أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاوني على التحصيل الدراسي في مادة علم النفس التعليمي والدافع للإنجاز والاتجاه نحو المادة لدى طلاب كلية التربية بالوادي الجديد

د/ نجاة عدلي توفيق باشا

مدرس علم النفس التعليمي

كلية التربية بالوادي الجديد – جامعة أسيوط

ملخص البحث

أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاوني على التحصيل الدراسي في مادة علم النفس التعليمي والدافع للإنجاز والاتجاه نحو المادة لدى طلاب كلية التربية بالوادي الجديد

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى فاعلية استخدام استراتيجية التعلم التعاوني على التحصيل الدراسي في مادة علم النفس التعليمي والدافع للإنجاز والاتجاه نحو المادة، وبرزت مشكلة الدراسة من خلال ملاحظة التباين بين الطلاب في مستوى التحصيل وأيضاً من خلال تدني المستوي التحصيلي لبعض الطلاب في الامتحانات النهائية، ومن خلال الاطلاع على أدبيات البحث العلمي أتضح أنه يمكن تحسين أداء الطلاب من خلال استخدام استراتيجيات التعلم التعاوني. ومن ثم تحددت المشكلة في التساؤل التالي: ما أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاوني STAD ، G-I على تحصيل مادة علم النفس التعليمي والدافع للإنجاز والاتجاه نحو المادة لدى طلاب كلية التربية بالوادي الجديد؟

واستلزم ذلك تصميم ثلاثة اختبارات: الأول لقياس تحصيل الطلاب في مادة علم النفس التعليمي، والثاني لقياس الدافع للإنجاز، والثالث لقياس اتجاه الطلاب نحو مادة على النفس التعليمي. وتكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من (٦٠) طالب وطالبة من طلاب الفرقة الثالثة عام بكلية التربية بالوادي الجديد (تم تقنين أدوات الدراسة عليهم)، وتكونت عينة الدراسة الأساسية من (١٢٠) طالب وطالبة من طلاب الفرقة الثالثة عام بالكلية، تم تقسيمهم إلى مجموعتين: الأولى المجموعة التجريبية (٦٠ طالب وطالبة) (٣٠ طالب وطالبة من شعبة الرياضيات، و ٣٠ طالب وطالبة من شعبة اللغة الإنجليزية)، والثانية المجموعة الضابطة (٦٠ طالب وطالبة) (٣٠ طالب وطالبة من شعبة الرياضيات، و ٣٠ طالب وطالبة من شعبة اللغة الإنجليزية).

وأسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب في المجموعة التجريبية ومتوسط درجات الطلاب في المجموعة الضابطة على اختبار التحصيل واختبار الدافع للإنجاز، ومقياس الاتجاه نحو مادة علم النفس التعليمي نتيجة استخدام استراتيجية التعلم التعاوني (STAD - G-I) لصالح المجموعة التجريبية. كما توصلت النتائج أيضاً إلى أنه توجد علاقة ارتباطيه بين التحصيل الدراسي والدافع لإنجاز لدى عينة الدراسة.

أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاوني على التحصيل الدراسي في مادة علم النفس التعليمي والدافع للإنجاز والاتجاه نحو المادة لدى طلاب كلية التربية بالوادي الجديد

د/ نجاة عدلي توفيق باشا
مدرس علم النفس التعليمي
كلية التربية بالوادي الجديد – جامعة أسيوط

أولاً: مقدمة الدراسة :

هناك العديد من التحديات التي تواجه عملية التعليم والتعلم مثل الانفجار المعرفي الذي تضمن جميع المجالات، والتطور التكنولوجي، والانفجار السكاني، كما أن احتياجات سوق العمل دائم التغير والتطور. ولمواجهة هذه التحديات يستلزم استخدام بعض استراتيجيات التعلم بطريقة منظمة وعملية لتحسين عمليتي التعليم والتعلم.

إن المجتمعات المتقدمة والمعاصرة تحتاج إلى التعاون من أجل ازدهار شعوبها، وذلك لنشر الأمان والعدل والعلم حتى تبلغ هذه المجتمعات شأناً رفيعاً، وأكثر تقدماً في العلوم المعاصرة، ولن يتأتى ذلك إلا بالاهتمام بالقيم التعاونية خلال عملية التعلم في المواقف التعليمية والتفاعل مع أفراد المجتمع (محمد مصطفى الديب، ٢٠٠٤،٥).

ويعني بيكير وبيبام Baker & Pibum (١٩٩٧، ٣٥٤) بالتعلم التعاوني أنه الأسلوب الذي يتبعه المتعلمين من خلال تواجدهم في مجموعات صغيرة، ويتطلب منهم التفاعل الجماعي الفعال لإنجاز المهام التعليمية المحددة من أجل تحقيق أهداف التعلم.

وتركز استراتيجيات التعليم على تدريب الطلاب على كيفية معالجة المعلومات والتفكير المستقل، بحيث يمتلك المتعلم القدرة على معالجة المعلومات واسترجاعها، وكيف يفكر تفكيراً منطقياً سليماً مستقلاً، كما أنها تركز على الفهم وتنمية المهارة

لدى المتعلم في أن يتعلم كيف يتعلم حتى يصبح متعلماً مستقلاً ومعلماً لذاته ومتعلماً بذاته، كما تنمي في المتعلم جوانب التفكير المتعددة، والتي تتمثل في القدرة على الاستيعاب وحل المشكلة وصنع القرار وتنمية مهارة التفكير الناقد والإبداعي (محمد محمود الحيلة، ١٩٩٩، ٢٦٧).

ونتيجة لذلك ازداد اهتمام العالم بالتعليم والتعلم وخاصة في مرحلة التعليم العالي، وازداد سعي الدول إلى تغيير وتطوير وتنمية ذاتها حتى تواكب هذا التطور الحادث في العالم.

وتظهر أهمية التعاون في الحياة اليوم بشكل أوضح وذلك بعد أن زاد تعقدها وزادت مطالب الأفراد وحاجاتهم.

ويشير أحمد جابر ومصطفى زيدان (١٩٩٤، ٤٩٦) إلى أن الدعوة في السنوات الأخيرة انطلقت إلى ضرورة الاهتمام بالعمل الجماعي التعاوني وتنمية اتجاهات إيجابية نحوه، كما تنبع هذه الأهمية من حاجة الفرد إلى أن يعيش مع جماعة يؤثر فيها ويتأثر بها، ومن خلال تفاعله معها يكتسب معارف وقيم ومهارات واتجاهات وطرق للتفكير تجعله أكثر قدرة على الحياة ليتوافق مع نفسه ومع الآخرين.

واستراتيجية التعلم التعاوني في التدريس والعلاج تتمتع بمرجعية قوية منذ ظهور نظرية Vygotsky (١٩٨٠، ٩٠) في النمو المعرفي والتي ترى أن النمو المعرفي ذو أساس اجتماعي، حيث يتأثر النمو المعرفي بتفاعل الفرد مع الأفراد الآخرين في المجتمع، وهذا التفاعل يتيح للفرد الفرصة لاكتساب أساليب وأنماط تفكير جديدة لحل المشكلات والتي تؤثر في نموه المعرفي.

وقد ظهر التعلم التعاوني كمحاولة جادة للنمو المعرفي لدى الطلاب وكأحد الاستراتيجيات القائمة على التغير المفاهيمي وذلك عن طريق خلق بيئة صفية توفر وضعاً اجتماعياً تعاونياً بين المتعلمين، يشاركون فيه معاً في البناء المعرفي.

وتشير نتائج البحوث إلى أن الطلاب الذين يتعلمون تعلماً تعاونياً في جميع المستويات التحصيلية المختلفة يميلون إلى إقامة علاقات طيبة مع بعضهم البعض، وبينهم وبين معلميهم، وكذلك ألفتهم المادة، كما أنهم يميلون إلى محبة المعلم والمادة

التي يتعلمونها بدرجة أكبر ممن يتعلمون تعلماً تنافسياً أو تعلماً فردياً، ويندمجون في تفكير ناقد، ويحققون تكاملاً أفضل واحتفاظاً أكبر بالمادة ومستويات أعلى من تقدير الذات ومستويات أعلى في التحصيل (يحي هندام وجابر عبد الحميد جابر، ١٩٩٦، ٢١٢).

ويعد التعلم التعاوني استراتيجية تعليمية بنائية تركز على التعلم النشط من خلال التفاعل الشخصي، حيث يشترك الطلاب مع المدرسين ومع بعضهم البعض، وبالتالي فإن لعب الأدوار في التعلم التعاوني يكون بين المدرسين والطلاب، وأيضاً يزيد من التحصيل المرتبط بالمحتوى الأكاديمي، ويطور مهارات التفكير ذات المستوى العالي (المعرفي وما وراء المعرفي)، وينمي المهارات الشخصية والاجتماعية.

كما أكدت العديد من الدراسات على أن التعلم التعاوني يسهم في زيادة دافعية التلاميذ للإنجاز (عبد الرحمن السعدني، ١٩٩٣،).

وتوضح ويندي Wendy (١٩٩٢، ٢١٤) أن اتجاه الدافعية يركز على المكافأة أو الهدف الذي يعمل من أجله التلاميذ، فيخلق الدافع التعاوني للموقف الذي به يستطيع أفراد المجموعة الحصول على أهداف شخصية في حالة نجاح المجموعة، لذلك يجب أن يساعد أفراد المجموعة بعضهم بعضاً لتحقيق الأهداف الشخصية وأهداف المجموعة، وبذلك يتحقق التلاحم الاجتماعي. ووجدت دلائل كثيرة تشير إلى أن طرق التعلم التعاوني تزيد من التحصيل المعرفي للتلاميذ أكثر من الطرق الفردية والتقليدية والتنافسية (محمد مسعد نوح، ١٩٩٣، ١٣٣).

وتعد الدافعية للإنجاز من المكونات المهمة في تحقيق الذات، حيث أن تحقيق الذات يكمن فيما ينجزه الفرد من عمل وما يحققه من أهداف.

ومن هنا تتوقع الباحثة أن التعلم التعاوني كاستراتيجية تعليمية وتعلمية من شأنه زيادة فاعلية التعلم في مجال التعليم العالي وخاصة لدى طلب وطالبات كلية التربية بالوادي الجديد.

ثانياً: الإحساس بالمشكلة:

لاحظت الباحثة من خلال تدريسها لعدة سنوات لمقرر علم النفس التعليمي وجود تباين بين الطلبة والطالبات في التخصصات (العلمية والأدبية) في القدرة على تحصيل المقرر ومستوى الدافع للإنجاز واتجاههم نحو هذه المادة. وقد يرجع ذلك لعدة عوامل تتعلق بالطلاب وانخفاض مستوى قدراتهم أو ذكائهم أو عدم تهيئة مناخ تعليمي مناسب ومواقف تعليمية مفيدة للمتعلم.

وهذا دفع الباحثة إلى تبني استراتيجية التعلم التعاوني وتنظيم الموقف التعليمي للطلاب حتى يؤدي ذلك إلى تيسير تعلم الطلاب لمقرر علم النفس التعليمي في مقابل الطريقة التقليدية (المحاضرة).

ثالثاً: مشكلة الدراسة:

تتحدد مشكلة البحث الحالي في محاولة الاستفادة من التباين بين الطلاب في مستوى التحصيل، وتدني مستويات بعض الطلاب التحصيلية في الامتحانات النهائية لمادة علم النفس التعليمي، وقد يرجع ذلك إلى استخدام أسلوب المحاضرة في التدريس، وبذلك تم التخطيط لمقرر علم النفس التعليمي باستخدام إحدى استراتيجيات التعلم التعاوني (طريقة STAD ، وطريقة الاستقصاء الجماعي G-I).

كما قام سلافين Slavin (١٩٨٣، ٤٣٤) بتحليل ٤٦ دراسة ليحدد فعالية التعلم التعاوني في زيادة تحصيل التلاميذ، فوجد أن ٦٣% من هذه الدراسات توضح أن طرق التعلم التعاوني لها آثار إيجابية على تحصيل التلاميذ، إلا أنه أشار إلى ضرورة توخي الحذر في تقييم نتائج هذه الدراسات، وذلك لكثرة عدد المتغيرات موضوع الدراسة (مثل: عمر التلاميذ – حجم المجموعات – مدة الدراسة – الطريقة المستخدمة). ونظراً لوجود هذا التعارض بين نتائج هذه الدراسات المتعددة أرادت الباحثة القيام بهذه الدراسة.

ويمكن صياغة مشكلة الدراسة الحالية في التساؤل التالي:

ما أثر استخدام إحدى استراتيجيات التعلم التعاوني STAD ، G-I على تحصيل مادة علم النفس التعليمي والدافع للإنجاز والاتجاه نحو المادة لدى طلاب كلية التربية بالوادي الجديد؟

رابعاً: أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة أثر استخدام إحدى استراتيجيات التعلم التعاوني STAD ، G-I على تحصيل مادة علم النفس التعليمي والدافع للإنجاز والاتجاه نحو المادة لدى طلاب كلية التربية بالوادي الجديد.

خامساً: أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة الحالية من عدة اعتبارات تتمثل في التالي:

١- أهمية مقرر علم النفس التعليمي الذي تتناوله الدراسة الحالية لأنه يعتبر من المقررات المهمة التي سوف يسترشد بها المعلم وبتطبيقاتها داخل المدرسة مستقبلاً.

٢- اختيار طلاب كلية التربية لكونها المؤسسة التربوية المعنية بإعداد المعلم فكراً وتطبيقاً، ولما لها من دور بارز في المجتمع، ويرجع ذلك لدور المعلم الكبير في بناء الأجيال المستقبلية.

٣- تبصير الطلاب بأهمية أسلوب التعلم التعاوني في رفع كفاءة التدريس.

ندرة الدراسات العربية التي تناولت التعلم التعاوني بصفة عامة وفي مادة علم النفس التعليمي بصفة خاصة مما أدى الحاجة إلى مثل هذه الدراسات.

سادساً: فروض الدراسة:

تتمثل فروض الدراسة الحالية في الآتي:

١- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة على اختبار التحصيل المعد للمقرر موضوع الدراسة لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

٢- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في مقياس الدافع للإنجاز لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

٣- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في مقياس الاتجاه نحو مادة علم النفس التعليمي لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

٤- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طلاب الشعب الأدبية ومتوسطات درجات طلاب الشعب العلمية للمجموعة التجريبية على مقياس الاتجاه نحو مادة علم النفس التعليمي.

٥- توجد علاقة ارتباطيه بين كل من التحصيل الدراسي والدافع للإنجاز لدى طلاب عينة الدراسة.

سابعاً: مصطلحات الدراسة:

١-التعلم التعاوني باستخدام طريقة Student Teams - Achievement Divisions (STAD):

ويقصد به تعلم الطلاب معاً من خلال تواجدهم في مجموعات صغيرة تضم المستويات التعليمية المختلفة من أجل تحقيق هدف محدد يتمثل في إنجاز المهام، بحيث يشعر كل طالب بأنه شريك فعال في العملية التعليمية، كما يشعر بالمسئولية عن نجاح أو فشل المجموعة (ويتم ذلك داخل المعمل).

٢- طريقة الاستقصاء الجماعي Group Investigation (G - I):

ويقصد به تقديم مشكلة للطلاب، والتعرف على ردود أفعالهم، وتقديم المشكلة في صورة مهمة قابلة للمعالجة والبحث وتحديد أدوار الطلاب ومسئولياتهم في العمل ضمن الجماعة، واستثارة البحث الجماعي لتحقيق هدف وهو مساعدة الطلاب ليتعلموا ويعملوا معاً في موضوع ذي هدف محدد ومنهجي.

٣- الدافع للإنجاز: Achievement Motivation

هي رغبة المتعلم في الأداء الجيد والتغلب على العقبات، وأداء المهام الصعبة والمواظبة والمثابرة وحب الاستطلاع، وهو هدف ذاتي داخلي ينشط ويوجه سلوك المتعلم، ويحقق نجاحه الدراسي.

٤- الاتجاه نحو مادة علم النفس التعليمي: Attitude toward Educational Psychology

يقصد به محصلة استجابات الطلاب نحو دراسة مادة علم النفس التعليمي من حيث دراستها وحب المادة والشعور بمدى قيمتها لهم وللمجتمع، وتنمية روح التعاون بينهم، وطبيعة المادة من حيث السهولة والصعوبة والوضوح، مما يؤدي إلى جهد أكبر وإلى تحصيل عالي المستوى.

٥- التحصيل الدراسي: Academic Achievement

ويقصد به في هذه الدراسة الدرجات التي يحصل عليها الطلاب في الاختبار التحصيلي المعد لهذا المقرر من قبل الباحثة والمطبق على طلاب العينة..

سابعاً: دراسات سابقة:

بالرجوع إلى أدبيات البحث العلمي وُجد أن هناك العديد من الدراسات والبحوث التي تناولت التعلم التعاوني كأحد استراتيجيات التعلم، وسوف نعرض بعض هذه الدراسات وخاصة في مجال التعليم العالي (الجامعي).

أولاً: دراسات تناولت التعلم التعاوني وعلاقته بالتحصيل الدراسي والاتجاه نحو المادة:

١- دراسة هيبر Huber (١٩٩٢):

هدفت هذه الدراسة إلى المقارنة بين طريقتين للتدريس (التعلم التعاوني والمحاضرة) وتوضيح أثر كل منهما على التحصيل وعلى اتجاهات طلاب الكلية (طلبة وطالبات) في دراسة مادة "الكيمياء". وأظهرت النتائج أن التعلم التعاوني يؤدي إلى تحسين مستوى إنجاز الطلاب الأكاديمي في الكيمياء بشكل أفضل من استخدام طريقة المحاضرة.

٢- دراسة بروس بورون وآخرين Bruce Burron et al. (١٩٩٣):

هدفت هذه الدراسة إلى حساب الفروق بين تكنيك التعلم التعاوني وتكنيك التعلم التقليدي في كلية معلمي المرحلة الابتدائية على تحصيل الطلاب ونمو مهارات التعلم التعاوني، كما هدفت إلى معرفة أثر التعلم التعاوني على الاتجاه نحو مقرر "الفيزياء في العلوم". وتكونت عينة الدراسة من (٣٤) طالبة و(٨) طلاب من جامعة Northern Colorado وتضمن المقرر العمل بالمعمل، وقد تم العمل وفقاً لنموذج التعلم معاً (LT). وتوصلت النتائج إلى أن هناك فروق لصالح التعلم التعاوني في نمو مهارات التعلم التعاون بالمقارنة بمجموعة التعلم التقليدية، كما توصلت النتائج أيضاً إلى فعالية التعلم التعاوني في وجود اتجاهات إيجابية لدي التلاميذ نحو موضوعات التعلم أكثر من التعلم التقليدي.

٣- دراسة فوزية إبراهيم يعقوب (١٩٩٣):

هدفت هذه الدراسة إلى محاولة التعرف على استخدام طريقة المجموعات الصغيرة في تحصيل طالبات كلية التربية بالمدينة المنورة واحتفاظهن ببعض المعلومات بمادة تدريس العلوم الاجتماعية. وتكونت عينة الدراسة من (٣٤) طالبة تم توزيعهن عشوائياً إلى مجموعتين متساويتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة. وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في التحصيل لصالح المجموعة التجريبية.

٤- دراسة أوستين Austin (١٩٩٦):

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر استخدام طرق التعلم التعاوني خلال نصف سنة كاملة في مقرر "الرياضيات" للصفوف النهائية بالكلية، واستخدمت المجموعة الضابطة الطريقة المعتادة (المحاضرة) في تقديم المعلومات، بينما استخدمت المجموعة التجريبية طريقة التعلم التعاوني. وتوصلت النتائج إلى أن تلاميذ المجموعة التجريبية حصلت على درجات أعلى من تلاميذ المجموعة الضابطة في التحصيل، كما حدث تغير في الاتجاهات لصالح المجموعة التجريبية، وأن تلاميذ المجموعة التجريبية كانوا مستمتعين بالعمل في الفصل.

٥- دراسة إيمان زكي أنور (١٩٩٦):

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد أثر استخدام التعلم التعاوني كطريقة للتدريس مع طالبات الفرقة الثانية بقسم اللغة الإنجليزية بكلية التربية بالمملكة العربية السعودية في تحصيلهم واتجاهاتهم نحو التعلم التعاوني. وتكونت عينة الدراسة من (٣٤) طالبة تم توزيعهن على مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة. وأسفرت نتائج الدراسة عن أن التعلم التعاوني استراتيجية مهمة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في الاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية.

٦- دراسة عنايات محمود علي (١٩٩٦):

هدفت هذه الدراسة إلى تجريب استخدام استراتيجية التعلم التعاوني على الطالب الجامعي، وأثرها على كل من تحصيله واتجاهاته. وتكونت عينة الدراسة من (٦٧) طالب وطالبة من طلاب الفرقة الثالثة شعبة الطبيعة والكيمياء بكلية التربية بجامعة حلوان. وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية.

٧- دراسة كين وكوهين وبوسكي وديري Kin, Cohen, Booske & Derry (١٩٩٨):

هدفت الدراسة إلى المقارنة بين التعلم التعاوني والتعلم الفردي لطلاب كلية الهندسة عند دراستهم لمقرر "الهندسة الإلكترونية" وقياس اتجاهاتهم نحو التعلم التعاوني. وتكونت عينة الدراسة من (٧٩) طالباً. وتوصلت نتائج الدراسة إلى ارتفاع مستوى تحصيل مجموعات التعلم التعاوني بالمقارنة بمجموعة التعلم الفردي، كما أظهرت النتائج اتجاهات إيجابية عالية المستوى لمجموعات التعلم التعاوني.

٨- دراسة رضا رزق إبراهيم (١٩٩٩):

هدفت الدراسة لمعرفة مدى تأثير أسلوب التعلم التعاوني على رفع مستوى تحصيل الطلاب في مقرر "مقدمة في الإحصاء"، وتكونت عينة الدراسة من (٧٩)

طالب وطالبة من طلاب المستوى السادس بكلية الآداب بجامعة السلطان قابوس (٤١ طالب و طالبة كمجموعة تجريبية، ٣٨ طالب وطالبة كمجموعة ضابطة). وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية.

٩- دراسة فاضل خليل إبراهيم (١٩٩٩):

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام طريقة المناقشة بأسلوب المجموعات الصغيرة في تحصيل المعرفة والاحتفاظ بها لدى طلبة العلوم الاجتماعية بكلية المعلمين بجامعة الموصل بالعراق.

وتكونت عينة الدراسة من (٤٠) طالباً وطالبة. وأسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية التي درست بطريقة المناقشة واستخدام المجموعات الصغيرة في التحصيل والاحتفاظ بالمادة.

١٠- دراسة عبد العزيز سعود (٢٠٠١):

هدفت هذه الدراسة إلى بحث أثر التعلم التعاوني على تعلم طلاب المرحلة الجامعية لمفاهيم الفيزياء. وتكونت العينة من (٤٢) طالباً من كلية المعلمين بالرياض تم تسجيلهم في مقرر الفيزياء. وأسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي ولصالح المجموعة التجريبية.

كما أظهرت عدة دراسات أن التعلم التعاوني له أثر إيجابي في زيادة مستوى التحصيل في مراحل تعليمية مختلفة، وفي نمو الاتجاهات الإيجابية نحو المادة التي تدرس، ومن هذه الدراسات: دراسة مصطفى الديب (١٩٨٧)، ودراسة مفضي رزق الله (١٩٨٩)، ودراسة حسن علي حسن (١٩٩٣)، ودراسة عيد أبو المعاطي الدسوقي (١٩٩٣)، ودراسة مديحة حسين محمد (١٩٩٣)، ودراسة أمين إبراهيم محمود (١٩٩٣)، ودراسة عادل محمود المنشاوي (١٩٩٤)، ودراسة محمد يوسف عثمان (١٩٩٥)، ودزاسة فهيمة سليمان عبد العزيز (١٩٩٧)، ودراسة عبادة أحمد عبادة الخولي (١٩٩٧)، ودراسة جرافس Graves (١٩٩٠)، ودراسة ميلر

Miller (١٩٩٢)، ودراسة ستيفنز وسلافين Stevens & Slavin (١٩٩٥)، ودراسة سلافين وآخرين Slavin et al. (١٩٩٦)، ودراسة أحمد عمر أحمد (١٩٩٩)، ودراسة فريدة كامل أبوزينة (١٩٩٥)، ودراسة السعيد الجندي عبدالعزيز (١٩٩٥)، ودراسة سعيد عبد الله (٢٠٠٠).

ثانياً: دراسات تناولت التعلم التعاوني وعلاقته بالدافعية:

١١- دراسة هيولیت Hewlett (١٩٩١):

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر التعلم التعاوني على كل من التحصيل الدراسي وتقدير الذات والدافع للإنجاز نحو المتعلم، وحب المادة الدراسية. وشملت عينة الدراسة (١٣٩) طالب. وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التحصيل الدراسي وتقدير الذات والدافع للإنجاز والاتجاه نحو التعليم وحب المواد الدراسية.

١٢- دراسة عبد الرحمن السعدني (١٩٩٣):

هدفت هذه الدارسة إلى التعرف على فعالية استخدام أسلوب التعلم التعاوني على تحصيل الطلاب ودافعيتهم للإنجاز. وتوصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للإنجاز والتحصيل لدى الطلاب الذين درسوا بأسلوب التعلم التعاوني مقارنة بزملائهم الذين خضعوا للطرق السائدة في التدريس.

١٣- دراسة داريا بول كورتني وآخرين Daria Poul Courtney et al. (١٩٩٤):

وصفت الدراسة الأساس البحثي والعقل المؤيد لاستخدام طرق التعلم التعاوني وتقييم فعالية هذه الطرق في مقررات الإحصاء التربوي. وشملت العينة (٦٢) طالب جامعي. وأسفرت النتائج على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في التحصيل، كما أن التعلم التعاوني أدى إلى تحسين دافعية التلاميذ وإلى انخفاض القلق.

١٤- دراسة كلين وآخرين Klein et al. (١٩٩٤):

هدفت هذه الدراسة إلى توضيح اثر كل من التعلم التعاوني والتعلم الفردي ونوع المكافأة على التحصيل ودافعية الإنجاز. وتكونت عينة الدراسة من (١٢٦) طالب تحت التخرج. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن الطلاب الذين عملوا بمفردهم كان أداؤهم أفضل في الاختبار البعدي، وعبروا عن استمرار الدافعية بدرجة أكبر من الذين عملوا بطريقة تعاونية، وكان لنوع المكافأة تأثير على التحصيل واستمرار الدافعية.

١٥- دراسة كير وآخرين Kerr et al. (٢٠٠٠):

هدفت هذه الدراسة إلى استخدام برنامج قائم على التعلم التعاوني، حيث توصلت النتائج إلى فاعلية هذا البرنامج في إثارة دافعية الطلاب، وتعليم الطلاب كيفية التعلم learning how learning. كذلك اوضحت دراسة بانتيز Panitz (١٩٩٩) أهمية استخدام التعلم التنافسي في زيادة الدافعية لدى طلاب الكليات.

١٦- دراسة خضر مخيمر أبوزيد (٢٠٠١):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فاعلية استخدام إحدى استراتيجيات التعلم التعاوني STAD في تنمية الدافعية، وتأثير هذه الاستراتيجية على التحصيل الدراسي والقابلية للعمل التعاوني لدى طلاب كلية التربية بصور (سلطنة عمان). وتم اختيار عينة الدراسة عشوائياً، وكان عدد أفراد المجموعة الضابطة (٩٠) طالب وطالبة، والمجموعة التجريبية (٩٠) طالب وطالبة. وتوصلت نتائج الدراسة إلى تفوق طلاب المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي والقابلية للعمل التعاوني والميل نحو العمل التعاوني والدافع للإنجاز وذلك بالمقارنة بالأسلوب المعتاد في تدريس نفس الوحدة لطلاب المجموعة الضابطة.

١٧- دراسة نصر أبو السعود عبد المجيد (٢٠٠٣):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى فاعلية استخدام استراتيجية التعلم التعاوني على التحصيل الأكاديمي والدافع للإنجاز وتقدير الذات والقابلية للعمل التعاوني لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من

النتائج من أهمها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات تلاميذ المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي والدافع للإنجاز وتقدير الذات والقابلية للعمل التعاوني لصالح المجموعة التجريبية.

اتفقت الدراسات السابقة على أن استخدام استراتيجيات التعلم التعاوني لها أثر فعال في زيادة تحصيل الطلاب والاتجاه نحو التعلم التعاوني وحب المادة التعليمية، وأيضاً في أسلوب المشاركة الجماعية وطبيعة العمل في جماعات صغيرة تتيح لهم فرص لجمع البيانات والمعلومات والأدلة والشواهد وبناء علاقات إيجابية مع زملائهم، وتجعلهم أكثر نشاط ودافعية أثناء المواقف التعليمية وذلك إذا قورن بالفصول التقليدية. وقد طبقت تجارب تلك الدراسات على مراحل تعليمية مختلفة وأيضاً على مواد دراسية متنوعة وكانت الدراسات قليلة بالكليات (بالجامعة)، وقد توصلت جميعها إلى نتائج إيجابية لاستخدام هذه الاستراتيجية على التحصيل الدراسي والدافع للإنجاز، بينما كان هناك دراسات قليلة لا تذكر كانت نتائجها عكس ذلك. كما أن معظم الدراسات السابقة ركزت على استخدام طرق معينة مثل طريقة SATD مهملة باقي الطرق.

ثامناً: إجراءات الدراسة:

١- عينة الدراسة:

أ- عينة الدراسة الاستطلاعية:

تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية لتقنين أدوات الدراسة من (٦٠) طالب وطالبة من طلاب الفرقة الثالثة عام بكلية التربية بالوادي الجديد (٣٠ شعبة الرياضيات، ٣٠ شعبة التاريخ)، تم اختيارهم بطريقة عشوائية.

ب- عينة الدراسة الأساسية:

تكونت عينة الدراسة الأساسية من (١٢٠) طالب وطالبة من طلاب الفرقة الثالثة عام بالكلية، وتم تقسيمها إلى مجموعتين: الأولى تجريبية وتضمن (٦٠) طالب وطالبة (٣٠ طالب وطالبة من شعبة الرياضيات و٣٠ طالب وطالبة من شعبة اللغة الإنجليزية)، والثانية ضابطة وتضمن (٦٠) طالب وطالبة (٣٠ طالب وطالبة من شعبة الرياضيات و٣٠ طالب وطالبة من شعبة اللغة الإنجليزية).

٢- أدوات الدراسة:

تتناول الباحثة عرض للأدوات المستخدمة في البحث الحالي وذلك من حيث إعدادها وتقنينها كالتالي:

أ- اختبار الدافع للإنجاز (إعداد الباحثة).

اتبعت الباحثة الخطوات التالية في إعداد المقياس:

(١) الاطلاع على الدراسات السابقة التي تناولت موضوع الدافع للإنجاز، وتم تحليل الاطلاع على عدد من المقاييس في هذا الموضوع، ومن أهمها اختبار الدافع للإنجاز للأطفال والراشدين لفاروق عبدالفتاح (١٩٩١).

(٢) قامت الباحثة بعمل استبيان مفتوح على عينة من طلاب بالكلية وعددهم (١٠٠) طالب وطالبة بجميع التخصصات العلمية والأدبية، كما استخدمت الباحثة في هذا الاستبيان بعض الأسئلة المفتوحة الخاصة بدافعية الإنجاز الدراسي، ومثل هذه الدراسات تم الاستفادة بها في تحديد عبارات اختبار الدافع للإنجاز.

(٣) تم إعداد الصورة الأولية لاختبار الدافع للإنجاز من خلال وضع مفهوم إجرائي في ضوء الخصائص المعرفية والمزاجية المرتبطة بالإنجاز (حسن علي حسن، ١٩٩٨، ٨٥-١٠٣)، وبلغ عدد عباراته (٤١) عبارة في صورته الأولية، وقد روعي في العبارات سهولة الصياغة والوضوح والبعد والغموض.

(٤) قامت الباحثة بعد ذلك بعرض اختبار الدافع للإنجاز على مجموعة في المحكمين المتخصصين في مجال علم النفس والصحة النفسية (ملحق ١) وفي ضوء أراء المحكمين تم حذف بعض العبارات التي لم تحظ بنسبة اتفاق أكثر من ٩٠%، وتم تعديل بعض العبارات، بلغت عبارات المقياس في صورته النهائية (٤٠ عبارة) ملحق (٢).

(٥) قامت الباحثة بتطبيق اختبار الدافع للإنجاز على عينة الدراسة الاستطلاعية المسار إليها سابقاً (٦٠ طالب وطالبة من الفرقة الثالثة عام بالكلية شعبتي الرياضيات والتاريخ).

(٦) تم تصحيح عبارات المقياس وفقاً للترتيب التالي (غالباً- أحياناً- نادراً- لا) ووفقاً لتوزيع الدرجات التالية (٤ - ٣- ٢- ١) للعبارات الإيجابية، أما بالنسبة للعبارات السالبة فقد تم توزيعها كالتالي (لا - نادراً- أحياناً- غالباً)

(٤ – ٣– ٢– ١)، حيث كانت العبارات السالبة هي: ١– ٢–٧–٩– ١٠– ١١– ١٣– ١٥– ١٧– ١٨– ١٩– ٢٠– ٢٢ – ٣١ – ٣٤ – ٣٦ – ٣٨ ، أما باقي العبارات فهي موجبة.

** كفاءة اختبار الدافع للإنجاز:

أ– ثبات الاختبار:

وقد تم حساب ثبات الاختبار بالطرق الآتية:

(١) طريقة إعادة الاختبار: Test - Retest Method

استخدمت الباحثة طريقة إعادة الاختبار لحساب ثبات المقياس على أفراد العينة الاستطلاعية (٦٠ طالب وطالبة) بفاصل زمني أسبوعين بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني، ويلاحظ أن طريقة إعادة الاختبار من أفضل الطرق في حساب معامل الثبات للمقاييس غير الموقوتة، وتم حساب معامل الارتباط بين درجات الطلاب في التطبيق الأول ودرجاتهم في التطبيق الثاني فكان معامل الارتباط (٠,٨٧) بما يشير إلى درجة عالية من الثبات.

(٢) طريقة التجزئة النصفية:

قامت الباحثة بحساب ثبات المقياس باستخدام طريقة التجزئة النصفية على أفراد العينة الاستطلاعية (٦٠ طالب وطالبة)، وتم تصحيح المعاملات باستخدام طريقة "سبيرمان براون" وجاء معامل الثبات (٠,٨٩) وهي درجة عالية.

(٣) طريقة معادلة ألفا كرونباك:

استخدمت الباحثة معادلة ألفا كرونباك (صفوت فرج، ١٩٨٩، ٣٢٧) لحساب معامل ثبات اختبار الدافع للإنجاز وجاء معامل الثبات مساوياً (٠,٨٩) وهي درجة عالية من الثبات.

ب– صدق المقياس:

(١) صدق المقياس:

قامت الباحثة في الدراسة الحالية للتأكد من صدق اختبار الدافع للإنجاز بعدة طرق نعرضها فيما يلي:

(أ) صدق المحكمين:

عرض بنود اختبار الدافع للإنجاز في صورته الأولية (٤١ عبارة) على مجموعة من المحكمين من أساتذة علم النفس التعليمي والصحة النفسية (ملحق ١) وفي ضوء أراء السادة المحكمين تم حذف بعض العبارات التي لم تحظ بنسبة اتفاق أكثر من ٩٠% وتم تعديل بعض العبارات، بلغت عبارات المقياس في صورته النهائية (٤٠ عبارة) (ملحق ٢).

(ب) صدق التناسق الداخلي "صدق المفردات":

وقد تم حسابه كالتالي:

- معاملات ارتباط درجات كل عبارة من عبارات الإختبار بالدرجة الكلية للاختبار، كما هو موضح بجدول (١)، حيث (م) هي رقم العبارة، (ر) هي قيمة معامل الارتباط بين درجة العبارة وبين الدرجة الكلية للاختبار.

جدول (١) معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة وبين الدرجة الكلية للاختبار

م	ر	م	ر	م	ر	م	ر	م	ر
١	٠,٥٧١*	٩	٠,٣٦٣*	١٧	٠,٨٧٨*	٢٥	٠,٨٧٦*	٣٣	٠,٨٧٥*
٢	٠,٢٣٥**	١٠	٠,٤٤٤*	١٨	٠,٤٤٧*	٢٦	٠,٢١١**	٣٤	٠,٤٩٠*
٣	٠,٣٠٤*	١١	٠,٨٧٩*	١٩	٠,٨٧٥*	٢٧	٠,٨٧٧*	٣٥	٠,٨٧٥*
٤	٠,١٩٥**	١٢	٠,٨٧٥*	٢٠	٠,٤٤٧*	٢٨	٠,٤٤٨*	٣٦	٠,٨٧٨*
٥	٠,٢٠٨**	١٣	٠,٣٧٥*	٢١	٠,٢١٢**	٢٩	٠,٣٤٤*	٣٧	٠,٢٧٧*
٦	٠,٨٧٩*	١٤	٠,٢٧٢*	٢٢	٠,٣٦١*	٣٠	٠,٢٤**	٣٨	٠,٢٤٥**
٧	٠,٣*	١٥	٠,٣١٠*	٢٣	٠,٣٢٦*	٣١	٠,٨٧٩*	٣٩	٠,٢٨٥*
٨	٠,٤٤٧*	١٦	٠,٢٥٤*	٢٤	٠,٨٧٤*	٣٢	٠,٢٢٩*	٤٠	٠,٣٩٧*

(*) دال عند مستوى ٠,٠١ (**) دال عند مستوى ٠,٠٥

(ج) الصدق العاملي:

قد استخدمت الباحثة التحليل العاملي لفقرات اختبار الدافع للإنجاز بطريقة المكونات الأساسية وتدوير المحاور بطريقة الفاريماكس واستخدمت الباحثة محك كايزر، والجدول التالي يوضح نتائج التحليل العاملي بطريقة المكونات الأساسية لفقرات اختبار الدافع للإنجاز.

جدول (٢) نتائج التحليل العاملي بطريقة المكونات الأساسية لفقرات اختبار الدافع للإنجاز

المعامل / التباين الكلي	قيمة الجذر الكامن		
	الكلي	نسبة التباين	الاشتراكيات
١	١٤,٤٢٥	٣٥,١٨٣	٣٥,١٨٣
٢	٤,٩٧٤	١٢,١٣	٤٧,٣١٦
٣	٢,٥٩٨	٦,٣٣٦	٥٣,٦٥٢
٤	٢,١٢٦	٥,١٨٦	٥٨,٨٣٨
٥	١,٧٩١	٤,٣٦٨	٦٣,٢٠٦

ويوضح الجدول السابق أن هناك خمسة عوامل ناتجة عن التحليل، ويوضح جدول (٣) وجدول (٤) مصفوفة العوامل لفقرات اختبار الدافع للإنجاز قبل وبعد التدوير المتعامد وحذف المعاملات الأقل من ٠,٣.

جدول (٣) قيمة تشبعات العبارات على العوامل في التحليل العاملي قبل التدوير

العبارة	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	العامل الخامس
١	٠,٥١٥	٠,٢٦٦	٠,١٠٤	٠,٠٦٦	٠,٥٣٣
٢	٠,٢١٠	٠,٠٩	٠,١٩٠-	٠,٥١٨	٠,٠٧٩
٣	٠,٢٥٩	٠,٠٩	٠,٣٦٩	٠,٣٩٠-	٠,٠٩٥
٤	٠,٠٣	٠,٢٨٨	٠,٥٩٠	٠,٠١٩-	٠,٢٨٤
٥	٠,١٥٩	٠,٠١-	٠,٥٤٩	٠,٠٣٦	٠,١٢٧-
٦	٠,٩٧٨	٠,١٨٢-	٠,٠٦-	٠,٠٦٣-	٠,٠٢٨-
٧	٠,١٦٤	٠,٣٩٥	٠,١٠١	٠,٢٨٥	٠,١٦٢
٨	٠,٢٧٠	٠,٨٨٧	٠,٢٣٤-	٠,٠٦-	٠,١٤-
٩	٠,٢٦٦	٠,٣٦٠	٠,٠٤	٠,٤١٦	٠,٠٩٦
١٠	٠,٤٢٥	٠,١٢٨	٠,١٢٠-	٠,٢٨٩	٠,١٢٩-
١١	٠,٩٧٨	٠,١٨٢-	٠,٠٦-	٠,٠٦٣-	٠,٠٢٨-
١٢	٠,٩٧٦	٠,١٨٢-	٠,٠٦٢-	٠,٠٦٤-	٠,٠٢٩-
١٣	٠,٣٠١	٠,٢٦٧	٠,٠٦١-	٠,٣١٨-	٠,٢٥٠
١٤	٠,٢٢٧	٠,١١٢	٠,٠٨٣	٠,٣٣٦	٠,١٧٧-
١٥	٠,١٧٧	٠,٥٥٥	٠,٠٤٥-	٠,٠٩٤	٠,١١٥
١٦	٠,٢٤٢	٠,٠٩	٠,٠٣٣	٠,٤٦٦-	٠,١٨١

العبارة	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	العامل الخامس
١٧	٠,٩٧٨	-٠,١٨١	-٠,٠٦٢	-٠٠٦.-	-٠,٠٢٨
١٨	٠,٢٧٠	٠,٨٨٧	-٠,٢٣٤	-٠,٠٦١	-٠,١٤٠
١٩	٠,٩٧٧	-٠,١٨٠	-٠,٠٦١	-٠,٠٠٦	-٠,٠٢٩
٢٠	٠,٢٧٠	٠,٨٨٥	-٠,٢٣٥	-٠,٠٦٢	-٠,١٤٠
٢١	٠,١٤٧	٠,٠٧٧	٠,٠٩٤	-٠,٣١٠	-٠,٣٦٦
٢٢	٠,٢٥١	٠,٤١٨	-٠,٠٠٥	-٠,١٩٣	-٠,٠٠٧
٢٣	٠,٢٧٤	٠,٠٦١	٠,٣٢٧	-٠,١٢١	-٠,٢٧٩
٢٤	٠,٩٧٨	-٠,١٨٢	-٠,٠٦١	-٠,٠٠٦	-٠,٠٢٨
٢٥	٠,٩٧٧	-٠,١٨١	-٠,٠٦٢	-٠,٠٠٦	-٠,٠٢٩
٢٦	٠,١٢٦	٠,١٣١	٠,٥٣٣	٠,٥٢١	٠,١٩٠
٢٧	٠,٩٧٦	-٠,١٨٠	-٠,٠٦١	-٠,٠٠٦	-٠,٠٢٩
٢٨	٠,٢٧٠	٠,٨٨٧	-٠,٢٣٤	-٠,٠٦١	-٠,١٤٠
٢٩	٠,٢٣٠	٠,٣٧٧	٠,٢٠١	٠,٠٢٧	-٠,٠٢
٣٠	٠,١٩٠	٠,٠٠٦	٠,٥٣٧	٠,٢٥٠	-٠,٣٨٤
٣١	٠,٩٧٥	-٠,١٨٢	-٠,٠٦	-٠,٠٠٦	-٠,٠٢٨
٣٢	٠,١٦٦	٠,١٢٠	٠,٤٧٥	٠,١٦١	-٠,٤٣٨
٣٣	٠,٩٧٧	-٠,١٨١	-٠,٠٦١	-٠,٠٠٦	-٠,٠٢٨
٣٤	٠,٥١٢	-٠,١٢٢	٠,٠٧٧	٠,٢٢٢	٠,٠٨
٣٥	٠,٩٧٥	-٠,١٨١	-٠,٠٦٢	-٠,٠٠٦	-٠,٠٢٨
٣٦	٠,٩٧٨	-٠,١٨٢	-٠,٠٦١	-٠,٠٠٦	-٠,٠٢٧
٣٧	٠,١٨٦	٠,٢٤٢	٠,٤٤٣	-٠,٢٦٦	٠,٢٤٢
٣٨	٠,٢٠٨	٠,٠٧٧	-٠,٠٧٧	٠,٤٥٦	٠,٣٨٦
٣٩	٠,١٩٠	٠,٢٤٩	٠,٥٠٠	-٠,١٨٣	-٠,٢١٤
٤٠	٠,٣٨٩	-٠,٠٦	٠,١٨٩	-٠,١٩٠	٠,٤٥٧

جدول (٤) مصفوفة العوامل بعد التدوير وحذف التشبعات

الأقل من ٠,٣ (عدد العوامل = ٥) (ن = ٦٠)

العبارة	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	العامل الخامس
١	٠,٣٨١	———	———	٠,٤٩١	٠,٤٢٧
٢	———	———	———	———	٠,٤٩٤
٣	———	———	———	٠,٥٠٣	———
٤	———	———	٠,٣٦٤	٠,٥٤٥	———
٥	———	———	٠,٥٣٨	———	———
٦	٠,٩٨٨	———	———	———	———
٧	———	٠,٣٢٣	———	———	٠,٤١٤
٨	———	٠,٩٦٦	———	———	———
٩	———	٠,٣٢٧	———	———	٠,٤٩٠
١٠	٠,٣٨٧	———	———	———	———
١١	٠,٩٨٧	———	———	———	———
١٢	٠,٩٨٦	———	———	———	———
١٣	———	٠,٣١٤	———	٠,٣٨٩	———
١٤	———	———	٠,٣١٠		٠,٣٠١
١٥	———	٠,٣٥٣	———	———	———
١٦	———	———	———	٠,٤٣٠	———
١٧	٠,٩٨٧	———	———	———	———
١٨	———	٠,٩٦٦	———	———	———
١٩	٠,٩٨٨	———	———	———	———
٢٠	———	٠,٩٦٧	———	———	———
٢١	———	———	———	———	٠,٤٠٥
٢٢	———	٠,٤٦٠	———	———	———
٢٣	———	———	٠,٤٣٤	———	———
٢٤	٠,٩٨٨	———	———	———	———
٢٥	٠,٩٨٧	———	———	———	———

العبارة	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	العامل الخامس
٢٦	ـــــ	ـــــ	٠,٤٦٠	ـــــ	٠,٦١٧
٢٧	٠,٩٨٨	ـــــ	ـــــ	ـــــ	ـــــ
٢٨	ـــــ	٠,٩٦٨	ـــــ	ـــــ	ـــــ
٢٩	ـــــ	٠,٣٤٣	ـــــ	ـــــ	ـــــ
٣٠	ـــــ	ـــــ	٠,٧١٠	ـــــ	ـــــ
٣١	٠,٩٨٥	ـــــ	ـــــ	ـــــ	ـــــ
٣٢	ـــــ	ـــــ	٠,٦٨٢	ـــــ	ـــــ
٣٣	٠,٩٨٧	ـــــ	ـــــ	ـــــ	ـــــ
٣٤	٠,٥٠٦	ـــــ	ـــــ	ـــــ	ـــــ
٣٥	٠,٩٨٨	ـــــ	ـــــ	ـــــ	ـــــ
٣٦	٠,٩٨٧	ـــــ	ـــــ	ـــــ	ـــــ
٣٧	ـــــ	ـــــ	ـــــ	٠,٦٥٣	ـــــ
٣٨	ـــــ	ـــــ	ـــــ	ـــــ	٠,٦٠٣
٣٩	ـــــ	ـــــ	٠,٥٤٠	ـــــ	ـــــ
٤٠	٠,٣٠٢	ـــــ	ـــــ	٠,٥٦٦	ـــــ

وفيما يلي وصف العوامل الناتجة عن التحليل العاملي.

(أ) العامل الأول:

وقد استوعب هذا العامل (٣٥,١٨٣%) من حجم التباين الكلي كما هو موضح بجدول (٥).

جدول (٥) تشبعات العبارات على العامل الأول (ن=٦٠)

م	العبارة	التشبع
٦	يسعدني أن أشترك في إنجاز أي عمل مع زملائي	٠,٩٨٨
١٠	عندما أجد أشخاص ناجحين في أعمالهم أو في دراستهم أرجع ذلك إلى الصدفة	٠,٣٨٧
١١	أشعر ببعض الضيق إذا كان هناك مناقس أقوى مني في العمل أو يتميز عني بشيء	٠,٩٨٧
١٢	أشعر بالفخر عندما أنجح في إنجاز عمل ما	٠,٩٨٦
١٧	أشعر بالقلق الشديد عند اتخاذ بعض القرارات المصيرية	٠,٩٨٧
١٩	اختلف مع زملائي في بعض النقاط عند الاشتراك معهم في عمل معين	٠,٩٨٨

م	العبارة	التشبع
٢٤	أفضل التفكير المستقل حتى إذا كنت مشتركاً في مجموعة	٠,٩٨٨
٢٥	عندما أفكر في تحقيق هدف ما يجب أن يكون متسقاً مع قدراتي	٠,٩٨٧
٢٧	أميل لأداء الأعمال التي تتحدى قدراتي	٠,٩٨٨
٣١	عندما تواجهني بعض الصعوبات أثناء عملي فإنني أفقد حماس الإنجاز	٠,٩٨٥
٣٣	أشعر بالرغبة في حب الاستطلاع والمعرفة نحو نفسي	٠,٩٨٧
٣٤	لا أرغب في الاستمرار في المذاكرة أو الاسترجاع لوقت طويل ومتواصل	٠,٥٠٦
٣٥	أفكر دائماً ماذا أريد أن أفعل في المستقبل	٠,٩٨٨
٣٦	أفضل دائماً أن يكون الامتحان مباشر وسهل	٠,٩٨٧

ومن الجدول السابق يتضح أن عبارات العامل الأول تعبر عن رغبة الفرد في العمل مع جماعة، وفي نفس الوقت يكون له كيانه المستقل داخلها. كما أن الفرد يتطلع للمستقبل، ولديه حب للاستطلاع، الأمر الذي يدفعه لأن يقوم ببعض الأعمال التي تتحدى قدراته.

(ب) العامل الثاني:

وقد استوعب هذا العامل (١٢,١٣%) من حجم التباين الكلي كما هو موضح بجدول (٦).

جدول (٦) تشبعات العبارات على العامل الثاني (ن=٦٠)

م	العبارة	التشبع
٨	عندما أقرر إنجاز عمل معين أبذل قصارى جهدي في إنهائه في الوقت المحدد	٠,٩٦٦
١٥	أشعر بالتردد في اتخاذ بعض القرارات	٠,٥٣٥
١٨	أميل لأداء الأعمال السهلة أكثر من الصعبة	٠,٩٦٦
٢٠	ليس لدي الرغبة في ابتكار أساليب أو طرق جديدة في مواقف الحياة	٠,٩٦٧
٢٢	أشعر في كثير من المواقف بالقلق والتوتر	٠,٤٦٠
٢٨	أصمم تصميماً تاماً على إنجاز عمل معين كنت قد بدأت فيه	٠,٩٦٨
٢٩	أميل لأداء الأعمال التي تتطلب مني تفكيراً عميقاً	٠,٣٤٣

ومن الجدول السابق يتضح أن عبارات العامل الثاني تعبر عن رغبة الفرد في أداء الأعمال التي يكلف بها حتى ينتهي منها، كما أنه يبذل قصارى جهده في إنهائه في الوقت المحدد.

(ج) عبارات العامل الثالث:

وقد استوعب هذا العامل (٦,٣٣٦%) من حجم التباين الكلي كما هو موضح بجدول (٧).

جدول (٧) تشبعات العبارات على العامل الثالث (ن=٦٠)

م	العبارة	التشبع
٥	عندما أفشل في عمل ما لا أيأس ولكنني أحاول مرة أخرى	٠,٥٣٨
١٤	أشعر بالارتياح عند اشتراكي في عمل من الأعمال	٠,٣١٠
٢٣	لا أشعر بالإحباط حينما أفشل في إنجاز عمل معين	٠,٤٣٤
٣٠	أتقبل وجهة نظر الآخرين ونقدهم لي	٠,٧١٠
٣٢	أثناء قيامي بأداء عمل معين أكون حريصاً على إنجازه بسرعة	٠,٦٨٢
٣٩	أميل إلى الأفكار الإبداعية	٠,٥٤٠

ومن الجدول السابق يتضح أن عبارات العامل الثالث تعبر عن قبول الفرد لوجهة نظر الآخرين ونقدهم البناء، كما انه لا يشعر بالملل والإحباط عندما تعترضه مشكلة ولكنه يحاول فيها عدة مرات.

(د) العامل الرابع:

وقد استوعب هذا العامل (٥,١٨٦%) من حجم التباين الكلي كما هو بالجدول التالي

جدول (٨) تشبعات العبارات على العامل الرابع (ن=٦٠)

م	العبارة	التشبع
١	من السهل عليّ ترك عمل قبل إنهائه	٠,٤٩١
٣	غالباً ما أكرر المحاولة والاستمرار في عمل عندما أحبط	٠,٥٠٣
٤	كثيراً ما أخاطر لإنجاز عمل ما إذا أتيحت لي الفرصة لذلك	٠,٥٤٥
١٣	تشغلني أمور أخرى أثناء العمل أو الدراسة	٠,٣٨٩
١٦	أميل إلى التفكير والتأني في الشروع أو العمل الذي أنجزه	٠,٤٣٠
٣٧	أشعر بالقلق الشديد عند اتخاذ بعض القرارات المصيرية	٠,٦٥٣
٤٠	أشعر بالرغبة في حب الاستطلاع والمعرفة نحو بيئتي	٠,٥٦٦

ومن الجدول السابق يتضح أن عبارات العامل الرابع تعبر عن رغبة الفرد في

المخاطرة لإنجاز عمل ما، وتطلعه لأمور كثيرة حول بيئته، الأمر الذي يدفعه للتأني والتفكير قبل الشروع في العمل.

(هـ) العامل الخامس:

وقد استوعب هذا العامل (٤,٣٦٨%) من حجم التباين الكلي كما هو موضح بجدول (٩).

جدول (٩) تشبعات العبارات على العامل الخامس (ن=٦٠)

رقم العبارة	العبارة	التشبع
٢	غالباً ما يكون حظي سيئ في إنجاز أي عمل	٠,٤٩٤
٧	لا أميل كثيراً للتنافس مع الآخرين في عملي أو دراستي	٠,٤١٤
٩	لا أفضل الاشتراك في عمل جماعي	٠,٤٩٠
٢١	لا تؤثر عليّ العوامل الخارجية أثناء إنجازي لعمل ما	٠,٤٠٥
٢٦	إذا كلفت بإنجاز مهمة معينة فإنني أصمم على إنجازها مهما كانت	٠,٦١٧
٣٨	العنف هو أقصر طريق لي في تفاعلي مع الآخرين	٠,٦٠٣

ومن الجدول السابق يتضح أن عبارات العامل الخامس تعبر عن رغبة الفرد في إنجاز المهام التي توكل إليه مهما كانت صعبة، كما أنه لا يميل للتنافس مع الآخرين عند أداء الأعمال.

(٤) الصدق التلازمي:

قامت الباحثة بحساب الصدق التلازمي لاختبار الدافع للإنجاز مع مقياس الدافع للإنجاز للأطفال والراشدين (فاروق عبد الفتاح موسى، ١٩٩١)، وذلك بتطبيق المقياسين على عينة الدراسة الاستطلاعية (ن=٦٠)، وكان معامل الصدق التلازمي هو (٠,٧٩) وهو دال عند مستوى (٠,٠١) .

ب- مقياس الاتجاه نحو مادة علم النفس التعليمي: (إعداد الباحثة)

اتبعت الباحثة الخطوات التالية في إعداد المقياس:

(١) الإطلاع على عديد من مقاييس الاتجاهات في مختلف المراحل العمرية، واسترشدت الباحثة بمقياس الشناوي عبد المنعم (١٩٨٦) لطلاب المرحلة الجامعية.

(٢) قامت الباحثة بعد ذلك بعرض المقياس على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال علم النفس والصحة النفسية (ملحق ٣)، والمتضمن التعريف الإجرائي والأبعاد الأربعة للاختبار، وقد تكون الاختبار من (٤٣) عبارة. وفي ضوء آراء المحكمين تم حذف بعض العبارات غير الواضحة والتي لم تحظ بنسبة اتفاق أكثر من ٧٥%، كما تم تعديل صياغة بعض العبارات.

(٣) الصورة النهائية لمقياس تتكون من (٣٨) عبارة، البعد الأول هو "الاتجاه نحو شخصية أستاذ المادة" (١٠ عبارات)، والبعد الثاني هو "الاتجاه نحو الاستمتاع بالمادة" (١٠ عبارات)، والبعد الثالث هو "الاتجاه نحو طبيعية المادة" (٨ عبارات)، والبعد الرابع هو "الاتجاه نحو قيمة المادة" (١٠ عبارات).

(٤) قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة الدراسة الاستطلاعية المشار إليها سابقاً (٦٠ طالب وطالبة من الفرقة الثالثة عام بالكلية شعبتي الرياضيات والتاريخ).

(٥) تم تصحيح عبارات المقياس وفقاً للترتيب التالي (غالباً- أحياناً- نادراً) ووفقاً لتوزيع الدرجات التالية (٣- ٢- ١) للعبارات الإيجابية، أما بالنسبة للعبارات السالبة فقد تم توزيعها كالتالي (نادراً- أحياناً- غالباً) (٣- ٢- ١)، حيث كانت العبارات السالبة هي: ٢ - ٦ - ٩- ١٠ - ١١ - ١٣ - ١٥ - ١٦ - ١٩ - ٢٣ - ٢٤ - ٢٥ - ٢٦ - ٢٧ - ٣١ ، أما باقي العبارات فهي موجبة.

** كفاءة مقياس الاتجاه نحو مادة علم النفس التعليمي:

أ- ثبات المقياس:

(١) طريقة التجزئة النصفية:

قامت الباحثة بحساب ثبات المقياس باستخدام طريقة التجزئة النصفية على أفراد العينة الاستطلاعية (٦٠) طالب وطالبة، وتم تصحيح المعاملات باستخدام طريقة "سبيرمان براون" وجاءت معاملات الثبات عالية كما هو موضح بجدول (١٠).

جدول (١٠) معاملات ثبات الأبعاد ومعامل ثبات
مقياس الاتجاه بطريقة التجزئة النصفية (ن=٦٠)

م	البعد	معاملات الثبات
١	الاتجاه نحو شخصية أستاذ المادة	٠,٧٣*
٢	الاتجاه نحو الاستمتاع بالمادة	٠,٧٤*
٣	الاتجاه نحو طبيعية المادة	٠,٧١*
٤	الاتجاه نحو قيمة المادة	٠,٧٣*
	المقياس ككل	٠,٧٩*

(*) دال عند مستوى ٠,٠١

(٢) طريقة معادلة ألفا كرونباك:

استخدمت الباحثة معادلة ألفا كرونباك (صفوت فرج، ١٩٨٩، ٣٢٧) لحساب معامل ثبات المقياس وأبعاده كما هو موضح بالجدول التالي، حيث يشير إلى ارتفاع معاملات ثبات المقياس الحالي التي تراوحت بين (٠,٦٩ - ٠,٧٨) فضلاً عن أنها دالة عند مستوى (٠,٠١) مما يؤكد على أن المقياس على درجة عالية من الثبات.

جدول (١١) معاملات ثبات الأبعاد ومعامل ثبات
مقياس الاتجاه باستخدام معادلة ألفا كرونباك (ن=٦٠)

م	البعد	معاملات الثبات
١	الاتجاه نحو شخصية أستاذ المادة	٠,٧١*
٢	الاتجاه نحو الاستمتاع بالمادة	٠,٧٥*
٣	الاتجاه نحو طبيعية المادة	٠,٦٩*
٤	الاتجاه نحو قيمة المادة	٠,٧١*
	المقياس ككل	٠,٧٨*

(*) دال عند مستوى ٠,٠١

ب- صدق المقياس:

(١) صدق التناسق الداخلي "صدق المفردات":

وقد تم حسابه كالتالي:

(أ) معاملات ارتباط درجات كل عبارة من عبارات المقياس بدرجات البعد الفرعي المنتمية إليه. ويوضح جدول (١٢) هذه المعاملات بالنسبة لجميع الأبعاد الفرعية، حيث (م) هي رقم العبارة، (ر) هي قيمة معامل الارتباط بين هذه العبارة وبين البعد المنتمية إليه، ويوضح جدول (١٢) قيم هذه المعاملات.

جدول (١٢) معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه (ن=٦٠)

البعد الأول		البعد الثاني		البعد الثالث		البعد الرابع	
م	ر	م	ر	م	ر	م	ر
١	٠,٤٩١*	٢	٠,٨٥٥*	٣	٠,٥٥٤*	٤	٠,٥٨٨*
٥	٠,٣٣٩*	٦	٠,٥٣٨*	٧	٠,٥٣٤*	٨	٠,٣١٩*
٩	٠,٧٢٥*	١٠	٠,٥٣٢*	١١	٠,٤٧٧*	١٢	٠,٥٧٨*
١٣	٠,٣٨٧*	١٤	٠,٨٥٤*	١٥	٠,٣٧٠*	١٦	٠,٣٨٩*
١٧	٠,٤٥٤*	١٨	٠,٤٦٢*	١٩	٠,٥٠٩*	٢٠	٠,٤٧١*
٢١	٠,٣١١*	٢٢	٠,٥٤٥*	٢٣	٠,٤٨٩*	٢٤	٠,٣٠٤*
٢٥	٠,٤٦٢*	٢٦	٠,٨٥٦*	٢٧	٠,٥٦٧*	٢٨	٠,٥٧٧*
٢٩	٠,٥٤٦*	٣٠	٠,٦٧٢*	٣١	٠,٣٩٤*	٣٢	٠,٤٠١*
٣٣	٠,٧٢٥*	٣٤	٠,٥٤٤*	—	—	٣٥	٠,٥١٩*
٣٦	٠,٤٩٦*	٣٧	٠,٤٥٤*	—	—	٣٨	٠,٥٧٤*

(*) دال عند مستوى ٠,٠١

(ب) معاملات الارتباط بين كل مقياس فرعي والدرجة الكلية للمقياس، ويوضح جدول (١٣) هذه المعاملات.

جدول (١٣) معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس (ن=٦٠)

م	البعد	معاملات الارتباط
١	الاتجاه نحو شخصية أستاذ المادة	٠,٨١*
٢	الاتجاه نحو الاستمتاع بالمادة	٠,٧٩*
٣	الاتجاه نحو طبيعية المادة	٠,٧٦*
٤	الاتجاه نحو قيمة المادة	٠,٧٩*

(*) دال عند مستوى ٠,٠١

(٢) الصدق العاملي:

قد استخدمت الباحثة التحليل العاملي لفقرات مقياس الاتجاه بطريقة المكونات الأساسية وتدور المحاور بطريقة الفاريماكس واستخدمت الباحثة محك كايزر، والجدول التالي يوضح نتائج التحليل العاملي بطريقة المكونات الأساسية لفقرات مقياس الاتجاه.

جدول (١٤) نتائج التحليل العاملي بطريقة المكونات الأساسية لفقرات مقياس الاتجاه

التباين الكلي / المعامل	قيمة الجذر الكامن		
	الكلي	نسبة التباين	الاشتراكيات
١	١٠,٩٣١	٢٥,٤٢١	٢٥,٤٢١
٢	٤,٤٤١	١٠,٣٢٩	٣٥,٧٤٩
٣	٣,١٥٣	٧,٣٣٢	٤٣,٠٨١
٤	٢,٤٧٢	٥,٧٥٠	٤٨,٨٣١

ويوضح الجدول السابق أن هناك أربعة عوامل ناتجة عن التحليل، ويوضح جدول (١٥) وجدول (١٦) مصفوفة العوامل لفقرات مقياس الاتجاه قبل وبعد التدوير المتعامد وحذف المعاملات الأقل من ٠,٣.

والجدول التالي يوضح قيمة تشبعات العبارات على العوامل في التحليل العاملي قبل التدوير.

جدول (١٥) قيمة تشبعات العبارات على العوامل في التحليل العاملي قبل التدوير

العبارة	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	العبارة	الأول	الثاني	الثالث	الرابع
١	٠,٣٨١	٠,٢٤٧	-٠,٢٢٥	-٠,٢١٣	٢٠	٠,١٤٨	٠,٠٩	٠,١٩٧	٠,٤٨٤
٢	٠,٥٢١	٠,٦٢٣	٠,١٩٧	٠,٠٨٩	٢١	٠,٤٥٦	٠,١٨١	-٠,١٥٧	٠,١٦٣
٣	-٠,٠١٦	٠,٢٥١	٠,٤٩٨	-٠,٠١	٢٢	-٠,١٦٧	٠,٤٣٤	٠,١٨٥	-٠,١٢١
٤	٠,١٨٩	٠,٢٣٧	٠,٢٤٢	٠,٤١٣	٢٣	٠,١٢١	٠,٢١٥	٠,٤٦٩	٠,٢١٧
٥	٠,٣٠٨	٠,١٦٦	٠,١١٧	٠,١٩٢	٢٤	٠,١٩٥	٠,١٢	٠,١٧٤	٠,٤٠٢
٦	٠,١٤٢	٠,٥٧٨	٠,١٣٦	٠,١٢١	٢٥	٠,٣١٧	٠,١٩٧	٠,١٢١	٠,١٨٥
٧	٠,١٢١	٠,١٣٧	-٠,٤٢٩	٠,٢١٣	٢٦	٠,١٧٦	٠,٦٩١	-٠,١٧٢	٠,١٩٢
٨	٠,١٧٧	٠,١٩٢	٠,١٧٥	٠,٦١٩	٢٧	٠,٢٤٢	٠,١٧٠	٠,٤٧٢	٠,١٤١
٩	٠,٥٧٩	٠,١٨١	-٠,٢٤٤	٠,٢١٠	٢٨	٠,١٧٥	-٠,٢٤١	٠,١٤٣	٠,٥١٤
١٠	-٠,٠٢٧	٠,٤٨٠	٠,١٢٦	٠,١٩٧	٢٩	٠,٥٩٢	٠,١٤٦	-٠,١٢١	٠,١٧٢

العبارة	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	العبارة	الأول	الثاني	الثالث	الرابع
١١	٠,١٩٢	٠,١٩٢-	٠,٤٣٠	٠,٢٠١-	٣٠	٠,١٤٥	٠,٥٢٧	٠,١٨٦	٠,٢٤١
١٢	٠,٢٣٤	٠,١٢١	٠,١٣٧	٠,٥٦٧	٣١	٠,٠٩٦-	٠,١٤٢-	٠,٣١٢	٠,١٧٣-
١٣	٠,٤٥٧	٠,١٣٢	٠,١٥٢	٠,١٣١	٣٢	٠,١٧٦	٠,١٩٧	٠,١٤١	٠,٤٨١
١٤	٠,١٦٩	٠,٦٩١	٠,١٤٥	٠,٠١٨-	٣٣	٠,٥٧٩	٠,٠١٩-	٠,١٣٧	٠,١٩٢
١٥	٠,٠٣٧-	٠,١٥٢	٠,٣٤٠	٠,١١٦	٣٤	٠,١٨٢	٠,٤٢٣	٠,١٨١	٠,٢٣١-
١٦	٠,١٤٦	٠,١٣٧	٠,١٩١	٠,٤٥٣	٣٥	٠,١٣٧	٠,١٣٥	٠,٠٤٢	٠,٤٠٦
١٧	٠,٣٧٨	٠,١٩٢	٠,٢٣٧-	٠,١٧٢	٣٦	٠,٤٢٩	٠,٠٨٥	٠,١٩٧	٠,٢٢٩
١٨	٠,١٦٧-	٠,٥٨٣	٠,١٧٦	٠,١٢٢	٣٧	٠,١٣٦	٠,٣٢٢	٠,٢١٨	٠,١٥٢-
١٩	٠,٢٣٥	٠,١٦١	٠,٣٦٣	٠,١٩٣	٣٨	٠,١٥٢	٠,١٣٧	٠,٠٣٥-	٠,٥٠٩

والجدول التالي يوضح مصفوفة العوامل بعد التدوير المتعامد وحذف التشبعات الأقل من ٠,٣.

جدول (١٦) مصفوفة العوامل بعد التدوير المتعامد

وحذف التشبعات الأقل من ٠,٣ (عدد العوامل = ٤) (ن = ٦٠)

العبارة	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	العبارة	الأول	الثاني	الثالث	الرابع
١	٠,٣٨٢	ـــ	ـــ	ـــ	٢٠	ـــ	ـــ	ـــ	٠,٤٨٥
٢	ـــ	٠,٦٢٣	ـــ	ـــ	٢١	٠,٤٥٦	ـــ	ـــ	ـــ
٣	ـــ	ـــ	٠,٤٩٩	ـــ	٢٢	ـــ	٠,٤٣٤	ـــ	ـــ
٤	ـــ	ـــ	ـــ	٠,٤١٥	٢٣	ـــ	ـــ	٠,٤٧٢	ـــ
٥	٠,٣١٨	ـــ	ـــ	ـــ	٢٤	ـــ	ـــ	ـــ	٠,٤٠٨
٦	ـــ	٠,٥٧٩	ـــ	ـــ	٢٥	٠,٣١٧	ـــ	ـــ	ـــ
٧	ـــ	ـــ	٠,٤٣١	ـــ	٢٦	ـــ	٠,٦٩٢	ـــ	ـــ
٨	ـــ	ـــ	ـــ	٠,٦٩١	٢٧	ـــ	ـــ	٠,٤٧٣	ـــ
٩	٠,٥٧٩	ـــ	ـــ	ـــ	٢٨	ـــ	ـــ	ـــ	٠,٥١٦
١٠	ـــ	٠,٤٨٢	ـــ	ـــ	٢٩	٠,٥٩٣	ـــ	ـــ	ـــ
١١	ـــ	ـــ	٠,٤٣١	ـــ	٣٠	ـــ	٠,٥٢٧	ـــ	ـــ
١٢	ـــ	ـــ	ـــ	٠,٠٥٦٧	٣١	ـــ	ـــ	٠,٣١٢	ـــ
١٣	٠,٤٥٧	ـــ	ـــ	ـــ	٣٢	ـــ	ـــ	ـــ	٠,٤٨٢
١٤	ـــ	٠,٦١٩	ـــ	ـــ	٣٣	٠,٥٧٩	ـــ	ـــ	ـــ
١٥	ـــ	ـــ	٠,٣٤٥	ـــ	٣٤	ـــ	٠,٤٢٣	ـــ	ـــ
١٦	ـــ	ـــ	ـــ	٠,٤٥٦	٣٥	ـــ	ـــ	ـــ	٠,٤٠٦
١٧	٠,٣٧٨	ـــ	ـــ	ـــ	٣٦	٠,٤٢٩	ـــ	ـــ	ـــ
١٨	ـــ	٠,٥٨٣	ـــ	ـــ	٣٧	ـــ	٠,٣٢٢	ـــ	ـــ
١٩	ـــ	ـــ	٠,٣٦٣	ـــ	٣٨	ـــ	ـــ	ـــ	٠,٥٠٩

وفيما يلي وصف العوامل الناتجة من التحليل العاملي.

أ- العامل الأول:

وقد استوعب هذا العامل (٢٥,٤٢١) من حجم التباين وتمثلت عباراته في الجدول التالي:

جدول (١٧) تشبعات عبارات العامل الأول لمقياس الاتجاه (ن=٦٠)

رقم العبارة	العبارة	التشبع
١	يحببني في المادة	٠,٣٨٢
٥	يجيب على أسئلتي	٠,٣١٨
٠٩	يتعامل معي بقسوة	٠,٥٧٩
١٣	يؤلمني غضبه وانفعالاته بسرعة	٠,٤٥٧
١٧	يمثل قدوة حسنة ليّ	٠,٣٧٨
٢١	يتمتع بشخصية قوية التأثير أقتدي بها	٠,٤٥٦
٢٥	يضايقني تفرقته في التعامل بين الطلاب	٠,٣١٧
٢٩	استمتع بأسلوب أستاذ المادة في الشرح	٠,٥٩٣
٣٣	يوضح المعرفة والمفاهيم والتطبيقات التربوية للمادة بطريقة سهلة	٠,٥٧٩
٣٦	يلتزم الأستاذ بحضور المحاضرة في موعدها	٠,٤٢٩

ومن خلال فحص العبارات اتضح أن جميعها تعبر عن استجابات الطلاب نحو شخصية أستاذ مادة علم النفس التعليمي حيث أنه يتصف بشخصية قوية، ومتزن في انفعالاته، وملتزم في عمله، وموضوعي في حكمه، ويمثل قدوة حسنة لطلابه، وبذلك يمكن تسمية هذا العامل "الاتجاه نحو شخصية أستاذ المادة".

ب- العامل الثاني:

وقد استوعب هذا العامل (١٠,٣٢٩) من حجم التباين وتمثلت عباراته في الجدول التالي:

جدول (١٨) تشبعات عبارات العامل الثاني لمقياس الاتجاه (ن=٦٠)

رقم العبارة	العبارة	التشبع
٢	أشعر بالضيق عندما أذاكر المادة	٠,٦٢٣
٦	أكره المادة لصعوبة فهمها	٠,٥٧٩
١٠	المادة ليست مشوقة	٠,٤٨٢
١٤	أحرص أن أكون متفوقاً في المادة	٠,٦٩١
١٨	أحب المادة لأنها تعتمد على الفهم أكثر من الحفظ	٠,٣٨٥
٢٢	أحس بسعادة كبيرة في المحاضرة	٠,٤٣٤
٢٦	أشعر بالضيق كلما اقترب موعد المحاضرة	٠,٦٩٢
٣٠	أحب أن أعرف الكثير عن موضوعات وتخصصات المادة	٠,٥٢٧
٣٤	أكون سعيداً عندما أقضي وقتاً طويلاً في حل أسئلة المادة	٠,٤٢٣
٣٧	أقرأ ما يتعلق بعلم النفس	٠,٣٢٢

ومن خلال فحص العبارات اتضح أن جميعها تعبر استجابات الطلاب نحو الاستمتاع بالمادة من حيث أنها مادة مشوقة، والشعور بالسعادة بالمادة، مما يجعلهم يتفوقون فيها، وبذلك يمكن تسمية هذا العامل "الاتجاه نحو الاستمتاع بالمادة" .

جـ- العامل الثالث:

وقد استوعب هذا العامل (٧,٣٣٢) من حجم التباين وتمثلت عباراته في الجدول التالي:

جدول (١٩) تشبعات عبارات العامل الثالث لمقياس الانتماء للوطن (ن=٦٠)

رقم العبارة	العبارة	التشبع
٣	أفهم موضوعات المادة بسهولة	٠,٤٩٩
٧	محاضرات المادة واضحة	٠,٤٣١
١١	أجد صعوبة في المادة	٠,٤٣١
١٥	لا أتمكن بسهولة من استخدام الأدوات في معمل بعض فروع المادة	٠,٣٤٥
١٩	تعتمد المادة على الحفظ	٠,٣٦٣
٢٣	الإجابة على أسئلة المادة تحتاج لوقت طويل في حلها	٠,٤٧٢
٢٧	محاضرات المادة غير مرتبطة ببعضها	٠,٤٧٣
٣١	لا أفهم كيفية تطبيق المادة عملياً في الحياة	٠,٣١٢

ومن خلال فحص العبارات اتضح أن جميعها تعبر عن استجابات الطلاب نحو طبيعة المادة من حيث صعوبتها وسهولتها واعتمادها على الفهم والوضوح وارتباط الموضوعات ببعضها، وبذلك يمكن تسمية هذا العامل "الاتجاه نحو طبيعة المادة".

د- العامل الرابع:

وقد استوعب هذا العامل (٥,٧٥٠) من حجم التباين وتمثلت عباراته في الجدول التالي:

جدول (٢٠) تشبعات عبارات العامل الرابع لمقياس الاتجاه (ن=٦٠)

رقم العبارة	العبارة	التشبع
٤	تساعدني محاضرات المادة في حل بعض المشكلات الخاصة بي	٠,٤١٥
٨	تفيدني المحاضرات في تنمية أفكاري	٠,٦٩١
١٢	تساعدني محاضرات المادة في حل مشكلات مجتمعي	٠,٥٦٧
١٦	محاضرات المادة ليس لها فائدة في حياتنا اليومية	٠,٤٥٦
٢٠	تساعدني محاضرات المادة في فهم أمور الحياة	٠,٤٨٥
٢٤	معمل علم النفس مضيعة للوقت	٠,٤٠٨
٢٨	تنمي دراسة المادة روح التعاون بين الطلاب	٠,٥١٦
٣٢	تساعدني المادة على فهم الآخرين	٠,٤٨٢
٣٥	تساعدني المادة على فهم نفسي	٠,٤٠٦
٣٨	تساعدني المادة على فهم العلاقات الإنسانية	٠,٥٠٩

ومن خلال فحص العبارات اتضح أن جميعها تعبر عن استجابات الطلاب نحو قيمة مادة علم النفس التعليمي من حيث أنها تنمي الأفكار لدى الطلاب وتخدم الفرد والمجتمع وتبث روح التعاون بينهم، وبذلك يمكن تسمية هذا العامل "الاتجاه نحو قيمة المادة".

ويتضح بذلك أن التحليل العاملي أسفر عن عدد (٤) عوامل لمقياس الاتجاه نحو مادة علم النفس التعليمي، وهي تلك العوامل التي توصلت منها الباحثة إلى تعريف الاتجاه نحو مادة علم النفس التعليمي.

ج- الاختبار التحصيلي: (إعداد الباحثة)

(١) أعدت الباحثة اختباراً تحصيلياً لقياس تحصيل أفراد العينة في مقرر مادة علم النفس التعليمي، وقد مرّ إعداد الاختبار بالخطوات العلمية اللازمة لإعداد الاختبار الموضوعي، حيث تم تحليل الفصول الأربعة للمقرر وتحديد الأهداف السلوكية والمفاهيم والحقائق والمعلومات المراد قياسها.

ويهدف الاختبار إلى قياس الأهداف المعرفية المحددة من تذكر وفهم وتطبيق. كما تضمنت موضوعات المقرر أربعة فصول هي: الفصل الأول التعلم وتعريفاته وشروطه، والفصل الثاني نماذج التعلم، والفصل الثالث نماذج التعليم، والفصل الرابع التعلم التعاوني.

(٢) تضمن الاختبار في صورته الأولية بعض الأسئلة التي تحتوي على ما يلي:

- المجموعة الأولى: أسئلة التكملة، وتشمل (١٠) أسئلة.
- المجموعة الثانية: أسئلة الصواب والخطأ مع التعليل، وتشمل (١٠) أسئلة.
- المجموعة الثالثة: أسئلة الاختيار من متعدد، وتشمل (١٠) أسئلة.
- المجموعة الرابعة: أسئلة المزاوجة، وتشمل (١٠) أسئلة.

(٣) تم عرض الاختبار على مجموعة من المتخصصين في علم النفس والمناهج بكليات التربية (ملحق ٥) لإبداء الرأي في مفردات الاختبار للحكم على مدى صدقه، وفي ضوء الآراء تم تعديل الاختبار في صورته النهائية.

كما تم حساب ثبات الاختبار عن طريق حساب معامل الارتباط (ر) بين نصفي الاختبار، ثم تطبيق معادلة سبيرمان براون (فؤاد البهي السيد، ١٩٧٩) للحصول على معامل الثبات، كما تم حساب معامل الصدق الذاتي للاختبار كما يتضح من الجدول التالي:

جدول (٢١) معاملات الثبات والصدق للاختبار التحصيلي

معامل الارتباط بين نصفي الاختبار	معامل ثبات الاختبار	معامل الصدق الذاتي
٠,٧	٠,٨٤	٠,٩

الزمن المناسب للتطبيق:

قامت الباحثة بتطبيق الاختبار على أفراد العينة الاستطلاعية وتحديد الزمن المناسب للتطبيق من خلال المعادلة التالية:

$$\text{الزمن المناسب للتطبيق} = \frac{\text{وقت انتهاء أول تلميذ} + \text{وقت انتهاء آخر تلميذ}}{2} = \frac{٤٠+٦٠}{2} = \frac{١٠٠}{2} = ٥٠ \text{ دقيقة}$$

تاسعاً: خطوات إجراء الدراسة:

١- تطبيق الاختبار التحصيلي على عينة الدراسة ككل قبل تدريس موضوعات المقرر، وذلك للتأكد من عدم معرفة الطلاب المسبقة لمعلومات المتضمنة في هذه الموضوعات.

٢-تطبيق اختبار الدافع للإنجاز،ومقياس الاتجاه نحو مادة علم النفس التعليمي على عينة الدراسة ككل.

٣- تقسيم العينة إلى مجموعتين (الضابطة والتجريبية) بطريقة عشوائية، وقد تمت المجانسة بين المجموعتين في متغيرات الدراسة.

٤- بالنسبة للمجموعة التجريبية خصص الأسبوع الأول من التجربة لتعريف الطلاب مفهوم التعلم التعاوني وفوائده، وكيفية التقسيم إلى مجموعات، وكيفية العمل داخل المجموعة.

٥- تقسيم طلاب المجموعة التجريبية إلى مجموعات صغيرة للعمل وفق استراتيجية التعلم التعاوني (طبقاً لطريقة STAD)، وقد تكونت كل مجموعة من ست طلاب مختلفين في المستوى التحصيلي، كما تم شرح الأدوار المطلوبة من كل طالب داخل المجموعة (دور: القائد، الكاتب، المنظم، الميقاتي، المراجع، الباحث)، مع الأخذ في الاعتبار ضرورة تبديل الأدوار، وذلك تحت إرشاد وتوجيه الباحثة التي كانت تتدخل إذا لزم الأمر.

٦- تدريس الباحثة – للمجموعة التجريبية – للموضوعات المختار طبقاً لإجراءات نموذج الاستقصاء الجماعي (G - I) في التدريس. وقد أسندت الباحثة لكل مجموعة من مجموعات التعلم التعاوني (المجموعة التجريبية) موضوعاً ، وتركت لهم حرية تقسيمه إلى عناصر وأجزاء حسب رغبتهم.

٧- قيام كل طالب من المجموعات المتعاونة باختيار العنصر أو الجزء الذي يرغب في البحث فيه، وشرحه لزملائه متعاوناً معهم، مع قيام الباحثة بعرض مجموعة من الأسئلة عقب كل جزئية وإتاحة الفرصة للمناقشة والحوار وإبداء الرأي بين الطلاب وبعضهم البعض مع استخدام طرق التعزيز من مكافآت وتشجيع.

٨- قيام كل مجموعة بكتابة تلخيص للموضوع الذي قامت بعرضه وكتابة تقريرها النهائي.

٩- أما المجموعة التجريبية فتم التدريس إليها باستخدام الأسلوب التقليدي (المحاضرة)، وقد استمرت الدراسة فصلاً دراسياً للعام الجامعي ٢٠٠٤/٢٠٠٥م.

١٠- تطبيق أدوات الدراسة (الاختبار التحصيلي، واختبار الدافع للإنجاز، ومقياس الاتجاه نحو مادة علم النفس التعليمي) على أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة.

١١- إجراء العمليات الإحصائية على الدرجات التي تم الحصول عليها، وذلك لاستخراج النتائج وتفسيرها.

عاشراً: نتائج الدراسة:

١- نتائج الفرض الأول:

والذي ينص على أنه: "توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الطلاب في المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة على اختبار التحصيل موضوع الدراسة لصالح المجموعة التجريبية".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم الحصول على كل من المتوسطات والانحرافات المعيارية للاختبار التحصيلي لكل من طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، وحساب قيمة (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٢٢) دلالة الفروق بين متوسط درجات الطلاب في المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة على الاختبار التحصيلي

المجموعة / الاختبار	المجموعة التجريبية(ن=٦٠)		المجموعة الضابطة(ن=٦٠)		ت	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
التحصيل	٢٣,٦٣	٢,٥٥٧	١٨,٥	٣,٠٨٩	٩,٩١٥	٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" للفروق بين متوسط درجات الطلاب في المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة على الاختبار التحصيلي دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) لصالح أفراد المجموعة التجريبية، مما يشير إلى أن هذه الفروق ترجع إلى الأسلوب التدريسي التجريبي المستخدم والمتمثل في استراتيجية تجمع بين طريقتي STAD ، و G-I ، حيث أدى استخدامهما في تدريس الموضوعات المختارة إلى تفوق طلاب المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي وذلك بالمقارنة بالأسلوب المعتاد في تدريس نفس الموضوعات (المحاضرة) لطلاب المجموعة التجريبية.

وقد يرجع ذلك إلى ما يتوافر لهذه الاستراتيجية من خصائص إيجابية جعلتهم يستخدمون بشكل فعال المهارات المتضمنة في الطريقتين من حيث تقسيم الأدوار بينهم، ودراسة المشكلات معاً والتوصل إلى حلول ومقترحات، والبحث والمناقشة، واكتشاف المعلومات، وإدراك كل طالب من طلاب المجموعة التجريبية أن نجاحه يعزز ويساعد على نجاح وتحقيق أهداف الجماعة الصغيرة وهو ما تم داخل معمل علم النفس، الذي كان له أثراً إيجابياً على التحصيل.

وهذه النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية تتفق مع معظم الدراسات والبحوث السابقة التي توصلت نتائجها إلى فعالية استخدام استراتيجية التعلم التعاوني

في ارتفاع مستوى التحصيل الدراسي، ومن هذه الدراسات: دراسة فوزية لإبراهيم يعقوب (١٩٩٣)، ودراسة عنايات محمود علي (١٩٩٦)، ودراسة رضا رزق إبراهيم (١٩٩٩)، ودراسة بروس بورون وآخرين (١٩٩٣)، ودراسة اوستين (١٩٩٦)، ودراسة كين وكوهين وبوسكي وديري (١٩٩٣)، ودراسة عبد العزيز بن سعود (٢٠٠١) وغير ذلك من دراسات تم عرضها في محور الدراسات السابقة الخاصة بالعلاقة بين التعلم التعاوني والتحصيل الدراسي، بينما تتعارض مع قليل من الدراسات مثل دراسة هيوليت (١٩٩١)، ودراسة دار بول كورتني (١٩٩٤)، ودراسة كلين وآخرين (١٩٩٤).

٢- نتائج الفرض الثاني:

والذي ينص على أنه " توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الطلاب في المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في مقياس الدافع للإنجاز لصالح المجموعة التجريبية".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم الحصول على كل من المتوسطات والانحرافات المعيارية لمقياس الدافع للإنجاز لكل من طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، وحساب قيمة (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٢٣) دلالة الفروق بين متوسط درجات الطلاب في المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة على مقياس الدافع للإنجاز

المجموعة / الاختبار	المجموعة التجريبية(ن=٦٠)		المجموعة الضابطة(ن=٦٠)		ت	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
الدافع للإنجاز	١٢٤,٠٣٣	١٥,٣٧٦	١١٠,٥١٦	١٠,٢٧	٥,٦٦٢	٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" للفروق بين متوسط درجات الطلاب في المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة على مقياس الدافع للإنجاز دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) لصالح أفراد المجموعة التجريبية، مما يشير إلى أن هذه الفروق ترجع إلى الأسلوب التدريسي والمتمثل في استراتيجية

التعلم التعاوني، وذلك بالمقارنة بالأسلوب المعتاد في تدريس نفس الموضوعات (المحاضرة) لطلاب المجموعة التجريبية.

ويمكن تفسير ذلك بأن استراتيجية التعلم التعاوني والمتمثلة في الطريقتين STAD ، G-I يؤدي إلى إثارة دافعية الطلاب اللذين ألقي عليهم بالمسئولية في تعلمهم -والبحث حول الموضوعات- والبحوث المقدمة منهم وروح التعاون بينهم، والتغذية المرتدة من قبل أستاذ المادة، وإحساس الطالب بأنه عضو مهم في جماعته وله دور في تحقيق الأهداف المرجوة، وجعله يتقدم، ويكون كل ذلك دافعاً لإنجازه وتقدمه.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج الدراسات سابقة الذكر والتي توصلت إلى التأثير الإيجابي للتعلم التعاوني في إثارة وتنمية الدافع للإنجاز لدى الطلاب، ومن هذه الدراسات: دراسة عبد الرحمن السعدني (١٩٩٣)، ودراسة بول كورتني (١٩٩٤)، ودراسة كير وآخرين (٢٠٠٠)، ودراسة خضر مخيمر أبوزيد (٢٠٠١)، ودراسة نصر أبو السعود (٢٠٠٣)، بينما تتعارض هذه النتائج مع نتائج دراسة كل من: دراسة هيوليت (١٩٩١)، ودراسة جيمس كلين وآخرين (١٩٩٤)، حيث أشارتا إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ المتعاونين والعاديين أو المتنافسين في الدافع للإنجاز.

٣- نتائج الفرض الثالث:

والذي ينص على أنه " توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الطلاب في المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في مقياس الاتجاه نحو مادة علم النفس التعليمي لصالح المجموعة التجريبية".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم الحصول على كل من المتوسطات والانحرافات المعيارية مقياس الاتجاه نحو مادة علم النفس التعليمي لكل من طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، وحساب قيمة (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٢٤) دلالة الفروق بين متوسط درجات الطلاب في المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة على مقياس الاتجاه نحو مادة علم النفس التعليمي

المجموعة / الاختبار	المجموعة التجريبية (ن=٦٠)		المجموعة الضابطة (ن=٦٠)		ت	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
الاتجاه نحو مادة علم النفس التعليمي	٩٧,٠١٦	١١,٢٠٧	٨٣,٤٦٦	١٠,٣٢٦	٦,٨٨٧	٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" للفروق بين متوسط درجات الطلاب في المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة على مقياس الاتجاه نحو مادة علم النفس التعليمي دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

وهذه النتيجة تتفق مع نتائج مجموعة من الدراسات مثل: ودراسة أوستين (١٩٩١)، ودراسة فريدة كامل أبوزينة ومحمد صالح خطاب (١٩٩٥)، ودراسة السعيد الجندي عبد العزيز (١٩٩٥)، ودراسة أحمد عمر أحمد (١٩٩٩)، ودراسة سعيد عبد الله (٢٠٠٠)، والتي توصلت إلى أن استخدام التعلم التعاوني جعل المادة الدراسية في صور تثير اهتمام الطلاب، وتهيئ لهم فرص العمل الجماعي. وقيام الطلاب بدور إيجابي نشط يشعرهم بقيمة هذه المادة ودورها في حل مشكلاتهم الخاصة والإقبال على دراستها، وحبهم لأستاذ المادة، كما أنه يؤدي إلى إشباع ميول الطلاب وتلبية حاجاتهم التعليمية والنفسية نتيجة لروح التعاون. والخلاصة أن استراتيجية التعلم التعاوني المستخدمة مع المجموعة التجريبية أدت إلى تكوين اتجاه إيجابي للطلاب نحو مادة علم النفس التعليمي والإقبال عليها والاستمتاع بالطريقة التي يتعلم بها.

٤- نتائج الفرض الرابع:

والذي ينص على أنه "لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طلاب الشعب الأدبية ومتوسطات درجات طلاب الشعب العلمية للمجموعة التجريبية على مقياس الاتجاه نحو مادة علم النفس التعليمي".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب كل من المتوسطات والانحرافات

المعيارية لدرجات طلاب الشعب الأدبية ودرجات طلاب الشعب العلمية للمجموعة التجريبية على مقياس الاتجاه نحو مادة علم النفس التعليمي"، وحساب قيمة (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٢٥) دلالة الفروق بين متوسط درجات طلاب الشعب الأدبية ومتوسط درجات طلاب الشعب العلمية للمجموعة التجريبية على مقياس الاتجاه نحو مادة علم النفس التعليمي

المجموعة / الاختبار	الشعب الأدبية(ن=٣٠)		الشعب العلمية(ن=٣٠)		ت	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
الاتجاه نحو مادة علم النفس التعليمي	٨٨,٣	١٢,١	٩٢,٥٣٣	١٠,٧٨٥	١,٣٦٦	غير دالة

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" للفروق بين متوسط درجات طلاب الشعب الأدبية ومتوسط درجات طلاب الشعب العلمية للمجموعة التجريبية على مقياس الاتجاه نحو مادة علم النفس التعليمي"، غير دالة إحصائياً.

ويمكن تفسير ذلك بأن استراتيجية التعلم التعاوني أتاحت الفرصة أمام الطلبة والطالبات سواء الشعب الأدبية أو الشعب العلمية في الاعتماد على أنفسهم وإثبات وجودهم، أو مشاركتهم في عمليات التفكير والعرض والتحليل والمناقشة وإبداء الرأي والقيام بالأبحاث واستخدام أكثر من مرجع، فالعوامل المؤثرة واحدة للشعب العلمية والأدبية، وهذا ما أكدته دراسة أمال ربيع كامل (٢٠٠١).

٥- نتائج الفرض الخامس:

والذي ينص على أنه "توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائياً بين كل من التحصيل الدراسي والدافع للإنجاز لدى طلاب العينة".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب معامل الارتباط بين درجات طلاب العينة ككل على اختبار الدافع للإنجاز ودرجاتهم على الاختبار التحصيلي"، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٢٦) معامل الارتباط بين درجات طلاب العينة ككل على اختبار الدافع للإنجاز ودرجاتهم على الاختبار التحصيلي (ن = ١٢٠)

المتغير	المتوسط	الانحراف المعياري	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
التحصيل الدراسي	٢١,٠٦٦	٣,٨٢٣٣	٠,٣٣٩	٠,٠١
الدافع للإنجاز	١١٧,٢٧٥	١٤,٦٨٢		

يتضح من الجدول السابق أن هناك علاقة ارتباطيه موجبة دالة إحصائياً بين درجات طلاب العينة ككل على اختبار الدافع للإنجاز ودرجاتهم على الاختبار التحصيلي عند مستوى (٠,٠١).

ويمكن تفسير ذلك بأن الطلاب المتفوقين تحصيلياً يكون لهم دور إيجابي في عملية التعلم وفي المناقشات التي تتم داخل هذه العملية، كما أن هناك تبادل للأراء والحوار الذي يسهم بدوره في زيادة ثقتهم بأنفسهم، مما يؤدي إلى زيادة تحصيلهم. كما أن هذه الأساليب المختلفة تجعل الطلاب أكثر نشاطاً ودافعية أثناء المواقف التعليمية وتزيد الدافع للتعلم. وتوصلت دراسة الجادو (١٩٨٧) إلى أن هناك علاقة إيجابية بين الكفاءة الذاتية وزيادة التحصيل، وأيضاً توصلت دراسة صفاء الأعسر وآخرين (١٩٨٣) إلى أن هناك علاقة ارتباطيه دالة إحصائياً بين التحصيل الأكاديمي والميل للإنجاز (حسن علي حسن، ١٩٩٨، ٢٣٢).

ويتفق هذا مع ما يشير إليه موارى من أن القدرة والدافع للإنجاز يكمل بعضهما البعض؛ فالقدرة تمثل البعد المعرفي للشخصية، ويمثل الدافع للإنجاز البعد الانفعالي. وربما قدرة متوسطة من دافع إنجاز مرتفع يكون مردودها أفضل من قدرة كبيرة مع دافع إنجاز متوسط.

لذلك نجد كثيراً من علماء النفس من الذين يعطون دوراً كبيراً للدافع للإنجاز في علاقته بالتحصيل الأكاديمي نجدهم يذهبون إلى القول بأن التحصيل الأكاديمي يعتبر في حقيقة الأمر تعبيراً مباشراً عن شدة الدافع للإنجاز ومستواه، الأمر الذي جعل بعضهم يعتبر أن الفرق بين التحصيل الفعلي واختبارات الاستعداد دالة لدافعية

الإنجاز، وهذا يعني أن التباين الذي يمكن أن يحدث ما بين نتائج اختبارات القدرة العقلية والتحصيل الفعلي قد يرجع إلى التباين بين الأفراد في دافعية الإنجاز.

كما ترى لي سوانسون وكيخ أن الفجوة بين التحصيل المتوقع والتحصيل الفعلي يرجع إلى نقص الدافعية وقلة اهتمام هؤلاء الأطفال بالنواحي التعليمية. فالطفل ذو الصعوبة التعليمية يتميز بأنه طفل لا يؤدي دوره في عملية التعلم، فهو لا يقبل فكرة مسئوليته الكاملة عن فشله في أداء المهام التعليمية وكذلك لا يعتبر نفسه مسئولاً مسئولية كاملة عن النجاح (السيد عبد الحميد السيد، ٢٠٠٥، ١).

المراجـــع

١- أحمد جابر ومصطفى زيدان (١٩٩٤) أثر استخدام أسلوب المشاركة الجماعية في تدريس الدراسات الاجتماعية بالصف الثاني الإعدادي على تحصيل التلاميذ وتنمية اتجاهاتهم نحو العمل الجماعي، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط.

٢- أحمد عمر أحمد محمد (١٩٩٩) أثر استخدام التعلم التعاوني في تدريس مقرر الأحياء على التحصيل المعرفي والاتجاه نحو مقرر الأحياء لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة المنيا.

٣- أحمد محمد عبد الخالق (١٩٩١) الدافع للإنجاز لدى اللبنانيين، المؤتمر السابع لعلم النفس في مصر، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٤- السعيد الجندي عبد العزيز (١٩٩٥) أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تدريس التاريخ علي التحصيل الأكاديمي والاتجاه نحو دراسة التاريخ لدى طلاب الصف الأول الثانوي، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، المؤتمر العلمي السابع، ص ص ١٠١-١١٨.

٥- السيد عبد الحميد السيد (٢٠٠٥) الدافع للإنجاز، تم الحصول عليه من خلال الموقع: http:\\www.google.com ، في يوم ٢٠٠٥/١/١٧م.

٦- الشناوي عبد المنعم الشناوي (١٩٨٦) اتجاهات الطلاب نحو الرياضيات وعلاقاتها ببعض المتغيرات النفسية لهؤلاء الطلاب، مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، المجلد ٣، العدد ٥، يناير.

٧- أنور محمد الشرقاوي (١٩٩٦) التعلم وأساليب التعليم: الجزء الأول، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٨- إيمان زكي أنور (١٩٩٦) أثر استخدام التعلم التعاوني كطريقة للتدريس مع طلبة قسم اللغة الإنجليزية بكلية التربية على تحصيلهم في المقرر واتجاهاتهم نحو التعلم التعاوني، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، المجلد العاشر، العدد ١، يوليو، ص ص ٤٦-٥٩.

٩- جابر عبد الحميد جابر (١٩٩٩) استراتيجيات التدريس والتعلم، القاهرة: دار الفكر العربي.

١٠- حسن علي حسن (١٩٩٨) سيكولوجية الإنجاز والخصائص المعرفية والمزاجية للشخصية الإنجازية، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

١١- خضر مخيمر أبو زيد (٢٠٠١) مدى فاعلية استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية الدافعية والتحصيل الدراسي والقابلية للعمل التعاوني لدى طلاب كلية التربية بصور، الجمعية المصرية للقراءة والفهم: مجلة القراءة والمعرفة، العدد ١٠،ص ص ١١٩-١٤٤.

١٢- رضا رزق إبراهيم (١٩٩٩) فعالية أسلوب التعلم التعاوني في تدريس مادة الإحصاء، المجلة المصرية للتقويم التربوي: المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي، المجلد ٦، العدد ١، ص ص ١٤٦ - ١٧٠.

١٣- سعيد عبد الله (٢٠٠٠) أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في إكساب المفاهيم البلاغية لطلاب المرحلة الثانوية وتنمية اتجاهاتهم نحو مادة البلاغة، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس:

دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد ٦٣، أبريل، ص ص ٧١ – ١٠١.

١٤- صلاح الدين حسين الشريف (٢٠٠٠) مدى فاعلية استراتيجية التعلم التعاوني في علاج صعوبات تعلم الرياضيات وتقدير الذات، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، المجلد ١٦، العدد ١، ص ص ٣٣٧ – ٣٦٩.

١٥- عبد الرحمن محمد السعدني (١٩٩٣) فاعلية استخدام التعلم التعاوني على تحصيل تلاميذ الصف الأول الإعدادي في العلوم ودافعيتهم للإنجاز، مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، العدد ١٨، ص ص ١٩٣ – ٢٤٦.

١٦- عبد العزيز بن مسعود (٢٠٠١) أثر استخدام التعلم التعاوني على تحصيل طلاب العلوم في المرحلة الجامعية، رسالة الخليج العربي، العدد ٨٠، ص ص ١٣ – ٤٧.

١٧- عنايات محمود علي نجله (١٩٩٦) تجريب استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في الجامعة، المؤتمر العلمي الرابع بكلية التربية بجامعة حلوان والمنعقد بمقر جامعة الدول العربية تحت عنوان: مستقبل التعليم في الوطن العربي بين الإقليم والعالمية، ص ص ٣١٥ – ٣٤٤.

١٨- فاروق عبد الفتاح موسى (١٩٩١) اختبار الدافع للإنجاز للأطفال والراشدين، كراسة التعليمات، ط، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

١٩- فاضل خليل إبراهيم (١٩٩٩) أثر استخدام التعلم التعاوني على تحصيل التلاميذ في مادة التاريخ وميولهم نحوها، المجلة العربية للتربية: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

٢٠- فتحي الديب (١٩٩٣) التقويم وبناء الاختبارات في التعليم الجامعي، مجلة العلوم التربوية، المجلد الأول، العدد الأول، يوليو.

٢١- فريدة كامل أبو زينة ومحمد صالح خطاب (١٩٩٥) أثر التعلم التعاوني على تحصيل الطلبة في الرياضيات واتجاهاتهم نحوها، جامعة الإمارات: كلية التربية، العدد ١١، ص ص ٢٣٣-٢٦٨.

٢٢- فوزية إبراهيم يعقوب (١٩٩٣) أثر التدريس بالمجموعات الصغيرة في مادة العلوم الاجتماعية والاحتفاظ بمعلوماتها لدى طالبات كلية التربية بالمدينة المنورة، المجلة التربوية، جامعة الكويت، العدد ٢٥، ص ص ٩٥ - ١١٣.

٢٣- كوثر كوجك (١٩٩٢) التعلم التعاوني: استراتيجية تدريس تحقق هدفين، مجلة دراسات تربوية، المجلد ٧، الجزء ٤٣.

٢٤- محمد محمود الحيلة (١٩٩٩) التصميم التعليمي: نظرية وممارسة، عمان: الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة.

٢٥- محمد مسعد نوح (١٩٩٣) دراسة تجريبية لأثر التعلم التعاوني في تحصيل تلاميذ الصف الثاني الإعدادي للمهارات الجبرية، المجلة التربوية، جامعة الكويت، المجلد ٧، العدد ٢٧، ص ص ١٣١ - ١٦٣.

٢٦- محمد مصطفى الديب (٢٠٠٤) دراسات في أساليب التعلم التعاوني، القاهرة: عالم الكتب.

٢٧- مصطفى حسين باهي وأمينة إبراهيم شلبي (١٩٩٩) الدافعية: نظريات وتطبيقات، ط١، القاهرة: مركز الكتاب للنشر.

٢٨-نصر أبو السعود عبد المجيد (٢٠٠٣) مدى فاعلية استخدام استراتيجية التعلم التعاوني على التحصيل الأكاديمي والدافع للإنجاز وتقدير الذات والقابلية للعمل التعاوني لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، رسالة ماجستير، كلية التربية جامعة أسيوط.

٢٩-وسام محمد محمود (٢٠٠١) أثر استخدام أسلوب التعلم التعاوني على التحصيل الدراسي في الرياضيات ونمو بعض مهارات حل المشكلات والاتجاه نحو العمل التعاوني لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة أسيوط.

٣٠-يحي حامد هندام وجابر عبد الحميد جابر (١٩٩٦) المناهج: أسسها - تخطيطها - تقويمها، القاهرة: دار النهضة العربية.

31- Arlene, F. (1991) Cooperative learning: a classroom guide, Ohio: info-sec, Inc.

32- Austin, D. A. (1998) Effect of cooperative learning in finial mathematics on student achievement and attitude, D. A. I., a – April, p. 3868.

33- Baker, D. & Pibum, M. D. (1997) Constructing science in middle and secondary school classrooms, Boston: Ally and bacon.

34- Bonaventura, A. (1987) Effect of cooperative learning methods on the achievement of limited English speaking students in the English as second language classroom, D. A. I., vol. 48, (5-A), p. 110.

35- Bredeh, F. D. (1991) Cooperative controversies in the classroom, College teaching journal, vol. 39, no.3.

36- Bruca, B. et al (1993) The effects of cooperative learning in physical science course for elementary middle level preserve teachers, Journal of research in science teaching, vol. 30, no. 7, pp. 697-707.

37- Courtney, D. P. , Courtney, M. & Nicholson, C. (1994) The effect of cooperative learning as an instructional practice at the college level, College student journal, vol. 28, no 4, pp. 471-477.

38- Delgado, M. (1987) The effects of cooperative learning strategy on the academic behavior of Mexican-American children, D. A. I., vol. 58, (6-A), p. 1393.

39- Glen, E. R. (1990) What we know about cooperative learning, Educational research service, Virginia.

40- Griffith, S. (1990) Cooperative learning techniques in the classroom, Journal of experimental education, vol. 13, no. 2.

41- Hewlett, F. (1991) Cognitive and affective outcomes of cooperative learning at the post secondary instructional level, D. A. I., vol. 52, (2-A), pp. 791-792.

42- Huber, D. (1992) Comparisons of cooperative and non cooperative learn: teaching use and the achievement and attitudes of non college students, Dissertation Abstract International, a - Jan., p. 2449.

43- James, D. K., John, A. & Ercul, D. R. (1994) Pride more effects of individual versus cooperative learning and type of reward on performance and continuing motivation, Contemporary educational psychology, vol. 19, no. 1, pp. 24-32.

44- Kerr, A. et al (2000) The research process: parents, kids and teacher as ethnographers, primary voices K – 6, vol. 8, no. 3,Jan., pp.14 – 23.

45- Kin, J. B., Cohen, A. S., , Booske, J. A. & Derry, S. J. (1998) Application of cooperative learning in an introducing Engineering course, San Francisco: Educational research association.

46- Nelson, B. (1996) Cooperative learning, The science teacher, vol. 63, no. 5, May, pp. 22-25.

47- Panitz, I. (1999) Motivational benefits of cooperative learning, New directions for teaching and learning, no. 78,Sum., pp. 59-67.

48- Slavin, R. E. (1978) Students teams and comparison among equals: effects on academic performance and student attitudes, Journal of educational psychology, vol. 70, no. 4, pp. 532-538.

49- ---------- (1983) Cooperative learning, New York: Long man.

50- ----------(1983) When dose cooperative learning increase student achievement?, Psychological Bulletin.

51- ---------- (1991) Are cooperative learning and un tracking harmful to the gifted, Educational leadership, vol. 48, no. 6, pp. 68-71.

52- ----------(1995) Cooperative learning: theory, research and practice, 2nd (ed.), Boston: Ally & Bacon.

53- Taneja, R. P. (1991) Dictionary of education, New Delhi: An mol publication.

54- Vygotsky, L. (1978) Mind in society: the development of higher psychological processes, Cambridge: Harvard university press.

55- Wendy, M. (1992) The role of the teacher in the cooperative learning classroom in the Kessler: cooperative language learning, New Jersey: A Simon & Schuster company.

The Effect of Using Co-operative Learning Strategy on Achievement in Educational Psychology, Motive to Achievement and attitude Towards the subject Matter among students of New Valley Faculty of Education

This study aims at identifying The Effect of Using Co-operative Learning Strategy on Achievement in Educational Psychology, Motive to Achievement and attitude Towards the subject Matter.

The problem of the study came into being through observation the difference among students in achievement, the low standard of achievement in final exam. So, The problem can be summed up in the following question:

What the effect of using co-operative learning strategy?

G – I , STAD on achievement in educational psychology, motive to achievement and attitude towards the subject matter among the students of New Valley faculty of education?

To answer that question, the researcher devised three tests. The first test was to measure achievement in educational psychology, the second was to measure motive to achievement, and the third was to measure students' attitude towards educational psychology.

Sample of the study comprised (120) males and females students enrolled in the third grade divided into two groups: one is experimental and other is control.

Analysis of results reveled that there were statistically significant differences between the mean scores of the experimental group and those of the control group in the three tests in favor of the experimental group. Also, analysis revealed that there was correlation between academic achievement and motive to achievement.