أثر استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارة اتخاذ القرار والدافعية للتعلم لدى طالبات كلية العلوم التربوية التابعة لوكالة الغوث

فريال محمد أبو عواد*

إلهام علي الشلبي*

إيمان رسمي عبد*

انتصار خليل عشا*

* أستاذ مساعد، كلية العلوم التربوية والآداب، الأونروا

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء أثر استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارة اتخاذ القرار والدافعية للتعلم، لدى طالبات كلية العلوم التربوية التابعة لوكالة الغوث. بلغ عدد أفراد الدراسة (٥٤) طالبة، تم اختيارهن من طالبات السنة الثانية في كلية العلوم التربوية الجامعية تخصص معلم صف، وجرى تقسيمهن بالتساوي إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياسي اتخاذ القرار، والدافعية للتعلم، وتم التحقق من صدقهما وثباتهما بالطرق المناسبة. وقد كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج الطالبات في مجموعتي الدراسة في ست من مهارات اتخاذ القرار، وخمسة من مجالات الدافعية للتعلم. وقد خلصت هذه الدراسة إلى جملة من التوصيات، منها: تدريب المعلمين على توظيف استراتيجيات التعلم النشط وسيلة لتنمية مهارات التفكير والدافعية للتعلم لديهم.

تاريخ استلام البحث: ٢٠٠٩/٧/٦، تاريخ قبول البحث: ٢٠١٠/٣/١.

كلمات مفتاحية: التعلم النشط، الدافعية للتعلم، اتخاذ القرار.

خلفية الدراسة وأهميتها:

يشهد العالم اليوم تغيرات أساسية في جميع جوانب الحياة، وذلك بسبب التسارع الحاصل في ميادين المعرفة والمعلومات والاتصالات بشتى أشكالها وأنواعها، وأصبح الفرد عاجزاً عن مواكبة هذه التغيرات، الأمر الذي دفع المجتمعات إلى التفكير الجدي بتقويم سياساتها التربوية، وإعادة النظر في صياغة استراتيجياتها وفلسفتها، وذلك في ضوء هذه المتغيرات(٤).

وإزاء هذا التوجه في الفكر التربوي الحديث، الذي جعل من التربية قوة أساسية في توجيه تيار التغيير، وتطويع كافة المستجدات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية السائدة لخدمة المجتمع، كان لا بد من النظر بجدية إلى مدخلات العملية التربوية، وعلى رأسها أساليب التدريس وطرائقه المتنوعة داخل غرفة الصف، بحيث يتم تبني طرائق تدريس تجعل من المتعلم قائداً للتغيير، وموجهاً له، وتعمل على استثارة تفكيره، وتدفعه إلى العمل والبحث والابتكار من أجل تعلم أفضل، ومن ثم تمكنه من الاستقلالية في التعلم، مع القدرة على التصدي لمشكلاته الحياتية، والعمل على حلها، واتخاذ القرارات اليومية المهمة، وتحمل المسؤوليات الضرورية، مما حدا بالتربويين إلى إجراء الكثير من البحوث والدراسات في هذا الميدان، تم من خلالها إيجاد نماذج مختلفة من طرائق التدريس، والنظريات التعليمية والتعلمية، التي تراعي حاجات المتعلمين، وقدراتهم، واهتماماتهم، وميولهم المختلفة، وكان منها الاستقصاء، والاكتشاف، وحل المشكلات، والتعلم الفردي، والتعلم التعاوني، والتعلم النشط[٧].

وقد أشار ستجلر وجاليمور وهيبرت[٢٠] إلى دعوة الباحثين التربويين لإعادة النظر في طرق التدريس الاعتيادية، التي باتت جزءاً من تراث الأمة، كما اقترح أساليب جديدة لم يألفها المجتمع، حيث يمكن الاستفادة من خبرات الآخرين الذين تفوقوا في تطوير التعليم في العقود الأخيرة.

وفي الأردن – تحديداً– نصَت خطة تطوير المناهج على تطوير طرق التدريس، والبحث عن طرق تدريس جديدة، تساعد الطلبة في تنمية مهارات التفكير، وتطوير العمليات العقلية لديهم، بدلاً من الطرق الاعتيادية الشائعة في مدارسنا اليوم كالإلقاء، والإيضاح، والمناقشة، التي تركز على المحتوى وحفظ المعلومات، ولذلك فإن إدارة العملية التعليمية– التعلّمية تقضي بتغيير دور المعلم تغييراً جذرياً، والدخول بمغامرة الشراكة مع المتعلم، شراكة لا تنحصر في الصف، بل تطال خبرة المتعلم كلّها. لذلك فالمعلم ينهل ليس من علمه فقط ليدير هذه العملية التأهيلية، بل أيضاً من كل مصدر معلومات ممكن، يسمح للمتعلم أن يدخل في الشراكة المرجوة[٢].

ومن النظريات التي تؤيد نشاط المتعلم النظرية البنائية، التي ترى أن المتعلم يقوم بتكوين معارفه الخاصة التي يخزنها في أبنيته المعرفية، فلكل شخص بنية معرفية خاصة به، ويبني المتعلم معرفته بنفسه، إما بشكل فردي أو مجتمعي، بناء على معارفه الحالية وخبراته السابقة، ولا يكون ذلك إلا عن طريق التعلم النشط، الذي يعد بمثابة التطور الطبيعي للبنائية، إذ ينسجم التعلم النشط مع مبادئ النظرية البنائية، ففيه يكون المتعلم نشطاً في معالجته للمعلومات، لتغيير بنيته المعرفية أو تعديلها، ويسعى لاكتشاف المعرفة بنفسه، كما نادى بياجيه في معظم كتاباته التربوية بالمعرفة النشطة الفاعلة، التي يعدّها أمراً مهماً في تطوير الذهن والعمليات العقلية والبنى المعرفية للمتعلم، فالتطور المعرفي يعتمد على ما يقوم به المتعلم من نشاط، لذلك ينبغي أن يهيئ المعلمون فرصاً مناسبة من النشاط، ليمارسها المتعلمون في أية مرحلة، لتطوير أبنيتهم المعرفية[٥].

وقد أشار مايرز وجونز[١٦] إلى أنه عندما نشجع الطلبة على المشاركة في الأنشطة، التي تؤدي بهم إلى المناقشة، وطرح الأسئلة، والتوضيحات الخاصة بمحتوى المساق، فإننا لا نعمل فقط على تحقيق احتفاظ أفضل للمعلومات الخاصة بالمادة الدراسية، بل نساعد أيضاً في تنمية قدرات التفكير لديهم.

وقد يتساءل الكثيرون: لماذا يعد التعلم النشط مهماً بالنسبة لطلبة المدارس والمعاهد والجامعات هذه الأيام؟ وتوجد في الحقيقة إجابات كثيرة عن هذا السؤال، يتمثل أولها في أن طلبة اليوم يختلفون عن الطلبة السابقين، وأن طلبة اليوم لديهم توجه أكبر نحو التكنولوجيا، ونحو البيئة التعليمية التعلمية، التي تعتمد على التعامل السريع مع الأجهزة والأدوات الملائمة للتعلم النشط[١٥].

ومن العوامل الأخرى، التي تقف وراء أهمية التعلم النشط، أن المشاركة النشطة تقوي التعلم، بصرف النظر عن البيئة الموجودة فيها[١٣]، ربما لأن التعلم النشط يتطلب جهوداً ذهنية من الطلبة، ويوفر لهم وسائل، وإمكانات، وأدوات تساعد على التطبيق الفعلي للتعلم المفيد والفاعل، وتغير من اتجاهاتهم.

وفي ضوء الانفجار المعلوماتي الهائل الذي نلاحظه هذه الأيام، فإن ذلك يتطلب تطوير طريقة للتعلم، تشجع الطلبة على تحمل المسؤولية في التعامل مع هذا الكم اللامحدود من المعارف، والذي لا يكون ناجحاً إلا بالتعلم النشط، الذي يركز على مبدأ التعلم بالعمل، والتشجيع على التعلم العميق، الذي يساعد الطالب في فهم المادة التعليمية بشكل أفضل، ويتوقع أن يكون قادراً على شرحها أو توضيحها بكلماته الخاصة، وطرح الأسئلة المختلفة، والإجابة عن أسئلة المعلم، والعمل جاهداً على حل المشكلات المتنوعة، بعد التعامل بفاعلية معها، والوصول إلى تعميمات مفيدة، واتخاذ قرارات بشأنها.

ويضيف بعض المناصرين للتعلم النشط ميزة أخرى، تتمثل في أن الأنشطة المتنوعة، التي يعتمد عليها هذا النوع من التعلم، تثير دافعية الطلبة للتعلم والانغماس بفاعلية في الأنشطة الهادفة، وهذا يحدّ من بروز الأنشطة التعلمية السلبية، مثل: الإصغاء السلبي، وأخذ الملاحظات وتدوينها طوال وقت الحصة[١١].

وإذا كان التعلم النشط ضرورياً ومهماً للطالب، فهو كذلك بالنسبة للمعلم؛ حيث يساعده في اختيار النتاجات والأسئلة من مستويات متفاوتة في الصعوبة، كي يراعي ما بين المتعلمين من فروق فردية، ويقدم لهم المساعدة والنصح والإرشاد في الوقت المناسب.

لقد تعددت تعريفات التعلم النشط، ومن أبرز هذه التعريفات ما جاء به لورنزن[١٤]، الذي عرّف التعلم النشط بأنه طريقة لتعلم الطلبة بشكل يسمح لهم بالمشاركة الفاعلة في الأنشطة، التي تتم داخل الغرفة الصفية، بحيث تأخذهم تلك المشاركة، إلى ما هو أبعد من الدور الاعتيادي للطالب الذي يقوم بتدوين الملاحظات، إلى الدور الذي يأخذ فيه زمام المبادرة في الأنشطة المختلفة مع زملائه، خلال العملية التعليمية التعلمية داخل غرفة الصف، على أن يتمثل دور المعلم هنا في أن يحاضر بدرجة أقل، وأن يوجه الطلبة إلى اكتشاف المواد التعليمية التي تؤدي إلى فهم المنهاج الدراسي بدرجة أكبر، بحيث تشمل فاعليات التعلم النشط مجموعة من تقنيات أو أساليب تدريس متنوعة، مثل استخدام مناقشات المجموعات الصغيرة، ولعب الأدوار المختلفة، وعمل المشاريع البحثية المتنوعة، وطرح الأسئلة بمستوياتها المتعددة، ولا سيما السابرة منها، بحيث يتم تشجيع الطلبة على تعليم أنفسهم بأنفسهم، تحت إشراف معلمهم.

كما عرّف مايرز وجونز[١٦] التعلم النشط بأنه البيئة التعليمية التي تتيح للطلبة التحدث، والإصغاء الجيد، والقراءة، والكتابة، والتأمل العميق، وذلك من خلال استخدام تقنيات وأساليب متعددة، مثل: حل المشكلات، والمجموعات الصغيرة، والمحاكاة، ودراسة الحالة، ولعب الدور، وغيرها من الأنشطة التي تتطلب من الطلبة تطبيق ما تعلموه في عالم الواقع.

كما ينظر إلى التعلم النشط على أنه عملية إشغال الطلبة بشكل نشط ومباشر في عملية التعلم، ولا سيما من حيث القراءة، والكتابة، والتفكير، والتأمل، حيث يقومون بعمليات المشاركة والتطبيق، بدلاً من الاقتصار على عملية استقبال المعلومات بأشكالها المختلفة[١٢].

وعرّفه بولسون وفوست [١٧] بأنه أي نشاط يقوم به المتعلم في الغرفة الصفية، غير الإصغاء السلبي لما يقوله المعلم داخل المحاضرة، بحيث يشمل بدلاً من ذلك الإصغاء الإيجابي الذي يساعدهم في فهم ما يسمعونه، وكتابة أهم الأفكار الواردة فيما يطرح من أقوال، أو آراء، أو شروحات، والتعليق أو التعقيب عليها، والتعامل مع تمارين المجموعات وأنشطتها، بشكل يتم فيها تطبيق ما تعلموه في مواقف حياتية مختلفة، أو حل المشكلات اليومية المتنوعة.

وللتعلم النشط أثر في تنمية مهارات التفكير المختلفة، ومن هذه المهارات اتخاذ القرار، فعملية صنع القرار واتخاذه هي جزء من مهارات التفكير بصورة عامة، وقد استحوذت على اهتمام الباحثين، على اختلاف توجهاتهم، وتعدد مدارسهم العلمية، وكذلك اهتم بها التربويون الذين سعوا إلى تعرف هذه العملية وتحليلها، في محاولة منهم لفهمها فهماً علمياً ومحاولة تفسيرها، واقتراح النماذج والخطط والبرامج التي تعمل على تحسينها، وتعد عملية صنع القرار واتخاذه عملية تفكير، ومهارات التفكير اللازمة لها هي جزء من مهارات التفكير بشكل عام، ويمكن القول إنها تتكون من مجموعة من العناصر أو المهارات الفرعية، منها: تحديد سياق القرار، وتحديد القيمة من القرار، وفهم الغموض في المواقف، وتحري العواقب المترتبة على القرار، وجودة المعلومات التي يتم جمعها، وابتكار البدائل للقرارات، وعمل التنازلات، والنقاش الجماعي للوصول إلى القرار. ومهارة اتخاذ القرار، شأنها شأن المهارات الأخرى للتفكير، ليست فطرية وراثية، وليس من الصعب اكتسابها، بل يمكن تعليمها وتنميتها، ولتحقيق ذلك يلجأ بعض الباحثين إلى تنميتها ببرامج تفكير مستقلة عن المنهاج، أو بدمجها في المنهاج الدراسي، بحيث يتم تصميم أنشطة المادة الدراسية بشكل ينمي مهارة واحدة أو أكثر من مهارات التفكير[٣]، وقد أكد الفيزارترك[٩] أهمية التدريب عليها، وتنميتها لدى الأفراد بصورة عامة، ولدى الطلبة بصورة خاصة، ويرى ضرورة اهتمام الوالدين والمعلمين بتدريب طلبتهم وأبنائهم على مهارات صنع القرار واتخاذه. وهذا ما تسعى الدراسة الحالية لتحقيقه.

وترتبط استراتيجيات التعلم النشط بدافعية الطلبة للتعلم، إذ إن التعلم النشط يمثل لكل من المعلم والطالب مجالاً للتسلية والاستمتاع في العمل والتفكير، ويبعدهم عن الرتابة والملل في أنشطتهم اليومية، ويساعد في تهيئة الظروف، للمرور بخبرات فعلية تعلمية، يكون فيها التعلم أبقى أثراً، وأيسر فهماً للمتعلمين الذين يجربون ذلك بأنفسهم بشكل فردي أو جمعي[١٩].

وتتوقف قوة الدافعية للتعلم على مراعاة عدد من الأمور، منها: قيام المعلم بتحديد الخبرة المراد تعلمها تحديداً يؤدي إلى فهم الموقف الذي يعمل فيه الطلبة،

ومن شأن ذلك أن يؤدي إلى إثارة نشاط موجه لتحقيق الهدف، واختياره للأهداف بحيث تكون مرتبطة بالدافع من جهة، وبنوع النشاط الممارس من جهة أخرى، وأن يكون الهدف الذي يختاره المعلم مناسباً لمستوى استعدادات التلاميذ العقلية، لأنهم يحجمون عن بذل أي جهد لتحقيق هدف يتعذر عليهم الوصول إليه، بالإضافة إلى استخدام التعزيز مباشرة بعد تحقيق الهدف، لأن ذلك يزيد من القوة الفاعلة للدافع، فكفاية المعلم في استثمار دوافع تلاميذه تعد شرطاً لنجاحه في استثارة نشاطهم، وتوجيه هذا النشاط، وضمان استمراره حتى يتحقق الهدف، وفي سعيه لذلك عليه ألا يفرط في استخدام المكافآت، وأن يراعي الحذر في استخدام المنافسة بين التلاميذ، وأن يتعرف معدل التقدم لدى تلاميذه ومستوى تحصيلهم، حتى لا يدفعهم إلى مستويات تفوق استعداداتهم، مما قد يؤدي إلى الفشل والشعور بمرارة الإحباط[١].

الدراسات السابقة

أما على صعيد الدراسات التي تناولت التعلم النشط، فقد أجرت الزايدي[٥] دراسة، هدفت إلى معرفة أثر التعلم النشط في تنمية التفكير الإبداعي، والتحصيل الدراسي في مادة العلوم، لدى طالبات الصف الثالث المتوسط، مقارنة بالطريقة التقليدية، وتكونت عينة الدراسة من (٥٦) طالبة من طالبات الصف الثالث المتوسط في مدينة مكة المكرمة، وزعت على مجموعتين: تجريبية (٢٩) طالبة، وضابطة (٢٧) طالبة، وتم استخدام التعلم النشط في وحدة " الشغل والطاقة " مع المجموعة التجريبية، وأخضعت المجموعتان لاختبار التحصيل الدراسي الذي تم إعداده من الباحثة، واختبار التفكير الإبداعي لتورانس، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة، في التطبيق البعدي لمقياس التفكير الإبداعي فيما يتعلق بقدرة الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والتفاصيل، والقدرة الكلية للتفكير الإبداعي، وذلك لصالح المجموعة التجريبية، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة، في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل في مادة العلوم، عند المستويات المعرفية الدنيا والعليا، ومستوى التحصيل الكلي، وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

وأجرت مداح[٨] دراسة، هدفت إلى معرفة أثر استخدام التعلم النشط في تحصيل بعض المفاهيم الهندسية، والاتجاه نحو الرياضيات، لدى طالبات الصف الخامس الابتدائي بمدينة مكة المكرمة، وقد تكونت عينة الدراسة من (٦٨) طالبة موزعات في شعبتين، مثلت الأولى المجموعة التجريبية (٣٤) طالبة، والأخرى المجموعة الضابطة (٣٤) طالبة، وقد طبق عليهما اختبار في المفاهيم الهندسية، ومقياس في الاتجاهات نحو الرياضيات قبلياً وبعدياً، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبات في المجموعتين التجريبية والضابطة، على كل من اختبار تحصيل المفاهيم الهندسية، ومقياس الاتجاهات نحو الرياضيات.

وأجرى شيفنز ورفاقه[١٨] دراسة، هدفت إلى استقصاء أثر توظيف استراتيجيات التعلم النشط في تدريس الجغرافيا، وأهمية هذه الاستراتيجيات في إشراك المتعلمين في الموقف التعليمي، مقارنة بطرائق التعليم الاعتيادية التي يهيمن فيها المعلم على الموقف التعليمي، ولا يتيح الفرصة للمتعلمين للمشاركة الفاعلة فيه، وقد عرضوا في دراستهم خلاصة أربع دراسات

لحالات قاموا بها، منها دراسة في مساق التقنيات في الجغرافيا، أجريت في سنغافورة، على الطلبة الدارسين لهذا المساق في السنة الأولى، وقد أكد (٨٠%) من هؤلاء الطلبة أن الاستراتيجيات المستخدمة أسهمت في تعليمهم التفكير الناقد وحل المشكلات، وأجريت الدراسة الثانية في جامعة كاليفورنيا على الطلبة الدارسين لمساق جغرافية العالم، ووظفت فيها المحادثات عبر الإنترنت، وأكد غالبية الطلبة استمتاعهم بالتعلم عبر المنتدى الإلكتروني، والمجموعات الصغيرة والكبيرة عبر الإنترنت، أما الحالة الثالثة فأجريت في نيوزلندا على طلبة السنة الثانية الدارسين لمساق التطور والتنوع في جامعة ماساي، واستخدم فيها القراءات الإثرائية والتلخيص من المجلات والصحف، أما الحالة الرابعة فأجريت في جامعة نيو ساوث ويلز في أستراليا، ووظف فيها ملف الإنجازات. وقد أكدت نتائج جميع هذه الحالات أهمية توظيف استراتيجيات التعلم النشط في تدريس مادة الجغرافيا، ورفض كل الاعتقادات أن توظيف استراتيجيات التعلم النشط يصعب تنفيذها في الكثير من المواقف التعليمية، وذلك لأنها تتطلب أن يكون لدى الطلبة معرفة مسبقة بمحتوى الموقف التعليمي، وأن تطبيق غالبية استراتيجيات التعلم النشط يتطلب جهداً كبيراً من المدرسين والطلبة على حد سواء.

وأجرت الزعبي [٦] دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر التدريس، وفق استراتيجيات التعلم النشط في التحصيل، والكفاءة الاجتماعية لدى طلبة الصف الثالث الأساسي، وتكونت عينة الدراسة من (١٠٠) طالب وطالبة من طلبة الصف الثالث الأساسي، في المدارس العمرية في عمان؛ موزعين في أربع شعب: شعبتين تجريبيتين مختلطتين (٥٠) طالباً وطالبة، وشعبتين ضابطتين مختلطتين (٥٠) طالباً وطالبة، واستخدم في الدراسة اختبار في التحصيل المعرفي، ومقياس الكفاءة الاجتماعية، وبرنامج تدريبي للمعلمات المعنيات بتدريس المجموعة التجريبية، وفق استراتيجيات التعلم النشط. وقد أشارت الدراسة إلى النتائج التالية: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المجموعتين التجريبيتين والضابطتين من الذكور والإناث، على اختبار التحصيل، لصالح أفراد المجموعتين التجريبيتين، الذين درسوا وفق استراتيجيات التعلّم النشط، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المجموعتين التجريبيتين والضابطتين من الذكور والإناث، على اختبار التحصيل، تعزى إلى جنس المتعلم، أو إلى التفاعل بين الطريقة والجنس.

وفي دراسة حالة أجراها بيرت[١٠]، بهدف الكشف عن أثر التعلم النشط في الأداء والدافعية للتعلم، لدى طالبات جامعة زايد في الإمارات العربية المتحدة، تكونت عينة الدراسة من ثلاث طالبات، ممن حضرن من قطاع التعليم الحكومي العام، الذي يعتاد فيه الطلبة على التعلم السلبي المتمحور حول المعلم، تم تدريبهن من خلال جلستين متتاليتين على استخدام التعلم النشط. واستخدم في التدريب أساليب مثل: الملاحظات، والدراسات الاستقصائية، والمقابلات. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الانتقال من التعلم السلبي إلى التعلم النشط له أثر سلبي ، ويرجع ذلك أساسا إلى عدم كفاية الإعداد والتدريب. ومع ذلك، فقد أدى التدريب إلى تنمية المهارات اللاحقة، خلال التعرض للتدريب، في تنمية الدافعية للتعلم والأداء، بنسبة تجاوزت مستويات المدارس الثانوية. وخلص الباحث إلى أن الانتقال إلى التعلم النشط يحقق تحسناً كبيرا في أداء الطالبات ودافعيتهن للتعلم، إذا أُحسن تطبيقه.

وأجرى ويلك [٢٢] دراسة، هدفت إلى استقصاء أثر توظيف استراتيجيات التعلم النشط في التحصيل الدراسي، وإثارة الدافعية، والفاعلية الذاتية لطلبة جامعة إنجيلو في ولاية تكساس الأمريكية في مساق الفسيولوجيا (علم وظائف الأعضاء)، اشتملت عينة الدراسة على مجموعة تجريبية تم تدريسها المساق، من خلال توظيف استراتيجيات التعلم النشط، ومجموعة ضابطة تم تدريسها المساق ذاته، من خلال توظيف أساليب التعليم الاعتيادية كأسلوب المحاضرة. ولتقويم تأثير استراتيجيات التعلم النشط في أفراد الدراسة، خضع أفراد الفئتين لاختبار تحصيلي موحد في المساق ذاته. وبينت نتائج الاختبار التحصيلي، أن نتائج طلبة المجموعة التجريبية كانت أفضل بكثير من نتائج طلبة المجموعة الضابطة، وكانت دافعيتهم للتعلم أفضل أثناء تدريس المساق، وكانوا أكثر فاعلية من أقرانهم في المجموعة الضابطة. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروقات ذات دلالة إحصائية في دافعية طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة، كما بينت أن الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة، كانت لديهم اتجاهات إيجابية نحو التعلم النشط، وأفادوا أن التعلم النشط يساعدهم في تعلم المساقات الجامعية، بشكل أفضل من أسلوب المحاضرة التقليدية.

وأجرت كارول وليندر [١١] دراسة، هدفت إلى زيادة دافعية طلبة الصف الخامس الأساسي للتعلم، في مادة التربية الاجتماعية، من خلال توظيف استراتيجيات التعلم النشط، إذ استخدمت الباحثتان الخرائط المفاهيمية وأساليب الأسئلة المتنوعة، وذلك بهدف تحسين مهارات التفكير العليا لدى الطلبة، وزيادة قدرتهم على تنظيم البيانات والمعلومات وفهمها، بالإضافة إلى التعلم التعاوني بهدف زيادة دافعية الطلبة، وتعزيز مهارات التواصل الاجتماعي لديهم، لا سيما أن الزيارات الصفية التي أجرتها الباحثتان سابقا، قد أظهرت أن اتجاهات الطلبة نحو التعليم كانت سلبية، وأن الطلبة لا يبدون اهتماماً نحو الأنشطة التعلمية. وأظهرت نتائج الدراسة تحسناً ملحوظاً في دافعية الطلبة نحو التعلم، نتيجة لتوظيف استراتيجيات التعلم النشط. كما أظهرت نتائج الدراسة ارتفاعاً ملحوظاً في مستوى التحصيل الدراسي للطلبة، نتيجة لتحسن اتجاهاتهم نحو التعلم. كما بينت الدراسة أن أساليب التعلم النشط، زادت من ثقة الطلبة بقدرتهم على التعلم.

وأجرى مكارثي وأندرسون [١٥] دراسة، هدفت إلى استقصاء أثر التعلم النشط بأساليبه المتنوعة، بما فيها أسلوب لعب الأدوار الجمعي، والأنشطة التعلمية التعاونية، بصفتها أساليب فاعلة في تنويع الأنشطة التعليمية، لطلبة الجامعات في مساقات التاريخ والعلوم السياسية، واستقصاء تأثيرها في زيادة التحصيل الدراسي لطلبة الجامعات، مقارنة مع أساليب التدريس الاعتيادية. وأظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة الذين تعلموا باستخدام أساليب التعلم النشط أحرزوا نتائج أفضل من أقرانهم الذين تعلموا باستخدام أساليب التدريس الاعتيادية، في الاختبارات التحصيلية واختبارات تقويم الأداء.

يلاحظ من خلال مراجعة الدراسات السابقة، أنها تناولت متغيرات مختلفة، منها التحصيل الدراسي، والفاعلية الذاتية، والدافعية، والتفكير الإبداعي، وأنها أجريت على عينات مختلفة ما بين طلبة مدارس، وطلبة كليات جامعية، كما يلاحظ أن غالبيتها دراسات أجنبية، ولم تقع بين أيدي الباحثات دراسات تناولت أثر استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارة اتخاذ القرار، وطالما أن الحاجة تقتضي تطوير طرق تدريس من أجل تطوير العملية التعليمية– التعلمية،

وتحقيق الأهداف على النحو المنشود، وتطوير نموذج لمفهوم التدريس الفاعل؛ فقد توجهت هذه الدراسة نحو تنمية مهارة اتخاذ القرار والدافعية للتعلم، من خلال استخدام استراتيجية التعلم النشط.

مشكلة الدراسة:

لاحظ فريق البحث من خلال خبرته في التدريس، والإشراف التربوي، وجود ضعف في مهارات التفكير العليا، وخاصة مهارات اتخاذ القرار، وانخفاض في مستوى الدافعية للتعلم لدى الطلبة، قد يعزى إلى الأساليب والاستراتيجيات التي يستخدمها المعلمون، التي تقوم على تلقين المعرفة، دون الاهتمام بتنمية التفكير، والبحث، والتقصي، وتحفيز الطلبة، وتشجيعهم على التعلم، ونظراً لأن مهارة اتخاذ القرار من المهارات المهمة التي تتضمن عمليات عقلية عليا، وتتطلب معالجات معرفية وانفعالية مركبة، ولأن المرحلة الجامعية من المراحل الفاصلة في حياة الفرد، وتتخللها مواقف وقضايا مختلفة، تتطلب منه اتخاذ القرارات المناسبة في الوقت المناسب، ولما كان مساق القياس والتقويم يسعى أساساً إلى تنمية مهارة الطالب في إصدار الأحكام المناسبة، في ضوء المعايير والمحكات المحددة مسبقاً، وما يتبعها من اتخاذ قرارات، فقد جاءت هذه الدراسة بهدف استقصاء أثر التعلم النشط في تمكين الطالبة من مواجهة التحديات في عالم اليوم، وتنمية قدرتها على التكيف مع التغيرات السريعة والمتلاحقة، ودافعيتها للتعلم، ومهارتها في اتخاذ القرارات المناسبة، وتحديداً فقد سعت الدراسة الحالية إلى الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما أثر استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارة اتخاذ القرار والدافعية للتعلم لدى طالبات كلية العلوم التربوية التابعة لوكالة الغوث؟

فرضيات الدراسة

تسعى الدراسة الحالية إلى فحص الفرضيتين التاليتين:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق جوهرية على مقياس اتخاذ القرار، في كل مهارة من مهاراته، بين متوسط أداء المجموعة التجريبية التي تعرضت لاستراتيجية التعلم النشط، ومتوسط أداء المجموعة الضابطة.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق جوهرية على مقياس الدافعية للتعلم، في كل مجال من مجالاته، بين متوسط أداء المجموعة التجريبية التي تعرضت لاستراتيجية التعلم النشط، ومتوسط أداء المجموعة الضابطة.

أهمية الدراسة

تأتي أهمية الدراسة الحالية من طبيعة الموضوع الذي تبحثه، إذ ما يزال البحث عن طريقة فاعلة للتدريس يشغل بال الباحثين، فطريقة التدريس هي الركن الأساسي الذي يتم الاعتماد عليه لإنجاح العملية التربوية، إذ إنه بمقدار ما تكون الطريقة مناسبة للموقف التعليمي، تتحقق الأهداف التربوية المنشودة، وتؤثر في حل المشكلات المتعلقة بتطبيق المنهاج الدراسي، وتدني تحصيل الطلبة، وفي حل المشكلات الأخرى التي قد تعترض طريق المعلم، كما تنبع أهمية هذه الدراسة من كونها إحدى الدراسات التي تتصدى لاستراتيجية التعلم النشط والمهارات اللازمة له، والتطبيقات العملية لهذه الطريقة، وإجراءات تنفيذها في غرفة الصف، بحيث يستفيد من ذلك المعلمون، وتكون حافزاً لهم لاستخدامها في تدريسهم، إلى جانب طرائق التدريس الأخرى.

ويتوقع أن تفتح نتائج هذه الدراسة آفاقاً جديدة في البحث عن استراتيجيات، يجب أن يركز عليها المعلمون في تدريسهم الصفي، لتنمية مهارات الطلبة ودافعيتهم للتعلم.

التعريفات الإجرائية

التعلم النشط: طريقة تعلم وتعليم في آن واحد، إذ تشارك الطالبات في الأنشطة، والتمارين، والمشاريع، بفاعلية كبيرة من خلال بيئة تعليمية غنية متنوعة، تسمح لهن بالإصغاء الإيجابي، والحوار البنّاء، والمناقشة الثرية، والتحليل السليم لكل ما تتم قراءته، أو كتابته، أو طرحه من مواد، وآراء، وقضايا، وموضوعات في مساق القياس والتقويم التربوي، بين بعضهن بعضاً، مع وجود مدرّسة تشجعهن على تحمل مسؤولية تعليم أنفسهن بأنفسهن، تحت إشرافها الدقيق، وتدفعهن إلى تحقيق الأهداف الطموحة للمادة الدراسية، التي تركز على بناء شخصياتهن المتكاملة.

اتخاذ القرار: عملية فكرية تهدف إلى اختيار بديل من مجموعة بدائل، لمواجهة موقف أو مشكلة ما، ويقاس في إطار هذه الدراسة بالعلامة التي تحصل عليها الطالبة على مقياس اتخاذ القرار كاملاً، وعلى مهاراته العشر.

الدافعية للتعلم: عملية عقلية تنشط السلوك الأكاديمي، وتحركه، وتوجهه، وتحافظ على استمراريته. وتقاس بالعلامة التي تحصل عليها الطالبة في كل مجال من مجالات المقياس المعد لأغراض هذه الدراسة.

الطريقة والإجراءات

أفراد الدراسة

تم اختيار أفراد الدراسة من طالبات السنة الثالثة، من تخصص معلم الصف في كلية العلوم التربوية الجامعية التابعة لوكالة الغوث الدولية للعام الجامعي ٢٠٠٧/٢٠٠٨، بالطريقة العشوائية العنقودية، إذ تم اختيار شعبتين عشوائياً من مجموع أربع شعب تدرس مساق القياس والتقويم التربوي خلال الفصل الدراسي الثاني ٢٠٠٧/ ٢٠٠٨، وبلغ عددهن (٥٤) طالبة، ثم تم تقسيمهن عشوائياً إلى مجموعتين: تجريبية (٢٧) طالبة، وضابطة (٢٧) طالبة.

أدوات الدراسة

أولاً: مقياس اتخاذ القرار:

تم استخدام مقياس اتخاذ القرار الذي أعده الخلف (٢٠٠٥)، ويتكون من (٦٠) فقرة[٣]، موزعة على تدريج خماسي (دائماً، وغالباً، وأحياناً، ونادراً، وأبداً)، وبذلك تتراوح الدرجة على كل المقياس ما بين ٦٠ و٣٠٠، ويشتمل المقياس على عشرة مجالات فرعية، موضحة في جدول رقم (١).

جدول (١): مجالات مقياس اتخاذ القرار وتوزيع الفقرات

المجال	أرقام الفقرات
فهم الموقف المشكل	١٠، ٣٨، ٦٠، ١، ٢٠، ٢٥
التعرف إلى المسؤول عن صنع القرار	٥، ٢٣، ٢٨، ١٦، ٢١، ٢٧
تحديد الأهداف من صنع القرار	٩، ١١، ٣٥، ١٣، ١٥، ١٧
تقدير الحاجة لصنع القرار	٢٤، ٤٠، ٤٥، ١٨، ٤٦، ٥٧
التفكير في متطلبات القرار	٣٩، ٤٤، ٥٢، ٣٤، ٥٦، ٥٩
طلب المساعدة الذهنية من الآخرين	٣١، ٥٥، ٥٨، ١٤، ٤٨، ٥٣

تابع الجدول (١):

البحث عن البدائل	٤، ٤٣، ٥٠، ٢، ٣٠، ٣٦
ترتيب البدائل	١٩، ٢٢، ٣٧، ٣، ٧، ٤١
توقع نتائج القرار	٢٩، ٤٢، ٤٧، ١٢، ٣٢، ٤٩
اختيار البديل الممثل للقرار	٨، ٥١، ٥٤، ٦، ٢٦، ٣٣

وقد بلغ معامل ثبات المقياس في الدراسة الأصلية التي أجراها الخلف (٢٠٠٥) ما مقداره ٠,٩٥، باستخدام معادلة كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي، كما تراوحت معاملات الثبات للمجالات الفرعية ما بين (٠,٥٧ -٠,٨٩).

صدق مقياس اتخاذ القرار

أما في إطار الدراسة الحالية، فقد تم التحقق من صدق المقياس بعرضه على أربعة من أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم التربوية التابعة لوكالة الغوث، والاستناد إلى آرائهم في إجراء بعض التعديلات الطفيفة على الصياغة اللغوية، كما تم التحقق من صدق بناء المقياس بتطبيقه على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة، ومن المجتمع نفسه، بلغ عدد أفرادها (٢٩) طالبة، وإيجاد معاملات ارتباط كل فقرة بالمجال الذي تنتمي إليه، ويبين جدول رقم (٢) هذه النتائج.

جدول (٢): مصفوفة معاملات ارتباط كل فقرة من فقرات مقياس اتخاذ القرار بالمجال الذي تنتمي إليه

أرقام الفقرات	مجالات المقياس									
	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	السادس	السابع	الثامن	التاسع	العاشر
١٠	٠,٦٠									
٣٨	٠,٤٣									
٦٠	٠,٣٦									
٢٥	٠,٣١									
٢٠	٠,٤٣									
١	٠,٤٨									
٢٣		٠,٣٦								
٢٨		٠,٦٨								
٥		٠,٤٣								
٢٧		٠,٦٢								
١٦		٠,٦٠								

تابع جدول (٢):

٢١		٠,٥٥								
١١			٠,٤٦							
٩			٠,٦٣							
٣٥			٠,٧٨							
١٣			٠,٨٤							
١٥			٠,٤٥							
١٧			٠,٦١							
٢٤				٠,٤٨						
٤٠				٠,٦٤						
٤٥				٠,٣١						
١٨				٠,٥١						
٤٦				٠,٣٢						
٥٧				٠,٤٣						
٣٩					٠,٥٧					
٤٤					٠,٧٤					
٥٢					٠,٤٠					
٥٦					٠,٣٥					
٥٩					٠,٤٠					
٣٤					٠,٤٥					
٣١						٠,٥٦				
٥٥						٠,٣٩				
٥٨						٠,٣٦				
٥٣						٠,٦١				
٤٨						٠,٨٠				
١٤						٠,٧٦				
٤							٠,٣٤			
٤٣							٠,٤٨			
٥٠							٠,٥٨			
٢							٠,٤٤			

تابع جدول (٢):

٣٠						٠,٧٣				
٣٦						٠,٥٤				
٢٢							٠,٤٩			
١٩							٠,٤٠			
٣٧							٠,٤٧			
٤١							٠,٤٨			
٧							٠,٤٥			
٣							٠,٣٩			
٢٩								٠,٥٥		
٤٢								٠,٦٥		
٤٧								٠,٤٣		
٤٩								٠,٨٤		
٣٢								٠,٨٨		
١٩								٠,٥٠		
٨									٠,٤٩	
٥٤									٠,٣٨	
٥١									٠,٣٢	
٣٣									٠,٣٣	
٢٦									٠,٤٦	
٦									٠,٦٥	

يلاحظ من جدول رقم (٢) أن معاملات الارتباط بين الفقرات والمجالات التي تنتمي إليها قد تراوحت ما بين (٠,٣١- ٠,٨٨)، وعُدَّت هذه القيم كافية لأغراض هذه الدراسة.

مقياس اتخاذ القرار

وللتحقق من ثبات المقياس، تم تطبيقه على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة ومن المجتمع نفسه، عدد أفرادها (٢٩) طالباً وطالبة، وتم استخراج كل من معامل كرونباخ ألفا، ومعامل الثبات النصفي المصحح، باستخدام معادلة سبيرمان براون، وذلك على كل مجال من مجالات المقياس وعليه كاملاً، وقد بلغ معامل الثبات للمقياس الكلي (٠,٨٢) بطريقة كرونباخ ألفا، و(٠,٧٧) بطريقة التجزئة النصفية، وقد عُدَّت هذه القيم مقبولة لأغراض الدراسة الحالية. ويبين جدول رقم (٣) هذه النتائج.

جدول (٣): معامل ثبات مقياس اتخاذ القرار للتعلم ومجالاته العشرة

المجال	معامل كرونباخ ألفا	معامل الثبات النصفي المصحح
فهم الموقف المشكل	٠,٦٥	٠,٦٧
التعرف إلى المسؤول عن صنع القرار	٠,٧٧	٠,٧٧
تحديد الأهداف من صنع القرار	٠,٦١	٠,٥٢
تقدير الحاجة لصنع القرار	٠,٧٣	٠,٦٥
التفكير في متطلبات القرار	٠,٧٤	٠,٧٦
طلب المساعدة الذهنية من الآخرين	٠,٦٩	٠,٦٦
البحث عن البدائل	٠,٧٥	٠,٧٧
ترتيب البدائل	٠,٦٥	٠,٥٣
توقع نتائج القرار	٠,٦١	٠,٦٤
اختيار البديل الممثل للقرار	٠,٦٢	٠,٥٨
المقياس الكلي	٠,٨٢	٠,٧٧

ثانياً: مقياس الدافعية الأكاديمية لطلبة الجامعة:

يعتمد الأساس النظري لهذا المقياس على نظرية التقرير الذاتي Self Determination Theory، وهو من إعداد ستة من الباحثين هم: فاليراند Vallerand ، وبليتيير Pelletier، و بلييس Briere، وسينكال Senecal، وفاليريز Vallieres[٢١]، ويتكون من ثمانٍ وعشرين فقرة موزعة على سبعة مقاييس فرعية: أحدها يعكس انعدام الدافعية، وثلاثة مقاييس فرعية أخرى تعكس الدافعية الداخلية، (دافع المعرفة: ويتضمن تنفيذ النشاط لذاته وللشعور بالمتعة والرضا من المشاركة، ودافع الإثارة: ويتضمن الانهماك في نشاط ما بسبب خبرة الإثارة التي يتم الإحساس بها، ودافع الإنجاز: ويتضمن الشعور بالرضا نتيجة لإنجاز الأشياء أو إيجاد أشياء جديدة)، وثلاثة مقاييس أخرى تعكس الدافعية الخارجية (التنظيم الخارجي: ويتضمن السلوك الذي ينتظم تبعاً لأشياء خارجية، كالثواب والعقاب، والتنظيم غير الواعي: حيث يبدأ الفرد بتمثل أسباب أفعاله، والتنظيم المعرّف: أي أن السلوك يصبح مهماً وذا قيمة لارتباطه بالاختيار الشخصي). يبين الجدول رقم (٤) مجالات المقياس وأرقام الفقرات.

جدول (٤): مجالات مقياس الدافعية للتعلم وتوزيع الفقرات

المجال	أرقام الفقرات
دافع المعرفة	٢، ٩، ١٦، ٢٣
دافع الإثارة	٤، ١١، ١٨، ٢٥
دافع الإنجاز	٦، ١٣، ٢٠، ٢٧
دافع التنظيم المعرّف	٣، ١٠، ١٧، ٢٤
التنظيم غير الواعي	٧، ١٤، ٢١، ٢٨
التنظيم الخارجي	١، ٨، ١٥، ٢٢
غياب الدافعية	٥، ١٢، ١٩، ٢٦

صدق مقياس الدافعية للتعلم

- للتحقق من صدق المقياس تم عرض النسخة العربية والنسخة الأجنبية الأصلية على أربعة من أعضاء هيئة التدريس في الكلية، للتحقق من تطابق الترجمة العربية مع النسخة الإنجليزية، وبعد ذلك تم تطبيقه على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة ومن المجتمع نفسه، عدد أفرادها (٢٩) طالباً وطالبة، وتم التحقق من صدق بناء المقياس، بإيجاد معاملات ارتباط كل فقرة بالمجال الذي تنتمي إليه، ويبين جدول رقم (٥) هذه النتائج.

جدول (٥): مصفوفة معاملات ارتباط كل فقرة بالمجال الذي تنتمي إليه

أرقام الفقرات	دافع المعرفة	دافع الإثارة	دافع الإنجاز	دافع التنظيم المعرّف	التنظيم غير الواعي	التنظيم الخارجي	غياب الدافعية
٢	٠,٧٢						
٩	٠,٥٨						
١٦	٠,٦٦						
٢٣	٠,٨٣						
٤		٠,٨٠					
١١		٠,٧٧					
١٨		٠,٨٢					

تابع جدول (٥):

٢٥		٠,٦٩					
٦			٠,٦٨				
١٣			٠,٧٦				
٢٠			٠,٧٦				
٢٧			٠,٦٨				
٣				٠,٧٤			
١٠				٠,٧٢			
١٧				٠,٦٥			
٢٤				٠,٥٧			
٧					٠,٧٢		
١٤					٠,٧٩		
٢١					٠,٨١		
٢٨					٠,٧٣		
١						٠,٧٦	
٨						٠,٧٧	
١٥						٠,٤٥	
٢٢						٠,٧٣	
٥							٠,٧٩
١٢							٠,٧٦
١٩							٠,٦١
٢٦							٠,٨٧

يلاحظ من جدول رقم (٥) أن معاملات ارتباط الفقرات بمجالاتها التي تنتمي إليها قد تراوحت ما بين (٠,٤٥ – ٠,٨٧) ، وقد عُدَّت كافية لأغراض هذه الدراسة.

ثبات مقياس الدافعية للتعلم

تم التحقق من ثبات المقياس باستخراج كل من معامل كرونباخ ألفا، ومعامل الثبات النصفي المصحح باستخدام معادلة سبيرمان براون، وذلك على كل مجال من مجالات المقياس وعليه كاملاً، وقد بلغ معامل الثبات للمقياس الكلي (٠,٨٦) بطريقة كرونباخ ألفا، و(٠,٦٨) بطريقة التجزئة النصفية، وقد عُدَّت مقبولة لأغراض الدراسة الحالية. ويبين جدول رقم (٦) هذه النتائج.

جدول (٦): معامل ثبات مقياس الدافعية للتعلم ومجالاته السبعة

المجال	معامل كرونباخ ألفا	معامل الثبات النصفي المصحح
دافع المعرفة	٠,٦٣	٠,٥١
دافع الإثارة	٠,٧٧	٠,٦٨
دافع الإنجاز	٠,٦٩	٠,٤٠
دافع التنظيم المعرّف	٠,٥٥	٠,٦٥
التنظيم غير الواعي	٠,٧٥	٠,٧٦
التنظيم الخارجي	٠,٥٩	٠,٦٧
غياب الدافعية	٠,٧٥	٠,٧٢
المقياس الكلي	٠,٨٦	٠,٦٨

إجراءات الدراسة:

تم السير في إجراءات الدراسة على النحو التالي:

- تم اختيار شعبتين بالطريقة العشوائية العنقودية، من الشعب التي تدرس مساق القياس والتقويم التربوي، في الفصل الدراسي الثاني ٢٠٠٨/٢٠٠٧، وتم تخصيص إحداهما عشوائياً مجموعة تجريبية، والأخرى مجموعة ضابطة.

- تم التحقق من تكافؤ مجموعتي الدراسة قبل تطبيق الاستراتيجيات، من خلال تطبيق أدوات القياس تطبيقاً قبلياً عليهما، فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطالبات على المقياس القبلي لاتخاذ القرار، ثم نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة للكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات. ويبين الجدول رقم (٧) هذه النتائج.

جدول (٧): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطالبات على المقياس القبلي لاتخاذ القرار، ونتائج اختبار (ت) للمجموعات المستقلة للكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات

المهارة	المجموعة	العدد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	قيمة ت	مستوى الدلالة
فهم الموقف المشكل	التجريبية	٢٧	١٩,٢٦	٣,٦٣	١,٢٥	٠,٢٢
	الضابطة	٢٧	١٧,٩٣	٤,٢١		
التعرف إلى المسؤول عن صنع القرار	التجريبية	٢٧	١٧,٩٦	٤,٤١	٠,٢٧	٠,٧٩
	الضابطة	٢٧	١٧,٦٣	٤,٧٦		

تابع جدول (٧):

تحديد الأهداف من صنع القرار	التجريبية	٢٧	٢١,٢٢	٤,٥٥	٠,٥٤	٠,٥٩
	الضابطة	٢٧	٢٠,٥٢	٥,٠١		
تقدير الحاجة لصنع القرار	التجريبية	٢٧	١٧,٩٦	٤,٤٤	٠,٠٣	٠,٩٨
	الضابطة	٢٧	١٧,٩٣	٤,٦٧		
التفكير في متطلبات القرار	التجريبية	٢٧	١٨,٩٣	٤,٧٨	٠,٠٥	٠,٩٦
	الضابطة	٢٧	١٨,٨٥	٥,٣٠		
طلب المساعدة الذهنية من الآخرين	التجريبية	٢٧	١٨,٠٤	٤,٦٤	٠,٦٣	٠,٥٣
	الضابطة	٢٧	١٧,٢٢	٤,٨٨		
البحث عن البدائل	التجريبية	٢٧	١٧,٠٠	٢,٩٤	٠,٣١	٠,٧٦
	الضابطة	٢٧	١٦,٧٠	٤,٠٨		
ترتيب البدائل	التجريبية	٢٧	١٧,٤٤	٣,٦١	١,٣٨	٠,١٧
	الضابطة	٢٧	١٦,٠٤	٣,٨٩		
توقع نتائج القرار	التجريبية	٢٧	١٤,٧٠	٤,٣٠	٠,٢٥	٠,٨١
	الضابطة	٢٧	١٥,٠٠	٤,٥٣		
اختيار البديل الممثل للقرار	التجريبية	٢٧	١٧,٣٧	٣,١٥	٠,٣٥	٠,٧٣
	الضابطة	٢٧	١٧,٠٣	٣,٨٢		
المقياس كاملاً	التجريبية	٢٧	١٧٩,٨٩	٣٣,٠٢	٠,٥٢	٠,٩٠
	الضابطة	٢٧	١٧٤,٨٥	٣٧,٨٤		

يلاحظ من جدول رقم (٧) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين المجموعتين، على مقياس اتخاذ القرار كاملاً، وعلى كل مهارة من مهاراته الفرعية العشر، حيث كانت قيمة (ت) غير دالة إحصائياً في كل منها، مما يعني أن المجموعتين متكافئتان في مهارة اتخاذ القرار قبل تطبيق الدراسة.

وكذلك تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطالبات على المقياس القبلي للدافعية للتعلم، ثم نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة للكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات. ويبين الجدول رقم (٨) هذه النتائج.

جدول (٨): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطالبات على المقياس القبلي للدافعية للتعلم، ونتائج اختبار (ت) للمجموعات المستقلة للكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات

المهارة	المجموعة	العدد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	قيمة ت	مستوى الدلالة
دافع المعرفة	التجريبية	٢٧	١٦,٢٦	٢,٧١	١,٣٨	٠,١٨
	الضابطة	٢٧	١٥,٠٤	٣,٧٣		
دافع الإثارة	التجريبية	٢٧	١٣,٢٢	٣,٣١	٠,٧٩	٠,٤٣
	الضابطة	٢٧	١٤,٠٤	٤,١٨		
دافع الإنجاز	التجريبية	٢٧	١٥,٠٤	٣,٢٠	٠,٥١	٠,٦١
	الضابطة	٢٧	١٥,٥٢	٣,٧٦		
دافع التنظيم المعرّف	التجريبية	٢٧	١٤,٥٢	٢,٨٢	١,٧٢	٠,٠٩
	الضابطة	٢٧	١٥,٨٩	٣,٠٤		
التنظيم غير الواعي	التجريبية	٢٧	١٥,٣٧	٣,٣٢	٠,٨٣	٠,٤١
	الضابطة	٢٧	١٦,١١	٣,٢٤		
التنظيم الخارجي	التجريبية	٢٧	١٥,٤١	٢,٨٢	٠,١٩	٠,٨٥
	الضابطة	٢٧	١٥,٥٦	٢,٩٤		
غياب الدافعية	التجريبية	٢٧	٧,٤١	٣,٨٣	*٤,٣٤	٠,٠٠
	الضابطة	٢٧	١٢,٠٧	٤,٠٨		
المقياس كاملاً	التجريبية	٢٧	٩٧,٢٢	١٣,٦٣	١,٦٢	٠,١١
	الضابطة	٢٧	١٠٤,٢٢	١٧,٩٢		

*دل إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥)

يلاحظ من جدول رقم (٨) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس الدافعية للتعلم كاملاً، وعلى ستة مجالات فرعية منه، مما يعني أن المجموعتين متكافئتان في الدافعية للتعلم قبل تطبيق الدراسة، حيث كانت قيمة (ت) غير دالة إحصائياً في كل منها، في حين وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي الدراسة في المجال السابع، وسيتم معالجة ذلك لاحقاً باستخدام تحليل التباين المشترك.

- تم توزيع طالبات المجموعة التجريبية إلى مجموعات صغيرة، وتوزيع مفردات المساق عليهن، وترك المجال لكل مجموعة لاختيار المفردات التي ستقوم كل مجموعة بإعداد أنشطة لها.

- تم عقد لقاء قبلي بين مدرّسة المساق، وهي إحدى الباحثات في هذه الدراسة، وبين طالبات المجموعة التجريبية، لتعريفهن بأهداف التجربة، وبالاستراتيجيات التي سيتم استخدامها في عملية

التدريس بالتعلم النشط، وتقديم فكرة عن كل استراتيجية من الاستراتيجيات، مدعماً بعرض إلكتروني للتوضيح.

– تم توظيف استراتيجيات التعلم النشط التالية مع المجموعة التجريبية، على مدار شهرين أثناء تدريس مساق القياس والتقويم التربوي:

الخبرات الميدانية أو العمل الميداني: من خلال قيام الطالبات بدراسات ميدانية، يعملن فيها على إكمال المهمات التي اخترنها، وذلك بجمع المعلومات، وإجراء التحليلات الإحصائية اللازمة، والخروج بتوصيات، مثل:

– إعداد اختبار تحصيلي وفق جدول المواصفات، وتطبيقه على عينة من الطلبة وتحليل نتائجه تحليلاً إجمالياً وتفصيلياً، وتمثيل البيانات بيانياً بالطرق المدروسة.

– الحصول على اختبارات مدرسية وتقويمها وفق خصائص الاختبار الجيد والفقرة الجيدة، والتقرير عن ذلك.

– بناء أدوات للتقويم البديل وتطبيقها والتعبير عنها كمياً.

– تنفيذ لقاءات ومقابلات مع المعلمات في المدارس، للاطلاع من خلالهن على نماذج محددة من الاختبارات المدرسية التي يقمن بإعدادها، وتحليلها معهن، والتقرير عنها، من حيث مواطن القوة والضعف فيها، وذلك في ضوء ما درسنه عن خصائص الاختبار الجيد، ومواصفات الفقرات بأشكالها المختلفة

دراسة الحالة: قيام كل طالبة بالحصول على دراسة من إحدى الدوريات أو الرسائل الجامعية، واستقصاء طرق التحقق من صدق الأدوات وثباتها، والتقرير عن ذلك.

ملف الإنجازات: احتفاظ الطالبات بملفات لإنجازاتهن، من ملخصات، وتقارير، وحلول للتمارين والتدريبات، مدعمة بصحائف التأمل الذاتي.

تدريس الأقران: قيام الطالبات بعرض مواد تعلمية إثرائية، ومناقشتها مع زميلاتهن.

استخدام برمجيات الحاسوب: عرض مواد ذات علاقة بمفردات المساق باستخدام برمجية العروض الإلكترونية، وعرض تطبيقات برمجية إكسل في تحليل نتائج الاختبارات.

– وفيما يتعلق بالمجموعة الضابطة، فقد استخدمت معها الطريقة الاعتيادية مدعمة بالنشاط الرئيس في هذا المساق، المتمثل في إعداد اختبار تحصيلي، وفق جدول المواصفات.

– وبعد الانتهاء من التجربة، تم تطبيق أدوات القياس تطبيقاً بعدياً، ورصد درجات الطالبات وإجراء التحليلات الإحصائيةالمناسبة.

نتائج الدراسة ومناقشتها

الفرضية الأولى: لا توجد فروق جوهرية على مقياس اتخاذ القرار، وفي كل مهارة من مهاراته، بين متوسط أداء المجموعة التجريبية التي تعرضت لاستراتيجية التعلم النشط، ومتوسط أداء المجموعة الضابطة.

لفحص هذه الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لدرجات طالبات المجموعتين في التطبيق البعدي لمقياس اتخاذ القرار. ويبين جدول رقم (٩) هذه النتائج.

جدول (٩): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طالبات المجموعتين في التطبيق البعدي على مقياس اتخاذ القرار ومهاراته

المهارة	المجموعة	العدد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية
فهم الموقف المشكل	التجريبية	٢٧	٢١,١١	٢,٥٢
	الضابطة	٢٧	١٩,٥٢	٢,١٤
التعرف إلى المسؤول عن صنع القرار	التجريبية	٢٧	١٩,٥٢	٢,٦٨
	الضابطة	٢٧	١٧,٥٩	٢,٦٢
تحديد الأهداف من صنع القرار	التجريبية	٢٧	٢٢,٩٦	٢,٧٥
	الضابطة	٢٧	٢١,٨٩	٢,٧٩
تقدير الحاجة لصنع القرار	التجريبية	٢٧	٢٠,٠٠	٣,٣٦
	الضابطة	٢٧	١٨,٨١	٢,٧٢
التفكير في متطلبات القرار	التجريبية	٢٧	٢٢,٠٤	٣,٣٣
	الضابطة	٢٧	١٩,٠٠	٢,٥٠
طلب المساعدة الذهنية من الآخرين	التجريبية	٢٧	٢٠,٣٣	٣,٤٠
	الضابطة	٢٧	١٧,١٩	٢,٨٢
البحث عن البدائل	التجريبية	٢٧	١٨,٦٧	٢,٩٥
	الضابطة	٢٧	١٧,١١	١,٨٣
ترتيب البدائل	التجريبية	٢٧	١٩,٥٦	٣,٠٣
	الضابطة	٢٧	١٧,٨١	١,٥٧
توقع نتائج القرار	التجريبية	٢٧	١٦,٦٣	٣,٦٧
	الضابطة	٢٧	١٥,٦٣	٢,٨٤
اختيار البديل الممثل للقرار	التجريبية	٢٧	١٨,٢٦	٢,٩٣
	الضابطة	٢٧	١٧,٩٣	٣,١٩
المقياس كاملاً	التجريبية	٢٧	١٩٨,٦٧	١٩,٤٢
	الضابطة	٢٧	١٨٢,٤٨	١٣,٣١

يلاحظ من جدول رقم (٩) وجود فروق ظاهرية على مقياس اتخاذ القرار كاملاً، وفي مهاراته العشر الفرعية، ولتحديد فيما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية، فقد استخرجت نتائج تحليل التباين المشترك لكل مهارة من مهارات اتخاذ القرار وللمقياس كاملاً. ويبين جدول رقم (١٠) هذه النتائج.

جدول (١٠): نتائج تحليل التباين المشترك لكل مهارة من مهارات اتخاذ القرار وللمقياس كاملاً

المهارة	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
فهم الموقف المشكل	القبلي	٩,٢٤	١	٩,٢٤	١,٧٢	٠,٢٠
	المجموعة	٢٧,٥٥	١	٢٧,٥٥	*٥,١٣	٠,٠٣
	الخطأ	٢٧٤,١٦	٥١	٥,٣٨		
	المجموع	٣١٧,٦٥	٥٣			
التعرف إلى المسؤول عن صنع القرار	القبلي	٢,٧١	١	٢,٧١	٠,٣٨	٠,٥٤
	المجموعة	٤٩,١٥	١	٤٩,١٥	*٦,٩١	٠,٠١
	الخطأ	٣٨٨,٥٧	٥١	٧,١١		
	المجموع	٤١٥,٢٠	٥٣			
تحديد الأهداف من صنع القرار	القبلي	١١,٠٦	١	١١,٠٦	١,٤٥	٠,٢٣
	المجموعة	١٣,٥٩	١	١٣,٥٩	١,٧٨	٠,١٩
	الخطأ	٣٨٨,٥٧	٥١	٧,٦٢		
	المجموع	٤١٥,٢٠	٥٣			
تقدير الحاجة لصنع القرار	القبلي	٢٣,٨٧	١	٢٣,٨٧	٢,٦٣	٠,١١
	المجموعة	١٨,٧٩	١	١٨,٧٩	٢,٠٧	٠,١٦
	الخطأ	٤٦٢,٢٠	٥١	٩,٠٦		
	المجموع	٥٠٥,٠٤	٥٣			
التفكير في متطلبات القرار	القبلي	٠,٥٩	١	٠,٥٩	٠,٠٧	٠,٨٠
	المجموعة	١٢٤,٦٤	١	١٢٤,٦٤	*١٤,١١	٠,٠٠
	الخطأ	٤٥٠,٣٧	٥١	٨,٨٣		
	المجموع	٥٧٥,٤٨	٥٣			
طلب المساعدة الذهنية من الآخرين	القبلي	٣٩,٠٢	١	٣٩,٠٢	٤,٢٦	٠,٠٤
	المجموعة	١٢٠,٥٨	١	١٢٠,٥٨	*١٣,١٧	٠,٠٠
	الخطأ	٤٦٧,٠٥	٥١	٩,١٦		
	المجموع	٦٣٩,٨٧	٥٣			
البحث عن البدائل	القبلي	٢٠,٤٢	١	٢٠,٤٢	٣,٥٦	٠,٠٦
	المجموعة	٣٠,٤٦	١	٣٠,٤٦	*٥,٣١	٠,٠٣
	الخطأ	٢٩٢,٢٤	٥١	٥,٧٣		
	المجموع	٣٤٥,٣٣	٥٣			

تابع جدول (١٠):

ترتيب البدائل	القبلي	٦,٨٠	١	٦,٨٠	١,١٧	٠,٢٨
	المجموعة	٣٣,٥٥	١	٣٣,٥٥	*٥,٧٨	٠,٠٢
	الخطأ	٢٩٥,٩٤	٥١	٥,٨٠		
	المجموع	٣٤٣,٦٥	٥٣			
توقع نتائج القرار	القبلي	٥٧,٣٢	١	٥٧,٣٢	٥,٨١	٠,٠٢
	المجموعة	١٥,٤٥	١	١٥,٤٥	١,٥٧	٠,٢٢
	الخطأ	٥٠٣,٢٧	٥١	٩,٨٧		
	المجموع	٥٧٤,٠٩	٥٣			
اختيار البديل الممثل للقرار	القبلي	٥٨,٧٤	١	٥٨,٧٤	٧,٠٠	٠,٠١
	المجموعة	٠,٧٣	١	٠,٧٣	٠,٠٩	٠,٧٧
	الخطأ	٤٢٨,٢٩	٥١	٨,٤٠		
	المجموع	٤٨٨,٥٤	٥٣			
المقياس كاملاً	القبلي	٩٧,٠٨	١	٩٧,٠٨	٠,٣٥	٠,٥٦
	المجموعة	٣٤٣٤,٣٣	١	٣٤٣٤,٣٣	*١٢,٢٣	٠,٠٠
	الخطأ	١٤٣١٧,٦٦	٥١	٢٨٠,٧٤		
	المجموع	١٧٩٥١,٢٠	٥٣			

*دل إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥)

يلاحظ من الجدول (١٠) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$٠,٠٥) على مقياس اتخاذ القرار كاملاً، حيث بلغت قيمة ف لمتغير المجموعة ١٢,٢٣، وهي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة المطلوب، وبالرجوع إلى المتوسطات الحسابية، يلاحظ أن هذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية.

كما يلاحظ من الجدول وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في ست مهارات فرعية من مقياس اتخاذ القرار، وهي: فهم الموقف المشكل، والتعرف إلى المسؤول عن صنع القرار، والتفكير في متطلبات القرار، وطلب المساعدة الذهنية من الآخرين، والبحث عن البدائل، وترتيب البدائل. وبالرجوع إلى المتوسطات الحسابية، يلاحظ أن هذه الفروق جميعها لصالح المجموعة التجريبية، وبذلك يتم رفض الفرضية الصفرية، وقبول الفرضية البديلة، مما يعني أن استراتيجيات التعلم النشط تؤثر إيجاباً في تنمية مهارات اتخاذ القرار لدى الطلبة.

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن استراتيجيات التعلم النشط المتبعة في هذه الدراسة، شجعت الطالبات على المشاركة في تحديد الأهداف والنتاجات المنشودة،

واختيار نظام العمل وآلية التطبيق، وحرية الرجوع إلى مصادر ومراجع متعددة، وإتاحة الفرصة لهن للتواصل باتجاهات متعددة، وتشجيعهن على إدارة أنفسهن بأنفسهن، ومساعدتهن في فهم ذواتهن، واكتشاف جوانب القوة والضعف لديهن. فقد أتيحت لهن الفرصة لاختيار المشاريع والمهمات التي يرغبن المشاركة في تنفيذها، ووضع خطة واضحة المعالم لآلية التنفيذ، وتطبيق هذه الخطة على أرض الواقع، وهذه الإجراءات مكنتهن من تحمل مسؤولية تعلمهن، وممارستهن لمهارات اتخاذ القرار في كل مرحلة من المراحل؛ مما انعكس إيجاباً على مهاراتهن في اتخاذ القرار، ولم تتوفر بين أيدي الباحثات دراسات تناولت أثر استراتيجيات التعلم النشط في اتخاذ القرار، من أجل مقارنة النتائج بها، وعلى اعتبار أن مهارة اتخاذ القرار هي مهارة تفكير، فيمكن القول إن نتيجة هذا السؤال تتفق جزئياً مع نتيجة دراسة الزايدي (٢٠٠٩)، التي بينت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة، في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الإبداعي، لصالح المجموعة التجريبية التي درست بالتعلم النشط. كما يلاحظ من جدول رقم (١٠) عدم وجود فروق فروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في كل من المهارات التالية: تحديد الأهداف من صنع القرار، وتقدير الحاجة لصنع القرار، وتوقع نتائج القرار، واختيار البديل الممثل للقرار، ولعل ذلك يعود إلى أن بعض هذه المهارات بسيطة جداً، ويمكن لطالبات المجموعتين اكتسابها عند تعرضهن للخبرات التعليمية التعلمية المعتادة، مثل: الهدف من صنع القرار، والحاجة إليه، وبعض هذه المهارات أكثر تعقيداً وأهمية، وربما يحتاج إلى تدريب أكثر، وتشجيع أكثر للطالبات، وحفز ثقتهن بأنفسهن، مثل: توقع نتائج القرار، واختيار البديل الممثل للقرار.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق جوهرية على مقياس الدافعية للتعلم، وفي كل مجال من مجالاته، بين متوسط أداء المجموعة التجريبية التي تعرضت لاستراتيجية التعلم النشط، ومتوسط أداء المجموعة الضابطة.

لفحص هذه الفرضية، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طالبات المجموعتين في التطبيق البعدي لمقياس الدافعية للتعلم. ويبين جدول رقم (١١) هذه النتائج.

جدول (١١): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طالبات المجموعتين في التطبيق البعد على مقياس الدافعية للتعلم ومجالاته

المجال	المجموعة	العدد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية
دافع المعرفة	التجريبية	٢٧	١٨,٤٤	١,٥٨
	الضابطة	٢٧	١٦,٨١	١,٨٠
دافع الإثارة	التجريبية	٢٧	١٧,٢٦	١,٨٣
	الضابطة	٢٧	١٤,٨١	١,٨٤

تابع جدول (١١):

دافع الإنجاز	التجريبية	٢٧	١٨,٠٧	٢,٠٩
	الضابطة	٢٧	١٦,٤١	١,٨٠
دافع التنظيم المعرّف	التجريبية	٢٧	١٨,٥٦	١,٥٥
	الضابطة	٢٧	١٦,٧٠	٢,٢٨
دافع التنظيم غير الواعي	التجريبية	٢٧	١٨,٣٧	١,٧١
	الضابطة	٢٧	١٦,٩٦	١,٩٥
دافع التنظيم الخارجي	التجريبية	٢٧	١٨,٧٤	١,٤٣
	الضابطة	٢٧	١٨,٢٢	١,٢٢
غياب الدافعية	التجريبية	٢٧	١١,٧٠	٥,٩٨
	الضابطة	٢٧	٩,٧٠	٣,٧٦
المقياس كاملاً	التجريبية	٢٧	١٢١,١٥	٣,٩٠
	الضابطة	٢٧	١٠٩,٦٣	١,١٥

يلاحظ من جدول رقم (١١) وجود فروق ظاهرية على مقياس الدافعية للتعلم كاملاً، وفي مجالاته السبعة الفرعية، ولتحديد فيما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية، فقد استخرجت نتائج تحليل التباين المشترك لكل مجال من مجالات الدافعية للتعلم وللمقياس كاملاً. ويبين جدول رقم (١٢) هذه النتائج.

جدول (١٢): نتائج تحليل التباين المشترك لكل مجال من مجالات الدافعية للتعلم وللمقياس كاملاً

المهارة	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
دافع المعرفة	القبلي	٠,٥٨	١	٠,٥٨	٠,٢٠	٠,٦٦
	المجموعة	٣٦,٢٩	١	٣٦,٢٩	*١٢,٤٩	٠,٠٠
	الخطأ	١٤٨,١٦	٥١	٢,٩١		
	المجموع	١٨٤,٥٩	٥٣			
دافع الإثارة	القبلي	١,١٧	١	١,١٧	٠,٣٤	٠,٥٦
	المجموعة	٧٧,٦٠	١	٧٧,٦٠	*٢٢,٧٣	٠,٠٠
	الخطأ	١٧٤,٠٩	٥١	٣,٤١		
	المجموع	٢٥٥,٩٣	٥٣			

تابع جدول (١٢):

دافع الإنجاز	القبلي	٠,٠٠	١	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٩٧
	المجموعة	٧٣,٢٦	١	٣٧,٢٦	*٩,٥٨	٠,٠٠
	الخطأ	١٩٨,٣٧	٥١	٣,٨٩		
	المجموع	٢٣٥,٨٧	٥٣			
دافع التنظيم المعرّف	القبلي	٠,٠٠	١	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٩٩
	المجموعة	٤٣,٧٢	١	٤٣,٧٢	*١١,٢٤	٠,٠٠
	الخطأ	١٩٨,٣٠	٥١	٣,٨٩		
	المجموع	٢٤٤,٥٩	٥٣			
دافع التنظيم غير الواعي	القبلي	٠,٥٥	١	٠,٥٥	٠,١٦	٠,٦٩
	المجموعة	٢٥,٥٢	١	٢٥,٥٢	*٧,٤٥	٠,٠١
	الخطأ	١٧٤,٧١	٥١	٣,٤٣		
	المجموع	٢٠٢,٠٠	٥٣			
دافع التنظيم الخارجي	القبلي	٠,٠٥	١	٠,٠٥	٠,٠٣	٠,٨٧
	المجموعة	٣,٦١	١	٣,٦١	٢,٠٠	٠,١٦
	الخطأ	٩١,٨١	٥١	١,٨٠		
	المجموع	٩٥,٤٨	٥٣			
غياب الدافعية	القبلي	٥,٠٢	١	٥,٠٢	٠,٢٠	٠,٦٦
	المجموعة	٥٥,٥٣	١	٥٥,٥٣	٢,١٩	٠,١٤
	الخطأ	١٢٩٢,٢٤	٥١	٢٥,٣٤		
	المجموع	١٣٥١,٢٦	٥٣			
المقياس كاملاً	القبلي	٢,٤٥	١	٢,٤٥	٠,٢٩	٠,٥٩
	المجموعة	١٦٧٧,٣٧	١	١٦٧٧,٣٧	*٢٠٠,٢٢	٠,٠٠
	الخطأ	٤٢٧,٢٥	٥١	٨,٣٨		
	المجموع	٢٢٢٠,٨٣	٥٣			

*دل إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥)

يلاحظ من جدول رقم (١٢) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) على قياس الدافعية للتعلم كاملاً، حيث بلغت قيمة ف لمتغير المجموعة ٢٠٠,٢٢، وهي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة المطلوب، وبالرجوع إلى المتوسطات الحسابية، يلاحظ أن هذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية. كما يلاحظ من الجدول وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في

خمسة مجالات فرعية من مقياس الدافعية للتعلم، وهي: دافع المعرفة، والإثارة، والإنجاز، والتنظيم المعرف، والتنظيم غير الواعي. وبالرجوع إلى المتوسطات الحسابية، يلاحظ أن هذه الفروق جميعها لصالح المجموعة التجريبية، وبذلك يتم رفض الفرضية الصفرية، وقبول الفرضية البديلة، مما يعني أن استراتيجيات التعلم النشط تؤثر إيجاباً في تنمية الدافعية للتعلم لدى الطلبة.

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة، إلى أن طالبات المجموعة التجريبية التي خضعت للتعلم النشط، كنّ مشاركات فاعلات في العملية التعليمية- التعلمية، وأتيحت لهن الفرصة في ظل هذه الاستراتيجيات لتدعيم ثقتهن بأنفسهن وبقدراتهن من جهة، وتعزيز الثقة بينهن وبين مدرّسة المادة من جهة أخرى، وزادت قدرتهن على التأمل في ممارستهن، وتفكيرهن، والتعبير عن خبراتهن؛ فأصبحن أكثر اهتماماً بتنفيذ الواجبات والتعيينات المناطة بهن، ويقضين جهداً ووقتاً إضافيين في إنجازها، وقد كنّ منشغلات بنشاط في أعمالهن ومستمتعات بها، ويظهرن اعتزازاً بإنجازهن للتعلم، كما أنهن أصبحن أكثر ثقة بأنفسهن، وامتلاكاً للمهارات ما وراء المعرفية، وتركيزاً على أهداف التعلم، وهذا كله انعكس على دافعيتهن للتعلم وتعزيزها، وزيادة انتباههن، وزيادة التفاعل داخل قاعة الدرس، وتنمية مهارات التفكير العليا لديهن، وكل هذا يرتبط مباشرة بدافعيتهن للتعلم؛ وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة كل من دراسة كارول ولينـدر[١١] التي بينت أن أساليب التعلم النشط زادت من ثقة الطلبة بقدرتهم على التعلم، ودراسة ويلك[٢٢] التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة، لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجيات التعلم النشط، ودراسة بيرت[١٠] التي أشارت إلى تحسن الدافعية للتعلم لدى الطالبات اللواتي درسنَ باستخدام التعلم النشط.

كما يلاحظ من جدول (٩) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة، في كل من مجال التنظيم الخارجي، وغياب الدافعية. وهذا متوقع، إذ إن استخدام استراتيجيات التعلم النشط تزيد من الدافعية الداخلية للتعلم، لذا لم يبد له أثر في التنظيم الخارجي الذي يعد أحد عوامل الدافعية الخارجية، كما لم يؤثر في مجال غياب الدافعية، لأنه على العكس من ذلك أسْهم في تعزيز الدافعية للتعلم وليس غيابها.

التوصيات

في ضوء نتائج هذه الدراسة يمكن اقتراح جملة من التوصيات، تتلخص فيما يلي:

- تدريب المعلمين – على اختلاف المستويات الدراسية التي يتعاملون معها- على توظيف استراتيجيات التعلم النشط.
- الاهتمام بتدريب الطالبات على بعض مهارات اتخاذ القرار، مثل: تحديد الأهداف من صنع القرار، وتقدير الحاجة لصنع القرار، وتوقع نتائج القرار، واختيار البديل الممثل للقرار.
- إجراء مزيد من البحوث والدراسات، بهدف استقصاء أثر استراتيجيات التعلم النشط في المستويات الدراسية المختلفة المدرسية والجامعية.
- دراسة أثر التعلم النشط في متغيرات تابعة أخرى، مثل : حل المشكلات، والتفكير الناقد.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

١– أبو جادو، صالح، (٢٠٠٥). *علم النفس التربوي*. (ط٤)، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.

٢– جرداق، مراد، (١٩٩٧). *الجديد والممكن في تعليم الرياضيات– حالة لبنان*. (ط١)، الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية، بيروت.

٣– الخلف، سعد، (٢٠٠٥). *فاعلية برنامج تدريبي مبني على الاستراتيجيات المعرفية للتعلم على تنمية مهارات تفكير اتخاذ القرار لدى طلبة جامعة الأمير سلطان في الرياض*. رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

٤– ريان، عادل، (١٩٩٩). *أثر التعلم التعاوني على التحصيل في الرياضيات ومفهوم الذات الأكاديمي لدى طلبة الثامن الأساسي*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، القدس، فلسطين.

٥– الزايدي، فاطمة، (٢٠٠٩). *أثر التعلم النشط في تنمية التفكير الابتكاري والتحصيل الدراسي بمادة العلوم لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بمدينة مكة المكرمة*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

٦– الزعبي، عبير، (٢٠٠٧). *أثر برنامج التعلم النشط وفق النظرية المعرفية الاجتماعية على درجة الكفاءة الاجتماعية والتحصيل الدراسي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.

٧– سعادة، جودت وعقل، فواز وأبو علي، علي وسرطاوي، عادل، (٢٠٠٧). *التعلم التعاوني (نظريات وتطبيقات ودراسات)*. دار وائل للنشر والتوزيع، عمان.

٨– مداح، سامية، (٢٠٠٩). *أثر استخدام التعلم النشط في تحصيل بعض المفاهيم الهندسية والاتجاه نحو الرياضيات لدى طالبات الصف الخامس الابتدائي بمدينة مكة المكرمة*. مجلة دراسات في المناهج والإشراف التربوي، ١ (١)، ص ص ١٩– ١٠٧.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

9- Alfizartrick, J., (2001). *Improving children making decision skills*. New York Press, USA.

10- Burt, J., (2004). *Impact of Active Learning on Performance and Motivation in Female Emirati Students. Learning and Teaching in Higher Education: Gulf Perspectives*. 1(1), retrieved 14 June, 2009 from online journal available from: *http://www.zu.ac.ae/lthe/index.html*.

11- Carroll, L., & Leander, S., (2001). *Improve Motivation through the Use of Active Learning Strategies*. Unpublished Master Dissertation. Saint Xavier University.

12- Felder, R., & Brent, R., (1997). *Effective Teaching Workshop*. North Carolina State University Press.

13- Harasim, L., Hiltz, S., Teles, L., Turoff, M., (1997). *Learning Networks; A Field Guide to Teaching and Learning Online*. Institute of Technology, Cambridge, M.A., Massachusetts:

14- Lorenzen, M., (2006). *Active Learning and Library Instruction*. Illinois Libraries. 83(2), pp.19-24.

15- McCarthy, J., & Anderson, L., (2000). *Active Learning Techniques Versus Traditional Teaching Styles: Two Experiments from History and Political Science*. Innovative Higher Education. 24(4), pp.279-294.

16- Myers, C., & Jones, T., (1993). *Promoting Active Learning Strategies for the College Classroom,* Jossey-Bass Inc, San Francisco.

17- Paulson, D., & Faust, J., (2006). *Active Learning for the College Classroom.* Retrieved 12 may 2009 from: http:/chemistry.calstatela.edu/chem.&Biochem./active/main.html.

18- Scheyvens, R., Griffin, A., Jocoy, C., Liu, Y.& Bradford, M., (2008). *Experimenting with Active Learning in Geography: Dispelling the Myths That Perpetuate Resistance.* Journal of Geography in Higher Education. 32(1), pp.51-69.

19- Shenker, J., Goss, S., & Bernstein, D., (1996). *Instructor's Resource Manual for Psychology.* Boston, Houghton: Mifflin Book Company.

20 - Stigler, J., Gallimore, R., & Hiebert, J., (2000). *Using Video Surveys to Compare Classrooms and Teaching Across Cultures: Examples and Lessons from the TIMSS Video Studies.* Educational Psychologist. 35(4), pp.87-101.

21- Vallerand R., Pelletier L., Blais M., Briere N., Senecal C.,Vallieres E., (1992). *The Academic Motivation Scale: A Measure of Intrinsic, Extrinsic, and Amotivation in Education.* Educational and Psychological Measurement, 52(4), pp.1003-1017.

22 - Wilke, R., (2003). *The Effect of Active Learning on Student Characteristics in a Human Physiology Course for None Majors.* Advances in Physiology Education. 27, pp.207-223.

The Impact of Active Learning Strategies on the Development of Decision- Making Skills and Learning Motivation Among FES Students of UNRWA

Ferial M. Abu Awwad
Ilham A. Shalabi
Iman R. Abed
Intisar K. Asha

Abstract

This study aimed at investigating the impact of active learning strategies on the development of decision-making skills and learning motivation of FES students (UNRWA). The sample of the study consisted of (54) students, selected from the second year students in the Faculty of Educational Sciences, distributed into two groups, experimental and control. To achieve the objectives of the study, a questionnaire of decision-making and learning motivation were used, and the validity and reliability of scales were verifying in appropriate ways. The results of the study revealed the existence of significant statistical differences between the results of the two groups of students in six of the decision-making skills, and five domains of motivation for learning. The study recommended that teachers should be trained to apply active learning strategies to enhance thinking skills and motivation.