اثر الاختصاص العلمي وشخصية المتعلم وتفاعلهما ضمن التعلم التعاوني في التحصيل والاتجاه نحو الاختصاص الدراسي

د. أميرة إبراهيم عباس
جامعة بابل/ كلية التربية الأساسية

أهمية البحث ومشكلته

التعلم هو اكتساب العلم عن طريق الذات وهو مجهود شخصي ونشاط ذاتي يصدر عن المتعلم نفسه وقد يكون بمعونة من المعلم وارشاده، اما التعليم فهو حفز واستثارة لقوى المتعلم العقلية ونشاطه الذاتي وتهيئة الظروف المناسبة التي تمكن المتعلم من التعلم ، والتعليم الجيد يكفل انتقال اثر التدريب والتعلم وتطبيق المبادئ العامة التي يكتسبها المتعلم في مجالات اخرى ومواقف مشابهة (الخلايلة واللبابيدي ، 1990 ، ص10) وانواع التعلم كما يراها جونسون وجونسون، 1998 ثلاثة انواع هي:-

1- التعلم التنافسي: وفيها يعمل المتعلمون مقابل بعضهم لكي يصل فرد واحد منهم او عدد قليل منهم الى المستوى المطلوب في الاداء (الهدف) (جونسون وجونسون، 1998، ص23).
2- التعلم الفردي: تعلم الفرد من استجاباته ومن عمله وفاعليته وتسير عملية التعلم بسرعته الذاتية ويتحسن اداؤه حين تتوافر التغذية الراجعة (محمد ، 1988، ص193) ويعمل المتعلم بطريقة ذاتية لتحصيل اهداف تعليميه غير مرتبطه باهداف تعلم الاخرين (جونسون وجونسون، 1998،ص23).
3- التعلم التعاوني: يقوم على اساس تقسيم المتعلمين الى مجموعات صغيرة غير متجانسة يتراوح عدد افراد كل مجموعة 2-6 افراد يعملون مع بعضهم ويساعد كل منهم الاخر لتحقيق هدف تعليمي مشترك ووصول جميع افراد المجموعة الى مستوى الاتقان (جونسون وآخرون، 1995، ص26) .

وقد استأثر التعلم التعاوني باهتمام بالغ من قبل الباحثين ووضعت له مميزات منها الاتي:-

1. يقضي على الملل ويجعل المادة التعليمية مثيرة للمتعلم ومشوقة (Rubin, 1987,p.46).
2. يقدم جواً من الهدوء النفسي ويزيد حوافز المتعلمين للتعلم ويقلل من الشعور بالاحباط .
3. ينمى الاحساس بالثقة والاعتزاز بالنفس والقدرة على اتخاذ القرارات.
4. ان المجموعات عندما تعمل مع بعضها تتعمق مع مرور الوقت اواصر الالفة والمودة والترابط والاحترام بين افرادها، حيث تقوى العلاقات وتدوم بين المتعلمين بغض النظر عن قدراتهم وخلفياتهم (عدوان ، 2010،ص1) وله دور ايجابي في المناخ العام في الصف.
5. يعطي الحرية في التعبير عن النفس والاستقلالية والشعور بالمسؤولية ويشعر المتعلمون بثقة المعلم بهم وتقبل زملائهم لهم (Sharan , 1980, p.16) .
6. يمكن المتعلمين من الوصول الى التعلم ذو المعنى .
7. يتعلم المتعلم من خلال التحدث والاستماع والشرح والتفسير والتفكير مع الاخرين ومع نفسه (مدارس الوطية الخاصة، 2010، ص4).
8. ان المتعلمين الذين يتعلمون بطريقة تعاونية يتكون لديهم حب اكبر لزملائهم وتقدير لذواتهم مما يؤدي الى تحسن الصحة النفسية والنمو العاطفي والعلاقات الاجتماعية (جونسون وجونسون، 1998، ص36).
9. انها خير طريقة للتخفيف من انطوائية بعض الطلاب وعزلتهم (Hall *et al*., 1988,p.176).
10. تطوير مهارات التفاعل الاجتماعي والعمل مع الاخرين وهو ما نحتاج اليه في يومنا هذا (Carol,1988) ويجعلهم يمتلكون القدرة على الاتصال ويعملون باتجاه هدف جماعي محدد.

ان التعلم كهدف هو وصف للخبرات المعرفية والمهارية والوجدانية التي ينبغي ان يمر بها الفرد لاحداث تغير مرغوب في السلوك له صفه الدوام النسبي الا ان التعلم كنتيجة هو مقدار التغير الذي طرأ على سلوك الفرد نتيجة مروره بخبرات محددة ومدى انتفاع الفرد بتلك الخبرات لخدمة نفسه والآخرين. والتحصيل الدراسي يدل على الوضع الراهن لاداء الفرد او تعلمه او ما اكتسبه بالفعل في برنامج تعليمي (علام ، 2000، ص305) ويوضح المدى الذي تحققت فيه الاهداف التعليمية لدى المتعلمين ويقاس باختبارات التحصيل التي هي ادوات قياس تحصيل الفرد لما اكتسبه من معرفة او مهارة معينة نتيجة التعليم او التدريب (الطريري ، 1997، ص280) وقد اظهرت نتائج دراسات كثيرة انه عندما يعمل المتعلمون في مجموعات تعاونيه فان تحصيلهم المعلومات واحتفاظهم بها يزداد مقارنة بالطريقة التقليدية او التنافسية كما اظهرت نتائج دراسات اخرى اثر التعلم التعاوني في رفع التحصيل العلمي للطلبة منخفضي التحصيل ومن هذه الدراسات (Humphreys *et al*., 1982 ; Johnson *et al*., 1978 ; Scott,1990 ; Salvin,1991 ; Allen&Van Sickle,1984; Perreault,1983; Slavin,1980 ; Martines,1991) وكثير غيرها.

وتحتل الاتجاهات مكانة بارزة في التربية والتعليم وفي دراسات الشخصية وديناميات الجماعة والتواصل والعلاقات الانسانية العامة والخاصة (ملحم ، 2000، ص318) والاتجاه استعداد نفسي او تهيؤ عقلي عصبي متعلم للاستجابة الموجبة او السالبة نحو اشخاص او اشياء او موضوعات او مواقف او رموز في البيئة التي تستثير هذه الاستجابة(power, 2007, p.3).

وتهدف الاتجاهات الى تنظيم الدوافع والوجدانيات والادراك والعوامل النفسية الاخرى تنظيما متكاملاً متسقا مسايرا في تاثيرها وقد حددت للاتجاهات وظائف على النحو الأتي:-

1. تحدد طريقة السلوك وتفسره.
2. تنظم العمليات الدافعية والانفعالية والادراكية والمعرفية.
3. تيسر للفرد السلوك واتخاذ القرارات في المواقف المتعددة في شيء من الاتساق.
4. تبلور صورة العلاقة بين الفرد وبين عالمه الاجتماعي وتوضحها.
5. توجه استجابات الفرد للاشخاص والاشياء والموضوعات بطريقة تكاد تكون ثابته.
6. تجعل الفرد يدرك ويفكر بطريقة محددة ازاء موضوعات البيئة (ملحم 2000،ص319)
7. تكسب شخصية الفرد دوام اتصالها بمؤثرات البيئة .
8. تساعد الفرد في محاولته تحقيق اهدافه وتعمل على تخفيف حدة التوتر النفسي الذي يعانيه في محاولته الوصول الى هدفه وتعينه في تكيفه للمواقف المختلفة التي يتعامل معها (Power , 2007, P.3) .

لقد اظهرت نتائج دراسات عدة الاثر الايجابي للتعلم التعاوني في اتجاهات المتعلمين نحو الصف والمدرسة والتعلم ونحو المادة الدراسية ونحو انفسهم والبيئة الصفيه ومن هذه الدراسات (Frank & Ronald, 1973) (COX, 1991) (Slavin , 1980) (Martines, 1991) (Bruce *et al*., 1993) (Stocks , 1991) ومنها ايضا الاتجاهات نحو الاختصاص الدراسي.ان الاتجاهات الايجابية نحو الاختصاص الدراسي يؤدي الى التوافق المدرسي ويؤدي بالضرورة الى التوافق المهني بعد تخرج الفرد من الكلية وانخراطه في سوق العمل والانتاج كما يؤدي الى التوافق العام فضلاً عن التمتع بالصحة النفسية والعقلية وزيادة الانتاج كما ونوعا في نهاية المطاف (راجح، 1970، ص44) كما ان الاتجاهات الايجابية نحو الدراسة او نحو المهنة تعد دافعاً للمتعلم نحو بذل المزيد من الجهد والتفوق في الدراسة والعمل. ويشير الادب التربوي والدراسات والبحوث السابقة في مجال التعلم التعاوني الى ان هناك متغيرات عدة درست ضمن هذا النوع من التعلم مثل حجم المجموعة مستويات التعاون، قدرات المتعلمين ومنها القدرات القرائية، الجنس وغيرها ومع ذلك فهناك متغيرات يمكن ان يدرس اثرها ضمن التعلم التعاوني منها شخصية المتعلم الاستقلالية Independent personality مقابل عدم الاستقلالية ان الاستقلالية تعني قدرة الفرد على اشباع حاجاته ورغباته وتحقيق طموحاته بالاعتماد على قدراته وامكاناته (الساعدي ، 2005 ، ص14). اما الشخصية الاستقلالية فهي الشخصية التي تتميز بخصائص سلوكية تتمثل في القدرة على التحكم بالذات وتحمل المسؤولية والثقة بالنفس وطموح واقعي واتخاذ القرار وقوة الارادة وتوجيه النقد للاخرين والجرأة والشجاعة في مواجهة المواقف والتعبير عن الرأي وعدم السماح للاخرين بالتاثير فيه (الساعدي، 2005،ص14) والافراد بمثل هذه الشخصية يستمدون معلوماتهم عن طريق احساساتهم الداخلية الصادرة عن ذواتهم وتعد هذه المراجع موجهة لسلوكهم او مرشده لهم (arabpsycho, 2010, P.2) .وقد اظهرت نتائج دراسة karnes & Wherry , 1983 ان الاستقلالية هي من السمات التي تميز الطلبة الموهوبين عن الطلبة العاديين كما اظهرت دراسة Catelle & Bucher انها ايضا من سمات الباحثين البارزين (الساعدي، 2005، ص8-9) وطلبة الجامعة هم عماد المجتمع ومركز طاقاته المنتجة وهم القوة الفاعلة المؤثرة القادرة على احداث التغيير في مجالات الحياة المختلفة وميادينها بعد اكمالهم الدراسة ودخولهم سوق العمل والانتاج (عبد الدايم ، 1974 ، ص52) بحاجة الى الكشف عن جوانب شخصياتهم وتطوير الجوانب الايجابية فيها من خلال الانشطة والبرامج التعليمة تأهيلالهم لتحمل المسؤولية وبما يمكنهم من التعامل مع متطلبات المجتمع واحداث التغير المرغوب فيه. من هنا برزت الحاجة الى بحث اثر نمط الشخيصة (استقلالية – غير استقلالية) والتخصص العلمي الذي يعبر عن الخبرات التي ينبغي ان يكتسبها الطالب المعلم في المجال الذي يعد لتدريسه مما يكون لديه اساسا قويا يمكنه من تقديم خبرات هذا المجال الى المتعلمين عن فهم عميق لمفاهيمه واستيعاب كامل لحقائقه وادراك محيط باهم تطبيقاته وبالتطورات المعاصرة فيه أي ان الجانب التخصصي في الاعداد يركز على تمكين الطالب من معارف هذا الاختصاص ومهاراته وطرائقه في البحث والتدريس (الاحمد ، 2005، ص88).

من هنا جاء البحث الحالي للكشف عن اثر الاختصاص العلمي وشخصيه المتعلم وتفاعلهما ضمن التعلم التعاوني في التحصيل والاتجاه نحو الاختصاص الدراسي. نأمل ان تستفيد جميع الاطراف ذات العلاقة من البحث ونتائجه.

هدف البحث

يهدف البحث الحالي الى التعرف على أثر الاختصاص العلمي وشخصيه المتعلم وتفاعلهما ضمن التعلم التعاوني في التحصيل والاتجاه نحو الاختصاص الدراسي.

فرضيات البحث

1. المجموعة الاولى : المتعلقة بالتحصيل:

1. ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية في تحصيل الطلبة الذين يدرسون وفق التعلم التعاوني يعزى الى الاختصاص العلمي.
2. ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية في تحصيل الطلبة الذين يدرسون وفق التعلم التعاوني يعزى الى شخصية المتعلم .

ج- لايوجد تفاعل بين المتغيرين المستقلين (الاختصاص العلمي) وشخصية المتعلم.

2. المجموعة الثانية المتعلقة بالاتجاه نحو الاختصاص الدراسي .

1. ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية في اتجاهات الطلبة الذين يدرسون وفق التعلم التعاوني نحو الاختصاص الدراسي يعزى الى الاختصاص العلمي .
2. ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية في اتجاهات الطلبة الذين يدرسون وفق التعلم التعاوني نحو الاختصاص الدراسي يعزى الى شخصيه المتعلم.

ج- ليس هناك تفاعل بين المتغير المستقل الاول (الاختصاص العلمي) والمتغير المستقل الاخر (شخصيه المتعلم).

حدود البحث

اقتصر البحث الحالي على :-

1- طلبة المرحلة الثالثة في كلية التربية الاساسية / جامعة بابل.
2- موضوعات من مادة طرائق التدريس العامة المقرر تدريسها للمرحلة الثالثة – الفصل الدراسي الثاني.
3- طريقة التدريس المتبعة (التعلم التعاوني).
4- شخصيه المتعلم (الاستقلالية مقابل غير الاستقلالية).
5- الاختصاص العلمي (احياء- كيمياء)

تحديد المصطلحات

1- التعلم التعاوني Cooperative Learning

1- تعريف سلافين1983 Slavin : تقنيات بواسطتها يعمل الطلبة بشكل مجموعات مختلفة تتكون من 4-6 اشخاص يكتسبون المعرفة من خلال المجموعة ويحصلون على مكافآت واحيانا يعطون درجات تعتمد على التحصيل الاكاديمي لمجموعاتهم (Slavin , 1983 , P. 432).

2- تعريف الحيله 1999: احدى تقنيات التدريس ، يقوم على ترتيب الطلبة في مجموعات وتكليفهم بعمل يقومون به مجتمعين متعاونين من اجل تحقيق اهداف تعلمهم الصفي بحيث ينغمس كل اعضاء المجموعة في التعلم على وفق ادوار واضحة ومحددة (الحيلة ، 1999، ص329).

التعريف الاجرائي

تنظيم الطلبة من خلال تقسيمهم على مجموعات تضم كل منها 4 افراد ويتعاون افراد المجموعة الواحدة في تحقيق اهداف التعلم ويقتصر دور التدريسي على الاشراف والتقويم .

الشخصية Personality

تعريف البورت 1961 Allport

التنظيم الديناميكي بداخل الفرد للاجهزة النفسية والجسمية التي تملي على الفرد سلوكه وطابعه الخاص في التكيف مع البيئة (Allport personality,2007)

تعريف ملحم 2000

هو النظام الكامل من الميول والاستعدادات الجسميه والعقلية الثابته نسبيا التي تعد مميزا خاصاً للفرد والتي يتحدد بمقتضاها اسلوبه الخاص في التكيف مع البيئة الماديه والاجتماعية (ملحم ، 2000، ص317).

التعريف الإجرائي

مجموعة من السمات الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية تعطي للانسان سمة التفرد والتميز وتقرر اساليبه في التكيف مع البيئة المادية والاجتماعية.

الاستقلالية **Independent**

1- تعريف كود 1973 Good 1973

عدم الاعتماد على تأييد الاخرين أي ان الشخص يجد في نفسه الكفاية الذاتية (Good , 1973, P.213).

2- تعريف دسوقي 1988

استطاعه الفرد القيام بفعل مستقل من نوع معين والقدرة على الفعل باستقلال وهي سمة او نزعة البدء بالفعل بشكل مستقل (دسوقي ، 1988، ص709).

التعرف الاجرائي

اعتماد كل فرد من افراد عينة البحث على قدراته وامكاناته الذاتيه في سلوكه واتخاذ قراراته

الشخصية الاستقلالية Independent Personality

((الشخصية التي تميز بخصائص سلوكية تتمثل في القدرة على التحكم بالذات وتحمل المسؤولية والثقة بالنفس وطموح واقعي واتخاذ القرار وقوة الاراده وتوجيه النقد للاخرين والجرأة والشجاعة في مواجهة المواقف والتعبير عن الرأي دون التأثير بالاخرين ويقاس اجرائيا بالدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب عن فقرات مقياس الشخصية الاستقلالية)) (الساعدي ، 2005، ص14) وقد تم تبني هذا التعريف للشخصية الاستقلالية .

التحصيل

تعريف كود 1973 Good 1973

انجاز او كفاءة في اداء مهارة او معرفة (Good , 1973 , P7).

تعريف علام 2000

درجة الاكتساب التي يحققها الفرد، او مستوى النجاح الذي يحرز او يصل اليه في مادة دراسية او مجال تعليمي (علام، 2000، ص305).

التعريف الاجرائي

الدرجات التي تحصل عليها الطالبات عينة البحث نتيجة اجابتهن على فقرات الاختبار التحصيلي المعد لاغراض البحث الحالي.

الاتجاه

تعريف ابو جادو 2003

نزعات تؤهل الفرد للاستجابة بانماط سلوكية محددة نحو اشخاص او افكار او حدوادث او اوضاع او اشياء معينة وتؤلف نظاما معقداً تتفاعل فيه مجموعة كبيرة من المتغيرات المتنوعة (ابو جادو ، 2003، ص423).

تعريف زيتون 2005

عبارة عن مجموعة من المكونات المعرفية والانفعالية والسلوكية التي تتصل باستجابة الفرد نحو قضية او موضوع او موقف وكيفية تلك الاستجابات من حيث القبول (مع) او الرفض (ضد) (زيتون، 2005، ص109).

التعريف الاجرائي

مجموعة من المكونات المعرفية والانفعالية والسلوكية توجه سلوك كل فرد من افراد عينة البحث وتحدد استجابته نحو قضيه او موضوع او موقف ما.

الاختصاص الدراسي Academic Specialization

يقصد بالاختصاص نوع الدراسة (الاقسام العلمية والاقسام الانسانية) في كليات التربية .

ويقصد بالاقسام العلمية :- الفيزياء، الكيمياء، علوم الحياة، والرياضيات.

(الحمداني، 2005،ص18)

التعريف الاجرائي للاتجاه نحو الاختصاص الدراسي

مجموعة من الافكار والمشاعر تتصل باستجابة كل فرد من افراد عينة البحث نحو اختصاصه الدراسي يستدل عليها من خلال الدرجة التي يحصل عليها المتعلم من خلال اجابته عن فقرات مقياس الاتجاه نحو الاختصاص الدراسي الذي تم تبينه في البحث الحالي .

الفصل الثاني
خلفية نظرية

التعلم التعاوني

المبادئ الأساسية للتعلم التعاوني

1- الاعتماد المتبادل الايجابي

وهو ان يشعر كل متعلم في المجموعة انه بحاجة الى بقية اعضاء المجموعة وان نجاحه او فشله يعتمد على الجهد المبذول من كل فرد في المجموعة (جونسون وجونسون 1998 ص33) ويمكن الوصول الى هذا المعنى من خلال الآتي:-

1- المشاركة في المواد والمصادر والمعلومات المتاحة
2- تعيين مهمة مشتركة لجميع اعضاء المجموعة وتحديد ادوار مختلفة لكل متعلم فيها
ج- المشاركة في المكافاة
د- وحدة الهدف(شبر 2006 ص195)

2- المسؤولية الفردية او المسؤولية الجماعية

ان كل عضو في المجموعة مسؤول عن تحصيل المعنى او الغرض من موقف التعلم كما ان المجموعة مسؤولاً عن استيعاب وتحقيق اهدافها (جونسون وجونسون 1998 ص33) وهكذا فان كل عضو يكون مسؤولا عن تعلمه وتعلم الاعضاء الاخرين في المجموعة نفسها (شبر ، 2006، ص195).

3- التفاعل وجهاً لوجه بين المتعلمين: لتحقيق اهداف منها تطوير التفاعل اللفظي والتفاعلات الايجابية بين المتعلمين التي تؤثر ايجاباً في المردود التعليمي التربوي .

4- المهارات الشخصية والاجتماعية: وتتمثل في توظيف المهارات الشخصية والاجتماعية داخل المجموعة (جونسون وجونسون، 1998، ص33).

5- معالجة عمل المجموعة : وتعني الافادة القصوى من امكانات ومهارات كل فرد في المجموعة واعضاء المجموعات (شبر ، 2006، ص196).

أنواع المجموعات في التعلم التعاوني

1- **المجموعات التعليمية التعاونية الرسمية:**

وهي مجموعات قد تدوم من حصة صفيه واحدة الى عدة اسابيع ويعمل المتعلمون فيها للتأكد من انهم وزملاءهم قد أتموا بنجاح المهمة التعليمية .

2- المجموعات التعليمية التعاونية غير الرسمية:

وهي مجموعات ذات غرض خاص قد تدوم من بضع دقائق الى حصة دراسية واحدة ونستخدم اثناء التعلم المباشر الذي يشمل انشطة مثل تقديم عرض بهدف توجيه انتباه المتعلمين والتأكد من معالجة المتعلمين المادة فكريا وتقديم غلق للحصة الدراسية.

3- المجموعات التعليمية التعاونية الاساسية:

هي مجموعات طويلة الامد وغير متجانسة وذات عضوية ثابته ، تدوم سنة على الاقل . وربما تدوم حتى يتخرج جميع اعضاء المجموعة، غرضها الرئيس هو ان يقوم اعضاؤها بتقديم الدعم والمساندة والتشجيع الذي يحتاج اليه المعلمون لاحراز النجاح الاكاديمي (جونسون وآخرون، 1995، ص10) وتنقسم المجموعات التعليمية هذه على نوعين هما:

1- **المجموعات الخاصة بالمساق (المادة التعليمية)**
2- **المجموعات الاساسية المدرسية** (زياد، 2004،ص1-9)

دور المعلم في التعلم التعاوني

اولا: اتخاذ القرارات المتعلقة بالآتي:-

1- تحديد الاهداف التعليمية والاكاديمية . 2- تقرير عدد اعضاء المجموعة.
3- تعيين المتعلمين في مجموعات . 4- ترتيب غرفة الصف.
5- التخطيط للمواد التعليمية. 6- تعيين الادوار لضمان الاعتماد المتبادل .

ثانياً: اعداد الدروس ويتضمن :

1- شرح المهمة الاكاديمية. 2- بناء الاعتماد المتبادل الايجابي.
3- بناء المسؤولية الفردية. 4- بناء التعاون بين المجموعات.
5- شرح محكات النجاح. 6- تحديد الانماط السلوكية المتوقعة.

ثالثاً: التفقد والتدخل ويشمل:

1- ترتيب التفاعل وجها لوجه. 2- تفقد سلوك المتعلمين.
3- تقديم المساعدة لاداء المهمة. 4- التدخل لتعليم المهارات التعاونية.

رابعاً: التقييم والمعالجة:

1- تقييم تعلم المتعليمن . 2- معالجة عمل المجموعة .
2- تقديم غلقاً للنشاط .

(جونسون وآخرون ، 1995، ص10)

طرق التعلم التعاوني

وضع عدد من الباحثين قواعد لطرائق عدة من طرق التعلم التعاوني تنسجم مع مختلف الموضوعات المختلفة منها الآتي:

1- **فرق تعجيل التعليم وخطواتها**

1- عقد اختبار تشخيصي لتحديد مستوى المتعلمين ثم وضعهم في المستويات المناسبه لهم .
2- توزيع المادة التعليميه تبعاً لمستوياتهم المختلفة .
ج- يتعاون اعضاء الفريق لفهم المادة التعليمية حتى يتمكنوا من الاجابة على اوراق العمل المعطاة لهم.
د- يتبادل اعضاء الفرق اوراق الاجابة ويصحح كل منهم للاخر.
هـ - يجرى اختبار تحصيلي لكل متعلم بعد الانتهاء من تعلم الموضوع .

(شبر ، 2006، ص189)

2- **طريقة الترقيم الجماعي ، خطوات هذه الطريقة:**

1- يعطي المعلم رقما لكل طالب في المجموعة.
2- يشرح المعلم المفهوم بالاستعانة بالسبورة واوراق عمل معدة سلفاً.
ج- يسأل المعلم سؤالاً.
د- يطلب المعلم من المتعلمين ان يناقشوا السؤال معا في كل مجموعة حتى يتأكدوا من ان كل عضو يعرف الاجابة .
هـ - يطلب المعلم رقماً محدداً وعلى كل من يحمل الرقم نفسه في كل مجموعة بان يجيب الاجابة المتفق عليها من قبل المجموعة .

3- **طريقة المقابلة ذات الخطوات الثلاث ،** خطواتها:

1- يكون المتعلمون مجموعتين ثنائيتين داخل فريقهم الرباعي، وكل مجموعة تقود طريقة المقابلة او التناقش وحدها.
2- يعكس المتعلمون ادوارهم الذي يسأل يصبح في موقع المجيب وبالعكس.
ج- يدير المتعلمون الوضع بتغيير المجموعات الثنائية داخل كل فريق رباعي .

(عمران ، 2006، ص10-12)

4- **الاستراتيجية التكامليه** Jigsaw : وتتلخص خطواتها بالاتي:-

1- يقرأ المتعلمون جميعا المادة الدراسية كلها مع التركيز على اجزاء مختلفة اذ يعين جزء من المادة لكل عضو في المجموعة .
2- يلتقي المتعلمون من المجاميع الذين يركزون على الموضوع نفسه ويتدارسون موضوعاتهم .
ج- يرجع المتعلمون الى مجموعاتهم الاصلية لنقل خبراتهم الى افرادها .
د- يخضع المتعلمون الى اختبار يغطي اجزاء المادة، اما تقييم العمل التعاوني فيكون للمجموعة كلها.

(Sharan, 1980 , P.243)

5- **مهارات العاب المجموعات:** اساس هذه الطريقة الآتي:-

1- يعمل المتعلمون معا في مجموعات غير متجانسة تتكون من 4-5 متعلمين.

2- اختيار متعلم واحد من كل مجموعة بحيث يكونون بالمستوى التحصيلي نفسه ج- تعقد مباراة بينهم بالاجابة عن اسئلة في مادة التعلم يكون المعلم قد اعدها مسبقاً لهذا الغرض.

ج- المتعلم الذي يفوز يكسب الفوز الى مجموعته (الخليلي وآخرون ، 1996، ص212)

دور المتعلم في التعلم التعاوني :

1- تنظيم الخبرة وتحديدها وصياغتها .

2- جمع البيانات والمعلومات وتنظيمها.

3- بنشطون خبراتهم السابقة ويربطونها بالخبرات والمواقف الجديدة .

4- يتفاعلون ويحرصون على استمرار التفاعل الاجتماعي على ان لا يفقدوا الفردية .

5- يبذلون جهدهم لكي ينالوا قبولا من الاخرين ويسهمون بوجهات نظر تنشط موقف الخبره.

6- يؤدي دورا متميزا كونه عنصراً مهما على وفق ظروف اجتماعية محكمة.

(قطامي وقطامي ، 1998 ، ص266).

وقد توزع ادوار على اعضاء مجموعة التعلم التعاوني منها الآتي:-

1- المراجع النهائي Summarizer checker: دوره مراجعة اعمال جميع الاعضاء.

2- القائم بالبحث Researcher – runner: وتجهيز المواد المختلفة التي تحتاج اليها المجموعة والقيام بالاتصال بالمجموعات الاخرى ومع المعلم.

3- المسجل Recorder : لقرارات المجموعة ونسخ التقرير النهائي الذي تتوصل اليها المجموعة.

4- المعزز Encourger ودوره تحديد اعمال المجموعة وتحديد التقرير المناسب ومن ثم تعزيزها للوصول الى الاهداف المنشودة.

5- الملاحظ Obderver يتلخص دوره في تحديد الكيفية المثلى التي اتبعتها المجموعة في التعاون والمشاركة .

(جونسون وجونسون ، 1998، ص76)

الأطر النظرية للتعلم التعاوني

تنطلق فلسفة التعلم التعاوني من النظريات الاتية:-

1- نظرية الذكاءات المتعددة Multiple Intelligence Theory التي وضعها جادردتر ومن مبادئ هذه النظرية ان تفاوت مستوى الذكاءات وتعددها في مجموعة التعلم التعاوني يساعد على تحقيق تعلم افضل، اذ يساعد هذا التنوع في الذكاءات على تشكيل قدرات الافراد وذكائهم.

2- نظرية باندورا Pandura في التعلم الاجتماعي، حيث يرى ان الفرد في تعلمه يؤثر ويتأثر بالبيئة المحيطة وخاصة الاجتماعية، وتتحقق شروط هذه النظرية في التعلم التعاوني بشكل واضح حيث تتحدد جوانب التفاعل المنظمة داخل مجموعات العمل التعاوني مما يدفع الجميع الى التعلم بشكل افضل (bala, 2007, P.1).

2- الشخصية الاستقلالية

عرف Drever الشخصية بانها مصطلح يستخدم بمعان مختلفة بعضها دارج وبعضها نفسي وافضل معنى للشخصية شمولا وقبولاً هو التنظيم المتكامل والدينامي للخصائص الفيزيقية والعقلية والخلقية والاجتماعية للفرد كما يعبر عن نفسه امام الاخرين في مظاهر الاخذ والعطاء في الحياة الاجتماعية وبتحديد اكثر فهي تبدو كصفة اساسية تشمل الطبيعي والمكتسب من الدوافع والعادات والميول والعواطف والمثل والاراء والمعتقدات كما تتضح من علاقته بوسطه الاجتماعي (طه، 1979 ، ص79) وقد تناول علماء النفس الشخصية وبناءها بطرائق متنوعة فقد نظر اليها قسم منهم من حيث الوحدات المكونة لها على انها اجزاء وقوالب تبنى منها الشخصية وتحدث بعضهم عن مصطلحات مثل الحاجات والعواطف والقيم ويفضل آخرون العادات فضلاً عما لدينا من مصطلحات مثل الملكات والعوامل ويقترح احدهم وحدات من ثلاث رتب هي دوافع ، قيم وسمات (ابو جادو ، 2003، ص245) وسوف نستعرض بعضا من هذه المصطلحات التي عدت وحدات بناء للشخصية.

تعرف وحدة بناء الشخصية على انها منشأ او تركيب نظري وظيفتها تنظيم السلوك في وحدات وربط ذلك السلوك بمتغيرات او عوامل الشخصية، وتختلف هذه الوحدات الفرضية من حيث مستوى التحليل الذي يعتمده هذا الجزء في الشخصية او ذاك (عبد الرحمن، 1987، ص87).

1. الحاجة Need: الحاجة حالة تنشأ لدى الفرد او الكائن الحي عند انحراف او حيد الشروط البيولوجية او السيكولوجية اللازمة المؤدية لحفظ بناء الفرد (ابو جادو، 2003، ص428) حدد مولاري Murray خمساً وثلاثين حاجة قسمها على: أ. حاجات ظاهرة وعددها عشرون حاجة. ب. حاجات كامنه وعددها خمس عشرة حاجة.

وكانت الحاجة الى الاستقلال الذاتي الخامسة في قائمته وعدها من الحاجات الظاهرة (Farulty , 2010, P.1)

2. حدد Rotter: حاجات نفسيه عريضه وعدها من العوامل المؤثرة في تكوين شخصية الفرد وهي:- الحاجة الى المكان والحاجة الى الحب والحاجة الى السيطرة والحاجة الى الاستقلال والحاجة الى الراحة الجسمية (الساعدي، 2005، ص31) .

3. **وجد ماسلو Maslow**:ان هناك اناساً يضعون بعض الحاجات التي تبدو غير اساسية فوق حاجاتهم الامنية لانها تضمن لهم اقراراً لوجودهم الشخصي على الاقل من وجهة نظرهم اطلق عليها بالحاجات الاساسية العليا واقترح ان تكون في تدرج هرمي صغير منفصل اطلق عليه التدرج الهرمي الثاني للحاجات ورأى ان اشباع هذه الحاجات على المستوى الاعلى هو مفتاح النمو الشخصي للفرد وتندرج الاستقلالية ضمن هذا التدرج الهرمي الثاني للحاجات عند ماسلو (الساعدي، 2005، ص32) .

ثانياً: العادة Habit :

ان البعض يفضل البدء باصغر وحدة في بناء الشخصية وتعد العادة هي اصغر وحدة بناء من الممكن ان تبنى عليها المفاهيم بخصوص العلاقة بين الشخصية والسلوك ثم يجري الانتقال بعدها الى وحدة بناء متوسطة واكبر من العادة كالسمات وصولاً الى اكبر وحدة بناء وهي نمط الشخصية.

ويرى دولار وميلر ان العادة هي وحدة البناء الصغرى في الشخصية ويعرفانها بانها ارتباط متعلم بين مثير واستجابة ، والاستعداد النفسي يمكن تصوره على انه عائلة من العادات المترابطة ويتفق هذا مع اراء كاتل الذي يرى ان ترابط عدد من التعليمات البسيطة نتيجة الاستجابات الشرطية تؤدي الى سلاسل من العادات لتكون السمات التي هي وحدة بناء الشخصية بالنسبة لجوردن والبورت وكذلك بالنسبة الى كاتل (صالح ، 1997، ص95).

ثالثاً: السمة كوحدة من وحدات بناء الشخصية

في كل دراسة للشخصية يقوم بها علماء النفس نجد ان دراسة مفهوم السمة يكون في الصدارة وذلك لانها تعبر عن مظاهر السلوك الفردي الذي يبدو اكثر وضوحاً فيما يصدر عن الفرد في مختلف مواقف حياته بما يشير الى محددات الشخصية ونمطها. اعتبر البورت السمات وحدات طبيعية لوصف الشخصية وهي خصائص متكاملة للفرد وتشير الى خصائص نفسيه عصبية واقعية تحدد كيفية سلوك الفرد ويمكن التعرف عليها فقط من خلال الملاحظة وعن طريق الاستدلال مما هو مركزي واساسي وما هو هامشي وغير هام بالنسبة الى شخص ما، وميز البورت بين ثلاثة انواع من السمات رئيسة – مركزية وثانوية (لازاروس، 1983، ص55).

خصائص السمات

1- ان السمة متصل كمي قابل للتدرج وتتحدد تجريبياً او احصائياً والفروق بين الافراد في سمة معينة هي فروق في الدرجة اكثر منها فروقاً في النوع.
2- السمات اما ان تكون احادية القطب او ثنائية القطب وتمثل السمات الاحادية القطب بخط مستقيم يمتد من الصفر الى درجة كبيرة كالسمات الجسمية والقدرات. اما السمات الثنائية القطب فتمتد من قطب الى اخر مقابل خلال نقطة الصفر وسمات الشخصية من هذا النوع مثل المرح والعصبية- وغيرها . وتقع نقطة الصفر في مكان تتوازن فيه الصفتان.
3- السمة اكثر عمومية من العادة فقد تنظم مجموعة من العادات لتكوين سمة من السمات.
4- السمة ذات دوام نسبي على خلاف الحاجة فالحاجة مؤقته سريعة الزوال.
5- السمات مرتبطة بصورة ايجابية ببعضها البعض أي اننا اذا عرفنا ان فرداً قد حصل على قدر عال في سمة ما عندئذ يمكننا ان نتوقع منه ان يحصل على القدر نفسه في سمة اخرى مرتبطة بالاولى (سفيان، 2004، ص29).
6- تختلف السمة عن الحاله State اذ تشير هذه الى استجابة تحدث الان بينما تعني السمة انه سوف يستجب اذا حدث موقف معين (almohamady , 2010,P.1).
7- تؤدي السمة دوراً ديناميا وهي منفردة ومتفاعلة مع غيرها من السمات التي تدفع السلوك.
8- يمكن ملاحظة نتائج السمة وقياسها بالوسائل السيكومترية العادية .

9- تعد السمات مفاهيم لوصف السلوك وليست مفاهيم لتغيير السلوك.
10- تتعدل السمات بالتعلم أي من خلال تفاعل الفرد مع البيئة (داؤدو العبيدي، 1990، ص132).

واشار اليورت الى ان هناك سمات فردية وهي السمات التي ينفرد بها الفرد وتميزه عن غيره وسمات عامة شائعة في جميع الافراد لكنها موجودة بدرجات متفاوته وقد صنف البورت السمات الفردية بحسب درجة تحديدها للسلوك الى الاتي:-

1. السمات الاصلية الرئيسة Cardinal Traits :- وهي سمات تظهر في اغلب نشاطات الفرد توجه سلوكه وتسيطر عليه في معظم المواقف ويعرف الفرد من خلالها وتوصف شخصيته بها وهي سمات غير شائعة بين الافراد.
2. السمات المركزية Central Traits:- وتتضمن مجموعة من السمات تصل ما بين 5-10 بارزة تمثل الخصائص الاساسية للفرد التي يمكن من خلالها التعرف على الشخصية بقدر معقول من الدقة .
3. السمات الثانوية Secondary Traits: وهي مجموعة كبيره من السمات اقل وضوحاً واقل اتساقاً كما انها تستدعى لاداء وظيفتها بصورة اقل من السمات المركزية (Allport , Gordon , Allport , Personality, Trait theory , 2007) (2010,P.3) والاستقلالية سمة مركزية في التصنيف الهرمي للسمات التي جاءت بها نظرية البورت (Allport).

الشخصية الاستقلالية **Independent Personality**

هي الشخصية التي تتميز بخصائص سلوكية تتمثل في الآتي:

1. اتخاذ القرار وتعني قدرة الفرد في ان يعتمد على نفسه في اتخاذ قراراته.
2. تحمل المسؤولية والاستعداد لتحمل نتائج افعاله وقراراته.
3. عدم الخضوع للاخرين ومقاومة الفرد للضغوط الخارجيه .
4. التعبير عن الرأي
5. الطموح ومحاولة الفرد الوصول الى الاهداف التي يضعها نفسه .
6. الثقة بالنفس: وتعني اعتماد الفرد على نفسه في اداء اعماله وحل مشكلاته .
7. الاتزان الانفعالي: قدرة الفرد على التحكم بمشاعره ودوافعه .
8. الشجاعة في مواجهة المواقف الصعبة والجرأة والاقدام .
9. توجيه النقد للاخرين وتقبله منهم .
10. قوة الارادة وتصميم الفرد على اختيار غاياته (الساعدي، 2005، ص120).

الاتجاه

يعد المفكر الانكليزي هربرت سبنسر من اوائل الذين استخدموا مصطلح الاتجاهات Attitudes وقد ذكر ان الوصول الى الاحكام الصحيحة في المسائل المثيرة للجدل تعتمد الى حد كبير على الاتجاه الذهني للفرد الذي يصغي الى هذا الجدل او يشارك فيه. ويعد المفكر جوردن البورت مفهوم الاتجاهات من ابرز المفاهيم واكبرها الزاماً في علم النفس الاجتماعي المعاصر، ويصف البورت الاتجاه بانه احدى حالات التهيؤ والتأهب العقلي العصبي التي تنظمها الخبرة، ويمضي مؤثر وموجهاً لاستجابات الفرد للاشياء والمواقف المختلفة فهو بذلك ديناميكي عام (power , 2007, P2).

خصائص الاتجاهات

1. انها مكتسبة ومتعلمة وليست وراثيه ويتم تعلمها بعدة طرق .
2. قابلة للقياس والتقويم من خلال السلوك الملاحظ.
3. يمكن التعبير عنها بعبارات تشير الى نزعات انفعالية ويمكن اخفاؤها.
4. نزعة فردية لاتشكل جزءا من ثقافة المجتمع وقد تكون ايجابية او سلبية او تتجه بين هذين الطرفين .
5. تتعدد وتختلف بحسب المثيرات التي ترتبط بها.
6. لها صفة الثبات والاستمرار النسبي ويمكن تعديلها وتغييرها تحت ظروف معينة. (ملحم، 2000، ص319).
7. الاتجاهات تنبئ بالسلوك وتعمل كموجهات للسلوك ويستدل عليها من السلوك الظاهري للفرد (زيتون، 1999، ص110).
8. تتأثر بعامل الخبرة .
9. تكون ثلاثية الابعاد أي لها بعد معرفي وآخر وجداني وسلوكي (مرعي وبلقيس، 1982، ص165).

مكونات الاتجاه

ان الاتجاهات لها مكونات ثلاثة ، عقلية ووجدانية وادائية (سلوكية).

1. المكون العقلي (المعرفي) Cognitive component

ويشير الى مجموعة المعلومات المتوافرة لدى الفرد عن موضوع الاتجاه والمبنيه على ما يعتقد فيه من نظام للقيم وما يؤمن به من اراء ووجهات نظر اكتسبها من خبراته السابقة مع مثيرات هذا الموضوع.

2. المكون الوجداني (العاطفي) Affective component

يشير الى المشاعر والاحاسيس الخاصة بالفرد حول موضوع الاتجاه والتي تتضمن الحب والتعاطف او الخوف والكره وعدم التقبل.

3. المكون السلوكي Behavioral component

يشير الى جميع الاستعدادات المرتبطة بموضوع الاتجاه فاذا كان للفرد اتجاه موجب نحو موضوع معين فانه يسعى جاهداً الى مساندته والوقوف الى جانبه اما اذا كان للفرد اتجاه سالب نحو ذلك الموضوع فانه يسعى الى معاداة كل ما يتعلق به وتحطيمه (فتاحي، 2010، ص1) .

مراحل تكوين الاتجاه

1- المرحلة الادراكية او المعرفية

تتضمن تعرف الفرد بصورة مباشرة على بعض عناصر البيئة الطبيعية والبيئة الاجتماعية التي تكون من طبيعة المحتوى العام للمجتمع الذي يعيش فيه وهكذا قد يتبلور الاتجاه في نشأته حول اشياء مادية وحول نوع خاص من الافراد ونوع محدد من الجماعات .

2- مرحلة نمو الميل

تتميز هذه المرحلة بميل الفرد نحو شيء معين وهذه المرحلة من نشوء الاتجاه تستند الى خليط من المنطق الموضوعي والمشاعر والاحساسات الذاتية .

3- مرحلة الثبوت والاستقرار

أي ثبوت الميل على اختلاف انواعه ودرجاته ويستقر على شيء ما حتى يتطور الى اتجاه نفسي (Power, 2007, P3) .

كما ان تصنيف المجال الوجداني الذي وضعه كراثول Krathwohl يلقي الضوء على المراحل التي تتشكل بها الاتجاهات وتتلخص بالآتي:-

1- **الاستقبال Receiving:** ويشير الى رغبة الفرد الذاتية للانتباه او استقبال ظواهر او مثيرات معينة اذ يكون راغباً في استقبالها او الانتباه لها .

2- الاستجابة : يتجاوز مستوى الانتباه الى الاندماج مع المثير بحيث يشعر بالارتياح عند القيام بهذا العمل او ذاك بمعنى آخر المشاركة النشطة في العمل .

3- التقييم Valuing: أي اعطاء قيمة للاشياء او الافكار او السلوكات وهنا تتكون الاتجاهات او المعتقدات او التقديرات .

4- **التنظيم Organization:** التركيز هنا على المقارنة بين القيم والافكار والاراء والعادات والتقاليد ثم التركيب أي تأكيد الافكار او السلوكات الاكثر قبولا لديه.

5- **تمثل القيمة Characterization by value**: يتم الاهتمام هنا بتشكيل صفات الذات عند الفرد كوحدة متميزة عن غيره من الافراد ويتكون لديه نظام قيمي يضبط سلوكه ويوجهه لفترات طويلة وتندمج الافكار والمعتقدات والميول والاتجاهات معا لتشكل اسلوب حياة للفرد هذا او تشكل فلسفته في الحياة (سلامة ، 2002، ص83-85) (جامل، 2002، ص50).

قياس الاتجاهات

يمكن قياس الاتجاهات على صعوبتها من خلال مقاييس الاتجاهات مادام انها تتضمن الموقف التفصيلي التقويمي في فقراتها ومن خلال:-

1- قياس الاستجابات اللفظية

2- من خلال الاستجابات الملاحظة (زيتون، 2005، ص114).

ومن الطرائق اللفظية في قياس الاتجاهات الاتي:-

1- **طريقة ثرستون:** وهي طريقة الفقرات المتساوية البعد وفيها يكتب عدد من المفردات المفيدة التي لها علاقة بالاتجاه وتوضع المفردات المتشابهة في مجموعة واحدة على ان تمثل المجموعة الاولى المفردات التي تمثل اقوى اتجاه ايجابي وتليها المجموعة التي تقل عنها وهكذا حتى المجموعة الحادية عشرة التي تمثل اقوى

اتجاه سلبي وتسمى هذه بموازين الفئات المتساوية لانه يراعي في ترتيب المفردات درجاتها ويكون الفرق بين المفردة والمفردة التي تقل عنها درجة مساويا للفرق بينها وبين المفرده التي تزيد عنها درجة وتعطي المفردات على شكل استفتاء للافراد المراد قياس اتجاههم شرط الاتكون المفردات مرتبه تبعا لدرجاتها على الميزان (الامام، 1990، ص322) ويطلب منهم وضع علامة امام المفردة التي تتفق ورأيهم ويكون متوسط اداء المفحوص على المقياس هو وسيط اوزان العبارات التي وضع العلامات امامها (ملحم ، 2000، ص325)

2- **طريقة ليكرت (التقديرات المجملة) :** يختلف عن مقياس ترستون في ان هناك عدة عبارات تتصل بالاتجاه المراد قياسه وامام كل عبارة درجات من الموافقة والمعارضة، ويطلب من المفحوص ان يسجل درجة موافقته على كل مفردة من خلال خمس درجات تنحصر بين الموافقة القوية والمعارضة الشديدة(الامام ، 1990، ص324) .

3- **طريقة كتمان :** وهومقياس تجمعي متدرج يحقق فيه شرطا مهما هو انه اذا وافق المستجيب على عبارة معينة فيه فلا بد ان يعنى هذا انه وافق على العبارات التي هي ادنى منها ولم يوافق على كل العبارات التي تعلوها (ملحم ، 2000، ص325) والطريقة مبنية على تحديد حدة الاتجاه مباشرة من الجملة التي يتم الموافقة عليها في الميزان (الامام، 1990، ص326).

4- **طريقة بوجاردس (مقياس البعد الاجتماعي):** ويتكون من عدد من العبارات المختارة لمعرفة استجابات ذات دلالة لتقبل جماعة معينة ويطلب من الفرد ان يبين مشاعره وانطباعاته فيما اذا كان يرحب بافراد من المجموعة الاخرى التي يعين اتجاهاته نحوها. وافترض بوجاردس ان الاستجابات تمثل مستقيم متدرج للتقبل الاجتماعي حيث ان الطرف الاول يمثل اقصى درجات التقبل او التقارب الاجتماعي والسابع يمثل اقصى درجة من درجات التباعد او النفور الاجتماعي وما بينها تمثل درجات متوسطة من التقبل الاجتماعي، والبعد بين درجات المقياس متساوياً(الامام ، 1991، ص323).

5- **طريقة لازورفلد:** تسمى بتحليل التكوين الكامل، ويرى لازارفلد ان على الباحث ان يستنتج الحدث من خلال تحليل المحتويات لذلك سمى اجابة الافراد على الميزان بالمحتويات الظاهرة بينما ما يستنتجه الباحث من هذه الاجابة فيمثل المحتويات الكامنة والهدف من عملية الاستنتاج الحصول على معلومات وصفية تقابل النتائج الكمية التي يعطيها التحليل العاملي.

6- **موازين تمايز المعاني (مقياس التمايز السيمانتيكى):** وتستخدم التقدير المباشر لمفاهيم على موازين تتحدد من طرفيها بصفات واضدادها، ويرى اوزوجود ان لكل لفظ نوعين من المعنى او المفهوم عند الفرد اولهما هو المعنى الاشاري المادي وثانيهما المعنى الانفعالي الوجداني، وبالامكان ان نضع موازين لعدة مفاهيم في وقت واحد (الامام، 1990، ص328) (ملحم، 2000، ص325).

7- الاساليب الاسقاطية: ان محتوى الاختبارات هي المنبهات التي تقدم الى المستجيب للحصول على الاستجابة منه وتتميز بالغموض وعدم التحديد لكي يسمح بالحصول على استجابات متنوعة عديدة وتكون التعليمات فيها مختصرة ، وتصنف الاساليب الاسقاطية على عدة تصنيفات ويقترح لندزي Lindzey تصنيفا يقوم على نمط الاستجابة وهي: -

1- الاساليب الارتباطية يستجيب فيها الفرد الى المنبه بواسطة تقديمه الكلمة او الصورة او الانطباع الاول الذي يرد الى ذهنه.

2- الاساليب البنائية وفيها يبتكر اويبنى المجيب او يقدم انتاجاً معينا .

3- الاختبارات التكميلية: مثل اكمال الجمل او القصص.

4- ترتيب الاشياء مثل اعادة ترتيب الصور.

5- الطرق التعبيرية، كالرسم ويتم فيها تقيم اسلوب المفحوص وطريقته اضافة الى ماينتجه. (الزوبعي وآخرون، 1991، ص82) (ملحم، 2000، ص325).

مصادر الاتجاه

يذكر نشواني 2005 ان اتجاهات الفرد تكتسب بالتعلم عبر عملية التنشئة الاجتماعية، وقد يتم تعلم بعض الاتجاهات على نحو لاشعوري او غير قصدي وبالمقابل يمكن ان يتعلم الفرد بعض الاتجاهات الاخرى على نحو شعوري (نشواتي، 2005، ص473).

وهناك مصادر لتكوين الاتجاهات وتمثلها من البيئة ومنها:-

1- استيعاب الاتجاهات وتمثلها من البيئة : وتتضمن:-

1- الاشياء التي يسلم بها الافراد من البيئة التي يعيش فيها الفرد .

2- وجهات النظر المختلفة التي يتمسك بها الكبار في البيت او المدرسة او في البيئة خارج البيت والمدرسة ويغلب ان يستوعبها الفرد بطريقة لاشعورية .
2- الاثار الانفعالية لانواع معينة من الخبرات، فالخبرات والمواقف التي تحقق اشباعات معينة وتخلق حالة من الارتياح والرضا والبهجة والسرور ينمي اتجاهات ايجابية نحو محتوى هذه الخبرات او جوانب معينة فيها وبالعكس.
3- الخبرات التي لها اثر انفعالي عميق.
4- العمليات العقلية المباشرة (كاظم وزكي، 1974، ص167).

دراسات سابقة

1- **دراسة كنج وليدرمان Chang & Leader man , 1994**

هدفت الدراسة الى التعرف على اثر مستويات التعاون في تحصيل الطلبة خلال سلسلة من النشاطات المختبرية في الفيزياء ، تكونت عينة الدراسة من (141) طالباً وطالبة في الصف السابع موزعين بين ستة شعب في مدرستين شعبة مثلت المجموعة الضابطة وشعبتين مثلتا المجموعتين التجريبيتين في كل مدرسة وزعت ادوار خاصة لكل فرد في المجموعة التعاونية في المجموعة التجريبية الاولى، اما المجموعة التجريبية الثانية فلم توزع ادوار على الطلبة، استخدمت اداة الملاحظة الصفية لنشاطات مختبر العلوم C.O.I.S.Lالتي تتضمن مهارات البحث، المهارات الاجتماعية ، سلوكيات غير تعليمية، استخدمت الاداة لقياس مستويات التعاون ضمن المجموعات وجمعت درجات التقارير المختبرية ودرجات الاختبارات المفاجئة (Quizes) للطلبة وقورنت احصائياً فاظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة في التحصيل النهائي للطلبة في الاستراتيجيات الثلاث ولم تظهر علاقة بين المهارات التعاونية والتحصيل (Chang & Leaderman, 1994, ERIC).

2- **دراسة الخطيب 1995**

هدفت الدراسة الى تعرف اثر جنس المجموعة وحجمها في التعلم التعاوني على تحصيل طلبة الصف الرابع الاساس في اللغة العربية. اختار الباحث 488 طالبا وطالبة. (270 طالبا و218 طالبة) موزعين بين 3 مدارس للذكور و3 مدارس للاناث و4 مدارس مختلطة، حددت (6) شعب منها مجموعة ضابطة درست بالطريقة التقليدية واما الشعب التجريبية فاشتملت على ثلاث مجموعات تمثل مستويات حجم المجموعة اذ تألفت كل مجموعة اما من عضوين او اربعة او ستة اعضاء ذكور فقط او اناث فقط او مختلطة درست باسلوب التعلم التعاوني، استغرقت التجربة (8) حصص اخضع الطلبة بعدها الى اختبار تحصيلي اعده الباحث مؤلف من 30 فقرة من نوع الاختيار من متعدد وبعد تحليل البيانات احصائياً باستعمال تحليل التباين اظهرت الاتي: لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية في تحصيل طلبة الصف الرابع الاساس تعزى لجنس المجموعة. وجود فروق ذات دلالة احصائية في التحصيل تعزى الى حجم المجموعة ولصالح المجموعات الثنائية والرباعية، وجود فروق دالة احصائيا في التحصيل تعزى الى التعلم التعاوني مقارنة بالطريقة التقليدية (الخطيب، 1995، ص ي -45).

3- **دراسة الربيعي 1999**

هدفت الدراسة الى التعرف على اثر استخدام اسلوب التعلم التعاوني في تحصيل طالبات الصف الثاني- معهد اعداد المعلمات- وتنمية اتجاهاتهن نحو مادة العلوم العامة، تألفت عينة الدراسة من 60 طالبة توزعن بين مجموعتين احداهما تجريبية ضمت 30 طالبة درست على وفق اسلوب التعلم التعاوني والاخرى ضابطة ضمت 30 طالبة درست على وفق الطريقة الاعتيادية، تم اجراء التكافؤ بين المجموعتين في عدد من المتغيرات، اعدت الباحثة اختبار تحصيلياً مكوناً من (64) فقرة (49) فقرة منها من نوع الاختيار من متعدد و (15) فقرة من نوع اكمال العبارة تم التحقق من صدقه وثباته كما اعدت مقياساً للاتجاه مكونا من (33) فقرة تم التحقق من صدقه وثباته ايضاً، استغرقت التجربة اثني عشر اسبوعاً، حللت النتائج احصائياً باستخدام الاختبار التائي واسفرت عن وجود فرق ذي دلالة احصائية يعزى الى التعلم التعاوني في التحصيل وكذلك الاتجاه نحو مادة العلوم العامة مقارنة بالطريقة التقليدية (الربيعي ، 1999، ص11-54).

تحليل الدراسات السابقة ومقارنتها

1- الهدف:تباينت الدراسات السابقة في اهدافها، هدفت دراسة كنج وليدرمان الى معرفة اثر مستويات التعاون في تحصيل الطلبة وهدفت دراسة لخطيب الى التعرف على اثر جنس المجموعة وحجمها في التعلم التعاوني في التحصيل بينما هدفت دراسة الربيعي الى التعرف على اثر استخدام التعلم التعاوني في التحصيل والاتجاه نحو مادة العلوم. اما الدراسة الحالية فهدفت الى التعرف على اثر كل من التخصص

العلمي وشخصية المتعلم (استقلالية ، غير استقلالية) وتفاعلها في التحصيل والاتجاه نحو الاختصاص الدراسي.

2- التصميم التجريبي: اعتمدت الدراسات السابقة تصميمات تقليدية من ثلاثة مجاميع في دراسة لنج وليدرمان واحدة ضابطة ومجموعتين تجريبيتين و 24 مجموعة 6 منها ضابطة في دراسة الخطيب ومجموعة ضابطة واخرى تجريبية في دراسة الربيعي، اما البحث الحالي فاعتمد التصميم العاملي 2×2.

3- ادوات البحث: استخدم كنج وليدرمان اداة ملاحظة نشاطات مختبر العلوم C.O.I.S. L. ، التقارير المختبري، الاختبارات الفجائية (Quizes) ادوات لبحثهما، بينما اعد الخطيب اختباراً تحصيلياً من 30 فقرة من نوع الاختيار من متعدد وكذلك دراسة الربيعي الا ان عدد فقرات الاختبار كان 64 فقرة، 49 منها من نوع الاختبار من متعدد و15 فقرة من نوع اكمال العبارات فضلاً عن مقياس للاتجاه مكون من (33) فقرة تم التحقق من صدقهما وثباتهما وتلتقي الدراسة الحالية مع الدراسة الاخيرة في استخدام اداتين احداهما الاختبار التحصيلي المعد لاغراض البحث والمكون من (30) فقرة من نوع الاختيار من متعدد ومقياس الاتجاه نحو الاختصاص الدراسي المعد مسبقا وقد تم التأكد من صدقهما وثباتهما.

4- تباينت الدراسات السابقة في حجم العينة وجنسها والمادة والمرحلة الدراسية والوسائل الاحصائية المستخدمة ويتفق البحث الحالي مع دراسة الخطيب في استخدامها تحليل التباين الا انه الخاص بتجارب التصنيف على اساس متغيرين.

5- النتائج: اظهرت نتائج دراسة كل من كنج وليدرمان ودراسة الخطيب عدم وجود فروق دالة في التحصيل النهائي بين الاستراتيجيات الثلاث المستخدمة في الدراسة الاولى ويعزى الى الجنس في الدراسة الثانية بينما كانت الفروق بدلالة احصائية في التحصيل والاتجاه نحو مادة العلوم في دراسة الربيعي وكانت الفروق في التحصيل دالة في دراسة الخطيب نسبة الى اسلوب التعلم التعاوني بشكل عام والى حجم المجموعة ايضا. اما نتائج البحث الحالي فسوف تعرض في فصل خاص.

الفصل الثالث

إجراءات البحث

1- اختيار التصميم التجريبي:

يقصد بالتصميم التجريبي ، وضع الهيكل الاساس لتجربة ما والغرض الاساس من التصميم التجريبي هو التحكم في الظروف التي تتدخل في التأثيرات الحقيقية للمتغيرات المستقلة في المتغيرات التابعة (كوهين وماينون ، 1990، ص233) ، والبحث الحالي تناول عاملين مستقلين يتنوع كل منهما الى حالتين هما الاختصاص العلمي (احياء – كيمياء) وشخصية المتعلم (استقلالية- غير استقلالية) ومثل المتغير التابع كل من :

1- التحصيل

2- الاتجاه نحو الاختصاص الدراسي.

التصميم المناسب هو التصميم العاملي 2×2 الذي هو تصميم يتضمن اثنين من العوامل المستقلة ، كل منهما بقيم محتملة او مستويات منفصلة، ويتيح هذا النوع من التصميمات دراسة تاثير كل عامل في المتغير التابع او المتغيرات التابعة على حدة . كما يظهر اثر التفاعل بين العاملين في المتغيرات التابعة (Box, 2005,P.1) والشكل (1) يبين متغيرات البحث.

شكل (1) يبين تصميم البحث

عينة البحث	المتغير المستقل				المتغير التابع
	الاول: الاختصاص العلمي		الثاني : شخصية المتعلم		التحصيل الاتجاه نحو الاختصاص الدراسي
	احياء	كيمياء	استقلالية	غير استقلالية	

2- مجتمع البحث وعينته

معظم الظواهر التربوية مكون من عدد كبير من الوحدات ومن المستحيل ان تختبر كل واحدة منها تحت شروط مضبوطة، وتحل العينة هذه المشكلة (فان دالين ، 1985، ص184) تحدد مجتمع البحث بطلبة المرحلة الثالثة في كلية التربية الاساسية في جامعة بابل، وتكونت عينة البحث من 32 طالبة موزعات حسب التخصص العلمي ونمط الشخصية كما تبدو في جدول (1) .

جدول (1) يبين توزيع افراد العينة على متغيرات البحث

الاختصاص العلمي / الشخصية	أحياء	كيمياء	المجموع
استقلالية	8	8	16

غير استقلالية	8	8	16
المجموع	16	16	32

من ملاحظة جدول (1) نجد ان هناك 16 طالبة من قسم الاحياء ثمان منهن استقلاليات وثمان غير استقلاليات و16 طالبة من قسم الكيمياء ثمان منهن استقلاليات وثمان غير استقلاليات وفي التصميمات العامليه يمكن ان يكون عدد افراد كل فئة من 5-10 فرداً كما يشير الادب التربوي الخاص بهذا المجال (عودة وملكاوي ، 1987، ص135).

3- التكافؤ

يسعى الباحث الى ان تكون المجموعات البحثية متكافئة باستخدام التعيين العشوائي والتكافؤ الاحصائي ليضمن تفسير الفروق بين افرادها الى فروق المعالجات التجريبية التي يبحثها (الحمداني وآخرون،2006،ص145) وفي البحث الحالي وقبل بدء التجربة تم اجراء التكافؤ في عدد من المتغيرات التي قد تؤثر في المتغيرين التابعين وبالتالي في نتائج البحث وعلى النحو الآتي:-

1- العمر الزمني: تم حساب عمر الطالبات بالشهور ثم استخدم تحليل التباين (على اساس متغيرين) (جابر ، 1985، ص334) للتعرف على دلالة الفروق في هذا المتغير وكانت النتائج كما تظهر في جدول (2) .

جدول (2) يبين نتائج تحليل التباين للعمر الزمني

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية المحسوبة	القيمة الفائية الجدولة	الدلالة الاحصائية
بين المجموعات	0.6	3	0.2	0.08	4.57	غير دالة عند مستوى 0.05
داخل المجموعات	69.9	28	2.496			
المجموع	70.5	31				

من ملاحظة جدول (2) نجد ان القيمة الفائية المحسوبة بلغت 0.08 وهي اقل من القيمة الفائية الجدولية عند درجتي حرية (28.3) ومستوى دلالة 0.05 البالغة 4.57 وهذا يشير الى التكافؤ في هذا المتغير.

2- درجات المعلومات السابقة

من ملاحظة جدول (3) نجد ان المجموعات متكافئة في هذا المتغير

جدول (3) يبين نتائج تحليل التباين لدرجات المعلومات السابقة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية المحسوبة	القيمة الفائية الجدولة	الدلالة الاحصائية
بين المجموعات	1.095	3	0.365	0.146	4.57	غير دالة عند مستوى 0.05
داخل المجموعات	70.22	28	2.508			
المجموع	71.315	31				

من ملاحظة جدول (3) نجد ان القيمة الفائية المحسوبة هي 0.146 وهي اقل من القيمة الفائية الجدولية البالغة 4.57 عند مستوى 0.5 ودرجتي حرية (3، 28) البالغة 4.57 مما يشير الى التكافؤ في هذا المتغير.

3- درجات الاتجاه نحو الاختصاص الدراسي

من ملاحظة جدول (4) نجد ان مجموعات البحث متكافئة في هذا المتغير،

جدول (4) نتائج تحليل التباين لدرجات الاتجاه نحو الاختصاص الدراسي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية المحسوبة	القيمة الفائية الجدولة	الدلالة الاحصائية
بين المجموعات	6.12	3	2.04	0.386	4.57	غير دالة عند مستوى 0.05
داخل المجموعات	147.84	28	5.28			
المجموع	153.96	31				

فمن ملاحظة جدول (4) نجد ان القيمة الفائية المحسوبة هي 0.386 وهي اقل من القيمة الفائية الجدولية عند مستوى 0.05 ودرجتي حرية (3 ، 28) البالغة 4.57.

4- ضبط المتغيرات الدخيله:

ان المتغيرات والعوامل المؤثرة في المتغير التابع في التجربة كثيرة ومتنوعة وربما تسهم مع المعالج التجريبي في احداث التغيرات في المتغير التابع او المتغيرات التابعة واذا لم تضبط هذه المتغيرات والعوامل فانها يمكن ان تؤدي الى نتائج يتعذر التمييز فيها بين تأثير هذه العوامل وتأثير المتغيرات المستقلة (الزوبعي ، 1974، ص91) تم ضبطها على النحو الآتي:-

1- الحوادث التي تقع في المدة بين الاختبار المسبق والاختبار البعدي ، لم يتعرض البحث الحالي لمثل هذه الحوادث.

2- النضج، قد ترجع نتائج البحث بصفة كلية او جزئية لهذا العامل ولم يكن لهذا العامل اثر فما يحدث من نضج ونمو يعود الى افراد العينة جميعا زيادة على قصر مدة التجربة اذ يظهر تاثير هذا العامل في التجارب التي تطيل مدة استمرارها فضلاً عن اجراء تجربة البحث الحالي في مدة زمنية واحدة.
3- ادوات القياس كانت موحدة واتصفت بالصدق والثبات.
4- اثر الإجراءات التجريبية تم السيطرة عليها من خلال الإجراءات الآتية:
1- الحرص على سرية البحث
2- المادة التعليمية المقدمة كانت موحدة وهي من ضمن المفردات المنهجية المقرر تدريسها فضلاً عن وحدة تدريس المادة التعليمية.
ج- مدة التجربة وعدد الحصص التدريسية موحدة .
د- تعرضت العينة الى الظروف الفيزيقية نفسها.

مستلزمات البحث

1- تحديد المادة التعليمية: تمثلت بمفردات من مادة طرائق التدريس العامة المقرر تدريسها في الفصل الدراسي الثاني للمرحلة الثالثة وهي:-
* بعض الطرائق التدريسية :
1. طريقة الالقاء 2. طريقة المناقشة 3. طريقة الاستجواب الحي 4. طريقة حل المشكلات
5. طريقة الاستكشاف 6. طريقة الاستقراء والقياس 7. التعليم المبرمج
2- صياغة الاهداف السلوكية
تم صياغة 63 هدفاً سلوكياً للمادة التعليمية المقرر تدريسها خلال مدة التجربة وفق مستويات بلوم (التذكر – الاستيعاب – التطبيق- التحليل) روعي في صياغتها الآتي:-
1. تصف العبارة الهدفيه السلوك المتوقع من جانب المتعلم بعد ان يتعلم وكذلك المحتوى او السياق الذي يستخدم فيه هذا السلوك .
2. تصف سلوكا تسهل ملاحظته ويسهل تقويمه .
3- تبدأ العبارة الهدفيه بفعل يراعى فيه الآتي:-
1. ان يكون مضارعا
2. ان يشير الى نتيجة التعلم وليس الى عملية التعلم
ج- يشير الى سلوك يقوم به المتعلم وليس المعلم (ابو جادو ، 2003، ص255)
تم عرضها على لجنة من الخبراء وفي ضوء ارائهم تم الابقاء على 60 هدفاً موزعة بين مستويات بلوم المذكورة آنفاً وجدول(5) يبين ذلك.

3- اداتا البحث : اداة القياس اداة منظمة لقياس الظاهره، موضوع القياس والتعبير عنها بلغة رقمية (ابو جادو، 2003، ص398) اشتملت في البحث الحالي على:-

اولاً:- الاختبار التحصيلي

تعد الاختبارات التحصيلية من اهم ادوات جمع البيانات اللازمة لعملية التقويم التربوي ويمكن ان تقدم معلومات عن مدى اكتساب الفرد للخبرات المعرفية بمستوياتها المختلفة.

تم اعداد اختبار تحصيلي موضوعي مكون من (30) فقرة من نوع الاختيار من متعدد وتتميز فقرات هذا النوع من الاختبارات بامكانية استخدامها في تقويم قدرات متعددة وان تفسير بياناتها يتم بموضوعية ولاتتأثر بتحيزات المصحح . وهي اقل تأثراً بعامل التخمين من اختبارات موضوعية اخرى فضلاً عن سهولة تصحيحها (الامام، 1990، ص86) تم اعداد الاختبار بحسب الخطوات الآتية:-

أ- اعداد جدول المواصفات :

يبنى جدول المواصفات في ضوء الاهداف التعليمية المحددة بحيث تعكس الاهمية النسبية لكل مستوى من المستويات المحددة ، ومن ابواب محتوى المادة التعليمية جميعها وبحسب اهميتها النسبية ايضا وقد روعي في بناء جدول المواصفات الاتي :-

1- تحديد المادة التعليميه في موضوعات مترابطة تشكل بمجموعها المادة التعليمية .
2- حساب الاهمية النسبية لكل جزء في المادة التعليمية (المحتوى)
الاهمية النسبية لكل جزء من المحتوى = زمن تدريس الجزء/ الزمن الكلي × 100
3-تحديد الاهمية النسبية (الوزن النسبي) لكل مستوى من مستويات الاهداف :
الاهمية النسبية لكل مستوى من الاهداف = عدد الاهداف في المستوى/ العدد الكلي للاهداف×100

4- بعد تحديد عدد فقرات الاختبار بناء على الوقت المخصص تم تحديد عدد
أ. الفقرات لكل جزء من المحتوى = عدد الفقرات الكلي/ الاهمية النسبية للجزء الواحد في المحتوى/100
ب. عدد الفقرات في كل خلية= مجموع الاسئلة للجزء الواحد في المحتوى× نسبة مستوى الهدف/100
(العجيلي وآخرون ، 2001، ص24) (ابو جادو ، 2003، ص414)
وجدول (5) يبين جدول المواصفات (الخارطة الاختبارية)

جدول (5) يبين جدول المواصفات

الأهمية النسبية للمحتوى		الاهمية النسبية للاهداف			تسلسل المفردة	عدد فقرات الاختبار				المجموع
		المستوى	العدد	%		تذكر	استيعاب	تطبيق	تحليل	
الالقاء	16.7%	التذكر	12	20	1	1	2	1	1	5
المناقشة	19.5%	الاستيعاب	18	30	2	1	2	2	1	6
الاستجواب	13.8%	التطبيق	18	30	3	1	1	1	1	4
القياس والاستطراء	13.8%	التحليل	12	20	4	1	1	1	1	4
حل المشكلات	13.8%	المجموع	60	100	5	1	1	1	1	4
الاستكشاف	8.16%				6	1	1	1	-	3
التعليم المبرمج	13.8%				7	1	1	1	1	4
المجموع	100				المجموع	7	9	8	6	30

ب- تعليمات الاجابه:

تم اعداد تعليمات توضح كيفية الاجابة عن فقرات الاختبار روعي في صياغتها الوضوح وسهولة الفهم واشتملت على مثال يوضح كيفية الاجابة .

ج- تصحيح الاختبار:

خصصت درجة واحدة لكل اجابة صحيحة وصفر لكل اجابة خطأ وعوملت الفقرات المتروكة التي تحمل اكثر من اجابة واحدة معاملة الاجابة الخطأ وبذلك تصبح الدرجة الكلية للاختبار 30 درجة.

صدق الاختبار

الصدق هو قدرة الاختبار على قياس ماوضع من اجل قياسه (الامام وآخرون، 1990، ص133) وللتأكد من الصدق الظاهري للاختبار تم عرضه على مجموعة من الخبراء وفي ضوء ارائهم تم تعديل بعض فقراته، اما صدق المحتوى فقد تم التوصل اليه عن طريق اعداد الخارطه الاختبارية (جدول المواصفات) .

التطبيق الاستطلاعي للاختبار

تم تطبيق الاختبار استطلاعياً على (30) فردا للتثبت من وضوح فقراته وتعليماته ولتحديد زمن الاجابة وقد حسب متوسط زمن الاجابة فكان 25 دقيقة .

تحليل فقرات الاختبار

وتضمن حساب الآتي:-

1- صعوبة الفقرة: باستخدام معادلة معامل صعوبة الفقرة (الزوبعي وآخرون ، 1981، ص75) تم حساب معامل صعوبة فقرات الاختبار وقد وجدانها تنحصر بين (0.43- 0.7) وهذا يعنى ان جميع الفقرات مقبولة اذ ان الفقرات تعد مقبولة اذا كان معامل صعوبتها يقع بين 0.30-0.80 (عودة ، 1993، ص289).
2- قوة تمييز الفقرة : باستخدام معادلة معامل قوة تميز الفقرة (الزوبعي وآخرون، 1981، ص79) تم حساب قوة تمييز فقرات الاختبار ووجدانها تنحصر بين (0.4- 0.53) وهذا يعنى ان الفقرات جيدة اذ ان الفقرات تعد جيده اذا كانت قوتها التمييزيه 0.30 فاكثر (العجيلي وآخرون، 2001، ص71) .
3- فاعلية البدائل الخاطئة: للتأكد من قدرة البدائل الخاطئة على تشتيت انتباه الافراد غير العارفين الاجابة الصحيحة ويتوصلون لها عن طريق الصدفة تم حساب فاعلية البدائل لكل فقرة (الظاهر، 1990، ص91) ووجد انها انحصرت بين (-.13 و- 0.2) ان الحصول على قيم سالبة مؤشر لفاعليه البدائل الخاطئة وبذلك تكون فقرات الاختبار جيدة (الزوبعي، 1981، ص81).

ثبات الاختبار

تم استخراج معامل الثبات باستخدام معادلة كيودر ريتشاردسون 20 المصممة لاستخراج الاتساق الداخلي للاختبار وقد بلغ 0.90 وهو ثبات جيد .

ثانيا : مقياس الاتجاه نحو الاختصاص الدراسي:

تم اعتماد مقياس الاتجاه نحو الاختصاص الدراسي الذي اعده الحمداني والذي اشتمل في صورته النهائية على (50) فقرة (25) فقرة ذات اتجاه موجب و (25) فقرة ذات اتجاه سالب فضلاً عن 5 فقرات وضعت للحكم على مدى دقة المستجيب الذي يستجيب على مقياس متدرج خماسي (الحمداني، 2005، ص123).

وقد تم التأكد من صدق الاختبار الظاهري بعرضه على عدد من الخبراء [1]*ومن ثباته بطريقة اعادة الاختبار (بعد اسبوعين من التطبيق الاول) وتم ايجاد معامل الارتباط بين درجات التطبيق الاول والثاني باستخدام (معادلة بيرسون للارتباط) وقد بلغت قيمته 0.86.

إجراءات التجربة

1- اخضاع افراد العينة الى اختبار المعلومات السابقة ، ومقياس الاتجاه نحو الاختصاص الدراسي ومقياس الشخصية الاستقلالية (الساعدي، 2005،ص114-122) (تم التأكد من صدقه وثباته) قبل بدء تطبيق التجربة.
2- تحديد مجموعات التعلم التعاوني وتقديم التعليمات الخاصة لافراد تلك المجموعات .
3- تم اعتماد خطوات (طريقة المفابلة ذات الخطوات الثلاث) والتي تم الاشارة اليها سابقاً
4- تم تطبيق الاختبار التحصيلي ومقياس الاتجاه نحو الاختصاص الدراسي بعدياً على افراد العينة وبعد الانتهاء من التجربة التي أبتدأت في الاسبوع الثاني من شهر اذار وانتهت في الاسبوع الثالث من شهر نيسان علماً بان المادة الدراسية وعدد الحصص المخصصة للدراسة واحدة لجميع المجموعات.

الوسائل الإحصائية

1- تحليل التباين التصنيف الثنائي (البسيط) (جابر ، 1985، 331)
2- تحليل التباين في تجارب التصنيف المزدوج 2×2 (جابر ، 1985، ص333)
3- معاملة بيرسون للارتباط (البياتي واثناسيوس، 1977، ص183)
4- معامل صعوبة الفقرة (الزوبعي، 1981، ص75)
5- معامل تميز الفقرة (الزوبعي،1981،ص79)
6- فاعلية البدائل الخطأ (الظاهر وآخرون،1990،ص91)

الفصل الرابع
نتائج البحث

1- نتائج التحصيل

للتحقق من فرضيات المجموعة الاولى تم حساب مجموع الدرجات ومربعاتها ثم استخدم تحليل التباين الخاص بتجارب 2×2 وكانت النتائج كما تبدو في جدول (6)

جدول (6) يبين نتائج تحليل التباين لدرجات التحصيل

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	القيمة التائية		الدلالة الاحصائية
				المحسوبة	الجدولية	
المتغير المستقل الاول (الاختصاص العلمي)	0.281	1	0.281	0.0005	4.3	غير دالة عند مستوى 0.05
المتغير المستقل الثاني (شخصية المتعلم)	1.531	1	1.531	0.003	4.3	غير دالة عند مستوى 0.05
التفاعل (الاختصاص العلمي شخصية المتعلم)	0.032	1	0.032	0.00006	4.3	غير دالة عند مستوى 0.05
داخل المجموعات	15277.156	28	545.6			
المجموع	15279	31				

من ملاحظة الجدول (6) نجد الاتي:

1- لايوجد فرق ذو دلالة احصائية في التحصيل يعزى الى المتغير المستقل الاول اذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة 0.0005 وهي اقل من القيمة الفائية الجدولية عند مستوى 0.05 ودرجتي حرية (1، 28) البالغة 4.3 وبذلك تقبل الفرضية الصفرية الاولى .
2- لايوجد فرق ذو دلالة احصائية في التحصيل يعزى الى المتغير المستقل الثاني اذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة 0.003 وهي اقل من القيمة الفائية الجدولية عند مستوى 0.05 لدرجتي الحرية (1 ،28) البالغة 4.3 وبذلك تقبل الفرضية الصفرية الثانية.

[1]الخبراء: - أ.د. فاهم حسين الطريحي/جامعة بابل أ.د. عمران جاسم/جامعة بابل أ.م.د. حسين ربيع/جامعة بابل أ.م.د. على محمود/جامعة بابل

3- اما الاثر الناتج عن فعل المتغيرين المستقلين معا (المتغير المستقل الاول والمتغير المستقل الثاني) فليس له دلالة معنوية اذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة 0.0006 وهي اقل من القيمة الفائية الجدولية عند مستوى 0.05 ودرجتي حرية (1، 28) البالغة 4.3 وبذلك تقبل الفرضية الصفرية الثالثة.

نتائج الاتجاه نحو الاختصاص الدراسي

للتحقق من الفرضيات التي تخص هذا المتغير تم حساب الدرجات ومربعاتها واستخدام تحليل التباين الخاص بتجارب 2×2 وكانت النتائج كما تظهر في جدول (7).

جدول (7) يبين نتائج تحليل التباين لدرجات الاتجاه نحو الاختصاص الدراسي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية		الدلالة الاحصائية
				المحسوبة	الجدولية	
المتغير المستقل الاول (الاختصاص العلمي)	4.5	1	4.5	0.017	4.3	غير دالة عند مستوى 0.05
المتغير المستقل الثاني (شخصية المتعلم)	2	1	2	0.0077	4.3	غير دالة عند مستوى 0.05
التفاعل	15.1	1	15.1	0.06	4.3	غير دالة عند مستوى 0.05
داخل المجموعات	7313.7	28	261.2			
المجموع	7335.3	31				

من ملاحظة جدول (7) نجد الاتي :

1- ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية في الاتجاه نحو الاختصاص الدراسي يعزى للمتغير المستقل الاول اذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة 0.017 وهي اقل من القيمة الفائية الجدولية عند مستوى 0.05 ودرجتي حرية (1، 28) البالغة 4.3 وبذلك تقبل الفرضية الصفرية الاولى من المجموعة الثانية.

2- ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية في الاتجاه نحو الاختصاص الدراسي يعزى للمتغير المستقل الثاني اذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة 0.0077 وهي اقل من القيمة الفائية الجدولية عند مستوى 0.05 ودرجتي حرية (1 ،28) البالغة 4.3 وبذلك تقبل الفرضية الصفرية الثانية.

3- ليس هناك اثر للتفاعل بين المتغيرين المستقلين الاول والثاني في الاتجاه نحو الاختصاص الدراسي اذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة 0.06 وهي اقل من القيمة الفائية الجدولية عند مستوى 0.05 ودرجتي حرية (1، 28) البالغة 4.3 وبذلك تقبل الفرضية الصفرية الثالثة.

تفسير النتائج

1- يتيح استخدام التعلم التعاوني مشاركة فاعلة لجميع المتعلمين وتعاونا بناء يتم خلاله الافادة من قدرات افراد المجموعة الواحدة في تحقيق هدف مشترك واحد هو وصول افراد المجموعة الى الاداء المطلوب الامر الذي افاد جميع افراد المجموعات .

2- هناك مسؤولية فردية لكل فرد في مجموعة التعلم التعاوني وهذا ما يدفعه الى عمل يثبت انه شخصية لها كيانها وخصائصها التي تميزها عن غيرها ولها القدرة على تحمل المسؤولية والتأثير في غيره من اعضاء المجموعة الامر الذي ادى الى فائدة اكبر في التعلم ولجميع الافراد.

3- ان التفاعلات بين اعضاء المجموعة والتفاعل وجها لوجه بين زميل وآخر في المجموعة نفسها وتبادل الشرح والتوضيح والتلخيص الشفوي جعلهم يتعلمون من بعضهم البعض مما كان له الاثر الايجابي في المردود التعليمي لجميع افراد المجموعات وعمل على الحد من ظهور الفروق.

4- ان التعلم التعاوني وفر بيئة مناسبة راعى فيها الخصائص الطبيعية للافراد جميعا مما قلل من الفروق بينهم في التحصيل وان التأثيرات المتبادلة بينهم كان لها الاثر في تقليل الفروق في الاتجاه نحو الاختصاص الدراسي.

الاستنتاجات

1- الاستقلالية سمة من السمات البارزة في الشخصية، ويمكن الاستدلال عليها من خلال استجابات الفرد على المقاييس الخاصة بها.

2- ينحصر الاتجاه بموضوع معين ومحدد بينما تظهر سمات الشخصية في موضوعات متعددة ومتنوعة.

3- ان التعلم التعاوني له اثر متساوٍ في تحصيل الافراد من ذوي الشخصية الاستقلالية وغير الاستقلالية ومن التخصصات الدراسية العلمية المختلفة.

4- التعلم التعاوني يجعل كل متعلم يعلم ويتعلم وبذلك يوفر فرص تبادل الخبرات والافادة من خبرات الاخرين.

5- يجعل التعلم التعاوني المادة التعليمية مثيرة ومشوقة ويكسب اتجاهات ايجابية نحو اختصاصهم الدراسي ولجميع الافراد سواء من تخصصات علمية مختلفة او ذوي نمط شخصية مختلف.

التوصيات

1- التأكيد على ضرورة اطلاع التدريسيين سواء من خلال برامج الاعداد او من خلال الدورات التربوية على انماط الشخصية وطرق الاستدلال عليها واعتمادها منطلقاً للتعامل مع المتعلمين وفي اختيار استراتيجيات التدريس.

2- تضمين برامج الاعداد والدورات التدريبية في اثناء الخدمة للتدريسيين موضوعات نظرية وتطبيقية تتناول التعلم التعاوني وكل ما يتعلق به من مبادئ واساسيات .

3- تضمين برامج الدورات التدريبية للتدريسيين في اثناء الخدمة كيفية اعداد الاختبارات والمقاييس ومنها اختبارات التحصيل ومقياس الشخصية الاستقلالية.

4- حث التدريسيين على الافادة من المقاييس والاختبارات التي اعدها باحثون اخرون وتوظيفها ميدانيا.

واستكمالاً للبحث الحالي نقترح اجراء دراسة مماثلة مع متغيرات مستقلة وتابعة اخرى.

المصادر

- ابو جادو، محمد علي، 2003، **علم النفس التربوي**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الاردن.
- الاحمد، خالد طه، 2005، **تكوين المعلمين من الاعداد الى التدريب**، دار الكتاب الجامعي، العين.
- الامام، مصطفى وآخرون، 1990، **التقويم والقياس**، دار الحكمة للطباعة والنشر، بغداد.
- البياتي، عبد الجبار واثناسيوس، زكريا، 1977، **الاحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس**، مؤسسة الثقافة العمالية، بغداد.
- جابر، عبد الحميد واحمد خيري كاظم، 1989، **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، دار النهضة العربية، القاهرة.
- جامل ، عبد الرحمن، 2002، **طرق التدريس العامة** ، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
- جونسون، ديفيد وآخرون، 1995، **التعلم التعاوني**، ترجمة مدارس الظهران الاهلية، مؤسسة التركي للنشر والتوزيع ، السعودية.
- جونسون، ديفيد وجونسون روجر، 1998، **التعلم الجماعي والفردي**، التعاون والتنافس والفردية، ترجمة رفعت محمود بهجان، عالم الكتب، القاهرة.
- الحمداني، ابراهيم اسماعيل، 2005، **اتجاهات طلبة الجامعة نحو اختصاصاتهم الدراسية وعلاقتها بالانجاز الدراسي**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة تكريت، كلية التربية.
- الحمداني، موفق وآخرون، 2006، **مناهج البحث العلمي**، مؤسسة الوراق للطباعة والنشر، الاردن.
- الحيله، محمد محمود، 1999، **التصميم التعليمي نظرية وممارسة** ، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
- الخطيب، محمد ابراهيم، 1995، **اثر جنس المجموعة وحجمها في التعلم التعاوني على التحصيل**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الاردن.
- الخلايله واللبابيدي، 1990، **طرق تعليم التفكير للاطفال**، دار الفكر، عمان الاردن.
- الخليلي، خليل يوسف وآخرون ، 1996، تدريس العلوم في مراحل التعليم العام ، دار القلم للنشر والتوزيع، الامارات العربية المتحدة.
- داؤد عزيز حنا والعبيدي، ناظم هاشم، 1990، **علم نفس الشخصيه**، مطابع التعليم العالي، الموصل.
- دسوق، كمال، 1988، **ذخيرة علم النفس**، ج1، مكتبة الاهرام للنشر والتوزيع، القاهرة.
- راجح، احمد عزت، 1970، **اصول علم النفس**، المكتب المصري الحديث للطباعة والنشر، القاهرة.
- الربيعي، نجلة محمود، 1999، **اثر استخدام اسلوب التعلم التعاوني في تحصيل طالبات الصف الثاني معهد اعداد المعلمات وتنمية اتجاهاتهن نحو مادة العلوم**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ابن الهيثم، جامعة بغداد.
- الزوبعي، عبد الجليل، والغنام، محمد، 1974، **مناهج البحث في التربية**، مطبعة العاني، بغداد.
- الزوبعي، وآخرون ، 1991، **الاختبارات والمقاييس النفسية، المكتبة الوطنية** ، بغداد.
- زياد ، مسعد محمد، 2004، التعلم التعاوني، http://www.drmosad.com/index.htm
- زيتون، عايش محمود، 2005، **اساليب تدريس العلوم**، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.
- الساعدي، طالب علي مطلب، 2005، **بناء مقياس الشخصية الاستقلالية لدى طلبة الجامعة**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد، كلية التربية ابن الهيثم.
- سفيان، نبيل، 2004، **المختصر في الشخصية والارشاد النفسي**، اتيراك للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.
- سلامة، محمد عبد الحافظ، 2002، **اساسيات في تصميم التدريس**، دار اليازورعه العلمية للنشر والتوزيع، عمان الاردن.
- شبر، خليل ابراهيم وآخرون، 2006، **اساسيات التدريس**، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
- صالح ، قاسم حسن، 1997، **الشخصية بين التنظير والقياس**،دار النشر للجامعات، صنعاء، اليمن.
- طه ، فرج عبد القادر، 1979، **الشخصية ومبادئ علم النفس مكتبة الخانجي** ،لبنان.
- الطريري، عبد الرحمن سليمان، 1997، **القياس النفسي والتربوي، نظريته**، اسسه تطبيقه، مكتبة الرشد ، الرياض.
- الظاهر، زكريا محمد وآخرون، 1990، **مبادئ القياس والتقويم في التربية**، دار الثقافة، الاردن.
- عبد الدايم، عبد الله، 1974، **الثورة التكنولوجية في التربية**، دار العلم للملايين، بيروت.
- عبد الرحمن ، سعد ، 1987، **السلوك الانساني**، تحليل وقياس المتغيرات ، مكتبة الفلاح، الكويت.
- العجيلي، صباح حسن وآخرون، 2001، **مبادئ القياس والتقويم التربوي**، مكتب احمد الدباغ، بغداد.
- عدوان، نوره عبد الله، **التعلم التعاوني** ?http://www.ahmarefh.org/news.php
- علام، صلاح الدين، 2000، **القياس والتقويم التربوي والنفسي**، دار الفكر العربي، القاهرة.
- عمران، محمد حسن، 2006، **طرق التعلم التعاوني** http://wwwDahsha.com
- عودة، احمد سليمان، وملكاوي فتحي حسن، 1987، **اساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الانسانية**، مكتبة المنار للنشر والطباعة، الاردن.
- عودة، احمد سليمان، 1993، **القياس والتقويم التربوي والنفسي**، دار الامل، عمان ، الاردن.
- فان دالين، ديوبولد، 1985، **مناهج البحث في التربة وعلم النفس**، ترجمة محمد نبيل نوفل وآخرون، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.
- فتاحي، ضحى، 2010، **الاتجاهات وتعلمها**، ج2، انواع الاتجاهات ومكوناتها http://www.edurapedia.ilafnet.arabic
- قطامي، يوسف، وقطامي ، نايفه، 1998، **نماذج التدريس الصفي** ، دار الشروق للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الاردن.
- كاظم، احمد خيري وزكي، 1974، **تدريس العلوم**، دار النهضة العربية، القاهرة.
- كوهين، لويس ومانيون لورانس، 1990، **مناهج البحث في العلوم الاجتماعية والتربوية** ، ترجمة كوثر حسين كوجك، ووليم عبيد، الدار العربية للنشر والتوزيع، القاهرة.
- لازاروس، ريتشارد، 1983، **الشخصية** ، ترجمة محمد غنيم ومحمد عثمان نجاتي ، دار المعارف ، القاهرة. .
- محمد، داود ماهر، 1988، **التعليم المستمر**، المطبعة الوطنية، بغداد.
- مدارس الوطيه الخاصة ، 2010، التعلم التعاوني http://www.WPVschool.com/forums/show
- مرعي ، توفيق وبلقيس، احمد، 1982 ، **الميسر في علم النفس الاجتماعي**، دار الفرقان، للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
- ملحم ، سامي محمد، 2000، **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس** ، منشورات جامعة عمر المختار، البيضاء.
- نشواني، عبد المجيد ، 2005، **علم النفس التربوي**، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، لبنان.

- Allen , W.H. & Van Sickle 1984, Learning teams and low achievers , **Social Education** Vol. 48 p.p. 60-64.
- Allport, Personality, 2007,Trait theory, http://www.csunedu/psy370.
- Allport-Gordon , 2010, **http://www. Wikipedia the free encydopedia**.
- Almohamady,2010,**http://www.almohamady.com.**
- Arabpspsycho , 2009, http://arabpsycho.blogspot.com/2009.
- Bala, 2007, http://www.bala/jeeran.com/
- Box,G.E et al., 2005, **Statistics for Experiementers Design**, Innovation and Discovery , 2nd. Ed. Wiley ISBN 0471717130.

- Brace, B., et al ., 1993, The effect of cooperative Learning in physical science for elementary/ middle level preseres , **Journal of Res. In Sci.** teach. Vol. 30, N.6.
- Bruce,B. et al., 1993, The effect of cooperative Learning in a physical sical science course for elementary/middle Level preserves**, Jou. Of Res. In. Sci. Teach**. Vol 30 N.6
- Carol , A., high School graduates in entry level Jobs, what do employers want**, Eric Digest** No. 40. New York.
- Chang,H.& Leaderman,L.1994, The effect of Level of cooperation within physical science Laboratory Groups on physical science achievement, **ERIC**.
- Cook, L. 1990, The Impact of cooperative Learning strategies on professional and graduate education students at California state University , **Diss , Abs. Inter**. Vol. 51, N.1
- COX, G, 1991, The effect of cooperative Learring Group on mathematics achievement and Attitudes in Pre-college Algebra classes Dis. Abs. Inter. Vol 52. No.2.
- Facuulty, 2010, **http://www. Faculty.Isu.edu.Sa**/
- Frank, R. & Ronald , W. 1973, Effect of Cooperative and competitive classroom environment on attitudes and achievement of elementary school students stage in social Inguiry activities , **Journal of Educational** psychology No. 65.
- Good,C.1973,**Dictionary of Education** McGraw ,Hill Book company/ New Yourk.
- Hall, R. et al.,1988, The role of individual differences in the cooperative Learning of teaching material , **Jour. Of Ed**. Psych. Vol. 80, N.2.
- Humphreys, B et al., 1982, effects of cooperative competitive on student achievement in science class, Jour. **Of Resea. In. Sci. teach**. Vol. 19 , N. 5.
- Johnson, D. W. et al. 1978. The effect of cooperative and Individualized instruction on student attitudes and a achievement **Journal of social psychology** Vol. 104 P.207-216.
- Martines , L. J., 1991 , The Effect of cooperative Learning on academic achievement and selfconcept with biling and third grade students, **Diss. Abs**. Inter. Vol. 51 P. 112.
- Perreault, R. J., 1983, An experimented comparison of cooperative Learning to non cooperative Learning and their effects on cognitive Achievement in Junior high Industrial arts Laboratory, Diss. Abs Inter. 43,3830A.
- Power,2007,**http://www.Power.ed** By : Saphplesson
- Rubin, B. 1987, Advanced , Level reading comprehension, **Ajournal for te teacher of English** Outside the United stte, Vol. XXV, N. 2 , PP. 46-47.
- Scott, T. J. 1990, The effects of cooperative Learning team traditional classroom lresource room Instruction on handicapped students self esteem and academic achievement , **Diss. Abs. Inter**. Vol.50 , p.3145.
- Sharan, C. 1980, Coopertive Learning in small Groups Recent methods & Effects on Achievement , Attitudes and Ethuic Retention, **Review of Education Research**, Vol. 50 , No. 2. PP. 241-271
- Slavin, R. E. 1980, cooperative Learning, **Review of Education Research** Vol. 50 p. 315-342.
- Slavin, R.E. 1983, Whendoes cooperative Learning in crease achievement? **Psychological Bulletin**, 94, PP. 429-445.
- Slavin, R. E., 1991, **Student team Learning** , Aspractical guide to cooperative Learning , Whshington D.C. National Education Association.
- Stocks, D. B. 1991, cooperative traditional approaches to teaching mathematics in thirdgrade, **Diss. Abs. Inter**, Vol, 52, N.2.