فاعلية استخدام إستراتيجية "السؤال والإجابة في أزواج " في تنمية الدافعية الداخلية والكفاءة الذاتية لدى طلبة الصف الثامن في الأردن

سمر الجراح ، شادية التل *

ملخص

هدف البحث التعرف على فاعلية استخدام استراتيجية السؤال والإجابة في أزواج في تنمية الدافعية الداخلية الأكاديمية والكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في المدرسة النموذجية التابعة لجامعة اليرموك من العام الدراسي(2015/2014) م، ولتحقيق هذه الأهداف، قامت الباحثة بتطبيق مقياسي ليبر للدافعية الداخلية الأكاديمية (Lepper, 2005)، ومقياس عبد الحي(2012) للكفاءة الذاتية الأكاديمية، على عينة عنقودية مكونة من (97) طالباً وطالبة. وقد استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي، وأظهرت نتائج الدراسة إلى وجود فرق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء الطلبة على مقياس الدافعية الداخلية الأكاديمية وابعاد الكفاءة الذاتية الأكاديمية ككل يعزى لاستخدام استراتيجية السؤال والإجابة في أزواج.

الكلمات الدالة: السؤال والإجابة في أزواج، دافعية، كفاءة ذاتية.

المقدمة

تعدّ الدافعية من الموضوعات المهمة في الدراسات النفسية والتربوية المعاصرة؛ فالدوافع النفسية تؤثر في السلوك الإنساني بصفة عامة وعلى عملية التعلم بصفة خاصة، على اعتبار أن عملية التعلم توجيه أو تعديل لهذا السلوك. فتنمية دافعية الطلبة للتعلم هدفاً تربوياً بحد ذاته يسعى إليه فلاسفة التربية وعلماؤها والمعلمون، من أجل تطوير التعلم ورفع كفاءة الطلبة وتحسين مهاراتهم وتطويرها.

ويحتاج المتعلم للقيام بمهمةِ تعليميةِ ما إلى إرادةٍ ورغبةٍ في إنجاز تلك المهمة. وتعد هذه الرغبة أمراً ضرورياً من أجل إكمال تلك المهمة بإتقان وفي إطار زمني محدد. وليس من السهل خلق بيئات مدرسية يكون فيها المتعلمون راغبون في التعلم؛ فإيجاد بيئة مدرسية تحفز المتعلمين للعملية التعليمية يزداد صعوبة يوماً بعد يوم (Theobald,2006).

ويشير بيتري وقوفرن(Petri & Govern,2004) إلى أن الدافعية ضرورية لحدوث التعلم، فاندفاع هذه الطاقة يؤدي إلى رفع مستوى الأداء وتحسينه، والى اكتساب معارف جديدة ومهارات متنوعة، مما يساعد الطلبة في تنمية كفائتهم الذاتية نحو عملية التعلم. ومن أجل تنمية هذه الطاقة لدى الطلبة، لا بد من استخدام استراتيجيات تعلمية متطورة ، تساعدهم في تبني طرق فعالة في معالجة المعلومات التي يحصلون عليها في أثناء العملية التعليمية.

ويرى رايان وديسي(Ryan& Deci,2006) ان الكفاءة الذاتية احدى شروط الدافعية الداخلية؛ فالطلبة يميلون لان يكونوا مدفوعين داخلياً لأداء مهمة ما عند توفر الشرطين الآتيين هما: إدراك المحددات الذاتية : التي تشير بان لدى الطلبة القدرة على التحكم بقدراتهم؛ مما يجعلهم يختارون الأنشطة التي يستطيعون التكيف معها ومعالجتها بنجاح، وتجنب الأنشطة التي تفوق قدراتهم ولا يستطيعون التكيف معها. والكفاءة الذاتية العالية: التي تشير إلى اعتقاد الطلبة أن لديهم القدرة على أداء المهمة بنجاح.

وأشار باندورا(Bandura,1997) أن الكفاءة الذاتية الأكاديمية ترتبط بدافعية الطلبة، فالطلبة الذين لديهم وعي بكفاءتهم الذاتية الأكاديمية لديهم القدرة على المثابرة عند مواجهة التحديات في المواد الدراسية، لذلك فان الدافعية الداخلية والمثابرة تحقق الكفاءة الذاتية الأكاديمية، وتزيد من قدرة الطالب على المواجهة والتحدي.

والكفاءة الذاتية الأكاديمية هي الاعتقادات التي يحملها الطلبة عن قدراتهم على أداء مهامهم الأكاديمية في المستوى المطلوب والمرغوب في مواضيع أكاديمية محددة، وتعد معتقدات الطلبة المتحكم الرئيسي التي تحدد القدرة اللازمة لعمل ما في وقت ما،

* جامعة اليرموك، الأردن. تاريخ استلام البحث 2016/7/10، وتاريخ قبوله 2016/11/18.

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

ومن ثم فهي تجعل الطلبة يقبلون على عمل ما أو لا يقبلون،أو يحاولون أداء مهام معينة أو لا يؤدونها(Bandura, 2002).

وبين ناديري (Naderi,2013) أن الطلبة الذين يملكون الكفاءة الذاتية الأكاديمية قادرون على تنظيم وتنفيذ الأنشطة والمهمات المطلوبة منهم لتحقيق مستوى معين من الأداء، وأنه يمكن استثارة دافعية المتعلمين نحو التعلم من خلال عنصرين أساسيين؛ أولهما حاجة المعلم لتدريس المهارات المعرفية للمتعلمين التي تعد ضرورية للتعلم. أما العنصر الثاني فيتعلق بتحسين الكفاءة الذاتية للمتعلمين لتطبيق تلك المهارات بطريقة ناجحة. وبالتالي فإن المتعلم سيحسن من كفاءته الذاتية حين يحقق أهدافه.

فتظهر الكفاءة الذاتية للمتعلمين من خلال قدرتهم على الانخراط في تنفيذ المهمات والأنشطة المحددة لهم، بالإضافة إلى الحكم على قدرتهم في مواجهة الأداء المستقبلي وكفاءتهم في إنجاز العمل السابق . فعندما يعتقد المتعلمون أن لديهم القدرة على التعامل مع المهمات الخاصة للتعلم، يصبحون أكثر ثقة في أداء الأنشطة ذات الصلة بالهدف المنشود، ولكن عندما يحكمون على أنفسهم بأنهم غير قادرين على القيام بمهمة التعلم المستهدف، فإنهم يميلون إلى تجنب أداء المهمات والأنشطة المطلوبة لأنهم يرونها مصدر تهديد(Yang,1999).

ولتنمية الدافعية والكفاءة الذاتية لدى الطلاب، بدأ الباحثون في تحديد مجموعة من طرق التعلم النشط لتحقيق تعلم عميق وذو قيمة للمتعلم. فالتعلم النشط يساعد على زيادة تحصيل المتعلمين، وتعزيز اتجاهاتهم الإيجابية نحو التعلم الذاتي، وإكسابهم المهارات الاجتماعية، وتنمية معتقداتهم عن ذواتهم من خلال تعزيز ثقتهم بأنفسهم وبقدراتهم، وتحمل مسؤولية أنفسهم، واختيار بدائلهم الخاصة، وتنمية الكفاءة الذاتية للمتعلم (Shimazoe & Aldrich, 2010;Naderi,2013).

ويشير الأدب التربوي إلى مجموعة أبعاد للكفاءة الذاتية الأكاديمية، وتظهر كفاءة الفرد من خلال قدرته على التعامل مع هذه الأبعاد التي تتضمن الأبعاد الستة الآتية:

- **السلوك الأكاديمي:**أشار باندورا (Bandura, 1986) إلى أن الكفاءة الذاتية الأكاديمية تعد عاملاً وسيطاً في تعديل السلوك الأكاديمي من خلال توقعات الفرد حول قدرته في التغلب على المهمات المختلفة وأدائها بصورة ناجحة، والتخطيط لها بصورة واقعية متمثلة في إدراكه لحجم قدراته الذاتية التي تمكنه من تنفيذ سلوك معين بصورة مقبولة، ومدى صبره عند تنفيذ هذا السلوك.
- **السياق الأكاديمي:** تتأثر قدرة المتعلم على التعايش والتوافق مع البيئة التعليمية، وقدرته على التفاعل مع زملائه ومع المعلم، بمدى كفاءته الذاتية الأكاديمية. فالأفراد ذوي الكفاءة الذاتية الأكاديمية هم أكثر محاولة في إقناع الآخرين بقدرتهم على تحقيق المهمات الأكاديمية، وأكثر قدرة على كسب رضا الآخرين والتفاعل معهم، وأكثر انضباطاً. (بوفقه، 2013).
- **التنظيم وإدارة الوقت:** تؤثر الكفاءة الذاتية الأكاديمية في قدرة الفرد على استغلال قدراته ومهاراته وطرق إدارة تعلمه بكفاية في التعامل مع المهمات الأكاديمية. فالأفراد الذين لديهم كفاءة ذاتية عالية يتميزون بأنهم أكثر قدرة في تنظيم وتخطيط ومراقبة أدائهم لمهماتهم من أجل الوصول إلى الأهداف المطلوبة. ولديهم معتقدات ايجابية حول قدراتهم في التعامل مع المهمات الأكاديمية (Bandura, 2002).
- **التحصيل:** تؤثر الكفاءة الذاتية الأكاديمية في قدرة الفرد على التغلب على المهمات الأكاديمية التي تواجهه، لكونها تؤثر في الكيفية التي يشعر ويفكر بها الفرد عند أدائه للمهمات الأكاديمية. فيعد التحصيل من الدوافع الخاصة بالفرد الذي يسعى من خلاله إلى التميز والتفوق في المهمات المطلوبة منه. فيتميز الأفراد ذوي الكفاءة الذاتية المرتفعة في تحدي المهمات الصعبة وصولاً إلى النجاح المرتفع (قطامي،2004).
- **المهارات المعرفية:** أوضح باندورا (Bandura,2003)أن الكفاءة الذاتية تؤثر في مدى الجهد الذي يبذله الفرد في التعامل مع المواقف التعليمية الصعبة، وتؤثر في مدى مثابرته على تحليل وفهم هذه المواقف ومناقشتها. فالأفراد الذين لديهم كفاءة ذاتية عالية هم أكثر تركيزاً ومثابرة في المواقف التعليمية، ويستطيعون بذل جهد والمواظبة في أداء المهمات أكثر من غيرهم، ويظهرون مرونة في استخدام الاستراتيجيات المعرفية من أجل حل المشكلات.
- **التعامل مع الاختبارات:** تؤثر الكفاءة الذاتية الأكاديمية بقدرة الفرد في التعامل مع الاختبارات. فالأفراد ذوي الكفاءة الذاتية العالية يتميزون بقدرتهم على الالتزام بتعليمات الامتحان، ويكونون أكثر سيطرة على أنفسهم في أثناء الاختبار من حيث القلق والتوتر، وأكثر قدرة على إظهار قدراتهم في أثناء الاختبار(الديب وخليفة،2013).

وتعد إستراتيجية السؤال والإجابة في أزواج إحدى إستراتيجيات التعلم النشط، التي ابتكرها العالم مارسيل جولدشميد(Marcel Goldschmid) في عام (1971)، التي تساعد على تفاعل أزواج المتعلمين مع بعضهم البعض وتحقيق التعلم الفعال. وهي

عبارة عن شكل من أشكال التعلم التعاوني النشط الذي يعتمد على تبادل الأفكار في صورة أسئلة وإجابات بين اثنين من المتعلمين فقط(Mckeachie,1994).

وقد أوضح ازلينا ونيك (Azlina& Nik,2010)أن استراتيجية السؤال والاجابة في أزواج تمر بالخطوات التالية :

1. يقرأ المتعلمون أفكار الدرس مسبقاً، قبل موعد الدرس، وتحضيره ووضع أسئلة حول الأفكار المطروحة.
2. يساعد المعلم المتعلمين على تنظيم أنفسهم، وترتيبهم في صورة أزواج بطريقة عشوائية، بحيث يجلس كل طالبين معاً.
3. يقوم المتعلم الأول (أ) بإلقاء السؤال الأول على المتعلم الثاني (ب)، وعلى الأخير أن يجيب مباشرة بصورة شفهية أو كتابية .
4. يقوم المتعلم (ب) بإلقاء السؤال الثاني على المتعلم الأول (أ)، الذي بدوره يجيب مباشرة بصورة شفهية أو كتابية.

وأورد الأدب التربوي عدة دراسات تناولت موضوع استراتيجيات التعلم النشط في تنمية الدافعية والكفاءة الذاتية الأكاديمية، فقد أجرت ويلك (Wilke,2003) دراسة هدفت الى استقصاء أثر توظيف إستراتيجيات التعلم النشط(فكر–زاوج–شارك، والمشاركة ، وورقة الدقيقة الواحدة) في التحصيل الدراسي وإثارة الدافعية والكفاءة الذاتية لطلبة جامعة أنجلو في ولاية تكساس. اشتملت عينة الدراسة على (141) طالباً وطالبة؛ تم تقسيمهم إلى مجموعتين أحدهما تجريبية تم تدريسها من خلال توظيف إستراتيجيات التعلم النشط، ومجموعة ضابطة تم تدريسها من خلال توظيف أساليب التعلم الاعتيادية.أشارت النتائج إلى فعالية إستراتيجيات التعلم النشط في تحسين التحصيل الدراسي وإثارة الدافعية والكفاءة الذاتية وتكوين إتجاهات إيجابية نحو التعلم النشط.

وقامت عبد الوهاب (2007) بدراسة للكشف عن أثر استراتيجيتين للتعلم النشط (فكر–زاوج–شارك، والمجادلة التعاونية) في التحصيل الدراسي والدافعية للإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية. تكونت عينة الدراسة من (72) طالبة. تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبيتين؛ أحداهما مجموعة تجريبية أولى تم تدريسها بإستخدام إستراتيجية فكر–زاوج–شارك، والمجموعة التجريبية الثانية تم تدريسها بإستخدام إستراتيجية المجادلة التعاونية. وأظهرت النتائج أن استخدام كل من إستراتيجية فكر–زاوج–شارك والمجادلة التعاونية كان لهما الأثر في تنمية دافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي.

وقام قيلس و اشمان و تيرويل(Gillies, Ashman & Terwel,2008) بدراسة تهدف إلى تطوير دور المعلم في بناء التعلم التعاوني من خلال استخدام استراتيجيتي (السؤال والإجابة في أزواج، والمشاركة الصفية). تكونت عينة الدراسة من (780) طالباً من طلبة الصفوف: السادس والسابع والثامن بواقع (260) طالباً لكل صف. أظهرت نتائج هذه الدراسة أن استخدام استراتيجيات التعلم التعاوني دعمت وزادت من كفاءة الطلبة نحو التعلم، كما زادت من قدرة الطلبة على التفاعل والتفكير والمناقشة في حل المشكلات التي تواجههم.

وهدفت دراسة عشا وأبو عواد والشلبي وعبد (2012) تم إستقصاء أثر إستراتيجيات التعلم النشط في تنمية الكفاءة الذاتية والتحصيل الأكاديمي. وبلغ عدد أفراد الدراسة (59) طالباً وطالبة من طلبة السنة الثانية من كلية العلوم التربوية، تم تقسيمهم إلى مجموعتين أحداهما ضابطة تم تدريسها بالطريقة العادية والأخرى تجريبية تم تدريسها ببعض استراتيجيات التعلم النشط (التعلم القائم على الأنشطة والتمارين، والتعلم القائم على المشاريع واستراتيجيات التواصل الفعال من خلال الإصغاء الإيجابي، والحوار البنّاء، والمناقشة الثرية، وتحليل الآراء والقضايا والموضوعات المكتوبة أو المقروءة، والشفوية أو المسموعة ونقدها). كشفت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا بين مجموعتي الدراسة في الكفاءة الذاتية والتحصيل الأكاديمي لصالح المجموعة التجريبية.

وأجرى كورلي وروشر (Corley & Rauscher,2013)) دراسة فاعلية استخدام استراتيجيات (التساؤل التبادلي، والتساؤل الذاتي، وجدول التعلم) في زيادة مشاركة ودافعية الطلبة نحو العملية التعليمية. تكونت عينة الدراسة من (72) طالباً وطالبة من طلبة الصف السابع الأساسي. أظهرت النتائج أن استراتيجية التساؤل التبادلي زادت من دافعية الطلبة من خلال جعلهم مشاركين وفاعلين في العملية التعليمية، في حين أظهرت استراتيجية جدول التعلم زيادة في قدرات الطلبة على التعلم من خلال تعلم القراءة وقدرتهم على تحليل النص مما أدى إلى زيادة مشاركتهم ودافعيتهم نحو العملية التعليمية.

وهدفت دراسة نادري (Naderi,2013) إلى فحص أثر إستراتيجيات التعلم النشط على معتقدات الكفاءة الذاتية وجنس المتعلمين في إيران. تكونت عينة الدراسة من (52) طالباً وطالبة من طلبة جامعة أزد الاسلامية، تم توزيعهم إلى مجموعة ضابطة والأخرى تجريبية استخدمت استراتيجيات" مهمة البانوراما و مهمة ملء المعلومات وخرائط المفاهيم ". كشفت النتائج بأن استراتيجيات التعلم النشط كانت لها تأثيراً كبيراً على الكفاءة الذاتية. في حين لم تكشف النتائج وجود فروقات جوهرية في الكفاءة الذاتية بين الذكور والإناث.

وهدفت دراسة بان (Pan, 2014) إلى الكشف عن أثر استخدام استراتيجية السؤال والإجابة بين الأزواج لتعزيز الاستيعاب القرائي للغة الإنجليزية لدى الطلبة الجامعيين مقارنة مع طريقة المحاضرة التقليدية. تكونت عينة الدراسة من (78) طالبا جامعيا من الطلبة المسجلين في جامعة تزو تشاي (Tzu Chi University)التايوانية؛ تم توزيعهم إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية (38 طالبا) درست المساق باستراتيجية السؤال والإجابة في أزواج، ومجموعة ضابطة (38 طالبا) درست نفس المساق بطريقة المحاضرة التقليدية. وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات طلبة المجموعتين ولصالح طلبة المجموعة التجريبية، لا سيما بين الطلبة ذوي الكفاءة العالية والمتوسطة. كما أن استراتيجية السؤال والإجابة بين الأزواج خلقت موقفا أكثر إيجابية نحو تعلم القراءة باللغة الإنجليزية، مما أدى إلى زيادة دافعية القراءة عند الطلبة.

يتضح من خلال الدراسات السابقة أهمية استراتيجيات التعلم النشط في تنمية دافعية التعلم والكفاءة الذاتية، والحاجة إلى الدراسة فيها. فقد لوحظ من الدراسات السابقة أن استراتيجيات التعلم النشط تلعب دوراً مهماً في زيادة دافعية المتعلمين، وتعزيز مهارات التواصل لديهم، والتحصيل الدراسي، وزيادة مشاركتهم في العملية التعليمية، وتعديل تصوراتهم الخاطئة، وتحسين كفاءتهم الذاتية.

فقد ركزت الدراسات السابقة التي تناولت أثر استراتيجيات التعلم النشط في تنمية الدافعية والكشف عن تنمية دافعية الانجاز والدافعية بشكل عام كدراسة عبد الوهاب (عبد الوهاب،2007؛ Corley & Rauscher,2013؛)، فتناولت الدراسات السابقة المتعلقة بأثر استراتيجيات التعلم النشط في تنمية الدافعية الداخلية الأكاديمية مجموعة من استراتيجيات التعلم النشط كاستراتيجية (فكر_زاوج_ شارك, الأسئلة المتنوعة، ورقة الدقيقة الواحدة، الخرائط المفاهيمية، العصف الذهني، التعلم التعاوني، التساؤل التبادلي، المجادلة التعاونية، لعب الدور، التعلم القائم على الأنشطة والمشاريع، التواصل الفعال، مجموعات العمل الصغيرة، المناقشة، التعلم المنظم ذاتياً)، ولم يتم استخدام استراتيجية السؤال والإجابة في أزواج في تنمية الدافعية الداخلية الأكاديمية.

أما فيما يتعلق بالدراسات المتعلقة بأثر استخدام استراتيجيات التعلم النشط في تنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية، فقد ركزت في الكشف عن تنمية الكفاءة الذاتية بشكل عام كدراسة (Gillies, Ashman & Terwel,2008؛Wilke,2003 ؛ عشا وأبو عواد والشلبي وعبد،2012؛ Naderi,2013 ؛ Pan, 2014)، كما اهتمت هذه الدراسات بطلبة المرحلة الأساسية والمرحلة الثانوية والجامعية، وعدم وجود دراسات تناولت اثر استراتيجيات التعلم النشط في تنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية. وتناولت الدراسات السابقة المتعلقة بأثر استراتيجيات التعلم النشط في تنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية مجموعة من استراتيجيات التعلم النشط (فكر_زاوج_ شارك, الأسئلة المتنوعة، ورقة الدقيقة الواحدة، التعلم التعاوني، التساؤل التبادلي، السؤال والإجابة في أزواج، التعلم القائم على الأنشطة والمشاريع، التواصل الفعال،المناقشة) ، وندرة الدراسات التي تناولت استراتيجية السؤال والإجابة في أزواج كدراسة فيلس واشمان وتيرويل (Gillies, Ashman & Terwel,2008) التي هدفت إلى دعم وتطوير المشاركة الصفية من خلال استخدام استراتيجية السؤال والإجابة في أزواج ، في حين هدفت دراسة بان (Pan, 2014) إلى تعزيز الاستيعاب القرائي من خلال استراتيجية السؤال والإجابة في أزواج، ولم يتم تناول اثر استخدام استراتيجية السؤال والإجابة في أزواج على تنمية الكفاءة الذاتية بشكل مباشر.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

أشارت نتائج عدة دراسات إلى أن تدني مستوى دافعية الطلبة، يعزى إلى أساليب التعلم المستخدمة في الصفوف الدراسية (Gottfried, Fleming&Gottfried, 2001؛Ericksen,2009 ؛ الشلبي،2010؛ قطامي،1992)، لا سيما تلك التي تهدف إلى الحفظ والتلقين والاستظهار و تهمل قدرات الطلبة واحتياجاتهم. مما يستدعي المزيد من الاهتمام في أساليب التعلم المقدمة للطلبة لتحفيزهم نحو التعلم ورفع كفاءتهم الذاتية(Lowman,2006). فالتعلم لا يصل مداه إلا عندما يكون المتعلم فعالاً ونشطاً في الموقف التعليمي، لهذا ظهرت دعوات متكررة تدعو إلى تطوير طرق تعليم تستند إلى نظريات التعلم التي تتعلق بإيجاد أفضل الأساليب التعليمية التي تحقق الأهداف التعليمية وتشرك المتعلم في تعلمه (أبو رياش، 2007).

وأشارت نتائج بعض الدراسات إلى تراجع مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى الطلبة خلال المراحل الدراسية، بالإضافة إلى انخفاض مستوى كفاءة أدائهم على المهمات. وأوضح بنتريش وشانك (Pintrich& Schunk,1996) مجموعة من العوامل التي تودي إلى تراجع الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى الطلبة، ومنها أساليب التعلم التقليدية التي تحبط الكفاءة الذاتية للطلبة.

ومن هنا جاءت الدعوة إلى توظيف استراتيجيات التعلم التي تنطلق من منظور التعلم النشط، التي تسهم في تحسين البيئة التعلمية من خلال إتاحة فرص تعليمية لجميع الطلبة للمشاركة والتفاعل في جو من المتعة وعدم الخوف،لذا جاءت هذه الدراسة

لتقصي فاعلية كل من استراتيجية " السؤال والإجابة في أزواج" في تنمية كل من: الدافعية الداخلية الأكاديمية والكفاءة الذاتية لدى طلبة الصف الثامن الأساسي لدى طلبة المدرسة النموذجية التابعة لجامعة اليرموك. ويمكن تلخيص مشكلة الدراسة في محاولة الإجابة عن السؤالين التاليين:

1. هل هناك أثر دال إحصائيا (α=0.05)لاستخدام استراتيجية (السؤال والإجابة في أزواج) في تنمية الدافعية الداخلية الأكاديمية لدى طلبة الصف الثامن الأساسي؟
2. هل هناك أثر دال إحصائيا (α=0.05)لاستخدام استراتيجية(السؤال والإجابة في أزواج) في تنمية الكفاءة الذاتية لدى طلبة الصف الثامن الأساسي؟

أهمية الدراسة:

تتجلى أهمية هذا البحث في جانبين احدهما نظري والآخر تطبيقي. فمن الجانب النظري تبرز أهمية هذا البحث من حيث اعتبارها من أوائل الدراسات العربية التي استخدمت استراتيجية السؤال والإجابة في أزواج في تنمية الدافعية الداخلية الأكاديمية والكفاءة الذاتية الأكاديمية. بالإضافة إلى أهمية هذا البحث في إضافة أدب تربوي جديد في البيئة العربية التي تفتقر لمثل هذه الأبحاث.

ويستمد البحث الحالي أهميته التطبيقية من خلال تزويد المشرفين التربويين ومخططي المناهج التعليمية بنتائج البحث الحالي بهدف تطوير المناهج من خلال استخدام استراتيجيات جديدة في تقديم محتوى المادة الدراسية، من خلال تقديم وحدتين مقترحتين للمعلمين يؤمل أن تثير اهتمامهم في مراجعة الممارسات التقليدية في التعليم، التي تبحث في إثراء المناهج وتدريسها وفق استراتيجيات التعلم النشط وقياس أثرها في تنمية الدافعية الداخلية الأكاديمية والكفاءة الذاتية، الأمر الذي يؤدي إلى استخدام الطلبة لاستراتيجيات تعلم عميقة–كما يشير الأدب التربوي–، والأمر الذي يؤدي إلى تحسين نوعية التعليم المدرسي والارتقاء به. بالإضافة إلى أن هذا البحث يوجه نظر الباحثين والمهتمين إلى البحث في هذا المجال.أضف إلى ذلك أهميتها لمعدي الدورات التدريبية للمعلمين في أثناء الخدمة، حيث أنها تسهم في إمدادهم بنماذج لطرائق تدريس، وتدريب المعلمين لتطبيقها في كل المناهج. الأمر الذي يساعد المعلمين في التنويع في استراتيجيات التعليم التي يستخدمونها في الغرفة الصفية، ومراعاة الفروق الفردية بين الطلبة، من خلال توفير مناخ ملائم يساعدهم في اكتساب المفاهيم ذاتياً، وإتاحة الفرصة المناسبة لممارستها؛ الأمر الذي يؤول إلى فهم أعمق لعملية التعلم.

حدود البحث:

نتائج البحث قابلة للتعميم في ضوء الحدود الآتية: اقتصاره على عينة من طلبة الصف الثامن للمدرسة النموذجية التابعة لجامعة اليرموك للعام الدراسي 2015/2014. وبالتالي تتحدد إمكانية تعميم النتائج على مجتمع البحث الحالية والمجتمعات المماثلة لها. كما يتحدد نتائج البحث من حيث موضوع وحدتي "التفكير والمنطق والحوار" و" الأمن الوطني والسلام العالمي" من مادة التربية الوطنية للفصل الدراسي الثاني للصف الثامن الأساسي والوحدات والموضوعات الدراسية المماثلة لها. ويتحدد نتائج البحث الحالي في ضوء ما توصل إليه من دلالات صدق وثبات أداتي القياس المستخدمة ، وفي ضوء الأبعاد التي تقيسها.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية:

أورد في هذا البحث العديد من المصطلحات الأساسية، وفيما يلي التعريفات الاصطلاحية والإجرائية لها.

استراتيجية السؤال والإجابة في أزواج : طريقة فعالة لزيادة فهم الطلبة كيف يتعلموا مع بعضهم البعض، وتتم من خلال تبادل الطالبين الأدوار فيسأل كل منهم سؤالاً وعلى الآخر الإجابة عنه من خلال المادة الصفية(Goldschmid,1971). وتتمثل في البحث الحالي من خلال تبادل الأفكار في صورة أسئلة وأجوبة بين أزواج الطلبة، بحيث يسأل الطالب (أ) سؤالاً ويجيب علية الطالب (ب)، ثم يسأل الطالب (ب) سؤالاً ويجيب علية الطالب (أ) وهكذا.

الدافعية الداخلية الأكاديمية: هي الرغبة في الانخراط في نشاطات معينة دُون وجود أي دافع سوى الاستمتاع والتحدي، والاهتمام النابع من داخل الفرد(Lepper,2005).وتقاس بالدرجة التي حصل عليها المتعلم من خلال إجابته عن فقرات مقياس الدافعية الداخلية الأكاديمية المستخدم في البحث الحالي.

الكفاءة الذاتية الأكاديمية :هي اعتقاد الفرد أو إدراكه لمستوى إمكاناته أو كفاءتها أو قدراته الذاتية، وما تنطوي عليه من مقومات عقلية معرفية، وانفعالية ودافعية، وحسية وفسيولوجية لمعالجة المواقف أو المهمات، أو تحقيق الأهداف الأكاديمية والتأثير

في الأحداث لتحقيق انجاز ما في ظل المحددات البيئية القائمة(الزيات،1998).وتقاس بالدرجة التي حصل عليها المتعلم من خلال أدائه على مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية الذي يشمل عل ستة أبعاد هي (السلوك الأكاديمي، السياق الأكاديمي، التنظيم وإدارة الوقت، التحصيل، المهارات المعرفية، التعامل مع الاختبارات).

الطريقة والإجراءات:

مجتمع البحث وعينته

تكون مجتمع البحث من جميع طلبة الصف الثامن الأساسي في المدرسة النموذجية التابعة لجامعة اليرموك للفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي(2015/2014)م، والبالغ عددهم (200) طالباً وطالبة. أما عينة البحث فقد تم اختيارها بالطريقة العنقودية وتكونت من (97) طالباً وطالبة، بنسبة تمثيل (48.5 %) من مجتمع الدراسة.

أداتا الدراسة:

لجمع بيانات الدراسة تم استخدام أداتين؛ هما:

أوَّلًا: مقياس الدافعية الداخلية الأكاديمية:

تم اختيار مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية وفق الإجراءات الآتية:

- تم اختيار مقياس الدافعية الداخلية الأكاديمية، الذي طوره ليبر(Lepper,2005)، وقام العلوان والعطيات(2010) بتعريبه وتقنينه على البيئة الأردنية، ويتكون المقياس من (24) فقرة في صورته الأولية؛ موزعة بين (20) فقرة موجبة و(4) فقرات سالبة. كما تم اعتماد تدريج ليكرت الخماسي لتقدير مستوى الدافعية الداخلية الأكاديمية المتضمن في كل فقرة، يجيب المتعلم عن فقرات المقياس من خلال تدريج ليكرت الخماسي، وهي: موافق بدرجة كبيرة ، وتعطى (5) درجات، موافق ، وتعطى(4) درجات، غير متأكد ، وتعطى (3) درجات، غير موافق، وتعطى (2) درجة، غير موافق بدرجة كبيرة ، وتعطى(1) درجة.
- تم التحقق من صدق المقياس بعرضه على عشرة من المحكمين في علم النفس، والقياس والتقويم، وطلب إليهم تحكيم فقرات الأداة من حيث: انتماء الفقرات للمقياس ومدى دقة الصياغة اللغوية لفقرات المقياس، ومدى وضوح فقرات المقياس، وحذف الفقرات غير المناسبة, أو اقتراح فقرات جديدة.
- تم استرجاع نسخ المقياس من المحكمين، وأجريت التعديلات اللازمة من خلال حذف بعض الفقرات، وتعديل بعضها، وإضافة فقرات جديدة، اعتماداً على آراء وملاحظات أغلبية المحكمين، ليأخذ مقياس الدافعية الداخلية الأكاديمية صورته النهائية كما في الملحق رقم (1).

صدق البناء لمقياس الدافعية الداخلية الأكاديمية:

للتحقق من صدق بناء مقياس الدافعية الداخلية الأكاديمية تم تطبيقه على عينة استطلاعية تكونت من (35) طالبًا وطالبةً من خارج عينة البحث المستهدفة، وتم استخراج قيم معاملات ارتباط بيرسون بين استجاباتهم على الفقرات المقياس ككل، وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط بين الفقرات والمقياس ككل بين (0.37–0.76). كما هو مبين في الجدول رقم(1).

جدول (1)

قيم معاملات ارتباط بيرسون بين فقرات مقياس الدافعية الداخلية الأكاديمية وبين مقياس الداخلية الأكاديمية ككل

رقم الفقرة	مضمون الفقرة	اتجاه الفقرة	الارتباط مع المقياس
1	أميل إلى تعلم المهمات التي تتحدى تفكيري	ايجابية	0.51
2	أطرح أسئلة في الحصة كي أتعلم أموراً جديدة	ايجابية	0.37
3	أشعر بالسعادة عند الذهاب إلى المدرسة	ايجابية	0.67
4	أحب أن أتعلم قدر المستطاع	ايجابية	0.48
5	أحاول توظيف المواد الدراسية لتحقيق طموحاتي	ايجابية	0.66
6	أفكر ملياً بالواجبات حتى أفهمها بنفسي	ايجابية	0.53
7	أستمتع بدراسة الموضوعات الصعبة نسبياً	ايجابية	0.69

رقم الفقرة	مضمون الفقرة	اتجاه الفقرة	الارتباط مع المقياس
8	اقرأ الموضوعات التي تهمني في حياتي	ايجابية	0.45
9	عندما أخطئ، فإنني أحب أن أتوصل إلى الإجابة الصحيحة بنفسي	ايجابية	0.51
10	أشعر بالمتعة عند تعلم أفكار جديدة في المدرسة	ايجابية	0.71
11	أرى أن النشاطات الإضافية تمكنني من أثراء معرفتي	ايجابية	0.66
12	إذا واجهتني مشكلة، فإنني استمر في المحاولة حتى أتوصل إلى حلها	ايجابية	0.71
13	اعتمد على نفسي عند حلّ المشكلات الصعبة	ايجابية	0.61
14	أسعى بجدية لتعلم أفكار جديدة	ايجابية	0.67
15	أحب أداء الواجبات المدرسية دون مساعدة أحد	ايجابية	0.62
16	أحب أن يساعدني المعلم في التخطيط لما أتعلمه	سلبية	0.76
17	أشعر بالانزعاج من أداء الواجبات البيتية	سلبية	0.56
18	أسعى إلى التفوق	ايجابية	0.62
19	أعتقد أنني سأفشل في حياتي العلمية	سلبية	0.71
20	أحب أن أقضي وقت فراغي في تعلم أمور جديدة	ايجابية	0.58
21	أفضل أن يرشدني المعلم إلى الإجابة الصحيحة	سلبية	0.56
22	أطرح أسئلة متنوعة على المعلم عند تعلم موضوعات جديدة	ايجابية	0.62
23	أعتمد على نفسي في الأنشطة الدراسية المختلفة	ايجابية	0.60
24	استخدم طرقاً متعددة لفهم الموضوعات المختلفة	ايجابية	0.62

ثبات مقياس الدافعية الداخلية الأكاديمية:

لأغراض التحقق من ثبات الاتساق الداخلي لمقياس الدافعية الداخلية الأكاديمية؛ فقد تم حسابه باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) على بيانات التطبيق الأول للعينة الاستطلاعية حيث بلغت قيمته (0.92)، ولأغراض التحقق من ثبات الإعادة لمقياس الدافعية الداخلية الأكاديمية؛ فقد تم إعادة التطبيق على العينة الاستطلاعية بطريقة الاختبار وإعادته Test-Retest لحساب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين الأول والثاني لبيانات العينة الاستطلاعية بفاصل زمني مقداره أسبوعان بين التطبيقين، حيث بلغت قيمته (0.85).

ثانياً:مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية:

تم اختيار مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية وفق الإجراءات الآتية:

- تم اختيار مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية، الذي أعده عبد الحي(2013) في عام2013/2012 للمرحلة المتوسطة والثانوية، ويتكون المقياس بصورته الأولية من (39) فقرة. كما تم اعتماد تدريج ليكرت الخماسي لتقدير مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية المتضمن في كل فقرة. وهي: تنطبق تماماً، وتعطى (5) درجات، تنطبق بدرجة كبيرة، وتعطى(4)درجات، تنطبق بدرجة متوسطة، وتعطى (3) درجات، تنطبق بدرجة قليلة، وتعطى (2)درجة، لا تنطبق إطلاقاً، وتعطى(1) درجة.
- تم التحقق من صدق المقياس بعرضه على عشرة من المحكمين في علم النفس، والقياس والتقويم، وطلب إليهم تحكيم فقرات الأداة من حيث:مدى شمولية فقرات المقياس لجميع مجالات الدراسة، ومدى انتماء الفقرات للأبعاد التي تندرج تحتها, ومدى دقة الصياغة اللغوية لفقرات المقياس، ومدى وضوح فقرات المقياس.
- تم استرجاع نسخ المقياس من المحكمين، وأجريت التعديلات اللازمة من خلال حذف بعض الفقرات، وتعديل بعضها، وإضافة فقرات جديدة، اعتماداً على آراء وملاحظات أغلبية المحكمين، ليأخذ مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية صورته النهائية كما في الملحق رقم (2).

صدق البناء لمقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية:

للتحقق من صدق البناء لمقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية تم تطبيقه على عينة استطلاعية تكونت من (35) طالبًا وطالبةً من خارج عينة البحث المستهدفة، وتم استخراج قيم معاملات ارتباط بيرسون بين استجاباتهم على الفقرات المقياس ككل، وقد تراوحت قيم معاملات ارتباط الفقرة مع المجال الذي تنتمي اليه بين (0.85-0.72)، كما تراوحت قيم معاملات الارتباط بين الفقرات والمقياس ككل بين (0.63-0.34)، مما يشير إلى أن الأداة تتمتع بدرجة صدق مقبولة لأغراض تطبيقها (الشربيني،2007). كما هو مبين في الجدول رقم (2).

جدول (2)

قيم معاملات ارتباط بيرسون بين فقرات مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية ككل وبين فقرات مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية والأبعاد التي تتبع لها

المجال	رقم الفقرة	مضمون الفقرة	اتجاة الفقرة	الارتباط مع:	
				البعد	المقياس
السلوك الأكاديمي	1	امتلك إرادة لإنجاز المهمات أكبر مما هي لدى طلبة الصف	ايجابية	0.68	0.58
	2	لا أستطيع أن أنفذ كل ما يطلبه مني المعلمون	سلبية	0.54	0.53
	3	أتمكن من أداء ما يطلبه مني المعلمون	ايجابية	0.66	0.59
	4	تساعدني قدراتي على انجاز واجباتي المدرسية بدقة تامة	ايجابية	0.67	0.60
	5	لا أستطيع أن أتغلب على المشكلات الدراسية التي تواجهني	سلبية	0.61	0.54
	6	لدي القدرة على التعامل مع المواد الصعبة	ايجابية	0.73	0.61
	7	ليس لدي القدرة لأن أكون من أفضل الطلبة في الصف	سلبية	0.64	0.64
	8	تمكنني قدراتي من الإجابة عن الأسئلة التي لا يستطيع الآخرون الإجابة عنها	ايجابية	0.58	0.41
	9	تمكنني قدراتي من النجاح بالمهمات الأكاديمية التنافسية	ايجابية	0.66	0.57
السياق الأكاديمي	10	لدي القدرة على طلب المساعدة من المعلم في المهمات الصعبة	ايجابية	0.59	0.31
	11	تمكنني قدراتي من تشجيع زملائي على أداء واجباتهم المدرسية	ايجابية	0.75	0.35
	12	أستطيع أن اكسب رضا المعلم بسهولة	ايجابية	0.58	0.54
	13	أستطيع أن أكون عريفاً في حفل نهاية السنة	ايجابية	0.67	0.22
التنظيم وإدارة الوقت	14	ليس لدي القدرة على تنظيم أوقات دراستي	سلبية	0.71	0.58
	15	لدي القدرة على دراسة أكثر من موضوع بأقل وقت ممكن	ايجابية	0.48	0.46
	16	أستطيع أن احضر إلى المدرسة يوميا في الوقت المحدد	ايجابية	0.50	0.43
	17	أتمكن من اختيار المكان المناسب للدراسة	ايجابية	0.61	0.57
	18	لا يمكنني مطالعة دروسي يومياً	سلبية	0.73	0.57
	19	أستطيع أن أسلم واجباتي الدراسية في الوقت المحدد	ايجابية	0.56	0.49
	20	لا يمكنني أن أرتب مهماتي المدرسية	سلبية	0.73	0.65
التحصيل	21	لدي القدرة على تحقيق النجاح في المدرسة	ايجابية	0.65	0.57
	22	لدي القدرة على أداء أعمالي المدرسية بشكل جيد	ايجابية	0.66	0.63
	23	لا اعتقد بأنني سأحصل على علامات مرتفعة في نهاية العام	سلبية	0.80	0.68
	24	لا اعتقد بان قدراتي تمكنني من إكمال مشواري التعليمي	سلبية	0.79	0.58
	25	لدي القدرة على الحصول على علامات مرتفعة في الموضوعات الصعبة نسبياً	ايجابية	0.65	0.60
	26	لا تمكنني قدراتي من الالتحاق بأحد التخصصات العلمية مستقبلاً	سلبية	0.64	0.49

المجال	رقم الفقرة	مضمون الفقرة	اتجاة الفقرة	الارتباط مع: البعد	الارتباط مع: المقياس
المهارات المعرفية	27	أستطيع أن افهم المواد الدراسية جيداً	ايجابية	0.59	0.56
	28	تمكنني قدراتي من طرح أفكار جديدة	ايجابية	0.61	0.34
	29	أستطيع أن ألخص الأفكار المهمة في أثناء الدرس	ايجابية	0.73	0.49
	30	يمكنني أن أشرح أي موضوع باختصار	ايجابية	0.78	0.57
	31	لدي القدرة على تطبيق ما أتعلمه خارج المدرسة	ايجابية	0.70	0.42
	32	لدي القدرة على جعل المادة الصعبة سهلة وبسيطة	ايجابية	0.75	0.56
التعامل مع الاختبارات	33	لا يمكنني الالتزام بتعليمات الامتحان	سلبية	0.60	0.46
	34	أستطيع أن أسيطر على نفسي في أثناء الامتحان	ايجابية	0.41	0.32
	35	لا يمكنني أن أكون مستعداً دائماً للامتحان	سلبية	0.78	0.61
	36	اعتقد أن الامتحانات فرصة لإظهار قدراتي	ايجابية	0.50	0.46
	37	اعتقد أن الامتحانات الفجائية مصدراً للتهديد	سلبية	0.61	0.39
	38	اعتقد أن مستوى الامتحانات أعلى من قدراتي	سلبية	0.73	0.57

ثبات مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية:

للتحقق من ثبات الأداة قامت الباحثة بتطبيقها مرتين على عينة استطلاعية مكونة من (35) طالباً وطالبة من خارج عينة الدراسة، ورصدت استجابات العينة على الفقرات، وبعد أسبوعين أعيد تطبيقها على نفس العينة ورصدت النتائج، واعتماداً على ذلك تم حساب معامل ارتباط بيرسون حيث بلغ (0.93)، كما تم حساب معاملات الثبات بطريقة الاتساق الداخلي للأداة كافة ولكل عادة عقلية على حده باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach α)، حيث أشارت هذه المعاملات إلى أن معامل الثبات لبعد السلوك الأكاديمي(0.79)، ولبعد السياق الأكاديمي(0.76)، ولبعد التنظيم وإدارة الوقت(0.75)، ولبعد التحصيل(0.73)، ولبعد المهارات المعرفية(0.82)، ولبعد التعامل مع الاختبارات(0.81)، واعتبرت هذه القيم مقبولة تربوياً وكافية لأغراض البحث (الشربيني،2007).

إجراءات الدراسة:

1. تمت مراجعة الجهات المعنية من أجل الحصول على الموافقة الرسمية لإجراء الدراسة في مدرسة النموذجية التابعة لجامعة اليرموك.
2. تمت زيارة المدرسة النموذجية بهدف الالتقاء بالمعلمين والمعلمات الذين يدرسون الصف الثامن الأساسي، وتم أخذ موافقتهم للقيام بتنفيذ الدراسة.
3. تم عقد عدة لقاءات بين الباحثة والمعلم، وتم خلال اللقاءات تعريف المعلم بأهداف الدراسة، وتعريف المعلم باستراتيجية السؤال والإجابة في أزواج، كما تم توفير المواد والوسائل التعليمية التي يحتاجها المعلم والطالب في أثناء تنفيذ الدراسة، وتزويد المعلم بدليل المعلم لوحدتي الدراسة والطلب منه الاطلاع عليها وإبداء الملاحظات التي يرونها مناسبة.
4. تم تدريب المعلم للمجموعة التجريبية من خلال قيام الباحثة بتنفيذ درس تجريبي من خارج وحدتي الدراسة وفقاً للاستراتيجية، وتمت المناقشة معهم حول مجريات الحصة التي نفذت أمامهم.
5. تم تطبيق أداتي الدراسة(مقياس الدافعية الداخلية الأكاديمية ومقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية) على طلبة مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة) تطبيقاً قبلياً في بداية الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي2015م، وذلك للتحقق من تكافؤ المجموعتين قبل تنفيذ تجربة الدراسة .
6. تم تدريس مجموعتي الدراسة بتاريخ 2015/2/8م وحتى تاريخ 2015/4/28م بواقع (11) أسبوع وزعت على (22) حصة مدة كل منها (45) دقيقة. حيث قام المعلم بتدريس وحدتي" التفكير والمنطق والحوار" و" الأمن الوطني والسلام العالمي" وفقا لاستراتيجة السؤال والإجابة في أزواج، كما جاءت في دليل المعلم، الملحق رقم (3). كما قام المعلم نفسه بتدريس الوحدتين كما وردت بكتاب الطلبة باستخدام الطريقة التقليدية لطلبة المجموعة الضابطة. كما
7. تم تطبيق أداتي الدراسة (مقياس الدافعية الداخلية الأكاديمية ومقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية)على طلبة مجموعتي الدراسة(التجريبية

والضابطة) تطبيقاً بعدياً.

تصميم البحث والمعالجة الإحصائية:

اتبعت الباحثة المنهج شبه التجريبي، وذلك باختبار أثر متغير (الاستراتيجية) في متغيرين تابعين هما: الدافعية الداخلية الأكاديمية والكفاءة الذاتية الأكاديمية. وفيما يتعلق بمعالجة البيانات إحصائياً، فقد تم استخدام ما يأتي: استخرجت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين المصاحب للإجابة عن السؤال الأول والثاني. كما تم أجراء تحليل التباين المصاحب المتعدد للقياس البعدي على أبعاد مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية.

عرض النتائج ومناقشتها:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية استخدام استراتيجية "السؤال والإجابة في أزواج" في تنمية الدافعية الداخلية الأكاديمية والكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة، وذلك عن طريق الإجابة عن أسئلة الدراسة الآتية:

أوّلًا: النتائج المتعلقة بسؤال البحث الذي نصَّ على: "هل هناك أثر دال إحصائيا (α=0.05)لاستخدام استراتيجية (السؤال والإجابة في أزواج) في تنمية الدافعية الداخلية الأكاديمية لدى طلبة الصف الثامن الأساسي؟". للإجابة عن سؤال البحث الأول؛ فقد تم حساب الوسطين الحسابيين والانحرافين المعياريين للقياسين القبلي والبعدي على مقياس الدافعية الداخلية الأكاديمية لدى طلبة الصف الثامن في المدرسة النموذجية وفقًا لاستراتيجية التعلم (السؤال والإجابة في أزواج، الاعتيادية)، والجدول (3) يبين الوسطين الحسابيين والانحرافين المعياريين للقياسين القبلي والبعدي على مقياس الدافعية الداخلية الأكاديمية لدى طلبة الصف الثامن في المدرسة النموذجية وفقًا لاستراتيجية التعلم.

الجدول (3)

الوسطين الحسابيين والانحرافين المعياريين للقياسين القبلي والبعدي على مقياس الدافعية الداخلية الأكاديمية لدى طلبة الصف الثامن في المدرسة النموذجية وفقًا لاستراتيجية التعلم.

إستراتيجية التعلم	العدد	الدافعية الداخلية الأكاديمية للقياس القبلي (مصاحب)		الدافعية الداخلية الأكاديمية للقياس المباشر	
		الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
السؤال والإجابة في أزواج	49	2.54	0.44	3.56	0.90
الاعتيادية	48	2.57	0.47	2.62	0.56

يلاحظ من الجدول (3) وجود فرق ظاهري بين الوسطين الحسابيين للقياس البعدي على مقياس الدافعية الداخلية الأكاديمية لدى طلبة الصف الثامن في المدرسة النموذجية ناتج عن اختلاف استراتيجيتي التعلم؛ وللتحقق من جوهرية الفرق الظاهري؛ تم إجراء تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) للقياس البعدي على مقياس الدافعية الداخلية الأكاديمية لدى طلبة الصف الثامن في المدرسة النموذجية وفقًا لاستراتيجية التعلم بعد تحديد أثر القياس القبلي عليه لديهم، وذلك كما هو مبين في الجدول (4).

الجدول (4)

تحليل التباين المصاحب للقياس البعدي على مقياس الدافعية الداخلية الأكاديمية لدى طلبة الصف الثامن في المدرسة النموذجية وفقًا لاستراتيجية التعلم بعد تحديد أثر القياس القبلي عليه لديهم.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر
الدافعية الداخلية الأكاديمية للقياس القبلي(مصاحب)	0.96	1	0.96	1.71	0.19	1.78%
استراتيجية التعلم	22.09	1	22.09	39.41	0.00	29.54%
الخطأ	52.68	94	0.56			
الكلي	75.44	96				

في حين يتضح من الجدول (4) وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة α=0.05 بين الوسطين الحسابيين للقياس البعدي على مقياس الدافعية الداخلية الأكاديمية لدى طلبة الصف الثامن في المدرسة النموذجية يُعزى لاستراتيجية التعلم؛ ولتحديد لصالح أيٍّ من استراتيجيتي التعلم كان الفرق الجوهري؛ فقد تم حساب الوسطين الحسابيين المعدلين للقياس البعدي على مقياس الدافعية الداخلية الأكاديمية لدى طلبة الصف الثامن في المدرسة النموذجية والخطأين المعياريين لهما وفقًا لاستراتيجية التعلم، وذلك كما هو مبين في الجدول (5).

الجدول (5)

الوسطين الحسابيين المعدلين للقياس البعدي على مقياس الدافعية الداخلية الأكاديمية لدى طلبة الصف الثامن في المدرسة النموذجية والخطأين المعياريين لهما وفقًا لاستراتيجية التعلم.

استراتيجية التعلم	الوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
السؤال والإجابة في أزواج	3.57	0.11
الاعتيادية	2.61	0.11

يتضح من الجدول (5) أن الفرق الجوهري قد كان لصالح أفراد المجموعة التجريبية الذين تم تدريسهم باستخدام استراتيجية السؤال والإجابة في أزواج مقارنة بزملائهم أفراد المجموعة الضابطة الذين تم تدريسهم بالاستراتيجية الاعتيادية.

علماً أن حجم الأثر لاستراتيجية التعلم قد بلغت قيمته (29.54%)؛ مما يُعني وجود أثر (أقل من المتوسط) لاستراتيجية التعلم على القياس البعدي لمقياس الدافعية الداخلية الأكاديمية لدى طلبة الصف الثامن في المدرسة النموذجية وفقاً لمعيار الشربيني (2007). ويمكن تفسير هذه النتيجة على النحو التالي:

- أن استخدام إستراتيجية السؤال والإجابة في أزواج أتيحت الفرصة لدى الطلبة لاكتشاف اتجاهاتهم وقيمهم نظراً لتميزها بالاثارة والتشويق والمتعة، واتسامها بالتنظيم والترتيب والتنوع في الانشطة المختلفة، ما أبعد الملل عن الطلبة. وهذا حفزهم نحو التعلم، لا بل وسهل تعلمهم من خلال مرورهم بخبرات عملية مرتبطة بمشكلات حقيقية في حياتهم، وزاد انتباههم، وتفاعلهم داخل الغرفة الصفية وهذا ما أكدته دراسة عبد الوهاب(2007).
- كما يمكن عزو هذه النتيجة الى تقديم التغذية الراجعة المستمرة، من خلال تشجيع وتحفيز الطلبة في كل خطوة من خطوات استراتيجية السؤال والاجابة في ازواج، مما شجع الطلبة على الاستمرار في التعلم، للوصول الى المعلومات التي يرغبون في تعلمها والحصول على التغذية الراجعة البعدية، مما أسهم في تحديد نقاط الضعف لدى الطلبة، ومحاولة علاجها في أثناء تعلمهم.
- ويمكن أن تعزى هذه النتيجة أيضاً الى أن استراتيجية السؤال والاجابة في أزواج ساعدت الطلبة بتطوير مهاراتهم في طرح الاسئلة حول المادة التعليمية، من خلال جعل كل زوج منوط بمهمة علية إنجازها، وبناءاً على إنجاز الازواج يتم تقييمهم.
- كما ساعدت استراتيجية السؤال والإجابة في أزواج في الكشف عن فهمهم الاستنتاجي لبعض الأسئلة، وهذا بدوره يؤدي إلى تنمية وعي الطلبة بمهارات الفهم المتنوعة، فأصبحوا أكثر قدرة على تحديد الأفكار الرئيسية وتذكر التفاصيل الدقيقة، والتنبؤ بالمعلومات اللاحقة، مما يزيد لديهم الرغبة في التوصل إلى استنتاجات وحقائق ومعلومات أخرى، وهذا يسهم في جعل ذهن الطلبة يقضاً وأكثر تنبأً وهذا ما أكدته دراسة كورلي وروشر (Corley & Rauscher,2013).
- كما أتاحت إستراتيجية السؤال والإجابة في أزواج الفرصة لجميع الطلبة بالمشاركة من خلال جميع مراحل تطبيقها، وذلك بسبب الطبيعة التبادلية لهذه الاستراتيجية، فالدور القيادي الذي اتخذه الطالب في طرح الأسئلة هو نشاط جديد ممتع، زاد من قدرته على التفكير والتعبير عن أفكاره ومواجهة الصعوبات التي تقابله والتغلب عليها.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة كل من دراسة (عبد الوهاب،2007؛ Corley & Rauscher,2013).

ثانياً: النتائج المتعلقة بسؤال البحث الذي نصَّ على: " هل هناك أثر دال إحصائيا (α=0.05)لاستخدام استراتيجية(السؤال والإجابة في أزواج) في تنمية الكفاءة الذاتية لدى طلبة الصف الثامن الأساسي؟". للإجابة عن سؤال البحث الثاني؛ فقد تم حساب الوسطين الحسابيين والانحرافين المعياريين للقياسين القبلي والبعدي على مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة الصف الثامن

في المدرسة النموذجية وفقًا لاستراتيجية التعلم (السؤال والإجابة في أزواج، الاعتيادية)، والجدول (6) يبين الوسطين الحسابيين والانحرافين المعياريين للقياسين القبلي والبعدي على مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة الصف الثامن في المدرسة النموذجية وفقًا لاستراتيجية التعلم.

الجدول (6)

الوسطين الحسابيين والانحرافين المعياريين للقياسين القبلي والبعدي على مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة الصف الثامن في المدرسة النموذجية وفقًا لاستراتيجية التعلم.

استراتيجية التعلم	العدد	الكفاءة الذاتية الأكاديمية للقياس القبلي (مصاحب)		الكفاءة الذاتية الأكاديمية للقياس المباشر	
		الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
السؤال والإجابة في أزواج	49	2.50	0.48	3.49	0.88
الاعتيادية	48	2.69	0.45	2.66	0.54

يلاحظ من الجدول (6) وجود فرق ظاهري بين الوسطين الحسابيين للقياس البعدي على مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة الصف الثامن في المدرسة النموذجية ناتج عن اختلاف استراتيجيتي التعلم؛ وللتحقق من جوهرية الفرق الظاهري؛ تم إجراء تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) للقياس البعدي على مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة الصف الثامن في المدرسة النموذجية وفقًا لاستراتيجية التعلم بعد تحديد أثر القياس القبلي عليه لديهم، وذلك كما هو مبين في الجدول (7).

الجدول (7)

تحليل التباين المصاحب للقياس البعدي على مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة الصف الثامن في المدرسة النموذجية وفقًا لاستراتيجية التعلم بعد تحديد أثر القياس القبلي عليه لديهم.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر
الكفاءة الذاتية الأكاديمية للقياس القبلي (مصاحب)	1.48	1	1.48	2.82	0.10	2.92%
استراتيجية التعلم	18.03	1	18.03	34.34	0.00	26.76%
الخطأ	49.35	94	0.53			
الكلي	67.50	96				

يتضح من الجدول (7) وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة α=0.05 بين الوسطين الحسابيين للقياس البعدي على مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة الصف الثامن في المدرسة النموذجية يُعزى لاستراتيجية التعلم؛ ولتحديد لصالح أيٍّ من استراتيجيتي التعلم كان الفرق الجوهري؛ فقد تم حساب الوسطين الحسابيين المعدلين للقياس البعدي على مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة الصف الثامن في المدرسة النموذجية والخطأين المعياريين لهما وفقًا لاستراتيجية التعلم، وذلك كما هو مبين في الجدول (8).

الجدول (8)

الوسطين الحسابيين المعدلين للقياس البعدي على مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة الصف الثامن في المدرسة النموذجية والخطأين المعياريين لهما وفقًا لاستراتيجية التعلم.

استراتيجية التعلم	الوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
السؤال والإجابة في أزواج	3.52	0.10
الاعتيادية	2.63	0.11

يتضح من الجدول (8) أن الفرق الجوهري قد كان لصالح أفراد المجموعة التجريبية الذين تم تدريسهم باستخدام استراتيجية السؤال والإجابة في أزواج مقارنة بزملائهم أفراد المجموعة الضابطة الذين تم تدريسهم بالاستراتيجية الاعتيادية.

علماً أن حجم الأثر لاستراتيجية التعلم قد بلغت قيمته (26.76%)؛ مما يُعني وجود أثر (أقل من المتوسط) لاستراتيجية التعلم على القياس البعدي لمقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة الصف الثامن في المدرسة النموذجية وفقاً لمعيار الشربيني (2007).

كما تم حساب الوسطين الحسابيين والانحرافين المعياريين للقياسين القبلي والبعدي على أبعاد مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية (السلوك الأكاديمي، السياق الأكاديمي، التنظيم وإدارة الوقت، التحصيل، المهارات المعرفية، التعامل مع الاختبارات) لدى طلبة الصف الثامن في المدرسة النموذجية وفقًا لاستراتيجية التعلم، والجدول (9) يبين الوسطين الحسابيين والانحرافين المعياريين للقياسين القبلي والبعدي على أبعاد مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة الصف الثامن في المدرسة النموذجية وفقًا لاستراتيجية التعلم.

الجدول (9)

الوسطين الحسابيين والانحرافين المعياريين للقياسين القبلي والبعدي على أبعاد مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة الصف الثامن في المدرسة النموذجية وفقًا لاستراتيجية التعلم

البعد	استراتيجية التعلم	العدد	القياس القبلي		القياس البعدي	
			الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
السلوك الأكاديمي	السؤال والإجابة في أزواج	49	2.67	0.77	3.46	1.04
	الاعتيادية	48	2.78	0.72	2.77	0.57
السياق الأكاديمي	السؤال والإجابة في أزواج	49	2.44	0.86	3.23	0.97
	الاعتيادية	48	2.58	0.97	2.59	0.87
التنظيم وإدارة الوقت	السؤال والإجابة في أزواج	49	2.60	0.76	3.48	0.86
	الاعتيادية	48	2.72	0.74	2.82	0.70
التحصيل	السؤال والإجابة في أزواج	49	2.32	0.67	3.65	1.06
	الاعتيادية	48	2.69	0.86	2.59	0.84
المهارات المعرفية	السؤال والإجابة في أزواج	49	2.36	0.73	3.37	0.97
	الاعتيادية	48	2.59	0.91	2.57	0.97
التعامل مع الاختبارات	السؤال والإجابة في أزواج	49	2.49	0.81	3.69	1.04
	الاعتيادية	48	2.71	0.69	2.52	0.84

يلاحظ من الجدول (9) وجود فرق ظاهري بين الوسطين الحسابيين للقياس البعدي على أبعاد مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة الصف الثامن في المدرسة النموذجية ناتج عن اختلاف استراتيجيتي التعلم؛ وللتحقق من جوهرية الفرق الظاهري؛ تم إجراء تحليل التباين المصاحب المتعدد (MANCOVA) بين الوسطين الحسابيين للقياس البعدي على أبعاد مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة الصف الثامن في المدرسة النموذجية مجتمعة وفقًا لاستراتيجية التعلم بعد تحييد أثر القياس القبلي عليها لديهم، وذلك كما هو مبين في الجدول (10).

الجدول (10)

تحليل التباين المصاحب المتعدد للقياس البعدي على أبعاد مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة الصف الثامن في المدرسة النموذجية مجتمعة وفقًا لاستراتيجية التعلم بعد تحييد أثر القياس القبلي عليها لديهم

الأثر	نوع الاختبار المتعدد	قيمة الاختبار المتعدد	قيمة ف الكلية المحسوبة	درجة حرية الفرضية	درجة حرية الخطأ	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر
السلوك الأكاديمي للقياس القبلي (مصاحب)	Wilks' Lambda	0.98	0.31	6	84	0.93	2.18%
السياق الأكاديمي للقياس القبلي (مصاحب)	Wilks' Lambda	0.99	0.11	6	84	1.00	0.74%
التنظيم وإدارة الوقت للقياس القبلي (مصاحب)	Wilks' Lambda	0.96	0.59	6	84	0.74	4.03%
التحصيل للقياس القبلي (مصاحب)	Wilks' Lambda	0.92	1.28	6	84	0.28	8.35%
المهارات المعرفية للقياس القبلي (مصاحب)	Wilks' Lambda	0.95	0.74	6	84	0.62	5.04%
التعامل مع الاختبارات للقياس القبلي (مصاحب)	Wilks' Lambda	0.94	0.93	6	84	0.48	6.25%
استراتيجية التعلم	Hotelling's Trace	0.49	**6.85**	6	84	0.00	32.84%

يتبين من الجدول (10) وجود أثر دال إحصائياً لاستراتيجية التعلم عند مستوى الدلالة (α=0.05) على القياس البعدي لأبعاد مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة الصف الثامن في المدرسة النموذجية مجتمعة؛ ولتحديد على أيٍّ من القياس البعدي لأبعاد مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية كلٌّ على حدةٍ كان أثرُ استراتيجية التعلم؛ فقد تم إجراء تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) بين الوسطين الحسابيين للقياس البعدي على أبعاد مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة الصف الثامن في المدرسة النموذجية كلٌّ على حدةٍ وفقًا لاستراتيجية التعلم بعد تحييد أثر القياس القبلي عليها لديهم، وذلك كما هو مبين في الجدول (11).

الجدول (11)

تحليل التباين المصاحب للقياس البعدي على أبعاد مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة الصف الثامن في المدرسة النموذجية كلٌّ على حدةٍ وفقًا لاستراتيجية التعلم بعد تحييد أثر القياس القبلي عليها لديهم

المتغير التابع	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر
السلوك الأكاديمي للقياس المباشر	السلوك الأكاديمي للقياس القبلي (مصاحب)	0.08	1	0.08	0.11	0.74	0.12%
	السياق الأكاديمي للقياس القبلي (مصاحب)	0.04	1	0.04	0.06	0.81	0.07%
	التنظيم وإدارة الوقت للقياس القبلي (مصاحب)	0.54	1	0.54	0.77	0.38	0.86%
	التحصيل للقياس القبلي (مصاحب)	1.01	1	1.01	1.44	0.23	1.59%
	المهارات المعرفية للقياس القبلي (مصاحب)	0.17	1	0.17	0.24	0.62	0.27%
	التعامل مع الاختبارات للقياس القبلي (مصاحب)	1.19	1	1.19	1.70	0.20	1.87%
	استراتيجية التعلم	14.56	1	14.56	**20.74**	0.00	18.90%
	الخطأ	62.50	89	0.70			
	الكلي	78.79	96				
السياق الأكاديمي للقياس	السلوك الأكاديمي للقياس القبلي (مصاحب)	0.09	1	0.09	0.11	0.75	0.12%
	السياق الأكاديمي للقياس القبلي (مصاحب)	0.03	1	0.03	0.03	0.86	0.03%
	التنظيم وإدارة الوقت للقياس القبلي (مصاحب)	1.59	1	1.59	1.88	0.17	2.07%

المتغير التابع	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر
المباشر	التحصيل للقياس القبلي (مصاحب)	0.15	1	0.15	0.18	0.67	0.20%
	المهارات المعرفية للقياس القبلي (مصاحب)	0.46	1	0.46	0.54	0.46	0.60%
	التعامل مع الاختبارات للقياس القبلي (مصاحب)	1.60	1	1.60	1.89	0.17	2.08%
	استراتيجية التعلم	11.16	1	11.16	**13.19**	0.00	12.91%
	الخطأ	75.29	89	0.85			
	الكلي	90.38	96				
التنظيم وإدارة الوقت للقياس المباشر	السلوك الأكاديمي للقياس القبلي (مصاحب)	0.48	1	0.48	0.75	0.39	0.83%
	السياق الأكاديمي للقياس القبلي (مصاحب)	0.04	1	0.04	0.06	0.80	0.07%
	التنظيم وإدارة الوقت للقياس القبلي (مصاحب)	0.02	1	0.02	0.03	0.87	0.03%
	التحصيل للقياس القبلي (مصاحب)	1.80	1	1.80	2.83	0.10	3.08%
	المهارات المعرفية للقياس القبلي (مصاحب)	0.01	1	0.01	0.01	0.92	0.01%
	التعامل مع الاختبارات للقياس القبلي (مصاحب)	0.28	1	0.28	0.45	0.51	0.50%
	استراتيجية التعلم	12.21	1	12.21	**19.26**	0.00	17.79%
	الخطأ	56.43	89	0.63			
	الكلي	69.46	96				
التحصيل للقياس المباشر	السلوك الأكاديمي للقياس القبلي (مصاحب)	0.00	1	0.00	0.00	0.95	0.00%
	السياق الأكاديمي للقياس القبلي (مصاحب)	0.01	1	0.01	0.01	0.92	0.01%
	التنظيم وإدارة الوقت للقياس القبلي (مصاحب)	0.27	1	0.27	0.29	0.59	0.32%
	التحصيل للقياس القبلي (مصاحب)	0.00	1	0.00	0.00	0.95	0.00%
	المهارات المعرفية للقياس القبلي (مصاحب)	0.12	1	0.12	0.13	0.72	0.14%
	التعامل مع الاختبارات للقياس القبلي (مصاحب)	2.25	1	2.25	2.38	0.13	2.61%
	استراتيجية التعلم	27.45	1	27.45	**29.11**	0.00	24.65%
	الخطأ	83.92	89	0.94			
	الكلي	114.53	96				
المهارات المعرفية للقياس المباشر	السلوك الأكاديمي للقياس القبلي (مصاحب)	0.73	1	0.73	0.76	0.39	0.85%
	السياق الأكاديمي للقياس القبلي (مصاحب)	0.14	1	0.14	0.15	0.70	0.17%
	التنظيم وإدارة الوقت للقياس القبلي (مصاحب)	0.00	1	0.00	0.00	0.98	0.00%
	التحصيل للقياس القبلي (مصاحب)	1.50	1	1.50	1.57	0.21	1.73%
	المهارات المعرفية للقياس القبلي (مصاحب)	0.84	1	0.84	0.88	0.35	0.98%
	التعامل مع الاختبارات للقياس القبلي (مصاحب)	0.28	1	0.28	0.29	0.59	0.33%
	استراتيجية التعلم	18.14	1	18.14	**18.96**	0.00	17.56%
	الخطأ	85.18	89	0.96			
	الكلي	104.46	96				
التعامل مع الاختبارات	السلوك الأكاديمي للقياس القبلي (مصاحب)	0.64	1	0.64	0.70	0.40	0.78%
	السياق الأكاديمي للقياس القبلي (مصاحب)	0.04	1	0.04	0.04	0.84	0.05%

المتغير التابع	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر
للقياس المباشر	التنظيم وإدارة الوقت للقياس القبلي (مصاحب)	0.02	1	0.02	0.02	0.89	0.02%
	التحصيل للقياس القبلي (مصاحب)	2.66	1	2.66	2.91	0.09	3.17%
	المهارات المعرفية للقياس القبلي (مصاحب)	0.12	1	0.12	0.13	0.72	0.14%
	التعامل مع الاختبارات للقياس القبلي (مصاحب)	0.04	1	0.04	0.05	0.83	0.05%
	استراتيجية التعلم	35.02	1	35.02	**38.29**	0.00	30.08%
	الخطأ	81.40	89	0.91			
	الكلي	117.54	96				

يتضح من الجدول (11) وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة α=0.05 بين الوسطين الحسابيين للقياس البعدي لأبعاد مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة الصف الثامن في المدرسة النموذجية يُعزى لاستراتيجية التعلم؛ ولتحديد لصالح أيٍّ من استراتيجيتي التعلم كان الفرق الجوهري؛ فقد تم حساب الوسطين الحسابيين المعدلين للقياس البعدي لأبعاد مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة الصف الثامن في المدرسة النموذجية والخطأين المعياريين لهما وفقًا لاستراتيجية التعلم، وذلك كما هو مبين في الجدول (12).

الجدول (12)

الوسطين الحسابيين المعدلين للقياس البعدي لأبعاد مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة الصف الثامن في المدرسة النموذجية والخطأين المعياريين لهما وفقًا لاستراتيجية التعلم

المتغير التابع	استراتيجية التعلم	الوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
السلوك الأكاديمي للقياس المباشر	السؤال والإجابة في أزواج	3.52	0.12
	الاعتيادية	2.71	0.12
السياق الأكاديمي للقياس المباشر	السؤال والإجابة في أزواج	3.26	0.13
	الاعتيادية	2.56	0.14
التنظيم وإدارة الوقت للقياس المباشر	السؤال والإجابة في أزواج	3.52	0.12
	الاعتيادية	2.78	0.12
التحصيل للقياس المباشر	السؤال والإجابة في أزواج	3.67	0.14
	الاعتيادية	2.56	0.14
المهارات المعرفية للقياس المباشر	السؤال والإجابة في أزواج	3.42	0.14
	الاعتيادية	2.52	0.14
التعامل مع الاختبارات للقياس المباشر	السؤال والإجابة في أزواج	3.73	0.14
	الاعتيادية	2.48	0.14

يتضح من الجدول (12) أن الفرق الجوهري بين الوسطين الحسابيين المعدلين للقياس البعدي لأبعاد مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية (السلوك الأكاديمي، التنظيم وإدارة الوقت، المهارات المعرفية) لدى طلبة الصف الثامن في المدرسة النموذجية وفقًا لاستراتيجية التعلم قد كان لصالح أفراد المجموعة التجريبية الذين تم تدريسهم باستخدام استراتيجية السؤال والإجابة في أزواج مقارنة بزملائهم أفراد المجموعة الضابطة الذين تم تدريسهم بالاستراتيجية الاعتيادية.

علماً أن حجم الأثر للبرنامج قد بلغت قيمته (18.90% لبعد السلوك الأكاديمي،12.91% لبعد السياق الأكاديمي، 17.79% لبعد التنظيم وإدارة الوقت، 24.65% لبعد التحصيل، 17.56% لبعد المهارات المعرفية، 30.08% لبعد التعامل مع الاختبارات)

على الترتيب وفق الظهور؛ مما يُعني وجود أثر (منخفض) لاستراتيجية التعلم في القياس البعدي لأبعاد مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية (السلوك الأكاديمي، السياق الأكاديمي، التنظيم وإدارة الوقت، المهارات المعرفية) لدى طلبة الصف الثامن في المدرسة النموذجية، ووجود أثر (أقل من المتوسط) لاستراتيجية التعلم في القياس البعدي لبعد مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية (التحصيل) لدى طلبة الصف الثامن في المدرسة النموذجية، ووجود أثر (متوسط) لاستراتيجية التعلم في القياس البعدي لبعد مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية (التعامل مع الاختبارات) لدى طلبة الصف الثامن في المدرسة النموذجية وفقاً لمعيار الشربيني (2007):

- 60% فاكثر اثر مرتفع جدا للمتغير المستقل .
- 50% الى اقل60% اثر مرتفع للمتغير المستقل .
- 40% الى اقل 50% اثر فوق المتوسط للمتغير المستقل .
- 30% الى اقل من40% اثر متوسط للمتغير المستقل .
- 20% الى اقل من 30% اثر اقل من المتوسط للمتغير المستقل .

ويمكن تفسير هذه النتيجة على النحو التالي:

- أن استراتيجية السؤال والإجابة في أزواج أسهمت في السماح للطلبة بالتعبير عن مشاعرهم وآرائهم؛ ما أدى الى شعورهم بالنجاح في انجاز الموضوعات التي يعدّونها مهمة بالنسبة لهم، التي يطمحون في انجازها. وهذا من شأنه ان يظهر مستوى مرتفعاً من الكفاءة الذاتية. فالمواقف والخبرات التي يمرّ بها الطلبة في الموقف التعليمي خلال مدة التدريب، ساعدتهم على إدراك الكيفية التي يكتسبون بها المفاهيم الايجابية والسلبية عن الذات، وجعلتهم يتفاعلون ايجاباً مع المعلم ومع زملائهم، ما أسهم في زيادة ثقتهم بذاتهم وشعورهم بالكفاءة، ونمو اتجاهات إيجابية لديهم عن كفاءتهم الذاتية.

- كما ان استراتيجية السؤال والاجابة في ازواج أتاحت الفرصة لكل طالب لكي يستمع إلى زميله بتفهم ومودة، ما يعد شكلاً من اشكال السلوك المدعم للذات الأكاديمية. كما وفرت بيئة تعلم تعاونية خالية من المخاوف والمخاطرة. ففيها كان يناقش كل طالب مع زميله مجموعة من الافكار حول موضوع التعلم. كل ذلك أسهم في تنمية وعي الطالب بذاته وإحساسه بالكفاءة الذاتية. وهذا ما أكدته أيضاً نتائج دراسة قيلس و اشمان و تيرويل (2008).

- كما ساعدت استراتيجية السؤال والإجابة في أزواج تم تفعيل المناقشات الثنائية في مجموعات عمل صغيرة تعاونية تزود الطالب بالبيئة الاجتماعية للتعلم، وأتاحت للطلبة ممارسة تقويم بعضهم البعض، كما أتاحة الفرصة لهم للتأمل الذاتي في قدراتهم، حيث يشير اندرسون (Anderson, 2004) إلى أن توفير بيئات تعلم تعاوني يؤدي الى كفاءات واهتمامات وشبكات اجتماعية تزيد من الشعور بالكفاءة الذاتية.

- ويمكن أن تعزى هذه النتيجة أيضاً الى الفرصة التي وفرتها استراتيجية السؤال والاجابة في أزواج للطلبة لتنمية قدرتهم على تقويم ذواتهم، وتوجيه انتباههم الى مواقع الضعف والقوة لديهم، وتحديد مدى فعالية استراتيجيات التعلم، ومدى مشاركتهم في مواقف التعلم، ومدى تحقيقهم للأهداف المرغوبة. كل ذلك أدى إلى زيادة وعيهم وإدراكهم لكفاءتهم الذاتية في مواقف التعلم.

- وفرت استراتيجية السؤال والاجابة في أزواج روابط وجدانية بين الطلبة والمعلم. كما وفرت بيئة تعليم شعر الطلبة من خلالها بالأمان وبقدراتهم وجدارتهم نحو التعلم، ما أسهم في دعم ثقتهم بأنفسهم وبمعلميهم، وبدورهم الايجابي في التعلم، الأمر الذي زاد من حبهم للمادة وميلهم نحو تعلمها. ما انعكس إيجاباً على الكفاءة الذاتية الأكاديمية لديهم. وهذا ما أكدته دراسة نادري (2013).

وتتفق نتائج هذا البحث مع دراسة (عشا وأبو عواد والشلبي وعبد،2012؛ Naderi,2013؛ Gillies, Ashman & Terwel,2008؛ Pan, 2014).

التوصيات

بناء على نتائج الدراسة يمكن التوصية بما يلي:

- استخدام استراتيجية السؤال والاجابة في ازواج في المناهج الدراسية للمرحلة الاساسية، لغاية تنمية الدافعية الداخلية والكفاءة الذاتية لدى الطلبة.
- عقد الدورات التدريبية والورش التعليمية الخاصة بالمعلمين والمشرفين لتدريبهم على استراتيجية السؤال والاجابة في أزواج.
- إجراء دراسات حول أثر استراتيجية السؤال والاجابة في ازواج في متغيرات أخرى ذات علاقة بالعملية التعليمية من مثل أبنية الدافعية، وعلى مراحل تعليمية أخرى.

المراجع

أبو رياش، حسن. (2007). التعلم المعرفي. الأردن: دار المسيرة للطبع والنشر والتوزيع.

بوفقة، إيمان. (2013). الكفاءة الذاتية الأكاديمية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى المراهقين ذوي صعوبات التعلم والأسوياء. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة سطيف2، الجزائر.

الديب، محمد؛ خليفة، وليد. (2013). أثر برنامج تدريبي لتنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية في الدافعية للتعلم ووجهة الضبط وقلق الاختبار لدى الطلاب المتلكئين أكاديمياً. مجلة كلية التربية ، 35، 119-180.

الزيات، فتحي. (1998). البنية العاملية للكفاءة الذاتية الأكاديمية ومحدداتها. المؤتمر الدولي الخامس، مركز الإرشاد النفسي، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة.

الشلبي، الهام. (2010). اثر استخدام الخريطة المفاهيمية في تحصيل طلبة الصف التاسع للمفاهيم العلمية في مادة الأحياء ودافع الانجاز لديهم وقدرتهم على التفكير الإبداعي. مجلة العلوم التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة البحرين11(2)، 150-117.

الشربيني، زكريا. (2007). الإحصاء وتصميم التجارب في البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية. مكتبة الأنجلو المصرية.

عبد الحي، يوسف. (2012). الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة المرحلتين المتوسطة والثانوية في منطقة المثلث الجنوبي في ضوء متغير الجنس والعمر. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد:الأردن.

عبد الوهاب، عبير. (2007). اثر استخدام استراتيجيتين للتعلم النشط في التحصيل الدراسي لمادة علم النفس والدافعية للانجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية الازهرية. مجلة قطاع الدراسات التربوية، جامعة الازهر، (1)، 171- 221.

عشا، انتصار وأبو عواد، فريال والشلبي، إلهام وعبد، ايمان. (2012). أثر اسراتيجيات التعلم النشط في تنمية الفاعلية الذاتية والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة كلية العلوم التربوية التابعة لوكالة الغوث الدولية، مجلة جامعة دمشق، 28(1)، 542-519.

قطامي، نايفة. (1992). أساسيات علم النفس المدرسي. عمان: دار الشروق.

قطامي، يوسف. (2004). النظرية المعرفية الاجتماعية وتطبيقاتها. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

Anderson, K. (2004). Effect of Participation in Reflective Writing Program onMiddel. School Student Academic Self-Efficacy and Self- Regulated Learning Strategy Use. Doctoral Dissertation, University of Colorado: Denver.

Azlina, N.& Nik, A. (2010). Supporting collaborative activities among students and teachers through the use of think- pair-share techniques. International Journal of Computer Science Issues. 7(5), 18-25.

Bandura, A. (2002). Exercise of Personal and Collective efficacy in Changing Societies [Eds] A Bandura. Self-efficacy in Changing Societies, Melbourne: Cambridge.

Bandura, A. (1997). Self-efficacy: Toward a unifing theory of behavioral change. Psychological Review, 84, 191-215.

Bandura, A (1986). Social Foundations of Thought and Action: a social cognitive theory, New York, prentice hall.

Corley, M. & Rauscher, C. (2013). Deeper learning through questioning. American institutes for research(AIR), 12, 1-5.

Ericksen, A.(2009). Enhancing motivation and learning. Jossy-Bass.

Gillies, R. Ashman, A &Terwel, J. (2008). The teachers role in implementing cooperative learning in the classroom: An Introduction. Springer, ISBN: 9780387708911.

Goldschmid, M. (1971). The Learning Cell: An instructional lnnovation.

Gottfried, A.,E. Fleming, J. & Gottfried, A.,W. (2001). Continuity of academic intrinsic motivation from childhood througt late adolescence: A longitudinal study. Journal of Educational Psychology, 93(1), 3-13.

Lepper, M. (2005). Intrinsic and extrinsic motivational orientations between self-rated motivation and memory performance. Scandinavian. Journal of Psychology, 46(4), 323-330.

Lowman, T. (2006). Mastering the Techniques of Teaching. San Francisco: Jossey-Bass.

Mckeachie , W. (1994). Teaching Tips: Strariegies .rasearch. and Theory for College and University Teachers. Lexington Mass: D .C. Health and Company.

Naderi, S. (2013).The effect of active learning instruction on the intermediate iranian EFL learners listening self-efficacy beliefs. International Journal of Linguistics, 5(6). 91-109.

Pan, C. (2014). Effects of reciprocal peer-questioning instruction on eflcollege students English reading comprehension. International Journal of English Language and Literature Studies, 3(3), 190-209.

Petri, H. & Govern, J.(2004). Motivation: Theory, Research, and Application. Belmont: Wads Worth-Thomson Learning.

Pintrich, P. &Schunk, D. (1996). Motivation in education: theory, research, and applications. englewood cliffs, NJ: Merrill/Prentice Hall.

Richard M. Rebecca, F. (1994). Cooperative Learning in Technical Courses: Procedures, Pitfalls, and Payoffs. Available online at:http://www4.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/Papers/Coopreport.html.

Ryan, R and Deci, E. (2006). Intrinsic and Extrinsic Motivations Class Definitions and new Direction.Contemporary Educational Psychology, 31(1), 54-57.

Shimazoe, J. & Aldrich, H. (2010). Group work can be gratifying: Understanding and overcoming resistance to cooperative learning. College Teaching, 58, 52-57.

Theobald, M. A. (2006). Increasing Student Motivation: Strategies for Middle and High School Teachers. Thousand Oaks, Calif: Corwin Press.

Wilke, R. (2003). The effect of active learning on student characteristics in a human physiology course for non-majors. Advances in Physiology Education, 27(4), 207-223.

Yang, N. (1999). The relationship between EFL learners' beliefs and learning strategy use. System, 27, 515-535.

The Efficacy of Using the Question-answer Pair Strategy in Improving the Academic Intrinsic Motivation and the Academic Self Efficacy for Eighth Graders in Jordan

Samar Jarrah, Shadia Al Tel *

ABSTRACT

The goal of this study was to show the efficacy of using the question-answer pair strategy in improving the academic intrinsic motivation and the academic self-efficacy for eighth grade of the model school in Yarmouk University in (2014/2015). To achieve the goals of the study, the researcher applied Lepper tool for academic intrinsic motivation and Abdel Alhay tool for academic self-efficacy. The researcher used both the cluster sample and the semi-experimental technique in the study. The study sample consisted of (97) male and female students. The results revealed that there was a statistically significant difference between the performance of the student on academic intrinsic motivation and the overall academic self-efficacy dimensions because of applying the question – answer pair strategy.

Keywords: question-answer pair strategies, motivation, self-efficiency.

* Psychology Department, Yarmouk University. Received on 10/7/2016 and Accepted for Publication on 18/11/2016.