أثر استخدام نماذج كيجن (Kagan) على التحصيل الدراسي لمقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية والدافعية نحو التعلم لدى طالبات الصف الأول المتوسط بجدة

إعداد

أ/ نورة بنت سراج بن عبدالله الزهراني

دراسة مقدمة لاستكمال متطلبات الحصول على درجة الماجستير

في المناهج وطرق التدريس (تخصص التاريخ)

المجلد (٦٩) العدد (الأول) الجزء (الثالث) يناير/ ٢٠١٨م

المستخلص

هدفت الدراسة التعرف إلى أثر استخدام نماذج كيجن (Kagan)على التحصيل الدراسي لمقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية والدافعية نحو التعلم، لدى طالبات الصف الأول المتوسط بجدة. واستخدمت الباحثة المنهج ا لتجريبي ذا التصميم الشبه التجريبي، وتم اختيار عيّنة عشوائية بسيطة تكونت من (٥١) طالبة، تم تقسيمهن إلى مجموعتين: تجريبية، وضابطة، وتكونت المجموعة التجريبية من (٢٦) طالبة، تم تدريسهن باستخدام نماذج كيجن (Kagan)، وتكونت المجموعة الضابطة من (٢٥) طالبة، تم تدريسهن بالطريقة المعتادة، ولتحقيق هذا الهدف تم إعداد دليل للمعلمة للوحدة الخامسة (حياة النبي –صلى الله عليه وسلم– في المدينةالمنورة) درست باستخدام نماذج كيجن (Kagan)، وأعدت الباحثة اختباراً تحصيلياً مكوناً من (٣٠) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، كما تم إعداد مقياس الدافعية نحو التعلم، وبعد أن تم التحقق من صدق وثبات مواد وأدوات الدراسة، تم تطبيقها على العيّنة قبلياً وبعدياً، وقد أسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha \leq$ (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين: الضابطة، والتجريبية في كلّ من :اختبار التحصيل، ومقياس الدافعية البعدي لصالح المجموعة التجريبية، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين متوسطي درجات الطالبات في القياس البعدي لكلّ من: اختبار التحصيل، ومقياس دافعية التعلم، لصالح المجموعة التجريبية؛ مما يدل على وجود أثر استخدام نماذج كيجن (Kagan) على التحصيل ودافعية التعلم، وقد أوصت الباحثة بالعديد من التوصيات، منها: أن تتبنى وزارة التعليم إقامة ورش تدريبية للمشرفين والمعلمين؛ للتدريب على نماذج كيجن (Kagan)، وضرورة تضمين مقررات طرق تدريس الاجتماعيات لنماذج كيجن(Kagan)، وآليات تطبيقها .

Abstract

The study aimed to examine the effect of using Kagan Structures on achievement in a social, national studies course and on learning motivation among First Intermediate Grade Students in Jeddah. The researcher used the experimental method with semi-experimental design. A 51-student random sample was chosen and divided into two groups: experimental and control groups. The experimental group consisted of (26) students who were taught using Kagan Structures, while the control group consisted of (25) students who were taught in the traditional way. To achieve this goal, a teacher's guide was prepared for the fifth unit entitled (The Life of the Prophet peace be upon him in Madinah) to be taught using Kagan Structures. The researcher prepared an achievement multiple-choice test consisting of (30) items, as well as a learning motivation measure. After verifying the validity and reliability of the study subjects and tools, they were pre-post applied to the sample. The results showed that there were statistically significant differences at the level of ($\alpha \leq 0,05$) between the mean scores of the students of the control and experimental groups in achievement test and post-applied motivation measure favoring the experimental group. They also showed a positive correlation between the mean scores of the students in the post-measurement of both the achievement test and the learning motivation measure in favor of the experimental group, demonstrating the impact of the use of Kagan Structures on achievement and learning motivation. The researcher made several recommendations, including that the Ministry of Education should organize training workshops for supervisors and teachers to be trained on Kagan Structures, as well as incorporating Kagan Structures and mechanisms of application into courses of Social Sciences Teaching Methods.

مقدمة الدراسة

شغل التعليم جُل اهتمام العالم منذ نهاية الحرب العالمية الثانية؛ فقد عدّته أمم كثيرة سبيلًا للتعامل مع متغيرات العصر الجديد، الذي أصبح فيه التفوق يتجسد في امتلاك القدرة على توظيف العلم في تطوير المجتمع، وبدأ العالم بسرعة غير معهودة، يشهد تطورات سريعة وشاملة في كلّ جوانب المعرفة بعد دخولنا عصراً جديداً عُرف بعصر ثورة المعلومات، وأصبح العالم أكثر تقاربًا من الناحية المعرفية والثقافية (العتيبي ومحمد، ٢٠١٠).

انعكست هذه الثورة المعلوماتية والتكنولوجية على العملية التربوية بالكامل، وكانت هذه الثورة بمثابة تحدٍ للنظام التربوي والتعليمي، ومقدمة لإصلاحه عن طريق إعداد الكوادر العلمية (عامر، ٢٠١٤).

وأصبح الكثير من المعلمين ينظرون لأنفسهم اليوم على أنهم وسطاء تعليم، فكان المعلم في وقت ما ينظر إليه على أنه المهيمن على الفصل الدراسي، وهو الآمر الناهي الذي يجب أن يُطاع؛ ولكن هذه الصورة أصبحت قديمة، كما أنها فقدت فاعليتها اليوم في ظل هذا المناخ التعليمي (جنسن، ٢٠١٣).

ويشير الخليفة ومطاوع (٢٠١٥) أن الإستراتيجيات الحديثة في التدريس لها أثر واضح في أداء المعلم ومنظومة التعليم، لاسيما في ظل تغيير دوره التقليدي في العملية التعليمية؛ إذ لم يعد دوره قاصرًا على نقل المعرفة للمتعلمين فحسب، بل أصبح مسؤولًا عن إدارة العملية التعليمية بكاملها.

كما توصي مراكز القياس والتقويم بضرورة تدريب المعلمين على تعليم المتعلمين باستخدام الطرائق النوعية لتدريبهم؛ حتى تتنوع الأساليب التدريسية، وتتلاءم مع ميول المتعلمين ورغباتهم، والتي بدورها تثير دافعية المتعلمين للتعليم، وتزيد من تحصيلهم الدراسي (يحيى، ٢٠١١).

وقد عقدت الكثير من المؤتمرات الدولية والمحلية، ومنها مؤتمر جنيف الدولي للتربية المنعقد في عام (٢٠٠١م) الذي أوصى بتحسين نوعية التعلم والاعتماد على الإستراتيجيات الحديثة، حيث أن استخدام الطرق التقليدية في التدريس يؤدي إلى انخفاض مستوى التحصيل في التعليم (الرفاعي، ٢٠١٢).

ويستلزم تحسين نوعية التعلم النظر إلى محتوى المناهج ،ومنها مناهج الدراسات الاجتماعية، وهذا ما أوصى به ملتقى المناهج المنعقد عام (٢٠١٣م)، والذي رأى ضرورة تطويرها، وإعادة النظر في أهدافها، والاستفادة من المستجدات العلمية، مع الالتزام بأخلاقيات العلم، والمحافظة على الهوية الثقافية للمجتمع، والإقلال من ثقافة التذكر والحفظ، والانتقال إلى ثقافة التفكير والإبداع، وتنمية العمليات العقلية العليا ومهارات التفكير (المعافا، ٢٠١٣).

ومع اتساع مقررات الدراسات الاجتماعية، وتركيزها على الخصائص المتميزة في المجتمع، والتي بدورها تثمّن دور المتعلم نحو المجتمع من التعليم، فالمتعلم –في مراحل التعليم المختلفة– قد لا يتمكّن من فهم المعلومات في المقررات الاجتماعية بالطريقة التقليدية بالتلقي أو الحفظ، فيأتي دور المعلم في استخدام الطرق والوسائل المثلى؛ لتهيئته لفهم المعلومات (الشديفات، ٢٠٠٨).

خاصة وأن مناهج الدراسات الاجتماعية لا تقتصر على الجانب العقلي –فقط–، بل تركّز على الجانب الجسدي والوجداني، كما أنها تساهم في حل مشكلات المجتمع، وتحقيق الأهداف التربوية (الزبيدي، ٢٠١٦).

فدافعية المتعلمين وتحصيلهم الدراسي لا يتم تفعيلها إلا بسلوكيات ينبغي على المتعلم أن يتبعها، مثل: التواصل الجيد في مجموعات تعاونية، يحقق فيها المتعلمون التفاعل الإيجابي من خلال أهدافهم المشتركة (عطية، ٢٠٠٨).

وتقدّم نماذج كيجن (Kagan) صورة واضحة عن التعلم التعاوني بمفهومه الصحيح، فهي نماذج تعليمية تصف العلاقة بين المعلم والمتعلمين والمحتوى، وعند إدخال مثل هذه النماذج على محتوى جديد؛ فإنه يكون تجربة جديدة في التعلم، وفي غاية البساطة والسهولة، ولا يستغرق تنفيذها سوى بضع دقائق (Kagan & Kagan, 2009).

وتقدّم هذه النماذج صورة شاملة عن التعلم التفاعلي في سياق اجتماعي، وتستخدم أنشطة تعليمية تفاعلية، وقد ساعدت هذه النماذج المعلمين على تنظيم تفاعل المتعلمين وتعاونهم داخل الصف، ولم ينتج عنها تعاون فحسب، بل نتج عنها إنجازات أكاديمية أفضل، وعلاقة جيدة بين الأعراق المختلفة، وتقدير أكثر للذات، وبيئة أكثر انسجامًا

داخل الصف، وسلسلة من المزايا الشخصية والاجتماعية، ومتعة للمعلم والمتعلم في الوقت نفسه (العمري ،٢٠١٥).

كما تعتبر نماذج كيجن (Kagan) أحد الاتجاهات الحديثة في مجال التعليم، وتهدف إلى ربط التعليم بالعمل، والمشاركة الإيجابية من جانب المتعلم، وإلى التفاعل بين المحتوى والنماذج، وهذه النماذج تتماشى مع كلّ المحتويات؛ نظرًا لتنوّعها، واختلاف مجالات استخدامها، ولذلك تناسب أي نشاط صفي(الديب، ٢٠١٢).

كما تعتمد تجزئة المنهج بمقادير محددة للمتعلمين، بمعنى: تبسيط خطوات المنهج وإعطائه واحداً تلو الآخر للمتعلمين؛ حتى يتسنَ لهم الاستيعاب والمحافظة على التركيز(Jutras, n.d).

وقد لوحظ ارتفاع في مستوى تحصيل الطلاب عند استخدام نماذج كيجن (Kagan) وعلى سبيل المثال: تم تطبيق نماذج كيجن (Kagan) في ولاية كاتالينا، ووجد أن نسبة ارتفاع تحصيل المتعلمين في هذه الولاية بنهاية العام بلغ (١٠٠ %) حيث حصل المتعلمون في مادة الرياضيات على أعلى النسب عند استخدامهم لهذه النماذج بنسبة (٧٩%) وكذلك الحال في مادة العلوم بنسبة ٧٠%، والمواد الاجتماعية بنسبة (٩٠%)، والتربية الفنية بنسبة (٩٥%) (Kagan, 2013).

وبالبحث وجد أن بعض المدارس في الدول العربية طبقت نماذج كيجن (Kagan) بالفعل في مدارسها، واتضح بأن لها أثراً فعالاً في العملية التعليمية، فقد حظيت دولة الإمارات العربية المتحدة بتطبيق نماذج كيجن (Kagan)، وأصبحت كإحدى الدول المطبقة لهذه النماذج التعاونية الديناميكية في مدارسها، وقد تم إقامة ورشة عمل ومؤتمر بمدينة أبو ظبي حضره مديرو المدارس، والمديرون التنفيذيون التعليميون من مختلف أنحاء دولة الإمارات العربية المتحدة ("Where In the world is Kagan", 2013).

وكذلك المملكة العربية السعودية؛ حيث حصلت مدارس الأندلس الأهلية في جدة على اعتمادية لتدريس نماذج كيجن (Kagan) الدولية، وبهذا تعدّ أول مدرسة سعودية متخصصة في تطبيق نماذج كيجن (Kagan). وبعد سنتين من التطبيق أرسلت الشركة مندوبها الخبير المعتمد Mr. Toom لتقييم مدارس الأندلس؛ حيث أثنى على فرق العمل الاحترافية بالمدرسة، وأشاد بالتنوع والتميز في مستوى الأداء (أحمد، ٢٠١٤).

وفي العقود الأخيرة زاد اهتمام الباحثين بمعرفة العوامل التي تؤثر في التحصيل الدراسي لدى المتعلمين في مختلف المراحل التعليمية، وأجريت العديد من الدراسات؛ لمعرفة علاقة التحصيل الدراسي بمتغيرات عدة، منها: الذكاء، والدافعية؛ كونها من الطرق المختلفة التي يستخدمها المتعلمون للتفاعل مع مقرراتهم الدراسية، وتساعدهم في الانتقال من مرحلة التلقين إلى ممارسة هذه المهارات والإستراتيجيات (الخليفي،٢٠٠٠).

وقد أظهرت البحوث الحديثة أن دافعية المتعلمين تؤدي دورًا حاسمًا في عملية التحصيل والتعلم بشكل عام، وعلى المعلم أن يوفر التعزيز والتقدير لاستثارة الدافعية لديهم (بتلر وستون، ٢٠١٣) (Pitler & Stone)

مشكلة الدراسة

إن الدراسات الاجتماعية ذات طبيعة مجردة، تجمع بين البعد الزماني والمكاني، فهي بحاجة إلى إستراتيجيات ووسائل وأساليب تدريسية تساعد في تقريبها للمتعلمين (الحصري، ٢٠٠٦).

ويذكر الجمل (٢٠٠٥) أن مناهج التاريخ من المناهج التي وُجّه إليها الكثير من الانتقادات؛ لتركيزها على الحفظ، واستظهار المعلومات، وإهمال الجوانب العقلية؛ لذا بدأ الاهتمام بها عالمياً، والسعي لمحاولة تشكيلها؛ لتواكب التغيرات المتوقعة في القرن الحادي والعشرين تحت مسمى إحياء التاريخ (Revival of History).

ويشير واقع تدريس التاريخ إلى الاعتماد على حشو أذهان المتعلمين بالمعلومات، دون فهمها واستيعابها، وترديدها وحفظها من المتعلمين، ونسيانها مباشرة بعد أداء الاختبار التحصيلي؛ لذلك دعت الاتجاهات التربوية المعاصرة إلى استخدام طرائق التدريس الفعّالة، التي تمكنهم من اكتساب المعلومات التاريخية بأسلوب يحقق لهم الفهم الأفضل لأحداث الماضي (الكريطي، ٢٠١٣).

ويمكن القول بأن مادة التاريخ كمادة دراسية لا تؤدي دوراً وظيفياً، فالمتعلم يشعر بأنها لا ترتبط بظروف حياته ومشكلاته الحياتية، وأنها ذات قيمة قليلة؛ إذ لا تساعده على تفسير وفهم الأمور من حوله، وذلك بالمقارنة مع مواد دراسية أخرى، كالعلوم –مثلاً– فينظر إليها على أنها كالميت الذي تنقصه الحياة؛ لأنه لا يرى فيها ولا يستشعرها، كالظواهر الجغرافية –مثلاً– في مادة الجغرافيا (برقي، ٢٠١٢).

وإذا نظرنا إلى واقع تدريس التاريخ في منطقتنا العربية –نجد أن المتعلم يكتسب معارفه نظرياً، ولا تُعطى له الفرصة للممارسة والتجريب، فيصبح ضحية للفروق الشاسعة بين ما تعلّمه نظرياً، وبين ما هو على أرض الواقع، وهذه المشكلة يحاول ذوو الاختصاص إيجاد حل مناسب لها منذ زمن بعيد (سالم، ٢٠٠٧).

إذن لا بد من اشتراك كلّ حواس المتعلم؛ حتى يكون التعلم أعمق أثراً وأبقى نتيجة؛ ليتحول علم التاريخ من عملية حسية إلى عملية لفظية، تعتمد على اللغة، وتشمل جميع الجوانب: الإدراكية، والوجدانية، والسلوكية (كاتوت، ٢٠٠٩).

ولا شك أن توظيف الإستراتيجيات الحديثة في تدريس التاريخ يضيف إليها الكثير من الواقعية، ويحدد الزمان ويقرّب المكان، ويخالف بذلك الاتهام الذي طالما كان يوجّه للتاريخ على أنه مادة جامدة تصرف القارئ عنها، وتجعله يصاب بالملل منها (الكريطي، ٢٠١٦).

ومع التطور الكبير ظهرت الحاجة لتطوير علم التاريخ وطرائق تدريسه؛ لنلغي بذلك التصور القديم عن التاريخ من أنه سرد لأحداث الماضي وقصصه، ليدخل بذلك إلى دنيا الإستراتيجيات التي تغزونا اليوم (المشهداني، ٢٠١٢).

وقد لاحظت الباحثة بعد حصولها على دورة تدريبية في نماذج كيجن (Kagan) –أن التعلم التعاوني لا يطبق بصورته الصحيحة في داخل الموقف التعليمي؛ حيث لا تُعطى الطالبات فرصاً متكافئة للتفاعل الصحيح داخل مجموعاتهن، ومن هنا تأكّد إحساس الباحثة بضرورة القيام بدراسة يكون الهدف منها معرفة أثر استخدام نماذج كيجن (Kagan) على التحصيل الدراسي، لمقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية، والدافعية نحو التعلم، لدى طالبات الصف الأول المتوسط.

أسئلة الدراسة

ويمكن تحديد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:

كيف يمكن تنمية التحصيل الدراسي والدافعية نحو التعلم لدى طالبات الصف الأول المتوسط بجدة في مادة الدراسات الاجتماعية؟

ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

- ما أثر استخدام نماذج كيجن (Kagan) على التحصيل الدراسي، لمقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية؟

- ما أثر استخدام نماذج كيجن (Kagan) على الدافعية نحو التعلم، لدى طالبات الصف الأول المتوسط بجدة؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية التعرف إلى:

١. أثر استخدام نماذج كيجن (Kagan) على التحصيل الدراسي، لمقرر الدراسات الاجتماعية.
٢. أثر استخدام نماذج كيجن (Kagan) على الدافعية نحو التعلم، لدى طالبات الصف الأول المتوسط بجدة.

فروض الدراسة

١. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين: التجريبية، والضابطة في القياس البعدي في اختبار التحصيل، وذلك لصالح المجموعة التجريبية.
٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين: التجريبية، والضابطة في القياس البعدي في مقياس الدافعية، وذلك لصالح المجموعة التجريبية.
٣. توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في القياس البعدي بين درجات التحصيل والدافعية للتعلم، لدى طالبات الصف الأول المتوسط بجدة.

أهمية الدراسة

تتضح أهمية الدراسة في الجوانب التالية:

الأهمية النظرية:

١. تقدم هذه الدراسة إطاراً نظرياً لنماذج كيجن (Kagan) كإستراتيجية حديثة في التدريس.
٢. إلقاء الضوء على أهمية إكساب المتعلمين المشاركة الإيجابية، والمهارات الاجتماعية المختلفة.

٣. تساعد نتائج هذه الدراسة على تطبيق نماذج كيجن (Kagan) في باقي المواد الأخرى، كالعلوم، والرياضيات، واللغة العربية، واللغة الإنجليزية، وغيرها.

٤. في هذه الدراسة إضافة متواضعة لحقل التعليم؛ حيث إنه –في حدود علم الباحثة– لا توجد إلا دراسات عربية وأجنبية محدودة خارج المملكة تناولت نماذج كيجن (Kagan).

٥. تتضح أهمية الدراسة بما تحتويه من مراجع ودراسات سابقة، تتيح للباحثين الآخرين إعداد دراسات أخرى، تختص باستخدام نماذج أخرى لكيجن (Kagan) في تنمية التحصيل الدراسي والدافعية لدى الطلاب، والتوسع في هذا المجال؛ لما له من أهمية في العملية التعليمية بشكل عام.

الأهمية التطبيقية:

١. يمكن أن تفيد هذه الدراسة المعلمين في إدارة الصف بنجاح، وبناء روح الفريق من خلال استخدام نماذج كيجن (Kagan).

٢. يمكن أن تسهم نتائج هذه الدراسة في لفت أنظار مسؤولي إدارة التدريب لعمل دورات للمعلمين في نماذج كيجن(Kagan)؛ لتحقيق أداء أفضل وكفاءة عالية في العمل.

٣. استفادة مصممي ومخططي المناهج لإمكانية تصميم بعض الموضوعات بأسلوب التعلم التعاوني، باستخدام نماذج كيجن(Kagan)؛ نظرًا لطبيعتها المُلحة، ولمسايرة الاتجاهات الحديثة في تدريس الدراسات الاجتماعية والوطنية.

٤. إستفادة مشرفات الدراسات الاجتماعية والوطنية، من خلال إعطائهن صورة عن نماذج كيجن (Kagan)، وأثرها على زيادة تحصيل الطالبات ودافعيتهن نحو التعلم؛ مما يعزز دور المشرفات في تشجيع المعلمات على استخدامها.

حدود الدراسة

تمثلت حدود الدراسة في العناصر التالية:

١. **الحدود الموضوعية:**

الوحدة الخامسة (حياة النبي – ﷺ – في المدينة المنورة) من مقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية، لطالبات الصف الأول المتوسط، للعام الدراسي ١٤٣٦هـ-١٤٣٧هـ.

استخدام خمسة من نماذج كيجن (Kagan)، وهي:

١- التتابع الثنائي **٢- التتابع الدائري المستمر** **٣- اسأل-اسأل-بدل**

٤- انتشر- جد شريكًا – شارك **٥- اختر بطاقة**

٢. **الحدود البشرية:**

طالبات الصف الأول المتوسط.

٣. **الحدود المكانية:**

المدرسة المتوسطة الثانية بعد المائة بمحافظة جدة.

٤. **الحدود الزمانية:**

تم تطبيق هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني ١٤٣٧ – ١٤٣٨ هـ .

من ١٤٣٧/٥/١٩هـ إلى ١٤٣٧/٧/٩هـ

مصطلحات الدراسة

أثر (Effect) :

يُعرّف لغوياً في المعجم الوسيط (١٩٩٢) بأنه: "(أثّر) فيه: ترك فيه أثراً " (ص٥).

ويُعرّفه شحاتة والنجار (٢٠٠٣) تحت عنوان أثر التعليم على أنه: "محصلة تغيير مرغوب أو غير مرغوب فيه يحدث في المتعلم؛ نتيجة لعملية التعليم" ص٢٢.

ويقصد به في الدراسة الحالية: هو التغير الذي يظهر من خلال نتائج اختبار التحصيل بعد تطبيق بعض من نماذج كيجن (Kagan) في تدريس وحدة (حياة النبي– ﷺ– في المدينةالمنورة).

نماذج كيجن (Kagan Structures):

ويعرف (الخليفة ،٢٠٠٧) النموذج بأنه "تمثيل افتراضي في مجال التدريس ومخطط إرشادي يعتمد على نظرية معينة، ويقترح مجموعة من الإجراءات المحددة والمنظمة التي توجه عملية تنفيذ نشاط التعليم والتعلم، مما ييسر للعملية التعليمية تحقيق أهدافها "ص١٧.

وتُعرّف نماذج كيجن(Kagan) بأنها: عبارة عن مجموعة قوية من الأدوات المستخدمة لتقديم أي منهج، ويمكن تقديم هذه النماذج بشكل هياكل إرشادية تحتوي على مجموعة من الخطوات المنظمة يتم تنفيذها داخل الفصول الدراسية، وعلى المتعلم الانسجام مع هذه النماذج؛ للحصول على تعلم أفضل (Kagan & Kagan, 2009).

ويقصد بها في الدراسة الحالية: عبارة عن مخططات هيكلية لمجموعة من الإجراءات المحددة والمنظمة التي تقوم المعلمة بتنفيذها مع طالباتها في داخل الفصل في صورة من صور التعلم التعاوني .

التحصيل الدراسي (Academic Achievement):

يُعرّفه فلية (٢٠٠٤) لغة: "حصّل الشيء والأمر خلّصه وميّزه عن غيره" ص٧٢ .

ويعرّفهُ نواف (٢٠٠٨) هو: "المعلومات والمهارات المكتسبة من قبل المتعلمين؛ نتيجة لدراسة موضوع، أو وحدة دراسية محددة" ص٥٢.

ويُعرّفه شحاتة والنجار (٢٠٠٣) بأنه: "مقدار ما يحصل عليه المتعلم من معلومات أو معارف أو مهارات، معبراً عنها بدرجات في الاختبار المعد بشكل يمكن معه قياس المستويات المحددة" ص٨٩.

ويعرّفهُ علي (٢٠١١) بأنه: مجموعة الحقائق والمفاهيم والمبادئ والقوانين والنظريات والمهارات المكتسبة من قبل المتعلمين؛ نتيجة لدراسة موضوع، أو وحدة دراسية محددة.

ويقصد به في الدراسة الحالية: الدرجة التي تحصل عليها الطالبة في الاختبار الذي أعدته الباحثة في وحدة (حياة النبي -ﷺ- في المدينةالمنورة).

الدافعية (Motivation):

يُعرّفها يونس (٢٠٠٤) لغة: "محفز، منشط، محرك" ص١٥.

ويُعرّفها غباري (٢٠٠٨) هي: "حالة خاصة من الدافعية العامة، تشير إلى حالة داخلية عند المتعلم، تدفعه إلى الانتباه للموقف التعليمي، والإقبال عليه بنشاط موجه، والاستمرار فيه؛ حتى يتحقق التعلم"ص٥٠.

كما يُعرّفها منافيخي (٢٠١٢) بأنها: "إثارة رغبة الطلاب في التعلم وحفزهم عليه وتنمية الدافع الذاتي لديهم" ص٨٧.

ويقصد بها في الدراسة الحالية: المحفزات التي تدفع الطالبة للدراسة، وتقاس بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة في اختبار مقياس دافعية التعلم.

الإطار النظري للدراسة

المبحث الأول: نماذج كيجن (Kagan):

تأتي بمعنى التراكيب، وتعرّف التراكيب لغوياً: تراكب الشيء بعضاً أو تراكمه، أو ضم مجموعة أشياء إلى بعضها فتصبح شيئاً (المعجم الوجيز، ١٩٨٩).

تُعرّف التراكيب اصطلاحاً: بأنها الظواهر التي تشكل الهيكل الأساسي لكلّ درس، وتنظم قواعد وطرق النشاط فيه، وكيفية أدائه (شحاتة والنجار، ٢٠٠٣).

شكل رقم (٢- ١): يوضح بعض المهارات الأكاديمية والعلاقات الاجتماعية التي يكتسبها المتعلمون.

يُعرّف كيجن (Kagan) نماذجه بأنها عبارة عن مجموعة قوية من الأدوات المستخدمة لتقديم أي منهج، ويمكن تقديم هذه النماذج بشكل هياكل إرشادية تحتوي

على مجموعة من الخطوات المنظمة يتم تنفيذها داخل الفصول الدراسية، وعلى المتعلم الانسجام مع هذه النماذج؛ للحصول على تعلم أفضل (Kagan & Kagan, 2009).

وتُعرّف كشنير (kushnir) نماذج كيجن (Kagan) بأنها: عبارة عن إستراتيجيات تعليمية تصف العلاقة بين المعلم والمتعلمين والمحتوى، وهذه الإستراتيجيات تجعل المتعلمين يتفاعلون فيما بينهم أثناء عملية التعلم، ويمكن استخدامها في أي محتوى، وعند إدخال هذه النماذج على محتوى جديد؛ فإنه يكون تجربة جديدة للتعلم (Kushnir, 2001).

الهدف من نماذج كيجن (Kagan):

يؤكد كيجن (Kagan) بأن الهدف الأساسي لنماذجه –هو اكتساب المتعلمين لمجموعة واسعة من المهارات والعلاقات الاجتماعية والأكاديمية، والتي تساعد هؤلاء المتعلمين للعمل بنجاح داخل المجموعات التي ينتمون إليها (Kagan & Kagan, 2009).

فوائد نماذج كيجن (Kagan):

ذكر(Kagan, 2004) العديد من فوائد نماذج كيجن (kagan) منها:

١. أداة استمتاع للمتعلمين؛ وذلك لاعتقادهم أن هذه النماذج ماهي إلا لعب أثناء التعلم.
٢. مشاركة المتعلمين مشاركة كاملة في جميع أجزاء الدرس، بدلاً من المشاركة في أجزاء معينة.
٣. يتأكد المعلم من أن كلّ متعلم حصل على المعرفة المطلوبة، حيث تقدم الدعم لأولئك الذين لم يحصلوا عليها بمساعدة زملائهم، فتشجع كلّ متعلم على تعليم زملائه؛ باعتباره ليس مسؤولاً عن تعلمه بمفرده، وإنما كذلك مجموعته.
٤. تغيير البيئة الصفية، حيث تتحول الصفوف إلى مشهد رائع، يترك المتعلمون مقاعدهم، وينخرطون مع بعضهم البعض بطريقة منظمة وهادفة .

أما كيجن (Kagan, 2005) فيرى أن نماذج كيجن تحقق الفائدة التالية :

٥. تعمل نماذج كيجن (Kagan) على تزويد المتعلمين بالفضائل الشخصية التي تسمح لهم بالعمل بصورة جيدة في عالم سريع التغير، فلا يمكن تزويد المتعلمين بكلّ المعلومات التي سيحتاجونها غداً، وكذلك المحتوى ليس ثابتاً، فلا يمكن التنبؤ بالمعلومات التي سيحتاجونها مستقبلاً، فمعرفة المتعلمين للنماذج وإتقانها؛ سينمي

لديهم مهارة العمل الجماعي بنسبة (٧٠%) على الأقل، ومن ثَمَّ احتمالية الحصول على عمل جيد ستكون بنسبة عالية .

وقد ذكرت الديب (٢٠١٢) العديد من فوائد نماذج كيجن منها:

٦. التحسن الملحوظ في مستوى التحصيل الدراسي، لدى المتعلمين الذين يستخدمونها.
٧. تساعد المتعلمين على اكتساب مهارات اجتماعية مهمة، مثل: الاهتمام لما يقوله الآخرون، والنظر إلى بعضهم البعض على أنهم متعاونون في المجموعات التي ينتمون إليها وليسوا متنافسين، وكذلك التواصل والتعبير عن الذات، وآداب الحوار، واحترام وجهات نظر الآخرين مهما كانت تلك الجهود متواضعة.
٨. تنمي المهارات العليا للتفكير، وتقدم البدائل، واقتراح الحلول للمشكلات، فتنمي إحساس المتعلم بقيمته وذاته كفرد مهم في المجموعة التي ينتمي إليها، بدلاً من السلبية والاعتماد على الآخرين.
٩. تخفيف العبء والجهد الكبير الذي يقوم به المعلم في التعليم التقليدي، فيصبح المعلم في نماذج كيجن (Kagan) موجهاً ومرشداً.
١٠. تمزج هذه النماذج النظرية بالتطبيق، فالمتعلم فيها ليس مستمعاً فحسب، إنما يكون لكلّ فرد في المجموعة الفرصة في الحديث، والكتابة، والحركة، والاستماع، وتقديم الحلول.
١١. يشعر المتعلم فيها بقيمة الوقت، والطريقة المثلى لاستثماره.
١٢. يتولد لدى المتعلم الشعور بالثقة، والشجاعة، والإقدام، وعدم التردد والخوف والرهبة أثناء تقديم الحلول.
١٣. تحل الكثير من الأمور السلبية التي تحدث داخل الصف، مثل: سلبية المتعلم وعدم تفاعله ومشاركته داخل الحصة، وكذلك تقضي على الغيرة والتنافس السلبي بين المتعلمين.
١٤. يشعر المتعلم بروح الانتماء للمجموعة التي ينتمي إليها، والدافعية للعمل، وتحقيق النجاح لفريقه.
١٥. تضع محتوى المادة العلمية في إطار جذاب ومرن، قابل للتطبيق والفهم والاستيعاب.

١٦. البعد عن الرتابة والملل والروتين اليومي في البيئة الصفية، خصوصاً إذا نـــوّع المعلم في استخدام هذه النماذج.

بينما ذكر نماذج كيجن للتعلم التعاوني (٢٠١٥) بعض الفوائـــد لنمـــاذج كـــيجن (kagan):

١٧. بناء وإعادة هندسة تفكير المتعلم بشكل عملي؛ وذلك لتوظيفها في حياته اليومية، وخبراته المعرفية.

١٨. الوصول بالمتعلم إلى الفعالية والإبداع والإسهام في بناء مجتمعه.

١٩. تساعد المتعلم على اكتشاف المعلومات بنفسه؛ مما يساعده على الاحتفاظ بالتعلم فترة طويلة.

٢٠. تساعد المتعلم على تطوير مهارات التواصل الشفهي مع أقرانه .

دور المعلم في نماذج كيجن (Kagan) :

يتطلب من المعلم في نماذج كيجن (Kagan) الإلمام بالمهارات التالية:

مهارة صياغة وطرح الأسئلة – مهارة إدارة المناقشات – مهارة تصميم المواقف التعليمية المشوقة والمثيرة – مهارات التفكير – مهارات الاتصال – مهـــارات إدارة الوقت.

وتكون هذه المهارات على مرحلتين، هما:

المرحلة الأولى: مرحلة ما قبل الدرس

١. توفير المحتوى التعليمي، وصياغة الأسئلة.

٢. اختيار النموذج الذي يحقق أهداف الدرس.

٣. تحضير الوسائل التعليمية اللازمة لسير الدرس.

المرحلة الثانية: مرحلة توظيف النماذج أثناء الدرس

مراقبة التفاعل بين المتعلمين، فهو الموجه والمرشد، فلا يسيطر علـــى الموقـــف التعليمي، ولكنه يديره إدارةً ذكية، بحيث يوجه المتعلمين نحو الهدف (نماذج كـــيجن للتعلم التعاوني، ٢٠١٥).

وتذكر الديب (٢٠١٢) دور المعلم في عدة نقاط، هي:

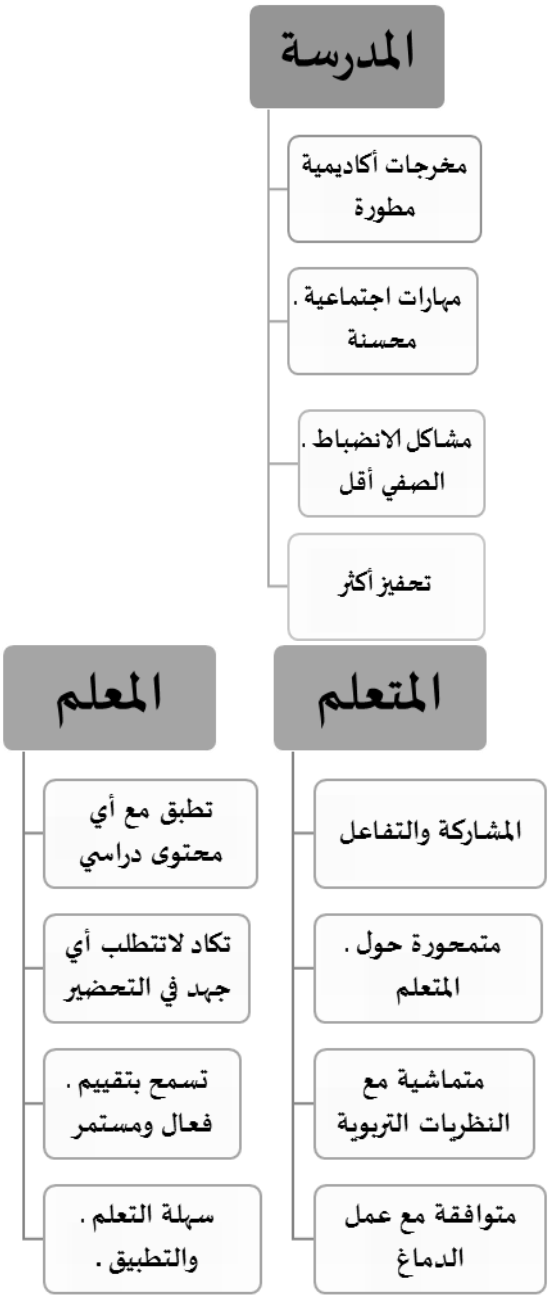
١. دور المعلم في نماذج كيجن (Kagan) هو دور الموجّه، لا دور الملقّن.

٢. يتخذ القرار بشأن تحديد الأهداف التعليمية، وتشكيل المجموعات.
٣. عليه أن يقوم بشرح المفاهيم والنموذج الأساسي الذي سوف يستخدمه.
٤. يتفقد سير العمل داخل المجموعات، ويوجّه المتعلمين، وملاحظة سلوكياتهم، وتقديم المساعدة لهم لأداء المهمة.
٥. يقيم أداء المتعلمين وتفاعلهم داخل مجموعاتهم، كما يستطيع في بعض النماذج أن يشرك المتعلمين في تقييم مستوى تعلم بعضهم بعضاً، ومن ثم التصحيح والعلاج.

ومن هذا المنطلق ترى الباحثة أن المعلم في ظل نماذج كيجن (kagan) يمارس عدة أدوار فهو قائد لطلابه، ومخططاً لتعليمهم، ومهيئاً لأنشطتهم، وموجهاً ومثيراً لدافعيتهم للتعلم .

دور المتعلم في نماذج كيجن (Kagan):

١. البحث عن المعلومات والبيانات وتنظيمها.
٢. تنشيط الخبرات السابقة، وربطها بالخبرات والمواقف الجديدة.
٣. التفاعل في إطار العمل الجماعي.
٤. ممارسة الاستقصاء الذهني الفردي والجماعي.
٥. بذل الجهد في مساعدة الآخرين (Kagan, 2013)



شكل رقم (٢-٢) يوضح الفوائد المكتسبة من نماذج كيجن (Kagan) للمعلم والمتعلم والمدرسة

جدول رقم (٢-١): ويوضح الفرق بين التوجيه التقليدي، وتوجيه كيجن (Kagan) (العمري، ٢٠١٥).

عناصر المقارنة	التوجيه التقليدي	توجيه كيجن (Kagan)
الدرس المراد ملاحظته	تلاحظ درساً كاملاً	تلاحظ النموذج -فقط-
الوثائق	معقدة وتحتوي على أكثر من صفحة	بسيطة
الوقت المستهلك	قد يصل لساعات (قبل -خلال -بعد)	دقائق (زيارات قصيرة)
صلة التغذية الراجعة	احتمالية عدم الصلة	متصلة
فورية التغذية الراجعة	مؤجلة	فورية
فورية التقويم	مؤجلة	فورية
التطبيق	مشكوك فيه	مؤكد
دور المسؤول	غير مخوّل (ليست لديه الصلاحية)	مخوّل (يمتلك الصلاحية)

المفاتيح السبعة لنماذج كيجن (Kagan):

يؤكد كلٌّ من كيجن وكيجن Kagan and Kagan (2009)، وسيلين Cline (2007) بأن نتيجة البحث والاستقصاء وتدريب المعلمين لأكثر من ربع قرن مضى، وجد هناك سبعة مفاتيح أساسية، لا تكتمل نماذج كيجن (Kagan) وتحقق نتائجها وفعاليتها إلا بها، وهي:

١. البناء التعليمي:

ومعناه: طريقة التفاعل بين المعلم والمتعلمين، حيث يتم تنظيم المحتوى وبناؤه من خلال التفاعل، وقد طوّر كيجن (Kagan) مفهوم البناء خلال القرن الماضي، وأحدث ذلك ثورة في بناء التعلم التعاوني، حيث صمم تلك النماذج بعناية؛ لتعزيز وتحقيق النجاح، ومشاركة المتعلمين، وتنمية مهارات التفكير، والمهارات الاجتماعية.

٢. الفرق:

والفرقة عبارة عن مجموعة من العناصر تتفاعل مع بعضها البعض؛ وذلك لتحديد هدف ما، وقد فضّل كيجن (Kagan) استخدام مصطلح الفرق؛ لأنه يعني الاندماج الكامل بين عناصرها، عكس مفهوم المجموعة التي قد تشير إلى الارتباط العشوائي بين هذه العناصر (الديب، ٢٠١٢).

٣. الإدارة:

ويشير كيجن (Kagan) إلى أن إدارة فصل التعلم بالنماذج يجب أن تحتوي على بعض المهارات، وهي كالتالي:

أ- إدارة الضوضاء:

لأن هذه النماذج تشجع على التفاعل بين المتعلمين، فالضجيج يمكن أن يسبب مشكلة داخل الصف؛ إذا لم يتم إدارته بشكل جيد، لذلك ينبغي إقامة بيئة هادئة وفعّالة، تساعد المتعلمين على التفاعل، والتركيز، والتحصيل الدراسي.

ب- ترتيب الغرفة والجلوس:

يتم ترتيب الفصول الدراسية بشكل فرق، بحيث يكون المتعلمون في الفريق الواحد متقاربون لمناقشة أي موضوع، دون التسبب في إزعاج زملائهم الآخرين في الصف، وتكون المقاعد مرتبة، بحيث يتمكن المتعلمون من الجلوس أمام المعلم والسبورة بشكل مريح.

ج- إدارة المواد:

يجب على الفرق المشاركة بالمواد التي يحتاجها المعلم، وجمعها وتوزيعها أثناء العمل في الفريق.

د-إعطاء التوجيهات:

إن إسناد العمل الجماعي معقد بالنسبة للعمل الفردي المستقل، حيث حيث يؤدي أعضاء الفريق مهاماً مختلفةً، فيحتاجون إلى توجيهات مكثفة من المعلم؛ لكي يضمن كلّ فريق الوصول إلى أهدافه، ولابد أن يعرف كلّ عضو في الفريق دوره، والمهام الموكلة إليه (M.Kagan,L. Kagan, &S. Kagan,1995).

٤. بناء الفصل:

يعرّفه كيجن (Kagan) وآخرون بأنه: عملية إعداد غرفة مليئة بالأفراد من شخصيات وخبرات متنوعة، فلابد من إنشاء بيئة صفية حيوية؛ لكي يستمتع المتعلمون بالتعلم، وإن الإلمام بعناصر الإدارة الصفية، ومهارة التعامل معها ضروري لإنجاح العمل في هذه النماذج التي ستحتاج إلى إدارة صفية من نوع معين (L. Kagan, M. Kagan, S. Kagan, E. Kant, et al., 2012).

٥. بناء الفريق:

يعرّف كيجن (Kagan) بناء الفريق بأنه: إيجاد بيئة صفية حقيقية، بحيث تساعد على بناء الثقة بين المتعلمين في الفريق الواحد، واهتمام المتعلمين ببعضهم البعض، وتكوين هوية الفريق، ومراعاة الفروق الفردية، وتطوير العلاقات التعاونية داخل الفريق، ويمكن أن تقع العديد من المشاكل داخل الفريق؛ ولذا يقل الإنجاز حيث يرفضون العمل المشترك، لذلك فإن معرفة المتعلم لزملائه في الفريق من شأنه أن يبني الثقة بينهم. ويرى كيجن (Kagan) أن جلوس زملاء الفريق متقاربين جسدياً من شأنه أن يعزز التفاعل بينهم، ويساهم ذلك في إنجاح الفريق، ويتم ربط أفكارهم ببعضها البعض، والمحاولة والاختلاف لإبداء وجهة نظرهم بأدب، والوصول إلى اتفاق حول موضوع النقاش، ومن ثَمَّ فإن هذه الفرق هي تلك التي يحصل الجميع فيها على فرصة لإبداء رأيه؛ ليكون قائداً ومتابعاً.

٦. المبادئ الأساسية:

يشير كيجن وكيجن Kagan and Kagan (2009) إلى أن هناك أربعة مبادئ أساسية للتعلم وهي:

١. الاعتماد الإيجابي.
٢. المسؤولية الفردية.
٣. المشاركة المتكافئة.
٤. التفاعل المتزامن.

وتعدّ هذه المبادئ هي جوهر التعلم لدى كيجن (Kagan)، وهي أساس نجاحه، وقد ساعدت هذه المبادئ على تطوير العمل داخل الصف الدراسي، بحيث يتعاون المتعلمون معاً، ويتحملون مسؤولية تعلمهم، والمشاركة بنشاط في عملية التعلم، وبهذا يتحقق لديهم الإنجاز الأكاديمي.

جدول رقم (٢- ٣): يوضح المبادئ الأساسية لنماذج كيجن (Kagan).

المبدأ	موقف تعليمي تقليدي سؤال- جواب	موقف تعليمي لنماذج كيجن
الإعتماد الإيجابي (الترابط الإيجابي)	علاقة سلبية (نجاحك خسارة لي ونجاحي خسارة لك) وبالتالي أنت منافس لي	علاقة إيجابية (نجاحك نجاح لي ونجاحي نجاح لك) وبالتالي فإننا على نفس الجانب
المسؤولية الفردية	الإتكالية	الإتقان
المشاركة المتكافئة	الشخص الموجه إليه السؤال	الجميع يشارك
التفاعل في وقت واحد (المتزامن)	إجابة واحدة	إجابات متعددة

وأثناء تطبيق الباحثة لنماذج كيجن (Kagan) وضِعّت المتعلمات في موقف تعليمي فعّال ونشط، ساد فيه العمل الجماعي، واكتسبن الكثير من المهارات الاجتماعية، والفضائل الشخصية، والذكاء العاطفي، والنظام والانضباط، وأصبح المتعلمات يدركن أن الفوز مرتبط بالفريق ككل.

المبحث الثاني: (التحصيل الدراسي)

مفهوم التحصيل الدراسي:

يعرّفه خطاب (٢٠٠٦) بأنه: النتيجة التي يحصل عليها المتعلم من خلال دراسته في السنوات السابقة، أي: مجموع الخبرات والمعلومات التي حصل عليها المتعلم.

ويعرّفه بارود (٢٠١٠) بأنه: نشاط عقلي يتم من خلاله اكتساب المعلومات، والمعارف، والأخلاق، والقيم، والاتجاهات المرتبطة بالجوانب المعرفية، والاجتماعية، والدافعية، من خلال آليات منظمة، سواء كانت معلماً، أو مؤسسة تعليمية، ويستدل على هذا التعلم بالدرجات التي يحصل عليها المتعلم في نهاية العام الدراسي؛ بناءً على إجاباته في الامتحان النهائي، كما هي مثبتة في كشوفات الرصد.

ويعرّفه الأقرع (٢٠١٣) بأنه: جملة الخبرات المكتسبة، أو نتاج العملية التربوية بمجموع الدرجات التي يحصل عليها المتعلم في اختبار مصمم لذلك.

إذن تستنتج الباحثة من التعاريف السابقة أن التحصيل الدراسي عبارة عن مجموع النتائج التي يحصل عليها المتعلم، من خلال أدائه لمجموعة من الاختبارات طوال العام الدراسي، أو في نهايته، ويقاس مستوى المتعلم إذا كان مرتفعاً أو منخفضاً بمقدار ما يحصل عليه من درجات.

أنواع التحصيل الدراسي:

- **التحصيل المرتفع**
- **التحصيل الدراسي المتوسط**
- **التحصيل الدراسي المنخفض** (بن يوسف، ٢٠٠٨).

العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي:

توجد عدة عوامل تؤثر في التحصيل الدراسي، قسّمها العلماء إلى:

١. عوامل داخلية. ٢. عوامل خارجية.

أولًا: العوامل الداخلية

التي ترتبط بالمتعلم نفسه، وتأثيرها على تحصيله الدراسي إما سلباً أو ايجاباً،وقد ذكرها السلخي (٢٠١٣) وهي:

١. **الذكاء**
٢. **الدافعية**
٣. **تقدير الذات**
٤. **قلق الاختبار**

ويضيف ابن يوسف (٢٠٠٨) العوامل التالية :

٦. **الحالة الصحية والجسمية وسلامة الحواس**
٧. **طريقة المراجعة والاستذكار**

ثانياً: العوامل الخارجية

ويقصد بها البيئة الخارجية المحيطة بالمتعلم، ومن العوامل الخارجية ماذكره السلخي (٢٠١٣) ما يلي:

١. **المستوى الاجتماعي والاقتصادي**
٢. **المستوى الثقافي**

وتذكر شريم (٢٠٠٩) العوامل التالية:

٣. **تربية الوالدين**
٤. **تأثير الأصدقاء**
٥. **البيئة الصفية**
٦. **المناهج الدراسية**

دور المعلم في التحصيل الدراسي:

فالمتعلمون يتأثرون بشخصية معلميهم وصفاتهم، وهذا ينعكس سلباً أو إيجاباً على التحصيل الدراسي لديهم (خضر، ٢٠١٤).

ومن الصفات –على سبيل المثال– التي يحبها المتعلمون في معلمهم بشكل عام، ما يلي:

١. الإلمام الكافي بمادة التدريس.
٢. الاحترام العميق للمتعلمين.
٣. يتقبل عمله، ويقبل عليه بحماس.
٤. يواكب التقنيات التعليمية، وعصر الانفجار المعرفي.
٥. الثقافة العامة.
٦. الالتزام بأخلاقيات المهنة.
٧. العطف على المتعلمين، والصبر على أخطائهم.
٨. القدرة على توضيح المادة الدراسية وتوصيلها بشكل سليم.
٩. الشكل والهندام الخارجي.

إذن ترى الباحثة أن المعلم ركن أساسي من أركان العملية التعليمية، فهو حجر الزاوية لها، والمتعلم هو أهم ما في الموقف الصفي باعتباره نظاماً، حيث يعدّ **أهم مدخلاته، وهو الميسر والمنظم لعملية التعلم، ولا بد أن يمتلك الكفايات الأدائية الضرورية لعمله، ولا بد أن يتصف بصفات خاصة تؤهله للمهمة الصعبة التي يقوم بها.**

شروط التحصيل الدراسي:

توصل علماء النفس والتربية إلى مجموعة من الشروط الواجب توفرها لحدوث التحصيل، ذكر منها (ونجن ، ٢٠١٤) فيها ما يلي:

أ- **التكرار:** فلحدوث التحصيل لابد من التكرار؛ حتى يصل المتعلم إلى مرحلة التعليم والإجادة، وتصبح المعلومات راسخة وثابتة في ذهنه، ولا نقصد – هنا– التكرار بطريقة آلية ليس لها معنى، وإنما يعي المتعلم ما يكرره، ومن ثَمَّ يؤدي ذلك إلى نمو خبرة المتعلم وارتقاؤها بطريقة سريعة ودقيقة

.

أما عيسوي (٢٠٠٠) فيذكر الشروط التالية :

ب- **توزيع التمرين:** ويقصد بذلك أن عملية التعلم تتم على فترات زمنية تتخللها فترات من الراحة، فعلى المتعلم أن يختار وقت الاستذكار مادتين مختلفتين في المعنى، والمحتوى، والشكل؛ حتى لا تتداخل المعلومات ببعضها البعض، وتكون عرضة للنسيان.

ج-**الطريقة الكلية**؛ أي: إن المتعلم يأخذ فكرة عامة عن الموضوع المراد دراسته ككل، وثم بعد ذلك يبدأ في تحليله إلى جزيئات ومكونات أكثر تفصيلاً، فلقد أثبتت التجارب أن الطريقة الكلية أفضل من الطريقة الجزئية، حيث تكون المادة المراد تعلمها سهلة وقصيرة، فكلما كان الموضوع متسلسلاً تسلسلاً منطقياً؛ سهل تعلمه بالطريقة الكلية أفضل من الموضوعات المكونة من عدة أجزاء، لا رابط بينهما ولا صلة.

د- **التسميع الذاتي:** للتسميع الذاتي أثر بليغ في تسهيل التحصيل، وهو عملية يقوم بها المتعلم محاولاً استرجاع ما حصّله من المعلومات، وما اكتسبه من خبرات ومهارات، دون أن ينظر إلى النص، وذلك أثناء الحفظ أو بعده بمدة قصيرة، وعلاج ما يظهره من مواطن الضعف في التحصيل، والتأكد من الحفظ والفهم.

ه- **الإرشاد والتوجيه:** طريقة يكتشف بها المتعلم الحقائق الصحيحة للمواقف التعليمية منذ البداية، فتوفر بذلك الكثير من الوقت والجهد على المتعلم اللازم لعملية التعلم.

قياس التحصيل الدراسي:

تعدّ الاختبارات التحصيلية هي الأداة التي يتعامل بها المعلم في التدريس أكثر من غيرها، فهي وسيلة ضرورية لتقويم التحصيل، وتحديد ما اكتسبه المتعلمون من الحقائق والمفاهيم، بعد دراستهم لمواضيع معينة لتحديد مدى التقدم الذي أحرزه المتعلمون، ومعرفة نقاط الضعف ومواطن الخلل فيما اكتسبه المتعلمون (عطية، ٢٠٠٨).

أنواع الاختبارات التحصيلية:

أ-**الاختبارات الشفوية** (Oral Tests):

ب- **الاختبارات التحريرية** (Written Tests):

١. **اختبارات المقال** (Essay Tests):

٢. **الاختبارات الموضوعية** (Objective Tests).

وللاختبارات الموضوعية عدة أنواع، منها:

١. أسئلة الاختيار من متعدد (Multiple Choice).

٢. فقرات الصواب والخطأ (True/False).

٣. المقابلة أو المزاوجة (Matching).

٤. إكمال الفراغ أو التكميل (Completion Tests) (نزال، ٢٠٠٣).

المبحث الثالث: (مقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية)

مفهوم مناهج الدراسات الاجتماعية:

عرف خضر (٢٠١٤) الدراسات الاجتماعية بأنها،: "الناس، من حيث معيشتهم في أماكن خاصة، ويتبلور بذلك علم الجغرافيا. ومن حيث معيشتهم في زمن معين، فينشأ بذلك علم التاريخ. ومن حيث اكتسابهم أرزاقهم، وإنتاجهم بضائعهم، وتبادلها، وتسويقها، فيكون بذلك علم الاقتصاد. ومن حيث تنظيمهم حياتهم، وخلقهم السلطات التشريعية والتنفيذية والقضائية، فيتبلور علم السياسة. ومن حيث معيشتهم ضمن جماعات متعددة، ذات اهتمام محدد، فينتج عن ذلك علم الاجتماع والأنثروبولوجيا. ومن حيث سلوكياتهم وخصائصهم الشخصية، فينشأ علم النفس "ص١٥.

وتعرّفها الزبيدي (٢٠١٥) بأنها: المواد التي تضم: التاريخ، الجغرافيا، التربية الوطنية، القومية، علم الاجتماع، والاقتصاد، وتهتم بدراسة الإنسان، والعلاقات الإنسانية، والمشكلات التي تنشأ عنها، ولذلك فهي تتناول دراسة العلاقات التي يشكلها الناس ببعضهم البعض، وعلاقاتهم بتراثهم الحضاري، والتيارات الحضارية المعاصرة.

أهمية الدراسات الاجتماعية:

ذكر (المسعودي واللامي ، ٢٠١٤) أهمية الدراسات الاجتماعية في عدة نقاط هي :

١. إعداد المتعلمين لمستقبلهم الدراسي والمهني .
٢. إن تدريس الجغرافيا يشعرهم بأن الوطن العربي وطن واحد متكامل جغرافياً.
٣. يساهم تدريس المتعلمين التربية الوطنية في غرس قيم البطولة والتضحية من أجل الوطن العربي، وتؤجج في نفوسهم الحماس الوطني، والحس الأخلاقي السامي .
٤. إن تدريس التاريخ يبصر المتعلمين بأمجادهم، وبالأبطال العظام، والأمة المجيدة التي صنعت أحداثه في الماضي.

أما السكران (٢٠٠٧) فقد لخص أهمية الدراسات الاجتماعية في عدة نقاط هي :

٥. تعتبر الدراسات الاجتماعية أساس التعلم الاجتماعي والتربية الاجتماعية، والتي يمكن من خلالها دخول الفرد المتعلم إلى الحياة الاجتماعية.
٦. تعمق فهم الضوابط الاجتماعية، من خلال دراسة الأنظمة الحكومية، وقوانين الهيئات والمؤسسات الاجتماعية.
٧. تنمي مهارات التفكير العلمي.
٨. تنمي السلوك الاجتماعي السليم للمتعلمين.
٩. تساعد على تفهم فكرة التفاهم العالمي.
١٠. تؤكد على التمسك بالقيم الاجتماعية، قولاً وعملاً.
١١. تفعل دور التربية في حل كثير من المشكلات البيئية.
١٢. إدراك الأدوار التي قام بها الوطن في الماضي والحاضر، وتأثيرها الحضاري.
١٣. تساعد المتعلم على تقوية قدرته على النقد، والتحليل، والمقارنة.
١٤. توثق علاقة الإنسان بنفسه.
١٥. تقوي علاقة الإنسان بأخيه الإنسان في الماضي والحاضر.
١٦. توثق علاقة الإنسان بالمجتمع الذي يعيش فيه.

١٧. تربط علاقة الإنسان بالبيئة المحيطة به .

الأهداف العامة لمنهج الدراسات الاجتماعية والوطنية في المملكة العربية السعودية في التعليم العام للمرحلة المتوسطة: (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٦-٢٠٠٥).

١. يزداد إيماناً بالله رباً، وبالإسلام ديناً ومنهجاً للحياة، وبمحمد -ﷺ- رسولاً ونبياً.
٢. يدرك التصور الإسلامي والسنن الربانية للكون، والإنسان، والحياة.
٣. يتعرف على تاريخ بعض الرسل والأنبياء -عليهم السلام-.
٤. يفهم سيرة النبي -ﷺ- ويتخذه قدوة في الحياة، ويستفيد من سير أسلافنا الصالحين في جوانب الحياة المختلفة.
٥. يرتبط بتاريخ الأمة الإسلامية وحضارتها، ويثق بمقوماتها والاعتزاز بها، ويؤمن بوحدتها على اختلاف أجناسها، وقدرتها على استعادة أمجادها.
٦. يعمّق الإيمان بمبدأ الشورى والحوار في ضوء الشريعة الإسلامية.
٧. يدرك ماله من حقوق، وما عليه من واجبات.
٨. يلتزم بآداب الإسلام، وتعاليمه، وقيمه في أخلاقه ومعاملاته.
٩. يتعرّف على تاريخ وطنه (المملكة العربية السعودية).
١٠. يعتزّ بوطنه (المملكة العربية السعودية) والانتماء إليه، ويحرص على أمنه، واستقراره، والدفاع عنه.
١١. يتعرّف على جغرافية وطنه (المملكة العربية السعودية) وخصائصه الطبيعية والبشرية، وكيفية استثمارها، والمحافظة عليها.
١٢. يعي مشكلات المجتمع الثقافية، والاجتماعية، والاقتصادية، ويسهم في حلها.
١٣. يتعرف على المجتمعات العربية، والإسلامية، والعالمية، والعلاقات الدولية، والتعاون بين الأمم.
١٤. يعي حجم التحديات التي تواجه الأمتين العربية والإسلامية.

١٥.يتزود بحقائق الدراسات الاجتماعية ومفاهيمها، التي تساعد على التكيف مع المجتمع، والبيئة، والحياة المستقبلية.

١٦.يعي أهمية التفاعل المتوازن بين الإنسان والبيئة، ويدرك دوره تجاهها.

١٧.يكتسب المهارات الأساسية للدراسات الاجتماعية، وينميها.

١٨.ينمّي قدراته على التفكير العلمي، والتحليل المنطقي، والإبداع، والابتكار.

١٩.يقدر قيمة العمل بأنواعه المختلفة، وحاجة بلاده إلى القوى العاملة المدربة.

٢٠.يعي أهمية التقنيات العلمية، والاتصالات الحديثة، وأثرها على الإنسان، والتعامل معها بوعي.

٢١.يعزز السلوك الإيجابي نحو قضايا المجتمع الثقافية، والاجتماعية، والاقتصادية.

المبحث الرابع: دافعية التعلم (Learning Motivation)

تعريف دافعية التعلم (Motivation learning):

عرّفتها قطامي (٢٠٠٤) بأنها: " حالة داخلية تحث المتعلم على السعي بأي وسيلة؛ ليمتلك الأدوات والمواد التي تعمل على إيجاد بيئة تحقق له التكيف والسعادة، وتجنبه الوقوع في الفشل" (ص١٣٣).

وعرّفها غباري (٢٠٠٨) -أيضاً- بأنها: "هي البحث عن نشاطات تعليمية تعلمية ذات معنى مع أقل طاقة للاستفادة منها" (ص٤١).

وعرّفها بروفي (Brophy) (١٩٨٨)بأنها :"مفهوم نظري يستخدم لتفسير المبادرة والمثابرة، وبخاصة السلوك الموجه نحو هدف وفي نطاق الدراسة، ويستخدم مفهوم الدافعية لتفسير الدرجة التي يقوم عندها الطلبة باستثمار انتباههم ومجهودهم في الموقف الصفي" (كما ورد لدى سعيد، ٢٠٠٨، ص٢١٦).

أهمية دافعية التعلم:

ذكر الرفوع (٢٠١٥) أهمية دافعية التعلم من خلال دراسة مترتباتها على المتعلم في مجال تعلمه وسلوكه، إذ توجه السلوك نحو أهداف معينة، وتسهم في زيادة الجهد والطاقة والمبادرة والمثابرة لدى المتعلم، وتزيد من قدراته على معالجة المعلومات، التي تنعكس على أدائه في الموقف الصفي؛ مما يؤدي إلى رفع مستوى تفاعله الصفي، وتحصيله العلمي.

وكذلك اهتمت الدراسات بالسلوك المدفوع، وسماته، وكيفية تعزيزه في الموقف الصفي، ومن أبرز سمات السلوك المدفوع ما يلي:

أ- **الغرضية**

ب- **النشاط**

ج- **الاستمرار**

د- **التنوع**

ه- **التحسن**

و- **التكيف الكلي**

ز- **توقف السلوك**

العوامل المؤثرة في الدافعية للتعلم:

هناك عدة عوامل تؤثر في دافعية التعلم،ذكرها الشرع والصجري(٢٠١٧) وهي.

أ- **ضبط المتعلم (Learner Control):**

ب- **المكافآت (Rewards):**

ج- **اهتمامات المتعلم (Students Interest):**

د- **بنية الغرفة الصفية (Classroom Structure)**

ه- **مبادرات المتعلم واعتماده على نفسه (Self- Efficiency and Attributions):**

وظائف الدافعية في التعلم:

تؤدي الدافعية في التعلم وظيفة من ثلاثة أبعاد ذكرها الرفوع (٢٠١٥)، وهي:

١-**الوظيفة الأولى:** الدوافع تحرر الطاقة الانفعالية الكامنة في الكائن الحي، والتي تثير نشاطاً معيناً، وهذا ينطبق على الدوافع الفطرية والدوافع المكتسبة على حد سواء.

٢-**الوظيفة الثانية:** الدوافع تملي على الفرد على أن يستجيب لموقف معين، ويهمل المواقف الأخرى، فحينما يكون لدى فرد منا ميل نحو أمر

معين، فإن هذا الميل لا يقتصر على إيجاد حالة توتر نفسي عند الفرد، التي قد تفضي به إلى سلوك معين لإشباع هذا الميل، بل إنه يعمل بطريقة كامنة لاختيار السلوك المرتبط به، وتوجيهه.

٣-الوظيفة الثالثة: الدوافع توجه السلوك وجهة معينة، وهذه الوظيفة مرتبطة بما قبلها، فلا يكفي أن يكون الكائن الحي نشيطاً، بل يجب أن يوجهه وجهة معينة؛ حتى يشبع الحاجة الناشئة عند الكائن الحي، فعندما نوجه كلّ جهودنا تجاه إنجاز هدف معين، فلا يكون لدينا شعور بالنجاح فحسب، بل نحس بإشباع كبير، وحقاً إن التعلم لا يكون مثمراً؛ إلا إذا هدف إلى غرض معين.

وتؤدي دافعية التعلم كذلك عدة وظائف لخصها الخوالدة (٢٠٠٥) في النقاط التالية وهي:

١. **التنشيط**
٢. **التوجيه**
٣. **التعزيز**
٤. **صيانة السلوك**

شروط دافعية التعلم:

١. الانتباه للعناصر المهمة في الموقف التعليمي.
٢. القيام بنشاط موجّه تجاه هذه العناصر.
٣. المحافظة على هذا النشاط، والاستمرار فيه (الخطيب، ٢٠٠٦).

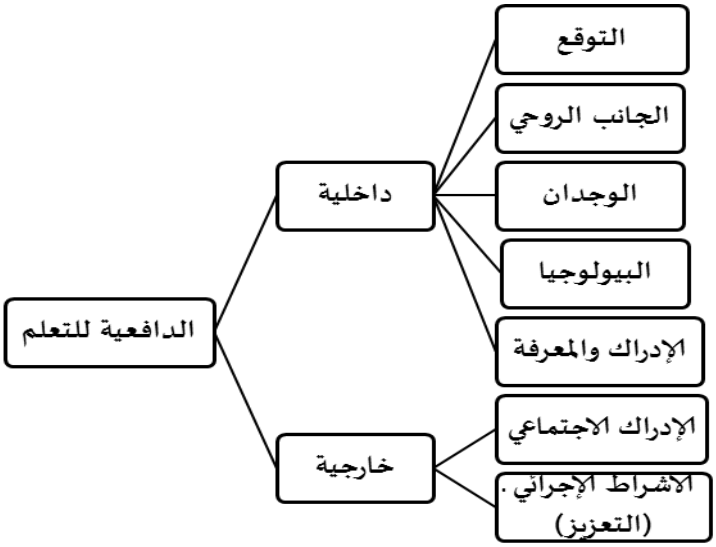
عناصر دافعية التعلم:

هناك مجموعة من العناصر التي تشير إلى وجود دافعية للتعلم لدى المتعلم، وهذه العناصر ذكرها (العتوم، علاونة، الجراح، وأبو غزال، ٢٠١٦)وهي:

١. **حب الاستطلاع**
٢. **الكفاية الذاتية**
٣. **الاتجاه**
٤. **الحاجات٢**

مصادر دافعية التعلم:

أوضح هيوت (Huitt) أن مصادر دافعية التعلم تتمثل في سبعة مصادر مندرجة تحت الدوافع الداخلية أو الخارجية (Huitt، 2001، كما ورد لدى العتوم وآخرون(٢٠١٦). وهذه المصادر هي:



شكل رقم (٢– ٧): يوضح مصادر لدافعية التعلم

علاقة الدافعية بالتعلم:

حصر العتوم، علاونة، الجراح، وأبو غزال (٢٠١٦) العلاقة التي تربط الدافعية بالتعلم لدى المتعلمين في النقاط الآتية :

أ– توجّه سلوك المتعلمين نحو أهداف معينة، فالدافعية –إذن– تؤثر في الاختيارات التي تواجه المتعلمين.

ب– تزيد من الجهود المبذولة والطاقات لتحقيق هذه الأهداف.

ج–تستثير نشاط المتعلمين، والرغبة في الاستمرار، والمثابرة لأداء المهمة.

د– تعالج الكثير من المعلومات عند المتعلمين.

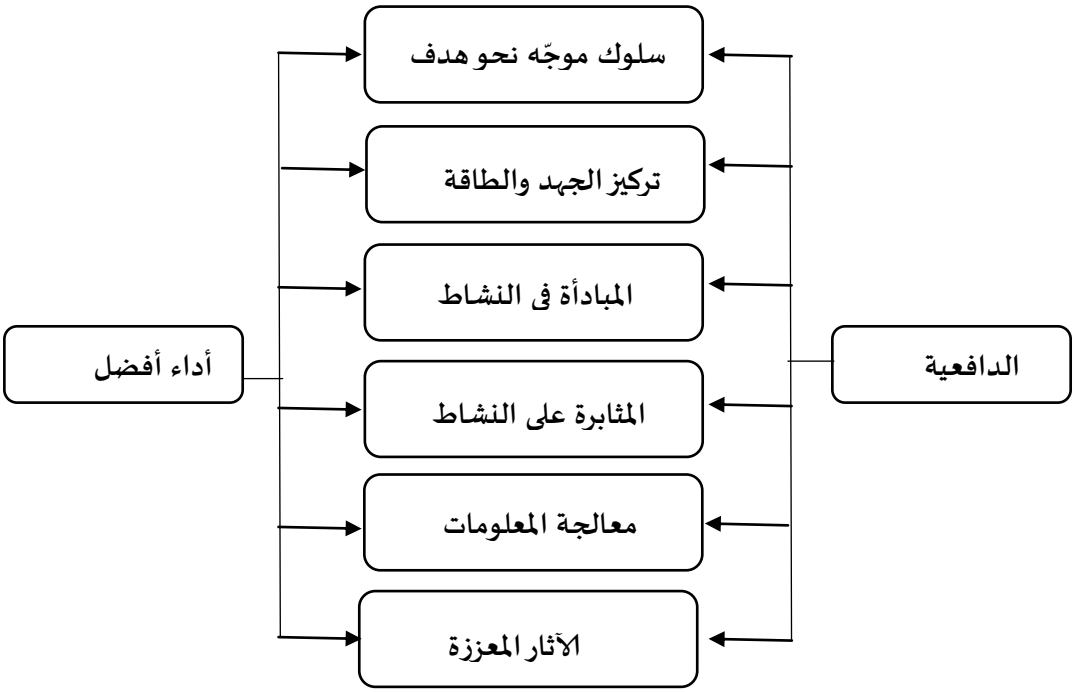
ه– تحدد النواتج المعززة للتعلم.

و– يصبح عمل المعلمين أكثر سهولة وأكثر إنتاجاً.

ز–وذكر أورمرود (Ormord, 2004) أن هناك علاقة مباشرة بين الدافعية وسلوك الطلاب وتعلمهم، حيث لها تأثير كبير على

سلوك الطلاب وتعلمهم (، كما ورد لـــدى العتـــوم وآخـــرون، ٢٠١٦).

تتضح هذه العلاقة في الشكل التالي:



شكل رقم (٢- ٨) يوضح كيف تؤثر الدافعية في السلوك والتعلم.

مؤشرات دافعيه التعلم لدى المتعلمين:

ويشير الكناني والكندري (٢٠٠٥) إلى بعـــض المؤشـــرات التـــي تـــدل علـــى وجوددافعية لدى المتعلمين، ويمكن من خلالها قياس دافعية التعلم، وهي:

أ- الانتباه للمعلم عند إثارته أي موقف في البيئة الصفية.

ب- يبادر إلى العمل فوراً عندما تسند إليه مهام بدون رفض أو بطء في التنفيذ.

ج-يثابر على المهمة الموكلة إليه؛ حتى ينجزها على أكمل وجه.

د- يتفاعل مع زملائه ومعلمه داخل الصف.

هـ- يعمل على إنجاز الواجبات المدرسية التي توكل إليه خارج ساعات المدرسة.

و- يميل إلى نوع معين من الأنشطة، ويقبل عليه، ويستحوذ على كلّ اهتمامه.

إذن ترى الباحثة أن المتعلمين يأتون إلى الموقف التعليمي بمستويات مختلفة من الدافعية، ويقع على عاتق المعلم، الجزء الأكبر في استثارة دافعية المتعلمين نحو النجاح، وتحقيق الأهداف المرسومة، وتوفير الفرص التي تقودهم إلى التقدم، وتقليل احتمالات الفشل قدر الإمكان، وهذا ما سعت إليه نماذج كيجن (Kagan) **في إثارة دافعية الطالبات نحو التعلم، وتحسين مستوى التركيز لديهن؛ مما أدى إلى المزيد من المثابرة وبذل الجهد؛ لتحقيق نتائج دراسية أفضل، وبذلك تتحسن دافعيتهن، ويرتقي مستوى إنجازهن.**

الدراسات السابقة

وقد تناولت الباحثة في هذا الفصل أبرز ماتوصلت إليه الدراسات العربية والأجنبية ذات العلاقة. وتم تقسيم الدراسات السابقة في ضوء طبيعة الدراسة الحالية إلى محورين، هما:

١. دراسات تناولت نماذج كيجن (Kagan)
٢. دراسات تناولت الدافعية نحو التعلم

المحور الأول: دراسات تناولت نماذج كيجن (Kagan)

الدراسات العربية:

دراسة العمري (٢٠١٥)

هدفت إلى التعرف على أثر استخدام نماذج كيجن (Kagan) في التعلم التعاوني؛ لتنمية مهارات التواصل الرياضي في مقرر الرياضيات، لدى متعلمات الصف الرابع الابتدائي بجدة، وتم إعداد أدوات الدراسة التي تضمنت اختباراً لقياس مهارات التواصل الرياضي: (الكتابة، والتمثيل)، وبطاقة ملاحظة لمهارات التواصل الرياضي: (القراءة، والتحدث، والاستماع)، وقد تكوّنت عيّنة الدراسة من (٦٤) متعلمة من الصف الرابع الابتدائي، واستخدمت هذه الدراسة المنهج شبه التجريبي، وكانت نتيجة الدراسة أن نماذج كيجن (Kagan) لها تأثير إيجابي على تنمية مهارة التواصل الرياضي لدى المتعلمين.

دراسة نجم الدين (٢٠١٧)

هدفت الدراسة إلى قياس أثر استخدام نماذج كيجن (Kagan)على تنمية التحصيل الدراسي والمهارات الاجتماعية في مقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية لدى طالبات الصف الأول المتوسط وتكونت عينة البحث من ٥٧ طالبة من طالبات الصف الأول المتوسط بجدة، وتم استخدام التصميم شبه التجريبي وقد أعدت الباحثة، اختبار تحصيلي ومقياس للمهارات الاجتماعية . وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: وجود أثر لنماذج كيجن(Kagan) في تنمية التحصيل الدراسي والمهارات الاجتماعية.

الدراسات الأجنبية:

دراسة الكيكي(Al-kiki , 2015)

تناولت هذه الدراسة أثر استخدام نماذج إستراتيجيات التعلم التعاوني (Kagan) على تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة اللغة الإنجليزية في العراق، وقد اختار الباحث مدرستين لتمثيل العيّنة: (مدرسة نينوى الابتدائية) للمجموعة التجريبية، والذين بلغ عددهم (٣١) طالباً، و(مدرسة جنين الابتدائية) للمجموعة الضابطة، والذين بلغ عددهم (٣٥) طالباً، وقد اعتمد الباحث على المنهج التجريبي، وقد كانت أداة البحث عبارة عن اختبار تحصيلي، تم تحديد (١٤) فقرة للاختبار الشفهي، و(٣٨) فقرة للاختبار الكتابي، وقد أظهرت دراسته مدى إيجابية استخدام نماذج كيجن (Kagan) على تحصيل الطلاب في مادة اللغة الإنجليزية، وتبادل الأفكار والمعلومات، وزيادة مهارات التواصل، وتعزيز إنجازاته.

دراسة هينسون (Hinson, 2015)

قام ببحث بهدف الحصول على نظرة ثاقبة لتصورات المعلمين والطلاب على التعلم والمشاركة بسبب تنفيذ نماذج التعلم التعاوني (Kagan) واستخدم الباحث بيانات كمية ونوعية للإجابة على أسئلة البحث . تم تنفيذ تصميم مختلط لطرق البحث التفسيرية، بدءا من جمع البيانات الكمية التي تم توسيعها من خلال جمع المزيد من البيانات النوعية. وتكونت عينة الدراسة من ١٠٧ طالب وطالبة من الصفوف من ٣ إلى ٨ و١٩ معلماً تم تدريبهم من قبل مطور (Kagan) للتعلم التعاوني. واستخدمت الدراسات الاستقصائية التي تم إنشاؤها من قبل الباحث لكسب البيانات الكمية من كل

من المعلم والمشاركين الطلاب. وبعد تحليل بيانات المسح، شارك ثمانية معلمين في مقابلات واحدة، واحدة شبه منظمة. وكانت المرحلة الأخيرة من جمع البيانات هي استخدام مجموعتي تركيز للمعلمين. ،و من نتائج البحث اتفق المعلمون والطلاب على أن استخدام نماذج التعلم التعاوني (Kagan) تؤثر على تعلم الطلاب والمشاركة. وأجاب الطلاب واتفقوا على أنهم يفضلون العمل مع زملائهم في الفريق عند إكمال المهمة وتعيينها. واتفق المعلمون على أن يصبح الطلاب منخرطين ومتحمسين عندما يطلب منهم إكمال المهام في إطار الفريق.

دراسة لانجورثي (Langworthy,2015)

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى تأثير إستراتيجيات التعلم التعاوني نماذج كيجن (Kagan) على متعلمي اللغة الإنجليزية، لذوي الاحتياجات الخاصة في المرحلة المتوسطة للصفين الخامس والسادس، في غرب ولاية نيويورك بالولايات المتحدة الأمريكية، من وجهة نظر معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة، وقد أظهرت هذه الدراسة زيادة الحافز، والمشاركة، واحترام الذات، والثقة، وقبول الأقران، وأن وجهات نظر المعلمين تجاه هذه النماذج كانت إيجابية، وقد استخدمت الباحثة عدة أدوات، هي: المقابلة، وبطاقات الملاحظة، والاستبيان، وكان المنهج تجريبياً استقصائياً، وقد طبقت الباحثة هذه الدراسة في مدرستها على (٤) من المتعلمين ذوي الاحتياجات الخاصة.

دراسة جيبسون (Gibbons-Lester, 2016)

هدفت هذه الدراسة إلى تحسين إستراتيجيات التدريس من خلال مشاركة الطلاب لمعرفة آرائهم عن تأثير نماذج كيجن في استراتيجيات التدريس في مدرسة ابتدائية عامة. واستخدم المنهج النوعي ،وتم اختيار العينة بشكل مقصود من معلمين المدرسة من أجل جمع البيانات. وبعد تحليل بيانات المراقبة والمقابلات. وجمع البيانات والمعلومات عن نوع إستراتيجية التدريس المستخدمة أظهرت النتائج أن استخدام نماذج(Kagan) أدى إلى تحسين إستراتيجيات التدريس من خلال زيادة مشاركة الطلاب.

المحور الثاني: دراسات تناولت الدافعية نحو التعلم.

أ- الدراسات العربية:

دراسة حدة (٢٠١٣)

كان الغرض من هذه الدراسة معرفة علاقة التحصيل الدراسي بدافعية التعلم، لدى المراهق المتمدرس –دراسة ميدانية لمتعلمي السنة الرابعة المتوسطة، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وتكوّنت عيّنة الدراسة من (١٢٤) من فئة المراهقين، تتراوح أعمارهم من (١٨-١٣) سنة، منهم (٦٤) إناثاً، و(٦٠) ذكوراً، وكانت الأدوات اختباراً تحصيلياً، ومقياساً للدافعية، وكانت النتيجة بعد تطبيق مقياس الدافعية للتعلم – وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التحصيل الدراسي ودافعية التعلم؛ أي: كلما زادت الدافعية للتعلم؛ زادت درجة التحصيل الدراسي.

دراسة خالد (مقبول للنشر)

وضحت هذه الدراسة أهمية معرفة أثر التعليم عن طريق المواد المكتوبة (النصوص) لروثكوف (Rothkopf) مقارنة بالطريقة الاعتيادية في التحصيل، ودافعية التعلم على متعلمي الصف العاشر الأساسي، واختيرت عيّنة الدراسة بالطريقة العشوائية، وتكوّنت من (٦٦) متعلماً موزعين في مجموعتين: (تجريبية، وضابطة) درست الأولى حسب نمط التعليم عن طريق المواد المكتوبة (النصوص) لروثكوف (Rothkopf)؛ بينما درست الثانية حسب الطريقة الاعتيادية، واستخدم الباحث اختبارًا في التحصيل من إعداده، ومقياس دافعية التعلم كوزيكي وإنتويستل (Kozeki & Entwistle 1984)،؛ واستخدم الباحث المنهج التجريبي، وأظهرت نتائج التحليل وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي الدراسة في كلٍّ من: التحصيل، ودافعية التعلم، وكانت لصالح نمط التعليم عن طريق المواد المكتوبة (النصوص) لروثكوف (Rothkopf) مقارنة بالطريقة التقليدية.

دراسة الطيطي (٢٠١٤)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر البرنامج التعليمي للتعلم المستند إلى الدماغ في الدافعية للتعلم، والتحصيل، والتفكير العلمي، لدى متعلمي الصف الخامس الأساسي، واستخدم المنهج الشبه التجريبي، وتكوّنت عيّنة الدراسة من (١٥٠) متعلماً

في مدرستين ،واحدة للمتعلمين، وأخرى للمتعلمات، وتم التوزيع عشوائيًا إلى مجموعتين، الأولى: تجريبية وعددهم (٧٦) متعلماً، والأخرى: ضابطة، وبلغ عددهم (٧٤) متعلماً، وطبقت الدراسة بثلاث أدوات :مقياس دافعية، واختبار تحصيل، واختبار مهارات التفكير العلمي، وأظهرت النتائج تفوق مستوى دافعية التعلم لبرنامج التعلم المستند إلى الدماغ.

الدراسات الأجنبية:

دراسة بيرتي، ماميلي، سبيلينتي، ومولياناري (Berti, Mameli, Speltini, & Molinari, 2016)

دراسة للكشف عن مفهوم عدالة المعلم، ودعم الآباء في دافعية التعلم، وطُبقت هذه الدراسة على عيّنة من (٥٠٩) متعلمين من المدرسة الثانوية الإيطالية: (١٦٣) من الذكور، و(٣٤٦) من الإناث، وكان جميع المشاركين من عائلات الطبقة المتوسطة، وتم تقسيم المتعلمين إلى مجموعتين: متعلمين يدرسون في السنتين الأوليين (تتراوح أعمارهم بين ١٤-١٦) سنة، وخلال السنوات الثلاث الأخيرة من المدرسة (الذين تتراوح أعمارهم بين ١٧-١٩) سنة. ولقد أثبتت هذه الدراسة أهمية توفير بنية هيكلية جيدة؛ لما يؤديه المعلمون وأولياء الأمور في تعديل سلوكيات المراهقين، ودور الإشراك الأكاديمي للوالدين والمدرسة فيما يتعلق بالدافعية والتعلم. **دراسة تشاو ومي , (Zhao & Mei 2016)**

تشير هذه الدراسة إلى مدى اختلاف الدافعية بين طلبة الكليات الأمريكية والصينية، وأجريت الدراسة على عيّنة مكونة من (٣٧٢) طالباً من أمريكا والصين من طلاب الدراسات العليا على الإنترنت. وكان من نتائج هذه الدراسة أن الطلاب الأمريكيين لديهم الدافعية أعلى بكثير من الطلاب الصينيين، وهذا يوضح مدى تأثير الخلفية الثقافية على دافعية التعلم، وفيما يتعلق بعامل الجنس، وجد في هذه الدراسة أن الطالبات سجلن درجات أعلى بكثير من الطلاب الذكور.

دراسة فيبولفول(Vibulphol , 2016)

أشارت هذه الدراسة إلى أن الدافعية للتعلم والإستراتيجيات المحفزة للمدرسين، وعملية التعلم في فصول تدريس اللغة الانجليزية في تايلاند. وهدفت هذه الدراسة إلى دراسة أثر دافعية التعلم على تعلم اللغة الثانية في تايلاند. وتم جمع البيانات عن طريق

الاستبيانات من الطلاب والمعلمين في (١٢) فصلاً دراسياً للغة الإنجليزية في جميع أنحاء تايلاند، وكانت هذه الدراسة نوعية، ونتج عن هذه الدراسة ارتفاع دافعية التعلم لدى الطلاب في تعلم اللغة الإنجليزية.

منهج الدراسة

اتبع في الدراسة الحالية المنهج التجريبي؛ لأنه المنهج الأنسب لمعرفة أثر المتغير المستقل على المتغيرين التابعين. واستخدم التصميم شبه التجريبي وهو ما يسميه القحطاني، العامري، وآل مذهب (٢٠٠٠) بالتصميم التقليدي، المعتمد على مجموعتين، إحداهما: تجريبية، والأخرى: ضابطة، بحيث تتعرض المجموعتان لنفس الاختبارات القبلية والبعدية، في حين يقتصر المتغير المستقل على المجموعة التجريبية دون الضابطة.

جدول رقم (٤- ١) يوضح التصميم شبه التجريبي للدراسة.

المجموعة	العدد	التطبيق القبلي للأدوات	العامل التجريبي	التطبيق البعدي للأدوات
التجريبية	٢٦	اختبار التحصيل الدراسي. مقياس دافعية التعلم.	نماذج كيجن (Kagan)	اختبار التحصيل الدراسي. مقياس دافعية التعلم.
الضابطة	٢٥	اختبار التحصيل الدراسي. مقياس دافعية التعلم.	الطريقة التقليدية	اختبار التحصيل الدراسي. مقياس دافعية التعلم.

مجتمع وعيّنة الدراسة

ويشتمل على جانبين رئيسيين، هما: مجتمع الدراسة، وعيّنة الدراسة، وفيما يلي تفصيل لكلّ منهما:

أ. مجتمع الدراسة:

يشمل مجتمع الدراسة الحالية جميع طالبات الصف الأول المتوسط بمدينة جدة، واللواتي يدرسن بمدارس تعليم البنات التابعة لوزارة التعليم، للعام الدراسي ١٤٣٦/١٤٣٧هـ.

عيّنة الدراسة:

وتكونت عيّنة الدراسة من (٥١) طالبة من طالبات الصف الأول المتوسط، تم تقسيمهما على مجموعتين: تجريبية (٢٦) طالبة، وضابطة (٢٥) طالبة، وتم اختيارهن بالطريقة العشوائية.

متغيرات الدراسة:

وتتمثل متغيرات التصميم التجريبي للدراسة فيما يلي:

أ- ***المتغير المستقل Independent Variable:***

يتمثل في الدراسة الحالية بطريقة التدريس، وتشمل:

- التدريس باستخدام نماذج كيجن (Kagan)، وذلك للمجموعة التجريبية.
- التدريس بالطريقة التقليدية، وذلك للمجموعة الضابطة.

ب-***المتغير التابع Dependent Variable:***

تحتوي الدراسة على متغيرين تابعين، هما:

- ***التحصيل الدراسي:*** الذي يقاس باختبار تحصيلي (من إعداد الباحثة).
- ***الدافعية نحو التعلم:*** والذي يقاس عن طريق مقياس لقياس الدافعية نحو التعلم (من إعداد الباحثة).

ضبط المتغيرات الخارجية:

وهي المتغيرات التي سعت الباحثة إلى ضبطها؛ كي لا تؤثر على المتغير التابع، ولذا قد تؤدي إلى تضليل في النتائج التي قد تتمخض عنها الدراسة الحالية. وقد تم التأكد من تكافؤ مجموعات الدراسة فيما يتعلق بتلك المتغيرات. وتنحصر المتغيرات الخارجية – حسب رأي الباحثة – التي من المتوقع لها أن تؤثر في نتائج الدراسة الحالية في:

أ- ***تكافؤ مجموعتي الدراسة في القياس القبلي:***

للتأكد من تكافؤ مجموعتي الدراسة قامت الباحثة باستخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent – Samples T Test)، وكانت النتائج كالتالي:

جدول رقم (٤- ٢): يوضح قيم (ت) و(ف)؛ لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطى درجات مجموعتي الدراسة في القياس القبلي للاختبار التحصيلي، ومقياس الدافعية.

الاختبار	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	Levine's test		ت	الدلالة
						ف	الدلالة		
الاختبار التحصيلي	التجريبية	٢٦	١١.٣٥	٢.٦٦	٤٩	٠.٠١٢	٠.٩٨	١.٠	٠.٣١
	الضابطة	٢٥	١٠.٦٩	٢.٨٢					
الدافعية الداخلية	التجريبية	٢٦	٣١.٩٢	٣.٧٢	٤٩	٠.٥٩	٠.٤٥	١.٨٤	٠.٠٦٥
	الضابطة	٢٥	٣٣.٠٨	٣.٤٣					
الدافعية الخارجية	التجريبية	٢٦	٣٢.٦٢	٣.٦٢	٤٩	٠.٢٢	٠.٦٤	١.١٥	٠.٢٥
	الضابطة	٢٥	٣٤.٥٢	٣.٦٠					

دافعية الذات الأكاديمية	التجريبية	٢٦	٣٢.٥٨	٥.١١	٤٩	٠.٠١	٠.٩٧	١.٦٣	٠.١٢
	الضابطة	٢٥	٣٠.٨٣	٤.٧٨					
مقياس الدافعية ككل	التجريبية	٢٦	٩٧.١٢	١٠.٩٢	٤٩	٠.٠٠٠٧	٠.٠٩٤	٠.٢٧	٠.٧٩
	الضابطة	٢٥	٩٧.٩٢	١٠.٦٥					

يظهر الجدول رقم (٤- ٢) التالي:

١. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعتين: (التجريبية – الضابطة) في القياس القبلي للاختبار التحصيلي، حيث كانت قيمة مستوى الدلالة في اختبار (ت) تساوي (٠.٣١)، وهي قيمة غير دالة عند مستوى ($\alpha \geq$ ٠.٠٠٥).

٢. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعتين: (التجريبية – الضابطة) في القياس القبلي لمحور الدافعية الداخلية؛ حيث كانت قيمة مستوى الدلالة في اختبار (ت) تساوي (٠.٠٦٥)، وهي قيمة غير دالة عند مستوى ($\alpha \geq$ ٠.٠٠٥).

٣. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعتين: (التجريبية – الضابطة) في القياس القبلي لمحور الدافعية الخارجية؛ حيث كانت قيمة مستوى الدلالة في اختبار (ت) تساوي (٠.٢٥)، وهي قيمة غير دالة عند مستوى ($\alpha \geq$ ٠.٠٠٥).

٤. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعتين: (التجريبية – الضابطة) في القياس القبلي لمحور دافعية الذات الأكاديمية؛ حيث كانت قيمة مستوى الدلالة في اختبار (ت) تساوي (٠.١٢)، وهي قيمة غير دالة عند مستوى ($\alpha \geq$ ٠.٠٠٥).

٥. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعتين: (التجريبية – الضابطة) في القياس القبلي لمقياس الدافعية نحو التعلم ككل؛ حيث كانت قيمة مستوى الدلالة في اختبار (ت) تساوي (٠.٧٩)، وهي قيمة غير دالة عند مستوى ($\alpha \geq$ ٠.٠٠٥).

ب- ***البيئة المدرسية:*** تم التأكد من تكافؤ البيئة الصفية، من حيث التهوية، والإضاءة، والتكييف للمجموعتين: التجريبية، والضابطة.

مواد وأدوات الدراسة

مواد الدراسة :

دليل للمعلمة لتدريس الوحدة المختارة باستخدام نماذج كيجن (Kagan).

أدوات الدراسة:

تشمل أدوات الدراسة:

١. مقياس الدافعية نحو التعلم (من إعداد الباحثة).

٢. اختبار التحصيل الدراسي (من إعداد الباحثة).

جدول رقم (٤- ٣): يوضح توزيع العبارات على المحاور لمقياس الدافعية نحو التعلم.

المحور	العبارات الموجبة	العبارات السالبة
الدافعية الداخلية للتعلم	١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٧، ٨، ٩، ١٠	٦
الدافعية الخارجية للتعلم	١١، ١٢، ١٣، ١٥، ١٦، ١٧، ١٩، ٢٠	١٨
دافعية الذات الأكاديمية للتعلم	٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٤، ٢٥، ٢٦، ٢٧، ٢٨، ٢٩، ٣٠	-

التحقق من الشروط السيكومترية للمقياس في الدراسة الحالية:

- ***صدق المقياس:*** قامت الباحثة بالتأكد من صدق المقياس من خلال:

أ- الصدق الظاهري للأداة:

وذلك بعرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من السادة أعضاء هيئة التدريس -أساتذة قسم علم النفس- وأخذ أقوالهم وآرائهم حول صياغة العبارات، ومدى صدقها، وقد تم تعديله حسب توجيهاتهم وملاحظاتهم.

ب- الاتساق الداخلي:

قامت الباحثة بالتحقق من صدق المقياس عن طريق الاتساق الداخلي، وذلك بحساب معاملات الارتباط بين درجة كلّ عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تندرج تحته على مقياس الدافعية نحو التعلم، لعيّنة استطلاعية مكونة من (٢٥) طالبة، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (٤- ٤): يوضح معامل ارتباط كلّ عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تندرج تحته على مقياس الدافعية نحو التعلم.

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
١	٠.٥٤ **	٩	٠.٥١**	١٧	٠.٥٣**	٢٥	٠.٧٠**
٢	٠.٦٥**	١٠	٠.٤١*	١٨	٠.٣٤*	٢٦	٠.٣٣*
٣	٠.٣٨*	١١	٠.٥٨**	١٩	٠.٧٦**	٢٧	٠.٤٢**
٤	٠.٥٨**	١٢	٠.٥٦**	٢٠	٠.٣٣*	٢٨	٠.٦٦**
٥	٠.٣٩*	١٣	٠.٣٣*	٢١	٠.٥٥**	٢٩	٠.٦٣ **
٦	٠.٤٤**	١٤	٠.٤٦**	٢٢	٠.٤٢**	٣٠	٠.٧١**
٧	٠.٣٢*	١٥	٠.٤٩**	٢٣	٠.٣٧*		
٨	٠.٥٢**	١٦	٠.٥٥**	٢٤	٠.٤٩**		

****: دالة عند مستوى ≤ ٠.٠١**

*** : دالة عند مستوى ≤ ٠.٠٥**

يلاحظ من الجدول رقم (٤- ٤) أن جميع معاملات الارتباط كانت دالة عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥)؛ مما يدل على درجة عالية من الاتساق للمقياس.

كما قامت الباحثة بالتحقق من الاتساق الداخلي لمحاور المقياس، وذلك بحساب معاملات الارتباط بين درجة كلّ محور والدرجة الكلية للمقياس، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (٤- ٥) يوضح الاتساق الداخلي لمقياس الدافعية نحو التعلم.

المحور	معامل الارتباط
الدافعية الداخلية للتعلم	٠.٨٥**
الدافعية الخارجية للتعلم	٠.٧٨**
دافعية الذات الأكاديمية للتعلم	٠.٨٩**

*** *وجود دلالة عند مستوى ٠.٠١**

يلاحظ من الجدول رقم (٤- ٥) أن معاملات ارتباط كلّ عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه -جاءت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١)؛ مما يدل على توافر درجة عالية من صدق الاتساق الداخلي للمقياس.

- ***ثبات المقياس:***

يقصد بثبات المقياس أن يعطي هذا المقياس نفس النتيجة؛ لو تم إعادة توزيع المقياس أكثر من مرة تحت نفس الظروف والشروط (هاشم والخليفة، ٢٠١١)، أو بعبارة أخرى: إن ثبات المقياس يعني الاستقرار في نتائج المقياس، وعدم تغييرها

بشكل كبير؛ فيما لو تم إعادة توزيعها على أفراد العيّنة عدة مرات خلال فترات زمنية معينة. وللتحقق من ثبات المقياس استخدمت الباحثة معامل (α) ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha) لعيّنة استطلاعية مكونة من (٢٥) طالبة من خارج عينة الدراسة، ويوضح الجدول التالي معاملات الثبات الناتجة باستخدام هذه المعادلة:

جدول (٤- ٦) يوضح قيم معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لمقياس الدافعية نحو التعلم

المحور	عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ
الدافعية الداخلية للتعلم	١٠	٠.٨٤
الدافعية الخارجية للتعلم	١٠	٠.٨٦
دافعية الذات الأكاديمية للتعلم	١٠	٠.٨٥
المقياس ككل	٣٠	٠.٨٨

يتبين من الجدول رقم (٤- ٦) أن قيمة معامل الثبات الكلي للمقياس بطريقة ألفا كرونباخ للمحاور -تراوحت بين (٠.٨٤) و(٠.٨٦)، وبلغ معامل الثبات الكلي للمقياس (٠.٨٨)، وهذه النتيجة تشير إلى صلاحية المقياس للتطبيق، وإمكانية الاعتماد على نتائجها والوثوق بها.

ثانياً: اختبار تحصيلي من إعداد الباحثة

ويقاس بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة في الاختبار الذي أعدته الباحثة في وحدة (حياة النبي صلى الله عليه وسلم في المدينة المنورة).

التجربة الاستطلاعية للاختبار التحصيلي:

طبق الاختبار -بصورته المبدئية- على عيّنة استطلاعية مكونة من (٢٥) طالبة، وقد صحح الاختبار يدوياً؛ بناء على مفتاح التصحيح وأعطيت درجة واحدة للإجابة الصحيحة، وصفر للإجابة الخاطئة؛ وذلك للتحقق مما يلي:

١. وضوح تعليمات الاختبار.
٢. مدى صحة مفردات الاختبار.
٣. حساب ثبات الاختبار.
٤. حساب معامل الصعوبة لمفردات الاختبار.
٥. حساب معامل التمييز لمفردات الاختبار.

٦. حساب زمن الاختبار: (تم تحديد زمن الاختبار من خلال زمن انتهاء أول طالبة من الإجابة عن أسئلة الاختبار وآخر طالبة). باستخدام المعادلة الآتية:

تم حساب الزمن المناسب للاختبار عن طريق حساب متوسط الزمن باستخدام المعادلة التالية:

$$\text{زمن الاختبار} = \frac{\text{زمن أسرع طالبة في الإجابة (٣٠)} + \text{زمن أبطئ طالبة في الإجابة (٤٠)}}{٢}$$

وبتطبيق المعادلة كان متوسط زمن الاختبار (٣٥) دقيقة، وهو زمن مناسب لأداء الاختبار (سيد وسالم، ٢٠٠٥).

وأظهر تطبيق الاختبار على العيّنة الاستطلاعية وضوح تعليمات الاختبار، وسلامة مفرداته، كما أوضح عدم وجود حاجة لإجراء أي تعديلات في الصياغة. وفيما يلي تفصيل لحساب ثبات الاختبار، ومعامل صعوبة وتمييز كلّ مفردة من مفرداته:

- **صدق الاختبار التحصيلي:**

اعتمدت الباحثة للتحقق من صدق الأداة على طريقتين، الأولى: وتسمى الصدق الظاهري (Face validity)، التي تعتمد على عرض الأداة على مجموعة من المتخصصين الخبراء في المجال. أما الثانية: وتسمى الاتساق الداخلي (Internal Consistency)، وتقوم على حساب معامل الارتباط بين درجات كلّ من: مستويات الأهداف، ودرجة الاختبار الكلي، وفيما يلي الخطوات التي اتبعتها الباحثة للتحقق من صدق الأداة؛ طبقاً لكلّ طريقة من الطريقتين:

أولاً: الصدق الظاهري

ذكر الدوسري (٢٠٠١) أن صدق الاختبار تعني قدرته على قياس ما يفترض أن يقيسه، وبعرض الاختبار على مجموعة من المحكّمين لإبداء رأيهم حول صياغة الأسئلة ووضوحها، ومدى قدرة السؤال على قياس الهدف المعرفي المحدد، ومناسبة السؤال للمستوى المعرفي المراد قياسه، مع وضع التعديلات المقترحة إن وجدت، وقد

قامت الباحثة بتعديل الاختبار؛ بناء على اقتراحات وملاحظات المحكّمين، وبذلك عُـدَّ الاختبار صادقاً صدقاً تحكيمياً .

ثانيا: صدق الاتساق الداخلي للاختبار التحصيلي

تم حساب صدق الاتساق الداخلي بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كلّ فقرة من فقرات الاختبار، والدرجة الكلية للاختبار التحصيلي، كما يوضـــح نتائجهـــا جدول (٤ –٨) التالي:

جدول رقم (٤– ٨): يوضح معاملات ارتباط بيرسون بين درجات كلّ فقرة من فقرات الاختبار، والدرجة الكلية للاختبار.

رقم السؤال	معامل الارتباط	رقم السؤال	معامل الارتباط	رقم السؤال	معامل الارتباط	رقم السؤال	معامل الارتباط
١	٠.٦٣ **	٩	٠.٥٣**	١٧	٠.٥٣**	٢٥	٠.٧٠**
٢	٠.٧١**	١٠	٠.٤٧*	١٨	٠.٣٤*	٢٦	٠.٣٣*
٣	٠.٧٦**	١١	٠.٥١**	١٩	٠.٥٦**	٢٧	٠.٤٢*
٤	٠.٤٨*	١٢	٠.٤٣*	٢٠	٠.٣٢*	٢٨	٠.٦٦**
٥	٠.٧٩**	١٣	٠.٥٣٨**	٢١	٠.٥٥**	٢٩	٠.٥٣**
٦	٠.٦٣**	١٤	٠.٣١*	٢٢	٠.٣٩*	٣٠	٠.٣٤*
٧	٠.٥٧**	١٥	٠.٥٩**	٢٣	٠.٥٨**		
٨	٠.٥١**	١٦	٠.٣٧*	٢٤	٠.٣٠*		

****: دالة عند مستوى ≤ ٠.٠١**

*** : دالة عند مستوى ≤ ٠.٠٥**

يلاحظ من الجدول (٤– ٨) أن معاملات ارتباط كلّ فقرة من فقرات الاختبـــار، والدرجة الكلية للاختبار التحصيلي –جاءت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالـــة (٠.٠١)؛ مما يدل على توافر درجة عالية من صدق الاتســـاق الـــداخلي للاختبـــار التحصيلي.

- **ثبات الاختبار التحصيلي:**

لحساب معامل الثبات؛ تم استخدام معادلة (كودر ريتشاردســـون ٢٠) (KR-20)؛ لأنها أكثر شيوعاً في تقدير الثبات، وقياس مدى الاتساق الداخلي للفقرات، وتســـتخدم

في الاختبارات التي تعطى فيها درجة واحدة للإجابة الصحيحة، وصفر للإجابة الخاطئة. وقد بلغت قيمة معامل الثبات (٠.٨٧) أي: إن الاختبار يتمتع بدرجة ثبات جيدة.

- **معامل الصعوبة لأسئلة الاختبار التحصيلي:**

$$\text{معامل الصعوبة} = \frac{\text{عدد من أخطأ في الإجابة عن السؤال}}{\text{عدد المفحوصين الذين حاولوا الإجابة عن السؤال}}$$

قد تم تحديد معاملات السهولة والصعوبة لأسئلة الاختبار، وتراوحت ما بين (٠.٨٢ – ٠.٢٨).

- **معامل التمييز لأسئلة الاختبار التحصيلي:**

لإيجاد معامل التمييز لأسئلة الاختبار؛ تم اتباع الخطوات التالية: عودة (١٩٩٨)، والدوسري (٢٠٠١).

١. تصحيح إجابات طالبات العيّنة الاستطلاعية على كلّ سؤال، وإيجاد الدرجة الكلية لكلّ طالبة بجمع درجاتها على جميع الأسئلة.
٢. ترتيب درجات الطالبات على الاختبار من الأعلى إلى الأدنى (تنازلياً)
٣. تقسيم الدرجات إلى ثلاث فئات: (٢٧ ٪) تمثل الفئة المحتوية على أعلى الدرجات، و(٢٧ ٪) تمثل الفئة المحتوية على أدنى الدرجات، و(٤٦ ٪) تمثل الفئة المحتوية على باقي الدرجات، وبالرغم من أنه يمكن تقسيم الطالبات كما يشير الدوسري (٢٠٠١) وفق نسب أخرى، إلا أن اختيار نسبة (٢٧ ٪) يؤدي إلى تقسيم الطالبات إلى فئتين على نحو يزيد التمايز بينهن من حيث الأداء، مع الحصول على أكبر عدد من الطالبات في كلّ فئة.
٤. حساب عدد الطالبات في كلّ من: الفئة العليا، والفئة الدنيا، اللاتي أجبن عن السؤال إجابة صحيحة.

وتم حساب معاملات التمييز لأسئلة الاختيار من متعدد باستخدام العلاقة التالية:

$$\text{معامل التمييز} = \frac{\text{س} - \text{ص}}{\text{ن}}$$

حيث:

س: عدد طالبات الفئة العليا في التحصيل اللاتي أجبن عن السؤال إجابة صحيحة.

ص: عدد الطالبات الفئة الدنيا في التحصيل ممن أجبن عن السؤال إجابة صحيحة.

ن: عدد أفراد إحدى المجموعتين.

وقد تم تحديد معاملات التمييز، والتي تراوحت بين (٠.٣٣-٠.٦٤).

ويشير الجدول (٤ -٩) إلى معاملات السهولة والصعوبة والتمييز لكلّ سؤال من أسئلة الاختبار التحصيلي.

جدول رقم (٤- ٩): يوضح معاملات السهولة والصعوبة والتمييز لأسئلة الاختبار التحصيلي

رقم السؤال	معامل السهولة	معامل الصعوبة	معامل التمييز
١	٠.٨٢	٠.١٨	٠.٦٤
٢	٠.٧٧	٠.٢٣	٠.٦٠
٣	٠.٧٢	٠.٢٨	٠.٥٧
٤	٠.٥٨	٠.٤٢	٠.٣٣
٥	٠.٦٤	٠.٣٦	٠.٨٠
٦	٠.٥٣	٠.٤٧	٠.٦٨
٧	٠.٦٧	٠.٣٣	٠.٥٧
٨	٠.٤٧	٠.٥٣	٠.٦٨
٩	٠.٤٩	٠.٥١	٠.٧١
١٠	٠.٤٢	٠.٥٨	٠.٧٦
١١	٠.٤٢	٠.٥٨	٠.٧٦
١٢	٠.٤٧	٠.٥٣	٠.٦٨
١٣	٠.٤٢	٠.٥٨	٠.٧٦
١٤	٠.٤٢	٠.٥٨	٠.٧٦
١٥	٠.٤٩	٠.٥١	٠.٧١
١٦	٠.٤٠	٠.٦٠	٠.٦٧
١٧	٠.٤٥	٠.٥٥	٠.٤٣
١٨	٠.٤٠	٠.٦٠	٠.٥٣
١٩	٠.٤٣	٠.٥٧	٠.٤٠
٢٠	٠.٤٨	٠.٥٢	٠.٣٠
٢١	٠.٥٢	٠.٤٨	٠.٤٣
٢٢	٠.٥٠	٠.٥٠	٠.٦٠
٢٣	٠.٣٠	٠.٧٠	٠.٤٧
٢٤	٠.٣٢	٠.٦٨	٠.٤٣
٢٥	٠.٤٠	٠.٦٠	٠.٥٧
٢٦	٠.٦٠	٠.٤٠	٠.٤٠
٢٧	٠.٦٧	٠.٣٣	٠.٤٠
٢٨	٠.٤٥	٠.٥٥	٠.٥٠
٢٩	٠.٤٢	٠.٥٨	٠.٣٧
٣٠	٠.٧٧	٠.٢٣	٠.٦٠

يتبين مما سبق أن الاختبار -في صورته النهائية- صالحٌ للتطبيق.

إجراءات تنفيذ الدراسة:

بعد الانتهاء من إعداد وتحضير أدوات البحث، بدأت الباحثة باتخـــاذ الخطـــوات اللازمة لتنفيذ التجربة، وقد تضمنت ما يلي:

التطبيق القبلي لأدوات الدراسة:

قامت الباحثة بتطبيق أدوات الدراسة قبلياً:

١. اختبار التحصيل الدراسي.

٢. مقياس دافعية التعلم .

وكان الهدف من التطبيق القبلي للأدوات –هو التأكد من تجانس أفراد العيّنة.

تنفيذ تجربة الدراسة:

تم التطبيق الفعلي لتجربة الدراسة بتدريس الوحدة الخامسة (حياة النبي– ﷺ- في المدينة المنورة) من مقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية للمجمـــوعتين: التجريبيـــة، والضابطة، بتاريخ ١٤٣٧/٥/١٩هـــ، والانتهاء من تنفيذ التجربة في ١٤٣٧/٧/٩هـــ؛ أي: ما يقارب ١٢ أسبوعاً، بواقع(٣) حصص أسبوعياً؛ أي: ما يقارب (٤٦) حصة، وقد قامت الباحثة بتدريس المجموعة التجريبية؛ وفق نماذج كيجن (Kagan)، في حين أن المعلمة الأساسية في المدرسة قامت بتـــدريس المجموعـــة الضـــابطة بالطريقـــة التقليدية .

التطبيق البعدي لأدوات الدراسة:

بعد الانتهاء من تدريس الوحدة (حياة النبي– ﷺ- في المدينة المنورة) من مقـــرر الدراسات الاجتماعية والوطنية للمجموعتين: التجريبية، والضابطة، تم التطبيق البعدي لأدوات الدراسة؛ بهدف تحديد أثر نماذج (Kagan) على التحصيل الدراسي، والدافعية نحو التعلم؛ وذلك بتطبيق الاختبار والمقياس على مجموعتي الدراسة، وكـــان ذلـــك بتاريخ ١٤٣٧/٧/١٣هـــ، وتم تصحيح الاختبار، ورصد النتائج لكلّ مجموعة؛ وذلك لمعالجتها إحصائياً؛ بهدف الإجابة عن أسئلة الدراسة، ومناقشة فروضها.

نتائج الدراسة، وتفسيرها، ومناقشتها

عرض نتائج الدراسة:

الإجابة عن السؤال الأول وفرضه

الســـؤال الأول: ما أثر استخدام نماذج كيجن (Kagan) على التحصيل الدراســـي، لمقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية؟

للإجابة على هذا السؤال، قامت الباحثة بتطبيق اختبار تحصيل علـــى طالبـــات الصف الأول المتوسط بمحافظةجدة (قبلي وبعدي).

وستتم الإجابة عن هذا السؤال بالتحقق من صحة الفرض التالي:

اختبار الفرض الأول:

ينص الفرض الأول من فروض الدراسة على الآتي " توجد فـــروق ذات دلالـــة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين: التجريبية، والضابطة في القياس البعدي في اختبار التحصيل ،وذلك لصالح المجموعة التجريبية".

للتحقق من صحة الفرض الأول؛ تم حساب قيمة "ف" باستخدام تحليـــل التبـــاين المصاحب (ANCOVA)؛ لاختبار دلالة فروق بين متوسطات درجـــات المجمـــوعتين: التجريبية، والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي البعدي، من خلال ضبط التحصيل القبلي للمجموعتين، ويوضح جدول رقم (٥- ١) نتائج المتوسطات المعدلة، والخطأ المعياري لدرجات الاختبار البعدي للمجموعتين، ويوضح جدول رقم (٥- ٢) نتائج تحليل التباين المصاحب لدلالة الفروق بين المتوسطات المعدلة لدرجات الاختبـــار البعدي للمجموعتين:

جدول رقم (٥- ١): يوضح نتائج المتوسطات المعدلة، والخطأ المعياري لدرجات الاختبار التحصيلي للمجموعتين.

الاختبار	المجموعة	العدد	المتوسطات البعدية المعدلة	الخطأ المعياري
التحصيل الدراسي	التجريبية	٢٦	٢١.٥٣	١.٠٨
	الضابطة	٢٥	١٢.٧٧	١.١٠

جدول رقم (٥- ٢): يوضح نتائج تحليل التباين المصاحب لدلالة الفروق بين المتوسطات المعدلة لدرجات الاختبار التحصيلي للمجموعتين: الضابطة، والتجريبية.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) النسبية	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٩٥٦.٤٩	١	٩٥٦.٤٢	٣١.٩٥٤	٠.٠٠١
الخطأ	١٤٣٦.٧١	٤٨	٢٩.٩٣		

يتضح من جدول رقم (٥- ٢) السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات المعدلة لدرجات التحصيل للمجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي وهذه الفروق كانت لصالح المجموعة التجريبية؛ مما يدل على تأثير استخدام نماذج كيجن (Kagan) في تنمية التحصيل، لدى طالبات الصف الأول المتوسط، حيث بلغت قيمة ف (٣١.٩٦)، ومن ثم يتم قبول الفرض.

ولقياس حجم تأثر المتغير المستقل في إحداث الفرق الحاصل للمتغير التابع؛ تم حساب مربع إيتا (η^2)؛

وفقاً للمعادلة الآتية (Kiess, 1989):

$$\text{معامل مربع إيتا} = \frac{\text{ت}^2}{\text{ت} + (\text{ن}1+\text{ن}2-2)}$$

حيث يرمز "ت" إلى قيمة اختبار "ت" للعيّنات المستقلة، (ن١+ن٢-٢) تعني درجة الحرية، والتي تحسب من خلال عدد أفراد عيّنة الدراسة مطروحاً منه ٢.

وتحسب العلاقة بين مربع إيتا (η^2) وحجم التأثير باستخدام المعادلة:

حجم التأثير = ٢ (الجذر التربيعي لمربع إيتا) / (الجذر التربيعي لمربع إيتا-١)

ولقياس حجم تأثير المعالجة التجريبية (استخدام نماذج كيجن(Kagan)) في تنمية تحصيل طالبات الصف الأول المتوسط؛ فقد تم حساب قيمة مربع إيتا ($\eta 2$) لتأثير المعالجة، كما في جدول رقم (٥- ٣) التالي:

جدول رقم (٥- ٣): يوضح قيمة مربع إيتا (η2).

الاختبار	(قيمة η^2)	حجم التأثير
التحصيلي	0.93	كبير جداً

من الجدول السابق يتضح أن قيمة (η2) الناتجة –تدل على أن استخدام نماذج كيجن (Kagan) قد أثرت تأثيراً واضحاً في تنمية تحصيل طالبات الصف الأول المتوسط، لمقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية.

الإجابة عن السؤال الثاني وفرضه

السؤال الثاني: ما أثر استخدام نماذج كيجن (Kagan) على الدافعية نحو التعلم، لدى طالبات الصف الأول المتوسط بجدة؟

للإجابة عن هذا السؤال، قامت الباحثة بتطبيق مقياس دافعية التعلم على طالبات الصف الأول المتوسط بجدة (قبلي وبعدي).

وستتم الإجابة على هذا السؤال بالتحقق من صحة الفرض التالي:

اختبار الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني من فروض الدراسة على الآتي " توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين: التجريبية، والضابطة في القياس البعدي لمقياس الدافعية، وذلك لصالح المجموعة التجريبية ".

للتحقق من صحة الفرض الثاني؛ تم حساب قيمة "ف" باستخدام تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) لاختبار دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين: التجريبية، والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الدافعية نحو التعلم البعدي، من خلال ضبط القياس القبلي للمجموعتين، ويوضح جدول رقم (٥- ٤) نتائج المتوسطات المعدلة، والخطأ المعياري لدرجات الاختبار البعدي للمجموعتين، ويوضح جدول رقم (٥ –٥) نتائج تحليل التباين المصاحب لدلالة الفروق بين المتوسطات المعدلة لدرجات مقياس الدافعية نحو التعلم البعدي للمجموعتين:

جدول رقم (٥- ٤): يوضح نتائج المتوسطات المعدلة، والخطأ المعياري لدرجات مقياس الدافعية نحو التعلم البعدي للمجموعتين.

مقياس الدافعية	المجموعة	العدد	المتوسطات البعدية المعدلة	الخطأ المعياري
الدافعية الداخلية للتعلم	التجريبية	٢٦	٣٤.٩١	٠.٦٧
	الضابطة	٢٥	٣٢.٩٨	٠.٦٩
الدافعية الخارجية للتعلم	التجريبية	٢٦	٣٦.٤٢	٠.٦٠
	الضابطة	٢٥	٣١.٩٨	٠.٦٢
دافعية الذات الأكاديمية للتعلم	التجريبية	٢٦	٣٧.٦٤	٠.٩١
	الضابطة	٢٥	٣١.٣٨	٠.٩٣
المقياس ككل	التجريبية	٢٦	١٠٨.٦٩	١.٨٩
	الضابطة	٢٥	٩٦.٤٤	١.٩٤

جدول رقم (٥- ٥): يوضح نتائج تحليل التباين المصاحب لدلالة الفروق بين المتوسطات المعدلة لدرجات مقياس الدافعية نحو التعلم للمجموعتين: الضابطة، والتجريبية.

مقياس الدافعية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) النسبية	مستوى الدلالة
الدافعية الداخلية للتعلم	بين المجموعات	٤١٣٦٧	١	٤١.٦٧	٣.٩٥٤	٠.٠٥
	الخطأ	٥٢٤.٧٧	٤٨	١٠.٩١		
الدافعية الخارجية للتعلم	بين المجموعات	٢٠٩.٤٤	١	٢٠٩.٤٤	٢٣.٢٨	٠.٠٠١
	الخطأ	٤٣١.٧٦	٤٨	٨.٩٩٥		
دافعية الذات الأكاديمية للتعلم	بين المجموعات	٤٨٣.٠٤	١	٤٨٣.٠٤	٢٢.٩٨	٠.٠٠١
	الخطأ	١٠٠٨.٧	٤٨	٢١.٠٢		
المقياس ككل	بين المجموعات	١٧٣٢.٨٢	١	١٧٣٢.٨٢	١٩.٤٧	٠.٠٠١
	الخطأ	٤٢٧٢.٥٧	٤٨	٨٩.٠١		

يتضح من جدول رقم (٥- ٥) السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات المعدلة لدرجات الدافعية للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مقياس الدافعية، وهذه الفروق كانت لصالح المجموعة التجريبية؛ مما يدل على تأثير استخدام نماذج كيجن (Kagan) في تنمية الدافعية، لدى طالبات الصف الأول المتوسط، ومن ثم يتم قبول الفرض البديل.

ولقياس حجم تأثير المعالجة التجريبية (استخدام نماذج كيجن(Kagan)) فـــي تنميـــة دافعية طالبات الصف الأول المتوسط نحو التعلم؛ فقد تم حساب قيمة مربع إيتـــا (η^2) لتأثير المعالجة، كما في جدول (٥- ٦) التالي:

جدول رقم (٥- ٦): يوضح قيمة مربع إيتا ($\eta 2$)

المقياس	قيمة (η^2)	حجم التأثير
الدافعية الداخلية للتعلم	٠.٢٤٥	كبير
الدافعية الخارجية للتعلم	٠.٩١٣	كبير جداً
دافعية الذات الأكاديمية للتعلم	٠.٩٠٧	كبير جداً
المقياس ككل	٠.٨٨٦	كبير جداً

من الجدول السابق يتضح أن قيمة ($\eta 2$) الناتجة –تدل على أن استخدام نمـــاذج كيجن (Kagan) قد أثرت تأثيراً واضحاً في تنمية دافعية طالبات الصف الأول المتوسط نحو التعلم.

ملخص نتائج البحث، وتفسيرها

١. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مســـتوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٠٥) بين متوسطي درجات الطالبـــات فـــي المجمـــوعتين التجريبية والضابطة قبل تطبيق استخدام نماذج كيجن (Kagan) وبعده فـــي اختبار التحصيل، لصالح القياس البعدي للمجموعة التجريبية، وهذا يتفـــق مع ما أكدته نتائج بعض الدراسات السابقة، كدراسة مـــورنينج Mourning (2014,)، ودراسة الكيكي(Al-kiki ,2015) ودراسة نجم الدين (٢٠١٧).

٢. أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عنـــد مســـتوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٠٥) بين متوسطي درجات الطالبـــات فـــي المجمـــوعتين التجريبيـــة والضابطة قبل تطبيق استخدام نماذج كيجن (Kagan) وبعده فـــي مقيـــاس الدافعية للتعلم، لصالح القياس البعدي للمجموعة التجريبية، وعلى الـــرغم بأنه لاتوجد دراسة لأثر نماذج كيجن (Kagan) على دافعية التعلم، إلا أنـــه هناك دراسات سابقة أكدت نتائجها على الأثر الإيجابي لدافعية التعلم، وهذا يتفق مع ما أكدته نتائج بعض الدراسات السابقة، كدراسة حـــدة (٢٠١٣)، وخالد (مقبول للنشر)، والطيطي (٢٠١٤)، ولي (Lee,2010).

٣. أشارت النتائج إلى أن قيمة مربع إيتا (η^2) بلغت (٠.٩٣) للاختبار، وهي تدل على حجم تأثير كبير، كذلك بلغت قيمة مربع إيتا (η^2) للمقياس ككل (٠.٨٨٦) أي تدل على حجم تأثير كبير.

٤. أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين متوسطي درجات الطالبات في القياس البعدي لكل من الاختبار التحصيلي ومقياس دافعية التعلم لصالح المجموعة التجريبية، وتتفق هذه الدراسة مع دراسة حدة (٢٠١٣)، ودراسة خالد (مقبول للنشر)، والطيطي(٢٠١٤).

توصيات الدراسة

١. إمداد معلمات الدراسات الاجتماعية والمشرفات التربويات بالدليل الذي أعدته الباحثة؛ للاستفادة منه.

٢. ضرورة تضمين مقررات طرق تدريس الاجتماعيات في الكليات والجامعات لنماذج كيجن (Kagan)، وآليات تطبيقها.

٣. الاستفادة من نتائج الدراسة الحالية من قبل القائمين على تطوير المناهج، بضرورة تضمين المقررات الدراسية أنشطة تعتمد على استخدام نماذج كيجن (Kagan).

٤. إقامة ورش تدريبية للمشرفين والمعلمين؛ للتدريب على نماذج كيجن (Kagan).

٥. تكليف فريق عمل من مشرفين ومعلمين أكفاء؛ لترجمة كتب كيجن (Kagan)؛ حتى تكون في متناول الجميع.

٦. أن تعقد وزارة التعليم شراكة مع مؤسسة د/ كيجن (Kagan) في الولايات المتحدة الأمريكية، بحيث تقوم الوزارة بإرسال مشرفين ومعلمين؛ للوقوف على كيفية تطبيق هذه النماذج في مدارس أمريكا على أرض الواقع، والحصول على اعتماد رسمي من قبل المؤسسة؛ لتعميمها على مدارس المملكة العربية السعودية.

مقترحات الدراسة

من خلال الدراسة الحالية، وفي ضوء ما أسفرت عنه من نتائج؛ تقترح الباحثة مجموعة من الدراسات:

١. القيام بالدراسة الحالية مع مراحل دراسية أخرى.
٢. دراسة أثر نماذج كيجن (Kagan) في رفع مستوى التحصيل في المقررات الدراسية المختلفة.
٣. إجراء المزيد من الدراسات البحثية التي تستقصي أثر نماذج كيجن (Kagan) على متغيرات تابعة جديدة، مثل: التفكير الإبداعي، التفكير الناقد، الذكاءات المتعددة، التغذية الراجعة، دافعية الإنجاز.
٤. التوجه نحو بناء مقاييس أخرى لدافعية التعلم تناسب المجتمع السعودي.
٥. عمل دراسة عن الصعوبات التي تواجه معلمات الدراسات الاجتماعية عند استخدام نماذج كيجن (Kagan).

المراجع العربية

- أحمد، علي عبد المقصود . (١ يناير، ٢٠١٤). الأندلس أول مدرسة في المملكة السعودية تحصل على اعتمادية Kagan. تم الاسترداد من موقع مدارس الأندلس الأهلية:
  - http://alandalus.edu.sa/ar/blog/show/general/general
- الأقرع، غسان. (٢٠١٣). أثر توظيف نموذج جانييه لبناء المفاهيم الهندسية على تحصيل طلاب الصف التاسع، بوحدة الهندسة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة.
- أنيس، إبراهيم، ومنتصر، عبدالحليم، والصوالحي، عطية، والأحمد، محمد. (١٩٩٢). المعجم الوسيط (الجزء الأول والجزء الثاني). مصر: مكتبة الشروق الدولية.
- بارود، سعيد. (٢٠١٠). معنى المتغيرات الانفعالية والاجتماعية وعلاقتها بتدني التحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الإعدادية في محافظات غزة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة.
- بتلر، هـ، وستون، ب. (٢٠١٣). دليل التدريس الصفي الفعال. (ترجمة: محمد بلال الجيوشي) .الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- برقي، محمد أحمد. (٢٠١٢). تدريس التاريخ الفعال. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- الجمل، علي أحمد. (٢٠٠٥). تدريس التاريخ في القرن الحادي والعشرين، رؤية تربوية تعكس دور مناهج التاريخ في مواجهة تحديات القرن الجديد. القاهرة: عالم الكتب.
- جنسن، إيريك. (٢٠١٣). أكثر من ١٠٠٠ طريقة عملية للتدريس الناجح التدريس الفعال. (ترجمة مكتبة جرير) .الرياض.
- حدة، لوناس. (٢٠١٣). علاقة التحصيل الدراسي بدافعية التعلم لدى المراهق المتمدرس، دراسة ميدانية لتلاميذ السنة الرابعة المتوسطة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة أكلي محند أولحاج البويرة، الجزائر.
- الحصري، كامل دسوقي. (٢٠٠٦). فعالية بعض إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية المفاهيم ومهارات التنظيم في الدراسات الاجتماعية، لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. بحث مقدم في المؤتمر العلمي الثامن عشر لمناهج التعليم وبناء الإنسان العربي (المجلد الثاني)، جامعة عين شمس، القاهرة.
- خالد، محمد. (مقبول للنشر). أثر نمط التعليم عن طريق المواد المكتوبة (النصوص) لروثكوف في التحصيل والدافعية للتعلم في مبحث العلوم الحياتية على الطلبة في المرحلة الأساسية العليا. مجلة المنارة المجلد العشرون (العدد ١/ب) الصفحات ٢٣٥- ٢٦٩.
- خضر، فخري رشيد. (٢٠١٤). طرائق تدريس الدراسات الاجتماعية. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- خطاب، عمر. (٢٠٠٦). مقاييس في صعوبات التعلم. الأردن: مكتبة المجتمع العربي.

- الخطيب، إبراهيم. (٢٠٠٦). علم النفس المدرسي .ط١. عمان: دار قنديل.
- الخليفة ، حسن جعفر. (٢٠٠٧). مداخل إلى المناهج وطرق التدريس ، ط٢، الرياض: مكتبة الرشد.
- الخليفة، حسن جعفر، ومطاوع، ضياء الدين محمد. (٢٠١٥). إستراتيجيات التدريس الفعال. الدمام: مكتبة المتنبي.
- الخليفى، سبيكة. (٢٠٠٠). علاقة مهارات التعلم والدافع المعرفة بالتحصيل الدراسي، لدى عينة من طالبات كلية التربية بجامعة قطر. مجلة مركز البحوث التربوية، المجلد التاسع، (العدد ١٧)، الصفحات ١٣-٤٤.
- الخوالدة، ناصر أحمد. (٢٠٠٥). مراعاة الفروق الفردية. الأردن: دار وائل للنشر.
- الدوسري، إبراهيم مبارك. (٢٠٠١). الإطار المرجعي للتقويم التربوي. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- الديب، حسناء فاروق. (٢٠١٢). تراكيب كيجان تطبيقات على أحدث الدروس. الإسكندرية: مؤسسة حورس الدولية.
- الرفاعي، ماجد حسن. (٢٠١٢). فاعلية برنامج مقترح قائم على إستراتيجية الخرائط المفاهيمية في التحصيل الدراسي، واكتساب الطلبة لمهارات التفكير في مادة التربية الإسلامية، دراسة تجريبية على طلبة الصف الأول الثانوي في مدارس محافظة دمشق العامة. رسالة دكتوارة غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق.
- الرفوع، محمد أحمد. (٢٠١٥). الدافعية نماذج وتطبيقات. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- الزبيدي، صباح حسن. (٢٠١٥). أسس بناء وتصميم مناهج المواد الاجتماعية، وأغراض تدريسها. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.
- الزبيدي، صباح حسن. (٢٠١٦). مناهج المواد الاجتماعية وطرائق تدريسها. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.
- سالم، رائدة خليل. (٢٠٠٧). تكنولوجيا التعليم. عمان: مكتبة الخليج العربي للنشر والتوزيع.
- سعيد، سعاد جبر. (٢٠٠٨). الذكاء الإنفعالي وسيكولوجية الطاقة اللامحدودة. الأردن: عالم الكتب للنشر.
- السكران، محمد أحمد. (٢٠٠٧). أساليب تدريس الدراسات الاجتماعية. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- السلخي، محمود جمال. (٢٠١٣). التحصيل الدراسي ونمذجة العوامل المؤثرة به. الأردن: دار الرضوان للنشر والتوزيع.

- سيد، علي أحمد، وسالم، أحمد محمد. (٢٠٠٥). التقـويم فـي المنظومـة التربويـة.ط٢. الرياض: مكتبة الرشد.
- شحاتة، حسن، والنجار، زينب. (٢٠٠٣). معجم المصطلحات التربوية والنفسية. القـاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- الشديفات، باسل حمدان. (كانون أول، ٢٠٠٨). دور معلمي الدراسات الاجتماعية في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الأول الثانوي في مدارس قصبة المفرق من وجهة نظر المعلمين والطلبة أنفسهم. مجلة العلوم الإنسانية، السنة السابعة (العدد ٤٥) الصـفحات ١-٢٥.
- الشرع، أمل عبدالجبار، والصجري، رحيم كامل خضير. (٢٠١٧). علم النفس التربـوي. الدار المنهجية للنشر والتوزيع.
- شريم، رغدة. (٢٠٠٩). سيكولوجية المراهقة. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- الطيطي، مسلم يوسف إسماعيل. (٢٠١٤). أثر برنامج تعليمي للتعلم المستند إلى الدماغ في الدافعية للتعلم والتحصيل والتفكير العلمي، لدى طلبة الصف الخامس الأساسـي. رسـالة دكتوراة غير منشورة، جامعة اليرموك.
- عامر، رهام. (٢٠١٤). . أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في تنمية تحصيل طلبة الصف التاسع الأساسي في منهاج التكنولوجيا واتجاهاتهم نحوه فـي مـدارس محافظـة نـابلس الحكومية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة النجاح.
- العتوم، عدنان يوسف، وعلاونة، شفيق فلاح، والجراح، عبدالناصـر ذيـاب، وأبـوغزال، معاوية محمود. (٢٠١٦). علم النفس التربوي (النظريـة والتطبيـق) .ط٧. عمـان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- العتيبي، بدر جويعد، ومحمد، عبداللطيف محمود. (٢٠١٠). تطوير التعليم فـي المملكـة العربية السعودية (تصور مقترح). كلية التربية، جامعة الملك سعود.
- عسيوي، عبدالرحمن. (٢٠٠٠). اضطرابات الطفولة والمراهقة وعلاجهـا. بيـروت: دار الراتب الجامعية.
- عطية، محسن علي. (٢٠٠٨). الإستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعـال. عمـان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- عطية، محسن علي. (٢٠١٣). المناهج الحديثة وطرائق التدريس. عمـان: دار المنـاهج للنشر والتوزيع.
- علي، محمد السيد. (٢٠١١). موسوعة المصـطلحات التربويـة. عمـان – الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

- العمري، أمل ناصر سعيد. (٢٠١٥). أثر استخدام نماذج كيجن (Kagan) في التعلم التعاوني لتنمية مهارات التواصل الرياضي في مقرر الرياضيات، لدى تلميذات الصف الرابع الابتدائي بجدة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة جدة.
- عودة، أحمد سليمان. (١٩٩٨). القياس والتقويم في العملية التدريسية. إربد: دار الأمل للنشر والتوزيع.
- غباري، ثائر أحمد. (٢٠٠٨). الدافعية النظرية والتطبيق. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- فلية، فاروق عبده. (٢٠٠٤). معجم مصطلحات التربية. مصر: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.
- القحطاني، سالم سعيد، والعامري، أحمد سالم، وآل مذهب، معدي محمد. (٢٠٠٠). منهج البحث في العلوم السلوكية مع تطبيقات على spss. الرياض: المطابع الوطنية الحديثة.
- قطامي، نايفة. (٢٠٠٤). مهارات التدريس الفعال. عمان: دار الفكر.
- كاتوت، سحر أمين. (٢٠٠٩). طرق تدريس التاريخ. عمان: دار دجلة.
- الكريطي، رياض كاظم عزوز. (٢٠١٣). مستوى إتقان مدرسي ومدرسات التاريخ لمهارات التدريس الفعال. مجلة كلية التربية الأساسية، المجلد الأول، (العدد ١١)، صفحة ٤٢.
- الكريطي، رياض كاظم عزوز. (شباط، ٢٠١٦). التقنيات المعاصرة في تدريس التاريخ بين الحاجة إليها ومتطلبات نجاحها. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، (العدد ١٩)، الصفحات ٦٨-٨٧.
- الكناني، ممدوح عبدالمنعم، والكندري، أحمد محمد مبارك. (٢٠٠٥). سيكولوجية التعلم وأنماط التعلم .ط٣. حولي، الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- اللجنة العلمية للدراسات الاجتماعية والوطنية، وزارة التربية والتعليم. (٢٠٠٦-٢٠٠٥). وثيقة منهج الدراسات الاجتماعية والوطنية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة للتعليم العام. مكتبة الملك فهد.
- مجمع اللغة العربية. (١٩٨٩). المعجم الوجيز. مجمع اللغة العربية، مطابع شركة الإعلانات الشرقية – دار التحرير للطبع والنشر.
- المسعودي، محمد حميد، واللامي، صلاح خلفية. (٢٠١٤). طرائق تدريس المواد الاجتماعية مفاهيم وتطبيقات. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- المشهداني، ياسر عبدالجواد. (تشرين الثاني،٢٠١٢). التقنيات الحديثة ودورها في ضمان الجودة في تدريس مادة التاريخ. ملخصات بحوث المؤتمر العلمي الدولي الخامس لكلية التربية الأساسية، جامعة بابل، كلية التربية الأساسية.

- المعافا، محمد يحيى. (مايو،٢٠١٣). متطلبات تطوير مناهج التعليم منهج المواد الاجتماعية في ضوء متغيرات العصر (الواقع – التحديات). ورقة عمل مقدمة لملتقى المناهج، كلية التربية، جامعة نجران. تم الاسترداد من: http://www.nu.edu.sa/web/myalmuafa/38
- منافيخي، يوسف. (٢٠١٢). تسريع التدريس باستخدام تقنيات البرمجة اللغوية العصبية (NLP) والتعلم المبني على العقل. حلب: دار القلم العربي.
- نجم الدين ، حنان عبدالجليل.(٢٠١٧). أثر استخدام نماذج كيجن(Kagan) على تنمية التحصيل الدراسي والمهارات الاجتماعية في مقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية لدى طالبات الصف الأول المتوسط.مجلة الطفولة والتربية ،العدد(٢١) الصفحات من ٢٤٥- ٢٩٠
- نزال، شكري حامد. (٢٠٠٣). مناهج الدراسات الاجتماعية وأصول تدريسها. العين: دار الكتاب الجماعي.

نماذج كيجن للتعلم التعاوني. (مايو، ٢٠١٥). تم الاسترداد من مدونة:
Teachersoo4ESL: http://teachersoo4esl.blogspot.com/p/articals.html?m=0

- نواف، أحمد. (٢٠٠٨). مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- هاشم، كمال محمد، والخليفة، حسن جعفر. (٢٠١١). التقويم التربوي، مفهومه، أساليبه، مجالاته، توجهاته الحديثة.ط٣. الرياض: مكتبة الرشد.
- ونجن، سميرة. (٢٠١٤). التحصيل الدراسي بين التأثيرات الصفية ومتغيرات الوسط الاجتماعي. مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية (العدد ٤)، الصفحات من ٥٠- ٧٣.
- يحيى، ميرفت. (٢٠١١). فاعلية استخدام إستراتيجية التعليم التعاوني في تحصيل طلبة الصف السابع الأساسي في الرياضيات واتجاهاتهم نحوها في مدينة طولكرم. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة النجاح الوطنية.
- بن يوسف، آمال. (٢٠٠٨). العلاقة بين إستراتيجيات التعلم والدافعية للتعلم وأثرهما على التحصيل الدراسي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بوزريعة، الجزائر.
- يونس، محمد. (٢٠٠٤). مبادئ علم نفس النمو. غزة: الشروق للنشر والتوزيع.

المراجع الأجنبية

- Al-kiki, M. F. J. (2015). The Impact of Using Kagan Structures on the Achievement of Fifth Primary Class in English Language. International Journal of Enhanced Research in Science, Technology & Engineering, 272-260**.**
- Berti, C., Mameli, C., Speltini, G., & Molinari, L. (2016). Teacher justice and parent support as predictors of learning motivation and visions of a just world. Issues in Educational Research, 26(4), 543-560 **.**

- Cline, L. M. (2007). Impacts of Kagan cooperative learning structures on fifth-graders' mathematical achievement. WALDEN UNIVERSITY, San Clemente, CA. Retrieved from http://gradworks.umi.com/32/54/3254506.html **تاريخ الاسترداد (٢٠١٦/٣/٤** P.M **(**
- Gibbons-Lester, A. A. (2016). Evaluating the effects of Kagan Structures on teaching strategies: An action research study. (10127262 D.Ed.), Capella University, Ann Arbor. Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses Global database
- Hinson, T. (2015). Perceptions on cooperative learning: A case study of Kagan cooperative learning structures in the classroom. (3708906 Ed.D.), East Carolina University, Ann Arbor. Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses Global database **.**
- Jutras, R. (n.d). Managing multi-step structures. Kagan Online Magazine. Retrieved from http://www.kaganonline.com/online_magazine/teacher_&_trainer_tips.php
  (تم الاسترداد بتاريخ A.M **٢٢/ ٢٠١٦/٨)**
- Kagan, S. (2005). Rethinking thinking: Does Bloom's taxonomy align with brain science. Kagan Online Magazine,Retrieved from https://www.kaganonline.com/free_articles/dr_spencer_kagan/289/Rethinking **٢٠١٦/٩/٥)الاسترداد بتاريخ** -تم A.M **.(**
- Kagan, S. (2013). Kagan Cooperative Learning Structures: Minibook. San Clemente,CA: Kagan publishing**.**
- Kagan, M .Kagan , L & Kagan , S .(1995).Class building. San Clemente,CA: Kagan Publishing**.**
- Kagan, M. (2004). Classroom management classroom signals smartcard. San Clemente,CA: Kagan publishing**.**
- Kagan, L., Kagan, M., Kagan, S., Kant, E., Rodriguez, C., & Kagan, P. (2012). Teambuilding: Cooperative Learning Structures. San Clemente,CA: Kagan publishing**.**
- Kagan, S., & Kagan, M. (2009). Kagan Cooperative Learning. San Clemente, CA: Kagan Publishing**.**
- Kiess, H. O. (1989). Statistical concepts for the behavioral sciences. Boston: Allyn and Bacon**.**
- Kozeki, B., & Entwistle, N. J. (November 01, 1984). IDENTIFYING DIMENSIONS OF SCHOOL MOTIVATION IN BRITAIN AND HUNGARY. British Journal of Educational Psychology, 54, 3, 306-319**.**
- Kushnir, D. (2001). Cooperative learning & mathematics: high school activities. San Clemente, CA: Kagan publishing**.**
- Langworthy, A. L. (2015). Influence of cooperative learning strategies for English Language Learners with disabilities. (Master's Thesis), State University of New York at Fredonia, Fredonia, New York **.**

- Magnesio, S., & Davis, B. H. (January 01, 2010). A Novice Teacher Fosters Social Competence With Cooperative Learning. Childhood Education, 86, 4, 216-223.
- Vibulphol, J. (2016). Students' Motivation and Learning and Teachers' Motivational Strategies in English Classrooms in Thailand. English Language Teaching, 9(4), 64-75 .
- Where In the world is Kagan. (2013). Kagan Online Magazine. Retrieved from http://www.kaganonline.com/online_magazine/where_in_the_world.php
- Zhao, C., & Mei, Z. (2016). A Case Study of American and Chinese College Students' Motivation Differences in Online Learning Environment. Journal of Education and Learning, 5(4), 112-104 .