فاعلية استراتيجية التعلّم النشط في تنمية الدافعية للتعلم والتحصيل العلمي واتجاهات الطلبة نحو مساق إدارة الصف والمشغل

محمد خالد محمد الحمران *

ملخص

هدفت الدراسة إلى فحص فاعلية استراتيجية التعلّم النشط في تنمية الدافعية للتعلم والتحصيل العلمي واتجاهات الطلبة نحو مساق إدارة الصف والمشغل. اتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين؛ مجموعة تجريبية درست وفق التعلّم النشط، ومجموعة ضابطة درست وفق الطريقة الاعتيادية. وبلغ عدد الطلبة (60) طالباً وطالبة بواقع (38) طالبة و(22) طالباً؛ تم توزيعهم بواقع (30) طالباً وطالبة للمجموعة التجريبية و(30) للمجموعة الضابطة، ولتحقيق أهداف الدراسة؛ عمل الباحث على تطوير اختبار للتحصيل العلمي مكونٍ من (40) فقرة، ومقياس للدافعية مكوناً من (25) فقرة، ومقياس للاتجاهات وتكون من (20) فقرة. أظهرت نتائج الدراسة وجود فرق ذات دلالة إحصائية بين متوسط علامات المجموعتين التجريبية التي درست باستخدام التعلّم النشط وعلامات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية على كل من الاختبار التحصيلي العلمي ومقياس الدافعية والاتجاهات ولصالح المجموعة التجريبية. وفي ضوء نتائج الدراسة أوصى الباحث بضرورة استخدام استراتيجية التعلّم النشط في تعليم طلبة الجامعة في جامعة البلقاء التطبيقية في ضوء نواتج التعلّم المتعلقة بالدافعية والتحصيل العلمي والاتجاهات.

الكلمات الدالة: التعلّم النشط، الدافعية للتعلم، التحصيل، الاتجاهات، مساق إدارة الصف والمشغل.

المقدمة

يعد موضوع التعلّم من أكثر الموضوعات أهمية وإثارة لاهتمام الباحثين في مختلف التخصصات؛ حيث إنّ التعرف على هذه الظاهرة الإنسانية المعقدة يساعد في توظيف مبادئ التعلّم واستثماره في مختلف المواقف. كما وتكمن أهمية فهم عملية التعلّم من كون أن هذه العملية هي التي يكتسب فيها الفرد أنماطاً سلوكية جديدة، ومهارات معرفية، وانفعالية متعددة، تساعده في التكيف مع بيئته الداخلية والإجتماعية ومواجهة التحديات والمخاطر المحيطة به.

ولا شك في أن تحولاً ملحوظًا قد ظهر في الربع الأخير من القرن العشرين على الدراسات المتعلقة بالتعلّم والتعليم؛ فبعد أن كان علماء النفس والتربية يركزون على مبادئ النظرية السلوكية في تفسيرهم لعملية التعلّم والتعليم، أصبحوا في بداية السبعينات يركزون على مبادئ النظريات المعرفية (قطامي واليوسف، 2010). وضمن هذا السياق؛ فقد ظهرت في الثمانينيات من القرن الماضي النظرية المعرفية الاجتماعية التي استوحت مبادئها من أفكار فيجوتسكي، التي فسرت عمليات التعلّم باستخدام المفاهيم السلوكية والمعرفية معاً (بني خالد والتح، 2012). وقد ضمت نظرية التعلّم الاجتماعي متغيرات متعددة كالتفاعل الاجتماعي، والمعايير الاجتماعية، كمتغيرات أساسية لحدوث التعلّم، فالمتعلم لا يتعلم بصورة مستقلة ومنفصلة عن الآخرين بل بفاعلية ومشاركة المتعلمين الآخرين (فيجوتسكي، 2004).

ونظراً لهذا التغير في تفسير عملية التعلّم فقد تغير مفهوم عملية التعليم من ناحية ودور كل من المعلم والمتعلم من ناحية أخرى . فبعد أن كانت عملية التعليم تركز على كيفية تنظيم مثيرات البيئة التعليمية الخارجية بشكل يؤدي بالمتعلم تدريجياً إلى الاستجابات المطلوبة، ثم تدعيمها عن طريق التعزيز الفوري والمنقطع، أصبحت هذه العملية تهتم بتهيئة المواقف التعليمية وعرضها على المتعلم على شكل مشكلات تتطلب منه التفكير في هذه المواقف واستخدام عملياته المعرفية في معالجة ما تتضمنه من معلومات وتنسيقها، وتنظيمها، وتبويبها، في أنماط معرفية ذات معنى تؤدي إلى حل المشكلة. أما من حيث دور المتعلم في العملية التعلّمية التعليمية فبعد أن كان يتوقع منه أن يقوم باستجابات فردية مجزأة ملاحظة وقابلة للقياس كدلالة من دلالات التعلّم، أصبح عليه أن يكون إنساناً نشطاً في استقبال المعلومات منظماً لها، وموظفاً لما يمتلكه من قدرات عقلية واستراتيجيات معرفية لمعالجتها، وتنسيقها، وتبويبها، وترميزها، واستيعابها، وتحليلها إلى أنماط

* جامعة البلقاء التطبيقية، الاردن. تاريخ استلام البحث 2019/4/2، وتاريخ قبوله 2019/5/19.

© 2019 عمادة البحث العلمي / الجامعة الأردنية. جميع الحقوق محفوظة.

معرفية ذات معنى (عشا وابو عواد والشلبي وعبد، 2017).

ويمكن القول إنّ استخدام هذه الاستراتيجية في البيئة الصفية يهدف الى الآتي: تحقيق إكساب المتعلم نماذج تفكيرية في بنية الدماغ من خلال التعامل مع منطق العقل ومبرراته، حيث يساعد ذلك على تنشيط الجانب الأيسر من الدماغ، من خلال الإستجابة للمنطق وتنظيم مسارات التفكير والانتقال في عملية التعلّم من الجزء إلى الكل، وخاصة في تكوين صورة أو نموذج شامل عن نمط حل المشكلة، وإتاحة الفرصة للمتعلم كي يعبر عن أفكاره وخطوات تفكيرية في حل المشكلة ومحاولة محاكمة حلول الآخرين ومعالجتها على أسس موضوعية وعلمية (طافش، 2015).

وترتكز العملية التعليمية على مجموعة من المعايير التي تركز في اهتمامها على كل من المعلم والمتعلم والمادة التعليمية وطريقة التدريس، ومن الاتجاهات الحديثة في مجال التربية والتعليم ضرورة التحول من التعلّم بطرق الحفظ عن ظهر قلب والذي يعني استقبال المعلومات وحفظها إلى التعلّم النشط ويعني مناقشة المتعلم والتعبير عن آرائه وأفكاره بحرية وتبادل الآراء والأفكار مع زملائه، ودراسة العلاقات بين الموضوعات والروابط بين المفاهيم وربطها بما هو في ذهنه وما يعرفه عنها أو تطبيق هذه المعلومات في مواقف علمية وحياتية، حتى يكون لتعلمه معنى وهدفًا ووظيفة (السويجي، 2015).

مشكلة الدراسة:

يعد تنويع المدرسين لتوظيف الاستراتيجيات التعليمية في المواقف الصفية أمرًا مهمًا لما له من تأثير في تعزيز دافعية الطلبة للتعلم، وبالتالي تحسين تحصيلهم واتجاهاتهم، ويعد تطبيق استراتيجية التعلّم النشط في المواقف التعليمية أمراً ملحاً، حيث يمكن المدرس من جعل الطلبة على وعي بالنموذج الحي الذي عليهم اتخاذه لتسيير عمليات تفكيرهم وإيضاحها أثناء تعليمهم، كما تكسبهم هذه الاستراتيجية مهارات التخطيط، وحل المشكلات، وتقويم الحل، ومراجعة عمليات التفكير، مما يمكنهم من إدراك عمليات تفكيرهم وإدارتها.

لقد ظهرت الحاجة إلى التعلّم النشط نتيجة لمجموعة من العوامل، لعل من أبرزها: حالة الحيرة والارتباك التي يشكو منها المتعلمون بعد كل موقف تعليمي، التي يمكن أن تفسر بأنها نتيجة عدم اندماج المعلومات الجديدة بصورة حقيقية في عقولهم بعد كل نشاط تعليمي تقليدي، ومن هنا جاء اهتمام العديد من الباحثين في هذا المجال ، فهناك العديد من الدراسات التي أشارت إلى ضرورة توفر بيئة تعلم نشطة يقوم فيها الطالب بدور إيجابي أثناء التعلّم، حيث أوضحت بعض هذه الدراسات إلى أن استخدام استراتيجيات التعلّم النشط يساعد في تنمية التحصيل وزيادة ايجابية الطالب.

من هنا تأتي أهمية إدراك المدرسين لأهمية عرض أنواع السلوك الذكي والمرغوب فيه أمام مرأى من الطلبة، حيث يعدّ التعلّم بالقدوة أنجح أساليب التعلّم وأكثرها فاعلية وخاصة عندما يقترن بإيضاحات أو تعليقات يقدمها النموذج. وقد أكد كل من تروبرج وبايبي وباول (Trowbridge, Bybee & Powell, 2000) أن التركيز على تفعيل استراتيجيات التعلّم النشط من شأنها أن تعمل على تنمية مهارات التفكير بشكل عام ومهارات التفكير التأملي بشكل خاص، وأن تفعيلها يسهم في تنمية قدرة الطالب على حل المشكلات، مما يسهم في زيادة تحصيلهم على اختلاف مراحلهم الدراسية.

ومن خلال عمل الباحث عضو هيئة تدريس بجامعة البلقاء التطبيقية ولسنوات؛ فقد لاحظ وجود أوجه قصور في الأساليب والإستراتيجيات المتبعة في تدريس مساق إدارة الصف والمشغل، مما جعل المادة مجرد معلومات تعطى للطالب دون أن تتاح لهم إمكانية فهم بنية تلك المادة ومضمونها، كذلك لا تشجعهم على تفعيل إحساسهم الداخلي ودافعيتهم نحو التفكير في ما تعلموه أو يوظفوه بصورة واعية، خاصة وأن مساق إدارة الصف والمشغل غنية بالمواقف والمشكلات والقضايا التعليمية التي ينبغي أن يجدوا لكل من هذه المواقف حلولاً متعددة ومتنوعة. وبهذا فإن مشكلة الدراسة تتحدد بمعرفة فاعلية استراتيجية التعلّم النشط في تنمية الدافعية والتحصيل العلمي واتجاهات الطلبة نحو المساق. من خلال الإجابة عن الأسئلة المحددة الآتية:

1. ما فاعلية استراتيجية التعلّم النشط في تنمية الدافعية لدى طلبة مساق إدارة الصف والمشغل؟
2. ما فاعلية استراتيجية التعلّم النشط في تنمية التحصيل لدى طلبة مساق إدارة الصف والمشغل؟
3. ما فاعلية استراتيجية التعلّم النشط في تنمية اتجاهات الطلبة نحو مساق إدارة الصف والمشغل؟

أهمية الدراسة

يعد التعلّم النشط استراتيجية هادفة لبناء أنماط سلوك مرغوبة جديدة في تفعيل المهارات فوق المعرفية، وتتضح أهمية الدراسة في ناحيتين كالتالي:

الأهمية النظرية: وتكمن الاهمية النظرية في الآتي:

1- تحققها من فاعلية استراتيجية التعلّم النشط في تنمية الدافعية وتحسين التحصيل والاتجاهات لدى طلبة مساق إدارة الصف والمشغل.

2- إلقاء الضوء على كيفية تفعيل استراتيجية التعلّم النشط، من افتراض كون عملية التعلّم لا تتم بمعزل عن محيطها الاجتماعي.

الاهملية التطبيقية: وتكمن الاهمية التطبيقية في الآتي:

1- من المتوقع أن يستفيد مخططوا المناهج الدراسية بشكل عام ومخططوا المناهج الجامعية تحديداً بجامعة البلقاء التطبيقية من نتائج الدراسة الحالية، بحيث يتم إدراج استراتيجية التعلّم النشط، في الطبعات الجديدة للمساقات الأكاديمية وبخاصة في مساق إدارة الصف والمشغل وذلك وفقاً لما ستظهره نتائج هذه الدراسة.

2- تقديم انموذج حي في التعلّم النشط أمام الطلبة من شأنه أن يساعدهم في تطبيقه بعد تخرجهم وتعينهم كمدرسين في وزارة التربية والتعليم.

أهداف الدراسة:

سعت الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

1- الكشف عن فاعلية توظيف استراتيجية التعلّم النشط في تنمية الدافعية لدى طلبة مساق إدارة الصف والمشغل.

2- الكشف عن فاعلية توظيف استراتيجية التعلّم النشط في تنمية التحصيل العلمي لدى طلبة مساق إدارة الصف والمشغل.

3- الكشف عن فاعلية توظيف استراتيجية التعلّم النشط في تنمية الاتجاهات لدى طلبة مساق إدارة الصف والمشغل.

المصطلحات والتعريفات الإجرائية:

- **استراتيجية التعلّم النشط:** تعرف استراتيجية التعلّم النشط بأنها مجموعة من طرق التدريس التي تشرك المتعلمين في عمل أشياء تدفعهم إلى التفكير فيما يتعلمونه، بحيث ينغمس المتعلمون بصورة فاعلة في عملية التعلّم أكثر من مجرد استيعاب المحاضرات بصورة سالبة ؛ مما يجعل المتعلمين منشغلين في مجموعات صغيرة بأعمال مهمة وجاذبة (السويجي، 2015: 18). ويعرفها الباحث إجرائياً بمجموعة من طرق التدريس المستخدمة في مساق إدارة الصف والمشغل؛ وتتمثل بالآتي: التعلّم التعاوني، والخرائط المفاهيمية، لعب الأدوار ، المناقشة.

- **الدافعية للتعلم:** ميل الطالب وإقباله نحو مواقف تعليمية، والاندماج في هذه المواقف، والاستمرارية في التعلّم حتى تتحقق الأهداف (قطامي وعدس، 2006: 29). ويعرفه الباحث إجرائياً: بالدرجة التي حصل عليها طالب مساق إدارة الصف والمشغل على مقياس الدافعية نحو التعلّم الذي أعده الباحث في هذه الدراسة.

-**التحصيل العلمي:** عرفه الجلالي (2011: 31) بأنه: حدوث عمليات التعلّم المرغوب اكسابها للطلبة والمتمثلة بالحقائق والمعلومات والمهارات والقيم والإتجاهات. ويعرف اجرائياً بالدرجة التي حصل عليها الطالب على اختبار التحصيل العلمي في مساق إدارة الصف والمشغل الذي أعد لهذا الغرض في موضوعات المساق التى درست في أثناء التجربة للمجموعتين.

- **الاتجاهات:** مجموعة من المعتقدات والمشاعر والرغبات تتكون عند الطلبة نتيجة لعوامل مختلفة توجه السلوك سلباً أو إيجاباً نحو شيء ما (أبو جادو، 2005: 12). وتم قياسه من خلال تقدير أفراد العينة لفقرات مقياس الاتجاهات الذي أعد لأغراض هذه الدراسة.

حدود الدراسة ومحدداتها:

يتحدد تعميم نتائج هذه الدراسة بما يلي:

1. الحدود البشرية: اقتصرت هذه الدراسة على عينة من الطلبة المسجلين لمساق إدارة الصف والمشغل، مما يجعل التعميم مقتصراً على مجتمع الدراسة أو مما يماثله.
2. الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة في الفصل االصيفي من العام الدراسي 2018/2017.
3. الحدود المكانية: تم تطبيق الدراسة على مساق إدارة الصف والمشغل في جامعة البلقاء التطبيقية.
4. الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على استخدام مقياس الدافعية، واختبار التحصيل العلمي ومقياس الاتجاهات؛ كما

تحددت الدراسة بتعميم نتائج هذه الدراسة يعتمد على مدى توافر الخصائص السيكومترية من صدق وثبات لهذه المقاييس.

الادب النظري والدراسات السابقة

يتضمن هذا الجزء عرضاً للادب النظري؛ كما يتضمن استعراضاً لعدد من الدراسات السابقة العربية والأجنبية ذات الصلة.

أولاً: الادب النظري:

المحور الأول: الدافعية للتعلم

تعد الدافعية من العوامل النفسية المهمة في التعلّم والتعليم الصفي، وهي شرط أساسي ومهم في حدوث عملية التعلّم، وتساعد معرفتها وفهم أثرها على الحد من تشتت انتباه الطلبة، وزيادة اندماجهم في الفعاليات التعلّمية ولا بد للمعلم أن يكون أكثر فاعلية عن طريق تهيئة النشاطات المثيرة للطلبة مما يزيد من تفاعلهم في المواقف التعليمية (نشواتي، 2010).

وأكد أبو جادو (2005) وقطامي وعدس (2006) على اهتمام الباحثين في مجال العلوم التربوية والنفسية بموضوع الدافعية، وذلك لأهميتها في تنشيط السلوك وتوجيهه واستمراره لتحقيق الأهداف، وكذلك لدورها في عملية التعلّم والتعليم. وقد حظيت دافعية التعلّم في المواقف الصفية بالاهتمام من قبل التربويين، حيث يتفق نشواتي (2010) وقطامي واليوسف (2010) على أن الدافعية للتعلم هي من الأهداف التي يتطلع لتحقيقها أي نظام تربوي، وأنه يمكن استخدامها في سبيل إنجاز أهداف تعليمية، وذلك من خلال اعتبارها أحد العوامل المؤثرة في التحصيل والإنجاز. وينظر نشواتي (2010) إلى دافعية التعلّم على أنها تجمع بين سمة عامة وحالة موقفية خاصة لدى الفرد، أما ابو جادو (2005) فيفترض أن الدافعية نحو التعلّم تتمثل في ميل الطلبة نحو إيجاد أنشطة تعليمية جديرة بالاهتمام وذات معنى، وإلى محاولة الوصول إلى إشباع الحاجات الأكاديمية لديهم. وتشكل الدافعية ملتقى اهتمام جميع العاملين في العملية التربوية من طلبة ومدرسين ومرشدين وتربويين وكل من له علاقة أو صلة بالعملية التعليمية. ويرى الباحث أن الدافعية لاقت اهتماماً متزايداً من قبل التربويين على حد سواء وتعدّ إثارة دافعية الطلبة نحو التعلّم من المعضلات التي تواجه المعلمين في غرفة الصف، فقد ركز علماء النفس على الدافعية باعتبارها مصدراً للطاقة البشرية، وأنها الأساس الذي يعتمد عليه في تكوين العادات والميول والممارسات للأفراد، وهي تعمل على تعديل السلوك وتوجيهه نحو تحقيق الأهداف المنشودة.

وتعددت تعريفات مفهوم الدافعية وذلك باختلاف وجهة نظر واضعيها: فيرى السيد (1999) بأنها عملية معقدة من الإثارة تعمل على تدعيم السلوك وتوجيهه. ويعرفها قطامي وعدس (2006) بأنها حالة داخلية عند المتعلم تدفعه إلى الانتباه للموقف التعليمي، والإقبال عليه بنشاط موجه، والاستمرار فيه حتى يتحقق التعلّم.

ويرى الباحث أن الدافعية للتعلم تشكل ملتقى اهتمام جميع العاملين في العملية التربوية من طلبة ومدرسين ومرشدين وتربويين وكل من له علاقة أو صلة بالعملية التعليمية، وقد تناولت جميع نظريات الشخصية في علم النفس مفهوم الدافعية ودوره في تحريك السلوك الإنساني وتوجيهه إضافة لدور الدافعية في بناء الشخصية وما تلعبه من دور رئيس في عملية التعلّم والتعليم.

المحور الثاني: التحصيل

يعد التحصيل عاملاً مهماً في بناء الحياة الناجحة للطالب، وهو من أنجح الوسائل في تحقيق الذات، ولا تقتصر أهميته على هذا بل تتعداه لتطال كل العملية التعليمية، فالتحصيل الدراسي مؤشر حقيقي على نجاح العملية التعليمية، كما تعدّه المجتمعات من العوامل المهمة في نمائها فهو يدل على تنمية ثروتها البشرية، وهي من أهم الاستثمارات؛ فالعنصر البشري هدف للتنمية كما أنه أداة لتحقيقها، ويتم الكشف عن هذه التنمية على المستوى القريب من خلال نتائج الاختبارات التحصيلية، أما عن المستوى البعيد فتقاس من خلال جودة العائدات من الأفراد الأكثر تعليماً وتحصيلاً.

ويهتم المختصون في ميدان التربية وعلم النفس بالتحصيل الدراسي لما له من أهمية كبيرة في حياة الطالب الدراسية فهو ناتج كما يحدث في المؤسسة التعليمية من عمليات تعلم متنوعة ومتعددة لمهارات ومعارف وعلوم مختلفة تدل على نشاطه العقلي المعرفي؛ فالتحصيل يعني أن يحقق الفرد لنفسه في جميع مراحل حياته المتدرجة والمتسلسلة منذ الطفولة وحتى المراحل المتقدمة من عمره أعلى مستوى من العلم أو المعرفة (بقيعي، 2014).

وعرف نصر الله (2004) التحصيل أنه النتيجة العامة التي يحصل عليها الطلبة في نهاية العام الدراسي، التي تضم جميع النتائج التي حصل عليها في كل يوم، وفي كل شهر، وفي كل فصل، وفي نهاية السنة الدراسية، في كل موضوع حيث يحدد التحصيل الدراسي للموضوع الواحد مستوى الطالب في هذا الموضوع نقاط الضعف والقوة لديه، والتحصيل الإجمالي الذي يصل إليه المتعلم في جميع المواد عن طريق تعليم المعلم الشفهي أو الكتابي اليومي أو الشهري الذي يعتمد على إجراء الاختبارات والامتحانات الخاصة.

ويعرف التحصيل الدراسي بأنه القدرة على التعامل مع ما اكتسبه الطالب من الخبرات التعليمية في مادة ما (Sternberg & Williams, 2015). ومن خلال التعريفات السابقة يلاحظ الباحث أن التحصيل الدراسي يرتبط بالتعلّم ومقدار النتاجات التي يحصل عليها الطالب من خلاله.

وللتحصيل الدراسي في الحياة اليومية أهمية كبيرة في تكيف المتعلم مع الحياة ومواجهة مشكلاتها والمتمثلة في استخدامه لحصيلته المعرفية في التفكير واتخاذ القرارات الآنية والمستقبلية وكذلك المنافسة في الحياة للحصول على الوظائف والأعمال المهنية الأخرى المتوافرة في السوق، وإن التحصيل الدراسي يمثل للمتعلمين أمراً مهماً مقارنة بغيره من المجالات (الخفاجي، 2011).

ويؤكد أغلب الدارسين أنّ أكثر من (75%) من العوامل المؤثرة في تحصيله هي أسباب مجهولة إضافة للعوامل البيئية وبالتحديد البيئة الاجتماعية (الأسرة، المدرسة، المجتمع)، فهناك عوامل كثيرة مؤثرة على التحصيل العلمي للطالب. وقد ظل الاهتمام مركزاً لفترات طويلة على دراسة التحصيل العلمي متأثراً بجوانب عقلية في الشخصية وذلك عن اعتقاد قوي أن هذه الجوانب تعدّ أكثر تأثيراً على التحصيل العلمي بالزيادة والنقصان، ولكن الاتجاه الحديث أصبح يهتم بالجوانب النفسية إضافة إلى الجوانب العقلية بالنسبة للأداء. ويؤثر الجو المدرسي العام وحالة الطالب الانفعالية على تحصيله الدراسي، وقد يكون الجو العام الصالح من أهم دوافع التعلّم فشعور التلميذ بأنه يكتسب تقدير زملائه له وإعجابهم به يزيد من نشاطه وإنتاجه كما يؤدي شعور المتعلم بأنه ليس محبوباً من زملائه ومدرسيه إلى كراهية المدرسة وإنصرافه عن التحصيل (قطامي واليوسف، 2010).

المحور الثالث: الاتجاهات:

يذهب الكثير من علماء النفس إلى أن موضوع الاتجاهات النفسية قد يكون أهم موضوعات علم النفس على الإطلاق باعتبار أن الشخصية الإنسانية في جزء كبير منها ما هي إلا تنظيم لاتجاهات الفرد نحو الموضوعات والمثيرات المحيطة ونحو الصفات والسمات التي يمكن أن تصف سلوك الأفراد وشخصياتهم. وللاتجاهات دور مهم في حياة الأفراد حيث إنّها تساعدهم على اتخاذ القرارات المناسبة في المواقف التي تتطلب ثبات الرأي وهي من العوامل المؤثرة على السلوك الذي يظهره الفرد فيما يخص جوانب حياته المختلفة (كفافي، 2009).

بالرغم من هذه الأهمية الكبيرة لمفهوم الاتجاه إلا أن الاتفاق على ما نعنيه من هذا المفهوم هو اتفاق غير واضح، وأنه لا يوجد تعريف واحد للاتجاه يعترف به جميع المشتغلين في هذا الميدان. حيث أم مصطلح الاتجاه مصطلح قديم تناوله الكثير من العلماء والباحثين وفيما يأتي عرض بعض من هذه التعريفات:

يعرف الاتجاه بأنه: "مجموعة استجابات القبول أو الرفض إزاء موضوع جدلي معين، وبالتالي فإن الاتجاه يتضمن حالة تأهب واستعداد لدى صاحبه تجعله يستجيب بطريقة معينة سريعة دون تفكير أو تردد" (أبو جادو، 2005، 14). ويعرف الاتجاه أيضاً بأنه " استعداد أو تهيؤ عقلي وعصبي خفي ، ومتعلم ، ومنظم حول الخبرة ، للاستجابة بانتظام بطريقة محببة أو غير محببة فيما يتعلق بموضوع الاتجاه" (العنانى، 2002، 36). ويعرف كفافى (1999، 295) الاتجاه بأنه: " ميل ثابت أو تهيؤ للاستجابة بطريقة معينة إزاء شخص أو جماعة أو فكرة، والاتجاهات نتاج مركب للتعلم والخبرة والعمليات الانفعالية، وقد تشتمل على تفضيلات أو تعصبات أو معتقدات خرافية أو توجهات علمية أو دينية أو سياسية".

يتضح من خلال التعريفات السابقة أن الاتجاه يتكون لدى الفرد من خلال احتكاكه بالمواقف الخارجية والتفاعل معها آي أن الاتجاه يُكتسب نتيجة مجموعة من الخبرات والمواقف التى يمر بها الفرد فى حياته. والاتجاه لا يقاس مباشرة ، ولكن يقاس من خلال الاستجابات التى تدل عليه، والاتجاه مفهوم ذو صبغة اجتماعية يتمركز حول مفهوم أو قضية أو ظاهرة أو موضوع معين، ويتميز الاتجاه بدرجة من الثبات النسبى وليس الدوام المطلق، واستجابة الفرد المعبرة عن الاتجاه قد تكون موجبة أو سالبة إن معرفة الاتجاهات تساعد على التنبؤ بالسلوك تجاه الموضوعات والأشياء.

وعلى الرغم من أن الاتجاهات تتصف بالثبات النسبي إلا أنها عرضة للتغيير كلما تعرض الفرد للخبرات المختلفة وتفاعل معها. وكلما تميزت اتجاهات الفرد بالقوة وكلما نشأت تلك الاتجاهات مع الإنسان في مراحل مبكرة من حياته، أصبح تعديل وتغيير تلك الاتجاهات أمراً بالغ الصعوبة، وقد تكون عملية تعديل الجوانب المعرفية في الاتجاهات أقل صعوبة من تعديل الجوانب الوجدانية والنزوعية (أبو جادو، 2005، 17). ويرى الشيخ (2015: 182): " أن عملية تعديل الاتجاهات تمثل موقفاً تعليمياً تلعب فيه شخصية الرائد أو المدرس دوراً أساسياً بالإضافة إلى المنزل وتغير العمر الزمني للفرد ووسائل الإعلام والمعلومات التي تتعلق بموضوع الاتجاه". أما زقوت (2008: 36) فيؤكد أن الفرد كلما كان أكثر انفتاحاً على الخبرات كان أكثر تقبلاً لتعديل وتغيير اتجاهاته، وكلما كان موضوع الاتجاه أكثر التصاقاً بذات الفرد وشخصيته كان الاتجاه أقل عرضة للتغيير أو

التعديل أي أن اتجاهات الفرد نحو دينه أو عرقه أو ثقافته أقل عرضة للتغيير من اتجاهاته نحو وسائل التكنولوجيا الحديثة.

المحور الرابع: التعلّم النشط

يعد تطور استراتيجيات التدريس امراً حيويا ومهماً على المستوى التعليمي، حيث تمثل هذه الاستراتيجيات حلقة الوصل الرئيسة بين المعلم والمتعلم، فمن خلالها يدير المعلم عملية التدريس في حجرة الصف، ومن خلالها يستطيع المعلم استثارة افكار ومهارات طلابه. ولأن المتعلم اصبح المحور الاساس لعملية التعلّم، اصبح لزاما على المعلم انتقاء واختيار الاستراتيجيات التي تحقق هذا الهدف وتساعد في تنشيطه وتمكينه من ممارسة العمليات العقلية المختلفة، وفي هذا الاتجاه تأتي استراتيجيات التعلّم النشط داعمة بشكل كبير لتحقيق هذا الهدف، فقد أكد كوافحة (2012) أن التعلّم يكون فاعلاً عندما يكون المتعلم مشاركاً ونشطاً أثناء التعلّم ، فنشاط المتعلم يعد أمراً جوهرياً في عملية التعلّم.

وتعرف بدير (2012: 35)، التعلّم النشط بأنه: "نمط تدريس يعتمد على النشاط الذاتي والمشاركة الإيجابية للمتعلم التي من خلالها يقوم بالبحث مستخدما مجموعة من الأنشطة والعمليات العلمية المختلفة كالملاحظة والاستنتاج من أجل التوصل إلى المعلومات المطلوبة بنفسه وتحت إشراف المعلم وتوجيهه وتقويمه". ويعرفه سعادة (2006 ، 33) بأنه: "عبارة عن طريقة تعلم وتعليم يشارك الطلاب فيها في الأنشطة والتمارين والمشاريع بفاعلية كبيرة من خلال بيئة تعليمية غنية ومتنوعة تسمح لهم بممارسة الحوار البناء، والمناقشة والتفكير الواعي، والتأمل العميق لكل ما يقرأ ويكتب ويطرح في وجود معلم يساعدهم ويشجعهم على تحمل مسؤولية تعلم أنفسهم تحت إشرافه".

وتتنوع استراتيجيات التعلّم النشط التي تؤدي إلى تحقيق الأهداف المنشودة، وقد ذكر المهتمين بهذا المجال العديد من هذه الاستراتيجيات أهمها كما ورد لدى Al-swalha (2017) والزايدي (2015) ومدكور وخير الله ومحمد (2016): استراتيجية التعلّم التعاوني، واستراتيجية خرائط المفاهيم، وإستراتيجية حل المشكلات، وإستراتيجية العصف الذهني، وإستراتيجية الاستقصاء، واستراتيجية لعب الأدوار، واستراتيجية المشروعات، والمناقشة والحوار.

أدوار المعلم في التعلّم النشط:

لقد اهتم التعلّم النشط بالمعلم وجعل له أدواراً بارزه يؤديها من أجل الحصول على نتائج ومخرجات إيجابية ومن تلك الأدوار المهمة للمعلم في التعلّم النشط، كما أشار لها السويجي (2015): تشجيع الطلاب ومساعدتهم على التعلّم، و إيجاد التوازن بين الأنشطة التعليمية الفردية والجماعية، ويركز على القضايا الخاصة بأخلاقيات التعلّم والتعليم، ويحافظ على استمرارية الدافعية في عملية التعلّم ، وتدريب الطلاب على التعلّم النشط مع طرح التمرينات عليهم ، وتهيئة البيئة التعليمية المحيطة بالطلاب، و إثرائها، ويقوم بدور الباحث وموثق للمعلومات، ويشارك في بناء المعرفة، ويصغي للطلبة، و يعمل على إثارتهم والتفاوض معهم بشأن المعاني والأفكار والآراء الكثيرة ، ويقوم بدور المشخص والمعالج لمواطن ضعف الطلاب.

أدوار المتعلم في التعلّم النشط:

حتى تتحقق عملية التعلّم النشط فإن دور المعلم لا يكفي وحده للقيام بمهام التعلّم، بل لا بد من دور إيجابي للطالب، ومن تلك الأدوار المهمة للطالب في التعلّم النشط كما اشار لها أبو هدروس والفرا (2012): المشاركة الحقيقة في الخبرات التعليمة، و تقدير قيمة تبادل الأفكار والآراء مع الآخرين، وبذل الجهد المطلوب وتخصيص الوقت اللازم من أجل اللقاءات المنتظمة مع المرشد الأكاديمي، وتوضيح الحاجات الإرشادية والآمال والطموحات لكل من المدرس والمرشد النفسي، وتفهم بأن نموه وتطوره كفرد يبدأ من ذاته أولاً، وبالتالي يتقبل النصائح والاقتراحات من المدرسين والمهتمين والمتخصصين على أساس من المودة والصداقة.، وثقة الطالب بقدراته في التعامل بنجاح مع البيئة التعليمية التعلّمية المحيطة به، وتوظيفه للمعارف والمهارات والاتجاهات التي اكتسبها في مواقف تعلمية وحياتية جديدة ، ويتمتع الطالب في الموقف التعليمي النشط بالإيجابية والفاعلية، والمشاركة في تخطيط وتنفيذ الدروس.

ثانياً: الدراسات السابقة:

يلاحظ تنوع الدراسات التي تناولت التعلّم النشط في الميدان التربوي، إلا أن الدراسات التي بحثت تحديداً في العلاقة بين استراتيجية التعلّم النشط وفاعليتها في تنمية الدافعية والتحصيل العلمي والاتجاهات لدى طلبة التعليم الجامعي بشكل مباشر تعدّ قليلة، مما اضطر الباحث لتوسيع دائرة البحث عن الموضوع، وبالتالي تناول استراتيجية التعلّم النشط في المجال التعليمي بشكل عام، وفيما يلي عرض لتلك الدراسات متسلسلة من الأحدث للأقدم.

أجرت **العشا وأبو عواد والشلبي وعبد** (2017) دراسة هدفت لاستقصاء أثر استراتيجيات التعلّم النشط في تنمية الدافعية الذاتية والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة كلية العلوم التربوية التابعة لوكالة الغوث الدولية. اتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وبلغ عدد

أفراد الدراسة (59) طالباً وطالبة اختيروا من طلبة السنة الثانية من كلية العلوم التربوية الجامعية تخصص معلم صف. وتم تقسمهم إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام مقياس في الدافعية الذاتية واختبار تحصيلي في مادة الإرشاد التربوي. وكشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج الطلبة في مجموعتي الدراسة في الدافعية الذاتية والتحصيل الدراسي، لصالح المجموعة التجريبية.

وأجرى **البقع والحدابي والهجامي** (2017) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر تدريس مادة العلوم باستخدام استراتيجية التعلّم النشط في تعديل الفهم الخاطىء لدى طلبة الصف الرابع الاساسي واتجاهاتهم نحوه. تكونت عينة الدراسة من (60) طالبة وتم تقسيمهم إلى مجموعتين، المجموعة التجريبية وضمت (30) طالبة التي تلقت المادة التعليمية من خلال تدريس المعلم باستخدام استراتيجية التعلّم النشط، والمجموعة الضابطة وضمت (30) طالبة وتلقت المادة التعليمية بالطريقة التقليدية. واستخدمت الدراسة اختبار تشخيص الفهم الخاطىء، ويهدف إلى تشخيص الفهم الخاطىء لوحدتي الحيوانات والنباتات لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في أمانة العاصمة في المملكة العربية السعودية، ومقياس للاتجاهات. وأظهرت النتائج إلى وجود أثر ايجابي لاستراتيجية التعلّم النشط في تعديل الفهم الخاطىء لطلبة الصف الرابع الاساسي وتحسين اتجاهاتهم ولصالح المجموعة التجريبية.

وأجرى **السويجي** (2015) دراسة هدفت إلى معرفة فعالية استخدام استراتيجيات التعلّم النشط في تنمية الكفايات المهنية والمستوى التحصيلي لدي الطلاب المعلمين شعبة الرياضيات بكلية التربية الأساسية بدولة الكويت. اتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (55) طالباً من الطلاب المعلمين المسجلين بشعبة الرياضيات بكلية التربية الأساسية بدولة الكويت. وتم تقسيمهم إلى شعبتين ضابطة وتجريبية. واستخدمت الدراسة بطاقة ملاحظة للكفايات المهنية واختبار تحصيلي. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج الطلبة في مجموعتي الدراسة في الكفايات المهنية والمستوى التحصيلي، لصالح المجموعة التجريبية.

وأجرى **مكارثي وأندرسون** (McCarthy & Anderson, 2015) دراسة هدفت إلى استقصاء أثر التعلّم النشط في زيادة التحصيل الدراسي والاتجاهات لطلبة الجامعات مقارنة مع أساليب التدريس الاعتيادية. استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (48) طالباً وطالبة من جامعة تكساس بالولايات المتحدة الأمريكية موزعين على مجموعتين ضابطة وتجريبية. وأظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة الذين تعلموا باستخدام أساليب التعلّم النشط أحرزوا نتائج أفضل من أقرانهم الذين تعلموا باستخدام أساليب التدريس الاعتيادية في الاختبارات التحصيلية والاتجاهات نحو التعلّم النشط.

وهدفت دراسة أجراها **ويلكه** (Wilke, 2014) إلى استقصاء أثر توظيف استراتيجيات التعلّم النشط في التحصيل الدراسي وإثارة الدافعية والفاعلية الذاتية لطلبة جامعة أنجيلو في ولاية تكساس الأمريكية في مساق الفسيولوجيا علم وظائف الأعضاء. اشتملت عينة الدراسة على مجموعة تجريبية تم تدريسها المساق من خلال توظيف استراتيجيات التعلّم النشط ومجموعة ضابطة تم تدريسها المساق ذاته من خلال توظيف أساليب التعليم الاعتيادية كأسلوب المحاضرة .ولتقييم تأثير استراتيجيات التعلّم النشط على أفراد الدراسة خضع أفراد الفئتين لاختبار تحصيلي موحد في المساق ذاته. بينت نتائج الاختبار التحصيلي أن نتائج طلبة المجموعة التجريبية كانت أفضل بكثير من نتائج طلبة المجموعة الضابطة، وكانت دافعيتهم للتعلم أفضل في أثناء تدريس المساق، وكانوا أكثر فاعلية من أقرانهم في المجموعة الضابطة .أظهرت 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 التعلّم النشط ، وأفادوا أن التعلّم النشط يساعدهم في تعلم المساقات الجامعية بشكل أفضل من أسلوب المحاضرة التقليدية.

وهدفت دراسة **هدروس والفرا** (2012) إلى التعرف على أثر استخدام بعض استراتيجيات التعلّم النشط على دافعية الإنجاز والثقة بالنفس والتحصيل الدراسي والاتجاهات لدى التلاميذ بطيئين التعلّم ؛ ولتحقيق هذا الهدف استخدمت الدراسة أدوات عدة هي مقياس دافعية الإنجاز ومقياس الثقة بالنفس واختبار تحصيلي، ومقياس للاتجاهات. وبلغ حجم عينة الدراسة (80) تلميذًا من بطيئين التعلّم تم تقسيمهم إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة بلغ حجم كل منهما (40). وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التطبيقين القبلي والبعدي لكل من دافعية الانجاز والتحصيل والاتجاهات لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

التعقيب على الدراسات السابقة:

يلاحظ أن الدراسات السابقة تتفق مع الدراسة الحالية من حيث موضوعها العام، فهي تتناول موضوع التعلّم النشط، فقد تناولت دراسة العشا وأبو عواد والشلبي وعبد (2017) أثر استراتيجيات التعلّم النشط في تنمية الفاعلية الذاتية والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة كلية العلوم التربوية التابعة لوكالة الغوث الدولية. في حين تناولت البقع والحدابي والهجامي (2017) أثر تدريس مادة العلوم باستخدام استراتيجية

التعلّم النشط في تعديل الفهم الخاطىء لدى طلبة الصف الرابع الاساسي. أما السويجي (2015) فتناول فعالية استخدام استراتيجيات التعلّم النشط في تنمية الكفايات المهنية لدي الطلاب المعلمين شعبة الرياضيات بكلية التربية الأساسية بدولة الكويت.

أما مكارثي وأندرسون (McCarthy & Anderson, 2015) فأجرى دراسة هدفت إلى استقصاء أثر التعلّم النشط بأساليبه المتنوعة بما فيها أسلوب لعب الأدوار الجمعي والأنشطة التعلّمية التعاونية كأساليب فاعلة في تنويع الأنشطة التعليمية لطلبة الجامعات في مساقات التاريخ والعلوم السياسية.

ومن خلال استعراض للدراسات السابقة المتصلة بموضوع الدراسة الحالية التي أوضح الباحث أهمية كل منها، فقد اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في جدوى استخدام استراتيجيات وطرائق متعددة وحديثة وتبني برامج تعليمية تظهر فاعليتها في تنمية الدافعية، وتنمية التحصيل والاتجاهات.

وفيما يتعلق بالمنهج لم تختلف الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في استخدام المنهج شبه التجريبي كمنهج مناسب لهذه الدراسة. ولم يجد الباحث في حدود علمه دراسة سابقة تناولت فاعلية استراتيجية التعلّم النشط في تدريس مساق إدارة الصف والمشغل. وساعدت الدراسات السابقة الباحث في وضع تصور شامل لتصميم استراتيجيات التعلّم النشط من حيث المفهوم والميزات والخصائص والمكونات. واستفاد الباحث من الدراسات السابقة في توجيه الدراسة الحالية والتعرف على أهمية الخصائص المنهجية والطرق اللازمة لدراسة هذا الموضوع.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة

اعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي (Quasi Experimental Design).

مجتمع الدراسة وعينتها

تم تطبيق الدراسة بطريقة قصدية على شعبتين من شعب مساق إدارة الصف والمشغل في جامعة البلقاء التطبيقية؛ كون الباحث يعمل بها عضو هيئة تدريس وذلك لسهولة التطبيق والمتابعة. وتكونت عينة الدراسة من جميع الطلبة المسجلين في المساق وبلغ عددهم (60) طالباً وطالبة من طلاب مساق إدارة الصف والمشغل موزعين بواقع (38) طالبة و(22) طالباً، وتم اختيارهم وتوزيعهم بطريقة عشوائية، بحيث تكون إحدى الشعبتين مجموعة تجريبية تتكون من (30) طالباً تم تدريسها باستخدام استراتيجية التعلّم النشط، والأخرى مجموعة ضابطة تكونت من (30) طالباً تم تدريسها باستخدام الطريقة الاعتيادية.

أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة تم اختيار الأدوات التالية:

أولاً: مقياس الدافعية:

لقياس مستوى الدافعية لدى طلبة مساق إدارة الصف والمشغل في جامعة البلقاء التطبيقية. وقام الباحث بإعداد مقياس للدافعية مكون من (25) فقرة، وذلك بعد الاطلاع على الادب النظري والمقاييس السابقة الواردة في دراسات سابقة مثل دراسة هواش (2018)، وزقوت (2012).

صدق مقياس الدافعية للتعلم:

تم التحقق من صدق المقياس بالطرق الآتية:

– الصدق الظاهري: تم التأكد من الصدق لمقياس الدافعية للتعلم عن طريق عرض المقياس على (10) من المحكمين المختصين في مجال المناهج والتدريس والقياس والتقويم التربوي في الجامعات الأردنية، حيث قام الباحث بأخذ مقترحات المحكمين وتوصياتهم من حيث التعديل أو الإضافة أو الحذف. وتم اعتماد الفقرات التي أجمع عليها (85٪) من المحكمين المختصين فأكثر.

– الصدق البنائي: للتحقق من الصدق البنائي للمقياس قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات مقياس الدافعية للتعلم، واظهرت أن جميع قيم معاملات الارتباط موجبة ومرتفعة وذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (0.05) وتشير إلى الاتساق الداخلي بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس.

ثبات مقياس الدافعية للتعلم:

وللتأكد من الثبات تم استخدام طريقتين: طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test-Re-test) حيث قام الباحث بتوزيع مقياس

الدافعية للتعلم على (25) طالباً من داخل عينة الدراسة ومجتمعها، وإعادة تطبيقها عليهم بعد مضي أسبوعين، وبعد ذلك تم استخراج معاملي الثبات للمقياس باستخدام معامل ارتباط بيرسون والذي بلغ (0.90). كما تم حساب معامل الاتساق الداخلي وفق معادلة (كرونباخ ألفا) وبلغ (0.89). وبذلك يتمتع المقياس بثبات مناسب.

ثانياً: اختبار التحصيل العلمي:

قام الباحث بإعداد الاختبار التحصيلي العلمي في وحدتي (ادارة سلوك الطلبة وبناء القواعد والتعليمات الصفية) لأغراض هذه الدراسة بهدف تحديد مدى تحسن التحصيل العلمي، كما قام الباحث بتصنيف أهداف الوحدة تبعاً لتصنيف بلوم لمستويات المعرفة الثلاثة (التذكر، الفهم، التطبيق)، وكانت نسبة الأهداف في مستوى التذكر (20%)، ومستوى الفهم (40%) وفي مستوى التطبيق (40%). وتمت عملية بناء الاختبار التحصيلي وفق الخطوات التالية:

1- تم إعداد فقرات الاختبار بالإعتماد على الأهداف المحددة في الوصف الاكاديمي للمساق، وتكون في صورته النهائية من (40) فقرة من نوع اختيار من متعدد وتم اعتماد إجابة واحدة صحيحة من البدائل الأربعة لكل فقرة، وتكون أعلى علامة للاختبار (40) درجة وأقل علامة (صفر).

2- إعداد جدول مواصفات يبين توزيع الفقرات على الخلايا المحدودة بعناصر المحتوى ومستويات السلوك المعرفي حسب تصنيف بلوم، وتم تحديد النسب في هذا الجدول بالاعتماد على تحليل المحتوى. ويوضح الجدول (1) ملخص مواصفات الاختبار.

الجدول 1: جدول مواصفات محتوى وحدتي (ادارة سلوك الطلبة وبناء القواعد الصفية)

مستويات بلوم / الوحدة	المعرفة	فهم واستيعاب	التطبيق	مهارات التفكير العليا	المجموع
ادارة سلوك الطلبة 55٪	4	6	7	5	22
	٪18	٪27	٪32	٪23	٪100
بناء القواعد السلوكية	4	5	5	4	18
٪45	٪22	٪28	٪28	٪22	٪100
المجموع	8	11	12	9	40
٪100	٪20	٪28	%30	٪22	٪100

صدق الاختبار التحصيلي:

تم التحقق من صدق الاختبار التحصيلي بالطرق الآتية:

- الصدق الظاهري: تم التأكد من الصدق للاختبار التحصيلي من خلال عرضة على (10) من المحكمين المختصين في مجال المناهج والتدريس والقياس والتقويم التربوي في الجامعات الأردنية، حيث قام الباحث بأخذ مقترحات المحكمين وتوصياتهم من حيث التعديل أو الإضافة أو الحذف. وتم اعتماد الفقرات التي أجمع عليها (85٪) من المحكمين المختصين فأكثر.

- الصدق البنائي: للتحقق من الصدق البنائي للاختبار التحصيلي قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين كل سؤال من اسئلة الاختبار التحصيلي، واظهرت أن جميع قيم معاملات الارتباط موجبة ومرتفعة وذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (0.05) وتشير إلى الاتساق الداخلي بين درجة كل سؤال من اسئلة الاختبار التحصيلي.

ثبات اختبار التحصيل العلمي:

تم التأكد من الثبات باستخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test-Re-test) حيث قام الباحث بتطبيق الاختبار على (25) طالباً من خارج عينة الدراسة، وإعادة تطبيقها عليهم بعد مضي أسبوعين، وبعد ذلك تم استخراج معامل الثبات للاختبار باستخدام معامل ارتباط بيرسون وبلغ (0.88). كما تم حساب معامل الاتساق الداخلي وفق معادلة (كرونباخ ألفا) وبلغ (0.89).

ثالثاً: مقياس الاتجاهات :

لقياس مستوى اتجاهات الطلبة نحو مساق إدارة الصف والمشغل في جامعة البلقاء التطبيقية. قام الباحث بإعداد مقياس للاتجاهات مكون من (20) فقرة، وذلك بعد الاطلاع على الادب النظري والمقاييس السابقة الواردة في دراسات سابقة مثل دراسة البلوي (2019).

صدق مقياس الاتجاهات:

تم التحقق من صدق مقياس الاتجاهات بالطرق الآتية:

– الصدق الظاهري: وللتأكد من صدق مقياس الاتجاهات تم عرضة على (10) من المحكمين المختصين في مجال المناهج والتدريس والقياس والتقويم التربوي في الجامعات الأردنية، حيث قام الباحث بأخذ مقترحات المحكمين وتوصياتهم من حيث التعديل أو الإضافة أو الحذف. وتم اعتماد الفقرات التي أجمع عليها (85٪) من المحكمين المختصين فأكثر.

– الصدق البنائي: للتحقق من الصدق البنائي لمقياس الاتجاهات قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات مقياس الاتجاهات، وأظهرت أن جميع قيم معاملات الارتباط موجبة ومرتفعة وذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (0.05) وتشير إلى الاتساق الداخلي بين درجة كل فقرة من فقرات مقياس الاتجاهات.

ثبات مقياس الاتجاهات:

وللتأكد من الثبات تم استخدام طريقتين: طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test-Re-test) حيث قام الباحث بتوزيع مقياس الاتجاهات على (25) طالباً من خارج عينة الدراسة، وإعادة تطبيقها عليهم بعد مضي أسبوعين، وبعد ذلك تم استخراج معاملي الثبات للمقياس باستخدام معامل ارتباط بيرسون والذي بلغ (0.87). كما تم حساب معامل الاتساق الداخلي وفق معادلة (كرونباخ ألفا) وبلغ (0.90). وبذلك يتمتع المقياس بثبات مناسب.

استراتيجية التعلّم النشط:

قام الباحث بإعداد دليل المعلم للاسترشاد به في عملية التدريس طبقاً لاستراتيجية التعلّم النشط، واحتوى الدليل على صورة متكاملة لأدوار المعلم ومسؤولياته في أثناء عملية التدريس. ولدى كتابة المادة التعليمية وفق هذه الاستراتيجية أُخذ بعين الاعتبار إعادة تنظيم المحتوى التعليمي لكل موضوع بما يتلاءم واستراتيجية التعلّم النشط، وتحديد المتطلبات السابقة اللازمة للتعلم الجديد إذ يتم طرحها في المقدمة، وتقديم التغذية الراجعة للطلبة كلما لزم الأمر، وكذلك توجيههم في أثناء تقديم المادة التعليمية في المهمات المختلفة. وتضمن الدليل ما يلي: مقدمة الدليل. **و**إرشادات وتوجيهات عامة للمعلم يجب أن يراعيها عند التدريس باستخدام الاستراتيجية والأهداف العامة للمساق. **و**خطوات وعناصر التدريس وفقاً لاستراتيجية التعلّم النشط. **و**الأهداف الإجرائية الخاصة بالمفاهيم المتضمنة في المساق. والوسائل التعليمية المقترحة لتنفيذ الاستراتيجية. **و**الأنشطة التعليمية المقترحة لتنفيذ الاستراتيجية. **و**أساليب التقويم. **و**تخطيط مقترح لتنفيذ دروس المساق التي تم اختيارها باستخدام استراتيجية التعلّم النشط.

إجراءات الدراسة:

تم إجراء الخطوات التالية:

1. اختيار الطلبة قصدياً. ومن ثم اختيار مجموعتين متكافئتين من الطلبة إحداها ضابطة والأخرى تجريبية عشوائياً.
2. تم تطبيق مقياس الدافعية والاتجاهات والاختبار التحصيلي على المجموعتين التجريبية والضابطة.
3. تم الحصول على خطابات تسهيل المهمة من الجامعة.
4. قام الباحث بتنفيذ دروس المساق المختارة باستخدام استراتيجية التعلّم النشط من خلال خطة عامة لتطبيق للدروس المختارة وتحضيرها كدليل إرشادي، بالإضافة إلى التحضير والإعداد بالطريقة الاعتيادية للمجموعة الضابطة.
5. تم تطبيق مقياس الدافعية والاتجاهات والاختبار التحصيلي (بعدياً) على المجموعتين التجريبية والمجموعة الضابطة فور الانتهاء من التدريس مباشرة.
6. قام الباحث بتصحيح استجابات الطلبة على الاختبارات القبلية والبعدية.
7. قام الباحث بجمع البيانات وإجراء المعالجات الإحصائية اللازمة من خلال استخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وذلك للإجابة عن أسئلة الدراسة. وتم استخراج النتائج ومناقشتها ووضع التوصيات المناسبة، في ضوء تلك النتائج.

متغيرات الدراسة:

شملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

أولاً: المتغير المستقل، وله مستويان:

- استراتيجية التعلّم النشط.
- الطريقة الاعتيادية.

ثانياً: المتغير التابع، وله ثلاثة مستويات: الدافعية، **و**التحصيل العلمي، والاتجاهات.

تصميم الدراسة:

تشتمل الدراسة على المتغيرات الآتية: المتغير المستقل: وله مستويان (التعلّم النشط، الطريقة الاعتيادية). والمتغيرات التابعة: الدافعية والتحصيل العلمي والاتجاهات، واعتمدت الدراسة التصميم الآتي:

G1	O1 O2 O3	X	O1 O2 O3
G2	O1 O2 O3	------	O1 O2 O3

إذ إن

O1: مقياس الدافعية القبلي والبعدي

O2: اختبار التحصيل العلمي القبلي والبعدي

O3: مقياس الاتجاهات القبلي والبعدي

X: المعالجة التجريبية من خلال استراتيجية التعلّم النشط.

المعالجة الإحصائية:

تم إجراء المعالجات الإحصائية باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وذلك للإجابة عن أسئلة الدراسة حيث تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين المشترك (ANCOVA).

نتائج الدراسة ومناقشتها:

يتناول هذا الجزء عرضاً لنتائج الدراسة ومناقشتها وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

أولاً: الإجابة المتعلقة بالسؤال الأول: ما فاعلية استراتيجية التعلّم النشط في تنمية الدافعية للتعلم لدى طلبة مساق إدارة الصف والمشغل؟

للإجابة عن السؤال الأول، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء مجموعتي الدراسة على مقياس الدافعية للتعلم استناداً لمتغيري طريقة التدريس (المجموعة الضابطة التي تم تدريسها وفق الطريقة الاعتيادية، والتجريبية التي تم تدريسها باستخدام استراتيجية التعلّم النشط) في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي، والجدول (2) يوضح ذلك:

الجدول 2: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء مجموعات الدراسة على مقياس الدافعية للتعلم القبلي والبعدي

الرقم	المتغيرات	العدد	التطبيق القبلي		التطبيق البعدي	
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	التجريبية	30	10.66	1.632	16.90	1.263
2	الضابطة	30	10.19	1.327	12.01	1.796
المجموع		60	10.42	1.488	14.45	3.496

يتضح من الجدول (2) وجود فرق ظاهري بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات طلبة مساق إدارة الصف والمشغل على مقياس الدافعية للتعلم القبلي والبعدي بين المجموعتين التجريبية والمجموعة الضابطة، حيث يلاحظ أن المتوسط الحسابي القبلي لعلامات أفراد المجموعة التجريبية على الاختبار التحصيلي القبلي بلغ (10.66) علامة والانحراف المعياري (1.632)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لعلامات الطلبة على الاختبار التحصيلي البعدي (16.90) علامة والانحراف المعياري

(1.263). وفي المقابل بلغ المتوسط الحسابي لعلامات طلبة المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية على الاختبار التحصيلي القبلي (10.19) علامة والانحراف المعياري (1.237)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لعلامات طلبة المجموعة الضابطة على الاختبار التحصيلي البعدي (12.01) علامة والانحراف المعياري (1.796). ولتحديد فيما إذا كانت الفروق بين متوسطات مجموعتي الدراسة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α =0.05) تم تطبيق تحليل التباين (ANCOVA)، وجاءت نتائج التحليل على النحو الذي يوضحه الجدول (3):

الجدول 3: تحليل التباين لأداء مجموعتي الدراسة على مقياس الدافعية للتعلم البعدي

الرقم	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة(ف)	مستوى الدلالة	حجم الاثر
1	التطبيق القبلي	4.484	1	4.484	1.866	.177	.032
2	الطريقة	549.713	1	549.713	228.747	.000*	.801
3	الخطأ	136.980	57	2.403			
4	الكلي	720.983	59				

*دال إحصائيا عند مستوى 0.05

يتضح من الجدول (3) وجود فرق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية (التي استخدمت استراتيجية التعلّم النشط) والمجموعة الضابطة (الطريقة الاعتيادية) حيث بلغت قيمة ف (228.747) وهي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.00). وقد كان هذا الفرق لصالح طلبة المجموعة التجريبية، كما يتضح ذلك من المتوسطات الحسابية المعدلة المبينة في الجدول (3) حيث كان المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية (16.852) بينما كان للمجموعة الضابطة (10.719)، مما يدل على ان التدريس باستخدام استراتيجية التعلّم النشط أسهم في تحسين الدافعية للتعلم وتنميتها. ولمعرفة حجم الأثر تم حساب مربع ايتا (η2) لمقياس الدافعية بلغ (0.801) وبذلك يمكن القول إنّ 80.1% من التباين في الدافعية بين المجموعة التجريبية والضابطة يعود لطريقة التدريس باستخدام استراتيجية التعلّم النشط.

الجدول 4: المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لأداء مجموعات الدراسة على مقياس الدافعية للتعلم البعدي

الرقم	طريقة التدريس	العدد	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
1	التعلّم النشط	30	16.852	.290
2	**الاعتيادية**	30	11.719	.280

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن استراتيجيات التعلّم النشط قد عملت على تدعيم ثقة الطلبة بأنفسهم وبقدراتهم من جهة، وتعزيز الثقة بينهم وبين مدرس المادة من جهة أخرى، وأصبحوا يملكون فرصة الاختيار والعمل بأنفسهم، والتأمل في ممارستهم وتفكيرهم والتعبير عن خبراتهم .فأصبحوا يهتمون بتنفيذ الواجبات والتعيينات المناطة بهم، ويقضون جهداً ووقتاً إضافيين في إنجازها، وقد بدوا منشغلين بنشاط في أعمالهم ومستمتعين بها، ويعتزون بإنجازهم للتعلم، وهذا كله انعكس على إحساسهم بدافعيتهم، وتعزيزها.

وهذا ما أك عليه نشواتي (2010) من أن الدافعية تعد من العوامل النفسية المهمة في التعلّم والتعليم الصفي، وهي شرط أساسي ومهم في حدوث عملية التعلّم، وتساعد معرفتها وفهم أثرها على الحد من تشتت انتباه الطلبة، وزيادة اندماجهم في الفعاليات التعلّمية ولا بد للمعلم أن يكون أكثر فاعلية عن طريق تهيئة النشاطات المثيرة للطلبة مما يزيد من تفاعلهم في المواقف التعليمية.

ومن الأسباب الأخرى التى يعزو لها الباحث هذه النتيجة هي مناخ البيئة الصفية المجهز للأنشطة العملية التى تسمح لكل طالب بالمشاركة والإندماج والحرية في التعبير عن الأفكار دون خوف، وإن التجريب الجماعي والمناقشة وتبادل الآراء هي وسائل جيدة لتحقيق التفاعل الإجتماعي مع بعضهم البعض، وبناء جسور الثقة، وتكوين العلاقات الاجتماعية الايجابية الذي لا تقف فائدته عند تحقيق النمو الأكاديمي والذهني فقط، بل يعطي هو خير وسيلة لتقليل مركزية الطالب، وإن تبادل الآراء مع زملائه

وأقرانه يتيح المجال له ليسمع آراء مختلفة عن رأيه ويفهم أن وجهة نظره ليست هي الصائبة دائما، فكل ذلك انعكس على أداء أفراد المجموعة التجريبية وأدى إلى تنمية دافعيتهم.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج العشا وأبو عواد والشلبي وعبد (2017) التي كشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج الطلبة في مجموعتي الدراسة في الدافعية الذاتية لصالح المجموعة التجريبية. كما وتتفق مع نتائج ويلكه (Wilke, 2014) التي أظهرت وجود فروقات ذات دلالة إحصائية في دافعية طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة ولصالح المجموعة التجريبية. كما تتفق مع نتائج هدروس والفرا (2012) التي أسفرت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التطبيقين القبلي والبعدي لدافعية الانجاز لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

ثانياً: الإجابة المتعلقة بالسؤال الثاني: ما فاعلية استراتيجية التعلّم النشط في تنمية التحصيل العلمي لدى طلبة مساق إدارة الصف والمشغل؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء مجموعتي الدراسة على اختبار التحصيل البعدي، والجدول (5) يوضح ذلك:

الجدول 5: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء مجموعات الدراسة على اختبار التحصيل القبلي والبعدي

الرقم	المتغيرات	العدد	التطبيق القبلي		التطبيق البعدي	
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	التجريبية	30	10.79	2.366	16.07	1.387
2	الضابطة	30	11.19	1.579	13.47	1.203
المجموع		60	10.99	1.992	14.77	2.961

يتضح من الجدول (5) وجود فرق ظاهري بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات طلبة مساق إدارة الصف والمشغل على اختبار التحصيل العلمي القبلي والبعدي بين المجموعتين التجريبية والمجموعة الضابطة، حيث يلاحظ أن المتوسط الحسابي القبلي لعلامات أفراد المجموعة التجريبية على اختبار التحصيل القبلي بلغ (10.79) علامة والانحراف المعياري (2.366)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لعلامات الطلبة على اختبار التحصيل البعدي (16.07) علامة والانحراف المعياري (1.387). وفي المقابل بلغ المتوسط الحسابي لعلامات طلبة المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية على اختبار التحصيل القبلي (11.19) علامة والانحراف المعياري (1.579)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لعلامات طلبة المجموعة الضابطة على اختبار التحصيل البعدي (13.47) علامة والانحراف المعياري (1.203). ولتحديد فيما إذا كانت الفروق بين متوسطات مجموعتي الدراسة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α =0.05) تم تطبيق تحليل التباين (ANCOVA)، وجاءت نتائج التحليل على النحو الذي يوضحه الجدول (6):

الجدول 6: تحليل التباين لأداء مجموعتي الدراسة على اختبار التحصيل البعدي

الرقم	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة(ف)	مستوى الدلالة	حجم الاثر
1	التطبيق القبلي	9.444	1	9.444	6.129	.016	.097
2	الطريقة	428.535	1	428.535	278.089	.000*	.830
3	الخطأ	87.837	57	1.541			
4	الكلي	517.333	59				

*دال إحصائيا عند مستوى 0.05

يتضح من الجدول (6) وجود فرق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية (التي استخدمت استراتيجية التعلّم النشط) والمجموعة الضابطة (الطريقة الاعتيادية) حيث بلغت قيمة ف (278.089) وهي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.00). وقد كان هذه الفرق لصالح طلبة المجموعة التجريبية، كما يتضح ذلك من المتوسطات الحسابية المعدلة المبينة في الجدول (6) حيث كان المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية (16.111) بينما كان للمجموعة الضابطة (10.735)، مما يدل على أن التدريس باستخدام استراتيجية التعلّم النشط أسهم في تنمية التحصيل العلمي لطلبة مساق إدارة الصف والمشغل. ولمعرفة حجم الأثر تم حساب مربع ايتا (η2) للاختبار التحصيلي وبلغ (0.830) وبذلك يمكن القول إنّ 83% من التباين في اختبار التحصيل العلمي بين المجموعة التجريبية والضابطة يعود لطريقة التدريس باستخدام استراتيجية التعلّم النشط.

الجدول 7: المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لأداء مجموعات الدراسة على اختبار التحصيل العلمي البعدي

الرقم	طريقة التدريس	العدد	المتوسط الحسابى المعدل	الخطأ المعياري
1	**التعلّم النشط**	30	16.111	.231
2	**الاعتيادية**	30	11.735	.224

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن طلبة المجموعة التجريبية التي خضعت للتعلم النشط كانوا مشاركين فاعلين في العملية التعليمية-التعلّمية، وأتيح لهم الفرصة في ظل هذه الاستراتيجيات لتطوير اتجاهات إيجابية نحو التعلّم وتشجيعهم على استكشاف اتجاهاتهم وقيمهم، وتطوير دافعيتهم الداخلية لحفزهم على التعلّم، وتسهيل تعلمهم من خلال مرورهم بخبرات عملية مرتبطة بمشكلات حقيقية في حياتهم، وزيادة انتباههم، وزيادة التفاعل داخل قاعة الدرس، وتنمية مهارات التفكير العليا لديهم، وكل هذا يقود في المحصلة إلى زيادة تحصيل الطلبة لما يتعلمونه؛ ولا سيما أن الأفراد الذين أجريت عليهم الدراسة هم طلبة جامعيون يتحملون مسؤولية تعلمهم، ويدركون أهدافهم ويشاركون في مجريات المحاضرة بشكل فاعل.

وهذا ما أكد عليه الخفاجي (2011) من أن للتحصيل الدراسي في الحياة اليومية أهمية كبيرة في تكيف المتعلم مع الحياة ومواجهة مشكلاتها والمتمثلة في استخدامه لحصيلته المعرفية في التفكير واتخاذ القرارات الآنية والمستقبلية وكذلك المنافسة في الحياة للحصول على الوظائف والأعمال المهنية الأخرى المتوافرة في السوق، وإن التحصيل الدراسي يمثل للمتعلمين أمراً مهماً مقارنة بغيره من المجالات.

وتتفق مع نتائج دراسة العشا وأبو عواد والشلبي وعبد (2017) التي كشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج الطلبة في مجموعتي الدراسة في التحصيل لصالح المجموعة التجريبية. كما تتفق مع نتائج السويجي (2015) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج الطلبة في مجموعتي الدراسة في التحصيل لصالح المجموعة التجريبية. وتتفق كذلك مع مكارثي وأندرسون (McCarthy & Anderson, 2015) التي أظهرت أن الطلبة الذين تعلموا باستخدام أساليب التعلّم النشط أحرزوا نتائج أفضل من أقرانهم الذين تعلموا باستخدام أساليب التدريس الاعتيادية في الاختبارات التحصيلية. وتتفق أيضاً مع ويلكه (Wilke, 2014) التي بينت أن نتائج طلبة المجموعة التجريبية في التحصيل كانت أفضل بكثير من نتائج طلبة المجموعة الضابطة. وتتفق مع نتائج هدروس والفرا (2012) التي أسفرت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التطبيقين القبلي والبعدي للتحصيل لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

ثالثا: الإجابة المتعلقة بالسؤال الثالث: ما فاعلية استراتيجية التعلّم النشط في تنمية اتجاهات الطلبة نحو مساق إدارة الصف والمشغل؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء مجموعتي الدراسة على مقياس الاتجاهات القبلي والبعدي، والجدول الآتي يوضح ذلك:

يتضح من الجدول (8) وجود فرق ظاهري بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات طلبة مساق إدارة الصف والمشغل على مقياس الاتجاهات القبلي والبعدي بين المجموعتين التجريبية والمجموعة الضابطة، حيث يلاحظ أن المتوسط الحسابي القبلي لعلامات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الاتجاهات القبلي بلغ (11.28) علامة والانحراف المعياري (2.604)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لعلامات الطلبة على مقياس الاتجاهات البعدي (16.14) علامة والانحراف المعياري (1.382). وفي المقابل بلغ المتوسط الحسابي لعلامات طلبة المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية على مقياس الاتجاهات القبلي (10.26) علامة والانحراف المعياري (1.673)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لعلامات طلبة المجموعة

الضابطة على مقياس الاتجاهات البعدي (12.71) علامة والانحراف المعياري (1.736). ولتحديد فيما إذا كانت الفروق بين متوسطات مجموعتي الدراسة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α =0.05) تم تطبيق تحليل التباين (ANCOVA)، وجاءت نتائج التحليل على النحو الذي يوضحه الجدول (9):

الجدول 8 : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء مجموعات الدراسة على مقياس الاتجاهات القبلي والبعدي

الرقم	المتغيرات	العدد	التطبيق القبلي		التطبيق البعدي	
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	التجريبية	30	11.28	2.604	16.14	1.382
2	الضابطة	30	10.26	1.673	12.71	1.736
المجموع		60	10.77	2.154	14.42	3.150

الجدول 9: تحليل التباين لأداء مجموعتي الدراسة على مقياس الاتجاهات البعدي

الرقم	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة(ف)	مستوى الدلالة	حجم الاثر
1	التطبيق القبلي	8.494	1	8.494	3.577	.064	.059
2	الطريقة	440.980	1	440.980	185.722	.000*	.765
3	الخطأ	135.341	57	2.374			
4	الكلي	585.333	59				

*دال إحصائيا عند مستوى 0.05

يتضح من الجدول (9) وجود فرق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية (التي استخدمت استراتيجية التعلّم النشط) والمجموعة الضابطة (الطريقة الاعتيادية) حيث بلغت قيمة ف (185.722) وهي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.00). وقد كان هذه الفرق لصالح طلبة المجموعة التجريبية.

الجدول 10: المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لأداء مجموعات الدراسة على مقياس الاتجاهات البعدي

الرقم	طريقة التدريس	العدد	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
1	التعلّم النشط	30	16.136	.286
2	الاعتيادية	30	11.711	.277

يتضح من الجدول (10) أن المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية (16.136) بينما كان للمجموعة الضابطة (10.711)، مما يدل على أن التدريس باستخدام استراتيجية التعلّم النشط أسهم في تعزيز الاتجاهات لطلبة مساق إدارة الصف والمشغل. ولمعرفة حجم الأثر تم حساب مربع ايتا (η2) لمقياس الاتجاهات وبلغ (0.765) وبذلك يمكن القول إنّ (76.5%) من التباين في مقياس الاتجاهات بين المجموعة التجريبية والضابطة يعود لطريقة التدريس باستخدام استراتيجية التعلّم النشط.

ويمكن عزو ذلك إلى ما يمتاز به التعلّم النشط من فوائد في عملية اكتساب التعلّم لدى الطلبة، فهو يعزز الاستقلال لديهم من خلال إكسابهم مهارات البحث والتقصي عن المادة التعليمية ومعالجتها حسب نمط التعلّم المفضل لدى الطالب، حيث نجد المادة المكتوبة والمسموعة والمرئية، إلى جانب توفير العديد من المصادر العلمية الاعتيادية التي تمكن الطالب من الحصول على مواد علمية حديثة ومتنوعة، وهذا من شأنه أن يطور لدى الطلبة اتجاهات إيجابية نحو استخدام التعلّم النشط في المساقات الأكاديمية بشكل عام ومساق إدارة الصف والمشغل تحديداً. ويرى الباحث أيضاً أن تكوين الاتجاهات الإيجابية لدى الطلبة نتيجة استخدامهم التعلّم النشط قد يكون مرده لما يلي: تقديم الامتحانات مباشرة والاطلاع على العلامات والتقييم الذاتي بشكل مستمر. وسهولة حل الواجبات وتقديمها للمدرس.

وأكد زقوت (2008) أن الفرد كلما كان أكثر انفتاحاً على الخبرات كان أكثر تقبلاً لتعديل وتغيير اتجاهاته، وكلما كان موضوع الاتجاه أكثر التصاقاً بذات الفرد وشخصيته كان الاتجاه أقل عرضة للتغيير أو التعديل أي أن اتجاهات الفرد نحو دينه أو عرقه أو ثقافته أقل عرضة للتغيير من اتجاهاته نحو وسائل التكنولوجيا الحديثة.

وتتفق مع نتائج البقع والحدابي والهجامي (2017) التي أظهرت وجود أثر ايجابي لاستراتيجية التعلّم النشط في تحسين اتجاهات الطلبة ولصالح المجموعة التجريبية. وتتفق مع نتائج مكارثي وأندرسون (McCarthy & Anderson, 2015) التي أظهرت أن الطلبة الذين تعلموا باستخدام أساليب التعلّم النشط تحسنت اتجاهاتهم أفضل من أقرانهم الذين تعلموا باستخدام أساليب التدريس الاعتيادية. وتتفق مع نتائج هدروس والفرا (2012) التي أسفرت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التطبيقين القبلي والبعدي في الاتجاهات لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

التوصيات والمقترحات:

بناءً على نتائج الدراسة يوصي الباحث بالآتي:

- استخدام استراتيجية التعلّم النشط في تعليم طلبة الجامعة في جامعة البلقاء التطبيقية في ضوء نواتج التعلّم المتعلقة بالدافعية والتحصيل العلمي والاتجاهات.
- تشجيع أعضاء هيئة التدريس على اختلاف المستويات الاكاديمية على توظيف استراتيجيات التعلّم النشط، لما لها من آثار إيجابية.
- توفير البيئة التربوية الداعمة والمشجعة لأعضاء هيئة التدريس على استخدام استراتيجيات التعلّم النشط.
- اجراء المزيد من الدراسات التي تتناول أثر التعلّم النشط على مساقات أكاديمية أخرى وضمن متغيرات جديدة.

المصادر والمراجع

أبو جادو، محمد (2005). التنشئة الاجتماعية، عمان: دار وائل للنشر.

ابو هدوس، ياسرة و الفرا، معمر (2012). اثر استخدام بعض استراتيجيات التعلّم النشط على مستوى دافعية الانجاز الثقة بالنفس و التحصيل الدراسي لدى التلاميذ بطيئ التعلّم. مجلة جامعة الازهر بغزة، 13(1)-89-130.

بدير، كريمان (2012). التعلّم النشط، عمان: دار الميسرة للنشر والتوزيع.

البقع، خالد والحدابي، داود والهجامي، أحمد (2017). أثر تدريس مادة العلوم باستخدام استراتيجية التعلّم النشط في تعديل الفهوم الخطأ لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي بأمانة العاصمة. المجلة العربية للتربية العلمية والتقنية، 6(1)، 105-133.

بقيعي، نافز (2014). أثر برنامج تدريبي للمهارات فوق المعرفية في التحصيل والدافعية للتعلم. أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة اليرموك: اربد، الأردن.

البلوي، هند (2019). أثر توظيف الانفوجرافيك في التعلّم المدمج من خلال تدريس التربية الصحية والنسوية في تنمية مهارات التفكير البصري والاتجاه نحوها في المملكة العربية السعودية بمنطقة تبوك. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.

بني خالد، محمد والتح، زياد (2012). علم النفس التربوي المبادئ والتطبيقات،عمان: دار وائل للنشر.

الزايدي ، فاطمة (2015). أثر التعلّم النشط في تنمية التفكير الابتكاري والتحصيل الدراسي لمادة العلوم لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بالمدارس الحكومية لمدينة مكة المكرمة. رسالة ماجستير غير منشورة . جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.

زقوت، حنان (2000). الاتجاه نحو التحديث لدى طالبات الجامعة الإسلامية بغزة في ضوء بعض القيم السائدة. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

سعادة ، جودت (2006). التعلّم النشط بين النظرية والتطبيق . دار الشروق . عمان

السويجي علي (2015). فعالية استخدام استراتيجيات التعلّم النشط في تنمية الكفاءات المهنية لدى طلاب المعلمين بشعبة الرياضيات بكلية التربية الاساسية بدولة الكويت. مجلة كلية التربية بجامعة طنطا. 8(5)، 488-521.

السيد، وليد (2009). طرق المعرفة الاجرائية والمعتقدات المعرفية وعلاقتهما باستراتيجيات التعلّم المنظم ذاتياً، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة الزقازيق، مصر.

الشيخ، عبد السلام (2015). علم النفس الاجتماعي. الاسكندرية: دار الفكر العربي.

طافش، محمود (2015). حل المشكلات اسلوب مميز لتعليم مهارات التفكير. مجلة جامعة القدس المفتوحة، 2(2)، 21-44.

عشا، انتصار وابو عواد، فريال والشلبي، الهام وعبد ، ايمان (2017). اثر استراتيجيات التعلّم النشط في تنمية الفاعلية الذاتية والتحصيل الاكاديمي لدى طلبة كلية العلوم التربوية التابعة لوكالة الغوث الدولية . مجلة جامعة دمشق. 28(1)، 519-544.

العناني، حنان عبد الحميد (2002). علم النفس التربوي، ط2، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
فيجوتسكي، لاسر (2004). محافظة النمو الممكنة : مقاربة جديدة ، ترجمة وسيم الكردي ، مجلة رؤى تربوية، 15 (2)، 12-33.
قطامي، يوسف واليوسف، رامي (2010). الذكاء الاجتماعي لدى الأطفال، عمان: دار المسيرة
قطامي، يوسف وعدس، عبد الرحمن (2006). علم النفس التربوي، عمان: دار الفكر.
كفافي، علاء الدين (1999). الاتجاه نحو المرض النفسي عند الطلبة القطريين في المرحلتين الثانوية والجامعية. مركز البحوث التربوية، 3 (36)، 96-111.
كوافحه ، تيسير مفلح .(2012). علم النفس التربوي وتطبيقاته .عمان: دار المسيرة.
مدكور، علي و خير الله، اسامة ومحمد، صابر (2016). فاعلية التعلّم النشط لتنمية الأداء التدريسي لمهارات التعبير الكتابي في الرحلة الاعدادية. مجلة العلوم التربوية.4(3)-345-371 .
نشواتي، عبد المجيد (2010). علم النفس التربوي، ط (3)، عمان: مؤسسة الرسالة.
نصر الله، عمر (2004). تدني مستوى التحصيل والانجاز المدرسي.أسبابه وعلاجه، عمان: دار وائل.
هواش، دلال (2018). أثر التدريس باستخدام برنامج تعليمي محوسب في التحصيل ومهارات التعلّم المنظم ذاتيًا في مادة العلوم لدى طلبة الصف السابع الأساسي في ضوء دافعيتهم للتعلم. أطروحة دكتوراة غير منشورة، الجامعة الاردنية، عمان، الاردن.

Ali. S.M. Al-swalha, (2017) Attitudes of Jordanian Social Studies Teachers towards Active Learning Strategies, European Journal of Social Sciences 54(4): 415-427.

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

Sternberg, J., & Williams M. (2015).Educational Psychology, U.S.A, Boston: Allyn & Bacon.

Trowbridge, W. Bybee, W. & Powell, C. (2000). Teaching Secondary School Science: Strategies for Developing Scientific Literacy, Seven Edition. New Jersey. Merrill, an Imprint of prentice Hall.

Wilke, R. (2014).The Effect of Active Learning on Student Characteristics in a Human Physiology Course for None Majors. Advances in Physiology Education. 27, 207-223 .

The Effectiveness of the Active Learning Strategy in the Development of Motivation for Learning and Achievement and the Students' Attitudes towards the Management of the Class and the operator

Mohammad Khalid Al-Homran *

ABSTRACT

The study aimed to examine the effectiveness of the active learning strategy in the development of motivation for learning and achievement and the students' attitudes towards the management of the class and the operator. The study was followed by a semi-experimental method. The study sample consisted of two groups: an experimental group studied according to active learning, and a control group studied according to the usual method. (30) Students for the experimental group and (30) for the control group. To achieve the objectives of the study, the researcher worked on developing a test of academic achievement consisting of (40), and a measure of motivation consisting of (25) paragraph, and a measure of trends and be (20) paragraph. The results of the study showed a statistically significant difference between the mean scores of the two experimental groups studied using active learning and the control group scores that were studied in the usual way on both the cognitive achievement test, the driving scale, the trends and the benefit of the experimental group. In light of the results of the study, the researcher recommended the use of active learning strategy in the teaching of university students at the University of Balqa Applied in light of the learning outcomes related to motivation, academic achievement and trends.

Keywords: active learning, motivation for learning, achievement, attitudes, classroom management and operator.

* Al-huson University College, Al-Balqa Applied University, Jordan. Received on 2/4/2019 and Accepted for Publication on 19/5/2019.