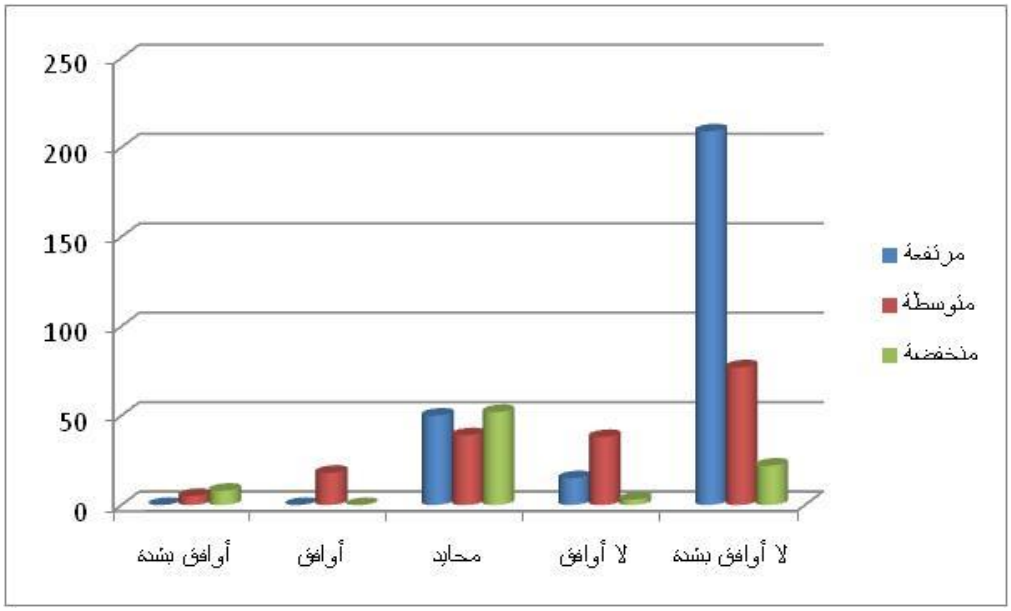
الجدول رقم (32) يوضح توزيع إجابات الطلبة وفقا لعبارة أسلوب الإلقاء يتيح للطالب فرصة المشاركة أثناء المحاضرة.

مستوى الدافعية	مرتفعة		متوسطة		منخفضة		المجموع		معامل الارتباط	مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ ـــــ القيمة الاحتمالية: Sig = 0.00 ـــــ الدلالة الإحصائية: توجد دلالة إحصائية
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%		
أوافق بشدة	0	0	5	0.90	8	1.50	13	2.40	0.29	
أوافق	0	0	18	3.40	0	0	18	3.40		
محايد	50	9.30	39	7.30	52	9.70	141	26.30		
لا أوافق	15	2.80	38	7	3	0.60	56	10.40		
لا أوافق بشدة	209	39	77	14.40	22	4.10	308	57.50		
المجموع:	274	51.10	177	33	85	15.90	536	100		

من خلال الجدول نلاحظ أن إجابة المبحوثين كانت متباينة، حيث سجلت أقل نسبة في الإجابة "أوافق بشدة" و "أوافق" بنسب (**2.40%**) و(**3.40%**) فكانت نسبة إجابة الطلبة منعدمة تماما بالنسبة لذوي الدافعية المرتفعة و(0.90%) و(3.40%) لذوي الدافعية المتوسطة بينما النسب (1.50%) و(0%) لذوي الدافعية المنخفضة، في حين الإجابة "لا أوافق" و "لا أوافق بشدة" كانت نسبة إجابة الطلبة مرتفعة جدا حيث قدرت بـ(**10.40%**) و(**57.50%**) حيث كانت نسبة (2.80%) و(39%) لذوي الدافعية المرتفعة، أما ذوي الدافعية المتوسطة كانت نسبهم بين (7%) و(14.40%) بينما كانت إجابة الطلبة ذوي الدافعية المنخفضة (0.60%) و(4.10%)، أما بالنسبة للطلبة المحايدين كانت نسبة إجابتهم الكلية (**26.30%**) حيث كانت إجابة الطلبة ذوي الدافعية المرتفعة (9.30%) ومتوسطي الدافعية (7.30%) أما منخفضي الدافعية فكانت نسبة إجابتهم (9.70%).

وباستعمال ارتباط التوافق (CC) تحصلنا على قيمة CC=0.29 وهي دالة إحصائيا عند مستوى (α=0.05)، مما يعني وجود علاقة ضعيفة ذات دلالة إحصائية بدافعية الطلبة للتعلم وعدم تصورهم بأن أسلوب الإلقاء يتيح للطالب فرصة المشاركة أثناء المحاضرة.

ومنه نستنتج بأن أغلبية الطلبة يرون بأن أسلوب الإلقاء لا يتيح للطالب فرصة المشاركة أثناء المحاضرة، فأغلبية الطلبة والمقدر عددهم بـ308 (ما نسبته 57.5%) يرون بأن أسلوب الإلقاء دائما لا يتيح للطالب فرصة المشاركة أثناء المحاضرة بالرغم من أن هؤلاء الطلبة مرتفعي الدافعية إلا أن الأستاذ الذي يعتمد في محاضرته على الإلقاء فقط دون فتح باب المشاركة للطلبة قصد مناقشة المحاضرة وطرح الأسئلة لتدعيم الفهم يجعل موقفهم من هذا الأسلوب سلبي وغير فعال، والشكل أدناه يبين بوضوح الاستنتاج الذي توصلنا إليه من نتائج وتحليل الجدول السابق.



المصدر: من إعداد الطالب باستخدام برنامج (Microsoft Office Excel 2007)

الشكل رقم (45) يوضح توزيع إجابات الطلبة وفقا لعبارة أسلوب الإلقاء يتيح للطالب فرصة المشاركة أثناء المحاضرة.

من خلال الشكل نلاحظ أن إجابة المبحوثين بعبارة (لا أوافق بشدة) و(لا أوافق) و(محايد) بالنسبة لهذا البند كبيرة ولصالح طلبة الماستر ذوي الدافعية المرتفعة والمتوسطة، بينما إجابة الطلبة بالموافقة الشديدة والموافقة تكاد تنعدم خاصة بالنسبة لذوي الدافعية المرتفعة، وهو ما يفسر اعتراض الطلبة الشديد على أن أسلوب الإلقاء يتيح للطالب فرصة المشاركة أثناء المحاضرة، أما بخصوص إجابة الطلبة بعبارة (محايد) في هذا البند فترجع لأن هؤلاء الطلبة لم يحضروا للمحاضرات وبالتالي لم تكن لديهم فكرة واضحة عن سير المحاضرة، وهو ما يفسر وضوح اتجاه الطلبة ذوي الدافعية المرتفعة والمتوسطة بالمعارضة بالأغلبية على هذا البند.

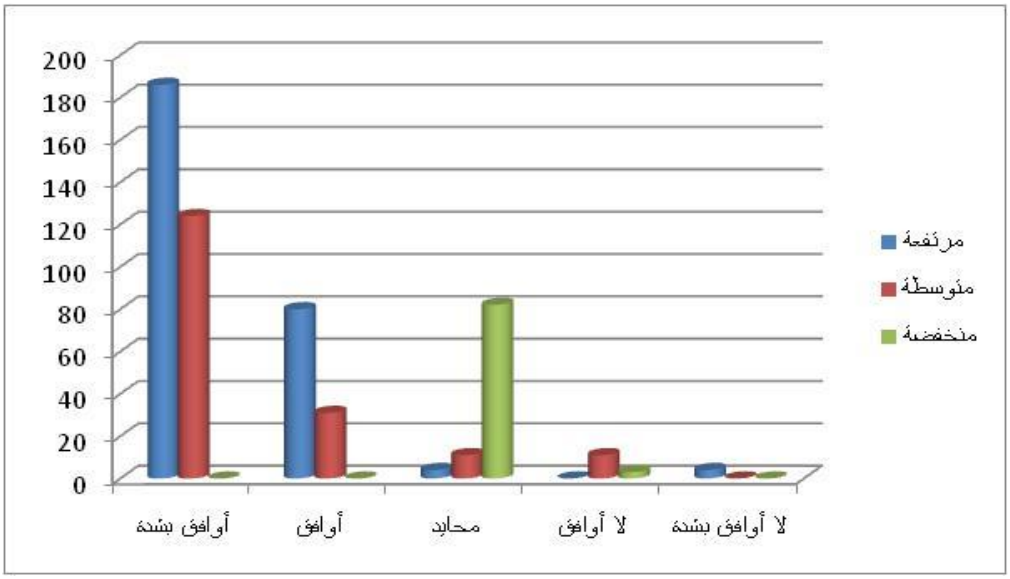
الجدول رقم (33) يوضح توزيع إجابات الطلبة وفقا لعبارة لا يُراعي أسلوب الإلقاء الفروق الفردية بين الطلبة

مستوى الدافعية	مرتفعة		متوسطة		منخفضة		المجموع		معامل الارتباط	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%		
أوافق بشدة	186	34.70	124	23.10	0	0	310	57.80	0.67	مستوى الدلالة α = 0.05 — القيمة الاحتمالية: Sig = 0.00 — الدلالة الإحصائية: توجد دلالة إحصائية
أوافق	80	14.90	31	5.80	0	0	111	20.70		
محايد	4	0.70	11	2.10	82	15.30	97	18.10		
لا أوافق	0	0	11	2.10	3	0.60	14	2.70		
لا أوافق بشدة	4	0.70	0	0	0	0	4	0.70		
المجموع:	274	51.10	177	33	85	15.90	536	100		

من خلال الجدول نلاحظ أن إجابة المبحوثين كانت متباينة، حيث سجلت أكبر نسبة في الإجابة "أوافق بشدة" و "أوافق" بنسب (**57.80%**) و(**20.70%**) فكانت نسبة إجابة الطلبة ذوي الدافعية المرتفعة (34.70%) و(14.90%) أما ما نسبته (23.10%) و(5.80%) فكان لذوي الدافعية المتوسطة بينما إجابة الطلبة منعدمة تماما لذوي الدافعية المنخفضة، في حين الإجابة "لا أوافق" و "لا أوافق بشدة" كانت نسبة إجابة الطلبة ضئيلة وتقدر بـ(**2.70%**) و(**0.70%**) حيث كانت نسبة (0%) و(0.70%) لذوي الدافعية المرتفعة، أما ذوي الدافعية المتوسطة كانت نسبهم بين (2.10%) و(0%) بينما كانت إجابة الطلبة ذوي الدافعية المنخفضة (0.60%) و(0%)، أما بالنسبة للطلبة المحايدين كانت نسبة إجابتهم الكلية (**18.10%**) حيث كانت إجابة الطلبة ذوي الدافعية المرتفعة (0.70%) ومتوسطي الدافعية (2.10%) أما منخفضي الدافعية فكانت نسبة إجابتهم (15.30%).

وباستعمال ارتباط التوافق (CC) تحصلنا على قيمة CC=0.67 وهي دالة إحصائيا عند مستوى (α=0.05)، مما يعني وجود علاقة ذات دلالة إحصائية قوية بدافعية الطلبة للتعلم وتصورهم أن أسلوب الإلقاء لا يُراعي الفروق الفردية بين الطلبة.

ومنه نستنتج بأن أغلبية الطلبة يرون بأن أسلوب الإلقاء لا يُراعي الفروق الفردية بين الطلبة، فأغلبية الطلبة من خلال اعتماد الأستاذ على الإلقاء في تقديم المادة العلمية والتي يخلو فيها هذا الأسلوب من المناقشة وتدخلات الطلبة بين الحين والأخر وهو ما يظهر قدرات الطلبة سواء في طرح أسئلتهم أو في نقدهم لأراء زملائهم أو حول معلومة تَقَدَم بها الأستاذ بحيث أعطوا الحجج والبراهين حول معرفتهم السابقة لهذه المعلومة أو الإجابات والاقتراحات التي يرونها تناسب تساؤلات زملائهم وكل هذه العوامل تساهم في الكشف عن الفروق الفردية، وبالتالي فأغلبية الطلبة خاصة ذوي الدافعية المرتفعة يؤكدون بأن أسلوب الإلقاء لا يسمح بإظهار فروقهم الفردية، والشكل أدناه يبين بوضوح الاستنتاج الذي توصلنا إليه من نتائج وتحليل الجدول السابق.



المصدر: من إعداد الطالب باستخدام برنامج (Microsoft Office Excel 2007)

الشكل رقم (46) يوضح توزيع إجابات الطلبة وفقا لعبارة أسلوب الإلقاء يتيح للطالب فرصة المشاركة أثناء المحاضرة.

من خلال الشكل نلاحظ أن إجابة المبحوثين بعبارة (أوافق بشدة) و (أوافق) كانت بالنسبة لهذا البند كبيرة ولصالح طلبة الماستر ذوي الدافعية المرتفعة والمتوسطة ومنعدمة تماما لذوي الدافعية المنخفضة، بينما إجابة الطلبة المحايدين معتبرة نوعا ما ويعود ذلك لعدم فهم الطلبة للمغزى من السؤال باعتبار مصطلح الفروق الفردية في الحقل التربوي

مصطلح مبهم نوعا ما بالنسبة لبعض الطلبة، أما إجابتهم بعبارة (لا أوافق بشدة) و(لا أوافق) فقد كانت شبه منعدمة، وبالتالي أغلبية الطلبة يقبلون هذا البند.

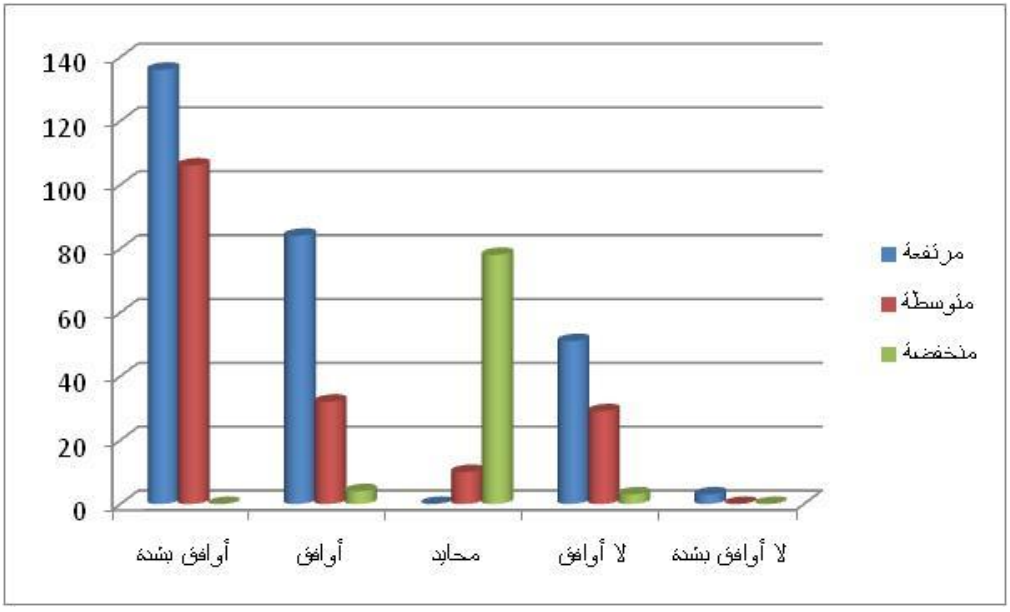
الجدول رقم (34) يوضح توزيع إجابات الطلبة وفقا لعبارة يُنمى أسلوب الإلقاء لدى الطلبة حب الاستماع والإصغاء.

مستوى الدافعية	مرتفعة		متوسطة		منخفضة		المجموع		معامل الارتباط	مستوى الدلالة α = 0.05 — القيمة الاحتمالية: Sig = 0.00 — الدلالة الإحصائية: توجد دلالة إحصائية
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%		
أوافق بشدة	136	25.40	106	19.80	0	0	242	45.10	0.67	
أوافق	84	15.70	32	6	4	0.70	120	22.40		
محايد	0	0	10	1.90	78	14.60	88	16.40		
لا أوافق	51	9.50	29	5.40	3	0.60	83	15.50		
لا أوافق بشدة	3	0.60	0	0	0	0	3	0.60		
المجموع:	274	51.10	177	33	85	15.90	536	100		

من خلال الجدول نلاحظ أن إجابة المبحوثين كانت متباينة، حيث سجلت أكبر نسبة في الإجابة "أوافق بشدة" و "أوافق" بنسب (**45.10%**) و(**22.40%**) فكانت نسبة إجابة الطلبة (25.40%) و(15.70%) لذوي الدافعية المرتفعة أما (19.80%) و(6%) فكان لذوي الدافعية المتوسطة بينما إجابة الطلبة ذوي الدافعية المنخفضة (0%) و(0.70%)، في حين الإجابة "لا أوافق" و "لا أوافق بشدة" كانت نسبة إجابة الطلبة ضئيلة وتقدر بـ(**15.50%**) و(**0.60%**) حيث كانت نسبة (9.50%) و(0.60%) لذوي الدافعية المرتفعة، أما ذوي الدافعية المتوسطة كانت نسبهم بين (5.40%) و(0%) بينما كانت إجابة الطلبة ذوي الدافعية المنخفضة (0.60%) و(0%)، أما بالنسبة للطلبة المحايدين كانت نسبة إجابتهم الكلية (**16.40%**) حيث كانت إجابة الطلبة ذوي الدافعية المرتفعة منعدمة تماما ومتوسطي الدافعية بلغت نسبتهم (1.90%) أما منخفضي الدافعية فكانت نسبة إجابتهم (14.60%).

وباستعمال ارتباط التوافق (CC) تحصلنا على قيمة CC=0.67 وهي دالة إحصائيا عند مستوى (α=0.05)، مما يعني وجود علاقة ذات دلالة إحصائية قوية بدافعية الطلبة للتعلم وتصورهم أن أسلوب الإلقاء يُنمى لديهم حب الاستماع والإصغاء.

ومنه نستنتج بأن أغلبية الطلبة يرون بأن أسلوب الإلقاء يُنمى لديهم حب الاستماع والإصغاء، فالاستماع والإصغاء يعني حضور القلب ويقظة العقل فيستطيع الطالب بذلك حفظ كل ما يسمعه مباشرة دون اللجوء إلى المراجعة البعدية، كما أنهما ركن أساسي في تحصيل الطالب وتنمية مهاراته وعند علماء النفس وعلماء التربية هما فن التعليم والتعلم معًا، وبالتالي فكلما أحب الطلبة الاستماع والإصغاء إلى الأستاذ المحاضر زاد فهمهم ورغبتهم في اكتساب المعرفة، والشكل أدناه يبين بوضوح الاستنتاج الذي توصلنا إليه من نتائج وتحليل الجدول السابق.



المصدر: من إعداد الطالب باستخدام برنامج (Microsoft Office Excel 2007)

الشكل رقم (47) يوضح توزيع إجابات الطلبة وفقا لعبارة يُنمى أسلوب الإلقاء لدى الطلبة حب الاستماع والإصغاء

من خلال الشكل نلاحظ أن إجابة المبحوثين بعبارة (أوافق بشدة) و(أوافق) بالنسبة لهذا البند كبيرة ولصالح طلبة الماستر ذوي الدافعية المرتفعة والمتوسطة وشبه منعدمة لذوي الدافعية المنخفضة، بينما إجابة الطلبة المحايدين والذين لا يوافقون على هذا البند

فكانت ضئيلة جدا، وهو ما يفسر وضوح اتجاه الطلبة ذوي الدافعية المرتفعة والمتوسطة بالموافقة بالأغلبية على هذا البند.

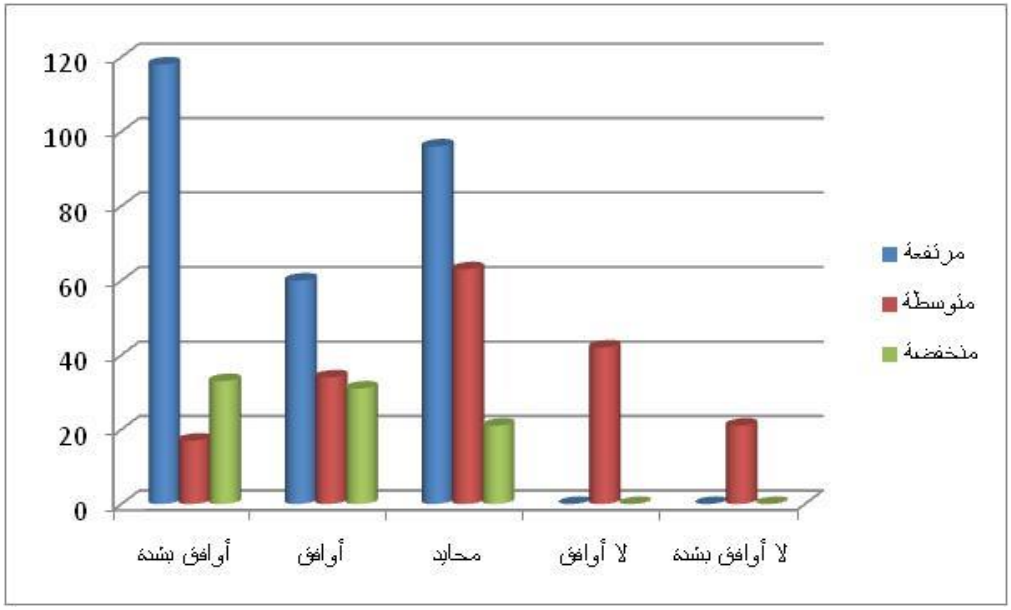
الجدول رقم (35) يوضح توزيع إجابات الطلبة وفقا لعبارة يُضيع الأستاذ معظم وقته في الإملاء أثناء الإلقاء.

مستوى الدافعية	مرتفعة		متوسطة		منخفضة		المجموع		معامل الارتباط	مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ — القيمة الاحتمالية: Sig = 0.00 — الدلالة الإحصائية: توجد دلالة إحصائية
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%		
أوافق بشدة	118	22	17	3.20	33	6.20	168	31.40	0.50	
أوافق	60	11.20	34	6.30	31	5.80	125	23.30		
محايد	96	17.90	63	11.80	21	3.90	180	33.60		
لا أوافق	0	0	42	7.80	0	0	42	7.80		
لا أوافق بشدة	0	0	21	3.90	0	0	21	3.90		
المجموع:	274	51.10	177	33	85	15.90	536	100		

من خلال الجدول نلاحظ أن إجابة المبحوثين كانت متباينة، حيث سجلنا في الإجابة "أوافق بشدة" و "أوافق" النسب **(31.40%)** و**(23.30%)** فكانت نسبة إجابة الطلبة (22%) و(11.20%) لذوي الدافعية المرتفعة و(3.20%) و(6.30%) لذوي الدافعية المتوسطة بينما النسب (6.20%) و(5.80%) لذوي الدافعية المنخفضة، في حين الإجابة "لا أوافق" و "لا أوافق بشدة" كانت نسبة إجابة الطلبة ضئيلة حيث قدرت بـ**(7.80%)** و**(3.90%)** حيث كانت نسبة الإجابة منعدمة تماما بالنسبة للطلبة ذوي الدافعية المرتفعة والمنخفضة، أما ذوي الدافعية المتوسطة كانت نسبة اجابتهم تقدر بـ (7.80%) و(3.90%)، أما بالنسبة للطلبة المحايدين كانت نسبة اجابتهم الكلية **(33.60%)** حيث كانت إجابة الطلبة ذوي الدافعية المرتفعة (17.90%) ومتوسطي الدافعية (11.80%) أما منخفضي الدافعية فكانت نسبة اجابتهم (3.90%).

وباستعمال ارتباط التوافق (CC) تحصلنا على قيمة CC=0.50 وهي دالة إحصائيا عند مستوى (α=0.05)، مما يعني وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بدافعية الطلبة للتعلم وتصورهم أن الأستاذ يُضيع معظم وقته في الإملاء أثناء الإلقاء.

ومنه نستنتج بأن أغلبية الطلبة يرون بأن أسلوب الإلقاء سببًا في أن يُضيع الأستاذ معظم وقته في الإملاء أثناء التدريس، حيث نجد بأن أغلبية الطلبة خاصة ذوي الدافعية المرتفعة يجدون في أسلوب الإلقاء مضيعة للوقت إذ أكثر الأستاذ في عملية الإملاء وهو ما يشعر الطلبة بالضجر في الوقت الذي يحاول الطالب فيه فهم ما يقدمه الأستاذ يجد نفسه منكبا على كتابة ما يقوله الأستاذ وبالتالي يتحول تركيزه من الفهم إلى آلة كاتبة يكتب فقط، مما يُلزم الطالب فيما بعد المراجعة والفهم وقد يضطر إلى الاستعانة ببعض الزملاء أو الأستاذ لفهم بعض المعلومات والتي لو استطاع الأستاذ شرحها جيدا ومناقشتها أثناء المحاضرة لما تحمل الطالب عناء ذلك، وبالتالي فكلما أعتمد الأستاذ على الإملاء انعكس ذلك على الوقت المحدد لعملية الشرح والمناقشة والفهم الجيد للمعلومات وهو ما يجعل الطلبة ينفرون من التعلم باستخدام أسلوب الإلقاء المعتمد على الإملاء في كثير من الأوقات، والشكل أدناه يبين بوضوح الاستنتاج الذي توصلنا إليه من نتائج وتحليل الجدول السابق.



المصدر: من إعداد الطالب باستخدام برنامج (Microsoft Office Excel 2007)

الشكل رقم (48) يوضح توزيع إجابات الطلبة وفقا لعبارة يُضيع الأستاذ معظم وقته في الإملاء أثناء الإلقاء

من خلال الشكل نلاحظ أن إجابة المبحوثين بعبارة (أوافق بشدة) و(أوافق) بالنسبة لهذا البند كبيرة ولصالح طلبة الماستر ذوي الدافعية المرتفعة والمتوسطة والمنخفضة، بينما إجابة الطلبة المحايدين فكانت معتبرة ويمكن تفسير حياد الطلبة في هذا البند راجع لسببين إما كون الطلبة من الغائبين باستمرار عن المحاضرات وبالتالي لم يعترضوا وفلم يجدوا تصور واضح لهذا الموقف، وإما كان تعبيرهم بالحياد مساندة للموقف أي ضرورة اعتماد الأستاذ على الإملاء خلال المحاضرة، وبالتالي وضوح اتجاه الطلبة بمختلف دافعيتهم بالموافقة بالأغلبية على هذا البند.

الجدول رقم (36) يوضح توزيع إجابات الطلبة وفقا لعبارة يُهمل أسلوب الإلقاء ميولات الطلبة للمادة العلمية

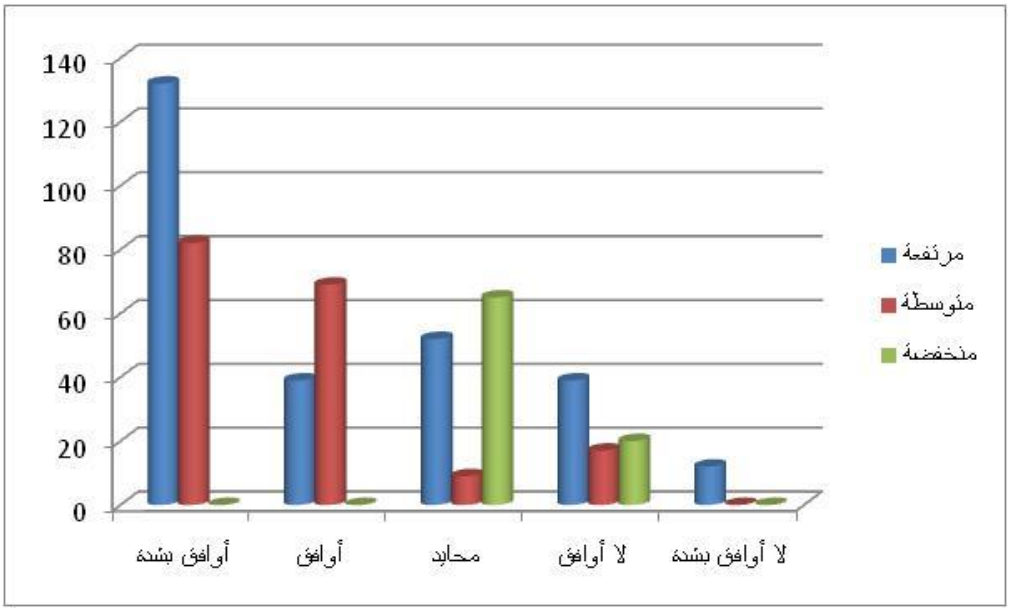
مستوى الدافعية	مرتفعة		متوسطة		منخفضة		المجموع		معامل الارتباط	مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ ـــــ القيمة الاحتمالية: Sig = 0.00 ـــــ الدلالة الإحصائية: توجد دلالة إحصائية
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%		
أوافق بشدة	132	24.60	82	15.30	0	0	214	39.90	0.55	
أوافق	39	7.30	69	12.90	0	0	108	20.10		
محايد	52	9.70	9	1.70	65	12.10	126	23.50		
لا أوافق	39	7.30	17	3.20	20	3.70	76	14.20		
لا أوافق بشدة	12	2.20	0	0	0	0	12	2.20		
المجموع:	274	51.10	177	33	85	15.90	536	100		

من خلال الجدول نلاحظ أن إجابة المبحوثين كانت متباينة، حيث سجلنا في الإجابة "أوافق بشدة" و "أوافق" النسب **(39.90%)** و**(20.10%)** فكانت نسبة إجابة الطلبة (24.60%) و(7.30%) لذوي الدافعية المرتفعة و(15.30%) و(12.90%) لذوي الدافعية المتوسطة بينما نسبة الإجابة كانت معدومة تماما لذوي الدافعية المنخفضة، في حين الإجابة "لا أوافق" و "لا أوافق بشدة" كانت نسبة إجابة الطلبة ضئيلة حيث قدرت

بـ(**14.20%**) و(**2.20%**) حيث كانت نسبة بالنسبة للطلبة ذوي الدافعية المرتفعة تقدر بـ(7.30%) و(2.20%) ونسبة (3.20%) و(0%) لذوي الدافعية المتوسطة بينما ذوي الدافعية المنخفضة كانت نسبة إجابتهم تقدر بـ (3.70%) و(0%)، أما بالنسبة للطلبة المحايدين كانت نسبة إجابتهم الكلية (**23.50%**) حيث كانت إجابة الطلبة ذوي الدافعية المرتفعة (9.70%) ومتوسطي الدافعية (1.70%) أما منخفضي الدافعية فكانت نسبة إجابتهم (12.10%).

وباستعمال ارتباط التوافق (CC) تحصلنا على قيمة CC=0.55 وهي دالة إحصائيا عند مستوى (α=0.05)، مما يعني وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بدافعية الطلبة للتعلم وتصورهم أن أسلوب الإلقاء يُهمل ميولاتهم نحو المادة العلمية.

ومنه نستنتج بأن أغلبية الطلبة يرون بأن أسلوب الإلقاء يُهمل ميولات الطلبة للمادة العلمية، فلكل طالب ميولاته ورغباته نحو مادة علمية معينة يحب أن يكون نابغة فيها ويحبذ النقاش مع الأستاذ والزملاء بغية إظهار قدراته و التعمق أكثر في هذه المادة من خلال مكتسباته القبلية، غير أن الطالب يصطدم أحيانا عندما يجد بأن وقت المحاضرة محدود ونقاط المناقشة تكاد تكون معدومة خاصة إذا اعتمد الأستاذ على الإملاء وعدم الخروج على الموضوع وهو ما يضيع للطالب فرصة التوسع في الموضوع، بل هناك أساتذة لا يقبلون حتى المناقشة خارج الحصة، وبذلك يحرم الطلبة من استغلال ميولاتهم ورغباتهم اتجاه المادة العلمية، والشكل أدناه يبين بوضوح الاستنتاج الذي توصلنا إليه من نتائج وتحليل الجدول السابق.



المصدر: من إعداد الطالب باستخدام برنامج (Microsoft Office Excel 2007)

الشكل رقم (49) يوضح توزيع إجابات الطلبة وفقا لعبارة يُهمل أسلوب الإلقاء ميولات الطلبة للمادة العلمية

من خلال الشكل نلاحظ أن إجابة المبحوثين بعبارة (أوافق بشدة) و(أوافق) بالنسبة لهذا البند كبيرة ولصالح طلبة الماستر ذوي الدافعية المرتفعة والمتوسطة، بينما إجابة الطلبة المحايدين فكانت معتبرة ويمكن تفسير حياد الطلبة في هذا البند راجع لسببين إما كون الطلبة من الغائبين باستمرار عن المحاضرات، أو أنهم غير مقتنعين بفكرة الاهتمام بالميولات كونهم يعتقدون بأن الطالب ملزم بالتعليم في أي تخصص دون مراعاة ميولاته، وهو التفسير نفسه بالنسبة للإجابة المعتبرة بعبارة (لا أوافق) فمصطلح الميولات في علم النفس التربوي مصطلح مبهم بالنسبة للكثير من الطلبة إن لم نكن غير مهتمين به، وبالتالي عدم وضوح اتجاه الطلبة بمختلف دافعيتهم نحو هذا البند رغم أن النسبة تؤول إلى الموافقة المعتبرة لهذا البند.

الجدول رقم (37) يوضح توزيع إجابات الطلبة وفقا لعبارة أسلوب الإلقاء يُشعر الطالب بالملل أثناء الإلقاء.

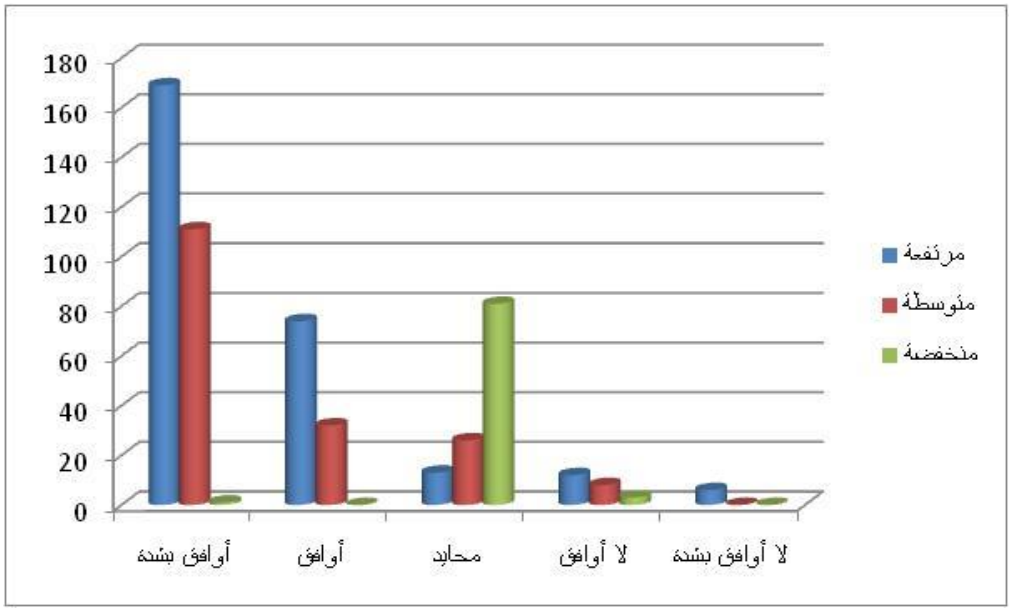
مستوى الدافعية	مرتفعة		متوسطة		منخفضة		المجموع		معامل الارتباط	مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ — القيمة الاحتمالية: Sig = 0.00 — الدلالة الإحصائية: توجد دلالة إحصائية
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%		
أوافق بشدة	169	31.50	111	20.70	1	0.20	281	52.40	0.61	
أوافق	74	13.80	32	6	0	0	106	19.80		
محايد	13	2.40	26	4.90	81	15.10	120	22.40		
لا أوافق	12	2.20	8	1.50	3	0.60	23	4.30		
لا أوافق بشدة	6	1.10	0	0	0	0	6	1.10		
المجموع:	274	51.10	177	33	85	15.90	536	100		

من خلال الجدول نلاحظ أن إجابة المبحوثين كانت متباينة، حيث سجلنا في الإجابة "أوافق بشدة" و "أوافق" النسب **(52.40%)** و**(19.80%)** فكانت نسبة إجابة الطلبة (31.50%) و(13.80%) لذوي الدافعية المرتفعة و(20.70%) و(6%) لذوي الدافعية المتوسطة بينما النسب (0.20%) و(0%) لذوي الدافعية المنخفضة، في حين الإجابة "لا أوافق" و "لا أوافق بشدة" كانت نسبة إجابة الطلبة ضئيلة حيث قدرت بـ**(4.30%)** و**(1.10%)** حيث كانت نسبة الإجابة (2.20%) و(1.10%) لذوي الدافعية المرتفعة و (1.50%) و(0%) بالنسبة للطلبة ذوي الدافعية المتوسطة أما الطلبة ذوي الدافعية المنخفضة فكانت نسبة إجابتهم تقدر بـ (0.60%) و(0%)، أما بالنسبة للطلبة المحايدين كانت نسبة إجابتهم الكلية **(22.40%)** حيث كانت إجابة الطلبة ذوي الدافعية المرتفعة (2.40%) ومتوسطي الدافعية (4.90%) أما منخفضي الدافعية فكانت نسبة إجابتهم (15.10%).

وباستعمال ارتباط التوافق (CC) تحصلنا على قيمة CC=0.61 وهي دالة إحصائيا عند مستوى (α=0.05)، مما يعني وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بدافعية الطلبة للتعلم وتصورهم أن أسلوب الإلقاء يُشعر الطالب بالملل أثناء الإلقاء.

ومنه نستنتج بأن أغلبية الطلبة يرون بأن أسلوب الإلقاء يسبب الملل للطلبة أثناء الحصة، حيث أجمع الطلبة خاصة ذوي الدافعية المرتفعة بأن أسلوب الإلقاء يشعرهم بالملل لكثرة عملية الإملاء، ففي الوقت الذي يحاول الطالب فيه فهم ما يقدمه الأستاذ يجد نفسه طيلة الحصة يستمع فقط لما يقدمه الأستاذ مع وجود بعض الغموض الذي قد يحتاج الطالب أثناءه إلى شرح وبمجرد أن يتجاوزها الأستاذ حتى تظهر فكرة غامضة أخرى لدى الطالب وهكذا فيجد الطالب نفسه سمع وكتب شئ لم يفهمه بعد، وهو ما يُلزم الطالب فيما بعد بالاستعانة ببعض الزملاء أو الأستاذ لفهم بعض المعلومات والتي لو استطاع الأستاذ شرحها جيدا ومناقشتها أثناء المحاضرة لما تحمل الطالب عناء ذلك،

وبالتالي فكلما أعتمد الأستاذ على الإلقاء انعكس ذلك على فهم وتركيز الطالب فينتج الشعور بالملل فينفروا الطلبة من التعلم باستخدام أسلوب الإلقاء، والشكل أدناه يبين بوضوح الاستنتاج الذي توصلنا إليه من نتائج وتحليل الجدول السابق.



المصدر: من إعداد الطالب باستخدام برنامج (Microsoft Office Excel 2007)

الشكل رقم (50) يوضح توزيع إجابات الطلبة وفقا لعبارة أسلوب الإلقاء يُشعر الطالب بالملل أثناء الإلقاء.

من خلال الشكل نلاحظ أن إجابة المبحوثين بعبارة (أوافق بشدة) و (أوافق) كانت بالنسبة لهذا البند كبيرة ولصالح طلبة الماستر ذوي الدافعية المرتفعة والمتوسطة ومنعدمة

تماما لذوي الدافعية المنخفضة، بينما إجابة الطلبة المحايدين معتبرة ولصالح الطلبة ذوي الدافعية المنخفضة، ويعود ذلك لأن الطلبة كثيري الغياب في المحاضرات هم من يفضلون الحياد بحكم عدم لديهم دراية بأن أسلوب الإلقاء يُشعر الطالب بالملل أثناء الإلقاء أم لا، فلو كانوا ممن يتابعون المحاضرات لكان لهم الرأي إما بالموافقة أو عدم الموافقة على هذا البند، كما نلاحظ إجابة الطلبة بعبارة (لا أوافق) و(لا أوافق بشدة) تكاد تنعدم بالمقارنة ما سابقيها بمختلف مستويات دافعيتهم، وبالتالي فأغلبية الطلبة يوافقون على هذا البند.

الجدول رقم (38) يوضح توزيع إجابات الطلبة وفقا لعبارة أسلوب الإلقاء يسمح للأستاذ بمعرفة مدى فهم طلبته بين الحين والأخر.

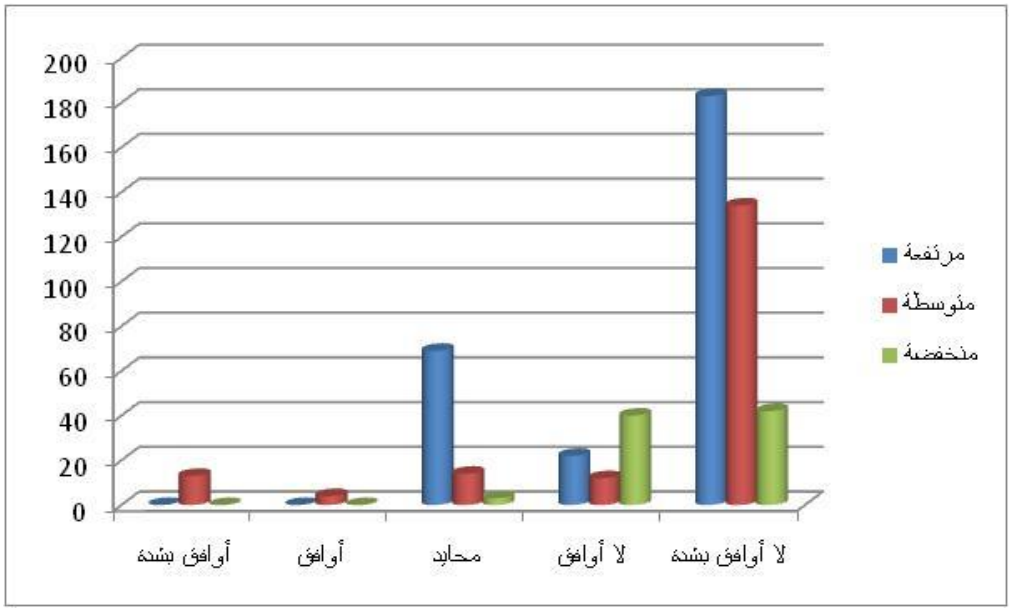
مستوى الدافعية	مرتفعة		متوسطة		منخفضة		المجموع		معامل الارتباط	مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ ـــــ القيمة الاحتمالية: $Sig = 0.00$ ـــــ الدلالة الإحصائية: توجد دلالة إحصائية
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%		
أوافق بشدة	0	0	13	2.40	0	0	13	2.40	0.16	
أوافق	0	0	4	0.70	0	0	4	0.70		
محايد	69	12.90	14	2.60	3	0.60	86	16.10		
لا أوافق	22	4.10	12	2.20	40	7.50	74	13.80		
لا أوافق بشدة	183	34.10	134	25	42	7.80	359	67		
المجموع:	274	51.10	177	33	85	15.90	536	100		

من خلال الجدول نلاحظ أن إجابة المبحوثين كانت متباينة، حيث سجلت أضعف نسبة في الإجابة "أوافق بشدة" و "أوافق" بنسب (**2.40%**) و(**0.70%**) فكانت نسبة إجابة الطلبة منعدمة تماما لذوي الدافعية المرتفعة والمنخفضة أما (2.40%) و(0.70%) فكان لذوي الدافعية المتوسطة، في حين الإجابة "لا أوافق" و "لا أوافق بشدة" كانت نسبة إجابة الطلبة كبيرة جدا وتقدر بـ(**13.80%**) و(**67%**) حيث كانت نسبة (4.10%) و(34.10%) لذوي الدافعية المرتفعة، أما ذوي الدافعية المتوسطة كانت نسبهم بين

(2.20%) و(25%) بينما كانت إجابة الطلبة ذوي الدافعية المنخفضة (7.50%) و(7.80%)، أما بالنسبة للطلبة المحايدين كانت نسبة إجابتهم الكلية **(16.10%)** حيث كانت إجابة الطلبة ذوي الدافعية المرتفعة (12.90%) ومتوسطي الدافعية بلغت نسبتهم (2.60%) أما منخفضي الدافعية فكانت نسبة إجابتهم (0.60%).

وباستعمال ارتباط التوافق (CC) تحصلنا على قيمة CC=0.16 وهي دالة إحصائيا عند مستوى (α=0.05)، مما يعني وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين دافعية الطلبة للتعلم وتصورهم أن أسلوب الإلقاء لا يسمح للأستاذ بمعرفة مدى فهم طلبته بين الحين والأخر.

ومنه نستنتج بأن أغلبية الطلبة يرون بأن أسلوب الإلقاء لا يسمح للأستاذ بمعرفة مدى فهم طلبته بين الحين والأخر، فاعتماد الأستاذ على الإلقاء وبوجود أعداد كبيرة من الطلبة وعدم فتح باب المناقشة بين الأستاذ والطلبة وبين الطلبة فيما بينهم يجب عملية إدراك الأستاذ لمدى فهم طلبته أمرا صعبا فقد يوحي الطالب للأستاذ بأنه فهم المحاضرة من خلال نشاطه في الكتابة وتتبعه الدائم ولكن ذلك ليس معناه الفهم بقدر ما هو تحايل من الطلبة حتى لا يتوقف الأستاذ عن الملي والبداية في طرح الأسئلة وفتح المناقشة للفهم فبعض الطلبة لا يحبذون أسلوب المناقشة فيُوهمون الأستاذ بالفهم حتى نهاية الحصة، والشكل أدناه يبين بوضوح الاستنتاج الذي توصلنا إليه من نتائج وتحليل الجدول السابق.



المصدر: من إعداد الطالب باستخدام برنامج (Microsoft Office Excel 2007)

الشكل رقم (51) يوضح توزيع إجابات الطلبة وفقا لعبارة أسلوب الإلقاء يسمح للأستاذ بمعرفة مدى فهم طلبته بين الحين والأخر.

من خلال الشكل نلاحظ أن إجابة المبحوثين بعبارة (لا أوافق بشدة) و(لا أوافق) بالنسبة لهذا البند كبيرة ولصالح طلبة الماستر ذوي الدافعية المرتفعة والمتوسطة والمنخفضة، بينما إجابة الطلبة بالموافقة الشديدة والموافقة والحياد تكاد تنعدم بمختلف مستويات دافعيتهم، وهو ما يفسر اعتراض الطلبة الشديد على أن أسلوب الإلقاء يسمح للأستاذ بمعرفة مدى فهم طلبته بين الحين والأخر، أما بخصوص إجابة الطلبة المحايدين في هذا البند فترجع لغيابهم المستمر عن المحاضرات وبالتالي عدم وجود فكرة واضحة عن هذا البند، وهو ما يفسر وضوح اتجاه الطلبة ذوي الدافعية المرتفعة والمتوسطة بالمعارضة الشديدة وبالأغلبية على هذا البند.

الجدول رقم (39) يوضح توزيع إجابات الطلبة وفقا لعبارة يُساهم أسلوب الإلقاء في تغطية حجم كبير من المعلومات في وقت قصير.

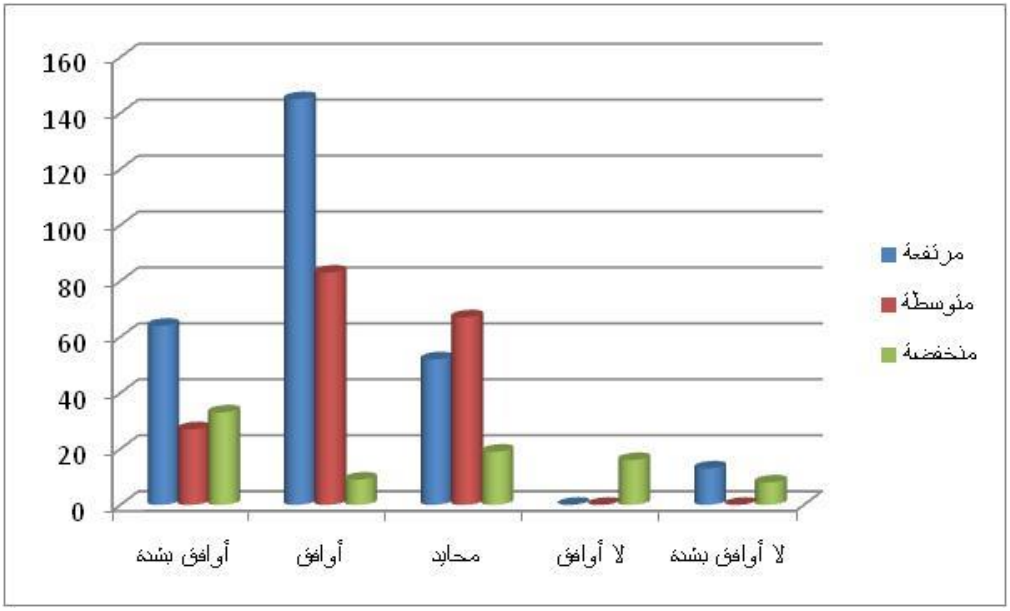
مستوى الدافعية	مرتفعة		متوسطة		منخفضة		المجموع		معامل الارتباط	مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ — القيمة الاحتمالية: Sig = 0.00 — الدلالة الإحصائية: توجد دلالة إحصائية
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%		
أوافق بشدة	64	11.90	27	5	33	6.20	124	23.10	0.77	
أوافق	145	27.10	83	15.50	9	1.70	237	44.30		
محايد	52	9.70	67	12.50	19	3.50	138	25.70		
لا أوافق	0	0	0	0	16	3	16	3		
لا أوافق بشدة	13	2.40	0	0	8	1.50	21	3.90		
المجموع:	274	51.10	177	33	85	15.90	536	100		

من خلال الجدول نلاحظ أن إجابة المبحوثين كانت متباينة، حيث سجلت أكبر نسبة في الإجابة "أوافق بشدة" و "أوافق" بنسب **(23.10%)** و**(44.30%)** فكانت نسبة إجابة الطلبة (11.90%) و(27.10%) لذوي الدافعية المرتفعة أما (5%) و(15.50%) فكان لذوي الدافعية المتوسطة بينما إجابة الطلبة ذوي الدافعية المنخفضة فقدرت بـ(6.20%) و(1.70%)، في حين الإجابة "لا أوافق" و "لا أوافق بشدة" كانت نسبة إجابة الطلبة ضئيلة وتقدر بـ**(3%)** و**(3.90%)** حيث كانت نسبة (0%) و(2.40%) لذوي الدافعية المرتفعة، أما ذوي الدافعية المتوسطة كانت نسبة إجابتهم منعدمة تماما بينما كانت إجابة الطلبة ذوي الدافعية المنخفضة (3%) و(1.50%)، أما بالنسبة للطلبة المحايدين كانت نسبة إجابتهم الكلية معتبرة **(25.70%)** حيث كانت إجابة الطلبة ذوي الدافعية المرتفعة (9.70%) أما متوسطي الدافعية فنسبة إجابتهم (12.50%) بينما نسبة إجابة منخفضي الدافعية فكانت نسبة إجابتهم (3.50%).

وباستعمال ارتباط التوافق (CC) تحصلنا على قيمة CC=0.77 وهي دالة إحصائيا عند مستوى (α=0.05)، مما يعني وجود علاقة قوية ذات دلالة إحصائية قوية

بدافعية الطلبة للتعلم وتصورهم أن أسلوب الإلقاء يُغطي حجم كبير من المعلومات في وقت قصير.

ومنه نستنتج بأن أغلبية الطلبة يرون بأن أسلوب الإلقاء يُغطي حجم كبير من المعلومات في وقت قصير، عند إلقاء الأستاذ لمحاضرته وبوجود عدد كبير من الطلبة وجدول زمني محدد يتوجب على الأستاذ العمل على إلقاء محاضرته والالتزام بالوقت تخوفا من التأخير وهو ما يجعله يعتمد كليا على إلقاء المحاضرة حتى يربح الوقت من جهة وتغطية أكبر عدد ممكن من الطلبة لمعلومات كثيرة، وبالتالي يُغطي حجم كبير من المعلومات في وقت قصير شرط عدم فتح باب النقاش أمام تدخل هائل للطلبة، والشكل أدناه يبين بوضوح الاستنتاج الذي توصلنا إليه من نتائج وتحليل الجدول السابق.



المصدر: من إعداد الطالب باستخدام برنامج (Microsoft Office Excel 2007)

الشكل رقم (52) يوضح توزيع إجابات الطلبة وفقا لعبارة يُساهم أسلوب الإلقاء في تغطية حجم كبير من المعلومات في وقت قصير.

من خلال الشكل نلاحظ أن إجابة المبحوثين بعبارة (أوافق بشدة) و (أوافق) كانت بالنسبة لهذا البند كبيرة ولصالح طلبة الماستر ذوي الدافعية المرتفعة والمتوسطة والمنخفضة، كما نجد إجابة الطلبة المحايدين معتبرة جدا ولصالح الطلبة ذوي الدافعية المرتفعة والمتوسطة وقليلا المنخفضة، ويعود ذلك لأن الطلبة كثيري الغياب في المحاضرات هم من يفضلون الحياد بحكم عدم لديهم تصور عن هذا البند، كما نلاحظ

إجابة الطلبة المعارضين بعبارة (لا أوافق) و(لا أوافق بشدة) تكاد تنعدم بمختلف مستويات دافعيتهم، وبالتالي فأغلبية الطلبة يوافقون على هذا البند.

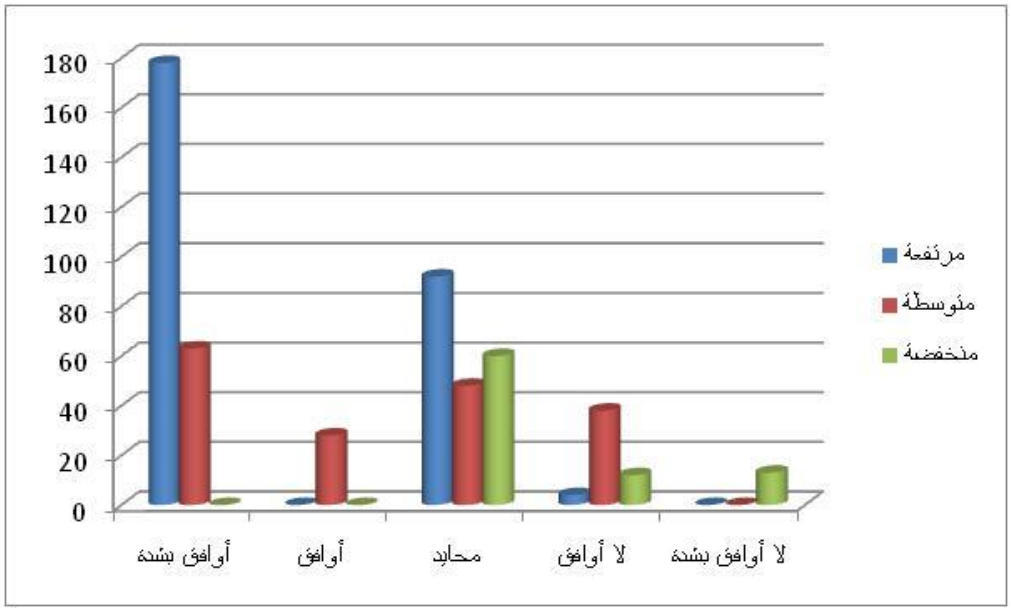
الجدول رقم (40) يوضح توزيع إجابات الطلبة وفقا لعبارة أثناء إلقاء المحاضرة ينشغل الطلبة بأحاديث جانبية.

مستوى الدافعية	مرتفعة		متوسطة		منخفضة		المجموع		معامل الارتباط	مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%		
أوافق بشدة	178	33.20	63	11.80	0	0	241	45	0.57	القيمة الاحتمالية: Sig = 0.00
أوافق	0	0	28	5.20	0	0	28	5.20		
محايد	92	17.20	48	9	60	11.20	200	37.30		الدلالة الإحصائية: توجد دلالة إحصائية
لا أوافق	4	0.70	38	7.10	12	2.20	54	10.10		
لا أوافق بشدة	0	0	0	0	13	2.40	13	2.40		
المجموع:	274	51.10	177	33	85	15.90	536	100		

من خلال الجدول نلاحظ أن إجابة المبحوثين كانت متباينة، حيث سجلت أكبر نسبة في الإجابة "أوافق بشدة" و "أوافق" بنسب **(45%)** و**(5.20%)** فكانت نسبة إجابة الطلبة ذوي الدافعية المرتفعة (33.20%) و(0%) أما الطلبة ذوي الدافعية المتوسطة فكانت نسبة إجابتهم (11.80%) و(5.20%)، بينما نسبة إجابة الطلبة ذوي الدافعية المنخفضة فكانت منعدمة تماما، في حين الإجابة "لا أوافق" و "لا أوافق بشدة" كانت نسبة إجابة الطلبة ضئيلة وتقدر بـ**(10.10%)** و**(2.40%)** حيث كانت نسبة (0.70%) و(0%) لذوي الدافعية المرتفعة، أما ذوي الدافعية المتوسطة كانت نسبهم بين (7.10%) و(0%) بينما كانت إجابة الطلبة ذوي الدافعية المنخفضة (2.20%) و(2.40%)، أما بالنسبة للطلبة المحايدين كانت نسبة إجابتهم الكلية **(37.10%)** حيث كانت إجابة الطلبة ذوي الدافعية المرتفعة (17.20%) ومتوسطي الدافعية (9%) أما منخفضي الدافعية فكانت نسبة إجابتهم (11.20%).

وباستعمال ارتباط التوافق (CC) تحصلنا على قيمة CC=0.57 وهي دالة إحصائيا عند مستوى (α=0.05)، مما يعني وجود علاقة ذات دلالة إحصائية قوية بدافعية الطلبة للتعلم وتصورهم أن الطلبة أثناء إلقاء المحاضرة من طرف الأستاذ ينشغلوا بأحاديث جانبية.

ومنه نستنتج بأن أغلبية الطلبة يرون بأن أسلوب الإلقاء في التدريس يجعل الطلبة ينشغلوا بأحاديث جانبية، فالأستاذ أثناء تقديم محاضرته يكون مجمل تركيزه حول عناصر المحاضرة، من خلال الإملاء أو الشرح المطول، وذلك لوجود أعداد هائلة من الطلبة أثناء المحاضرة وتوزيعهم الفوضوي داخل المدرج وشكل طاولات المدرج التي تحجب الرؤية لدى الأستاذ، مما يجعل الكثير من الطلبة ينشغلون بالأحاديث الجانبية أثناء الحصة، والشكل أدناه يبين بوضوح الاستنتاج الذي توصلنا إليه من نتائج وتحليل الجدول السابق.



المصدر: من إعداد الطالب باستخدام برنامج (Microsoft Office Excel 2007)

الشكل رقم (53) يوضح توزيع إجابات الطلبة وفقا لعبارة أثناء إلقاء المحاضرة ينشغل الطلبة بأحاديث جانبية.

من خلال الشكل نلاحظ أن إجابة المبحوثين بعبارة (أوافق بشدة) كانت مرتفعة لصالح طلبة الماستر ذوي الدافعية المرتفعة والمتوسطة أما المنخفضة فمعدومة تماما، في حين عبارة (أوافق) شبه منعدمة بالنسبة لهذا البند، بينما إجابة الطلبة المحايدين كبيرة ولصالح الطلبة ذوي الدافعية المرتفعة والمتوسطة والمنخفضة، ويعود ذلك لسببين إما أن الطلبة كثيري الغياب في المحاضرات وبالتالي انعدمت لديهم الإجابة، أو أنهم ممن يحضرون المحاضرات ولم يفهموا المغزى من فكرة الأحاديث الجانبية هل هي المناقشة حول المحاضرات أثناء الشرح أم هي المناقشة الفوضوية أم هي أحاديث لا علاقة لها بموضوع المحاضرة، وبدل من أن يستفسر عن هذا البند كما فعل بعض الطلبة عند توزيع الاستبيان فضل الطلبة تجنب الإجابة والمرور للبنود الأخرى، كما نلاحظ إجابة الطلبة المعارضين بشدة بعبارة (لا أوافق) و(لا أوافق بشدة) تكاد تنعدم بالمقارنة مع سابقيها بمختلف مستويات دافعيتهم، وبالتالي فنسبة معتبرة من الطلبة يوافقون على هذا البند.

الجدول رقم (41) يوضح توزيع إجابات الطلبة وفقا لعبارة يُساهم أسلوب الإلقاء في زيادة المعارف العلمية لدى الطلبة.

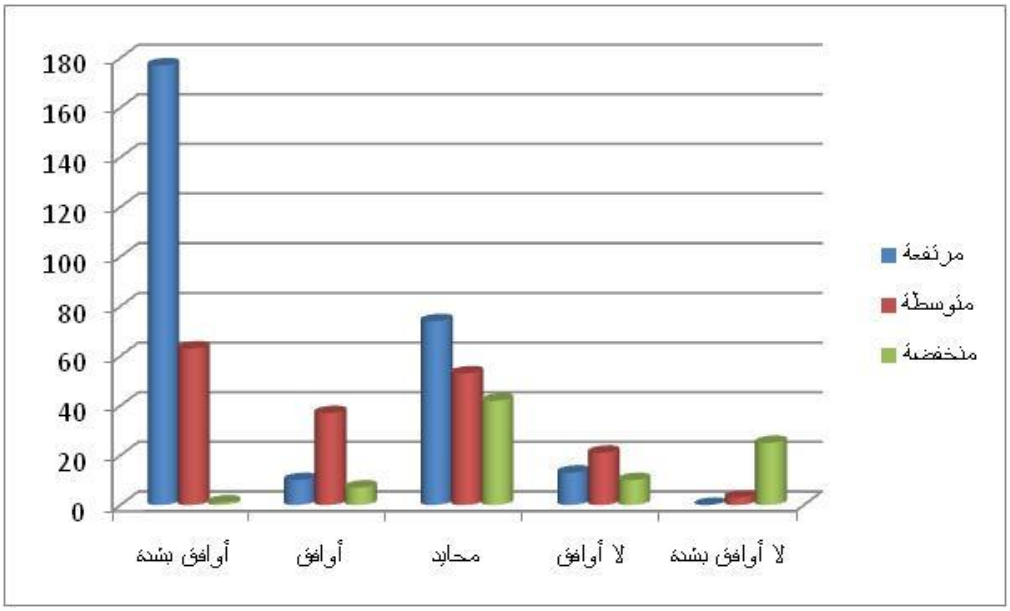
مستوى الدافعية	مرتفعة		متوسطة		منخفضة		المجموع		معامل الارتباط	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%		
أوافق بشدة	177	33	63	11.80	1	0.20	241	45	0.54	مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ القيمة الاحتمالية: Sig = 0.00 الدلالة الإحصائية: توجد دلالة إحصائية
أوافق	10	1.90	37	6.90	7	1.30	54	10.10		
محايد	74	13.80	53	9.90	42	7.80	169	31.50		
لا أوافق	13	2.40	21	3.90	10	1.90	44	8.20		
لا أوافق بشدة	0	0	3	0.60	25	4.70	28	5.20		
المجموع:	274	51.10	177	33	85	15.90	536	100		

من خلال الجدول نلاحظ أن إجابة المبحوثين كانت متباينة، حيث سجلت أعلى نسبة في الإجابة "أوافق بشدة" و"أوافق" بنسب **(45%)** للأولى و**(10.10%)** للثانية

فكانت أعلى نسبة (33%) و(1.90%) لذوي الدافعية المرتفعة بينما النسب (11.80%) و(6.90%) لذوي الدافعية المتوسطة أما الطلبة ذوي الدافعية المنخفضة فكانت نسبة إجابتهم (0.20%) و(1.30%) في هذه العبارة، في حين الإجابة "لا أوافق" و "لا أوافق بشدة" كانت نسبة اجابتهم ضعيفة حيث سجلت أعلى نسبهم **(8.20%)** و**(5.20%)** على التوالي فكانت نسبة (2.40%) و(0%) لذوي الدافعية المرتفعة و(3.90%) و(0.60%) لذوي الدافعية المتوسطة بينما نسبة إجابة الطلبة المقدرة بـ(1.90%) و(4.70%) على التوالي لذوي الدافعية المنخفضة، أما بالنسبة للطلبة المحايدين والذين كانت النسبة الإجمالية لإجابتهم معتبرة (31.50%)، فكانت النسبة (13.80%) لذوي الدافعية المرتفعة و(9.90%) لذوي الدافعية المتوسطة، أما الطلبة ذوي الدافعية المنخفضة فكانت نسبة الإجابة لديهم تمثل (7.80%).

وباستعمال ارتباط التوافق (CC) تحصلنا على قيمة CC=0.54 وهي دالة إحصائيا عند مستوى (α=0.05)، مما يعني وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بدافعية الطلبة للتعلم وتصورهم أن أسلوب الإلقاء يُساهم في زيادة المعارف العلمية لدى الطلبة.

ومنه نستنتج بأن أغلبية الطلبة يرون بأن أسلوب الإلقاء يُساهم في زيادة المعارف العلمية لدى الطلبة، فالطلبة يرون بأن الأستاذ الذي يعتمد على الإلقاء هو محور العملية التعليمية ويجب عليه أن يقوم بالتحضير الجيد للمحاضرة باعتبار أن الحصة ستكون تحت تسييره وما على الطالب سوى الاستماع أو المناقشة أو طرح الأسئلة إن اقتضى وبالتالي تقع عملية سرد وشرح المعلومات على عاتق الأستاذ، وهو الأمر الذي يجعل الأستاذ المتميز أن يحضر التحضير الجيد للمحاضرة والتي من خلالها زيادة المعارف العلمية للطلبة، والشكل أدناه يبين بوضوح الاستنتاج الذي توصلنا إليه من نتائج وتحليل الجدول السابق.



المصدر: من إعداد الطالب باستخدام برنامج (Microsoft Office Excel 2007)

الشكل رقم (54) يوضح توزيع إجابات الطلبة وفقا لعبارة يُساهم أسلوب الإلقاء في زيادة المعارف العلمية لدى الطلبة.

من خلال الشكل نلاحظ أن إجابة المبحوثين بعبارة (أوافق بشدة) و (أوافق) كانت بالنسبة لهذا البند كبيرة ولصالح طلبة الماستر ذوي الدافعية المرتفعة والمتوسطة، كما نجد إجابة الطلبة المحايدين معتبرة جدا ولصالح الطلبة ذوي الدافعية المرتفعة والمتوسطة والمنخفضة، ونفسر ذلك بأن الطلبة المجيبين كثيري الغياب في المحاضرات، أو أنهم لم يفهموا المغزى من هذا البند المتعلق بأن أسلوب الإلقاء يُساهم في زيادة المعارف العلمية لديهم، وبدلا من الاستفسار عن فكرة زيادة المعارف لديهم وجدوا اختيار الحياد والانتقال للبند الثاني أسهل، كما أن ضيق الوقت لبعض الطلبة والاستحياء أمام الأستاذ عند تقديم الاستبيان جعلهم محرجون فنجدهم يفضلون الإجابة بالحياد على طلب المساعدة لفهم أي بند من الاستبيان وهو عكس ما يفعله بعض المبحوثين عندما يناقشون صاحب الاستبيان ويفهمون المغزى من كل سؤال غامض لديهم، كما نلاحظ إجابة الطلبة المعارضين بعبارة (لا أوافق) و(لا أوافق بشدة) تكاد تنعدم بمختلف مستويات دافعيتهم، وبالتالي فأغلبية الطلبة يوافقون على هذا البند.

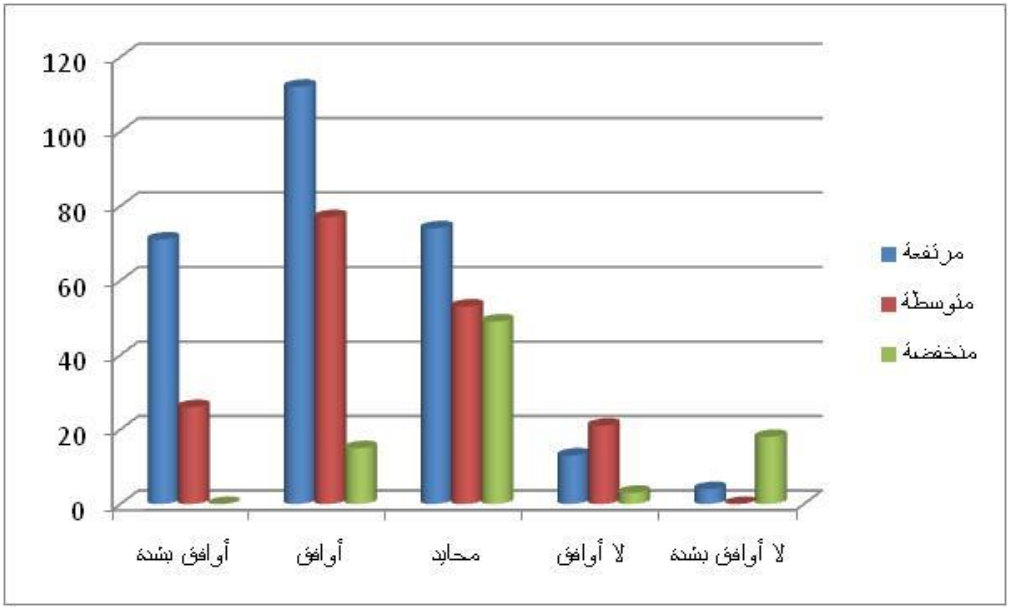
الجدول رقم (42) يوضح توزيع إجابات الطلبة وفقا لعبارة يعتمد أسلوب الإلقاء في امتحانات الطلبة على الحفظ.

مستوى الدافعية	مرتفعة		متوسطة		منخفضة		المجموع		معامل الارتباط	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%		
أوافق بشدة	71	13.20	26	4.90	0	0	97	18.10	0.45	مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ — القيمة الاحتمالية: Sig = 0.00 — الدلالة الإحصائية: توجد دلالة إحصائية
أوافق	112	20.90	77	14.40	15	2.80	204	38.10		
محايد	74	13.80	53	9.90	49	9.10	176	32.80		
لا أوافق	13	2.40	21	3.90	3	0.60	37	6.90		
لا أوافق بشدة	4	0.70	0	0	18	3.40	22	4.10		
المجموع:	274	51.10	177	33	85	15.90	536	100		

من خلال الجدول نلاحظ أن إجابة المبحوثين كانت متباينة، حيث سجلت أعلى نسبة في الإجابة "أوافق بشدة" و"أوافق" بنسب (**18.10%**) و(**38.10%**) فكانت أعلى نسبة (13.20%) و(20.90%) لذوي الدافعية المرتفعة بينما النسب (4.90%) و(14.40%) لذوي الدافعية المتوسطة أما الطلبة ذوي الدافعية المنخفضة فكانت نسبة إجابتهم (0%) و(2.80%)، في حين الإجابة "لا أوافق" و "لا أوافق بشدة" كانت نسبة اجابتهم ضعيفة حيث سجلت نسبهم الكلية (**6.90%**) و(**4.10%**) على التوالي فكانت نسبة (2.40%) و(0.70%) لذوي الدافعية المرتفعة و(3.90%) و(0%) لذوي الدافعية المتوسطة بينما نسبة إجابة الطلبة المقدرة بـ(0.60%) و(3.40%) على التوالي لذوي الدافعية المنخفضة، أما بالنسبة للطلبة المحايدين والذين كانت النسبة الإجمالية لإجابتهم معتبرة (**32.80%**)، فكانت النسبة (13.80%) لذوي الدافعية المرتفعة و(9.90%) لذوي الدافعية المتوسطة، أما الطلبة ذوي الدافعية المنخفضة فكانت نسبة الإجابة لديهم تمثل (9.10%).

وباستعمال ارتباط التوافق (CC) تحصلنا على قيمة CC=0.45 وهي دالة إحصائيا عند مستوى (α=0.05)، مما يعني وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بدافعية الطلبة للتعلم وتصورهم أن أسلوب الإلقاء يعتمد فيه الأستاذ في امتحاناته على الحفظ.

ومنه نستنتج بأن أغلبية الطلبة يرون بأن أسلوب الإلقاء الذي يعتمده الأستاذ في امتحاناته على الحفظ يقلل من دافعيتهم للتعلم، لأن الأستاذ عند تقديم محاضرته يُهمل طرق التفكير العلمي لديهم، ويهمل كل الاتجاهات والميول الإيجابية، ويعتبر الأستاذ النجاح في الامتحانات هو التركيز على حفظ المادة لا غير، وبذلك أهمل اعتماد الطالب على نفسه وعلى مكتسباته العلمية القبلية، فيصبح الطلبة يميلون إلى تلخيص المواد الدراسية حتى يسهل حفظها، فيؤدي إلى طمس روح التفكير العلمي والابتكار، والشكل أدناه يبين بوضوح الاستنتاج الذي توصلنا إليه من نتائج وتحليل الجدول السابق.



المصدر: من إعداد الطالب باستخدام برنامج (Microsoft Office Excel 2007)

الشكل رقم (55) يوضح توزيع إجابات الطلبة وفقا لعبارة يعتمد أسلوب الإلقاء في امتحانات الطلبة على الحفظ.

من خلال الشكل نلاحظ أن إجابة المبحوثين بعبارة (أوافق بشدة) و (أوافق) كانت بالنسبة لهذا البند كبيرة ولصالح طلبة الماستر ذوي الدافعية المرتفعة والمتوسطة، كما نجد إجابة الطلبة المحايدين مرتفعة جدا ولصالح الطلبة ذوي الدافعية المرتفعة والمتوسطة

والمنخفضة، ونفسر ذلك بأن هؤلاء الطلبة إما أنهم يتغيبون باستمرار عن المحاضرات وبالتالي انعدام تصورهم عن هذا البند، وإما عدم فهمهم لهذا البند واستحيائهم عن الاستفسار عنه جعلهم يفضلون الإجابة بالحياد والمرور للبند الموالي، كما نلاحظ إجابة الطلبة المعارضين بعبارة (لا أوافق) و(لا أوافق بشدة) تكاد تنعدم بمختلف مستويات دافعيتهم، وبالتالي فأغلبية الطلبة يوافقون على هذا البند.

الجدول رقم (43) يوضح توزيع إجابات الطلبة وفقا لعبارة يجد الطلبة المتعة في حضور المحاضرة التي تعتمد على أسلوب الإلقاء.

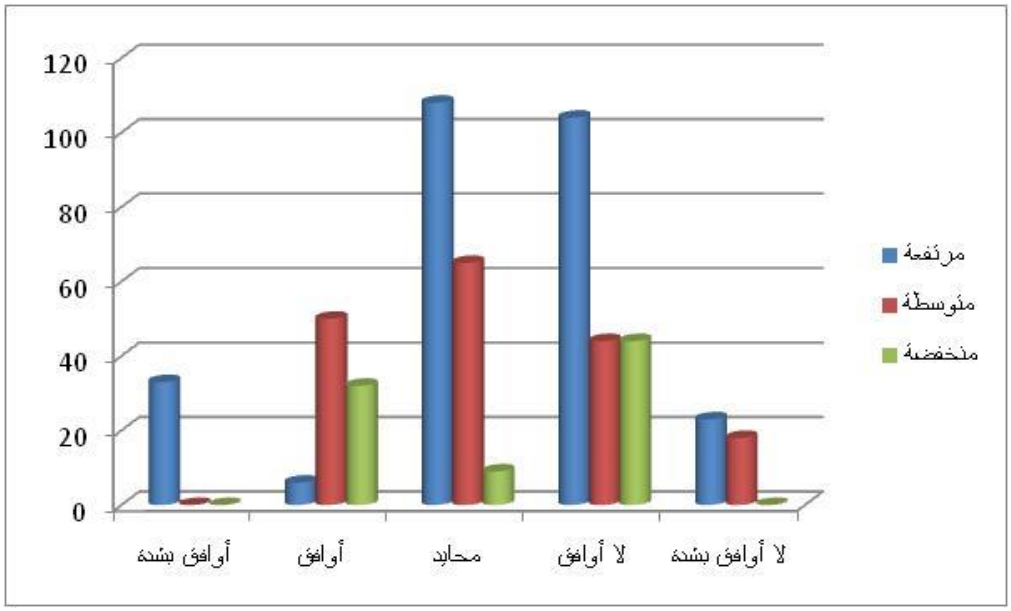
مستوى الدافعية	مرتفعة		متوسطة		منخفضة		المجموع		معامل الارتباط	مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ — القيمة الاحتمالية: Sig = 0.00 — الدلالة الإحصائية: توجد دلالة إحصائية
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%		
أوافق بشدة	33	6.20	0	0	0	0	33	6.20	0.45	
أوافق	6	1.10	50	9.30	32	6	88	16.40		
محايد	108	20.10	65	12.10	9	1.70	182	34		
لا أوافق	104	19.40	44	8.20	44	8.20	192	35.80		
لا أوافق بشدة	23	4.30	18	3.40	0	0	41	7.60		
المجموع:	274	51.10	177	33	85	15.90	536	100		

من خلال الجدول نلاحظ أن إجابة المبحوثين كانت متباينة، حيث سجلنا النسب الضئيلة في الإجابات "أوافق بشدة" و"أوافق" النسب **(6.20%)** و**(16.40%)** فكانت نسبة إجابة الطلبة (6.20%) و(1.10%) لذوي الدافعية المرتفعة و(0%) و(9.30%) لذوي الدافعية المتوسطة بينما النسب (0%) و(6%) لذوي الدافعية المنخفضة، في حين الإجابة "لا أوافق" و"لا أوافق بشدة" كانت نسبة إجابة الطلبة كبيرة حيث قدرت بـ**(35.80%)** و**(7.60%)** حيث كانت نسبة الإجابة (19.40%) و(4.30%) لذوي الدافعية المرتفعة و(8.20%) و(3.40%) بالنسبة للطلبة ذوي الدافعية المتوسطة أما الطلبة ذوي الدافعية المنخفضة فكانت نسبة إجابتهم تقدر بـ (8.20%) و(0%)، أما

بالنسبة للطلبة المحايدين كانت نسبة إجابتهم الكلية **(34%)** حيث كانت إجابة الطلبة ذوي الدافعية المرتفعة (20.10%) ومتوسطي الدافعية (12.10%) أما منخفضي الدافعية فكانت نسبة إجابتهم (1.70%).

وباستعمال ارتباط التوافق (CC) تحصلنا على قيمة CC=0.45 وهي دالة إحصائيا عند مستوى (α=0.05)، مما يعني وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بدافعية الطلبة للتعلم وتصورهم أنهم يجدون المتـعة في حضور المحاضرة التي تعتــمد على أسلوب الإلقـاء.

ومنه نستنتج بأن أغلبية الطلبة يرون بأن أسلوب الإلقاء الذي يعتمده الأستاذ في محاضرته خال من المتعة مما يقلل دافعيتهم للتعلم، فقد أجمع الطلبة خاصة ذوي الدافعية المرتفعة بأن أسلوب الإلقاء الذي من خلاله لا يغير الأستاذ نمط المحاضرة بين الحين والأخر حتى لا يمل الطالب، ودون مراعاة مستويات الطلبة أثناء الشرح و بث الحوار والتفكير والمناقشة وإثراء للجميع وأن يبادر الأستاذ المحاضر إلى إشراك الطلبة في المحاضرة، وإيجاد طريقة أو أسلوب لإيصال المعلومة للطالب بشكل يشد انتباهه وإعطاءه فرصه أو فاصل لتجديد نشاطه، فإن لم يتوفر كل ذلك في محاضرة الأستاذ الذي يعتمد على الإلقاء في محاضرته كانت المحاضرة مملة وخالية من المتعة، والشكل أدناه يبين بوضوح الاستنتاج الذي توصلنا إليه من نتائج وتحليل الجدول السابق.



المصدر: من إعداد الطالب باستخدام برنامج (Microsoft Office Excel 2007)

الشكل رقم (56) يوضح توزيع إجابات الطلبة وفقا لعبارة يجد الطلبة المتعة في حضور المحاضرة التي تعتمد على أسلوب الإلقاء.

من خلال الشكل نلاحظ أن إجابة المبحوثين بعبارة (أوافق بشدة) تكاد تكون منعدمة، أما عبارة (أوافق) فضئيلة جدا، في المقابل إجابة الطلبة بعبارة (محايد) و(لا أوافق) و(لا أوافق بشدة) كبيرة ولصالح الطلبة ذوي الدافعية المرتفعة والمتوسطة والمنخفضة، ونفسر ذلك بأن الطلبة المبحوثين لا يجدون المتعة في حضور المحاضرة التي تعتمد على أسلوب الإلقاء، وبالتالي فأغلبية الطلبة لا يوافقون على هذا البند.

2.1/- تحليل نتائج الفرضية الرابعة

التذكير بالفرضية: للوسائل التعليمية المستخدمة في التعليم الجامعي دور ايجابي في دافعية الطلبة للتعلم.

الجدول رقم (44) يوضح توزيع إجابات الطلبة وفقا لعبارة الوسائل التعليمية تسمح للطلبة بالتركيز أثناء شرح المادة العلمية.

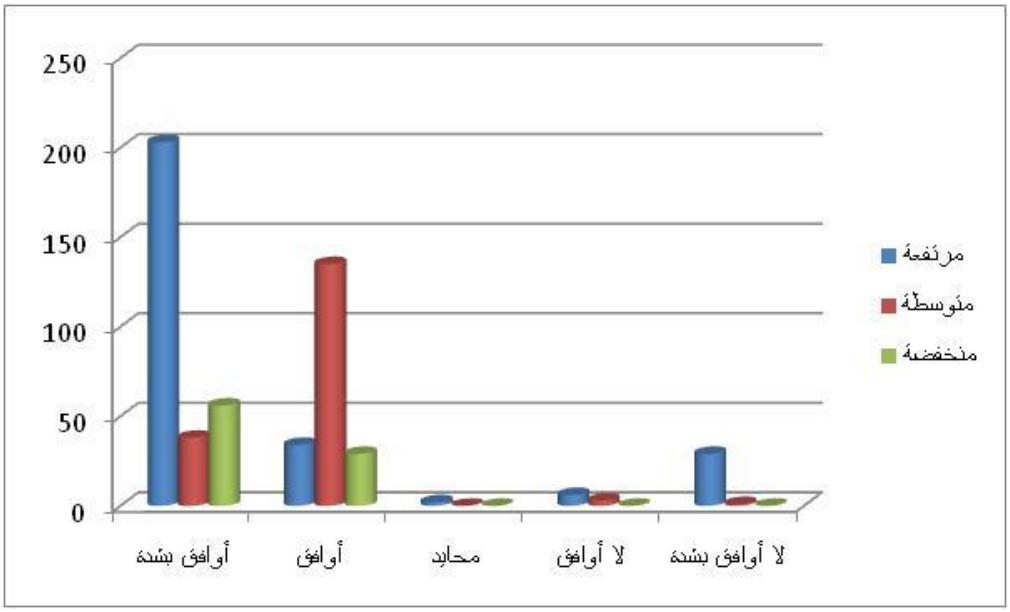
مستوى الدافعية	مرتفعة		متوسطة		منخفضة		المجموع		معامل الارتباط	مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ — القيمة الاحتمالية: Sig = 0.00 — الدلالة الإحصائية: توجد دلالة إحصائية
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%		
أوافق بشدة	203	37.90	38	7.10	56	10.40	297	55.40	0.52	
أوافق	34	6.30	135	25.20	29	5.40	198	36.90		
محايد	2	0.40	0	0	0	0	2	0.40		
لا أوافق	6	1.10	3	0.60	0	0	9	1.70		
لا أوافق بشدة	29	5.40	1	0.20	0	0	30	5.60		
المجموع:	274	51.10	177	33	85	15.90	536	100		

من خلال الجدول نلاحظ أن إجابة المبحوثين كانت متباينة، حيث سجلت أعلى نسبة في الإجابة "أوافق بشدة" و"أوافق" بنسب **(55.40%)** و**(36.90%)** فكانت أعلى نسبة (37.90%) و(6.30%) لذوي الدافعية المرتفعة بينما النسب (7.10%) و(25.20%) لذوي الدافعية المتوسطة أما الطلبة ذوي الدافعية المنخفضة فكانت نسبة إجابتهم (10.40%) و(5.40%)، في حين الإجابة "لا أوافق" و "لا أوافق بشدة" كانت نسبة اجابتهم ضعيفة حيث سجلت نسبهم الكلية **(1.70%)** و**(5.60%)** على التوالي فكانت نسبة (1.10%) و(5.40%) لذوي الدافعية المرتفعة و(0.60%) و(0.20%) لذوي الدافعية المتوسطة بينما نسبة إجابة الطلبة ذوي الدافعية المنخفضة فكانت منعدمة تماما، أما بالنسبة للطلبة المحايدين والذين كانت النسبة الإجمالية لإجابتهم ضئيلة جدا

قدرت بـ**(0.40%)**، فكانت النسبة (0.40%) لذوي الدافعية المرتفعة ومنعدمة تماما لذوي الدافعية المتوسطة والمنخفضة.

وباستعمال ارتباط التوافق (CC) تحصلنا على قيمة CC=0.52 وهي دالة إحصائيا عند مستوى (α=0.05)، مما يعني وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بدافعية الطلبة للتعلم وتصورهم أن الوسائل التعليمية تسمح للطلبة بالتركيز أثناء شرح المادة العلمية.

ومنه نستنتج بأن أغلبية الطلبة يرون بأن الوسائل التعليمية تسمح لهم بالتركيز أثناء شرح المادة العلمية، فهم يرون بأن الأستاذ الذي يعتمد أثناء تدريسه على الوسائل التعليمية التي تؤثر في جوانبهم الحسية والفكرية وانسجامهم وتفاعلهم في الحصة التي من شأنها أن تشد انتباههم وتركيزهم، فجهاز عرض البيانات ستجعل من الحصة حماسية وذلك لما يضفيه هذا الجهاز على عرض المادة العلمية من وضوح كاستخدام الصور والفيديوهات التي تزيد في تعزيز الطالب للتعلم كون المادة العلمية ستعرض بتفاصيل أكثر وشكل ملفت للانتباه تجعل الحصة شيقة وحماسية ومثيرة وبالتالي تدفعهم إلى التعلم دفعا، والشكل أدناه يبين بوضوح الاستنتاج الذي توصلنا إليه من نتائج وتحليل الجدول السابق.



المصدر: من إعداد الطالب باستخدام برنامج (Microsoft Office Excel 2007)

الشكل رقم (57) يوضح توزيع إجابات الطلبة وفقا لعبارة الوسائل التعليمية تسمح للطلبة بالتركيز أثناء شرح المادة العلمية.

من خلال الشكل نلاحظ أن إجابة المبحوثين بعبارة (أوافق بشدة) و (أوافق) كانت بالنسبة لهذا البند كبيرة جدا ولصالح طلبة الماستر ذوي الدافعية المرتفعة والمتوسطة والمنخفضة، بينما إجابة الطلبة بعبارة (محايد) و(لا أوافق) و(لا أوافق بشدة) تكاد تنعدم مقارنة بسابقيها بكل مستويات دافعيتهم، وبالتالي فأغلبية الطلبة يوافقون على هذا البند.

الجدول رقم (45) يوضح توزيع إجابات الطلبة وفقا لعبارة الوسائل التعليمية تزيد في التحصيل العلمي للطلبة.

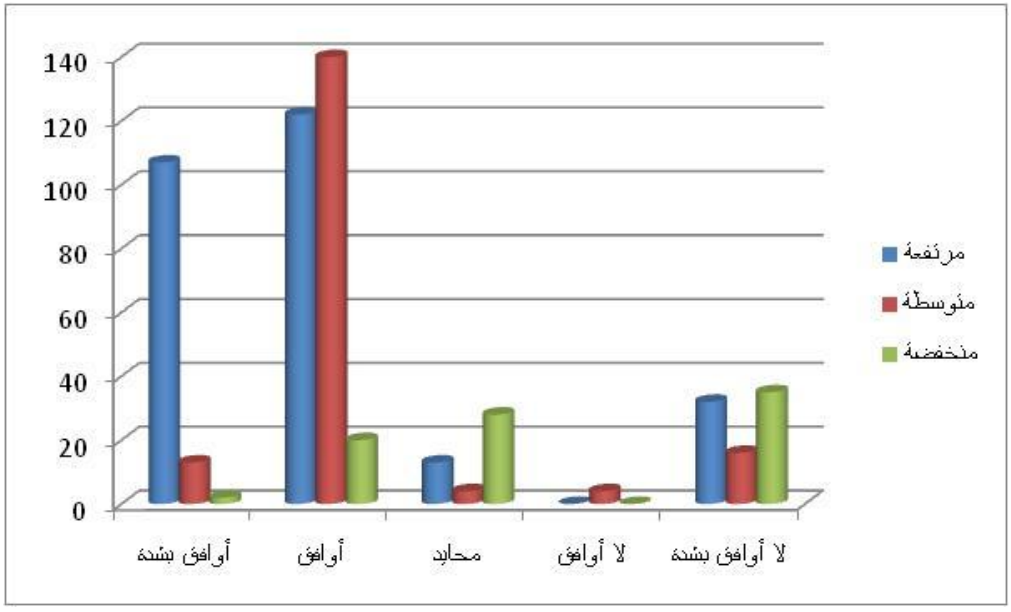
مستوى الدافعية	مرتفعة		متوسطة		منخفضة		المجموع		معامل الارتباط	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%		
أوافق بشدة	107	20	13	2.40	2	0.40	122	22.80	0.54	مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ القيمة الاحتمالية: Sig = 0.00 الدلالة الإحصائية: توجد دلالة إحصائية
أوافق	122	22.80	140	26.10	20	3.70	282	52.60		
محايد	13	2.40	4	0.70	28	5.20	45	8.40		
لا أوافق	0	0	4	0.70	0	0	4	0.70		
لا أوافق بشدة	32	6	16	3	35	6.50	83	15.50		
المجموع:	274	51.10	177	33	85	15.90	536	100		

من خلال الجدول نلاحظ أن إجابة المبحوثين كانت متباينة، حيث سجلت أعلى نسبة في الإجابة "أوافق بشدة" و"أوافق" بنسب (**22.80%**) للأولى و(**52.60%**) للثانية فكانت أعلى نسبة (20%) و(22.80%) لذوي الدافعية المرتفعة بينما النسب (2.40%) و(26.10%) لذوي الدافعية المتوسطة أما الطلبة ذوي الدافعية المنخفضة فكانت نسبة إجابتهم (0.40%) و(3.70%) في هذه العبارة، في حين الإجابة "لا أوافق" و "لا أوافق بشدة" كانت نسبة إجابتهم ضعيفة بالمقارنة مع سابقها حيث سجلت أعلى نسبهم (**0.70%**) و(**15.50%**) على التوالي فكانت نسبة (0%) و(6%) لذوي الدافعية المرتفعة و(0.70%) و(3%) لذوي الدافعية المتوسطة بينما نسبة إجابة الطلبة المقدرة بـ(0%) و(6.50%) على التوالي لذوي الدافعية المنخفضة، أما بالنسبة للطلبة المحايدين

والذين كانت النسبة الإجمالية لإجابتهم (8.40%)، فكانت النسبة (2.40%) لذوي الدافعية المرتفعة و(0.70%) لذوي الدافعية المتوسطة، أما الطلبة ذوي الدافعية المنخفضة فكانت نسبة الإجابة لديهم تمثل (5.20%).

وباستعمال ارتباط التوافق (CC) تحصلنا على قيمة CC=0.54 وهي دالة إحصائيا عند مستوى (α=0.05)، مما يعني وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بدافعية الطلبة للتعلم وتصورهم أن استخدام الوسائل التعليمية في التدريس يزيد في تحصيلهم العلمي.

ومنه نستنتج بأن أغلبية الطلبة يرون بأن الوسائل التعليمية تزيد في تحصيلهم العلمي، لأن اعتماد الوسائل التعليمية في رأيهم تجعل التعلم أكثر سرعة وتكيفا وتتيح لجميع حواسهم المشاركة في التعلم وتثري التعلم بمصادر ووسائط متعددة ومتكاملة ومتنوعة من شأنها أن تزيد المشاركة الإيجابية للطلبة داخل قاعة أو مدرج التدريس، فتستوعب الأعداد المتزايدة من الطلبة وتوفر مصادر معلومات متعددة فتحدث عملية التعلم لدى الطلبة من جهة وتدفعهم للتحصيل العلمي الشيق من جهة أخرى، والشكل أدناه يبين بوضوح الاستنتاج الذي توصلنا إليه من نتائج وتحليل الجدول السابق.



المصدر: من إعداد الطالب باستخدام برنامج (Microsoft Office Excel 2007)

الشكل رقم (58) يوضح توزيع إجابات الطلبة وفقا لعبارة الوسائل التعليمية تزيد في التحصيل العلمي للطلبة.

من خلال الشكل نلاحظ أن إجابة المبحوثين بعبارة (أوافق بشدة) و (أوافق) كانت بالنسبة لهذا البند كبيرة ولصالح طلبة الماستر ذوي الدافعية المرتفعة والمتوسطة، بينما إجابة الطلبة المحايدين شبه معتبرة ولصالح الطلبة ذوي الدافعية المنخفضة والمرتفعة، ويعود ذلك لأن الطلبة لم يفهموا جيدا المغزى من السؤال وفي نفس الوقت ظروفهم لم تسمح لهم بطلب الاستفسار على هذا البند وفضلوا اختيار الحياد والمرور للبند الثاني، كما نلاحظ إجابة الطلبة بعبارة (لا أوافق) منعدمة بالنسبة لذوي الدافعية المرتفعة والمنخفضة وقليلا جدا لذوي الدافعية المتوسطة، أما الذين أجابوا بعبارة (لا أوافق بشدة) فكانت لهم معارضة واضحة لهذا البند مما يدل على أنهم لا يرون في أن الوسائل التعليمية تزيد في تحصيلهم العلمي، وعلى العموم فإن أغلبية الطلبة يوافقون على هذا البند.

الجدول رقم (46) يوضح توزيع إجابات الطلبة وفقا لعبارة الشرح باستخدام الوسائل التعليمية يجعل توصيل المعلومة للطلبة عملية ممتعة.

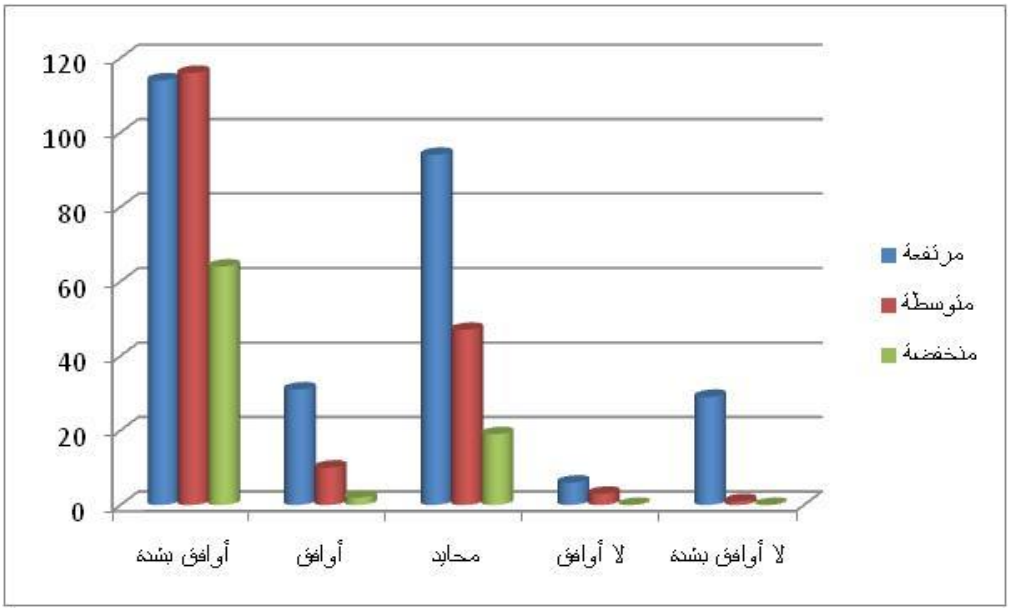
مستوى الدافعية	مرتفعة		متوسطة		منخفضة		المجموع		معامل الارتباط	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%		
أوافق بشدة	114	21.30	116	21.60	64	11.90	294	54.90	0.81	مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ — القيمة الاحتمالية: Sig = 0.00 — الدلالة الإحصائية: توجد دلالة إحصائية
أوافق	31	5.80	10	1.90	2	0.40	43	8		
محايد	94	17.50	47	8.80	19	3.50	160	29.90		
لا أوافق	6	1.10	3	0.60	0	0	9	1.70		
لا أوافق بشدة	29	5.40	1	0.20	0	0	30	5.60		
المجموع:	274	51.10	177	33	85	15.90	536	100		

من خلال الجدول نلاحظ أن إجابة المبحوثين كانت متباينة، حيث سجلت أعلى نسبة في الإجابة "أوافق بشدة" و"أوافق" بنسب **(54.90%)** للأولى و**(8%)** للثانية فكانت أعلى نسبة (21.30%) و(5.80%) لذوي الدافعية المرتفعة بينما النسب (21.60%)

و(1.90%) لذوي الدافعية المتوسطة أما الطلبة ذوي الدافعية المنخفضة فكانت نسبة إجابتهم (11.90%) و(0.40%)، في حين الإجابة "لا أوافق" و "لا أوافق بشدة" كانت نسبة إجابتهم ضعيفة بالمقارنة مع سابقها حيث سجلت أعلى نسبهم **(1.70%)** و**(5.60%)** على التوالي فكانت نسبة (1.10%) و(5.40%) لذوي الدافعية المرتفعة و(0.60%) و(0.20%) لذوي الدافعية المتوسطة بينما نسبة إجابة الطلبة ذوي الدافعية المنخفضة منعدمة تماما، أما بالنسبة للطلبة المحايدين والذين كانت النسبة الإجمالية لإجابتهم **(29.90%)**، فكانت النسبة (17.50%) لذوي الدافعية المرتفعة و(8.80%) لذوي الدافعية المتوسطة، أما الطلبة ذوي الدافعية المنخفضة فكانت نسبة الإجابة لديهم تمثل (3.50%).

وباستعمال ارتباط التوافق (CC) تحصلنا على قيمة CC=0.81 وهي دالة إحصائيا عند مستوى (α=0.05)، مما يعني وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بدافعية الطلبة للتعلم وتصورهم أن استخدام الوسائل التعليمية في شرح المادة العلمية يجعل توصيل المعلومة للطلبة عملية ممتعة.

ومنه نستنتج بأن أغلبية الطلبة يرون بأن الوسائل التعليمية التي يستخدمها الأستاذ أثناء شرح المادة العلمية تساهم في توصيل المعلومة بشكل ممتع، فاختيار أفضل الوسائل التعليمية المعينة على توصيل المعلومة للطالب وتنويع طرق الشرح وإثارة أسئلة الاستيعاب والتذوق لتنشيط جو الطلبة مع إمكانية إضافة صور ثابتة أو متحركة وكذلك إضفاء عنصر الحركة عليها فتحدث جاذبية وشد الطالب إليها, فتوفر الوقت والجهد في توصيل المعلومات، وتخلق بيئة جاذبة لطلبة, تتغلب على عامل المكان والزمان, فيجد الطالب سلاسة في متعة استيعاب المعلومة وبالتالي خلق جو من الدافعية للتعلم في المواقف العلمية المختلفة، والشكل أدناه يبين بوضوح الاستنتاج الذي توصلنا إليه من نتائج وتحليل الجدول السابق.



المصدر: من إعداد الطالب باستخدام برنامج (Microsoft Office Excel 2007)

الشكل رقم (59) يوضح توزيع إجابات الطلبة وفقا لعبارة الشرح باستخدام الوسائل التعليمية يجعل توصيل المعلومة للطلبة عملية ممتعة.

من خلال الشكل نلاحظ أن إجابة المبحوثين بعبارة (أوافق بشدة) و (أوافق) كانت بالنسبة لهذا البند كبيرة جدا ولصالح طلبة الماستر ذوي الدافعية المرتفعة والمتوسطة والمنخفضة، بينما إجابة الطلبة المحايدين معتبرة جدا ولصالح الطلبة ذوي الدافعية المرتفعة والمتوسطة، ويعود ذلك لسببين إما أن هؤلاء الطلبة كثيري الغياب في المحاضرات والحصص التي تغيب فيها الوسائل التعليمية في شرح الدرس وبالتالي ليس لهم تصور عن هذا البند، أما أنهم حضروا لاستعمال وسائل تعليمية ولم تكن تفي بالغرض المطلوب ففضلوا الحياد لعدم استطاعتهم تحديد واضح بالرفض أو القبول لهذا البند، أما إجابة الطلبة بعبارة (لا أوافق) و(لا أوافق بشدة) تكاد تنعدم بالمقارنة مع سابقيها بمختلف مستويات دافعيتهم، وبالتالي فأغلبية الطلبة يوافقون على هذا البند إذا استبعدنا نسبة المحايدين.

الجدول رقم (47) يوضح توزيع إجابات الطلبة وفقا لعبارة الشرح باستخدام الوسائل التعليمية يزيد في فهم الطالب للمادة العلمية.

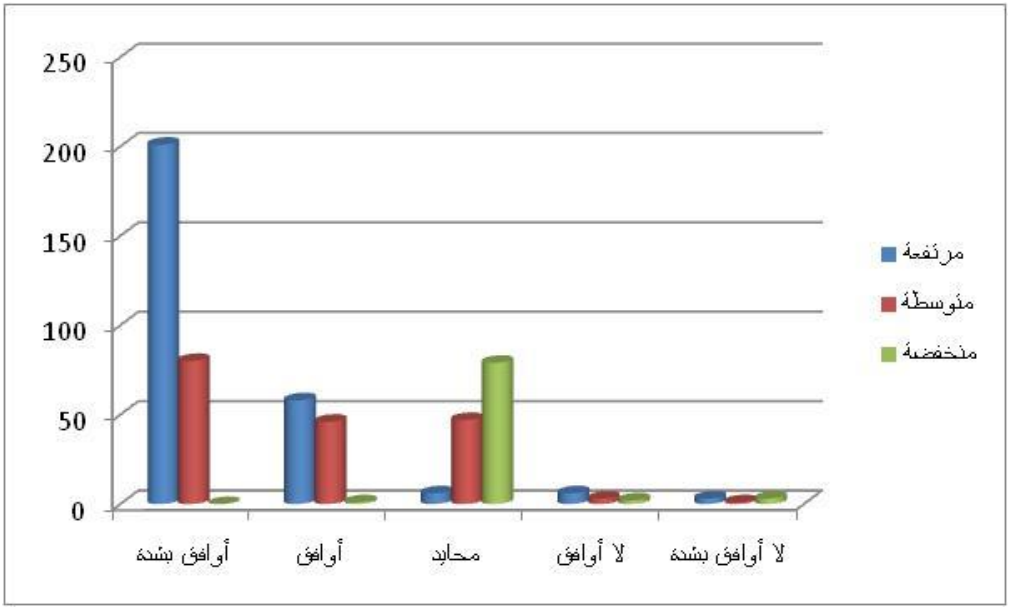
مستوى الدافعية	مرتفعة		متوسطة		منخفضة		المجموع		معامل الارتباط	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%		
أوافق بشدة	201	37.50	80	14.90	0	0	281	52.40	0.60	مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ — القيمة الاحتمالية: Sig = 0.00 — الدلالة الإحصائية: توجد دلالة إحصائية
أوافق	58	10.80	46	8.60	1	0.20	105	19.60		
محايد	6	1.10	47	8.80	79	14.70	132	24.60		
لا أوافق	6	1.10	3	0.60	2	0.40	11	2.10		
لا أوافق بشدة	3	0.60	1	0.20	3	0.60	7	1.30		
المجموع:	274	51.1	177	33	85	15.90	536	100		

من خلال الجدول نلاحظ أن إجابة المبحوثين كانت متباينة، حيث سجلت أكبر نسبة في الإجابة "أوافق بشدة" و "أوافق" بنسب (**52.40%**) و(**19.60%**) فكانت نسبة إجابة الطلبة ذوي الدافعية المرتفعة (37.50%) و(10.80%) أما الطلبة ذوي الدافعية المتوسطة فكانت نسبة إجابتهم (14.90%) و(8.60%)، بينما نسبة إجابة الطلبة ذوي الدافعية المنخفضة فكانت (0%) و(0.20%)، في حين الإجابة "لا أوافق" و "لا أوافق بشدة" كانت نسبة إجابة الطلبة ضئيلة وتقدر بـ(**2.10%**) و(**1.30%**) حيث كانت نسبة (1.10%) و(0.60%) لذوي الدافعية المرتفعة، أما ذوي الدافعية المتوسطة كانت نسبهم بين (0.60%) و(0.20%) بينما كانت إجابة الطلبة ذوي الدافعية المنخفضة (0.40%) و(0.60%)، أما بالنسبة للطلبة المحايدين كانت نسبة إجابتهم الكلية (**24.60%**) حيث كانت إجابة الطلبة ذوي الدافعية المرتفعة (1.10%) ومتوسطي الدافعية (8.80%) أما منخفضي الدافعية فكانت نسبة إجابتهم (14.70%).

وباستعمال ارتباط التوافق (CC) تحصلنا على قيمة CC=0.60 وهي دالة إحصائيا عند مستوى (α=0.05)، مما يعني وجود علاقة ذات دلالة إحصائية قوية

بدافعية الطلبة للتعلم وتصورهم أن الشرح باستخدام الوسائل التعليمية يزيد في فهم الطالب للمادة العلمية.

ومنه نستنتج بأن أغلبية الطلبة يرون بأن الوسائل التعليمية تزيد في فهم المادة العلمية لديهم، فاعتماد أستاذ المقياس في تدريسه على الوسائل التعليميّة سيشعر الطالب بمدى تميّزه وقدرته على الابتكار والتجديد، وكسر ملل ورتابة الحصة التعليميّة، لتصبح الحصة أكثر متعةً، فتحثّ الطالب على التفكير والتحدي، وتقوّي قدرة الطالب على الملاحظة والمقارنة، فينجذب الطالب للمادة العلمية وتصبح المفضلة لديه فتقربه للعالم الواقعي، وتساهم بتحفيز جميع حواسه، فيتلاشى الشرح الزائد المُضجر أحياناً، فيترسخ لدى الطالب الفهم السليم للمعلومة فتحدث الدافعية لديه نحو التعلم، والشكل أدناه يبين بوضوح الاستنتاج الذي توصلنا إليه من نتائج وتحليل الجدول السابق.



المصدر: من إعداد الطالب باستخدام برنامج (Microsoft Office Excel 2007)

الشكل رقم (60) يوضح توزيع إجابات الطلبة وفقا لعبارة الشرح باستخدام الوسائل التعليمية يزيد في فهم الطالب للمادة العلمية.

من خلال الشكل نلاحظ أن إجابة المبحوثين بعبارة (أوافق بشدة) و (أوافق) كانت بالنسبة لهذا البند كبيرة ولصالح طلبة الماستر ذوي الدافعية المرتفعة والمتوسطة ومنعدمة تماما لذوي الدافعية المنخفضة، بينما إجابة الطلبة المحايدين معتبرة لحد ما ولصالح

الطلبة ذوي الدافعية المنخفضة والمتوسطة، ويعود ذلك لأن هؤلاء الطلبة لم يحضروا لحصص استخدمت فيها الوسائل التعليمية من أجل توضيح المعلومة وبالتالي جعل الطلبة يفهمون بشكل أحسن مما يفهمون بالطريقة التقليدية، أو حضورهم لحصص مدعمة بوسائل تعليمية لم ترق للمستوى المطلوب لفهم الطلبة، في حين نلاحظ إجابة الطلبة بعبارة (لا أوافق) و(لا أوافق بشدة) شبه منعدمة بمختلف مستويات دافعيتهم، وبالتالي فأغلبية الطلبة يوافقون على هذا البند.

الجدول رقم (48) يوضح توزيع إجابات الطلبة وفقا لعبارة استعمال الوسائل التعليمية في تقديم المادة العلمية يؤدي للتشويش على الطلبة.

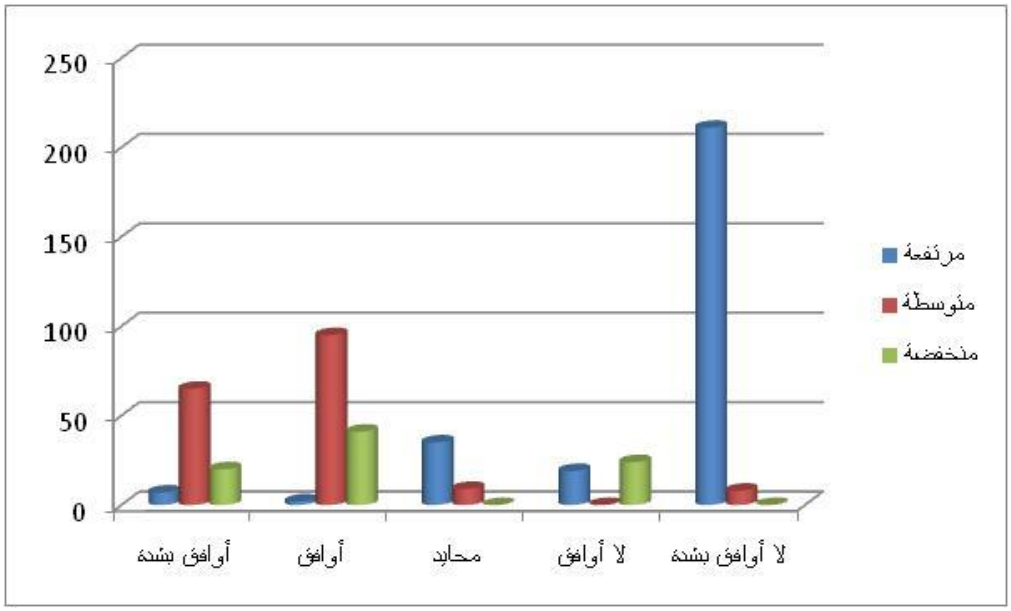
مستوى الدافعية	مرتفعة		متوسطة		منخفضة		المجموع		معامل الارتباط	مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ ـــــ القيمة الاحتمالية: Sig = 0.00 ـــــ الدلالة الإحصائية: توجد دلالة إحصائية
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%		
أوافق بشدة	7	1.30	65	12.10	20	3.70	92	17.20	0.18	
أوافق	2	0.40	95	17.70	41	7.60	138	25.70		
محايد	35	6.50	9	1.70	0	0	44	8.20		
لا أوافق	19	3.50	0	0	24	4.50	43	8		
لا أوافق بشدة	211	39.40	8	1.50	0	0	219	40.90		
المجموع:	274	51.10	177	33	85	15.90	536	100		

من خلال الجدول نلاحظ أن إجابة المبحوثين كانت متباينة، حيث سجلت أكبر نسبة في الإجابة "أوافق بشدة" و "أوافق" تقدر بـ(**17.20%**) و(**25.70%**) فكانت نسبة إجابة الطلبة ذوي الدافعية المرتفعة (1.30%) و(0.40%) أما الطلبة ذوي الدافعية المتوسطة فكانت نسبة إجابتهم (12.10%) و(17.70%)، بينما نسبة إجابة الطلبة ذوي الدافعية المنخفضة فكانت (3.70%) و(7.60%)، في حين الإجابة "لا أوافق" و "لا أوافق بشدة" كانت نسبة إجابة الطلبة أعلى من سابقها وتقدر بـ(**8%**) و(**40.90%**) حيث كانت نسبة (3.50%) و(39.40%) لذوي الدافعية المرتفعة، أما ذوي الدافعية

المتوسطة كانت نسبهم بين (0%) و(1.50%) بينما كانت إجابة الطلبة ذوي الدافعية المنخفضة (4.50%) و(0%)، أما بالنسبة للطلبة المحايدين كانت نسبة إجابتهم الكلية (**8.20%**) حيث كانت إجابة الطلبة ذوي الدافعية المرتفعة (6.50%) ومتوسطي الدافعية (1.70%) أما منخفضي الدافعية فكانت نسبة إجابتهم (0%).

وباستعمال ارتباط التوافق (CC) تحصلنا على قيمة CC=0.18 وهي دالة إحصائيا عند مستوى (α=0.05)، مما يعني وجود علاقة ذات دلالة إحصائية ضعيفة جدا بدافعية الطلبة للتعلم وتصورهم أن استعمال الوسائل التعليمية في تقديم المادة العلمية يؤدي للتشويش على الطلبة.

ومنه نستنتج بأن أغلبية الطلبة وبعبارة "لا أوافق بشدة" يرون بأن الوسائل التعليمية المستخدمة في تقديم المادة العلمية لا تؤدي إلى التشويش على الطلبة، بالرغم أن بعض الأساتذة وأثناء إقحامهم للوسائل التعليمية في الدرس الواحد دون تخطيط سليم ودون مبرر، فيؤدي ذلك إلى تشويش أذهان الطلاب وتشتت أفكارهم، وهذا راجع لعدم خبرة الأستاذ في استخدام هذه الوسائل، ففي بعض الأحيان يحتاج الأستاذ لتعدد التقنية التعليمية في الدرس الواحد حتى تكون وثيقة الارتباط بالهدف من استخدامها، غير أن الطلبة محل الدراسة أكدوا أن الوسائل التعليمية ناجعة في تحقيق أهدافهم التعليمية ودفعهم إلى التعليم، والشكل أدناه يبين بوضوح الاستنتاج الذي توصلنا إليه من نتائج وتحليل الجدول السابق.



المصدر: من إعداد الطالب باستخدام برنامج (Microsoft Office Excel 2007)

الشكل رقم (61) يوضح توزيع إجابات الطلبة وفقا لعبارة استعمال الوسائل التعليمية في تقديم المادة العلمية يؤدي للتشويش على الطلبة.

من خلال الشكل نلاحظ أن إجابة المبحوثين بعبارة (أوافق بشدة) و(أوافق) ضئيلة جدا بالنسبة لهذا البند ولصالح طلبة الماستر ذوي الدافعية المتوسطة والمنخفضة وتكاد تنعدم لذوي الدافعية المرتفعة، بينما إجابة الطلبة بعبارة (محايد) و(لا أوافق) شبه منعدمة، بينما نلاحظ إجابة الطلبة بعبارة (لا أوافق بشدة) كبيرة جدا ولصالح الطلبة ذوي الدافعية المرتفعة بالمقارنة مع سابقيها، وبالتالي فأغلبية الطلبة ذوي الدافعية المرتفعة لا يوافقون على هذا البند.

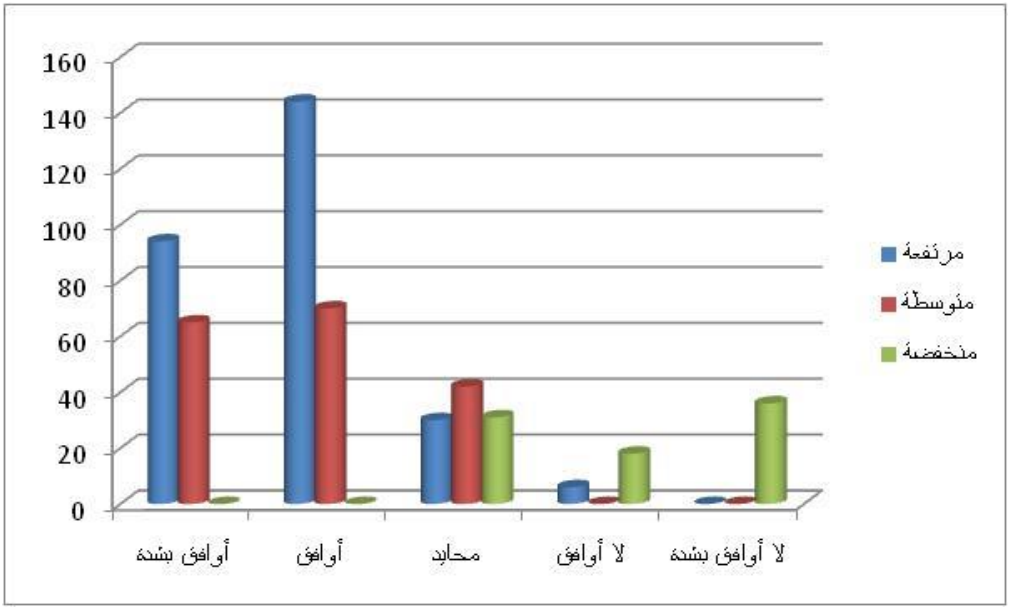
الجدول رقم (49) يوضح توزيع إجابات الطلبة وفقا لعبارة الوسائل التعليمية تشد انتباه الطالب.

مستوى الدافعية	مرتفعة		متوسطة		منخفضة		المجموع		معامل الارتباط	مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ — القيمة الاحتمالية: Sig = 0.00 — الدلالة الإحصائية: توجد دلالة إحصائية
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%		
أوافق بشدة	94	17.50	65	12.10	0	0	159	29.70	0.63	
أوافق	144	26.90	70	13.10	0	0	214	39.90		
محايد	30	5.60	42	7.80	31	5.80	103	19.20		
لا أوافق	6	1.10	0	0	18	3.40	24	4.50		
لا أوافق بشدة	0	0	0	0	36	6.70	36	6.70		
المجموع:	274	51.10	177	33	85	15.90	536	100		

من خلال الجدول نلاحظ أن إجابة المبحوثين كانت متباينة، حيث سجلنا أعلى النسب في الإجابات "أوافق بشدة" و"أوافق" النسب **(29.70%)** و**(39.90%)** فكانت نسبة إجابة الطلبة (17.50%) و(26.90%) لذوي الدافعية المرتفعة و(12.10%) و(13.10%) لذوي الدافعية المتوسطة بينما كانت النسب منعدمة تماما لذوي الدافعية المنخفضة، في حين الإجابة "لا أوافق" و"لا أوافق بشدة" كانت نسبة إجابة الطلبة ضئيلة حيث قدرت بـ**(4.50%)** و**(6.70%)** حيث كانت نسبة الإجابة (1.10%) و(0%) لذوي الدافعية المرتفعة ومنعدمة تماما بالنسبة للطلبة ذوي الدافعية المتوسطة أما الطلبة ذوي الدافعية المنخفضة فكانت نسبة إجابتهم تقدر بـ (3.40%) و(6.70%)، أما بالنسبة للطلبة المحايدين كانت نسبة إجابتهم الكلية **(19.20%)** حيث كانت إجابة الطلبة ذوي الدافعية المرتفعة (5.60%) ومتوسطي الدافعية (7.80%) أما منخفضي الدافعية فكانت نسبة إجابتهم (5.80%).

وباستعمال ارتباط التوافق (CC) تحصلنا على قيمة CC=0.63 وهي دالة إحصائيا عند مستوى (α=0.05)، مما يعني وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بدافعية الطلبة للتعلم وتصورهم أن استخدام الوسائل التعليمية في عرض المادة العلمية تشد انتباه الطالب.

ومنه نستنتج بأن أغلبية الطلبة يرون بأن الوسائل التعليمية المستخدمة من طرف الأستاذ في شرح وتقديم المادة العلمية تشد انتباههم، نظرا لما تتميز به الوسائل التعليمية والطابع الذي تضفيه في عملية التدريس مما يثير انتباه واهتمام الطلبة بشكل أكثر أثناء الدرس بالإضافة للتفاعل الذي يحدث داخل القاعة فيخلق جو من الحيوية والنشاط بين الطلبة، فتزيد في انتباههم ودافعيتهم لهذه المادة العلمية، والشكل أدناه يبين بوضوح الاستنتاج الذي توصلنا إليه من نتائج وتحليل الجدول السابق.



المصدر: من إعداد الطالب باستخدام برنامج (Microsoft Office Excel 2007)

الشكل رقم (62) يوضح توزيع إجابات الطلبة وفقا لعبارة الوسائل التعليمية تشد انتباه الطالب.

من خلال الشكل نلاحظ أن إجابة المبحوثين بعبارة (أوافق بشدة) و (أوافق) كانت بالنسبة لهذا البند كبيرة ولصالح طلبة الماستر ذوي الدافعية المرتفعة والمتوسطة ومنعدمة تماما لذوي الدافعية المنخفضة، بينما إجابة الطلبة المحايدين شبه معتبرة بمختلف مستويات دافعيتهم، ويعود هذا الحياد لسببين إما أن هذه الفئة من الطلبة لم يحضروا بتاتا لحصة تعليمية باستخدام الوسائل التعليمية، أو أن تصورهم لاستخدام الوسائل التعليمية في التعليم الجامعي مبهم وغامض مما اضطرهم لعدم الإجابة بالقبول أو الرفض والمرور

للبند الثاني، كما نلاحظ إجابة الطلبة بعبارة (لا أوافق) و(لا أوافق بشدة) شبه منعدمة، وعموما فإن أغلبية الطلبة يوافقون على هذا البند.

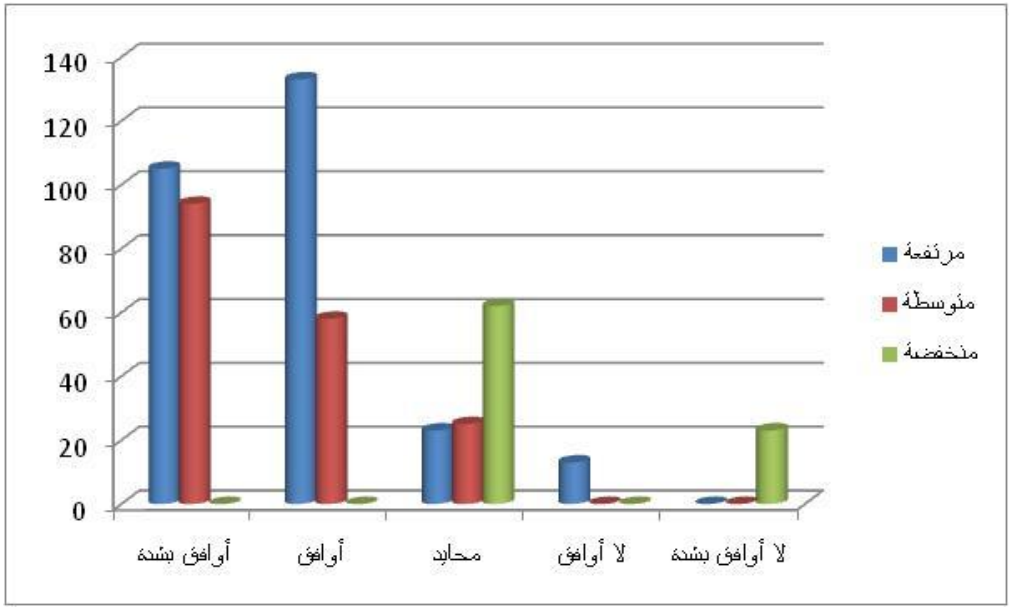
الجدول رقم (50) يوضح توزيع إجابات الطلبة وفقا الوسائل التعليمية تخلق جو من التفاعل بين الطلبة داخل القاعة.

مستوى الدافعية	مرتفعة		متوسطة		منخفضة		المجموع		معامل الارتباط	مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ ـــــ القيمة الاحتمالية: Sig = 0.00 ـــــ الدلالة الإحصائية: توجد دلالة إحصائية
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%		
أوافق بشدة	105	19.60	94	17.50	0	0	199	37.10	0.63	
أوافق	133	24.80	58	10.80	0	0	191	35.60		
محايد	23	4.30	25	4.70	62	11.60	110	20.50		
لا أوافق	13	2.40	0	0	0	0	13	2.40		
لا أوافق بشدة	0	0	0	0	23	4.30	23	4.30		
المجموع:	274	51.10	177	0	85	15.90	536	100		

من خلال الجدول نلاحظ أن إجابة المبحوثين كانت متباينة، حيث سجلنا أعلى النسب في الإجابات "أوافق بشدة" و"أوافق" تقدر بـ(**37.10%**) و(**35.60%**) فكانت نسبة إجابة الطلبة (19.60%) و(24.80%) لذوي الدافعية المرتفعة و(17.50%) و(10.80%) لذوي الدافعية المتوسطة بينما كانت النسب منعدمة تماما لذوي الدافعية المنخفضة، في حين الإجابة "لا أوافق" و"لا أوافق بشدة" كانت نسبة إجابة الطلبة ضئيلة حيث قدرت بـ(**2.40%**) و(**4.30%**) حيث كانت نسبة الإجابة (2.40%) و(0%) لذوي الدافعية المرتفعة ومنعدمة تماما بالنسبة للطلبة ذوي الدافعية المتوسطة أما الطلبة ذوي الدافعية المنخفضة فكانت نسبة إجابتهم (0%) و(4.30%)، أما بالنسبة للطلبة المحايدين كانت نسبة إجابتهم الكلية (**20.50%**) حيث كانت إجابة الطلبة ذوي الدافعية المرتفعة (4.30%) ومتوسطي الدافعية (7.70%) أما منخفضي الدافعية فكانت نسبة إجابتهم (11.60%).

وباستعمال ارتباط التوافق (CC) تحصلنا على قيمة CC=0.63 وهي دالة إحصائيا عند مستوى (α=0.05)، مما يعني وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بدافعية الطلبة للتعلم وتصورهم أن استخدام الوسائل التعليمية في عرض المادة العلمية تخلق جو من التفاعل بين الطلبة داخل القاعة.

ومنه نستنتج بأن أغلبية الطلبة يرون بأن الوسائل التعليمية التي يعتمدها الأستاذ في شرح وتقديم المادة العلمية تخلق لديهم جو من التفاعل داخل القاعة، إن عملية التفاعل داخل القاعة بين الطلبة فيما بينهم و بين الطلبة والأستاذ أمرا ضروريا في عملية التعليم لأن الفهم والمناقشة والأسئلة التي يطرحها الطلبة لزيادة الفهم والتعمق في المعلومة المقدمة من طرف الأستاذ تحتاج لجو تفاعلي داخل القاعة بحيث تخفي كل الفروق بين الطلبة ولن يكون ذلك سانحا إلا عن طريق التقنيات الحديثة والابتعاد عن الأسلوب التقليدي التلقيني الممل فيجد الطالب متعة النظر والسمع للمعلومة من خلال استخدام الفيديو أو الصورة أو السبورة التفاعلية أو عرض الشرائح المتحركة التي من شأنها تغير نمط التدريس الصامت إلى النشط فتعطي بذلك حيوية ونشاط في القاعة فيندفع الطلبة للمادة العلمية بتفاعل، والشكل أدناه يبين بوضوح الاستنتاج الذي توصلنا إليه من نتائج وتحليل الجدول السابق.



المصدر: من إعداد الطالب باستخدام برنامج (Microsoft Office Excel 2007)

الشكل رقم (63) يوضح توزيع إجابات الطلبة وفقا الوسائل التعليمية تخلق جو من التفاعل بين الطلبة داخل القاعة.

من خلال الشكل نلاحظ أن إجابة المبحوثين بعبارة (أوافق بشدة) و(أوافق) كانت بالنسبة لهذا البند كبيرة ولصالح طلبة الماستر ذوي الدافعية المرتفعة والمتوسطة ومنعدمة تماما لذوي الدافعية المنخفضة، بينما إجابة الطلبة المحايدين معتبرة لحد ما ولصالح الطلبة ذوي الدافعية المنخفضة، ويعود هذا الحياد لأن الطلبة منخفضي الدافعية لديهم نظرة سلبية نحو التعلم لهذا حضورهم للمحاضرة نادرا، بالإضافة أنهم لا يحبذون المشاركات في التظاهرات والبحوث العلمية، فعند تقديمنا لهم لهذا الاستبيان وبمجرد وصولهم لهذا البند والذي نعتقد بأنهم لم يفهموا جيدا المغزى منه فضلوا الحياد والمرور للبند الأخر على مناقشة والتقصي عن فكرة أن الوسائل التعليمية تخلق جو من التفاعل بين الطلبة داخل القاعة، أو أن هذه الفئة الطلابية لم يحظوا بتاتا بحصة تعليمية باستخدام الوسائل التعليمية، أما بخصوص عبارة (لا أوافق) و(لا أوافق بشدة) فكانت منعدمة دليل على القبول الشديد لهذا البند، ومنه فأغلبية الطلبة يوافقون على هذا البند.

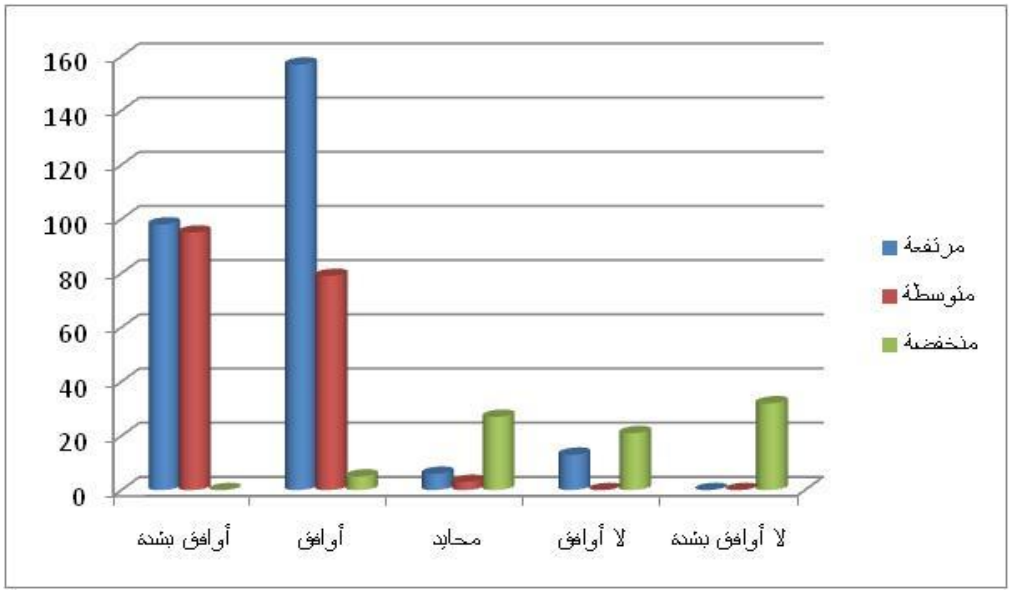
الجدول رقم (51) يوضح توزيع إجابات الطلبة وفقا لعبارة استخدام الوسائل التعليمية يزيد في ثقة الطالب بنفسه أثناء الشرح.

مستوى الدافعية	مرتفعة		متوسطة		منخفضة		المجموع		معامل الارتباط	مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ — القيمة الاحتمالية: Sig = 0.00 — الدلالة الإحصائية: توجد دلالة إحصائية
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%		
أوافق بشدة	98	18.30	95	17.70	0	0	193	36	0.65	
أوافق	157	29.30	79	14.70	5	0.90	241	45		
محايد	6	1.10	3	0.60	27	5	36	6.70		
لا أوافق	13	2.40	0	0	21	3.90	34	6.30		
لا أوافق بشدة	0	0	0	0	32	6	32	6		
المجموع:	274	51.10	177	33	85	15.90	536	100		

من خلال الجدول نلاحظ أن إجابة المبحوثين كانت متباينة، حيث سجلنا أعلى النسب في الإجابات "أوافق بشدة" و"أوافق" النسب **(36%)** و**(45%)** فكانت نسبة إجابة الطلبة (18.30%) و(29.30%) لذوي الدافعية المرتفعة و(17.70%) و(14.70%) لذوي الدافعية المتوسطة بينما كانت النسب (0%) و(0.90) لذوي الدافعية المنخفضة، في حين الإجابة "لا أوافق" و"لا أوافق بشدة" كانت نسبة إجابة الطلبة ضئيلة حيث قدرت بـ**(6.30%)** و**(6%)** حيث كانت نسبة الإجابة (2.40%) و(0%) لذوي الدافعية المرتفعة ومنعدمة تماما بالنسبة للطلبة ذوي الدافعية المتوسطة أما الطلبة ذوي الدافعية المنخفضة فكانت نسبة إجابتهم تقدر بـ (3.90%) و(6%)، أما بالنسبة للطلبة المحايدين كانت نسبة إجابتهم الكلية **(36%)** حيث كانت إجابة الطلبة ذوي الدافعية المرتفعة (1.10%) ومتوسطي الدافعية (0.60%) أما منخفضي الدافعية فكانت نسبة إجابتهم (5%).

وباستعمال ارتباط التوافق (CC) تحصلنا على قيمة CC=0.65 وهي دالة إحصائيا عند مستوى (α=0.05)، مما يعني وجود علاقة قوية ذات دلالة إحصائية بدافعية الطلبة للتعلم وتصورهم أن استخدام الوسائل التعليمية يزيد في ثقة الطالب بنفسه أثناء الشرح.

ومنه نستنتج بأن أغلبية الطلبة يرون بأن الوسائل التعليمية التي يستخدمها الطالب عند عرض بحثه في حصة الأعمال الموجهة تزيد في ثقته بنفسه أثناء الشرح، لأن الوسائل التعليمية تلعب دورا هاما في القضاء على الخجل والخوف الذي ينتاب الطالب عند القيام بعرض بحثه أمام زملائه وأستاذه، فبدل أن ينكب الطالب على قراءة ورقة بحثه وهو يتلعثم، يجد نفسه أمام عرض شرائح وجدارية كبيرة واضحة وذات ألوان وأشكال مميزة يجعل منها الطالب مخطط لمحتوى بحثه فينطلق في شرح هذا المخطط وربط العلاقة بين عناصره أو اعتماده على فيدويهات أو صور حول موضوع بحثه بالصوت والصورة، فيبعث في زملائه الانتباه والتشويق والاستثارة لما يقدمه فيشعر بالرغبة في المشاركة والمنافسة في التعلم وتزداد ثقته بنفسه، والشكل أدناه يبين بوضوح الاستنتاج الذي توصلنا إليه من نتائج وتحليل الجدول السابق.



المصدر: من إعداد الطالب باستخدام برنامج (Microsoft Office Excel 2007)

الشكل رقم (64) يوضح توزيع إجابات الطلبة وفقا لعبارة استخدام الوسائل التعليمية يزيد في ثقة الطالب بنفسه أثناء الشرح.

من خلال الشكل نلاحظ أن إجابة المبحوثين بعبارة (أوافق بشدة) و (أوافق) كانت بالنسبة لهذا البند كبيرة جدا ولصالح طلبة الماستر ذوي الدافعية المرتفعة والمتوسطة في حين ذوي الدافعية المنخفضة شبه منعدمة، بينما إجابة الطلبة بعبارة (محايد) و (لا أوافق) و(لا أوافق بشدة) ضئيلة جدا ولصالح طلبة الماستر ذوي الدافعية المنخفضة، وهو دليل على أن طلبة الماستر لا يعارضون على هذا البند وبالتالي فإن أغلبية الطلبة يوافقون على هذا البند.

الجدول رقم (52) يوضح توزيع إجابات الطلبة وفقا لعبارة استغلال الوسائل التعليمية في التعليم الجامعي تُكَسرْ الروتين المعتاد في الحصة.

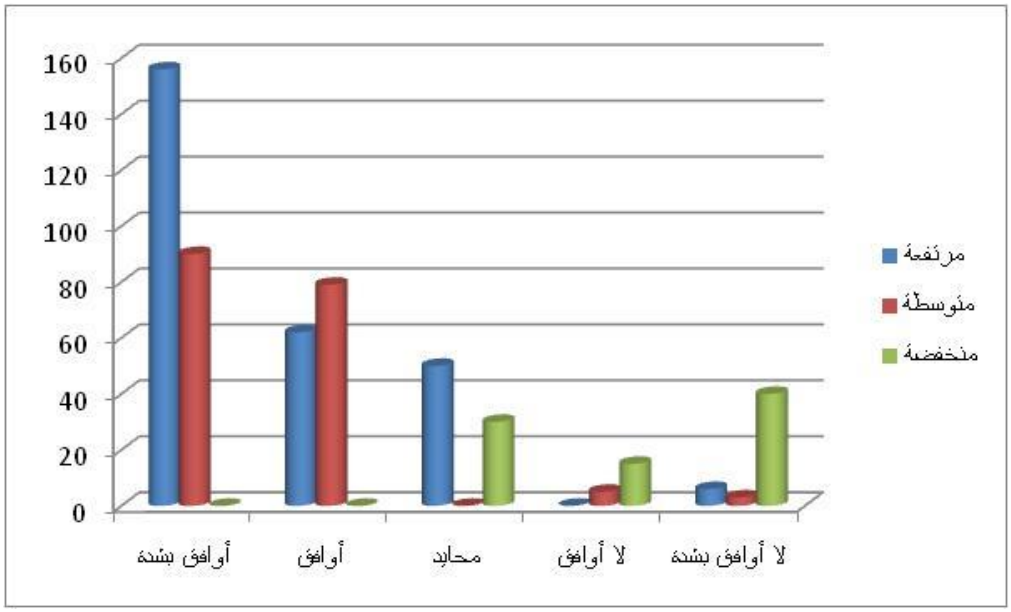
مستوى الدافعية	مرتفعة		متوسطة		منخفضة		المجموع		معامل الارتباط	مستوى الدلالة α = 0.05 — القيمة الاحتمالية: Sig = 0.00 — الدلالة الإحصائية: توجد دلالة إحصائية
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%		
أوافق بشدة	156	29.10	90	16.80	0	0	246	45.90	0.63	
أوافق	62	11.60	79	14.70	0	0	141	26.30		
محايد	50	9.30	0	0	30	5.60	80	14.90		
لا أوافق	0	0	5	0.90	15	2.80	20	3.70		
لا أوافق بشدة	6	1.10	3	0.60	40	7.50	49	9.10		
المجموع:	274	51.10	177	33	85	15.90	536	100		

من خلال الجدول نلاحظ أن إجابة المبحوثين كانت متباينة، حيث سجلنا أعلى النسب في الإجابات "أوافق بشدة" و"أوافق" النسب (**45.90%**) و(**26.30%**) فكانت نسبة إجابة الطلبة (29.10%) و(11.60%) لذوي الدافعية المرتفعة و(16.80%) و(14.70%) لذوي الدافعية المتوسطة بينما كانت النسب منعدمة تماما لذوي الدافعية المنخفضة، في حين الإجابة "لا أوافق" و"لا أوافق بشدة" كانت نسبة إجابة الطلبة ضئيلة حيث قدرت بـ(**3.70%**) و(**9.10%**) حيث كانت نسبة الإجابة (0%) و(1.10%) لذوي الدافعية المرتفعة و(0.90%) و(0.60%) بالنسبة للطلبة ذوي الدافعية المتوسطة أما الطلبة ذوي الدافعية المنخفضة فكانت نسبة إجابتهم تقدر بـ (2.50%) و(7.50%)، أما بالنسبة للطلبة المحايدين كانت نسبة إجابتهم الكلية (**14.90%**) حيث كانت إجابة الطلبة ذوي الدافعية المرتفعة (9.30%) ومتوسطي الدافعية (0%) أما منخفضي الدافعية فكانت نسبة إجابتهم (5.60%).

وباستعمال ارتباط التوافق (CC) تحصلنا على قيمة CC=0.63 وهي دالة إحصائيا عند مستوى (α=0.05)، مما يعني وجود علاقة قوية ذات دلالة إحصائية

بدافعية الطلبة للتعلم وتصورهم أن استغلال الوسائل التعليمية في التعليم الجامعي تُكَسرْ الروتين المعتاد في الحصة.

ومنه نستنتج بأن أغلبية الطلبة يرون بأن الوسائل التعليمية أثناء التدريس تكسر الروتين المعتاد لدى الطلبة، وهو ما جعلهم يندفعون إلى التعلم بوجود هذه الوسائل والتي يرون بأن الخروج على التدريس التقليدي أو التلقيني أو الإلقائي الممل والذي يشعر الطالب بأنه مجبر على الاستماع فقط بينما اعتماد الوسائل التعليمية في الدرس بعروض توضيحية وباستخدام عارض البيانات أتاح للطلبة مدى واسعاً من المشاركة والتنافس وزيادة الثقة بالنفس وكسر الروتين المعتاد، والشكل أدناه يبين بوضوح الاستنتاج الذي توصلنا إليه من نتائج وتحليل الجدول السابق.



المصدر: من إعداد الطالب باستخدام برنامج (Microsoft Office Excel 2007)

الشكل رقم (65) يوضح توزيع إجابات الطلبة وفقا لعبارة استغلال الوسائل التعليمية في التعليم الجامعي تُكَسرْ الروتين المعتاد في الحصة.

من خلال الشكل نلاحظ أن إجابة المبحوثين بعبارة (أوافق بشدة) و (أوافق) كانت بالنسبة لهذا البند كبيرة جدا ولصالح طلبة الماستر ذوي الدافعية المرتفعة والمتوسطة في حين ذوي الدافعية المنخفضة منعدمة، بينما إجابة الطلبة بعبارة (محايد) فكانت ضئيلة ومسجلة لصالح الطلبة ذوي الدافعية المرتفعة والمنخفضة وهو ما يدل على أن هؤلاء

الطلبة إما أنهم وجدوا صعوبة في فهم المغزى من هذا البند أو أنهم يرون بأن تكسير روتين الحصة يكون في العادة من طرف الأستاذ المحاضر من خلال تفاعله وفتح النقاش مع الطلبة وهذا طبعا دون استخدام لوسائل تعليمية وبالتالي فضلوا هؤلاء الطلبة بالحياد بدلا من الموافقة أو المعارضة، أما إجابة الطلبة بعبارة (لا أوافق) و(لا أوافق بشدة) شبه منعدمة ومن أجابوا فهم طلبة الماستر ذوي الدافعية المنخفضة، ومن خلال ما سبق نجد أن طلبة الماستر لا يعارضون على هذا البند وبالتالي فإن أغلبية الطلبة يوافقون على هذا البند.

الجدول رقم (53) يوضح توزيع إجابات الطلبة وفقا لعبارة الوسائل التعليمية تُساهم في توضيح المادة العلمية بشكل أبسط للطالب.

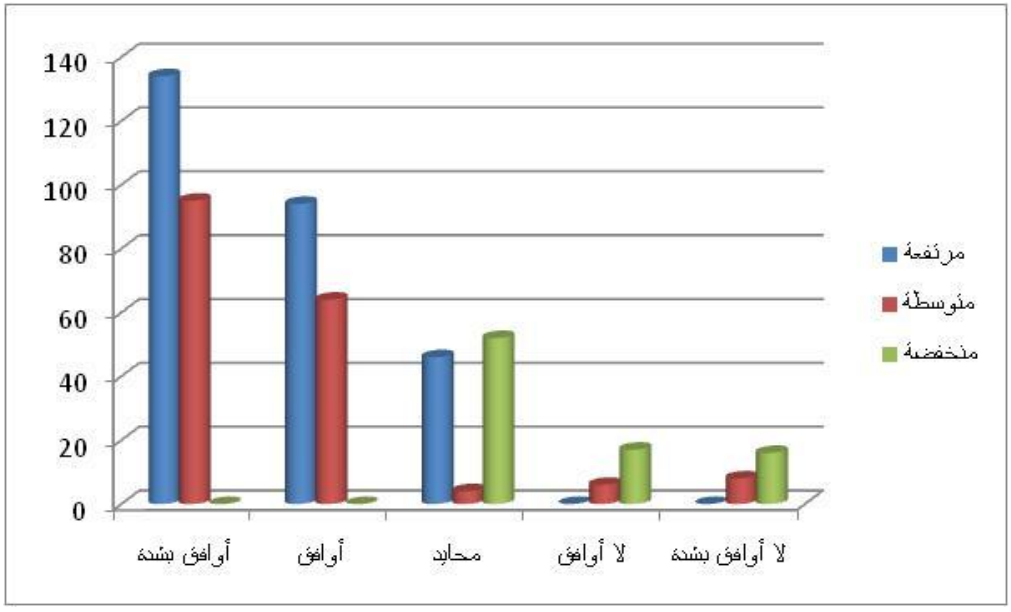
مستوى الدافعية	مرتفعة		متوسطة		منخفضة		المجموع		معامل الارتباط	مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ القيمة الاحتمالية: Sig = 0.00 الدلالة الإحصائية: توجد دلالة إحصائية
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%		
أوافق بشدة	134	25.0	95	17.7	0	0.0	229	42.7	0.59	
أوافق	94	17.5	64	11.9	0	0.0	158	29.5		
محايد	46	8.6	4	.7	52	9.7	102	19.0		
لا أوافق	0	0.0	6	1.1	17	3.2	23	4.3		
لا أوافق بشدة	0	0.0	8	1.5	16	3.0	24	4.5		
المجموع:	274	51.1	177	33.0	85	15.9	536	100		

من خلال الجدول نلاحظ أن إجابة المبحوثين كانت متباينة، حيث سجلنا أعلى النسب في الإجابات "أوافق بشدة" و"أوافق" النسب **(42.70%)** و**(29.50%)** فكانت نسبة إجابة الطلبة (25%) و(17.50%) لذوي الدافعية المرتفعة و(17.70%) و(11.90%) لذوي الدافعية المتوسطة بينما كانت النسب منعدمة تماما لذوي الدافعية المنخفضة، في حين الإجابة "لا أوافق" و"لا أوافق بشدة" كانت نسبة إجابة الطلبة ضئيلة جدا حيث كانت الإجابة منعدمة نماما لذوي الدافعية المرتفعة و(1.10%) و(1.50%)

بالنسبة للطلبة ذوي الدافعية المتوسطة أما الطلبة ذوي الدافعية المنخفضة فكانت نسبة إجابتهم تقدر بـ (3.20%) و(3%)، أما بالنسبة للطلبة المحايدين كانت نسبة إجابتهم الكلية (**19%**) حيث كانت إجابة الطلبة ذوي الدافعية المرتفعة (8.60%) ومتوسطي الدافعية (0.70%) أما منخفضي الدافعية فكانت نسبة إجابتهم (9.70%).

وباستعمال ارتباط التوافق (CC) تحصلنا على قيمة CC=0.59 وهي دالة إحصائيا عند مستوى (α=0.05)، مما يعني وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بدافعية الطلبة للتعلم وتصورهم أن الوسائل التعليمية تُساهم في توضيح المادة العلمية بشكل أبسط للطالب.

ومنه نستنتج بأن أغلبية الطلبة يرون بأن الوسائل التعليمية تُساهم في توضيح المادة العلمية بشكل أبسط للطالب، فللوسيلة التعليمية دورا كبيرا في توضيح المعنى الموجود في المحتوى فعندما يتم عرض فيلم تاريخي للطلبة فان مشاهدته تعمل على تقريب الماضي حتى يجعله محسوساً لديهم مما يزد من الإدراك الحسي للطلبة، ويجعل التعلم عملية سلسة وممتعة وشيقة تزيد في دافعية التعلم لدى الطلبة، والشكل أدناه يبين بوضوح الاستنتاج الذي توصلنا إليه من نتائج وتحليل الجدول السابق.



المصدر: من إعداد الطالب باستخدام برنامج (Microsoft Office Excel 2007)

الشكل رقم (66) يوضح توزيع إجابات الطلبة وفقا لعبارة الوسائل التعليمية تُساهم في توضيح المادة العلمية بشكل أبسط للطالب.

من خلال الشكل نلاحظ أن إجابة المبحوثين بعبارة (أوافق بشدة) و(أوافق) كانت بالنسبة لهذا البند كبيرة ولصالح طلبة الماستر ذوي الدافعية المرتفعة والمتوسطة ومنعدمة تماما لذوي الدافعية المنخفضة، بينما إجابة الطلبة المحايدين معتبرة لحد ما ولصالح الطلبة ذوي الدافعية المرتفعة والمنخفضة، ويعود تفضيل هؤلاء الطلبة للحياد لسببين إما أنهم كثيري الغياب في الحصص التي يستخدم فيها الأستاذ الجامعي الوسائل التعليمية في عملية التعليم وبالتالي ليست لديهم فكرة عن مدى مساهمة الوسائل التعليمية في توضيح المادة العلمية بشكل أبسط للطالب، أو أنهم لم يكن لديهم الوقت الكافي للاستفسار عن هذا البند بسبب ضيق الوقت وعدم مصارحة حامل الاستبيان بضرورة توفير الوقت اللازم، لهذا فضلوا الحياد والمرور للبند الأخر، أما بخصوص عبارة (لا أوافق) و(لا أوافق بشدة) فتكاد تكون منعدمة وهو دليل على القبول الشديد لهذا البند، ومنه فأغلبية الطلبة يوافقون على هذا البند.

الجدول رقم (54) يوضح توزيع إجابات الطلبة وفقا لعبارة عرض المادة العلمية بواسطة الوسائل التعليمية تزيد في إبداع الطالب.

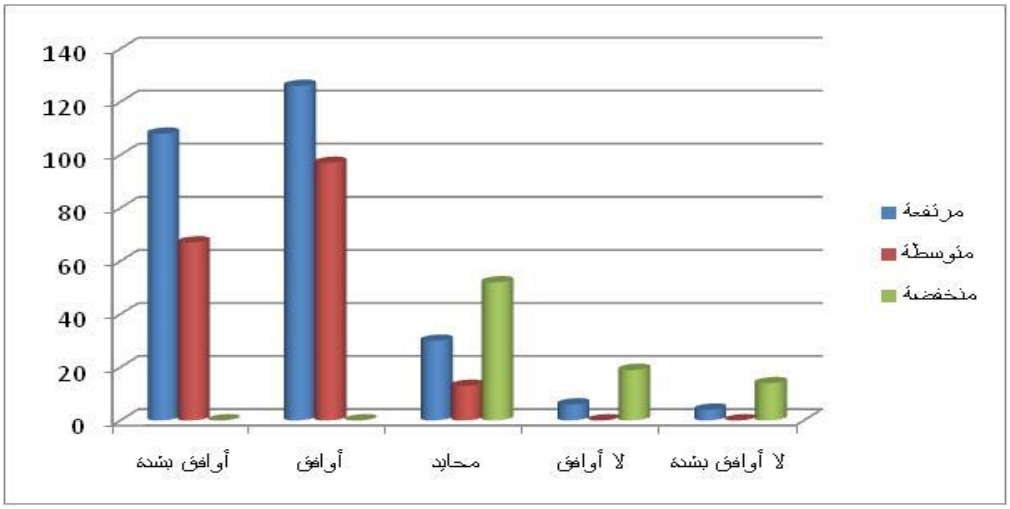
مستوى الدافعية	مرتفعة		متوسطة		منخفضة		المجموع		معامل الارتباط	مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%		
أوافق بشدة	108	20.10	67	12.50	0	0	175	32.60	0.60	القيمة الاحتمالية: Sig = 0.00
أوافق	126	23.50	97	18.10	0	0	223	41.60		
محايد	30	5.60	13	2.40	52	9.70	95	17.70		الدلالة الإحصائية: توجد دلالة إحصائية
لا أوافق	6	1.10	0	0	19	3.50	25	4.70		
لا أوافق بشدة	4	0.70	0	0	14	2.60	18	3.40		
المجموع:	274	51.10	177	33	85	15.90	536	100		

من خلال الجدول نلاحظ أن إجابة المبحوثين كانت متباينة، حيث سجلنا أعلى النسب في الإجابات "أوافق بشدة" و"أوافق" مقدرة بـ(**32.60%**) و(**41.60%**) فكانت

نسبة إجابة الطلبة (20.10%) و(23.50%) لذوي الدافعية المرتفعة و(12.50%) و(18.10%) لذوي الدافعية المتوسطة بينما كانت النسب منعدمة تماما لذوي الدافعية المنخفضة، في حين الإجابة "لا أوافق" و"لا أوافق بشدة" كانت نسبة إجابة الطلبة الكلية ضئيلة فسُجلت (**4.70%**) و(**3.40%**) حيث كانت نسبة الإجابة (1.10%) و(0.70%) لذوي الدافعية المرتفعة و(3.50%) و(2.60%) بالنسبة للطلبة ذوي الدافعية المنخفضة بينما الطلبة ذوي الدافعية المنخفضة فكانت إجابتهم منعدمة تماما، أما بالنسبة للطلبة المحايدين كانت نسبة إجابتهم الكلية (**17.70%**) حيث كانت إجابة الطلبة ذوي الدافعية المرتفعة (5.60%) ومتوسطي الدافعية (2.40%) أما منخفضي الدافعية فكانت نسبة إجابتهم (9.70%).

وباستعمال ارتباط التوافق (CC) تحصلنا على قيمة CC=0.60 وهي دالة إحصائيا عند مستوى (α=0.05)، مما يعني وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بدافعية الطلبة للتعلم وتصورهم أن عرض المادة العلمية بواسطة الوسائل التعليمية تزيد في إبداع الطالب.

ومنه نستنتج بأن أغلبية الطلبة يرون بأن استخدام الوسائل التعليمية عند عرض المادة العلمية تزيد من إبداع الطالب داخل القاعة أثناء مناقشته للموضوع، فالطالب عندما يكون أمام عرض تعليمي سواء هو من يقوم بالعرض أو أحد الزملاء أو الأستاذ وبوجود التقنيات الحديثة كالميكروفون وشاشات العرض التوضيحية أو أشرطة الفيديو أو الصور الثابتة أو المتحركة فان استيعاب المعلومة يكون سهل وبالتالي الإبداع في الاستقصاء أو توضيح غموض أو شرح لهذه المعلومة سيظهر براعة الطالب في ذلك، والشكل أدناه يبين بوضوح الاستنتاج الذي توصلنا إليه من نتائج وتحليل الجدول السابق.



المصدر: من إعداد الطالب باستخدام برنامج (Microsoft Office Excel 2007)

الشكل رقم (67) يوضح توزيع إجابات الطلبة وفقا لعبارة عرض المادة العلمية بواسطة الوسائل التعليمية تزيد في إبداع الطالب.

من خلال الشكل نلاحظ أن إجابة المبحوثين بعبارة (أوافق بشدة) و(أوافق) كانت بالنسبة لهذا البند كبيرة ولصالح طلبة الماستر ذوي الدافعية المرتفعة والمتوسطة ومنعدمة تماما لذوي الدافعية المنخفضة، بينما إجابة الطلبة المحايدين معتبرة لحد ما ولصالح الطلبة ذوي الدافعية المنخفضة، ويعود هذا الحياد لأن هؤلاء الطلبة لم يفهموا جيدا المغزى من هذا البند خاصة عندما تكلم عن مسألة الإبداع واستخدام الوسائل التعليمية والتي تعتبر مجال مازال الباحثون التربويون والنفسانيون يخوضون فيه، لهذا فضلوا الحياد والمرور للبند الأخر على المناقشة والتقصي عن هذه الفكرة، أما بخصوص عبارة (لا أوافق) و(لا أوافق بشدة) فكانت شبه منعدمة وهي دليل على القبول الشديد لهذا البند، ومنه فأغلبية الطلبة يوافقون على هذا البند.

الجدول رقم (55) يوضح توزيع إجابات الطلبة وفقا لعبارة يُساهم إدخال الانترنت إلى ميدان التعليم الجامعي في إقبال الطلبة للتعلم.

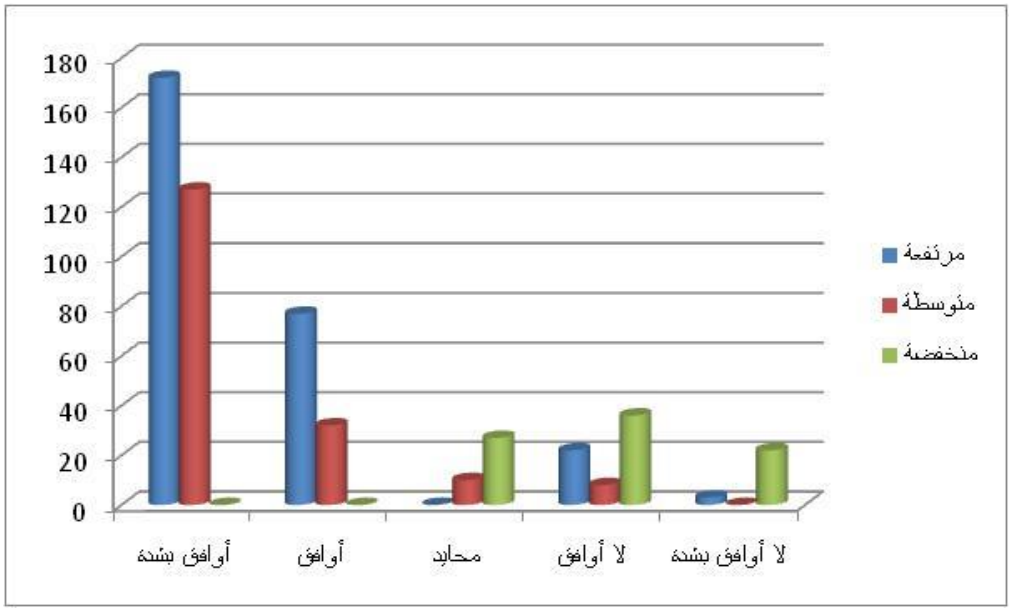
مستوى الدافعية	مرتفعة		متوسطة		منخفضة		المجموع		معامل الارتباط	مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ — القيمة الاحتمالية: Sig = 0.00 — الدلالة الإحصائية: توجد دلالة إحصائية
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%		
أوافق بشدة	172	32.1	127	23.70	0	0.0	299	55.8	0.63	
أوافق	77	14.4	32	5.90	0	0.0	109	20.3		
محايد	0	0.0	10	1.90	27	5.0	37	6.9		
لا أوافق	22	4.1	8	1.50	36	6.7	66	12.3		
لا أوافق بشدة	3	.6	0	0	22	4.1	25	4.7		
المجموع:	274	51.1	177	33.0	85	15.9	536	100		

من خلال الجدول نلاحظ أن إجابة المبحوثين كانت متباينة، حيث سجلنا أعلى النسب في الإجابات "أوافق بشدة" و"أوافق" تقدر بـ(**55.80%**) و(**20.30%**) فكانت نسبة إجابة الطلبة (32.10%) و(14.40%) لذوي الدافعية المرتفعة و(23.70%) و(5.90%) لذوي الدافعية المتوسطة بينما كانت النسب منعدمة تماما لذوي الدافعية المنخفضة، في حين الإجابة "لا أوافق" و"لا أوافق بشدة" كانت نسبة إجابة الطلبة ضئيلة حيث قدرت بـ(**12.30%**) و(**4.70%**) حيث كانت نسبة الإجابة (4.10%) و(0.60%) لذوي الدافعية المرتفعة و(8%) (0%) لذوي الدافعية المتوسطة أما الطلبة ذوي الدافعية المنخفضة فكانت نسبة إجابتهم (6.70%) و(4.10%)، أما بالنسبة للطلبة المحايدين كانت نسبة إجابتهم الكلية (**6.90%**) حيث كانت إجابة الطلبة ذوي الدافعية المرتفعة منعدمة تماما ومتوسطي الدافعية (1.90%) أما منخفضي الدافعية فكانت نسبة إجابتهم (5%).

وباستعمال ارتباط التوافق (CC) تحصلنا على قيمة CC=0.63 وهي دالة إحصائيا عند مستوى (α=0.05)، مما يعني وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بدافعية

الطلبة للتعلم وتصورهم أن استخدام الانترنت في ميدان التعليم الجامعي يُساهم في إقبال الطلبة للتعلم.

ومنه نستنتج بأن أغلبية الطلبة يرون بأن استخدام الانترنت إلى ميدان التعليم الجامعي يساهم في إقبالهم على التعلم، لأن الانترنت تزيد في إثراء الرصيد المعرفي للطالب من خلال الاطلاع على الكتب والمجلات الإلكترونية المجانية والمؤتمرات والندوات العلمية المتاحة وهي وسيلة سريعة للبحث والتقصي عن المعلومات وبالتالي تسهل للطالب في بحثه العلمي، كما أن مشاركة الطالب في بعض المنتديات العلمية تتيح له فرصة تبادل الخبرات العلمية وتوسع معارفه في تخصصه، وهو ما يدفع بالطالب إلى التعلم إذا ما توفرت الانترنت في الجامعة التي يدرس فيها أو أصبحت وسيلة من وسائل التدريس في الجامعة، والشكل أدناه يبين بوضوح الاستنتاج الذي توصلنا إليه من نتائج وتحليل الجدول السابق.



المصدر: من إعداد الطالب باستخدام برنامج (Microsoft Office Excel 2007)

الشكل رقم (68) يوضح توزيع إجابات الطلبة وفقا لعبارة يُساهم إدخال الانترنت إلى ميدان التعليم الجامعي في إقبال الطلبة للتعلم.

من خلال الشكل نلاحظ أن إجابة المبحوثين بعبارة (أوافق بشدة) و(أوافق) كانت بالنسبة لهذا البند كبيرة جدا ولصالح طلبة الماستر ذوي الدافعية المرتفعة والمتوسطة

ومنعدمة تماما لذوي الدافعية المنخفضة، بينما إجابة الطلبة بعبارة (محايد) و(لا أوافق) و(لا أوافق بشدة) فكانت ضئيلة جدا وهي دليل على أن هناك فئة قليلة جدا من الطلبة من يعارضون على فكرة إدخال الانترنت في الحقل التربوي وأن إدخال الانترنت إلى ميدان التعليم الجامعي تُساهم في إقبال الطلبة للتعلم، ومنه فأغلبية الطلبة يوافقون على هذا البند.

5.1/- تحليل نتائج الفرضية الخامسة

التذكير بالفرضية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة الماستر في دافعيتهم للتعلم تخضع لعامل الجنس (ذكور/ إناث).

الجدول رقم (56) يوضح دلالة الفروق بين الذكور والإناث في دافعية طلبة الماستر للتعلم.

	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "F"	درجة الحرية "DF"	Sig
الدافعية للتعلم	ذكور	302	2.46	0.24	**5.81**	**535**	**0.016**
	إناث	234	2.50	0.21			
المجموع:		536	2.48	0.23			

من خلال معطيات الجدول نلاحظ أن قيمة المتوسط الحسابي للذكور قدر بـ 2.46 وبانحراف معياري قدره 0.24 بينما المتوسط الحسابي للإناث فبلغ 2.50 وبانحراف معياري قدره 0.21، وقد أكد حساب اختبار "F" لعينتين وفقا لعامل الجنس (ذكور/إناث) أن هذه الفروق دالة إحصائيا فقيمة Sig تساوي 0.016 أي (1.6%) وهي أقل من مستوى (α=0.05 أي 5%) وبدرجة حرية 535 وهو ما يشير إلى أن هناك تأثير للجنس لصالح الإناث في دافعيتهم للتعلم.

و منه نستنتج من خلال هذه النتائج المتباينة والتي أسفرت على دافعية الإناث للتعلم أكثر منه بالنسبة للذكور، والتي تدل على عدم تساوي الطموح بين الإناث والذكور في مسارهم التعليمي، فالإناث يرون فيه المجال الأفضل، كما أن تغير نظرة المجتمع لمكانة الأنثى شجع ووضع الأنثى في طليعة اهتمام الأسرة لأن الوالدين يدركان بأن سلاح البنت في حصولها على تعليم أعلى وشهادات جديرة بأن تفتح لها أفاق في الحياة المهنية، كما أن مشاركة الإناث وإقحامهن في تحمل المسؤولية مستقبلا جعلتهن يقبلن على التعليم أكثر من الذكور الذين لديهم مجالات شتى لإثبات الوجود خارج قطاع التعليم.

6.1/- تحليل نتائج الفرضية السادسة

التذكير بالفرضية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة الماستر في دافعيتهم للتعلم تخضع لنوع الكلية.

الجدول رقم (57) يوضح دلالة الفروق بين الكليات في دافعية طلبة الماستر للتعلم.

	الكلية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "F"	درجة الحرية "DF"	Sig
الدافعية للتعلم	العلوم الاجتماعية والإنسانية	96	2.46	0.10	21.05	535	0.00
	الحقوق والعلوم السياسية	74	2.48	0.28			
	العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير	90	2.54	0.11			
	الآداب واللغات و الفنون	159	2.39	0.17			
	العلوم والتكنولوجيا	47	2.51	0.13			
	معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية	27	2.44	0.08			
	علوم الطبيعة والحياة	30	2.37	0.07			
	العلوم الدقيقة والإعلام الآلي	13	2.88	0.09			
المجموع :		536	2.47	0.18			

من خلال معطيات الجدول نلاحظ وجود فروق ظاهرية بسيطة في المتوسطات الحسابية بين مجموعتي الدراسة، بين دافعية طلبة الماستر للتعلم والكليات التي يدرسون فيها، وللكشف عن دلالة هذه الفروق تم استخدام اختبار (F)، حيث أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية، حيث بلغت قيمته 21.05 وبمستوى دلالة (0.00)، أي أن قيمة Sig تساوي 0.00 (0%) وهي أقل من مستوى (α=0.05 أي 5%) وبدرجة حرية 535 وهو ما يشير إلى أن هناك تأثير على نوع الكلية التي يدرس فيها طلبة الماستر في جامعة زيان عاشور ودافعيتهم للتعلم، هذا التباين يتجلى من خلال المتوسطات الحسابية التي يمكن من خلالها ترتيب مدى دافعية كل طلبة حسب كليتهم.

حيث نجد في المرتبة الأولى طلبة كلية العلوم الدقيقة والإعلام الآلي الأكثر دافعية للتعلم حيث بلغ المتوسط الحسابي 2.88 والانحراف المعياري 0.09، بينما تأتي في المرتبة الثانية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير بلغ المتوسط الحسابي 2.54 والانحراف المعياري 0.11، أما في المرتبة الثالثة نجد كلية العلوم والتكنولوجيا التي بلغ متوسط حسابها 2.51 والانحراف المعياري 0.11، وفي المرتبة الرابعة جاءت كلية الحقوق والعلوم السياسية بمتوسط حسابي قدر بـ 2.48 وانحراف معياري قدره 0.28، وفي المرتبة الخامسة جاءت كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية بمتوسط حسابي 2.46 وانحراف معياري 0.10، وفي المرتبة السادسة معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية الذي كان متوسطه الحسابي يقدر بـ 2.44 وانحراف معياري بلغ 0.08، وفي المرتبة السابعة جاءت كلية الآداب واللغات و الفنون بمتوسط حسابي 2.39 وانحراف معياري 0.17، أما في المرتبة الأخيرة فكانت كلية علوم الطبيعة والحياة بمتوسط حسابي قدره 2.37 و انحراف معياري 0.07.

2/- مناقشة نتائج الدراسة

سنتطرق في هذا الجزء من الدراسة إلى مناقشة و تفسير النتائج المحصل عليها من خلال الإطار النظري ونتائج بعض الدراسات السابقة المعتمد عليها حتى نقارن بينهما ونستنتج أوجه الشبه و أوجه الاختلاف.

1.2/- مناقشة نتائج الفرضية الأولى

جاءت الفرضية الأول للدراسة وفق تصورات الطلبة حول إثبات العلاقة بين اعتماد الأستاذ الجامعي على أسلوب التعليم التعاوني ودافعيتهم للتعلم.

ومن خلال نتائج الجداول المتعلقة بالفرضية الأولى، وعلى ضوء الإجابات التي أفضى بها طلبة سنة أولى ماستر بجامعة زيان عاشور الجلفة استنتجنا بأن أغلبية الطلبة يرون بأن أسلوب التعليم التعاوني يسمح لهم بالعمل القيادي داخل المجموعة حيث كانت نسبة إجابتهم كبيرة جدا في هذا البند إذ بلغت (56.70%) و(23.70%) موافقون بشدة وموافقون بمختلف مستوى دافعيتهم، كما سجلنا أن أغلبية الطلبة يرون بأن أسلوب التعليم التعاوني يمنح للطالب حرية التعبير عن رأيه داخل المجموعة، وأنه يسمح لهم بالدفاع عن أفكاره، حيث سجلنا في هذا البند الإجابة بـ"أوافق بشدة" و"أوافق" (39.40%) و(57.50%) على التوالي والتي توحي بأن حرية الطالب تكون من خلال ممارسته للتعليم التعاوني، وهو ما يتوافق مع الدراسة السابقة التي أجرتها الأستاذة عالية علي الرفاعي بمعهد الصم البكم بمحافظة دمشق سوريا سنة 2007.

كما توصلنا بأن طلبة الماستر قد أجمعوا وبالأغلبية الساحقة بأن أسلوب التعليم التعاوني يمنح للطالب قدرة التواصل مع الجماعة، حيث سجلنا أعلى نسبة في الإجابة "أوافق بشدة" و"أوافق" بنسب (57.80%) و(31.20%)، ومن خلال حساب معامل التوافق الذي قيمة CC=0.69 وهي دالة إحصائيا عند مستوى (α=0.05)، مما يعني وجود علاقة قوية ذات دلالة إحصائية بدافعية الطلبة للتعلم وتصورهم بأن أسلوب التعليم التعاوني يسمح لهم بالاستفادة من خبرات وأفكار زملائهم أثناء الحصة، كما وجدنا أن

أغلبية الطلبة يرون أن هذا الأسلوب ينمي فيهم روح التعاون، ويعزز لديهم الثقة بالنفس ويحبب لديهم المادة العلمية، حيث سجل معامل التوافق (CC) في هذا البند القيمة CC=0.71 وهي دالة إحصائيا تعني وجود علاقة قوية جدا بين دافعية الطلبة للتعلم وتصورهم أن أسلوب التعليم التعاوني يحبب لديهم المادة العلمية، وكل هذه النتائج تتوافق مع الدراسة السابقة التي توصلت إليها الأستاذة سامية إبراهيمي حيث أجريت هذه الدراسة على تلاميذ متوسطة أحمد شوقي بولاية المسيلة سنة 2012.

لقد سجلنا أن أغلبية الطلبة يتصورون بأن أسلوب التعليم التعاوني يخلق لديهم روح المنافسة من خلال نسبة الإجابة "أوافق بشدة" و"أوافق" (49.10%) و(22%) بمختلف مستويات دافعيتهم للتعلم وأنهم يَشعرون بالارتياح أثناء الدراسة بأسلوب التعليم التعاوني، وهو ما يتوافق مع الدراسات السابقة الخاصة بالأستاذة ماجدة عمران التي أجرتها على تلاميذ مدرسة سيدي نايل بمدينة حاسي بحبح ولاية الجلفة سنة 2012، ودراسة آمبروسيو وآخرين (Amprosio) التي أجراها على طلبة الفيزياء بجامعة كولورادو الشمالية في الولايات المتحدة الأمريكية سنة 1993.

يمكن تقديم تفسير سوسيولوجي لما توصلنا إليه من خلال التأكيد على أن ممارسات التدريس الذي تعتمده النظرية البنائية على ضرورة قيام الأستاذ بتقبل الطالب كفرد باحث مستكشف، ودعم مهارات الاستقصاء لديه وتحفيزها، وتزويده بخبرات واقعية حقيقية تتحدى مدركاته السابقة، وتقديم أنشطة تعلمية تعزز من تكامل الأنظمة المعرفية لديه، وتوظيف استجابات المتعلمين في توجيه الدروس، والحرص على توفير أنشطة تثير الفضول الذهني لدى المتعلمين، وتشجيع الحوارات الجماعية والاندماج التعاوني في الأنشطة التعليمية، والتأكيد على الخبرات القبلية في بناء معارف جديدة، والاهتمام بالأداء والفهم في عملية التقييم، والتنويع في أساليبها المتمركزة على السياقات الحقيقية للتعلم[1]، وقد يكون تطور النظرية البنائية بما تتضمنه من الاهتمام بنشاط المتعلم أو ما يعرف

[1] رباح عبد الوهاب فرج حبيب، واقع استخدام ممارسات التعلم البنائي لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي بمحافظة غزة، رسالة ماجستير، كلية التربية، تخصص المناهج وطرق التدريس، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين، 2015، ص.3.

بالتعليم النشط تعزيزا لمبدأ التشاركية في التخطيط والتنفيذ عن التعليم التعاوني، فإيجابية المتعلم ومشاركته في التعليم وبناء في التعلم وبناء المعرفة من أهم معايير الطريقة، وهي محور التعليم البنائي حيث يكون المتعلم قد بنى معارفه من خلال الفهم والخبرة، وهذا متوفر في التعليم التعاوني[1].

من خلال ما سبق تبين وجود علاقة إرتباطية بين أسلوب التعليم التعاوني ودافعية الطلبة للتعلم وللتعرف على مدى تحقق هذه الفرضية قمنا باستخدام معامل ارتباط سبيرمان براون، والذي تتضح قيمته من خلال الجدول التالي:

الجدول رقم (58) يوضح قيمة معامل الارتباط بين أسلوب التعليم التعاوني ودافعية الطلبة التعلم.

دافعية التعلم / الأسلوب	قيمة معامل الارتباط (سبيرمان براون)	مستوى الدلالة
أسلوب التعليم التعاوني	0.95	0.05

من خلال الجدول نلاحظ أنه توجد علاقة ارتباطية موجبة بين أسلوب التعليم التعاوني ودافعية الطلبة للتعلم، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط 0.95 عند مستوى دلالة 0.05 وهو ما يدل على تحقق الفرضية الأولى القائلة بأن لأسلوب التعليم التعاوني المستخدم في التعليم الجامعي دور ايجابي في دافعية الطلبة للتعلم.

[1] أحمد صبحي يوسف، أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر في مبحث الجغرافيا بمحافظة شمال غزة، رسالة ماجستير كلية التربية، تخصص المناهج وطرق التدريس، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين، 2013، ص.30.

2.2/- مناقشة نتائج الفرضية الثانية:

جاءت الفرضية الثانية للدراسة وفق تصورات الطلبة حول إثبات العلاقة بين اعتماد الأستاذ الجامعي على أسلوب المناقشة ودافعيتهم للتعلم.

من خلال نتائج الجداول المتعلقة بالفرضية الثانية، وعلى ضوء الإجابات التي أفضى بها طلبة سنة أولى ماستر بجامعة زيان عاشور الجلفة استنتجنا بأن أغلبية الطلبة يرون بأن أسلوب المناقشة يجعل الطالب اكثر تركيزا أثناء شرح المادة العلمية بدليل أن إجابة المبحوثين سجلت أعلى نسبة في الإجابة "أوافق بشدة" و "أوافق" بنسب (29.10%) و(59.50%) على التوالي فكانت أعلى نسبة (17%) و(31.70%) لذوي الدافعية المرتفعة لأن فتح باب المناقشة أمام الطلبة يثري الموضوع سواء بالنقد أو الإضافة أو الاستفسار فتساهم كل هذه العوامل بجعل الطالب أكثر تركيزا لأنه قد يكون هو صاحب الفكرة ويعمل على شرحها وتوضيحها أو يكون محل النقد فيركز في زملائه وأستاذه ليصحح معلوماته أو هو المتساءل فيستفيد المعلومة، وقد لاحظنا بأن هذه النتيجة تتوافق مع دراسة أحمد العاطف السابقة على طلبة السنة الثانية من التعليم المتوسط بالقبة الجزائر سنة 2006، كما أن الطلبة يرون وبالإجماع بأن هذا الأسلوب يسمح بتكرار المعلومة وبالتالي حفظها بطريقة آلية وأنه ومن خلاله يتعلم الطلبة الاحترام المتبادل بينهم وبحساب معامل الارتباط التوافق (CC) تحصلنا على قيمة CC=0.63 مما يعني وجود علاقة ذات دلالة إحصائية قوية بدافعية الطلبة للتعلم وتصورهم أنه من خلال أسلوب المناقشة يتعلم الطلبة الاحترام المتبادل بينهم، كما أنهم يتصورون ويجمعون بأن أسلوب المناقشة يُساعد الأستاذ في الكشف عن الفروق الفردية وبمختلف مستويات دافعيتهم، لأن الطالب داخل القاعة يحب أن يتميز بشكل مستمر ليلفت انتباه الأستاذ نحوه ولا يتأتى له ذلك إلا من خلال أسلوب المناقشة الذي يمكن الأستاذ من التمييز بين طلبته وبالتالي ملاحظة الفروق بينهم بوضوح، وهذه النتائج تتوافق مع الدراسة السابقة للأستاذ عبد القادر لورسي التي أجراها على تلاميذ السنة السادسة لبعض المدارس الابتدائية بمدينة بوفاريك ولاية البليدة الجزائر سنة 1996.

كما تم التوصل من خلال نتائج الدراسة إلى أن أغلبية الطلبة محل الدراسة يرون بأن أسلوب المناقشة يجعل الطالب محور العملية التعليمية بحكم أن المناقشة تبدأ من طرف الطلبة سواء تعلق الأمر بالتساؤلات أو النقد أو الإجابات التي يعرضها للطلبة سواء المقدمة من طرف الأستاذ أو الزملاء لأن هذا الأسلوب يتيح للطالب فرصة التعلم من خلال عرض المعلومات وتصحيحها بالنقد والتقصي، وقد أثبتت النتائج أيضا باستخدام معامل التوافق (CC) الذي كانت قيمته CC=0.68، مما يعني وجود علاقة ذات دلالة إحصائية قوية بعدم دافعية الطلبة للتعلم وتصورهم أن أسلوب المناقشة يُشتت أفكارهم ويخرجهم عن موضوع الدرس محل النقاش، حيث سجلت أقل نسبة في الإجابة "أوافق بشدة" و "أوافق" بنسب (7.60%) و(5.40%)، وهي نسب ضعيفة جدا توحي بأن الأغلبية يرفضون هذا البند، في حين الإجابة "لا أوافق بشدة" سجلت أعلى نسبة لدى الطلبة بـ (79.70%) حيث كانت نسبة (47.60%) لذوي الدافعية المرتفعة.

من المنظور السوسيولوجي يعتبر أسلوب المناقشة أحد الأوجه الأساسية في ظل البنائية الوظيفية والدور الاجتماعي الذي يحدث للمتعلم، فالمتعلم عندما يجد مجال للمناقشة سيصبح فرداً نشطاً داخل المجتمع الدراسي فيحدث الاندماج بين الدور النشط والدور الاجتماعي والدور الإبتكاري، وأحيانا قد لا يرتبط الدور النشط للطلاب بالدور الاجتماعي أو الإبتكاري، فهو يتعامل مع مشكلات تتعلق بهم وباهتماماتهم وبحاجاتهم ولكن هذا لا يعني أن يكون المتعلم حرا في اختيار الوقت الذي يتعلم فيه، وقد وضع العالم "تروبرج وبايبي" نموذجا للتعلم البنائي في عملية التدريس واختيار الأسلوب الأنجع لتوصيل المعلومة للمتعلم وقد اعتمد في نموذجه على ضرورة أن يواجه الأستاذ طلابه حيث يقومون بتحديد المهام التعليمية ووضع الروابط بين الخبرات التعليمية وتحديد الأنشطة المرتبطة بالموضوع، وعليه إثارة اهتمامهم وإدماجهم من خلال فتح باب المناقشة والمشاركة بطح الأسئلة وتحديد المشكلات وتقديم أحداث مثيرة وتمثيل موقف مشكل، فيدخل الطلبة في مناقشات وتساؤلات مع الأستاذ ومع بعضهم البعض وبمجرد أن يتعاملوا مع هذه الأنشطة فأنهم سيكونون خبرة خاصة بالظاهرة، وقاعدة مشتركة تساعدهم في عملية المشاركة والاتصال وينصب دور الأستاذ على تزويد الطلاب بالمواد وتوجيه

اهتماماتهم واستفساراتهم والتي بدورها توجه التدريس نحو الاستكشاف فتحدث الدافعية للتعلم لدى الطلبة[1].

من خلال ما سبق تبين وجود علاقة إرتباطية بين أسلوب المناقشة ودافعية الطلبة للتعلم وللتعرف على مدى تحقق هذه الفرضية قمنا باستخدام معامل ارتباط سبيرمان براون، والذي تتضح قيمته من خلال الجدول التالي:

الجدول رقم (59) يوضح قيمة معامل الارتباط بين أسلوب المناقشة ودافعية الطلبة التعلم.

دافعية التعلم / الأسلوب	قيمة معامل الارتباط (سبيرمان براون)	مستوى الدلالة
أسلوب المناقشة	0.89	0.05

من خلال الجدول نلاحظ أنه توجد علاقة ارتباطية موجبة بين أسلوب المناقشة ودافعية الطلبة للتعلم، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط 0.89 عند مستوى دلالة 0.05 وهو ما يدل على تحقق الفرضية الثانية القائلة بأن لأسلوب المناقشة المستخدم في التعليم الجامعي دور ايجابي في دافعية الطلبة للتعلم.

[1] حسن حسين زيتون، زيتون كمال عبد الحميد، التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية، عالم الكتاب، ط1، القاهرة، مصر، 2003، ص.221.

3.2/- مناقشة نتائج الفرضية الثالثة

جاءت الفرضية الثالثة للدراسة وفق تصورات الطلبة حول إثبات العلاقة بين اعتماد الأستاذ الجامعي على أسلوب الإلقاء ودوره السلبي في دافعيتهم للتعلم.

من خلال نتائج الجداول المتعلقة بالفرضية الثالثة، وعلى ضوء الإجابات التي أفضى بها طلبة سنة أولى ماستر بجامعة زيان عاشور الجلفة استنتجنا بأن أغلبية الطلبة يرون بأن أسلوب الإلقاء لا يُراعي الفروق الفردية بينهم، بدليل تسجيلنا لأكبر نسبة في الإجابة "أوافق بشدة" و"أوافق" (57.80%) و(20.70%) مما يعني بأن أغلبية الطلبة يرون أن اعتماد الأستاذ على الإلقاء في تقديم مادته العلمية لا يسمح بإظهار قدراتهم العلمية وبالتالي إخفاء فروقهم الفردية، وهو ما يتوافق مع الدراسة السابقة التي أجراها روجر ميكيلي (Roger Mucchielli) على طلبة التكوين المهني سنة 1972.

ومن خلال إجابات الطلبة والذين أجمعوا بأن أسلوب الإلقاء يُنمى لديهم حب الاستماع والإصغاء، حيث سجلنا أكبر نسبة في الإجابة "أوافق بشدة" و"أوافق" بنسب (45.10%) و(22.40%) وباختلاف مستوى الدافعية لديهم، لأن الاستماع والإصغاء يعني حضور القلب ويقظة العقل عند وحدوثهما يسمح للطالب بحفظ كل ما يسمعه مباشرة دون اللجوء إلى المراجعة البعدية، فكلما أحب الطلبة الاستماع والإصغاء إلى الأستاذ المحاضر زاد فهمهم وجاذبيتهم لاكتساب المعرفة، بينما كانت إجابات الطلبة حول عبارة يُضيع الأستاذ معظم وقته في الإملاء أثناء الإلقاء، في المقابل توصلنا من خلال النتائج تصورات الطلبة بأن الأستاذ يُضيع معظم وقته في الإملاء أثناء الإلقاء، وبالتالي شعورهم بالضجر من عملية الإملاء لأنهم يجدون أنفسهم منكبين على كتابة ما يقوله الأستاذ وبالتالي يتحول تركيزه من الفهم إلى آلة كاتبة يكتبون فقط فينتج لديهم الشعور بالملل فينفروا الطلبة من التعلم.

كما يرى أغلبية الطلبة بأن أسلوب الإلقاء لا يسمح للأستاذ بمعرفة مدى فهم طلبته بين الحين والأخر لوجود أعداد كبيرة من الطلبة وعدم فتح باب المناقشة حول موضوع المحاضرة مما يصعب معرفة مدى فهم الطلبة من عدمه، كما أنهم يرون بأن أسلوب

الإلقاء يُغطي حجم كبير من المعلومات في وقت قصير، وذلك ربحا للوقت من جهة وتغطية أكبر من المعلومات في وقت قصير من جهة أخرى.

كما سجلنا من خلال النتائج بأن أغلبية الطلبة يرون بأن أسلوب الإلقاء في التدريس يجعل الطلبة ينشغلوا بأحاديث جانبية، ففي الوقت الذي ينهمك فيه الأستاذ بعملية الإلقاء والتركيز حول عناصر المحاضرة من خلال الإملاء أو الشرح المطول للمحاضرة ينشغل بعض الطلبة بالأحاديث الجانبية التي لا تمت صلة بالمحاضرة.

لقد سجلنا أيضا تصورات طلبة الماستر لهذا الأسلوب أنه يُساهم في زيادة المعارف العلمية لديهم لأن عملية سرد وشرح المعلومات تقع على عاتق الأستاذ، وهو الأمر الذي يجعل الأستاذ المتميز أن يحضر التحضير الجيد للمحاضرة والتي من خلالها تزداد المعارف العلمية للطلبة، وأن هذا الأسلوب الذي يستخدمه الأستاذ تعتمد امتحاناته على الحفظ الأمر الذي يقلل من دافعيتهم للتعلم، في المقابل يرى الطلبة وبالأغلبية بأن هذا الأسلوب خال من المتعة لأن الأستاذ لا يغير من نمط المحاضرة بين الحين والأخر ولا يشركهم في المناقشة.

مما لا شك فيه أنه تعددت الفلسفات التربوية ونظريات التعلم وتنوعت تلاها تعدد وتنوع في استراتيجيات التدريس طرائقه وأساليبه تماشيا وحاجة العصر وتطور الأهداف التربوية المنشودة، والتطلع إلى كل ما هو جديد، فلم يعد اليوم مقبولا التمسك باستراتيجيات التحاضر والإلقاء والتسميع لمجرد التعود عليها وسهولتها وذلك لأنها لم تعد كافية لتلبية متطلبات العملية التعليمية والتربوية، ولم تعد قادرة على الاستجابة لأهداف التعليم في ضوء الرؤية الحديثة للتربية والتعليم[1]، غير أن هذا لا يمنع ما ذهب إليه العالم **جان بياجيه Jean Piaget** في نظريته حول الاعتماد على الأساليب الإبداعية في عملية التدريس أمرا لابد منه لترسيخ المعلومة لدى المتعلم، فقد أكد على أن تكون الأساليب حسية حركية في الحضانة، وتستند إلى العمليات الإجرائية في الابتدائية، وتقوم على التجريد في المراحل الثانوية، وأكد على أهمية الأفكار المجردة في تناول القضايا التي

[1] محسن علي عطية، الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال، دار صفاء، ط1، عمان، الأردن، 2008، ص.24.

تواجه التعليم ومعالجتها في المراحل العليا[1]، مشيرا بذلك إلى الاعتماد على أسلوب الإلقاء في التعليم الجامعي.

من خلال ما سبق تبين وجود علاقة ارتباطية سالبة بين أسلوب الإلقاء ودافعية الطلبة للتعلم وللتعرف على مدى تحقق هذه الفرضية من عدمها قمنا باستخدام معامل ارتباط سبيرمان براون، والذي تتضح قيمته من خلال الجدول التالي:

الجدول رقم (60) يوضح قيمة معامل الارتباط بين أسلوب الإلقاء ودافعية الطلبة التعلم.

دافعية التعلم / الأسلوب	قيمة معامل الارتباط (سبيرمان براون)	مستوى الدلالة
أسلوب الإلقاء	- 0.014	0.05

من خلال الجدول نلاحظ أنه توجد علاقة ارتباطية سالبة بين أسلوب الإلقاء ودافعية الطلبة للتعلم، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (0.014-) عند مستوى دلالة 0.05 وهو ما يدل على تحقق الفرضية الثالثة القائلة بأن لأسلوب الإلقاء المستخدم في التعليم الجامعي دور سلبي في دافعية الطلبة للتعلم.

4.2/- مناقشة نتائج الفرضية الرابعة

جاءت الفرضية الرابعة للدراسة وفق تصورات الطلبة حول إثبات العلاقة بين اعتماد الأستاذ الجامعي على الوسائل التعليمية في التدريس ودورها الإيجابي في دافعيتهم للتعلم، ومن خلال نتائج الجداول المتعلقة بالفرضية الرابعة، وعلى ضوء الإجابات التي أفضى بها طلبة سنة أولى ماستر بجامعة زيان عاشور الجلفة، استنتجنا بأن أغلبية الطلبة يرون بأن الوسائل التعليمية تسمح لهم بالتركيز أثناء شرح المادة العلمية وهذا من

[1] محسن علي عطية، المرجع نفسه، ص.52.

خلال تسجيلنا لأعلى نسبة في الإجابة "أوافق بشدة" و"أوافق" بنسب (55.40%) و(36.90%) بمختلف مستويات الدافعية باعتبار أن الوسائل التعليمية تؤثر في جوانبهم الحسية والفكرية وانسجامهم وتفاعلهم في الحصة التي من شأنها أن تشد انتباههم وتركيزهم، وهذه النتائج تتوافق ونتائج الدراسة التي قام بها الدكتور أكرم محمد أحمد الحاج بجامعة الجوف كلية العلوم والآداب بطبرجل المملكة العربية السعودية سنة 2013، كما يرون بأن الوسائل التعليمية تزيد في تحصيلهم العلمي، لأنها تجعل التعلم أكثر سرعة وتكيفا وتتيح لجميع حواسهم المشاركة في التعلم وتثري التعلم بمصادر ووسائط متعددة ومتكاملة ومتنوعة، ويرون أيضا وبالأغلبية بأن هذه الوسائل التعليمية تساهم في توصيل المعلومة بشكل ممتع، وباستعمال معامل التوافق (CC) تحصلنا على قيمة CC=0.60 الذي دل على وجود علاقة ذات دلالة إحصائية قوية بدافعية الطلبة للتعلم وتصورهم أن الشرح باستخدام الوسائل التعليمية يزيد في فهم الطالب للمادة العلمية، حيث سجلت أكبر نسبة في الإجابة "أوافق بشدة" و"أوافق" (52.40%) و(19.60%) فكانت نسبة إجابة الطلبة ذوي الدافعية المرتفعة (37.50%) و(10.80%)، في حين دلت النتائج المحصل عليها حول تصور الطلبة بأن استعمال الوسائل التعليمية في تقديم المادة العلمية لا يؤدي للتشويش على الطلبة، وهذه النتائج تتوافق والنتائج التي توصل إليها الدكتور إبراهيم بن حمد النقيثان في دراسته التي أجراها بكليتي التربية وخدمة المجتمع بجامعة الملك سعود بالرياض خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2004/2003.

أما فيما يخص البند المتعلق بأن الوسائل التعليمية تشد انتباه الطالب فقد تم تسجيل أعلى النسب في الإجابات "أوافق بشدة" و"أوافق" (29.70%) و(39.90%) بمختلف مستويات الدافعية لديهم، وذلك نظرا لما تتميز به الوسائل التعليمية في عملية التدريس إذ تثير انتباه واهتمام الطلبة بشكل أكثر أثناء الدرس بالإضافة للتفاعل الذي يحدث داخل القاعة فيخلق جو من الحيوية والنشاط بين الطلبة، فتزيد في انتباههم ودافعيتهم لهذه المادة العلمية، كما توصلت النتائج بأن أغلبية الطلبة يرون في استخدام الوسائل التعليمية في عرض المادة العلمية تخلق لديهم جو من التفاعل داخل القاعة.

وباستعمال ارتباط التوافق (CC) تحصلنا على قيمة CC=0.65 وهي دالة إحصائيا عند مستوى (α=0.05)، مما يعني وجود علاقة قوية ذات دلالة إحصائية بدافعية الطلبة للتعلم وتصورهم أن استخدام الوسائل التعليمية يزيد في ثقة الطالب بنفسه أثناء الشرح، لأن الوسائل التعليمية تلعب دورا هاما في القضاء على الخجل والخوف الذي ينتاب الطالب عند القيام بعرض بحثه أمام زملائه وأستاذه، كما أن الطلبة يرون وبالأغلبية أن استغلال الوسائل التعليمية في التعليم الجامعي تُكَسرْ الروتين المعتاد في الحصة، كما تُساهم في توضيح المادة العلمية بشكل أبسط للطالب فعندما يتم عرض فيلم تاريخي للطلبة فان مشاهدته تعمل على تقريب الماضي حتى يجعله محسوساً لديهم مما يزيد من الإدراك الحسي للطلبة، كل هذه النتائج تتوافق مع النتائج التي توصل اليها الأستاذ عبد المهيمن الديرشوي التي أجراها على طالبات ثانوية بنات داريا في محافظة ريف دمشق بسوريا سنة 2009.

لقد جاءت نتائج الدراسة على أن عرض المادة العلمية بواسطة الوسائل التعليمية تزيد في إبداع الطالب حيث سجلنا أعلى النسب في الإجابات "أوافق بشدة" و"أوافق" التي بلغت (32.60%) و(41.60%)، كما أن هذه الوسائل عندما تستخدم في التعليم خاصة الانترنت تزيد في إقبال الطلبة للتعلم باعتبار أن الانترنت تزيد في إثراء الرصيد المعرفي للطالب من خلال الاطلاع على الكتب والمجلات الإلكترونية المجانية والمؤتمرات والندوات العلمية المتاحة وهي وسيلة سريعة للبحث والتقصي عن المعلومات، هذه النتائج المتوصل إليها تتوافق والنتائج التي توصل إليها الدكتور إبراهيم شوقي عبد الحميد التي أجراها على طلبة الكليات الإنسانية (الآداب والتربية والشريعة والقانون والإدارة)، والكليات العلمية (العلوم والزراعة والهندسة) بمصر سنة 2002.

فلو ناقشنا النتائج في هذا الشأن من الجانب السوسيولوجي لوجدنا أن الاعتماد على الوسائل التعليمية في العملية التعليمية التربوية أمرا في غاية الأهمية لأن هذه التكنولوجيات قد دخلت معظم المجالات والميادين محدثة تغيرات في حياة الأفراد والجماعات في المجالات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والتربوية، وباعتبار أن

التربية الحديثة تسعى جاهدة الى إكساب الفرد خبرات ومهارات تساعده في التفاعل بايجابية مع مجتمعه وبيئته وبخاصة العيش في عصر يتميز بالانفجار السكاني الذي نتج عنه زيادة هائلة في أعداد المتعلمين، مما أدى بعلماء التربية إلى تحديد الأهداف السلوكية المنشودة عند التعلم وتحليل دقيق لمحتوى المادة الدراسية وإيجاد عنصر التشويق في عملية نقل المعرفة الى المتعلم لتزداد فاعلية المتعلم في عملية التعلم، فيقبل على التعلم بحماس وفاعلية ونشاط[1].

من خلال ما سبق تبين وجود علاقة إرتباطية بين استخدام الوسائل التعليمية في التعليم الجامعي ودافعية الطلبة للتعلم، وللتعرف على مدى تحقق هذه الفرضية قمنا باستخدام معامل ارتباط سبيرمان براون، والذي تتضح قيمته من خلال الجدول التالي:

الجدول رقم (61) يوضح قيمة معامل الارتباط بين استخدام الوسائل التعليمية في التعليم الجامعي ودافعية الطلبة التعلم.

دافعية التعلم / الأسلوب	قيمة معامل الارتباط (سبيرمان براون)	مستوى الدلالة
استخدام الوسائل التعليمية	0.98	0.05

من خلال الجدول نلاحظ أنه توجد علاقة ارتباطية موجبة بين استخدام الوسائل التعليمية في التعليم الجامعي ودافعية الطلبة للتعلم، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط 0.98 عند مستوى دلالة 0.05 وهو ما يدل على تحقق الفرضية الرابعة القائلة بأن للوسائل التعليمية المستخدمة في التعليم الجامعي دور ايجابي في دافعية الطلبة للتعلم.

[1] شاهر ابو شريخ، استراتيجيات التدريس، دار المعتز، ط1، عمان، الأردن، 2008، ص.329.

6.2/- مناقشة نتائج الفرضية الخامسة:

جاءت الفرضية الخامسة للدراسة وفق دراسة الفروق بين الجنسين (ذكور /إناث) نحو دافعيتهم للتعلم، ومن خلال نتائج الجداول المتعلقة بالفرضية الخامسة وعلى ضوء الإجابات التي أفضى بها طلبة وطالبات سنة أولى ماستر بجامعة زيان عاشور الجلفة، و من خلال حساب قيمة المتوسط الحسابي للذكور المقدر بـ 2.46 وبانحراف معياري قدره 0.24 والمتوسط الحسابي للإناث المقدربـ 2.50 وبانحراف معياري قدره 0.21، وبحساب قيمة إختبار F لعينتين مختلفتين (ذكور/إناث)، وجدنا أن هذه الفروق دالة إحصائيا فقيمة Sig تساوي 0.016 أي (1.6%) وهي أقل من مستوى (α=0.05 أي 5%) وبدرجة حرية 535 وهو ما يدل على أن هناك تأثير للجنس لصالح الإناث على حساب الذكور في دافعيتهم للتعلم.

يمكن تفسير تفوق نسبة الإناث على الذكور في دافعيتهم للتعلم لوجود عدة عوامل التي من شأنها تشجيع الإناث على التعلم بل وتحبب إليهم التعلم علكس ما نجده عند الذكور ويمكن تحديد هذه العوامل فيما يلي:

1. يلعب نمط التنشئة الاجتماعية دورا هاما في تحفيز الأبناء على التعلم غير أن نسبة الاستجابة بين الأبناء الذكور والإناث تختلف فالإناث وبإحساسهن بضعف أمام الذكور تكنّ أكثر اهتماما بالتعلم من الذكور حيث يزداد مستوى دافعيتهن ومثابرتهن على التعلم لأن ميدان التعلم السبيل الوحيد للوصول لكل تطلعاتهن في المجتمع وتحقيق لأهدافهن، بعكس الذكور الذين تصبح اهتماماتهم مختلفة عن الميدان التعليمي مع زيادة أعمارهم، وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه دراسة عبد الوهاب بن موسى وعبد الفتاح أبي مولود التي أجروها خلال 2017، حيث تُبين دراستهما أن الإناث أكثر ميلا من الذكور فيما يتعلق بالدافعية للتعلم، إذ لاحظا الباحثان الرغبة والإصرار لدى الإناث على نيل الشهادة والانتقال إلى الثانوية ثم إلى الجامعة، وهذا يفسر بالنظر إلى ما تقدمه الأسرة والمجتمع للإناث من توجيهات تتعلق بالشهادة المدرسية باعتبارها سلاحاً في يد كل منهن.

2. الدافعية للتعلم تختلف من فرد لآخر كما تختلف باختلاف الجنس في المواقف التعليمية المختلفة التي يمرون بها، فالدافع للتعلم لدى الذكور قد لا يستثار بنفس الطريقة لدى الإناث حيث تكون لديهن ميل ورغبة أكثر لتحقيق أهدافهن، فاليوم أصبحت المجتمعات تشجع الإناث على التعلم لاكتشاف قدراتهن وميولهن المعرفية والمهنية وجعلهن أكثر فعالية، و مما زاد الإناث اهتماما بالتعلم، هو جعله حقل للمشاركة في الحياة المهنية التي طالما حُرمن منها في السابق وبفضل وسائل الإعلام المتطورة تحررت من القيود التي كانت تكبح قدراتهن.
3. فتح الدولة الباب الواسع أمام الإناث لفرص العمل، وبذلك جعلهن ينافسن الذكور وهو ما حرك فيهن روح التفوق على الذكور في دافعية التعلم، كما أن الدولة عملت على زيادة الاهتمام بتوفير الخدمات التعليمية في الريف، مما جعل أنثى الريف تملك نفس الحقوق التعليمية مثل أنثى المدينة فزادت في دافعيتهن أكثر بالنسبة للذكور.
4. عدول أولياء الأمور على الأحكام المسبقة عن المشوار الدراسي بالنسبة لبناتهن ومسألة مكوثهن في البيت خير من مواصلتهن لدراستهن الجامعية، لأن الأسرة في الماضي كانت تهتم بالذكور أكثر بكثير من الإناث فتعطي الذكر حرية أكبر من الأنثى وبالتالي كان لدى الذكور فرص أوسع للتعلم وخوض التجارب الحياتية واكتساب الخبرة منها، والأسرة كانت تهتم بتحصيل الذكور أكثر من تحصيل الإناث، بينما في الوقت الحاضر أخذت الأنثى حقوقها كالذكر تماما من حيث درجة الاهتمام واكتساب خبرة من فرص تجارب الحياة اليومية وهو ما شجع الإناث على منافسة الذكور، بل ويتفوقن عليهم في زيادة طموحاتهن والرفع من دافعيتهن نحو التعلم أفضل.

من خلال ما سبق توصلنا إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الطلبة تخضع لعامل الجنس (ذكور/ إناث) في دافعيتهم للتعلم، وهو ما يدل على تحقق الفرضية الخامسة القائلة بأنه توجد فروق ذات دلالة احصائية بين طلبة الماستر في دافعيتهم للتعلم تخضع لعامل الجنس (ذكور/ إناث).

5.2/- مناقشة نتائج الفرضية السادسة:

جاءت الفرضية السادسة للدراسة وفق دراسة الفروق بين جميع الكليات (ثمانية كليات جامعة زيان عاشور بالجلفة) نحو دافعيتهم للتعلم، ومن خلال نتائج الجداول المتعلقة بالفرضية السادسة وعلى ضوء الإجابات التي أفضى بها طلبة وطالبات سنة أولى ماستر بجامعة زيان عاشور الجلفة، و من خلال حساب اختبار (F)، حيث أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية، حيث بلغت قيمته 21.05 وبمستوى دلالة (0.00)، أي أن قيمة Sig تساوي 0.00 (0%) وهي أقل من مستوى (α=0.05 أي 5%) وبدرجة حرية 535 وهو ما يشير إلى أن هناك تأثير على نوع الكلية التي يدرسوا فيها الطلبة ودافعيتهم للتعلم، وتتضح الفروق من خلال المتوسطات الحسابية، فنجد في المرتبة الأولى طلبة كلية العلوم الدقيقة والإعلام الآلي الأكثر دافعية للتعلم حيث بلغ المتوسط الحسابي 2.88 والانحراف المعياري 0.09، المرتبة الثانية كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، بلغ متوسطها الحسابي 2.54 وانحرافها المعياري 0.11، أما في المرتبة الثالثة نجد كلية العلوم والتكنولوجيا التي بلغ متوسط حسابها 2.51 وانحرافها 0.11، والمرتبة الرابعة جاءت لكلية الحقوق والعلوم السياسية بمتوسط حسابي قدره 2.48 وانحراف معياري 0.28، أما المرتبة الخامسة فلكلية العلوم الاجتماعية والإنسانية بمتوسط حسابي 2.46 وانحراف معياري 0.10، وفي المرتبة السادسة جاء معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية الذي كان متوسطه الحسابي يقدر بـ 2.44 وانحراف معياري بلغ 0.08، وفي المرتبة السابعة جاءت كلية الآداب واللغات والفنون بمتوسط حسابي 2.39 وانحراف معياري 0.17، أما في المرتبة الأخيرة فكانت لكلية علوم الطبيعة والحياة بمتوسط حسابي قدره 2.37 وانحراف معياري 0.07.

يمكن من خلال النتائج السابقة أن نقول بأن وجود فروق في الدافعية للتعلم تتوقف على أن عامل المادة المدرسة عامل مؤثر في الدافعية للتعلم بين مختلف الكليات خاصة إذا تعلق الأمر بمادة علمية وأخرى أدبية، ففي دراستنا هاته وجدنا أن طلبة كلية العلوم

الدقيقة والإعلام الآلي الأكثر دافعية للتعلم حيث بلغ المتوسط الحسابي 2.88 والانحراف المعياري 0.09 وهذا راجع للأعمال التطبيقية والأنشطة التي يقومون بها داخل المخبر والورشة، كما أن أنشطتهم تعتمد على الكثير من الوسائل التعليمية خاصة ما تعلق بجهاز الكمبيوتر الذي يعتبر وسيلة هامة في تخصص الإعلام الآلي ناهيك عن الرياضيات التي تعتبر مادة حيوية تستقطب المتعلم وتخلق جو المنافسة بين الطلبة، فتجذب الطلبة وتحفزهم على الانخراط في مختلف الأنشطة الجامعية، كما أن عدد الطلبة في هذه الكلية لا يتعدى **124** طالب وطالبة أي بنسبة **2.31 %** من العدد الإجمالي لكل طلبة الماستر في الجامعة ككل، وقد بلغ عدد العينة المدروسة 13 طالب وطالبة وهو ما خلق لديهم جو الدراسة الحقيقي الذي مكن الأستاذ من تقديم مادته العلمية بكل أريحية عكس ما يحدث في الكليات الأخرى أين العدد الهائل للطلبة يفوق الألف طالب وطالبة بمعدل 70 حتى 85 طالب في كل قاعة، فالعدد القليل داخل القاعة يشجع الطلبة على التعلم مما ينعكس إيجابا على دافعيتهم للتعلم في هذه الكلية، وعدم توفر بعض الكليات على وسائل تعليمية تجعل دافعية الطلبة في هذه الكلية أقل، وهذا ما يتوافق مع ما توصل إليه الباحث خنوش عبد القادر في دراسته التي أجراها على 59 أستاذ مرحلة المتوسط و269 تلميذ يدرسون في السنة الرابعة متوسط بالمؤسسات التربوية التابعة لمديرية التربية لولاية البليدة خلال الموسم الدراسي 2008/2007.

من خلال مناقشتا لنتائج الفرضية السادسة توصلنا إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين طلبة كليات جامعة زيان عاشور الجلفة في دافعيتهم للتعلم، وهو ما يدل على تحقق الفرضية السادسة القائلة بأنه توجد فروق ذات دلالة احصائية بين طلبة الماستر في دافعيتهم للتعلم تخضع لنوع الكلية.

وفي الأخير ومما سبق ذكره نستطيع القول بأنه قد تحققت كل الفرضيات الجزئية للدراسة وحتى نتأكد من تحقيق الفرضية العامة للدراسة قمنا باستخدام معامل ارتباط سبيرمان براون، والذي تتضح قيمته من خلال الجدول الموالي:

الجدول رقم (62) يوضح قيمة معامل الارتباط بين كل الأساليب المستخدمة في التعليم الجامعي ودافعية الطلبة التعلم.

دافعية التعلم / الأسلوب	قيمة معامل الارتباط (سبيرمان براون)	مستوى الدلالة
أسلوب التعليم التعاوني	0.95	0.05
أسلوب المناقشة	0.89	
أسلوب الإلقاء	- 0.014	
استخدام الوسائل التعليمية	0.98	
المجموع الكلي:	**0.69**	

من خلال الجدول نلاحظ أنه توجد علاقة ارتباطية موجبة حيث بلغت قيمة معامل الارتباط 0.69 عند مستوى دلالة 0.05 مما يدل على وجود علاقة ذات دلالة إحصائية قوية بين الأساليب الإبداعية في التعليم الجامعي ودافعية الطلبة للتعلم، ومنه تحققت الفرضية العامة للدراسة القائلة بأن للأساليب الإبداعية المستخدمة في التعليم الجامعي دوراً ايجابيا في دافعية الطلبة للتعلم.

3/- الاستنتاج العام:

بناءً على النتائج المحصل عليها في الجداول المبينة سابقا والتحاليل والمناقشات التي حظيت بها هذه الدراسة وعلى ضوء القراءات السوسيولوجية والدراسات السابقة التي تطرقنا إليها يمكننا أن نستنتج:

1. رغم تذبذب بعض الطلبة في إعطاء التصور الحقيقي للدور الذي يلعبه أسلوب التعليم التعاوني المعتمد من طرف الأستاذ الجامعي في دافعيتهم للتعلم وهذا من خلال تسجيلنا لبعض النسب الممثلة لإجابة الطلبة المحايدين، غير أن إجابة الطلبة عموما كانت في الاتجاه الإيجابي لهذا الأسلوب الفعال الذي كان سببا مباشرا في إثارة دافعيتهم للتعلم، فبواسطته استطاع الطالب ممارسة العمل القيادي داخل المجموعة، والتعبير بحرية عن رأيه والدفاع عن أفكاره فينمي بينه وبين زملائه روح التعاون وتعزيز الثقة بنفسه، كما أن هذا الأسلوب يضفي عنصر التشويق نحو التعلم فيخلق لدى الطلبة روح المنافسة، فيَشعرُ الطلبة بالارتياح أثناء الدراسة ويُغرس فيهم الانضباط في العمل، ومنه فقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج بعض الدراسات والبحوث السابقة التي أشارت إلى فعالية استخدام أسلوب التعلم التعاوني في التعليم الجامعي في ارتفاع مستوى الدافعية للتعلم لدى الطلبة، وبالتالي توصلت الدراسة الحالية إلى أن أسلوب التعليم التعاوني المستخدم في التعليم الجامعي له دور ايجابي في دافعية الطلبة للتعلم.
2. اتفقت نتائج الدراسة الحالية إلى درجة كبيرة مع نتائج الدراسات والأبحاث السابقة وما أشار إليه بعض علماء النفس والتربية حول أهمية اعتماد أسلوب المناقشة كإستراتيجية في التعليم الجامعي، حيث اعتبروه أسلوب فعال في فهم وتركيز الطالب للمادة العلمية، وأداة لتصحيح وحفظ معلوماته من خلال المناقشة، كما تسمح للطالب بكسب الاحترام المتبادل ومهارات الاتصال، ويكشف هذا الأسلوب أيضا للأستاذ الجامعي الفروق الفردية بين طلبته فيدرك كيف يتعامل معهم كلٌ

حسب قدراته، وبالتالي نستنتج أن أسلوب المناقشة المستخدم في التعليم الجامعي له دور ايجابي في دافعية الطلبة للتعلم.

3. من خلال النتائج السابقة وانطلاقا من تصورات الطلبة نحو استخدام أسلوب الإلقاء الذي يعد من الأساليب القديمة جدا في التعليم، والتي أسفرت على أن أغلبية الطلبة يرون بأن هذا الأسلوب لم يكن من الأساليب الأكثر إثارة لهم نحو التعليم في الجامعة، فالتطورات الكبيرة التي حدثت بخصوص النظرة إلى الفعل التربوي استهدفت جانبه النوعي وأنكب المختصون في علم النفس والتربية على دراسة الوضعية التي ينجز فيها هذا الأخير بكل أبعادها النفسية والتربوية والاجتماعية، حيث اشتغل المختصين في هذا المجال على دراسة الآثار المختلفة لأسلوب التعليم فكان أسلوب الإلقاء الأسلوب الأقل جاذبية للمتعلم، ففي دراستنا هاته يرون أغلبية الطلبة بأن هذا الأسلوب لا يتيح لهم فرص المشاركة أثناء الحصة وهو ممل ويجعلهم ينشغلون أثناء شرح الأستاذ للمحاضرة، غير أن هناك من يرى بعض الايجابيات لهذا الأسلوب المتمثلة في أن أسلوب ينمي لديهم حب الاستماع والإصغاء ويساهم في تغطية حجم كبير من المعلومات في وقت قصير وفي زيادة المعارف العلمية لدى الطلبة، ومنه فقد تم الاستنتاج بأن لأسلوب الإلقاء المستخدم في التعليم الجامعي دور سلبي في دافعية الطلبة للتعلم.

4. إن الأستاذ الجامعي هو ذلك المدرس الذي يُعلي من شأن مهنة التعليم، وهو الذي يكون متمكناً في علمه وقدوة في عمله وخلقه، وهو الذي يجعل تعليمه يجذب طلابه ويستهويهم عن طريق استخدامه لوسائل تعليمية من شأنها إثارة الدافعية للتعلم لدى الطلبة، فيعمل جاهدا على تقديم محاضرته وحصة الأعمال الموجهة باستخدام الوسائل التعليمية لأنها تستثير لديهم حب الاستطلاع و تزيد في تحصيلهم وفهمهم كما تقوم بشد اهتمامهم وانتباههم أثناء الدرس، وتزيد عملية التفاعل بين الطلبة داخل القاعة فتؤثر إيجابا على مشاركتهم والعمل الجماعي بينهم، فتزيد ثقة الطالب بنفسه، كما تزيد في استقلالية الطلبة واعتمادهم على النفس، وتنمي الوسائل التعليمية عناصر الإبداع والابتكار لدى الطلبة، وتُكَسرْ الروتين المعتاد في الحصة فتوضيح المادة العلمية، وإدخال الانترنت إلى ميدان

التعليم الجامعي يساهم في إقبال الطلبة وفتح فضاء المعلومة اللامتناهي، فيقرب العلم للطالب فيقبل الطلبة للتعلم دون كلل أو ملل، وبالتالي نستنتج بأن للوسائل التعليمية المستخدمة في التعليم الجامعي دور ايجابي في دافعية الطلبة للتعلم.

5. أما بخصوص النتائج المتوصل إليها والتي تتعلق بدراسة الفروق الفردية الخاصة بالجنس لدى عينة الدراسة ومدى دافعيتها للتعلم، فقد أسفرت هذه الدراسة على وجود فروق فردية بين الجنسين نحو دافعيتهم للتعلم لصالح الإناث، باعتبار أن الطالبة الجامعية اليوم ليست كما كانت بالأمس وهذا طبعا راجع للتنشئة الاجتماعية التي أصبحت تعيشها الفتاة الجزائرية خاصة بعد العشرية السوداء التي مرت بها الجزائر وانتشار الأمن والاستقرار فأصبحت الأسرة تثق في تعليم الفتاة في الجامعة وإعطائها الفرصة لإثبات وجودها جنبا لجنب مع الشاب، بل تعدت إلى منافسته والتفوق عليه في بعض المجالات، لأنها وجدت في الجامعة مكاسبها، كالشهادات العلمية التي تعتبر من أبرز السبل لإثبات الذات وكسب المكانة الاجتماعية المرموقة بعد حصولها على الشهادة الجامعية والتوظيف في أحد القطاعات التي ترغب فيها، وهو عكس ما يراه الشاب الذي تعتبر الجامعة أحد قنوات النجاح غير أن توجهه إلى مجالات أخرى كالتجارة الحرة والمال والأعمال وممارسة الرياضات الاحترافية والاغتراب في دول أجنبية للعمل والتجارة منابع يستطيع من خلالها الشاب إثبات ذاته وكسب مكانته الاجتماعية وتحسين وصعيته المالية، ومنه يمكن القول من خلال نتائج الدراسة في هذا الشأن بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة الماستر في دافعيتهم للتعلم تخضع لعامل الجنس (ذكور/ إناث) ولصالح الإناث.

6. من خلال النتائج المتعلقة بدراسة الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين كليات جامعة زيان عاشور بالجلفة نحو دافعيتهم للتعلم، سجلنا وجود هذه الفروق وهذا نظرا لوجود التخصصات والتي تخضع لعامل الرغبة، فالطالب الجامعي يتميز ببعض الخصائص النفسية والفكرية تدفعه دفعا للتخصص الذي يرغب في دراسته وهذه التخصصات تختلف من كلية إلى أخرى، وتنقسم الكليات إلى كليات ذات طابع أدبي وكليات ذات طابع علمي، وتختلف ميولات الفرد بحسب النوع، ففي

دراستنا هاته كان لطلبة كلية العلوم الدقيقة والإعلام الآلي الأكثر النصيب الأوفر في الدافعية للتعلم، وهذا نظرا لطبيعة الدراسة التي يتلقونها، فهم يعتمدون بشكل كبير على الأعمال التطبيقية داخل المخبر والورشة، مستخدمين كل الوسائل التعليمية المتاحة من أجهزة وأدوات لأن تدريس تخصص الإعلام الآلي يلزمه جهاز الكمبيوتر ولوازمه، كما أن تخصص الرياضيات التي تعتبر مادة حيوية تستقطب الطلبة نحوها وتخلق جو المنافسة بينهم، في حين نجد طلبة الماستر في كلية علوم الطبيعة والحياة الأقل دافعية للتعلم، وهذا راجع لصعوبة هذا التخصص وعدم توفير الإمكانات اللازمة لتدريسه بطريقة ممتعة وشيقة لأن الطلبة في هذا التخصص يرون بأنه تخصص أقرب منه للطب بكل فروعه، وبغياب المخابر والدراسات التطبيقية التي من شأنها استثارة الطلبة نحو هذه التخصص بفروعه المختلفة كانت دافعية الطلبة للتعلم في هذه الكلية ضعيفا جدا، وبالتالي نستنتج بأنه توجد فروق ذات دلالة احصائية بين طلبة الماستر في دافعيتهم للتعلم تخضع لنوع الكلية.

ومن خلال ما سبق يمكن أن نكون قد توصلنا إلى أن الفرضيات الجزئية للدراسة قد تحققت كلها والقاضية بأن لأسلوب التعليم التعاوني المستخدم في التعليم الجامعي دور ايجابي في دافعية الطلبة للتعلم، وأن أسلوب المناقشة المستخدم في التعليم الجامعي له دور ايجابي في دافعية الطلبة للتعلم، وأن أسلوب الإلقاء المستخدم في التعليم الجامعي له دور سلبي في دافعية الطلبة للتعلم، وأن للوسائل التعليمية المستخدمة في التعليم الجامعي دور ايجابي في دافعية الطلبة للتعلم، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة الماستر في دافعيتهم للتعلم تخضع لعامل الجنس حيث كانت لصالح الإناث، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة الماستر في دافعيتهم للتعلم تخضع لنوع الكلية، ومنه تحققت الفرضية العامة القائلة: للأساليب الإبداعية المستخدمة في التعليم الجامعي دوراً ايجابيا في دافعية الطلبة للتعلم.

وفي الأخير وحتى تستوفي دراستنا حقها يمكننا تقديم بعض المقترحات التي من شأنها خلق مناخ تعليمي يساهم في دافعية الطالب للتعلم و يحفز الأستاذ الجامعي لتحقيقه كما يلي:

أ. قيام إدارة الجامعة بتزويد القاعات بالوسائل والتقنيات التي تمكّن الأستاذ من شرح محاضرته وإيصال أفكاره بطريقة علمية يسهل فهمها، واستيعابها، والاحتفاظ بها، واسترجاعها والاستفادة منها عند الحاجة، وعدم الاكتفاء بالسبورة والقلم كونهما على أهميتهما أصبحا من الطرق التقليدية، وهناك أدوات وأجهزة حديثة تسهم في تقدم العملية التعليمية، مثل أجهزة عرض البيانات (Data Show) ، والحواسيب، والانترنت... الخ وتدريب الأستاذ عليها إذا لزم الأمر وهذا يتطلب قرار وزاري بتخصيص موارد مالية ليتم صرفها في هذا الباب، واعتبار ذلك من الأولويات المتقدمة لما لها من أثر ايجابي على العملية التعليمية برمتها.

ب. تركيز الاهتمام على الدافعية للتعلم من قبل الأستاذ الجامعي ، من خلال تنوعه في أساليب التدريس وهذا حسب طبيعة المادة والتخصص والمستوى الذي يدرسه الطالب فمن أسلوب التعليم التعاوني الى أسلوب المناقشة إلى المحاضرة الإبداعية حتى نثير دافعية الطالب فيتحقق التعليم الفعال.

ت. على الأستاذ أن يخلق جوا من الحرية والحماس أثناء تقديمه للدرس، حيث يعطي للطلبة فرصة الاستثارة فيكون موجه الجماعة وليس ضابطا لها، بل من سمات الأستاذ الجيد الوسطية في التعامل من غير إفراط ولا تفريط وبهذا يكسب ثقة الطلبة و من ثم العمل الجيد.

ث. مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة سواء في الأسلوب أو المعاملة، فالاختلاف بين الأفراد موجود وعلينا مسايرة هذا الاختلاف حتى يتسنى للأستاذ العمل براحة مع طلبته، فيزيد من تحصيل الطلبة المجتهدين والضعاف على حد سواء.

ج. مراعاة المرحلة السنية التي يمر بها الطلبة فيحترم شخصياتهم ويتقبل الآراء التي يدلون بها، وعدم تحقيرهم من اجل إكسابهم الطمأنينة و دفعهم لإظهار استعداداتهم الكامنة ومواهبهم.

خلاصة الفصل

من خلال هذا الفصل وبعد تحليل ومناقشة وتفسير النتائج المتحصل عليها بعد تبويبها وتفريغها في جداول مركبة وبسيطة وباستخدام بعض الأساليب الإحصائية، وبالاعتماد على الدراسات السابقة ومقارنتها بنتائج دراستنا، وقد خلص هذا الفصل إلي تحقيق ما يلي:

- ✓ لأسلوب التعليم التعاوني المستخدم في التعليم الجامعي دور ايجابي في دافعية الطلبة للتعلم.
- ✓ لأسلوب المناقشة المستخدم في التعليم الجامعي دور ايجابي في دافعية الطلبة للتعلم.
- ✓ لأسلوب الإلقاء المستخدم في التعليم الجامعي دور سلبي في دافعية الطلبة للتعلم.
- ✓ للوسائل التعليمية المستخدمة في التعليم الجامعي دور ايجابي في دافعية الطلبة للتعلم.
- ✓ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة الماستر في دافعيتهم للتعلم تخضع لعامل الجنس (ذكور/ إناث).
- ✓ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة الماستر في دافعيتهم للتعلم تخضع لنوع الكلية.

خاتمـــــة

خاتمة

يُعد موضوع الدافعية للتعلم من الموضوعات الهامة والفعالة في الحقل التربوي، حيث حظي بالاهتمام الكبير من طرف الباحثين في ميداني علم النفس وعلوم التربية منذ القدم، لأنها مصدر الرغبة في النجاح عن طريق التجربة والاستكشاف والاشتراك في الأنشطة التي يعتمد النجاح فيها على جهد الفرد وقدراته، وقد توصلوا إلى أن الدافعية في التعليم هي المحرك الذي يولد الرغبة في اكتساب المعارف وتنظيمها والتحكم فيها بهدف النجاح والتفوق لدى الطالب الجامعي.

غير أن لدافعية الطالب للتعلم عدة عوامل تتحكم فيها، سواء دوافع داخلية تتعلق بذات الطالب الجامعي، وخارجية تتعلق بالبيئة الاجتماعية كالأسرة وجماعة الرفاق والمحيط الجامعي كزملاء الدراسة والأستاذ الجامعي والأساليب التدريسية المعتمدة.

وفي خضم التقلبات النفسية التي يعيشها الطالب بين الإقبال والإدبار عن التعليم نتيجة الضغوط المحيطة به في الجامعة وخارجها، التي تنجر عنها عدم الاستقرار، الملل، الخجل، رؤية مظلمة لمستقبله، فهو بحاجة ماسة لمن يشجعه على تجاوز هذه الاضطرابات وتحرير قدراته العقلية والمُضي قُدُمًا للدراسة والتفوق.

وانطلاقا مما سبق فقد جاءت دراستي هاته لتسلط الضوء على جانب من أهم الجوانب التي يتعرض إليها الطالب الجامعي وهي عدم الرغبة في الدراسة الجامعية، فيتفاجأ الكثير من الأولياء في تراجع مستوى أبنائهم بعدما كانوا من المتفوقين في مسارهم الدراسي وما أن يتحصل على شهادة البكالوريا حتى يبدأ عامل الفشل واللامبالاة بالدراسة، والعكس عند بعض الأولياء الذين كان مستوى أبنائهم متوسطا وما أن دخلوا فضاء الجامعة حتى أصبحوا من المتفوقين.

ومن هنا تم البحث عن الحلقة المفقودة بين إقبال الطالب للتعلم في الجامعة والاجتهاد والتفوق وبين نفوره منها وعدم المبالاة بها فالفشل والتسرب من الجامعة وبعد تحليلنا للدوافع الداخلية منها والخارجية التي تؤثر في الطالب ومن خلال الدراسة الاستطلاعية التي أجريناها على عينة من الطلبة توصلنا إلى أن من بين الدوافع الخارجية التي تدفع الطالب للإقبال إلى الدراسة تلك الأساليب التي يعتمدها الأستاذ في

تقديم مادته العلمية خاصة إذ مُزجت مع إبداع الأستاذ في العرض، وجعل الطالب محور العملية التعليمية من خلال تدخلاته ومناقشاته واستخدام أثناء الحصة بعض الوسائل التعليمية السمعية منها أو البصرية، الأمر الذي يجعل من الحصة ممتعة ومثيرة عوضا عن الأسلوب التقليدي الممل الذي يتحول الطالب فيها لمجرد مستمع للمحاضرة فقط وأحيانا تملى عليه المحاضرة.

وبعد تحديدنا للتساؤل العام واعتمادنا على الاستبيان كأداة لجمع المعلومات في إطار المنهج الوصفي الذي كان المنهج المناسب لهذه الدراسة، توصلنا إلى أن:

- لأسلوب التعليم التعاوني المستخدم في التعليم الجامعي دور ايجابي في دافعية الطلبة للتعلم.
- لأسلوب المناقشة المستخدم في التعليم الجامعي دور ايجابي في دافعية الطلبة للتعلم.
- لأسلوب الإلقاء المستخدم في التعليم الجامعي دور سلبي في دافعية الطلبة للتعلم.
- للوسائل التعليمية المستخدمة في التعليم الجامعي دور ايجابي في دافعية الطلبة للتعلم.
- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين طلبة الماستر في دافعيتهم للتعلم تخضع لعامل الجنس (ذكور/ إناث).
- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين طلبة الماستر في دافعيتهم للتعلم تخضع لنوع الكلية.

وقد اعتمدنا في تفسيرنا للنتائج على المعطيات التي تم الحصول عليها من خلال الدراسة الميدانية وكذلك على الاستنتاجات التي استخلصنها من الدراسات السابقة ذات العلاقة بالموضوع، والتي تبين الدور الإيجابي للأساليب الإبداعية في التعليم الجامعي في إقبال ودافعية الطلبة للتعلم.

وقد خلصنا من خلال هذه الدراسة أن رسالة الأستاذ في التدريس لا تقتصر على تلقين المادة العلمية من خلال تقديمها على مسامع الطلبة سواء بالشرح أو عن طريق الإملاء ثم الانصراف، ظنا منه أنه أتم عمله وأن واجبه هو التوجيه وعلى الطالب دوما البحث والتقصي عن المعلومة، بل إن التعليم المعاصر يلزم الأستاذ بأن يتأكد أولا من

مدى قابلية طلبته لهذا الكم الهائل من المعلومات ومدى استمتاعهم بالحصة، وبالتالي دافعيتهم للتعلم، فعلى الأستاذ التنويع في أساليب التدريس والإبداع في عرضها، فبواسطة أسلوب التعليم التعاوني استطاع الطالب ممارسة العمل القيادي داخل المجموعة، والتعبير بحرية عن رأيه والدفاع عن أفكاره، فينموا بينه وبين زملائه روح التعاون وتعزيز الثقة بالنفس، كما أن هذا الأسلوب يضفي عنصر التشويق نحو التعلم فيخلق لدى الطلبة روح المنافسة، فيَشعرا الطلبة بالارتياح أثناء الدراسة ويُغرس فيهم الانضباط في العمل.

وباستعمال أسلوب المناقشة الذي يرونه الطلبة أسلوب فعال في الفهم والتركيز للمادة العلمية، وأداة لتصحيح وحفظ معلوماتهم من خلال المناقشة، كما سمح لهم بكسب الاحترام المتبادل ومهارات الاتصال، وهو يكشف للأستاذ الجامعي الفروق الفردية بين طلبته فيدرك كيف يتعامل معهم كلٌ حسب قدراته، بينما استخدام أسلوب الإلقاء الذي يعد من الأساليب القديمة جدا في التعليم، فأغلبية الطلبة يرون بأن هذا الأسلوب لم يكن من الأساليب الأكثر إثارة لهم نحو التعليم في الجامعة.

أما الوسائل التعليمية التي تمثل الجانب المشوق في التدريس فبواسطتهم يتاح للطلاب مناخ الإبداع والابتكار واستقطاب المعلومة بسهولة، لأن الوسيلة التعليمية سواء السمعية أو البصرية من شأنها إثارة الدافعية للتعلم لدى الطلبة، فيعمل جاهدا على تقديم محاضرته وحصة الأعمال الموجهة باستخدام الوسائل التعليمية لأنها تستثير لديهم حب الاستطلاع وتزيد في تحصيلهم وفهمهم كما تقوم بشد اهتمامهم أثناء الدرس، وتزيد عملية التفاعل بين الطلبة داخل القاعة فتؤثر إيجابا على مشاركتهم والعمل الجماعي بينهم، كما تزيد في استقلالية الطلبة واعتمادهم على النفس، وتنمي الوسائل التعليمية عناصر الإبداع والابتكار لدى الطلبة، وإدخال الانترنت إلى ميدان التعليم الجامعي يساهم في فتح فضاء المعلومة اللامتناهي عند الطالب، فالوسائل التعليمية لها دور رئيسي في عملية التعليم لأنها تقوم بتوظيف الحواس المختلفة لدى المتعلم وإشراكها بشكل مباشر في إدراك معنى المادة التعليمية المعروضة، لذا كانت أهميتها في إكساب الطلبة الخبرات التعليمية المتنوعة ومشاركتهم فيها من أجل تنمية سلوكاتهم في جميع الاتجاهات، إضافة إلى ربطها بخبراتهم السابقة بصورة منظمة مكونة لديهم مفاهيم علمية صحيحة وتنمي فيهم قدرات مختلفة.

ويظهر إبداع الأستاذ من خلال توصيل المعلومات لطلابه، والقدرة على الربط والتسلسل المنطقي لنقل أفكاره إلى طلبته، وأن يكون بدء محاضرته بعبارات مشوقة من خلال أسئلة أو مداخل تشوق الطالب للمحاضرة كأمثلة أو قصص مثيرة، ويحرص على أن يكون مستوى المادة التعليمية المقدمة ملائمة لقدرات طلبته مع سعيه لجعل المحتوى التعليمي للمادة شيقا واستخدامه لغة واضحة وبسيطة ومفهومة، وأن يربط موضوع الدرس بأمثلة من الواقع العملي في الحياة ونجد أن إبداع الأستاذ تظهر في حصة الأعمال الموجهة لنقص عدد الطلبة وفتح مجال النقاش لإبداء أرائهم.

فالتعليم الجامعي عملية معقدة كونها تتأثر بعدد كبير من العوامل، منها ما يتصل بالأستاذ الجامعي من حيث إعداده علميًا وتربويًا، والأساليب التي يعتمدها في تدريسه وصلته مع طلبته، ومنها ما يتصل بالطالب الجامعي من حيث قدراته ومدى إقباله للتعلم، و ميوله، واستعداداته، ومنها ما يتصل بالمنهج والخطط التعليمية من حيث طبيعتها وأهدافها، ومحتواها، وتقويمها، ومتطلباتها، هذا بالإضافة إلى المناخ الجامعي الذي توفره الإدارة وهكذا تتداخل هذه العوامل معًا لتؤثر على نوعية وجودة التدريس الجامعي سلبًا أو إيجابًا، وبقدر توفر متطلبات الجودة في كل هذه العوامل بقدر ما تكون جودة التعليم الجامعي.

وحتى نصل إلى هذه الجودة يجب علينا ربط الوصال بين الطالب والأستاذ في التعليم الجامعي ولا يحدث ذلك إلا بالأستاذ الجامعي الكفء والأسلوب المبدع وهذا طبعا بتوفير جميع الوسائل المادية والمعنوية للأستاذ حتى يأخذ بيد الطالب إلى بر الأمان.

قائمة المراجع

قائمة المراجع:

1/- المراجع باللغة العربية:

1. إبراهيم عبد الوكيل الفار، تربويات الحاسوب وتحديات مطلع القرن الحادي والعشرين، دار الفكر العربي، مصر، 2000.
2. إبراهيم قشقوش، طلعت منصور، دافعية التعلم وقياسها، مكتبة الانجلو المصرية، مصر، 1989.
3. إحسان محمد الحسن، الأسس العلمية لمناهج البحث الاجتماعي، دار الفكر،ط1، بيروت، لبنان، 1981.
4. أحمد جمعة أحمد وآخرون، التعلم باستخدام الكمبيوتر، دار الوفاء، ط1، الإسكندرية، مصر، 2006.
5. أحمد حسين، عودة الجواد، أساليب تدريس الدراسات الاجتماعية، دراسات الاجتماعية، ط3، عمان، الأردن، 1999.
6. أحمد دوقة وآخرون، سيكولوجية الدافعية للتعلم، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2010.
7. أحمد عواد، قراءات في علم النفس التربوي، مكتبة النهضة، ط10، القاهرة، مصر، 1998.
8. أحمد محمد الزغبي، علم النفس النمو، المكتبة الوطنية ، عمان، الأردن ، 2001.
9. ادوارد موراي، الدافعية والانفعالات ، (ترجمة:أحمد عبد العزيز سلامة)، ،دار الشروق ،القاهرة ، مصر، 1988.
10. أنتوني ق مانزو وآخرون، نعلم المحتوى (التعليم الاستراتيجي لتعلم استراتيجي)، ترجمة أيمن الطباع، العبيكان للنشر، ط1، السعودية، 2009.
11. بربارا ماتيرو وآخرون، الأساليب الإبداعية في التدريس الجامعي، (ترجمة حسين عبد اللطيف بعارة، ماجد محمد الخطايبة)، دار الشروق، الأردن، 2002.
12. برتراند.ي، النظريات التربوية المعاصرة، (ترجمة: محمد بوعلاق)، قصر الكتاب، البليدة، 2001.

13. بشير عبد الرحيم كلوب ، التكنولوجيا في عملية التعليم و التعلم، دار الشروق، ط2، الأردن، 1993.
14. البكري أمل، عجوز ناديا، علم النفس المدرسي، المعتز للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن، 2007.
15. ثائر أحمد غباري، الدافعية النظرية والتطبيق، دار الميسرة، ط1، عمان، الأردن، 2008.
16. جابر عبد الحميد جابر، استراتيجيات التدريس والتعلم ، سلسلة المراجع في التربية وعلم النفس، الكتاب العاشر، القاهرة، دار الفكر العربي، 1999.
17. جمانة البخاري، التعلم عند الغزالي، ط2، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1991.
18. جودة أحمد سعادة وعادل فايز السرطاوي، استخدام الحاسوب والانترنت في ميادين التربية والتعليم، دار الشروق، ط1، الأردن، 2003.
19. جودت أحمد سعادة وإبراهيم عبدالله، المنهج المدرسي المعاصر، دار الفكر، ط2، عمان، الأردن، 2004.
20. جوزيف لومان، إتقان أساليب التدريس، (ترجمة: حسين عبدالفتاح)، عمان، مركز الكتاب الأردني، 1989.
21. جوير جان مارى، مسائل فلسفة الفن المعاصر، (ترجمة سامى الدروبى)، دار اليقظة العربية، بيروت، 1965 .
22. جيلالي جلاطو، الإحصاء، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2007.
23. حسن أحمد عيسى، الإبداع في الفن والعلم، عالم المعرفة، الكويت، 1979.
24. حسن حسين زيتون، مهارات التدريس رؤية في تنفيذ التدريس ، عالم الكتاب ، القاهرة، مصر، 2004.
25. حسن حسين زيتون وزيتون كمال عبد الحميد، البنائية منظور ابستمولوجي وتربوي، منشأة المعارف، ط1، الإسكندرية، مصر، 1992.
26. حسن حسين زيتون وزيتون كمال عبد الحميد، التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية، عالم الكتاب، ط1، القاهرة، مصر، 2003.

27. حسن شحاتة، البحوث العلمية والتربوية بين النظرية والتطبيق، مكتبة الدار العربية للكتاب، ط1، مصر، 2004، ص.58.
28. حسن شحاتة، التعليم الجامعي والتقويم الجامعي، مكتبة الدار العربية للكتاب، ط1، مصر، 2001.
29. حسين رشوان، الأسس النفسية والاجتماعية للابتكار، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر، 2002.
30. حسين ياسين طه، أميمة يحي علي خان، علم النفس العام، المكتبة الوطنية، بغداد، العراق، 1990.
31. حلمي المليجي، علم نفس الشخصية، دار النهضة العربية، ط1، بيروت، لبنان، 2001.
32. الحلية محمود، التصميم التعليمي نظريته وممارسته، دار المسيرة، ط1، الأردن، 1999.
33. حمدي علي الفرماوي، دافعية الإنسان بين النظريات المبكرة والاتجاهات المعاصرة، دار الفكر، ط1، مصر، 2004.
34. حنان عبد الحميد العناني، علم النفس التربوي، دار صفاء، ط1، عمان، الأردن، 2001.
35. خالد محمد السعود، تكنولوجيا و وسائل التعليم وفاعليتها، مكتبة المجتمع العربي، ط1 ، الأردن ، 2008.
36. خليل المعايطة، علم النفس التربوي، دار الفكر، ط1، عمان، الأردن، 1999.
37. داود درويش حلس، محمد أبو شقير ، مهارات التدريس الفعال، مكتبة آفاق، غزة، فلسطين، 2010.
38. دروزة أفنان نظير، النظرية في التدريس، دار الشروق، ط1، عمان ،الأردن، 2000.
39. رابح تركي، أصول التربية والتعليم، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1990.
40. راضي الوقفي، مقدمة في علم النفس، دار الشروق، ط3، عمان، الأردن، 2003.
41. رافدة الحريري، تربية الإبداع، دار الفكر، ط1، عمان، الأردن، 2010.

42. ربحي مصطفى عليان، عثمان محمد غنيم، أساليب البحث العلمي، دار صفاء للنشر، ط2، الأردن، 2008.

43. رشدى احمد طعيمة وأخرون، التعليم الجامعي بين رصيد الواقع ورؤي التطوير ط1 ، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 2004.

44. رشيد زرواتي، تدريبات على منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية، ديوان المطبوعات الجامعية، ط2، الجزائر، 2002.

45. زكريا إبراهيم، فلسفة الفن المعاصر، مكتبة مصر، مصر، 1966.

46. زكريا الشربيني وصادق يسريه، أطفال عند القمة، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 2002.

47. زيتون حسن حسين، مهارات التدريس / رؤية في تنفيذ التدريس, عالم الكتب, القاهرة، مصر، 2006.

48. زيتون كمال عبد الحميد، التدريس نماذجه و مهاراته، عالم الكتب، ط1، القاهرة، مصر، 2003.

49. زيد الهويدي، أساليب تدريس العلوم في المرحلة الأساسية، دار الكتاب الجامعي، ط2، الإمارات، 2010.

50. الزيود نادر فهمي وآخرون، التعلم والتعليم الصفي، دار الفكر، ط4، عمان، الأردن، 1999.

51. سامي محمد ملحم، سيكولوجية التعلم والتعليم الأسس النظرية والتطبيقية، دار الميسرة، ط1، عمان، الأردن، 2001.

52. سايح مصطفى، المنهج التكنولوجي وتكنولوجيا التعليم والمعلومات في التربية الرياضية، دار الوفاء، الإسكندرية، مصر، 2003.

53. سعيد إسماعيل علي، التعليم العالي في الوطن العربي، دار الكتاب الحديث، القاهرة، 1987.

54. سعيد سبعون، حفصة جرادة، الدليل المنهجي في إعداد المذكرات والرسائل الجامعية في علم الاجتماع، دار القصبة للنشر، الجزائر، 2012.

55. سعيد عبد الله لافي، أساليب التدريس، عالم الكتب، ط1، القاهرة، مصر، 2012.

56. السلطي نادية سميح، التعلم المستمد إلى الدماغ، دار المسيرة، الأردن، 2004.
57. سهير كامل أحمد، الصحة النفسية والتوافق، مركز الإسكندرية للكتاب، مصر، 2000.
58. سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المدخل إلى التدريس، دار الشروق، ط1، عمان، الأردن، 2003.
59. سونيا هانم علي قزامل، طرائق التدريس المعاصرة، عالم الكتاب، ط1، القاهرة، مصر، 2012.
60. السيد أبو هاشم، الخصائص السيكومترية لأدوات القياس فى البحوث النفسية والتربوية باستخدام SPSS، كلية التربية – جامعة الملك سعود، السعودية، 2006.
61. سيد عبد الحميد مرسي ، العلاقات الإنسانية ، دار التوفيق النموذجية، ط1، القاهرة، مصر، 1986.
62. سيد محمد غنيم، سيكولوجية الشخصية ، دار النهضة ، القاهرة، مصر، 1972.
63. شاهر أبو شريخ، استراتيجيات التدريس، دار المعتز، ط1، عمان، الأردن، 2008.
64. شبل بدران وجمال الدهشان، تجديد التعليم الجامعي والعالي، عين للدراسات والبحوث الإنسانية والاجتماعية، ط1، القاهرة، 2008.
65. شعبان فتح الباب، الذكاءات المتعددة ومهارات التعليم الفعال للناشئين، دار الكتاب الحديث، القاهرة، مصر، 2009.
66. الصادق مزهود، أزمة السكن في ضوء المجال الحضري، دار النور الهادف، الجزائر، 1995.
67. صالح حسين الداهري، علم النفس العام، دار الكندي للنشر، الأردن، 1999.
68. صالح حسين الداهري، مبادئ الصحة النفسية، دار وائل للنشر، ط1، الاردن، 2005.
69. صبحي عبد الحفيظ قاضي، قضايا جامعية، دار الإصلاح للطبع، الدمام ، مصر، 1984.

70. صلاح الدين محمود ، القياس و التقويم التربوي و النفسي ، دار الفكر العربي ، الطبعة الأولى ، القاهرة ، 2000.

71. ضياء الدين زاهر، مستقبل التعليم الجامعي العربي، المكتب الجامعي الحديث، الجزء1، الإسكندرية، مصر، 2007.

72. طارق السويدان، ومحمد العدلوني، مبادئ الإبداع، شركة الإبداع الخليجي للاستثمارات والتدريب، الكويت، 2002.

73. عاطف الصيفي، المعلم واستراتيجيات التعليم الحديث، دار أسامة، ط1، عمان، الأردن، 2009.

74. عايش محمود زيتون، أساليب التدريس الجامعي، دار الشروق، ط1، عمان، الأردن، 1995.

75. عايش محمود زيتون، النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم، دار الشروق, عمان, الأردن، 2007.

76. عبد الحافظ محمد سلامة، الوسائل التعليمية والمنهج ، دار الفكر، ط 1 ، عمان، الأردن، 2000.

77. عبد الحافظ محمد سلامة، مدخل إلى تكنولوجيا التعليم ، دار الفكر، ط2، عمان، الأردن ، 1998 ، ص.73.

78. عبد الحي أحمد السبحي ومحمد بن عبد الله القسايمة، طرائق التدريس العامة وتقويمها، دار النشر، خوارزم، ط1، 2010.

79. عبد الرحمان عيسوي، تطوير التعليم الجامعي العربي، منشأة المعارف، الإسكندرية، مصر، 1997.

80. عبد الرحمان عيسوي، علم النفس الفسيولوجي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، 2007.

81. عبد الرحمن عدس، المدخل إلى علم النفس، دار الفكر، ط5 ، عمان، الأردن، 1998.

82. عبد الرحيم دفع السيد، المناهج من منظور عام ومعاصر, مكتبة الرشد، الرياض, السعودية, 2006.

83. عبد الستار إبراهيم، الإنسان وعلم النفس، سلسلة عالم المعرفة، ط1 ، الكويت، 1985.

84. عبد العزيز الهواشي السيد، العولمة والتعليم الجامعي، عالم الكتب، ط1، القاهرة، مصر، 2006.

85. عبد العزيز فهمي هيكل، مبادئ الأساليب الإحصائية، المركز الدولي لتعليم الإحصاء، ط1، بيروت، 1966.

86. عبد الغني عبود، الإدارة الجامعية في الوطن العربي، دار الفكر العربي، مصر، 2001.

87. عبد اللطيف محمد خليفة، الدافعية للانجاز، القاهرة، مصر، دار غريب، 2000.

88. عبد الله زاهي الرشدان، التربية والتنشئة الاجتماعية، دار وائل للنشر، ط1، عمان، الاردن، 2005.

89. عبد المجيد نشواني، علم النفس التربوي، مؤسسة الرسالة للطباعة، ط9، بيروت، لبنان، 1998.

90. عبد المعطى محمد عساف، يعقوب حمدان، التدريب وتنمية الموارد البشرية – الأسس والعلميات، دار زهران، عمان، الأردن، 2000.

91. عبد النبي رجواني، مجالات وأفاق تكوين الأساتذة، دار افريقيا الشرق، المغرب 2008.

92. عدنان يوسف العتوم وآخرون، تنمية مهارات التفكير، دار المسيرة، ط2، عمان الأردن، 2009.

93. عصام نور سرية، سيكولوجية التعلم، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية، مصر، 2006.

94. عفت مصطفى الطناوي، التدريس الفعال تخطيطه ومهارته واستراتيجياته وتقويمه، دار الميسرة، ط1، عمان، الأردن، 2009.

95. علم الدين عبد الرحمان الخطيب، أساسيات طرق التدريس، منشورات الجامعة المفتوحة، ط2، طرابلس، ليبيا، 1997.

96. على عبد المعطى محمد، الإبداع الفني وتذوق الفنون الجميلة، دار المعرفة الاجتماعية، الإسكندرية، 1985.

97. علي أحمد مدكور، التعليم العالي في الوطن العربي، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 2000.

98. علي الحوات، التعليم العالي في الوطن العربي، دار الفكر العربي، بيروت، لبنان، 1999.

99. علي السيد سليمان، مبادئ ومهارات التدريس الفعال في التربية الحديثة، دار قباء، مصر، 2004.

100. علي راشد، شخصية المعلم وأداؤه، دار الفكر العربي، مصر، 1997.

101. علي ميرفت محمود، تطوير المناهج، مركز ديبونو لتعليم التفكير، ط1، الأردن، 2015.

102. عماد عبد الرحيم الزغلول، مقدمة في علم النفس التربوي، دار الشروق، ط1، عمان، الأردن، 2012.

103. عماد عبد الرحيم الزغول وشاكر عقله المحاميد، سيكولوجية التدريس الصفي، دار المسيرة، ط1، الأردن، 2007.

104. عمار بوحوش، محمد محمود الذنيبات، مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث، ديوان المطبوعات الجامعية، ط2، الجزائر، 1999.

105. عمر رضا كحالة، المرأة في القديم والحديث، مؤسسة الرسالة للطباعة، ج1، سوريا ، 1982.

106. عواطف أبو العلاء، التربية السياسية للشباب ودور التربية الرياضية، دار النهضة، القاهرة، مصر، (د.ت).

107. غياث بوفلجة، التربية والتكوين في الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1992.

108. فاروق عبده قلية، أستاذ الجامعة الدور و الممارسة (بين الواقع و المأمول)، دار زهراء الشرق، القاهرة، مصر، 1997.

109. فتحي جروان، الإبداع (مفهومه، معاييره، نظرياته، قياسه، تدريبه، مراحله، العملية الإبداعية)، دار الفكر، عمان، 2002.
110. فرج عبد القادر طه، علم النفس وقضايا العصر، دار المعارف، ط6، القاهرة، مصر، 1993.
111. فضيل دليو وآخرون، أسس المنهجية في العلوم الاجتماعية، منشورات جامعة منتوري قسنطينة، دار البعث ،الجزائر، 1999.
112. فضيل دليو وآخرون، إشكالية المشاركة الديمقراطية في الجامعة الجزائرية، منشورات جامعة قسنطينة، الجزائر، 2001.
113. فضيل دليو، وآخرون، المشاركة الديمقراطية في تسيير الجامعة، مخبر التطبيقات النفسية والتربوية، جامعة قسنطينة، الجزائر 2006.
114. فؤاد البهى السيد، الأسس النفسية للنمو من الطفولة إلى الشيخوخة، دار الفكر العربي، ط4، القاهرة، مصر، 1975.
115. فوزي غرايبة وآخرون، أساليب البحث العلمي في العلوم الاجتماعية والإنسانية، دار وائل، ط4، عمان الأردن، 2008.
116. فيروز زرارقة وآخرون، سلسلة البحوث الاجتماعية في منهجية البحث الاجتماعي، مكتبة اقرأ، ط1، 2007.
117. القاسم جمال مثقال، علم النفس التربوي، دار السقاء للنشر، ط1، عمان، الأردن، 2000.
118. كاري بيتر، ميليسا بيارصو، استخدام التكنولوجيا في الصف، (ترجمة: أميمة محمد وحسين أبو رياش)، دار الفكر، ط 1، الأردن، 2007.
119. ليونا تايلر، الاختبارات والمقاييس، (ترجمة: سعد عبدالرحمان ومحمد عثمان نجاتي)، دار الشروق، ط2، القاهرة، 1988.
120. مادلين غراويتز، مناهج العلوم الاجتماعية، (ترجمة: د.سام عمار)، مطبعة طبرين، دمشق، سوريا، 1993.
121. مجدي المسيري، التقاء المعرفة والابتكار ونقل التكنولوجيا في الجامعات الحديثة، مشروع الميدينول جامعة الاسكندرية، مصر، 2013.

122. محسن علي عطية، الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال، دار صفاء، ط1، عمان، الأردن، 2008.
123. محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، دار المناهج للنشر، ط1، الأردن، 2013.
124. محمد السويدي، علم الاجتماع السياسي ميادينه وقضاياه، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائري، 1990.
125. محمد السيد علي، تكنولوجيا التعليم والوسائل التعليمية، دار ومكتبة الإسراء، مصر، 2005.
126. محمد بن أبي بكر عبد القادر الرازي، مختار الصحاح، دار الكتاب العربي، بيروت، لبنان، (بدون تاريخ).
127. محمد خليفة بركات، علم النفس التعليمي، دار القلم، الكويت، 1979.
128. محمد راتول، الإحصاء الوصفي، ديوان المطبوعات الجامعية، ط3، الجزائر، 2009.
129. محمد رضا البغدادي، تكنولوجيا التعليم والتعلم، دار الفكر العربي، ط1، القاهرة، مصر، 1998.
130. محمد زياد حمدان، الوسائل التعليمية مبادئها وتطبيقاتها، مؤسسة الرسالة للطباعة، ط1، بيروت، لبنان، 1981.
131. محمد زياد حمدان، تصميم وتنفيذ برامج التدريب، دار التربية الحديثة، الأردن، 1990.
132. محمد زياد حمدان، وسائل وتكنولوجيا التعلم، درا التربية الحديثة، عمان، الأردن، 1987.
133. محمد شفيق، العلوم السلوكية، دار الهناء، ط1، الإسكندرية، مصر ،2000.
134. محمد عبد الباقي أحمد، المعلم والوسائل التعليمية، المكتب الجامعي الحديث، ط1، الإسكندرية، مصر، 2003.
135. محمد عبد الرحمن عبد الله، سوسيولوجيا التعليم الجامعي، دار المعرفة، مصر،1991.

136. محمد عبيدات وآخرون، منهجية البحث العلمي، دار وائل للنشر، ط2، عمان ، الأردن، 1999.

137. محمد متولي غنيمة، سياسات و برامج إعداد المعلم العربي، الدار المصرية اللبنانية، ط2، القاهرة، مصر ،1998.

138. محمد محمد علي، الشباب العربي والتغيير الاجتماعي، دار النهضة، بيروت، لبنان، 1985.

139. محمد محمود الحيلة، أساسيات تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية، دار الميسرة، عمان، الأردن، 2001.

140. محمد محمود الحيلة، طرائق التدريس واستراتيجياته، دار الكتاب الجامعي العين، ط2، الإمارات العربية المتحدة، 2002.

141. محمد مصطفى زيدان، الكفاية الإنتاجية للمدارس، دار الشروق للنشر، عمان، الأردن، 1981.

142. محمد منير مرسي، الاتجاهات الحديثة في التعليم الجامعي وأساليب تدريسه، القاهرة عالم الكتب، 2002.

143. محمود السيد أبو النيل، الإحصاء النفسي والاجتماعي والتربوي، دار النهضة العربية، بيروت، 1987.

144. محي الدين توق وآخرون، أسس علم النفس التربوي، ط1، دار الفكر، عمان، الأردن، 2003.

145. محي الدين مختار، محاضرات في علم النفس الاجتماعي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1981.

146. مراد بن اشنهو، نحو الجامعة الجزائرية، (ترجمة عائدة أديب بامية)، د.م.ج الجزائر ، 1981.

147. مروان أبو حويج، سمير أبو مغلي، المدخل إلى علم النفس التربوي ، دار اليازوري ، عمان، الأردن، 2004.

148. مريم سليم، علم النفس التربوي، دار النهضة العربية، ط1، ببيروت، لبنان، 2006.

149. مزي أحمد عبد الحي، التعليم العالي الإلكتروني، دار الوفاء، الطبعة1، الإسكندرية، مصر، 2005.
150. مصطفى عبد السميع محمد و آخرون، الاتصال والوسائل التعليمية، مركز الكتاب للنشر، ط1، الأردن، 2001.
151. مصطفى عبد السميع محمد وآخرون، تكنولوجيا التعليم مفاهيم وتطبيقات، دار الفكر، ط1، عمان، الأردن، 2004.
152. مصطفى فهمي، الصحة النفسية في المدرسة والمجتمع والأسرة، دار الثقافة، ط2، القاهرة، مصر، 1967.
153. مصطفى فهمي، إدارة الأفراد والعلاقات الإنسانية، دار الشعب، القاهرة، مصر، 1972.
154. مصطفى فهمي، سيكولوجية الطفولة والمراهقة، (دون دار ومكان نشر)، 1979.
155. مصطفى يوسف كافي، التعليم الالكتروني والاقتصاد المعرفي، دار ومؤسسة رسلان، دمشق، سوريا، 2009.
156. ملكة حسين صابر، أثر التعلم التعاوني في اكتساب طالبات السنة الثانية ثانوي أدبي لبعض مفاهيم علم النفس، دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد60، مصر، 1999.
157. ممدوح الكناني، الأسس النفسية للابتكار، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت، 1990.
158. مني محمد عبد الحليم حامد، التقويم التربوي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، 1998.
159. مهدي محمود سالم، عبد اللطيف بن حمد الحليبي، التربية الميدانية وأساسيات التدريس، مكتبة العبيكان، ط2، الرياض، السعودية، 1998.
160. موريس انجرس، منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية، (ترجمة: بوزيد صحراوي، و آخرون)، دار القصبة، الجزائر، 2010.
161. ناديا هايل السرور، مقدمة في الإبداع، دار وائل، ط1، عمان، 2004.

162. نادية السرور، مقدمة في الإبداع، دار وائل للطباعة والنشر، عمان، الأردن، 2002.

163. نبيل محمد زايد، الدافعية والتعلم، مكتبة النهضة المصرية، ط1، القاهرة، مصر، 2003.

164. نجم الدين السهرودي، رعاية الشباب بين المبدأ والتطبيق، الدار العربية للطباعة، ط2، بغداد، العراق، 1977.

165. هشام حسان، منهجية البحث العلمي، دار النقطة، ط2 ، الجزائر، 2007.

166. وجدي محمد فريد، دائرة معارف القرن العشرين، ج1، بيروت، لبنان، دار الفكر، 1979، ص.258.

167. ولد خليفة محمد العربي، المهام الحضارية للمدرسة والجامعة الجزائرية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1989.

168. يحي محمد نبهان، استخدام الحاسوب في التعلم، دار اليازوري، عمان، الأردن، 2008.

169. يحي محمد نبهان، الأساليب الحديثة في التعليم والتعلم، دار اليازوري، عمان، الأردن، 2008.

170. يوسف أحمد عيادات، الحاسوب التعليمي وتطبيقاته التربوية، دار الميسرة، ط1، عمان، الأردن، 2004.

171. يوسف محمود قطامي، نظريات التعلم والتعليم، دار الفكر، ط1، عمان، الأردن، 2005.

2/- المراجع باللغة الأجنبية:

1. Mansour Abdulatif Al-Enezi, The Relationship between Motivation and the Achievement of the Intermediate Students in Tabouk Public Schools, A Thesis magister of Curricula and Instruction, Mu'tah University Deanship of Graduate Studies, 2010.
2. Alain lieury , Fabien Fenouiet , Motivation et réussite scolaire , Dunod , 3eme edition, Paris, 2013.
3. Myriam Mokadem, La motivation comme facteur de réussite scolaire, HAL, France, Education. 2016.
4. Abraham H.Maslow, Motivation and Personality, Harper & Row, Publishers, New York, 1954.
5. Houria chafai-salhi, le métier d'éducateur arpéger, éditions Arpeij, Algérie 2012.
6. Rosa Issolah , Radia Bernaoui, Evaluation et planification de la recherche scientifique, office des publications universitaires, Alger, 2005
7. Sadek bakhouch, La relation education – developpement, office des publications universitaires, Alger, 2009

3/- المعاجم والقواميس:

1. ابن منظور، لسان العرب المحيط، دار صادر، (دون طبعة)، بيروت، لبنان، (دون تاريخ).
2. أحمد مختار عمر، معجم اللغة العربية المعاصرة، المجلد الثاني، ط1، عالم الكتاب، مصر، 2008.
3. النقيعي عبد الله بن مصلح، معجم مسميات المهن والوظائف، الرياض، السعودية، عالم الكتاب، 1999.
4. جرجس ميشال جرجس، معجم مصطلحات التربية والتعليم، ط1، دار النهضة العربية، لبنان، 2005.
5. فريد نجار، المعجم الموسوعي لمصطلحات التربية، ط1، مكتبة لبنان، بيروت، لبنان، 2003.

6. مجدي عزيز إبراهيم، معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم، ط1، عالم الكتاب، مصر، 2009.
7. مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، ط4، مصر، 2004.

4/- القوانين والمناشير:

1. المرسوم التنفيذي رقم 83-543 المؤرخ في 1983/09/24، الجريدة الرسمية، العدد40، ص.2421.
2. المرسوم التنفيذي رقم 83-543 المؤرخ في 1983/09/24، الجريدة الرسمية، العدد40، ص.2424.
3. المرسوم التنفيذي رقم 98-253 المؤرخ في 1998/08/17، الجريدة الرسمية، العدد60، ص.4.
4. القانون رقم 99-05 المؤرخ في 1999/04/04، الجريدة الرسمية، العدد24، ص.5.
5. المرسوم التنفيذي رقم 2000-197، المؤرخ في 2000/07/25، الجريدة الرسمية، العدد 45، ص.9.
6. المرسوم الرئاسي رقم 2000-101 المؤرخ في 2000/05/09، الجريدة الرسمية، العدد27، ص.4.
7. المرسوم الرئاسي رقم 2000-101 المؤرخ في 2000/05/09، الجريدة الرسمية، العدد27، ص.5.
8. المرسوم التنفيذي رقم 04-371 المؤرخ في 2004/11/21، الجريدة الرسمية، العدد75، ص.13.
9. المرسوم التنفيذي رقم 09-09 المؤرخ في 2009/01/04، الجريدة الرسمية، العدد 02، ص.15.

5/- الرسائل والأطروحات الجامعية:

1.5/- رسائل الدكتوراه:

1. بريكي الطاهر، الاتجاهات المهنية لطلبة ميدان علوم وتقنيات النشاط البدني والرياضي وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية في ظل نظال التكوين الجديد (ل.م.د)، رسالة الدكتوراه، معهد التربية البدنية والرياضية، جامعة الجزائر3، 2015/2014.
2. بوزورين نجوة، تحليل سياسة التعلم الجامعي المعروفة بنظام (ل.م.د) في الجزائر، رسالة دكتوراه في السياسيات العامة، كلية العلوم السياسية والعلاقات الدولية، قسم التنظيم السياسي والإداري، جامعة الجزائر3، 2016/2015.
3. حرنان نجوى، مساهمة إدارة المعرفة في تحسين جودة التعليم العالي، رسالة دكتوراه، قسم علوم التسيير، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، جامعة محمد خيضر، بسكرة، 2014/2013.
4. حلا محمود تيسير الشخشير، مستوى التنمية المهنية لدى أعضاء الهيئة التدريسية، رسالة ماجستير في الإدارة التربوية، كلية الدراسات العليا جامعة النجاح، فلسطين، 2010.
5. ذيب فهيمة، آفاق وحدود حركية الطلبة في الجامعة الجزائرية في ظل تطبيق نظام (ل.م.د)، رسالة دكتوراه في إدارة الموارد البشرية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية والارطوفونيا، جامعة سطيف2، الجزائر، 2014/2013.
6. زروق أحسن، تحليل ميكرو سوسيولوجي للتفاعلات الاجتماعية بين الفاعلين الجامعيين في ظل الإصلاح LMD، رسالة دكتوراه في علم الاجتماعي التربوي الثقافي، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، معهد علم الاجتماع، جامعة الجزائر2، 2015/2014.

7. سماتي حاتم، واقع مقاومة التغيير التنظيمي في الجامعة الجزائرية في ظل تطبيق نظام (Lmd) من وجهة الأساتذة الجامعيين، رسالة دكتوراه، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم العلوم الاجتماعية، جامعة بسكرة، الجزائر، 2018/2017.
8. سيسبان فاطمة الزهراء، فاعلية برنامج إرشادي لتحسين الدافعية للتعلم لدى التلاميذ المعرضين للتسرب المدرسي، رسالة دكتوراه، في علم النفس، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة وهران 2، الجزائر، 2017/2016.
9. عالية علي الرفاعي، أثر استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في تحصيل الطلبة الصم في الرياضيات وتفاعلاتهم الاجتماعية، رسالة ماجستير، كلية التربية جامعة دمشق، سوريا، 2007.
10. عمير بن سفر، التنمية المهنية لعضو هيئة التدريس في كليات التربية بالجامعات السعودية في ضوء معايير المجلس الوطني الأمريكي لاعتماد تعليم المعلمين (NCATE) تصور مقترح، أطروحة دكتوراه في الإدارة التربوية والتخطيط، كلية التربية قسم الإدارة التربوية والتخطيط، السعودية، 2012.
11. غازي بن صلاح، أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في تدريس العلوم على التحصيل والاتجاه نحو المادة، رسالة دكتوراه في المناهج وطرق تدريس العلوم، كلية التربية قسم المناهج وطرق التدريس، جامعة أم القرى، السعودية، 2008.
12. معارشة دليلة، تحديد الاحتياجات التدريبية للأستاذ الجامعي في ضوء متطلبات نظام ل.م.د، رسالة دكتوراه في إدارة الموارد البشرية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية والارطوفونيا، جامعة سطيف2، الجزائر، 2018/2017.

2.5/- رسائل الماجستير:

1. أحمد صبحي يوسف، أثر استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر في مبحث الجغرافيا بمحافظة شمال غزة، رسالة ماجستير كلية التربية، تخصص المناهج وطرق التدريس، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين، 2013.
2. أميرة محمد البلوي، الخصائص السيكومترية لقائمة الدافعية المدرسية واستراتيجيات التعلم لدى طالبات المرحلتين المتوسطة والثانوية في السعودية، رسالة ماجستير في القياس والتقويم، قسم الإرشاد والتربية الخاصة، جامعة مؤتة، السعودية، 2009.
3. أيمن يوسف، تطور التعليم العالي (الإصلاح والأفاق السياسية)، رسالة ماجستير في علم الاجتماع السياسي، كلية العلوم الاجتماعية والانسانية، قسم علم الاجتماع، جامعة بن يوسف بن خدة، الجزائر، 2008/2007.
4. بهجت محمود بهجت إسماعيل ، تقويم مهارات تدريس التكنولوجيا لدى الطلبة المعلمين، رسالة ماجستير في التربية تخصص المناهج و تكنولوجيا التعليم، كلية التربية قسم المناهج وتكنولوجيا التعليم ، الجامعة الإسلامية غزة، فلسطين، 2008.
5. خنوش عبد القادر، دور التدريس بالكفاءات في استثارة دافعية التعلم لدى تلاميذ السنة متوسط، رسالة الماجستير تخصص علم النفس المدرسي، قسم علم النفس وعلوم التربية والارطوفونيا، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر2، 2009/2008.
6. رباح عبد الوهاب فرج حبيب، واقع استخدام ممارسات التعلم البنائي لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي بمحافظة غزة، رسالة ماجستير في المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين، 2015.
7. رضا إبراهيم علي، فاعلية النموذج الواقعي لتدريس العلوم في مفهوم ذات الطالب في العلوم، رسالة ماجستير، كلية التربية بجامعة البحرين، البحرين، 1998.

8. زكري نرجس، التعليم بالحاسوب وأثره في تنمية مهارة حل المشكلات، رسالة ماجستير، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة ورقلة، الجزائر، 2010/2009.
9. شادي عبد الله أبو عزيز، معايير الجودة في تصميم وإنتاج الوسائل والتكنولوجيا في التعليم بمراكز الإنتاج بغزة، رسالة الماجستير في المناهج وتكنولوجيا التعليم، كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين، 2009.
10. شنين فاتح الدين، فاعلية التدريس بأسلوب حل المشكلات في التحصيل الدراسي لمادة الرياضيات، رسالة ماجستير، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة ورقلة، الجزائر، 2008/2007.
11. منصوري سميرة، اتجاه الطلبة الجامعيين نحو مكانة المرأة العاملة، رسالة ماجستير في علم اجتماع التنمية، معهد علم الاجتماع، جامعة قسنطينة، الجزائر، 2001/2000.
12. طوطاوي زوليخة، الجو التنظيمي السائد في الجامعة الجزائرية وعلاقته برضا الأساتذة وأدائهم، رسالة ماجستير، معهد علم النفس جامعة الجزائر، الجزائر،1994/1993.
13. القني عبد الباسط، القيم وعلاقتها بدافعية التعلم عند طلبة السنة ثالثة ثانوي، رسالة ماجستير، قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة قاصدي مرباح ورقة، الجزائر، 2008/2007.
14. لورسي عبد القادر، محددات فعالية الطريقة الحوارية للتدريس في التعليم الأساسي، رسالة ماجستير في علم النفس وعلوم التربية، معهد علم النفس وعلوم التربية بجامعة الجزائر، الجزائر، 1997/1996.
15. أعراب عبد المجيد، مساهمة في وضع سياسة تنمية المقتنيات بمكتبة المركز الجامعي زيان عاشور بالجلفة، رسالة ماجستير في علم المكتبات والتوثيق، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة الجزائر، الجزائر، 2006/2005.
16. عصماني رشيدة، الدافعية للتعلم وعلاقتها بصورة المعلم لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط، رسالة ماجستير، قسم علم النفس، جامعة الجزائر، 2008/2007.

17. عمران ماجدة، إستراتيجية التعلم التعاوني وفعاليتها في تحسين أداء المهارات الحسابية وحل المشكلات الرياضية، رسالة ماجستير في علوم التربية، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة الجزائر2، الجزائر، 2013/2012.

18. غضبان مريم، مساهمة الأسرة في ظهور السمات الإبداعية لدى الطفل، رسالة ماجستير، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النفس، جامعة قسنطينة، الجزائر، 2007/2006.

19. فهد الشمري، المناخ التنظيمي في المنافذ الجمركية وعلاقته بالإبداع الإداري، رسالة ماجستير، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، السعودية، 2000.

20. قسمية مبروك، واقع التقويم التربوي في ظل النظام الجامعي الجديد (L.M.D)، رسالة ماجستير في علم النفس التربوي، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النفس، جامعة الجزائر2، 2011/2010.

21. الكيلاني فايزة عايد، أثر دورة التعلم المعدلة على التحصيل في العلوم، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن، 2001.

22. لعمور وردة، قيم الزواج لدى الطالب الجامعي، رسالة ماجستير في علم اجتماع التنمية، معهد علم الاجتماع، جامعة قسنطينة، الجزائر، 2001/2000.

23. مرغم سعاد، العلاقة بين تقدير الذات ودافعية التعلم لدى عيّنة من تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي بمدينة سطيف، رسالة ماجستير في علم النفس المدرسي، قسم علم النفس وعلوم التربية والارطوفونيا، جامعة الوادي، الجزائر، 2009/2008.

24. معمري ثامر، أثر أسلوبي التعلم (الفردي–التعاوني) على مستوى التفكير الإبداعي لدى تلاميذ السنة ثانية متوسط، رسالة ماجستير في علم النفس المدرسي، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية والارطوفنيا، جامعة الجزائر2، 2013/2012.

25. موسى صبحي، الذكاء الاجتماعي لدى طلبة الجامعة الإسلامية وعلاقته بالتدين وبعض المتغيرات، رسالة ماجستير، قسم علم النفس، كلية التربية، الجامعة الإسلامية غزة، فلسطين، 2007.
26. يسمينة خدنة، واقع تكوين طلبة الدراسات العليا في الجامعة الجزائرية، رسالة ماجستير في علم الاجتماع، كلية العلوم الاجتماعية والانسانية، قسم علم الاجتماع، جامعة قسنطينة، الجزائر، 2008/2007.

6/- المجلات العلمية:

1. إبراهيم عبد الرافع، سهام ياسين، تفعيل دور عضو هيئة التدريس بالجامعات في مجال خدمة المجتمع، مجلة التربية، كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد127، 2005.
2. أحمد العاطف وآخرون، أثر استخدام طريقة المناقشة في تدريس الفيزياء، دراسة منشورة بمجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر بسكرة، العدد34، بسكرة، مارس 2014.
3. آمال بوناح، هدر وتسرب النخب الجامعية في دول المغرب العربي، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة قسنطينة، العدد12، الجزائر، 1999.
4. بدر عمر، دراسات مسحية للدافعية لدى طلاب الجامعة، مجلة العلوم الاجتماعية العدد3 ، الكويت ، 1987.
5. البنا حمدي عبد العظيم، تنمية مهارات عمليات العلم التكاملية والتفكير الناقد باستخدام نموذج التعلم النائي في تدريس العلوم، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة ،العدد45، مصر، 2002.
6. الحربي حياة، إدارات التطوير ودورها في التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية ، مجلة دراسات في التعليم الجامعي، كلية التربية، العدد13، جامعة أم القرى، السعودية، 2002.
7. حفصة جرادي، رؤية لسياسة التعريب في الجزائر، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 28، جامعة البليدة2، مارس 2017.

8. خالد بن صالح المرزم السبيعي، اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو ممارسة أساليب التدريس الفعالة ومتطلبات استخدامها، السعودية، مجلة رسالة الخليج العربي، العدد 113، 2009.

9. خالد خميس السر، تقويم جودة مهارات التدريس الجامعي، مجلة جامعة الأقصى المجلد8، العدد 2، فلسطين، 2004.

10. رداح الخطيب، تطوير التدريس الجامعي في مركز الدراسات الجامعية للبنات، المجلة العربية، العدد7، مصر، 1988.

11. سالم بن علي سالم القحطاني، فاعلية التعلم التعاوني في تحصيل الطلاب وتنمية اتجاهاتهم في الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة، دراسة منشورة في مجلة كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، العدد17، الإمارات، 2000.

12. سامية إبراهيمي، أثر إستراتيجية التعلم التعاوني على اكتساب المفاهيم الرياضية، مجلة الباحث تصدر عن المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة، العدد6، الجزائر، 2012.

13. سامية إبراهيمي، أثر إستراتيجية التعلم التعاوني على اكتساب المفاهيم الرياضية، مجلة الباحث تصدر عن المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة، العدد6، الجزائر، 2012.

14. سعيد حامد محمد يحيى، فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على معايير الجودة لتنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى الطلاب المعلمين تخصص العلوم بكليات التربية، مجلة كلية التربية، جامعة بنها، مصر، 2013.

15. السليم ملاك، فاعلية نموذج مقترح لتعليم البنائية في تنمية ممارسات التدريس البنائي، مجلة جامعة الملك سعود للعلوم التربوية والدراسات الإسلامية، المجلد16، العدد2، الرياض، السعودية، 2004.

16. سليمان عبيدات، الصفات الجيدة في المدرس الجامعي كما يراها الطلبة في المواقف الحرة، دراسات العلوم الإنسانية، المجلد18، العدد2، الأردن، 1991.

17. العبادي محمد، طرائق التدريس الجامعي المستخدمة في كليات التربية بسلطنة عمان ومبررات استخدامها. مجلة العلوم التربوية، كلية التربية, الجامعة القطر، قطر، 2002.
18. العبادي محمد، طرائق التدريس الجامعي المستخدمة في كليات التربية بسلطنة عمان ومبررات استخدامها. مجلة العلوم التربوية، كلية التربية, الجامعة القطر، قطر، 2002.
19. عبد الكريم قريشي، نظرة حول وضعية التعليم العالي في الجزائر، مجلة الرواسي، جامعة قسنطينة، ع13، الجزائر، 1996.
20. عبد الوهاب بن موسى وعبدالفتاح أبي مولود، الدافعية للتعلم وعلاقتها بالتحصيل الدراسي، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد30، جامعة ورقلة، 2017.
21. علي غربي ، سليمة حفيظي ، الممارسة الأكاديمية للأستاذ الجامعي، مجلة علوم الإنسان والمجتمع، جامعة محمد خيضر، العدد02، بسكرة، جوان 2012.
22. عمر عسوس، دور الأسرة و المدرسة في الوقاية من الجريمة، مجلة التواصل، جامعة عنابة، العدد1، الجزائر، 1996.
23. غيتي نسرين، دور نظام (ل م د) في إعداد الموارد البشرية وأهميته، مجلة العلوم الإنسانية، العدد37، جامعة قسنطينة1، الجزائر، جوان 2012.
24. فضيل دليو وآخرون، الجامعة تنظيمها وهيكلتها، مجلة الباحث الاجتماعي، ع1، جامعة قسنطينة، الجزائر، 1995.
25. فضيل دليو، معايير الصدق والثبات في البحوث الكمية والكيفية، مجلة العلوم الاجتماعية، العدد 83، قسنطينة، ديسمبر 2014.
26. كريمة محمد بشيوة، النظريات المفسرة للإبداع الفني، المجلة الجامعة، المجلد 2، العدد 15، طرابلس، 2013.
27. ليث حمودي إبراهيم، مدى ممارسة الأستاذ الجامعي للأدوار التربوية والبحثية وخدمة المجتمع بصورة شاملة، مجلة البحوث التربوية والنفسية، كلية التربية للبنات، جامعة بغدد، العدد 33، العراق، 2011.

28. محمد بكر نوفل، الفروق في دافعية التعلم المستندة إلى نظرية تقرير الذات لدى عينة من طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعات الأردنية، مجلة جامعة النجاح للأبحاث، المجلد25، العدد2، الأردن، 2011.

29. محمد خان، الجامعة الجزائرية من التأسيس الى التأصيل، منشورات مخبر اللسانيات واللغة العربية، جامعة بسكرة، العدد6، الجزائر، 2016.

30. محمد سالم، فعالية التعليم التعاوني في اكتساب طلبة المرحلة الثانوية مهارات التذوق الأدبي، دراسات في المناهج وطرق التدريس الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد55، مصر، 1998.

31. محمد سالم، فعالية التعليم التعاوني في اكتساب طلبة المرحلة الثانوية مهارات التذوق الأدبي، دراسات في المناهج وطرق التدريس الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد55، مصر، 1998.

32. المخلافي محمد، بناء أداة لتقييم كفاءة الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس الجامعي في جامعة صنعاء، مجلة البحوث والدراسات التربوية، مركز البحوث والتطوير التربوي، صنعاء، اليمن، 2002.

33. الميهي رجب السيد، أثر اختلاف نمط ممارسة الأنشطة التعليمية، مجلة التربية العلمية، كلية التربية، جامعة عين شمس، االمجلد6، العدد3، القاهرة، مصر، 2003.

34. هشام محمد الخولي، علاقة بعض جوانب الدافعية الدراسية بتفضيل المخاطرة واتخاذ القرار، مجلة علم النفس، العدد59، الهيئة المصرية العامة للكتاب، مصر، 2001.

35. يونس سميحة، البحث عن الجودة في نظام LMD آليات التطبيق وسبل التعزيز، مجلة العلوم الإنسانية، العدد 34-35، جامعة بسكرة، الجزائر، مارس 2014.

36. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، الدليل العملي لتطبيق ومتابعة ل.م.د، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، جوان 2011.

37. دليل ل.م.د (ليسانس-ماستر-دكتوراه) جامعة قاصدي مرباح ورقلة، 2007.

6/- الملتقيات والمؤتمرات العلمية:

1. أحمد حسن اللوح، يحيى عطوة اللوح، المعوقات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس بالجامعات الفلسطينية عند استخدام شبكة الإنترنت لأغراض البحث العلمي، بحث مقدم إلى المؤتمر العلمي (البحث العلمي مفاهيمه، أخلاقياته، توظيفه)، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين، 10-2011/05/11.
2. بشير معمرية، مجالات وأساليب تكوين المعلم الجامعي، الملتقى الدولي الأول حول أساليب التكوين و التعليم في إفريقيا والوطن العربي، جامعة فرحات عباس، سطيف ، 28-29-30 أفريل 2001.
3. خضير بن سعود الخضير، الجامعة ودورها في تأهيل وإعداد الموارد البشرية لعصر العولمة، ورقة عمل مقدمة إلى ندوة التعليم العالي في عسير (ربع قرن من الإنجاز والعطاء)، وزارة التعليم العالي، الرياض، 20 – 23 ديسمبر 2008.
4. راشد علي، منى عبد الهادي، برنامج مقترح لتحسين الأداء التدريسي لمعلمي العلوم في المرحلة الإعدادية, المؤتمر الثاني لإعداد معلم العلوم للقرن الحادي والعشرين, مجلة الجمعية المصرية للتربية العلمية, جامعة عين شمس القاهرة . 1998.
5. رفيق زروالة، دور الجامعة في انتاج الرأسمال البشري في ظل اقتصاد المعرفة، فعاليات الملتقى الدولي الثالث حول تسيير المؤسسات بجامعة محمد خيضر، بسكرة، 12-2005/11/13.
6. السعيد الجندي عبد العزيز، أثر استخدام إستراتيجية التعليم التعاوني في تدريس التاريخ، المؤتمر العلمي السابع للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، مصر، 7 – 10 أغسطس 1995.
7. الطائي محمد، التخطيط الاستراتيجي لاعتماد تكنولوجيا المعلومات في المؤسسات الأكاديمية (رؤية مستقبلية)، دراسة مقدمة لندوة الإدارة الإستراتيجية للمؤسسات التعليمية، القاهرة، مصر، أيام 2-4 أوت 2004.

8. قراش عفاف، دور الجامعة في تشكيل الخطط التنموية للمجتمع، فعاليات الملتقى الدولي حول الجامعة والتشغيل، جامعة المدية، 04-05 ديسمبر 2013.
9. محمد بن عبد الرحيم بن سعيد، الإبداع مفهومه و وسائل تنميته، ورقة مقدمة للملتقى الأول "بناء معايير التدريب" للجمعية العلمية السعودية للتدريب وتطوير الموارد البشرية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، السعودية، 24-27 أفريل، 2011.
10. محمد سري إجلال، مشكلات المعلم الجامعي في جامعات جمهورية مصر العربية، المؤتمر الثامن لعلم النفس، مصر،1992 .
11. محند أوادير مشنان، التفاعل بين المعلم والمتعلم وضرورة توظيفه في التعليم القرآني، بحوث المؤتمر الثاني لتعليم القرآن الكريم، مملكة البحرين، 30-04-2013.
12. مونيسب خضرة، نظام ل.م.د وإمكانياته المعرفية، الملتقى الوطني حول آفاق الدراسات العليا والبحث العلمي في الجامعة الجزائرية، أيام 23-26 أفريل 2012.

7/- المواقع الالكترونية:

1. الموقع الرسمي لجامعة الجلفة: http://www.univ-djelfa.dz

الملاحـق

الملحق رقم: 01

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة زيان عاشور الجلفـــــة
كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية
قسم علـــــــم الاجتـــــــماع

استبـيان

عزيزي الطالب/الطالبة:

يسرني أن أقدم إليكم هذا الاستبيان وهو عبارة عن مجموعة من الأسئلة، تدخل ضمن الدراسة الميدانية التي أجريها حول موضوع تحت عنوان:

الأساليب الإبداعية في التعليم الجامعي ودورها في دافعية الطلبة للتعلم

(دراسة ميدانية على بعض طلبة الماستر بجامعة زيان عاشور الجلفة)

وذلك في إطار التحضير لرسالة الدكتوراه، تخصص علم الاجتماع التربوي، لذا يرجى وضع إشارة (X) في الإطار الذي ترونه مناسبا لإجابتكم من وجهة نظركم، مع ضرورة عدم اختيار إجابتين لنفس الفقرة.

شكرا على تعاونكم وإسهامكم في إتمام هذه الدراسة العلمية

ـــــــــــــــــــــــــــ بيانات خاصة بالطالب الجامعي ـــــــــــــــــــــــــــ

- **الجـنس:** □ ذكر ، □ أنثى
- **الكليـــة:** .....
- **نظام الليسانس:** □ نظام ل.م.د ، □ نظام كلاسيكي

أولا: استبيان رقم 01: حول الأساليب الابداعية في التعليم الجامعي

1/- أسلوب التعليم التعاوني في التعليم الجامعي:

الرقم	العبـــــارات	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
01	يسمح أسلوب التعليم التعاوني للطالب بممارسة العمل القيادي داخل المجموعة					
02	يمنح التعليم التعاوني للطالب حرية التعبير عن رأيه داخل المجموعة.					
03	يسمح التعليم التعاوني للطالب بالدفاع عن أفكاره.					
04	يمنح التعليم التعاوني للطالب قدرة التواصل مع الجماعة.					
05	يستفيد الطالب من خبرات وأفكار زملائه من خلال التعليم التعاوني.					
06	ينمي التعليم التعاوني روح التعاون بين الطلبة.					
07	يعزز التعليم التعاوني ثقة الطالب بنفسه.					
08	التعليم التعاوني يحبب المادة العلمية للطالب.					
09	التعليم التعاوني يضفي عنصر التشويق نحو التعلم.					
10	التعليم التعاوني يخلق لدى الطلبة روح المنافسة.					
11	يَشعر الطلبة بالارتياح أثناء الدراسة من خلال التعليم التعاوني.					
12	التعليم التعاوني يغرس في الطلبة الانضباط في العمل.					

2/- أسلوب المناقشة في التعليم الجامعي:

الرقم	العبـــــارات	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
13	يُساهم أسلوب المناقشة في فهم الطالب للمادة العلمية.					
14	تجعل المناقشة الطالب اكثر تركيزا أثناء شرح المادة العلمية.					
15	يتعود الطالب على التفكير في إيجاد حلول لإثراء المناقشة.					
16	يستفيد الطلبة من المادة العلمية من خلال طرح الأسئلة.					
17	من خلال المناقشة يستطيع الطالب تصحيح معلوماته.					
18	تسمح المناقشة بتكرار المعلومة وبالتالي حفظها بطريقة آلية.					
19	من خلال المناقشة يتعلم الطلبة الاحترام المتبادل بينهم.					
20	يُساعد أسلوب المناقشة الأستاذ في الكشف عن الفروق الفردية بين الطلبة.					
21	يجعل أسلوب المناقشة الطالب محور العملية التعليمية.					
22	تساعد المناقشة الطالب في اكتساب مهارات الاتصال.					
23	يُشتت هذا الأسلوب أفكار الطلبة ويخرجهم عن موضوع الدرس محل النقاش.					
24	تؤدي المناقشة وسط مجموعة كبيرة الى فقدان التركيز.					

3/- أسلوب الإلقاء في التعليم الجامعي:

الرقم	العبـــــارات	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
25	أسلوب الإلقاء يتيح للطالب فرصة المشاركة أثناء المحاضرة.					
26	لا يُراعي أسلوب الإلقاء الفروق الفردية بين الطلبة.					
27	يُنمى أسلوب الإلقاء لدى الطلبة حب الاستماع والإصغاء.					
28	يُضيع الأستاذ معظم وقته في الإملاء أثناء الإلقاء.					
29	يُهمل أسلوب الإلقاء ميولات الطلبة للمادة العلمية.					
30	أسلوب الإلقاء يُشعر الطالب بالملل أثناء الإلقاء.					
31	أسلوب الإلقاء يسمح للأستاذ بمعرفة مدى فهم طلبته بين الحين والأخر.					
32	يُساهم أسلوب الإلقاء في تغطية حجم كبير من المعلومات في وقت قصير.					
33	أثناء إلقاء المحاضرة ينشغل الطلبة بأحاديث جانبية.					
34	يُساهم أسلوب الإلقاء في زيادة المعارف العلمية لدى الطلبة.					
35	يعتمد أسلوب الإلقاء في امتحانات الطلبة على الحفظ.					
36	يجد الطلبة المتعة في حضور المحاضرة التي تعتمد على أسلوب الإلقاء.					

4/- استخدام الوسائل التعليمية في التعليم الجامعي:

الرقم	العبـــــارات	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
37	الوسائل التعليمية (الصور، الفيديو، الشرائح، النصوص، الصوت) تسمح للطلبة بالتركيز أثناء شرح المادة العلمية.					
38	استخدام الوسائل التعليمية في عرض المادة العلمية يزيد في التحصيل العلمي للطلبة.					
39	الشرح باستخدام الوسائل التعليمية يجعل توصيل المعلومة للطلبة عملية ممتعة.					
40	الشرح باستخدام الوسائل التعليمية يزيد في فهم الطالب للمادة العلمية.					
41	استعمال الوسائل التعليمية في تقديم المادة العلمية يؤدي للتشويش على الطلبة.					
42	استخدام الوسائل التعليمية في عرض المادة العلمية تشد انتباه الطالب.					
43	استخدام الوسائل التعليمية في عرض المادة العلمية تخلق جو من التفاعل بين الطلبة داخل القاعة.					
44	عرض الطالب لبحثه في حصة الأعمال الموجهة باستخدام الوسائل التعليمية يزيد في ثقة الطالب بنفسه أثناء الشرح.					
45	استغلال الوسائل التعليمية في التعليم الجامعي تُكَسرْ الروتين المعتاد في الحصة.					
46	الوسائل التعليمية تُساهم في توضيح المادة العلمية بشكل أبسط للطالب داخل قاعة الدراسة.					
47	عرض المادة العلمية بواسطة الوسائل التعليمية تزيد في إبداع الطالب داخل القاعة أثناء مناقشته للموضوع.					
48	يُساهم إدخال الانترنت إلى ميدان التعليم الجامعي في إقبال الطلبة للتعلم.					

ثانيا: استبيان رقم 02: حول الدافعية للتعلم

الرقم	العبـــــارات	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
01	أشعر بالسعادة عندما أكون موجوداً في الجامعة.					
02	قليلا ما يهتم والدي بعلاماتي الدراسية.					
03	أفضل القيام بالعمل الدراسي ضمن مجموعة من الزملاء.					
04	اهتمامي ببعض المواضيع الدراسية يؤدي إلى إهمال كل ما يدور حولي.					
05	أستمتع بالأفكار الجديدة التي أتعلمها في الجامعة.					
06	لدي القدرة في ترك الدراسة بسبب قوانينها الصارمة.					
07	أحب القيام بمسؤولياتي في الجامعة بغض النظر عن النتائج					
08	أواجه المواقف الدراسية المختلفة بمسؤولية تامة.					
09	يصغي إلي والدي عندما أتحدث عن مشكلاتي الدراسية.					
10	يصعب علي الانتباه لشرح الأستاذ و متابعته.					
11	اشعر بان غالبية الدروس التي تقدمها الجامعة غير مثيرة.					
12	أحب أن يرضى عني جميع زملائي في الجامعة.					
13	أتجنب المواقف الجامعية التي تتطلب تحمل المسؤولية.					
14	لا أحب إنزال العقوبات على زملائي في الجامعة.					
15	يهتم والدي بمعرفة حقيقة مشاعري تجاه الدراسة.					
16	أشعر بان بعض الزملاء في الجامعة هم سبب المشاكل التي أتعرض لها.					
17	أشعر بالضيق أثناء أداء الواجبات الدراسية التي تتطلب العمل مع الزملاء في الجامعة.					
18	أشعر باللامبالاة أحيانا فيما يتصل بأداء الواجبات الدراسية.					
19	أشعر بالرضا عندما أقوم بتطوير معلوماتي و مهاراتي الدراسية.					
20	أفضل أن يعطينا الأستاذ أسئلة صعبة تحتاج إلى تفكير.					
21	أفضل أن اهتم بالمواضيع الدراسية على أي شيء آخر.					
22	أحرص على أن أتقيد بالسلوك الذي تتطلبه الجامعة.					
23	يسعدني أن تعطي المكافآت للطلبة بمقدار الجهد المبذول.					
24	أحرص على تنفيذ ما يطلبه مني الأساتذة بخصوص الواجبات					

	الدراسية.					
25	كثيرا ما اشعر بان مساهمتي في عمل أشياء جديدة في الجامعة تميل إلى الهبوط.					
26	أشعر بان الالتزام بقوانين الجامعة يخلق جوًا دراسيا مريحا.					
27	أقوم بالكثير من النشاطات الجامعية.					
28	لا يأبه والداي عندما أتحدث إليهما عن علاماتي الدراسية.					
29	يصعب علي تكوين صداقة بسرعة مع الزملاء في الجامعة.					
30	لدي رغبة قوية للاستفسار عن المواضيع في الجامعية.					
31	يحرص والداي على قيامي بأداء واجباتي الدراسية.					
32	لا يهتم والداي بالأفكار التي أتعلمها في الجامعة.					
33	سرعان ما أشعر بالملل عندما أقوم بالواجبات الدراسية.					
34	العمل مع الزملاء في الجامعة يمكنني من الحصول على علامات أعلى.					
35	تعاوني مع زملائي في حل وجباتي الدراسية يعود علي بالمنفعة.					
36	أقوم بكل ما يطلب مني في نطاق الجامعة.					

الملحق رقم: 02

Oneway

Descriptives

الدافعية

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean	
					Lower Bound	Upper Bound
ذكر	302	2.4603	.24697	.01421	2.4323	2.4882
أنثى	234	2.5090	.21154	.01383	2.4818	2.5363
Total	536	2.4816	.23322	.01007	2.4618	2.5013

Descriptives

الدافعية

	Minimum	Maximum
ذكر	1.78	3.00
أنثى	2.00	2.81
Total	1.78	3.00

ANOVA

الدافعية

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	.313	1	.313	5.814	.016
Within Groups	28.787	534	.054		
Total	29.100	535			

Oneway

Descriptives

متوسط_الدافعية

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean
					Lower Bound
كلية العلوم الاجتماعية والانسانية	96	2.4657	.10535	.01075	2.4543
كلية الحقوق والعلوم السياسية	74	2.4857	.28437	.03306	2.4199
كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير	90	2.5404	.11344	.01196	2.5167
كلية الآداب واللغات و الفنون	159	2.3980	.16738	.01327	2.3718
كلية العلوم والتكنولوجيا	47	2.5136	.13333	.01945	2.4744
معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية	27	2.4455	.08171	.01572	2.4132
كلية علوم الطبيعة والحياة	30	2.3769	.07464	.01363	2.3490
كلية االعلوم الدقيقة والإعلام الآلي	13	2.8803	.09240	.02563	2.8245
Total	536	2.4710	.18154	.00784	2.4556

Descriptives

متوسط_الدافعية

	95% Confidence Interval for Mean		
	Upper Bound	Minimum	Maximum
كلية العلوم الاجتماعية والانسانية	2.4970	2.33	2.75
كلية الحقوق والعلوم السياسية	2.5516	2.00	2.75
كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير	2.5642	2.39	2.72
كلية الآداب واللغات و الفنون	2.4242	2.03	2.69
كلية العلوم والتكنولوجيا	2.5527	2.22	2.67
معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية	2.4778	2.28	2.58
كلية علوم الطبيعة والحياة	2.4047	2.25	2.58
كلية االعلوم الدقيقة والإعلام الآلي	2.9362	2.75	3.00
Total	2.4864	2.00	3.00

ANOVA

متوسط_الدافعية

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	3.847	7	.550	21.050	.000
Within Groups	13.785	528	.026		
Total	17.632	535			