وضع مقياس
للأسلوب المفضّل في التعلم

اعداد

الدكتور/ حسين عبد العزيز الدريني

أستاذ مساعد علم النفس التعليمي

بجامعتي الأزهر وقطر

تمهيـــد

يواجه التلاميذ أثناء العملية التعليمية بمواقف تنافسية متعددة . فيتنافس بعضهم مع بعض للحصول على الدرجات العالية أو المراكز المتقدمة أو تقدير أساتذتهم وأولياء أمورهم . إلا أنه مع استخدام بعض الطرق التربوية ـ كطريقة المشروع ـ ومع اشتراك التلاميذ في الأنشطة التربوية المختلفة ، وفي ظل مفهوم التربية التفاعلية (Stanf ord & Roark, 1974) Interactive Education التي جعلت التلميذ مشاركا في العملية التعليمية لامتلقيا سلبيا للمعلومات ، كان على التلاميذ أن يتعاون بعضهم مع بعض لتحقيق أهداف تربوية وتعليمية مشتركة .

ويستند استخدام المنافسة في العملية التربوية إلى عدة أسس منها (Johnson & Johnson, 1974) .

١ ـ تعتبر المنافسة من وسائل إعداد التلاميذ للحياة في مجتمع تنافسي يكون فيه البقاء للأصلح .
٢ ـ يعتمد التحصيل والإنجاز والنجاح وتحقيق المطامح على نجاح الفرد في المنافسة .
٣ ـ تؤدي المنافسة إلى « صلابة عود » الصغار ليعيشوا في « العالم الواقعي » .

وقد حاول جونسون وزميله ١٩٧٤ اثبات خطأ هذه الأسس فبينا أنه بدون التعاون لايكون للجماعة والمجتمعات أي وجود . وكذلك استنادا إلى دراسات متعددة بينا أن المنافسة قد تعوق الفرد عن حل المشكلات حلا ناجحا . وفضلا عن ذلك فإن المنافسة « لا تقوي عود الصغار » جميعا ، فمن يفشل قد ينسحب من المواقف التنافسية التالية أو يستخدم أسلوبا دفاعيا آخر . وبذلك لاتعد المنافسة الصبي الصغير للمعيشة في العالم الواقعي . وعلى هذا فالعملية التعليمية ليست ولا ينبغي أن تكون تنافسية دائما أو تعاونية دائما ، بل مزيج موجه هادف من هذا وذاك .

إن الإفادة من المناخ التربوي سواء أكان تنافسيا أو تعاونيا لا يؤتي ثماره إلا بناء على اتجاهات الدارسين نحوه . من هنا تكون الحاجة لوضع مقياس لقياس أسلوب التلميذ المفضل في التعلم أو اتجاهاته التعاونية والتنافسية في مواقف التعلم حتى يمكن الاستفادة من التفاعل بين اتجاهات الدارسين والمواقف التربوية لتحقيق أقصى فائدة ممكنة . وهذا يتمشى مع الاتجاه الذي أشار إليه Cronbach & Snow (1977) والمعروف « بالتفاعل بين الاستعداد والتدريب أو المعالجة Aptitude-Treatment Interaction يقوم هذا الاتجاه على أساس أنه لا يوجد أسلوب تعليمي واحد يحقق أفضل الفوائد لجميع الدارسين ، إذ أن أسلوبا تدريسيا معينا قد يكون أكثر ملائمة لدارس معين بينما لا يناسب دارس آخر بنفس الدرجة .

وفضلا عن ذلك فإن معرفة المدرس بأسلوب التلميذ المفضل في التعلم تساعده على توجيه البناء والتنظيم الاجتماعي للفصول والجماعات بما يحقق أقصى فائدة ممكنة . (Lavin 1965, P . 161)

مما يزيد الأمرين السابقين وضوحا مابينته الدرسات عن أثر استخدام التنافس أو التعاون على تحصيل التلاميذ وابتكاريتهم وعلى علاقاتهم الاجتماعية وتقبل الآخرين لهم . فلقد بين Clayton (1964) أن التنافس يؤدي إلى زيادة التحصيل في اكتساب مهارة الكتابة على الآلة الكاتبة . بينما بين Gurnee (1968) ارتفاع معدل التعلم تحت تأثير التعاون عنه تحت تأثير التنافس . وتوصل Torrance (1968) إلى أن المنافسة تزيد الطلاقة والمرونة والأصالة . وأكد Rania (1968) أن المنافسة تزيد الطلاقة والمرونة لدى عينة من طلبة الهند أما آدمز Adams (1968) ، فلقد بين أن المنافسة تعوق المرونة التلقائية والأصالة لدى الأفراد ، بينما تزيد الطلاقة (Adams, 1973) .

إن هذا الخلاف في نتائج الدراسات دفع جونسون وزملاءه (Johnson,et al, 1981) إلى استعراض الدراسات السابقة وباستخدام التحليل المعروف باسم Meta Analysis توصلوا إلى أن التعاون يزيد معدل التحصيل والانتاجية بدرجة تفوق التنافس وأن هذه الزيادة تكون

في جميع المواد الدراسية ، وفي جميع الأعمار وفي جميع الأعمال التي تتضمن اكتساب المفاهيم وحل المشكلات اللفظية والتصنيف وحل المشكلات المتعلقة بالأمور المكانية Spatial وفي التذكر ، وفي الأداء الحركي ، وفي التخمين والتنبؤ وإصدار الأحكام . ويكون التعاون أعلى أثرا إذا استخدم لتحقيق أهداف جماعية ، وللقيام بأعمال غير روتينية بل أعمال تمتاز بالتنوع والعمق والأصالة ، وإذا صاحبه تشجيع كل عضو للآخر لزيادة الانتاجية ، وإذا استخدم في مساعدة التلميذ لزميله لدراسة مايصعب عليه فهمه ، وإذا استخدم في تسميع المواد الدراسية السابق دراستها .

وقد أخضع Cotton & Cook (1986) نفس الدراسات السابقة التي استخدمها جونسون وزملاؤه ١٩٨١ للتحليل وتوصلا إلى أن « التعاون والتنافس لايؤدي أحدهما بذاته إلى زيادة التحصيل والإنتاجية . إذ أن تفوق أحدهما يتحدد بعوامل متعددة 181 . P وبين الباحثان أن بعضا من هذه العوامل سبق أن حددها جونسون وزملاءه ١٩٨١ (وقد سبق الاشارة إليها في الفقرة السابقة) ، كما أضاف بعض العوامل الأخرى مثل « المدة التي تستغرقها الدراسة ، وطبيعة العمل من حيث درجة الاعتماد المتبادل بين الأفراد لأدائه ، ونوع العمل ، P — 181 .

أما عن تأثير التعاون والتنافس على العلاقات الاجتماعية بين الأفراد ، فلقد بينت دراسة Deutsch (1949) أن التعاون أدى إلى تنسيق جهود الأعضاء ، وإلى تقسيم العمل بينهم ، وزيادة تقبلهم للآراء والمقترحات المتبادلة بينهم ، وإلى مزيد من الاتفاق في الآراء ، وإلى مزيد من تبادل المساعدة بينهم ، وقلة صعوبات الاتصال بينهم ، أما التنافس فقد أدى إلى ارتفاع معدل العدوانية بين التلاميذ ، ومعدل إعاقة بعضهم لبعض ، وقد كان لهذه العلاقات أثرها على إنتاجية الجماعات .

مما سبق يتضح أن للتعاون والتنافس آثارهما على تحصيل الدارسين وابتكاريتهم وعلاقاتهم الإجتماعية وتقبلهم بعضهم لبعض . إلا أن هذه الآثار تتحد بعوامل متعددة أشار إليها جونسون وزملاؤه ١٩٨١ وكونون وكوك ١٩٨٢ . ويمكن اعتبار اتجاهات الدارس التعاونية والتنافسية في المواقف التعليمية (أو أسلوبه المفضل في التعلم) أحد هذه العوامل .

وقد أثبت Cohen (1982) ذلك فيما يتعلق بالعلاقات الاجتماعية وذلـك في دراسته التجريبية على عينة من طلبة الجامعة . بين كوهن أن لكل فرد أسلوبه الخاص في التعامل Personalistic Style وأن هذا الأسلوب ـ تعاونيا كان أو تنافسيا ـ يتفاعل مع المواقف التعاونية والتنافسية على نحو يجعل اتجاهات المتعاونين أكثر إيجابية في مواقف التعاون واتجاهات المتنافسين أكثر ايجابية في مواقف التنافس مما يؤثر في علاقة كل منهم بالآخرين وفي آدائهم . وأضاف أنه « إذا كان الأسلوب الخاص بالفرد (تعاونيا أو تنافسيا) يظهر من خلال المواقف المختلفة فإن المعالجات Manipulations البيئية تؤثر على هذا الأسلوب 632 . P بناء على ذلك يتضح وجود تفاعل بين أسلوب الفرد المفضل والمواقف ينعكس أثره على علاقة الفرد بالآخرين وعلى أدائه .

وتبدو الحاجة لوضع المقياس الحالي في ضوء علاقة اتجاهات الفرد التنافسية والتعاونية أو أسلوبه المفضل في التعلم بعديد من الأبعاد النفسية والاجتماعية للمتعلمين . فلقد بينت دراسات متعددة .

(johnson & Ahlgren, 1976; Johnsom-Hebeison, 1977; Johnson et al, 1978; Johnson & Norem-Hebeisen, 1979; Norem Hebeisen & Johnson, 1981; Cohen, 1982) .

وجود علاقة بين أسلوب الفرد المفضل في التعلم وما يحققه من نتائج تربوية مثل اكتساب الخبرات التعليمية المعقدة ، وقدرته على دراسة وفحص وتبني وجهات نظر الآخرين ، وقدرته على مواجهة الخلافات في الرأي والمناقشات ، ودرجة تقبله وميله لطرق التدريس المختلفة ، وفضلا عن هذا فلقد وجدت علاقة بين أسلوب الفرد المفضل في التعلم ودافعيته للتعلم ، وانغماسه في الأنشطة التربوية ، واتجاهاته نحو أقرانه ومدرسيه ، وتقديره لذاته ، وصحته النفسية ، وتفاعله الاجتماعي .

مما سبق يتضح أن الحاجة لوضع المقياس الحالي تنبع مما بينته الدراسات عن أثر التعاون والتنافس على سلوك الأفراد وتفاعلهم وتحصيلهم وانجازهم وابتكاريتهم . وأن هذا التأثير

يتحدد بعوامل متعددة منها أسلوب الفرد المفضل في التعلم واتجاهاته التنافسية أو التعاونية في المواقف . وتطبيقا لذلك في العملية التعليمية يمكن القول بأن تحقيق الفائدة المرجوة من المواقف التعليمية يتأثر باتجاهات التلاميذ التعاونية والتنافسية أو أسلوب كل منهم المفضل في التعلم . وبالتالي فإن المقياس الحالي يمكن استخدامه كآداة مساعدة على تنظيم وتهيئة المواقف التعليمية والتربوية بصورة تحقق أقصى درجات الاستفادة الممكنة بالامكانيات المتاحة وأقصى فائدة محتملة للدارسين . وهذا يتمشى مع اتجاه كرونباخ وسنو Aptitude - treatment Interaction .

عرض تاريخي :

لعل من المحاولات المبكرة التي أدت إلى إثارة الاهتمام بضرورة قياس اتجاهات الأفراد التعاونية في المواقف دراسة منتز ١٩٥١ (Pepitone, 1980) فلقد لاحظ أن المشاهدين في دار الخياله يخرجون عادة في نظام وهدوء ولا يستغرقون إلا دقائق معدودة . ولكن إذا دق جرس الحريق ـ خطأ ـ فإنهم يتدافعون عند أبواب الخروج بشكل يؤدي إلى إعاقة خروج الجميع ويزيد الزمن اللازم لخروجهم ، وتبين منتز أن أكثر الناس رغبة في الهرب هم أكثرهم اعاقة لأنفسهم وللآخرين عن الخروج ، وعند تفسيره لهذه الظاهرة أشار إلى أن الأفراد المتعاونين أو أصحاب الاتجاه التعاوني ينتظرون عند الباب ويسمحون للآخرين بالخروج بل وأحيانا يمسكون بالأبواب لتظل مفتوحة حتى يخرج الناس ، أي أنهم في المأزق يتصرفون بما يتفق واتجاهاتهم لا وفقا لطبيعة الموقف . أما أصحاب الاتجاه التنافسي فإنه يتدافعون ويتصرفون على نحو يعوق الجميع عن الخروج ، أي أنهم في المأزق يتصرفون أيضا بما يتفق واتجاهاتهم لا وفقا لطبيعة الموقف .

وقد تحقق منتز من ذلك تجريبيا على عينات من طلبة الجامعة ، كان العمل المطلوب منهم أن يستخدموا خيوطا لاخراج بعض العملات المعدنية من قاع زجاجات لاتسمح أعناقها إلا بمرور قطعة واحدة فقط في كل مرة . كان على بعض الجماعات أن تعمل بصورة تعاونية ، وبعضها الآخر بصورة تنافسية وتحت تأثير الثواب والعقاب المادي (بالمكافآت والغرامات

المادية) . تبين منتز من تجربته أن المجموعات المتنافسة والتي كانت تعمل تحت تأثير الثواب والعقاب كانت تتصرف كما لو كان في مأزق وكان أداء أفرادها منخفضا وسيئا عن المجموعات التعاونية . ذلك لأن أعضاءها كان يعوق بعضهم بعضا على نحو أدى إلى ارتفاع الزمن المستغرق ونقص عدد العملات المستخرجة . أما أفراد المجموعات المتعاونة فقد نظموا أنفسهم في أدوار مما أدى إلى نقص الزمن وزيادة العملات المستخرجة .

ترجع أهمية دراسة منتز إلى « أنها أول دراسة بينت كيف أن دوافع الأفراد (واتجاهاتهم)* يمكن أن تحول المواقف التي تسمح بالتعاون إلى مواقف تنافسية » (Pepitone, 1980, P . 27) والعكس بالعكس .

ومن العوامل التي أدت إلى إثارة الاهتمام بدراسة إتجاهات الأفراد التعاونية والتنافسية في المواقف المختلفة بعض النتائج التي توصل إليها دويتش (Pepitone, 1980) إذ توصل إلى تحديد مجموعتين من العوامل تؤثر على سلوك الشخص في مواقف التنافس والتعاون هما :
مرغوبية طريقة بلوغ الهدف ، والتقدير الذاتي لدرجة احتمال أن تؤدي الطريقة إلى تحقيق الهدف المرغوب فيه .

كما بين دويتش (Deutsch, 1979) أن سلوك الفرد في مواقف التنافس والتعاون يتحدد بناء على متطلبات العمل ، والمحددات الموقفية ، والقيم الثقافية ، وسمات الشخصية . إن هذه العوامل تحدد كيف يتصرف الفرد إزاء مواقف التنافس والتعاون .

أما عن قياس سلوك الأفراد في مواقف التعاون والتنافس فتعتبر دراسة دويتش (Deutsch, 1949) من أوائل وأقدم المحاولات في هذا الصدد . فلقد وضع قائمة ملاحظة سماها Functions Observation Sheet كما وضع مقياسا متدرجا سماه The Overall Rating Scale وكلاهما لملاحظة وتقدير سلوك الأفراد في مواقف التنافس والتعاون . وتوالت الدراسات بعد

---

* القوسين من وضع الباحث الحالي .

ذلك مستخدمة أسلوب الملاحظة مثل دراسة شريف ١٩٦١ (Pepitone, 1980) عن المنافسة بين الجماعات وداخلها وأثر ذلك على روح الصداقة المتبادلة بين الأعضاء .

لقد أدت الإشارات السابقة عن دور اتجاهات الأفراد التنافسية والتعاونية في المواقف ، ومحاولات قياس سلوك الأفراد في هذه المواقف إلى إثارة الاهتمام بوضع مقياس لقياس اتجاهات التلاميذ التعاونية والتنافسية في المواقف التعليمية (Ahlgren & Johnson, 1979) . من هذه المحاولات محاولة Johnson & Norem Hebeisen (1979) إذ قاما بست دراسات على ٦٠٠ تلميذ وتلميذة ابتداء من الحضانة للجامعة أسفرت عن وضع مقياس لقياس اتجاهات التلاميذ التعاونية والتنافسية والفردية Individualistic في مواقف التعلم . وكذلك قام Owens & Straton (1980) بوضع مقياس آخر على عينة من تلاميذ مدارس سدني باستراليا . كما أثبت Cohen (1982) أن التعاون والتنافس كتكوينات فرضية تعبر عن أسلوب الفرد المفضل في التعلم وأنها تلعب دورا هاما في المواقف التعليمية (P . 631) كما استخدم Johnson et al (1983) مقياسا للمناخ السائد داخل الفصل الدراسي ـ سبق إعداده لهذه الدراسة ـ كان من بين عوامله Factors التعلم التعاوني ، الاعتمادية الايجابية المتبادلة بين التلاميذ ، وتبادل المصادر المتاحة بين التلاميذ بعضهم البعض .

تعريفات أساسية :

لتحديد التعريف الذي قام عليه الاختبار لأسلوب التلميذ المفضل في التعلم سواء أكان تنافسيا أو تعاونيا ، فيما يلي تعريف للتنافس والتعاون Deutsch (1949) ثم تعريف لأسلوب التلميذ في التعلم Johnson & Johnson (1975) للأسلوب التنافسي والتعاوني كأسلوبين مفضلين للتعلم .

أولا : التنافس :

هو الموقف الذي تتداخل فيه الأهداف التي يسعى الفرد نحو تحقيقها مع أهداف فرد آخر أو أفراد آخرين بحيث تكون العلاقة بين تحقيق أهداف الفرد والآخر علاقة سلبية ، في مثل هذا الموقف يؤدي تحرك الفرد نحو تحقيق هدفه إلى اعاقة تحرك الآخرين نحو تحقيق أهدافهم .

التعاون :

هو الموقف الذي تكون فيه العلاقة بين تحقيق أهداف الفرد والآخرين علاقة موجبة ، وبالتالي فإن تحرك الفرد نحو تحقيق هدفه يسهل تحرك الآخرين نحو تحقيق أهدافهم .

ثانيا : أسلوب التلميذ في التعلم :

يقصد به نوع الاعتماد المتبادل Interdependence بين التلاميذ ، وطرق تعاملهم بعضهم مع بعض تحقيقا لأهداف تعليمية معينة .

ثالثا : الأسلوب التنافسي :

الأسلوب الذي يستخدمه التلميذ لتحقيق أهدافه الفردية وذلك بناء على فشل زملائه في تحقيق أهدافهم (مثل الحصول على المرتبة الأولى في الفصل) . وبذلك تكون العلاقة بين تحقيق أهداف التلميذ والآخر علاقة سلبية .

الأسلوب التعاوني :

الأسلوب الذي يستخدمه التلميذ لتحقيق أهدافه الفردية وذلك بالعمل المشترك مع زملائه أثناء سعيهم لتحقيق أهدافهم (مثل تنفيذ عمل كبير بتقسيم الأعمال وتوزيعها) . وبذلك تكون العلاقة بين أهداف التلميذ والآخر علاقة موجبه .

بناء الاختبـــار :

أولا : الوحـــدات :

لتصميم وحدات الاختبار اتبع الآتي :

أ ـ طلب من بعض المدرسات بالمرحلة الثانوية (ن = ١٥) تحديد مظاهر التنافس والتعاون التي تشاهد بين الطالبات في الفصل والمدرسة وذلك بعد مناقشتهن في تعريف المنافسة والتعاون .

ب ـ طلب من بعض طالبات جامعة قطر بمرحلة البكالوريوس تحديد مظاهر التنافس والتعاون اللاتي تشاهدنها وتمارسنها في تعاملهن مع زميلاتهن .
كما طلب اليهن عدم كتابة أسمائهن أو أي بيانات شخصية عنهن (ن = ٨٤) . وذلك بعد مناقشتهن في تعريف المنافسة والتعاون .

جـ ـ بعد استعراض الدراسات السابقة أمكن وضع بعض الوحدات التنافسية لكل مجال .

(deutsch, 1949, Johnson & Johnson, 1974; Johnson & Johnson, 1975; Johnson & Ahlgren, 1976; Johnson & Norem-Hebeisn, 1977; Johnson et al, 1978; Johnson & Norem Hebeisen, 1979; Owens & Straton, 1980; Norem Hebeisen & Johnson, 1981; Orlick, 1981; Cohen, 1982; Johnson et al, 1983 A,B; Johnson et al 1984) .

د ـ بتحليل استجابات المدرسات والطالبات ومقارنتها بالوحدات المستمدة ، من الدراسات السابقة وضعت الصورة الأولية للمقياس ، تضمنت تلك الصورة الوحدات المشتركة بين استجابات المدرسات والطالبات والتي وردت في تلك الدراسات .

هـ ـ عرضت الصورة الأولية على بعض الطالبات المنتظمات بالدبلوم الخاص وبعض الطالبات بمرحلة البكالوريوس لتحديد أي صعوبات خاصة بالفهم والصياغة .

و ـ أسفرت المراحل السابقة عن وضع الصورة المبدئية للمقياس (ملحق ١) وتكونت من ٤١ وحدة .

ز ـ طبقت الصورة المبدئية لعى ٢٢٤ طالبة قطرية بمرحلة البكالوريوس وأعقب التطبيق مناقشة خاصة بالعبارات والتعليمات من حيث صياغتها وفهمها مما أكد صلاحيتها .

ح ـ اختيرت ١٢٦ طالبة قطرية اختيارا عشوائيا[1] من بين ٢٢٤ وصححت استجاباتهم وحللت بالحاسب الآلي للوقوف على متوسط كل وحدة وانحرافها المعياري ودرجة ارتباطها بالدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه .

ط ـ اختيرت الوحدات التي تربط بالدرجة الكلية للمجال ارتباطا دالا ، وفيما يلي جدول بالنتائج :

---

(١) تم الاختيار العشوائي بكتابة اسماء الطالبات جميعا (٢٢٤) على قصاصات ورقية وبعد طيها اختير ١٢٦ من بينها . أي تم الاختيار بحيث يكون لكل مفرده من مفردات المجتمع الأصلي فرصة الدخول في العينة .

جدول (١)

المتوسط والانحراف المعياري وارتباط كل وحدة بالدرجة الكلية للمجال (ن = ١٢٦)

التنافس					التعاون				
رقم* الوحدة	م	ع	ر	الدلالة	رقم الوحدة	م	ع	ر	الدلالة
١	٣,٨٤	١,١٦	,٤٦	,٠١	٢	٤,٣٢	,٩٨	,٤٧	,٠١
٦	٢,٩٧	١,٠١	,٥١	,٠١	٣	١,٩١	١,١	,٢٧	,٠١
٧	٤,٠٣	١,٠٣	,٤٧	,٠١	٤	١,٤١	,٨١	,٢٣	,٠١
٨	٣,٠٤	١,٣١	,٤٤	,٠١	٥	٣,٦١	١,٢٧	,٣٠	,٠١
١٤	٣,٥٤	١,١٩	,٥٩	,٠١	٩	٤,١٧	١,٠٦	,٥٠	,٠١
١٨	٣,١٩	١,٢٨	,٥٨	,٠١	١٠	٣,٥٤	,٩٦	,٢٠	,٠٥
٢٠	٣,٩٤	١,٠٩	,٥٠	,٠١	١٥	٣,٨٣	,٩٧	,٤٢	,٠١
٢١	٣,١	١,٤	,٥٧	,٠١	١٧	٤,١٧	١,١	,٢٢	,٠٥
٢٣	٤,٢	١,٠٩	,٤٢	,٠١	١٩	٤,١٢	,٩٧	,٣٩	,٠١
٢٤	٣,٨٢	١,٠٦	,٥٥	,٠١	٢٦	٣,٤٢	١,٠٧	,٢٧	,٠١
٢٥	٤,١٢	١,٣٢	,٢١	,٠٥	٢٧	٤,٠٨	,٨٩	,٣٩	,٠١
٣٠	٣,٤٩	١,١	,٥١	,٠١	٣٣	٣,٧٥	١,١٧	,٢٠	,٠٥
٣٦	٢,٧٧	,٩٢	,١٨	,٠٥	٣٨	٤,٢٧	,٧٤	,٤٥	,٠١
٤١	٢,٧٥	,٧١	,٣٢	,٠١	٤٠	٤,٠٧	,٨٩	,٣٧	,٠١

* رقم الوحدة هو الرقم الوارد في الصورة المبدئية للاختبار .

من الجدول يتضح أن كل مجال يتمتع بدرجة من التناسق الداخلي وذلك لأن أقل ارتباط بين الوحدة والدرجة الكلية للمجال كان دالا عند مستوى ٠٥, ، كما يتضح درجة صدق كل وحدة من وحدات الاختبار .

« ومن الواضح أن معاملات التناسق الداخلي . . إنما هي مقاييس للتجانس . . ومن المؤكد أن درجة تجانس أو تماثل الاختبار تتشابه إلى حد ما مع صدق التكوين العرضي لأنها تساعد دون شك في تحديد ميدان السلوك أو السمه التي يقيسها الاختبار التي يعد عينه لها » .
(فؤاد أبو حطب ، سيد عثمان ١٩٧٦ ، ص ١١٢ - ١١٣) .

ثانيا : الصدق :

إن الارتباط الدال بين الوحدة والدرجة الكلية للمجال يعتبر مؤشرا لصدق الوحدات وبالتالي للمجال الذي تنتمي إليه . بالاضافة إلى ذلك حسبت الارتباطات بين وحدات كل مجال ، وباستخدام التحليل العاملي ، استبعدت بعض الوحدات وأمكن التثبت من الصدق التكويني للاختبار . وفيما يلي مصفوفتي الارتباط وجدولي التشبعات ودلالاتها .

جدول (٢)

مصفوفة الارتباط بين وحدات التنافس

ن = ١٢٦

	١	٦	٧	٨	١٤	١٨	٢٠	٢١	٢٣	٢٤	٢٥	٣٠	٣٦	٤١
١	١	,٣٩	,٤٣	,٢٣	,١٣	,١٥	,٠٥	,٠٣	,١٠	,٢١	,١٤	,٢٤	,٠١	,٢٤
٦	,٣٩	١	,٤٦	,٢١	,٢٥	,٢٨	,١٠	,٢٦	,١٨	,١٥	,١٩	,١٣	,١١	صفر
٧	,٤٣	,٤٦	١	,٢٥	,٠٨	,١٧	,٠٥	,٠٥	,٣٤	,١٩	,١٩	,٠٩	,٠٤	,١٥
٨	,٢٣	,٢١	,٢٥	١	,١٥	,١٠	,٠٧	,٠٩	,٠٧	,١٣	,١٧	,١٦	,٠١	,٠٧
١٤	,١٣	,٢٥	,٠٨	,١٥	١	,٥٠	,٤٩	,٤٧	,٢٣	,٢٩	,٠٢	,٢٣	,١٢	,٢١
١٨	,١٥	,٢٨	,١٧	,١٠	,٥٠	١	,٤٦	,٣٧	,٢٣	,٢٩	,٠٣	,٢٥	,٠٤	,١٥
٢٠	,٠٥	,١٠	,٠٥	,٠٧	,٤٩	,٤٦	١	,٥٦	,٢١	,٣٩	,٠٢	,٢٦	,٠٥	,٠٩

٢١	,٠٣	,٢٦	,٠٥	,٠٩	,٤٧	,٣٧	,٥٦	١	,٣١	,٤٤	,٠٥	,٢٧	,١٠	,٠٨
٢٣	,١٠	,١٨	,٣٤	,٠٧	,٢٣	,٢٣	,٢١	,٣١	,٣١	١	,٣٦	,٠٥	,٢٤	,٠٨
٢٤	,٢١	,١٥	,١٩	,١٣	,٢٩	,٢٩	,٣٩	,٤٤	,٣٦	١	,٠٦	,٤٤	,٠٥	,١٥
٢٥	,١٤	,١٩	,١٩	,١٧	,٠٢	,٠٣	,٠٢	,٠٥	,٠٥	,٠٦	١	,٠٩	,١٢	,٠٣
٣٠	,٢٤	,١٣	,٠٩	,١٦	,٢٣	,٢٥	,٢٦	,٢٧	,٢٤	,٤٤	,٠٩	١	صفر	,٣١
٣٦	,٠١	,١١	,٠٤	,٠١	,١٢	,٠٤	,٠٥	,١٠	,٠٨	,٠٥	,١٢	صفر	١	,٠٤
٤١	,٢٤	صفر	,١٥	,٠٧	,٢١	,١٥	,٠٩	,٠٨	,٠١	,١٥	,٠٣	,٣١	,٠٤	١

جـــــدول (٣)

حساب دلالــه[1] التشبعات الخاصة بالعامل العـــام الخاص بالتنافس (ن = ١٢٦)

رقم الوحدة	التشبع ر	ر ٢	١ ـ ر ٢	الخطأ المعياري للتشبع ع . ر	٢ × ع ر	مستوى الدلالة[1]
١	,٣٩٤	,١٥٥	,٨٤٥	,٠٨	,١٥٢	,٠١
٦	,٥٠٣	,٢٥٣	,٧٤٧	,٠٧	,١٣٤	,٠١
٧	,٤٢٢	,١٧٨	,٨٨٢	,٠٧٤	,١٤٧	,٠١
٨	,٣٢٤	,١٠٥	,٨٩٥	,٠٨	,١٦١	,٠٥
١٤	,٦٧٤	,٤٥٤	,٥٤٦	,٠٥	,٠٩٨	,٠١
١٨	,٦٥٤	,٤٢٨	,٥٧٢	,٠٥١	,١٠٣	,٠١
٢٠	,٦١٩	,٣٨٣	,٦١٧	,٠٥٥	,١١١	,٠١
٢١	,٦٦٧	,٤٤٥	,٥٥٥	,٠٥	,٩٩٦	,٠١
٢٣	,٥١٩	,٢٦٩	,٧٣١	,٠٧	,١٣١	,٠١
٢٤	,٦٦١	,٤٣٧	,٥٦٣	,٠٥	,١٠١	,٠١
٢٥	,١٣٠	,٠١٧	,٩٨٣	,٠٩	,١٧٦	غ . د
٣٠	,٥٦٢	,٣١٦	,٦٨٤	,٠٦	,١٢٣	أ . ر
٣٦	,٠٦٧	,٠٠٥	,٩٩٥	,٠٩	,١٧٩	غ . د
٤١	,٣١٩	,١٠٢	,٨٩٨	,٠٨	,١٦١	,٠٥

---

(١) حسبت الدلالات باستخدام الطريقة الواردة في كتاب فؤاد البهي السيد (١٩٧١) ص ٦٣٤ـ٦٣٦ .

(٢) حسب مستوى الدلالة بالرجوع إلى الجداول الواردة في كتاب صفوت فرج (١٩٨٠) ص ٤٤٢ .

جدول (٤)

مصفوفة الارتباط بين وحدات التعـــاون

ن = ١٢٦

	٢	٣	٤	٥	٩	١٠	١٥	١٧	١٩	٢٦	٢٧	٣٣	٣٨	٤٠
٢	١	,٠٥	,٠٦	,١٩	,٤٥	,١٤	١١	,٠٣	,٤٠	,٠٩	,١٨	,٠٧	,١٤	,١٢
٣	,٠٥	١	,٣٨	,٠١	,٢١	,١٤	,٠٦	,١٥	,٠٢	,٠٣	,١٨	,٠٧	,١٥	,٠٥
٤	,٠٦	,٣٨	١	,١٦	,٢١	,٠٥	,٠٣	,٢٣	,٠٦	,٠٤	,٣٢	,٠٢	,٠٢	,٠٨
٥	,١٩	,٠١	,١٦	١	,١٦	,٠٨	,١٥	,١٥	,٠٨	,٠٥	,١٣	,٠٥	,١١	,١١
٩	,٤٥	,٢١	,٢١	,١٦	١	,١٩	,٢٧	,٠٧	,٣٠	,١٠	,٣٤	,١٠	,١٥	,٠٢
١٠	,١٤	,١٤	,٠٥	,٠٨	,١٩	١	,٣٢	,٠٩	صفر	,٠٨	صفر	,٠٨	,١٠	,٠٤
١٥	,١١	,٠٦	,٠٣	,١٥	,٢٧	,٣٢	١	,٠٩	,٠٣	,١١	,١٠	,٢٣	,٣١	,١١
١٧	,٠٢	,١٥	,٢٢	,١٥	,٠٧	,٠٩	,٠٩	١	,٠٤	,١١	,٠٢	,٠٥	,٠٦	,١٤
١٩	,٤٠	,٠٢	,٠٦	,٠٨	,٣٠	صفر	,٠٣	,٠٤	١	,١٤	,٠٨	,٠٨	,١٨	,٢٣

٢٦	,٠٩	,٠٣	,٠٤	,٠٥	,١٠	,٠٨	,١١	,١١	,١٤	١	,٣٥	صفر	,٢١	,٢٠
٢٧	,١٨	,١٨	,٣٢	,١٣	,٣٤	صفر	,١٠	,٠٢	,٠٨	,٣٥	١	,٠٣	,٣١	,١٥
٣٣	,٠٧	,٠٧	,٠٢	,٠٥	,١٠	,٠٨	,٢٣	,٠٥	,٠٨	صفر	,٠٣	١	,١٢	,٠٢
٣٨	,١٤	,١٥	,٠٢	,١١	,١٥	,١٠	,٣١	,٠٦	,١٨	,٢١	,٣١	,١٢	١	,١٧
٤٠	,١٢	,٠٥	,٠٨	,١١	,٠٢	,٠٤	,١١	,١٤	,٢٣	,٢٠	,١٥	,٠٢	,١٧	١

جـــــدول (٥)

حســاب دلالـــة تشبعات العامل العـــام

الخاص بمجال التعاون ن - ١٢٦

رقم الوحدة	التشبع	٢ ر	١ - ر ٢	الخطأ المعياري للتشبع ع . ر	٢ × ع . ر	مستوى الدلالة
٢	,٥٦٦	,٣٢	,٦٨	,٠٦	,١٢٢	,٠١
٣	,٣٥٧	,١٢٧	,٨٧٣	,٠٨	,١٥٧	,٠١
٤	,٣٨٢	,١٤٦	,٨٥٤	,٠٨	,١٥٣	,٠١
٥	,٣٥٩	,١٢٩	,٨٧١	,٠٨	,١٥٦	,٠١
٩	,٦٦٦	,٤٤٤	,٥٥٦	,٠٥	,١٠٠	,٠١
١٠	,٣٠٨	,٠٩٥	,٩٠٥	,٠٨	,١٦٢	,٠١
١٥	,٤٨٠	,٢٣	,٧٧	,٠٧	,١٣٨	,٠١
١٧	,١٩٥	,٠٣٨	,٩٦٢	,٠٩	,١٧٣	,٠٥
١٩	,٤٦٤	,٢١٥	,٧٨٥	,٠٧	,١٤١	,٠١
٢٦	,٣٧٠	,١٣٧	,٨٦٣	,٠٨	,١٥٥	,٠١
٢٧	,٥٩٣	,٣٥٢	,٦٤٨	,٠٦	,١١٦	,٠١
٣٣	,٢١٣	,٠٤٥	,٩٥٥	,٠٩	,١٧١	,٠٥
٣٨	,٥٥٣	,٢٨٤	,٧١٦	,٠٦	,١٢٨	,٠١
٤٠	,٣٥٥	,١٢٦	,٨٧٤	,٠٨	,١٥٧	,٠١

من التحليل السابق يتضح أنه بالنسبة لمجال التنافس يوجد عامل عام بين جميع الوحدات باستثناء الوحدات ٢٥ ، ٣٦ وبذلك يصبح عدد وحدات المجال ١٢ وحدة . وهذا معناه أن هذا العامل العام دال دلالة احصائية تؤكد وجوده ، وذلك لأن عدد التشبعات الدالة يزيد عن نصف عدد الوحدات (فؤاد البهي ، ١٩٧١ ص ٦٣٤) .

بالنسبة لمجال التعاون يتضح وجود عامل عام دال بين جميع الوحدات ، وبذلك يصبح عدد وحدات هذا المجال ١٤ وحدة (الملحق ٢ يتضمن الصور النهائية للمقياس) .

مما سبق يتضح صدق المقياس التكويني أي يوجد تكوين فرضي Construct تعبر عنه وحدات كل مجال وهذا يتفق مع دراسة . Owens & Straton (1980) Cohen (1982)

ثالثا : الثبات :

لحساب ثبات الاختبار استخدمت طريقة اعادة التطبيق بفاصل أسبوعين وكان ثبات التنافس ٨٢, وثبات التعاون ٦٩, وهي معاملات ثبات دالة . وفيما يلي جدول يبين المتوسط والانحراف المعياري لكل منهما في التطبيقين .

جـــدول (٦)
المتوسط والانحراف المعياري لكل مجال
في التطبيقين

	التطبيـــق الأول		التطبيـــق الثانـــي	
	التنافس	التعـاون	التنافس	التعـاون
م	٤٣,٣	٤٧,٩	٤٤,٥	٤٧,٧٥
ع	٧,٥	٥,٢	٧,٣	٥,٩٩

رابعا : خصائص عينة التقنين :

١ ـ جميع أفرادها من الطالبات القطريات المنتظمات بكلية التربية جامعة قطر ، وهن جميعا

بمرحلة البكالوريوس .

٢ ـ متوسط ٢٠,٦ سنة بانحراف معياري ٤ , سنة .

خامسا : التصحيح :

١ ـ تفحص ورقة الاجابة وتستبعد الوحدات التي وضعت أمامها علامتان .

٢ ـ توضع دائرة حول أرقام الوحدات الآتية وهي الخاصة بالتنافس ١ ـ ٦ ـ ٧ ـ ٨ ـ ١١ ـ ١٣ ـ ١٥ ـ ١٦ ـ ١٧ ـ ١٨ ـ ٢١ ـ ٢٤ .

تصحيح الوحدات كالتالي :

إذا كانت العلامة في العمود	تحصل على
نادرة	١
قليلا	٢
أحيانا	٣
غالبا	٤
دائما	٥

تصحح باقي الوحدات وهي الخاصة بمجال التعاون بنفس الطريقة السابقة .

٣ ـ تجمع درجات كل مجال على حده وتسجل على ورقة الاجابة .

سادسا : المعايير :

لحساب المعايير استخدمت الدرجة المعيارية المعدلة (فؤاد البهى ١٩٧١) .

$$\frac{س - م}{ع} \times ١٠ + ٥٠$$

وجدول (٧) يبين المعايير . وقد استخدم في حسابها المتوسط والانحـراف المعياري للتطبيق الثاني .

جـــدول (٧)
جدول المعاييـــر
(ن = ١٠٣)

الدرجة الخام	الدرجة المعيـارية		الدرجة الخام	الدرجة المعيـارية	
	التنافس	التعاون		التنافس	التعاون
٢٠	١٧	٤	٤٧	٥٣	٤٩
٢١	١٨	٥	٤٨	٥٥	٥٠
٢٢	١٩	٧	٤٩	٥٦	٥٢
٢٣	٢٠	٩	٥٠	٥٧	٥٤
٢٤	٢٢	١٠	٥١	٥٩	٥٥
٢٥	٢٣	١٢	٥٢	٦٠	٥٧
٢٦	٢٥	١٤	٥٣	٦٢	٥٩
٢٧	٢٦	١٥	٥٤	٦٣	٦٠
٢٨	٢٧	١٧	٥٥	٦٤	٦٢
٢٩	٢٩	١٩	٥٦	٦٦	٦٤
٣٠	٣٠	٢٠	٥٧	٦٧	٦٥
٣١	٣١	٢٢	٥٨	٦٨	٦٧
٣٢	٣٣	٢٤	٥٩	٧٠	٦٩
٣٣	٣٤	٢٥	٦٠	٧١	٧٠
٣٤	٣٦	٢٧	٦١		٧٢
٣٥	٣٧	٢٩	٦٢		٧٤
٣٦	٣٨	٣٠	٦٣		٧٦

٣٧	٤٠	٣٢	٦٤		٧٨
٣٨	٤١	٣٤	٦٥		٧٩
٣٩	٤٢	٣٥	٦٦		٨١
٤٠	٤٤	٣٧	٦٧		٨٢
٤١	٤٥	٣٩	٦٨		٨٤
٤٢	٤٧	٣٠	٦٩		٨٦
٤٣	٤٨	٤٢	٧٠		٨٨
٤٤	٤٩	٤٤			
٤٥	٥٠	٤٥			
٤٦	٥٢	٤٧			

الملاحـــق

ملحق (١)
الصورة المبدئية
أسلوبي المفضل في التعلم

لكل فرد منا أسلوبه الخاص في التعلم . على الصفحات التالية توجد عدة عبارات تستخدم لتحديد أسلوب الفرد المفضل في التعلم .

المطلوب منك قراءة كل عبارة من العبارات التالية ووضع علامة أمامها في العمود الذي يعبر عن درجة تكرار وقوعها بالنسبة لك أي ممارستك لها .

لا حظ أنه لاتوجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة فلكل منا أسلوبه الخاص في التعلم ، وتذكر أن إجابتك الصريحة هي أساس فهمك لنفسك ولشخصيتك ولأسلوبك المفضل في التعلم . كذلك فإن إجابتك الصريحة هي إسهام علمي منك في وضع هذا الاختبار .

أخيـــرا فإن إجابتك ستكون سرية ولن تستخدم إلا لغرض الدراسة والبحث العلمي .
شكـــرا لتعاونـكـــم . .

د . حسين عبد العزيز الدريني
أستاذ علم النفس التعليمي المساعد
بجامعتى الأزهر وقطر

تعليمـــات :

كل عبارة من العبارات الآتية تعبر عن مظهر سلوكي نمارسه في حياتنا للاجابة اقرأ كل عبارة منها :

ـ فإذا كنت تمارسها بصورة نادرة أي أنها نادرة التكرار (تتكرر في سلوكك أقل من ٢٠٪ تقريبا) ضع علامة (×) في ورقة الاجابة المنفصلة أمام رقم العبارة تحت العمود الأول .

ـ وإذا كنت تمارسها بصورة قليلة أي أنها قليلة التكرار (تتكرر في سلوكك مابين ٢٠٪ ـ ٣٩٪) ضع علامة (×) في ورقة الاجابة المنفصلة أمام رقم العبارة تحت العمود الثاني .

ـ وإذا كنت تمارسها أحيانا بحيث لاتغلب على سلوكك أي أنها تتكرر أحيانا (تتكرر في سلوكك مابين ٤٠٪ ـ ٥٩٪) ضع علامة (×) في ورقة الاجابة المنفصلة أمام رقم العبارة تحت العمود الثالث .

ـ وإذا كنت تمارسها غالبا أي أنها تتكرر غالبا (تتكرر في سلوكك مابين ٦٠٪ ـ ٧٩٪) ضع علامة (×) في ورقة الاجابة المنفصلة أمام رقم العبارة تحت العمود الرابع .

ـ أما إذا كنت تمارسها دائما أي أنها تتكرر دائما (تتكرر في سلوكك بدرجة تفوق ٨٠٪ وقد تصل إلى ١٠٠/) ضع علامة (×) في ورقة الاجابة المنفصلة أمام رقم العبارة تحت العمود الخامس .

* لا تضع أكثر من علامة واحدة أمام كل عبارة ولا تترك أي عبارة بدون إجابـة .

١ ـ أحب أن يكون عملي أفضل من عمل زملائي .
٢ ـ أحب مساعدة زملائي على التعلم .
٣ ـ أحب الاشتراك مع زملائي في أي عمل دراسي يقومون به داخل حجرة الدراسة .
٤ ـ أشعر بارتياح شديد إذا قمت بعمل مشترك مع زملائي .

٥ ـ احب أن يشاركني زملائي في استخدام أدواتي .
٦ ـ اعمل على أن أحصل على درجات أعلى مما عليها زملائي .
٧ ـ أحب أن أكون أحسن تلميذ في الصف (المجموعة) .
٨ ـ لا أحب أن يتأخر ترتيبي عن الثاني بين زملائي .
٩ ـ أحب التعاون مع زملائي في الدراسة .
١٠ ـ يمكنني تعلم بعض الأشياء الهامة من التلاميذ الآخرين .
١١ ـ يكون تحصيلي أحسن عندما أدرس بمفردي .
١٢ ـ أحب العمل الذي أقوم به أكثر إذا كنت أقوم به بمفردي .
١٣ ـ إن العمل في جماعات صغيرة العدد من الزملاء أفضل من العمل الفردي .
١٤ ـ أحب منافسة زملائي حتى يظهر من سيؤدي العمل المطلوب على أحسن وجه ممكن .
١٥ ـ يمكن أن يتعلم التلاميذ أشياء هامة من بعضهم بعضا .
١٦ ـ يكون عملي سيئا إذا كان علىّ أن أقوم بمفردي .
١٧ ـ لا يزعجني العمل في جماعة من الزملاء .
١٨ ـ أشعر بسعادة غامرة عندما أتنافس مع زملائي .
١٩ ـ أحب مساعدة أعضاء الجماعة الدراسية على تأدية أعمالهم على نحو أفضل .
٢٠ ـ المنافسة بين الطلبة أسلوب مناسب للعمل .
٢١ ـ أحب التحدي الذي يبرز أحسن الطلاب .
٢٢ ـ أشعر بالوحدة وعدم السعادة إذا قمت بأداء كثير من الواجبات والأعمال بمفردي .
٢٣ ـ أحب أن أكون عضوا في الجماعة التي يعرفها الناس على أنها جماعة ممتازة .
٢٤ ـ محاولتي التفوق على زملائي الآن تساعدنى على النجاح في المستقبل .
٢٥ ـ لا أهتم إذا حصلت على أدني الدرجات .
٢٦ ـ يؤدي العمل في الجماعات إلى مساعدة المدرس على معرفة تلاميذه .
٢٧ ـ يساعدنا العمل الجمعي على انجاز أعمالنا بسرعة .
٢٨ ـ أحب أن أعمل بمفردي لكي أسير بالسرعة التي تناسبني .

٢٩ ـ إذا أديت عملي بمفردي الآن فإن ذلك سيؤدي إلى تحسن أدائي في المستقبل .

٣٠ ـ يكون تعلمي أسرع عندما أحاول التفوق على الآخرين .

٣١ ـ أحب تأدية عملي بنفسي ودون أن أهتم بما يقوم به الآخرين .

٣٢ ـ يسوء عملي عندما أحاول أداءه بحيث يكون أفضل من أداء زملائي .

٣٣ ـ أحب أن أكون قادرا على استخدام أفكاري وأفكار الآخرين .

٣٤ ـ تكون قراراتي أفضل عندما اتبع النصيحة التي تمليها على نفسى .

٣٥ ـ أحب أن أحتفظ بأفكاري لنفسي .

٣٦ ـ يحصل زملائي على الكثير عندما يحاولون التفوق على .

٣٧ ـ أحب أن أستذكر بمفردي .

٣٨ ـ تؤدي المشاركة في الرأي للوصول إلى قرار أفضل .

٣٩ ـ أفضل الحلول التي أضعها بنفسى لمشاكلي الدراسية .

٤٠ ـ إذا عملت في جماعة الآن فإن ذلك سيساعدني على العمل مع الآخرين في المستقبل .

٤١ ـ تكون أفكاري دائما أحسن من أفكار زملائي .

ملحق (٢)
الصورة النهائية للمقياس

أسلوبي المفضل في التعلم

لكل فرد منا أسلوبه الخاص في التعلم . على الصفحات التالية توجد عدة عبارات تستخدم لتحديد أسلوب الفرد المفضل في التعلم .

المطلوب منك قراءة كل عبارة من العبارات التالية ووضع علامة أمامها في العمود الذي يعبر عن درجة تكرار وقوعها بالنسبة لك أي ممارستك لها .

لاحظ أنه لاتوجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة ، فلكل منا أسلوبه الخاص في التعلم . وتذكر أن إجابتك الصريحة هي أساس فهمك لنفسك ولخاصيتك ولأسلوبك المفضل في التعلم .

شـــكرا لتعاونـــكم . .

د . حسين عبد العزيز الدريني
أستاذ علم النفس التعليمي المساعد
بجامعتي الأزهر وقطر

تعليمـــات :

كل عبارة من العبارات الآتية تعبر عن مظهر سلوكي تمارسه في حياتنا للاجابة اقرأ كل عبارة منها :

ـ فإذا كنت تمارسها بصورة نادرة أي أنها نادرة التكرار (تتكرر في سلوكك أقل من ٢٠٪ تقريبا) ضع علامة (×) في ورقة الاجابة المنفصلة أمام رقم العبارة تحت العمود الأول .

ـ وإذا كنت تمارسها بصورة قليلة أي أنها قليلة التكرار (تتكرر في سلوكك مابين ٢٠٪ ـ ٣٩٪) ضع علامة (×) في ورقة الاجابة المنفصلة أمام ورقة العباة تحت العمود الثاني .

ـ وإذا كنت تمارسها أحيانا بحيث لاتغلب على سلوكك أي أنها تتكرر أحيانا (تتكرر في سلوكك مابين ٤٠٪ ـ ٥٩٪) ضع علامة (×) في ورقة الاجابة المنفصلة أمام ورقة العبارة تحت العمود الثالث .

ـ وإذا كنت تمارسها غالبا أي أنها تتكرر غالبا (تتكرر في سلوكك مابين ٦٠٪ ـ ٧٩٪) ضع علامة (×) في ورقة الاجابة المنفصلة أمام رقم العبارة تحت العمود الرابع .

أما إذا كنت تمارسها دائما أي أنها تتكرر دائما (تتكرر في سلوكك بدرجة تفوق ٨٠٪ وقد تصل إلى ١٠٠٪) ضع علامة (×) في ورقة الاجابة المنفصلة أمام رقم العبارة تحت العمود الخامس .

* لا تضع أكثر من علامة واحدة أمام كل عبارة ولا تترك أي عبارة بدون اجابة .

١ ـ أحب أن يكون عملي أفضل من عمل زملائي .
٢ ـ أحب مساعدة زملائي على التعلم .
٣ ـ أحب الاشتراك مع زملائي في أي عمل دراسي يقومون به داخل حجرة الدراسة .

٤ ـ أشعر بارتياح شديد إذا قمت بعمل مشترك مع زملائي .
٥ ـ أحب أن يشاركني زملائي في استخدام أدواتي .
٦ ـ أعمل على أن أحصل على درجات أعلى مما يحصل عليها زملائي .
٧ ـ أحب أن أكون أحسن تلميذ في الصف (المجموعة) .
٨ ـ لا أحب أن يتأخر ترتيبي عن الثاني بين زملائي .
٩ ـ أحب التعاون مع زملائي في الدراسة .
١٠ ـ يمكنني تعلم بعض الأشياء الهامة في التلاميذ الآخرين .
١١ ـ أحب منافسة زملائي حتى يظهر من سيؤدي العمل المطلوب على أحسن وجه ممكن .
١٢ ـ يمكن أن يتعلم التلاميذ أشياء هامة من بعضهم بعضا .
١٣ ـ أشعر بسعادة غامرة عندما أتنافس مع زملائي .
١٤ ـ أحب مساعدة أعضاء الجماعة الدراسية على تأدية أعمالهم على نحو أفضل .
١٥ ـ المنافسة بين الطلبة أسلوب مناسب للعمل .
١٦ ـ أحب التحدي الذي يبرز احسن الطلاب .
١٧ ـ أحب أن أكون عضوا في الجماعة التي يعرفها الناس على أنها جماعة ممتازة .
١٨ ـ محاولتي للتفوق على زملائي الآن تساعدني على النجاح في المستقبل .
١٩ ـ يؤدي العمل في الجماعات إلى مساعدة المدرس (المحاضر) على معرفة تلاميذه .
٢٠ ـ يساعدنا العمل الجمعي على انجاز أعمالنا بسرعة .
٢١ ـ يكون تعلمي أسرع عندما أحاول التفوق على الآخرين .
٢٢ ـ تؤدي المشاركة في الرأي للوصول إلى قرار أفضل .
٢٣ ـ إذا عملت في جماعة الآن فإن ذلك سيساعدني على العمل مع الآخرين في المستقبل .
٢٤ ـ تكون أفكاري دائما أحسن من أفكار زملائي .
٢٥ ـ لا يزعجني العمل في جماعة من الزملاء .
٢٦ ـ أحب أن أكون قادرا على استخدام أفكاري وأفكار الآخرين .

ملحق (٣)

أسلوب المفضل في التعلم

ورقة الاجابة

الاســم : ..... الشعبة والتخصص : .....

الجنسية : ..... الســن : .....

م	نادرا قليلا أحيانا غالبا دائما - ١٩٪ ٢٠-٣٩٪-٤٠-٥٩٪-٦٠-٧٩٪-٨٠-١٠٠٪	م	نادرا قليلا أحيانا غالبا دائما - ١٩٪ ٢٠-٣٩٪-٤٠-٥٩٪-٦٠-٧٩٪-٨٠-١٠٠٪
١		١٤	
٢		١٥	
٣		١٦	
٤		١٧	
٥		١٨	
٦		١٩	
٧		٢٠	
٨		٢١	
٩		٢٢	
١٠		٢٣	
١١		٢٤	
١٢		٢٥	
١٣		٢٦	

المراجـــع

١) صفوت فرج . التحليل العاملي في العلوم السلوكية . القاهرة . دار الفكر العربي ، ١٩٨٠ ، ص ٤٢٢ .

٢) فؤاد أبو حطب ، سيد عثمان ، التقـويم النفسي . القاهـرة ـ الانجلو المصرية ، ١٩٧٦ . ص ١١٢ ـ ١١٣

٣) فؤاد البهي السيد : علم النفس الاحصائي وقياس العقل البشري . القاهرة : دار الفكر العربي ، ١٩٧١ م . ط ٢ . ص ١٩٧ ـ ٢٠٠ ، ٦٣٤ ـ ٦٣٦ .

4. **Adams, J.C.** The relative effects of various testing atmospheres on spontaneous flexibility, a factor of divergent thinking. **Journals of Creative Behavior,** 1968, 2, pp. 187-194.

5. **Adams, J.C.** The effects of competition and open receptivity on creative productivity. **JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology,** 1973, 3, pp. 16-17 (MS. No. 3071).

6. **Ahlgren, A. & Johnson, D.W.** Sex differences in co-operative and competitive attitudes from the 2nd through the 13th grades. **Developmental Pyschology,** 1979, 15, pp. 45-49.

7. **Clayton, D.** Competition activates typewriting students/1964. In Dianne B. Frost. The effects of cooperation and competition on the creative expression of college students. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Georgia, 1975.

8. **Cohen, j.** Cooperation and competitive styles — the construct and its relevance. **Human Rlations,** 1982, 35, pp. 176-183.

10. **Cotton, J & Cook.** M Meta analysis and the effects of various reward systems: some different conclusions from Johnson et al. **Psychological Bulletin,** 1982, 92, pp. 176-183.

10. **Cronbach, L. & Snow. R.E. Aptitude and Instructional methods: A handbook for research on intercation.** New York: Irvington, 1977.

11. **Deutsch, M.A.** Education and distrubtive justice. Some reflections on grading systems. **American Psychologist,** 1979, 34, pp. 391-401

13. **Gurnee, H.** Learning under competitive and collaborative sets. **Journal of Experimental Social Psychology, 1968, 4, pp. 26-34.**

14. **Johnson, D.W. & Johnson, R.T.** Instructional goal structure: Cooperative competitive or individualistic. **Review of Educational Research, 1974, 44, pp. 213-240.**

15. **Johnson, D.W. & Johnson, R.T. Learning together and alone: Cooperation competition, and individualization.** Englewood Cliffs: Prentice Hall inc., 1975.

16. **Johson, D.W. & Ahlgren, A.** Rleationship between students attitudes about cooperation and competition and attitudes towards schooling. **Journal of Education Psychology, 1976, 6B, pp. 92-102.**

17. **Johnson, D.W. Norem, Hebeisen, A.A.** Attitudes toward interdependence among persons and psychological health. **Psychological Reports,** 1977, 40, pp. 843-850.

18. **Johnson, D.W.; Johnson, R.T. & Anderson, R.** Relationship between student cooperative, competitive, and individualistic attitudes and attitudes toward schooling. **Journals of Psychology,** 1978, 100, pp. 183-199.

19. **Johnson, D.W. & Norem Hebeisen, A.A.** A measure of cooperative, competitive, and individualistic attitudes. **Journal of Social Psyschology,** 1979, 109, pp. 253-261.

20. **Johnson, D.W.; Maruyama, G.; Johnson, R.; Nelson, D. & Skon, L.** Effects of cooperative, competitive and individualistic goal structure on achievement: a meta analysis. **Psychological Bullettin,** 1981, 49, pp. 47-62.

21. **Johnson, D.; Jonson, R. & Naruuama, G.** Interdependence and interpersonal attraction among heterogeneous and homogeneous individuals: a theoretical formulation and a meta analysis of the research. **Review of Educational Research,** 1983, 53, pp. 5-54 (A).

22. **Johnson, R. & Anderson, D. Social interdepdnence and classroom climate.** *The journal of Psychology,* 1983, 114, pp. 135-142 (B).

23. **Johnson, D.; Johnson, R.; Holubec, E. & Roy, P. Circle of learning,** N.Y.: The Association for Supervision and Curriculum Development, 1984.

24. Lavin, D.E. The prediction of academic performance: A theoretical analysis and review of research. New York; Russel Sage Foundation, 1965.

25. Marhens, W. & Lehmann, E. Measurement and evaluation in education and psychology. New York; Halt Rinehart, 1973.

26. Mintz, A. Non adaptive group behavior (1951). In Pepitone, E. **Children in cooperation and competition.** Lexington, Massachusetts: Lexington Bools, D.C. Heath & Co., 1980.

27. **Norem Hobeisen, A. & Johnson, D.W.** The relationship between cooperative, competitive and individualistic attitudes and differentiated aspects of self esteem. **Journal of Personality,** 1981, 49, pp. 415-426.

28. **Orlick, T. Positive Socialization via cooperative games. Developmental Psychology,** 1981, 17, 426-429.

29. **Owens, L. & Straton, R.** The development of a cooperative, competitive and individualized learning perference scale for students. **British Journals of Educational Psychology,** 1980, 50, pp. 147-161.

30. **Pepitone, E. Children in cooperation and competition.** Lexington, Massachusetts: Lexington Books, D.C. Heath & Co., 1980.

31. **Raina, M.K.** A study into the effect of competition on cerativity. **Gifted Child Quarterly,** 1968, 12, pp. 217-220.

32. **Sherif, M., Harvey, O.J., White, B.J.; Hood, W. & Sherif, C.W.** Intergroup conflict and cooperation The robber's cave experiment. (1961). In Pepitone, E. **Children in Cooperation and competition. Lexington, Massachusetts: Lexington Books, D.C. Heath & Co., 1980.**

33. **Stanford, G. & Roark, A. Human interaction in education.** Boston, Allyn & Bacon Inc., 1974.

34. **Torrance, E.P. Rewarding creative behaviour, Experiments in Classroom creativity. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall Inc., 1965.**