جامعة قاصدي مرباح بورقلة
كلية الآداب و العلوم الإنسانية
قسم علم النفس وعلوم التربية

رقم الترتيب: .....
رقم التسلسل: .....

مذكـــــــرة

مقدمـــة لنيـــل شهـــادة

الماجستيـــر

الفرع: علم النفس وعلوم التربية

التخصص: علـــم النفـــس التربـــوي

من طرف الطالبة: خديجـــة بالـــــي

تحـــت عنـــوان:

علاقة التعلم التعاوني بالتواصل الصفي
دراسة ميدانية بمتوسطات مدينة ورقلة

نوقشت يوم: 22 ماي 2008م

أمام لجنة المناقشـــة المكونة مـــن:

أ.د. محي الدين مختار	أستاذ التعليم العالي بجامعة ورقلة	رئيســـا
د. موســـى حريـــزي	أستاذ محاضر بجامعـــة ورقلـــة	مشرفـــا
أ.د. الطيـــب بلعربـــي	أستاذ التعليم العالي بجامعة الجزائر	مناقشـــا
د. عبد الله قلـــــي	أستاذ تعليم عالي بجامعة بوزريعة	مناقشـــا

جامعـــة قاصدي مرباح بورقلـــة
كليـــة الآداب و العلوم الإنسانيـة
قسم علم النفس و علوم التربية

شبكة ملاحظة لرصد التواصل الصفي موقف التعلم التعاوني.

المعلومات العامة :

المادة :..... جنس المعلم : ..... التاريخ : .....

التوقيت : ..... مدة التسجيل : .....

الأبعاد		السلوكات اللفظية و غير اللفظية	موجود	أحيانا	غير موجود
التواصـــــل الصفـــــي اللفظـــــي	تقبل المتعلمين للحوار مع بعضهم	01 - مخاطبة المتعلمون لبعضهم بالأسماء. (+)..... 02 - التلفظ بعبارات الإحترام مثل: تفضل، شكرا، ... (+)..... 03 - تنظيم الأدوار داخل المجموعة الواحدة. (+)..... 04 - إنصات كل عضو لآخر أثناء عرض الأفكار و المعلومات. (+).... 05 - يشارك كل عضو الآخرين في الإجابة عن الأسئلة. (+)..... 06 - يجيب أعضاء المجموعة في وقت واحدز (-)..... 07 - بعض اعضاء المجموعة يقاطع حديث عضو آخر. (-)..... 08 -لا تشرح كل مجموعة للمجموعات الخرى كيفية حصولها على النتيجة. (-)..... 09 - تسجيل كل مجموعة لما تسمعه من المجموعات الأخرى.(+).....			
	تدخل المعلم و توجيهاته	10 - لا يوضح الهدف من المهمة. (-)..... 11 - يمنع الحديث الجانبي بين أعضاء المجموعات. (+)..... 12 - يحث أعضاء المجموعات على التحاور. (+)..... 13 - لا يقسم العمل بين المجموعات. (-)..... 14 - يتدخل في المواقف التي يحتاج فيها المتعلم للمساعدة. (+).....			
	مدح و تشجيع المتعلمين لبعضهم	15 - إظهار الإهتمام بعد سماع إجابة أي مجموعة. (+)..... 16 - التلفظ بعبارات المديح و التشجيع المتميزة، مثل: ممتاز، رائع، جيد، ... (+)..... 17 - الثناء على إنجاز مجموعة قدمت عملا حسنا. (+)..... 18 - التلفظ بعبارات المديح و التشجيع العادية، مثل: حسن، نقبل الإجابة، ... (+)..... 19 - كل مجموعة تخبر المعلم عن المجموعة ذات الإجابة النموذجية. (+).....			

التواصـــــل الصفـــــي غـــــير اللفظـــــي	تقبل المتعلمين لمشاعر بعضهم	20 - رفع الإبهام للموافقة. (+).....			
		21 - إمعان النظر في مجموعة أخرى و هي تجيب. (+).....			
		22 - الضحك عندما تخطئ مجموعة ما. (-).....			
		23 - الإعراض بالجسم و الرأس عن باقي أعضاء المجموعة. (-).....			
		24 - الإشارة باليد للدلالة على رفض الإجابة. (-).....			
		25 - التأفف و التنهد. (-).....			
	تدخل المعلم و توجيهاته	26 - التنقل في الصف بين المجموعات. (+)			
		27 - التصويب بأصبع السبابة للتوكيد على شيئ مثير للإهتمام. (+)			
		28 - رفع اليد للفت الإنتباه. (+)			
		29 - قرع المنضدة و السبورة للإنتباه. (+)			
	مدح و تشجيع المتعلمين لبعضهم	30 - التصفيق لإظهار مشاعر التشجيع، عندما توقف المجموعة في عمل ما. (+).....			
		31 - ضرب القدم بشكل خفيف، للدلالة على نفاذ الصبر. (-).....			
		32 - رفع اليدين إلى أعلى، عند إجابة المجموعة إجابة صحيحة. (+)....			
		33 - تحريك الرأس يمينا و يسارا، إشارة لعدم القبول. (-).....			
		34 - تحريك الرأس لأعلى و أسفل، إشارة للموافقة. (+).....			
		35 - النظر المباشر للمتعلم الذي يأخذ دور ممثل المجموعة. (+).....			
		36 - إنحناء أجسام و رؤوس أعضاء المجموعة إلى الأمام للتلقي. (+)..			
		37 - الطرق على الطاولة بالأصبع، إشارة للملل. (-).....			
		38 - إشارة اليد لمواصلة ممثل المجموعة عرض النتائج. (+).....			
		39 – إمساك الذقن للتركيز العميق. (+)			

ملحق رقم (10)

برنامج شبكة الملاحظة لعينتي التجربة الأولية و الدراسة الأساسية.

المتوسطة	المادة	الصف الدراسي	جنس المعلم	تاريخ الملاحظة	توقيت الملاحظة
- بن هجيرة أحمد	فرنسية	2 - م - 4	أنثى	2007/04/23	11:00-10:00
	رياضيات	2 - م - 2	ذكر	2007/04/23	12:00-11:00
- السعيد هبيته	فرنسية	2 - م - 1	ذكر	2007/04/29	16:00-15:00
	رياضيات	2 - م - 2	أنثى	2007/04/22	09:00-08:00
- الخليل بن أحمد الفراهيدي	فرنسية	2 - م - 2	ذكر	2007/04/25	11:00-10:00
	رياضيات	2 - م - 3	ذكر	للتجربـــــة الأوليـــــة	
- الشطي الوكال	فرنسية	2 - م - 1	أنثى	2007/04/29	12:00-11:00
	فرنسية	2 - م - 2	أنثى	2007/05/07	10:00-09:00
	رياضيات	2 - م - 4	أنثى	2007/03/12	11:00-10:00
	رياضيات	2 - م - 3	ذكر	2007/03/12	10:00-09:00
- عائشة أم المؤمنين	فرنسية	2 - م - 2	أنثى	2007/04/17	17:00-16:00
	رياضيات	2 - م - 6	أنثى	2007/04/14	11:00-10:00

الملاحـــــــــــــــق	150

- قريشي عبد القادر	فرنسية	2 – م – 4	أنثى	2007/04/10	12:00–11:00
	رياضيات	2 – م – 3	ذكر	2007/04/11	12:00–11:00
	رياضيات	2 – م – 2	ذكر	2007/04/12	09:00–08:00
- سكرة الجديدة	رياضيات	2 – م – 2	أنثى	2007/04/23	09:00–08:00
	رياضيات	2 – م – 1	ذكر	2007/04/21	11:00–10:00
	فرنسية	2 – م – 4	أنثى	للتجربـــــة الأوليـــــة	

ملحق رقم (11)

النتائج الخام المتحصل عليها لعينة الدراسة الأساسية.

1 – عينة الملاحظة:

الصف الدراسي	المادة	جنس المعلم	تكرار السلوكات
2 – م – 4	فرنسية	أنثى	67
2 – م – 2	رياضيات	ذكر	68
2 – م – 1	فرنسية	ذكر	82
2 – م – 2	رياضيات	أنثى	62
2 – م – 1	فرنسية	ذكر	66
2 – م – 3	فرنسية	أنثى	68
2 – م – 1	فرنسية	أنثى	83
2 – م – 2	رياضيات	أنثى	88
2 – م – 4	رياضيات	ذكر	77
2 – م – 3	فرنسية	أنثى	74
2 – م – 2	رياضيات	أنثى	68
2 – م – 6	فرنسية	أنثى	77
2 – م – 4	رياضيات	ذكر	93
2 – م – 3	رياضيات	ذكر	89
2 – م – 2	رياضيات	أنثى	87
2 – م – 1	رياضيات	ذكر	70
المجموع			1219

2 – عينة الإستبيان:

درجات البعد الأول	درجات البعد الثاني	درجات البعد الأول	درجات البعد الثاني	درجات البعد الأول	درجات البعد الثاني	درجات البعد الأول	درجات البعد الثاني
10	11	11	09	10	06	11	09
10	10	10	08	10	09	11	08
13	10	12	05	05	07	08	09
09	08	10	10	10	09	09	07
11	09	11	11	13	05	12	09
09	09	12	07	12	09	12	06
07	08	09	09	07	06	11	08
07	08	11	09	12	07	11	07
09	07	12	09	11	06	10	10
10	06	11	09	13	09	12	09
06	10	12	08	07	06	11	10
08	08	10	08	01	02	11	07
11	07	09	10	09	09	12	07
08	09	09	07	10	07	09	07
09	09	08	07	10	07	12	09
10	09	08	10	10	09	12	09
08	06	08	07	11	10	12	07
12	11	13	07	11	09	12	12
12	09	10	08	12	09	11	07
11	08	08	06	11	09	13	08
13	09	09	06	11	09	12	07
13	07	13	07	12	10	11	09
13	09	11	07	13	04	11	08
07	08	09	07	11	10	12	11
11	09	03	04	13	09	08	09
11	10	11	07	12	09	10	04
10	10	09	09	10	08	10	09
07	09	08	08	11	06	09	07
11	08	11	06	10	09	11	05
12	10	06	10	10	07	06	06
12	09	11	07	08	09	07	04
10	08	08	09	13	06	07	08
11	09	11	09	08	06	10	08
10	06	11	08	07	08	13	04
11	09	08	10	11	07	12	08

الملاحـــق 153

01	01	05	12	11	13	08	09
08	10	08	09	09	13	11	13
10	13	07	08	10	07	07	12
08	08	08	10	10	07	09	10
09	08	08	11	05	11	06	10
10	10	08	12	08	10	05	10
09	10	10	12	11	10	05	13
06	08	08	12	10	07	09	13
09	10	08	10	09	10	09	12
08	06	10	12	08	10	06	11
06	11	07	03	08	11	07	05
09	08	09	06	01	11	06	09
09	10	10	09	07	10	06	09
08	08	08	10	10	13	06	12
09	11	08	11	09	11	04	06
07	09	08	09	09	12	04	09
07	11	09	10	07	11	06	10
09	08	07	10	07	11	07	12
06	10	07	11	07	11	09	11
08	12	07	09	07	11	06	11
09	10	07	12	08	12	05	11
08	10	08	08	07	09	07	08
08	09	09	12	07	10	06	09
08	08	10	12	10	13	10	10
07	12	10	12	06	13	07	04
09	10	09	11	09	13	10	11
		07	13	05	12	09	05
1957	**2395**	المجمـــوع					

شكر و تقدير

نشكر الله العلي القدير على توفيقه و إعانته لنا طوال مشوارنا الدراسي، و منحه لنا الصبر لإتمام هذا البحث.

كما لا يسعنا في هذا المقام إلا أن نتقدم بالشكر الجزيل مع كل التقدير و الإحترام إلى العائلة الكريمة على دعمها المعنوي و المادي الدائمين، و كذا إلى الأستاذ المشرف الدكتور موسى ابراهيم حريزي الذي رعى هذا العمل ناصحا و موجها و مشجعا، كذلك نتقدم بالشكر إلى كل من الأساتذة: سلام بوجمعة، و أسماء خويلد، و ببوخة محمد، و إلى مفتش التربية و التعليم الأساسي مستور بصديق.

كما لا ننسى مساعدة الصديقة عائشة لخضر في إتمام الجانب التطبيقي من البحث، و أيضا الناظر بن الشيخ و مراقبي متوسطة أبي ذز الغفاري بمقاطعة ورقلة (01).

و نتقدم بالشكر الجزيل كذلك إلى كل من قدم لنا يد المساعدة من قريب أو من بعيد في إنجاز هذا البحث.

يوم: 13 جوان 2007

الطالبة: خديجة

الملخص:
محور هذه الدراسة هو البحث في العلاقة بين التعلم التعاوني والتواصل الصفي، ولقد استعمل فيها المنهج الوصفي التحليلي، أما العيّنة فتكونت من (18) قسما اختيروا عمدا، وبالنسبة لأدوات جمع المعلومات فتمثلت في شبكة ملاحظة واستبيان، وعن القانون الإحصائي المستعمل فهو النسب المئوية واختبار (ت) لدلالة الفروق، ونتج عن الدراسة نتائج عامة هي:

- موقف التعلم التعاوني لا يغلب فيه التواصل الصفي اللفظي على التواصل الصفي غير اللفظي.
- موقف التعلم التعاوني يغلب فيه التواصل الصفي متعلم –متعلم على التواصل الصفي معلم– متعلم.
- في موقف التعلم التعاوني لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مادتي الرياضيات والفرنسية في التواصل الصفي.
- في موقف التعلم التعاوني لا يختلف التواصل الصفي باختلاف جنس المعلم.

Summary:
The focus of this study was to research the relationship between collaborative learning and networking liquidation, and has used the analytical and descriptive approach, either sample of the universe (18) section were chosen deliberately, and tools for information gathering network in the lesbian remark questionnaire, and the law is used statistical percentages and testing (T) a sign of differences, resulting in a general study results are:

- Car collaborative learning is not dominated by the liquidation of verbal communication to the liquidation of non-verbal communication.
- Car collaborative learning dominated networking liquidation of learner – learner to communicate liquidation of a teacher – learner.
- Position in collaborative learning there were no statistically significant differences between mathematics and French to communicate liquidation.
- Position in collaborative learning does not differ depending on gender communication liquidation of the teacher.

Résumé :
L'objectif de cette étude était à la recherche de la relation entre l'apprentissage collaboratif et la mise en réseau de liquidation, et a utilisé l'analyse et d'approche descriptive, soit échantillon de l'univers (18) section ont été choisies délibérément, et des outils pour la collecte d'information dans le réseau de remarque questionnaire lesbiennes, et le droit est utilisé pourcentages et les statistiques de test (T) un signe des différences, résultant d'une manière générale les résultats de l'étude sont les suivants :

- Car l'apprentissage collaboratif n'est pas dominé par la liquidation de la communication non verbale.
- Car l'apprentissage collaboratif en réseau dominé liquidation de l'apprenant – apprenant communiquer la liquidation d'un enseignant- apprenant.
- Position dans l'apprentissage collaboratif n'y avait pas de différences statistiquement significatives entre les mathématiques et le français pour communiquer de liquidation.
- Position dans l'apprentissage collaboratif ne diffère pas selon le sexe de communication liquidation de l'enseignant.

الفهرس

(01) – فهرس المحتويات:

العنوان	الصفحة
– شكر و تقدير	ب
– ملخص الدراسة	ج
– فهرس المحتويات	د
– فهرس الجداول	ط
– فهرس الأشكال	ك
– فهرس الملاحق	ل
– مقدمة	I
الباب الأول: الجانب النظري.	
الفصل الأول: تحديد المشكلة و متغيراتها.	
– تمهيد	02
1 – تحديد مشكلة البحث	02
2 – أهمية و أهداف البحث في المشكلة	05
3 – تحديد إشكاليات البحث	07
4 – تحديد فرضيات البحث	08
5 – تحديد المتغيرات	08
6 – التعريف الإجرائي لمشكلة البحث	09
7 – تحديد بعض المفاهيم و المصطلحات إجرائيا	10
– خلاصة الفصل	11
الفصل الثاني: الدراسات السابقة.	
– تمهيد	14
1 – دراسات سابقة حول التعلم التعاوني:	14
1 – 1 – دراسات سابقة تناولت أثر التعلم التعاوني على العلاقات الإجتماعية:	14

1 – 1 – 1 – دراسة "جونسون" و آخرون (1976) 14
1 – 1 – 2 – دراسة "سلافين" (1977) 15
1 – 1 – 3 – دراسة "جينسن" (1979) 15
1 – 1 – 4 – دراسة "جونسون" و آخرون (1985)-1- 15
1 – 1 – 5 – دراسة أسماء عبد العال الجبرى و محمد مصطفى الديب (1998) 16
1 – 2 – دراسات سابقة تناولت علاقة التعلم التعاوني بالإتجاهات أو تأثيره فيها:
1 – 2 – 1 – دراسة "جونسون" و "ألجيرين" (1976). 18
1 – 2 – 2 – دراسة "بلاني" و آخرون (1977) 19
1 – 2 – 3 – دراسة "جونسون" و "جونسون" (1982). 19
1 – 2 – 4 – دراسة "جونسون" و آخرون (1985)-2- 20
1 – 2 – 5 – دراسة محمد مصطفى الديب (1991) 20
1 – 2 – 6 – دراسة أمال ربيع كامل محمد (2001) 22
1 – 3 – دراسات سابقة تناولت أثر التعلم التعاوني على التحصيل الدراسي: 22
1 – 3 – 1 – دراسة "أكبيكولا" و "أجيوني" (1984) 22
1 – 3 – 2 – دراسة "دولجادو" (1987) 22
1 – 3 – 3 – دراسة سعد مرباح (1987) 22
1 – 3 – 4 – دراسة فهيمة سليمان عبد العزيز (1997) 23
1 – 3 – 5 – دراسة زبيدة محمد قرني محمد (2001). 23
1 – 3 – 6 – دراسة هدى عبد الحميد عبد الفتاح (2001) 23
2 – دراسات سابقة حول التواصل الصفي: 25
2 – 1 – دراسات سابقة مشرقية حول التواصل الصفي: 25
2 – 1 – 1 – دراسة صباح باقر و آخرون (1976). 25
2 – 1 – 2 – دراسة أحمد حسين اللقاني (1976). 26
2 – 1 – 3 – دراسة يعقوب نشوان (1986) 26
2 – 1 – 4 – دراسة ضيف الله بن النفيعي (2001) 27
2 – 1 – 5 – دراسة إسماعيل صالح الفرا (2004) 27
2 – 1 – 6 – دراسة سامية القطان (ب-ت). 27
2 – 2 – دراسات سابقة جزائرية حول التواصل الصفي: 29
2 – 2 – 1 – دراسة فرحاتي العربي (1999). 29
2 – 2 – 2 – دراسة مقدم سهيل و قدور بن عباد هوارية (2005). 29

2 – 2 – 3 – دراسة مختار يوب و نادية مصطفى الزقاي (2005) 30
2 – 2 – 4 – دراسة مزياني الوناس و بن زيان محفوظ (2005) 30
– خلاصة الفصل 32

الفصل الثالث: التعلم التعاوني.

– تمهيد 34
1 – الجذور النظرية و العملية للتعلم التعاوني 34
2 – تعريف التعلم التعاوني 35
3 – العناصر الأساسية للتعلم التعاوني 37
4 – دور المعلم في التعلم التعاوني 38
5 – دور المتعلم في التعلم التعاوني 39
6 – أهداف التعلم التعاوني 40
7 – نماذج التعلم التعاوني 40
8 – تقدير الدرجات المتعلمين في مواقف التعلم التعاوني 43
– خلاصة الفصل 46

الفصل الرابع: التواصل الصفي.

– تمهيد. 48
1 – تعريف مصطلح التواصل الصفي 48
2 – وظائف التواصل الصفي 50
3 – أنواع التواصل الصفي 51
4 – عناصر التواصل الصفي 53
5 – مهارات التواصل الصفي 56
6 – نماذج التواصل الصفي 58
– خلاصة الفصل 61

الباب الثاني: الجانب التطبيقي.

الفصل الخامس: أدوات البحث الإجرائية.

– تمهيد 63
1 – منهج البحث 63
2 – تحديد عينة البحث 64
3 – أدوات جمع البيانات 66

4 – التجربة الأولية لأدوات البحث 83
5 – الدراسة الأساسية 83
6 – النتائج الخام المتحصل عليها لعينة الدراسة الأساسية 84
7 – تحديد الأساليب الإحصائية 84
– خلاصة الفصل 90

الفصل السادس: تحليل بيانات الدراسة.

– تمهيد 92
1 – عرض و تحليل نتائج الفرضية الرئيسية الأولى 92
2 – عرض و تحليل نتائج الفرضية الرئيسية الثانية. 93
3 – عرض و تحليل نتائج الفرضية الفرعية الأولى 93
4 – عرض و تحليل نتائج الفرضية الفرعية الثانية. 95
– خلاصة الفصل 97

الفصل السابع: تفسير بيانات الدراسة.

– تمهيد 99
1 –تفسير نتائج الفرضية الرئيسية الأولى 99
2 – تفسير نتائج الفرضية الرئيسية الثانية 102
3 – تفسير نتائج الفرضية الفرعية الأولى 106
4 – تفسير نتائج الفرضية الفرعية الثانية 109
– خلاصة الفصل 110
– الخلاصة العامة للدراسة 111
– التوصيات و الإقتراحات 114
– المراجع 116
– الملاحق 126

(02) – فهرس الجداول:

العنوان **الصفحة**

– **جدول رقم (01)**: يوضح مثال عن إضافة درجة المجموعة إلى الدرجة الفردية للطالب 44

– **جدول رقم (02)**: يوضح مثال عن إضافة درجة المكافأة التي تحدد في ضوء أقل درجة تحرز في المجموعة إلى الدرجات الفردية 45

– **جدول (03)**: يوضح توزيع العينة الملاحظة حسب متغيري المادة الدراسية و جنس المعلم 65

– **جدول رقم (04)**: يوضح حجم عينة الإستبيان و المتوسطات التي أخذت منها 66

– **جدول رقم (05)**: يوضح بدائل الفقرات المقترحة من طرف المحكمين فيما يخص الصياغة اللغوية (أداة الإستبيان) 71

– **جدول رقم (06)**: يوضح نتائج صدق التحكيم الخاصة بمدى إنتماء الفقرات لأبعادها (أداة الإستبيان). 72

– **جدول رقم (07)**: يوضح نتائج صدق المحكمين الخاصة بمدى ملاءمة بدائل الأجوبة (أداة الإستبيان) 73

– **جدول رقم (08)**: يوضح نتائج صدق التحكيم الخاصة بمدى وضوح التعليمات للمجيب (أداة الإستبيان). 74

– **جدول رقم (09)**: يوضح نتائج صدق التحكيم الخاصة بمدى وضوح المثال المقدم في التعليمات (أداة الإستبيان) 74

– **جدول رقم (10)**: يوضح نتائج صدق المقارنة الطرفية. 75

– **جدول رقم (11)**: يوضح نتائج صدق التحكيم الخاصة بمدى مناسبة الصياغة اللغوية للفقرات (أداة الملاحظة). 76

– **جدول رقم (12)**: يوضح نتائج صدق المحكمين الخاصة بمدى إنتماء الفقرات لأبعادها (أداة الملاحظة). 77

– **جدول رقم (13)**: يوضح نتائج صدق المحكمين الخاصة بمدى ملائمة بدائل الأجوبة (أداة الملاحظة). 78

– **جدول رقم (14)**: يوضح نتائج صدق المحكمين الخاصة بتحديد عدد الفقرات في كل بعد (أداة الملاحظة). 78

- **جدول رقم (15):** يوضح نتائج صدق المحكمين الخاصة بالمعلومات العامة (أداة الملاحظة).
- **جدول رقم (16):** يوضح نتائج ثبات أداة الإستبيان بطريقة التجزئة النصفية.
- **جدول رقم (17):** يوضح نسبة الإتفاق بين الملاحظتين على سلوكات شبكة الملاحظة لدى وحدات عينة الدراسة الأولية.
- **جدول رقم (18):** يوضح عينة التجربة الأولية لشبكة الملاحظة.
- **جدول رقم (19):** يوضح نتائج الفرضية الرئيسية الأولى.
- **جدول رقم (20):** يوضح نتائج الفرضية الرئيسية الثانية.
- **جدول رقم (21):** يوضح نتائج حساب النسبة الفائية لوحدات العينة حسب المادة الدراسية
- **جدول رقم (22):** يوضح دلالة الفروق بين مادتي الرياضيات و الفرنسية في التواصل الصفي – في موقف التعلم التعاوني –.
- **جدول رقم (23):** يوضح نتائج حساب النسبة الفائية للمعلمين حسب الجنس
- **جدول رقم (24):** يوضح دلالة الفروق بين المعلمات و المعلمين في التواصل الصفي – في موقف التعلم التعاوني –.

( ) – فهرس الأشكال:

ان

كل رقم (01): يوضح العلاقة بين عناصر التواصل الصفي

كل رقم (02): يوضح نموذج – لاسويل –

كل رقم (03): يوضح نموذج – شانون –.

كل رقم (04): يوضح نموذج – جاكبسون –

(04) – فهرس الملاحق:

العنوان	الصفحة
– **ملحق رقم (01):** بعض نماذج الإتصال.	116
– **ملحق رقم (02):** عدد المتعلمين الذين يطبقون التعلم التعاوني من العدد الإجمالي لمعلمي المتوسطات في مقاطعة ورقلة (01)	118
– **ملحق رقم (03):** رخصة مديرية التربية لولاية ورقلة	119
– **ملحق رقم (04):** إستمارة تحكيم خاصة بالإستبيان.	120
– **ملحق رقم (05):** إستمارة تحكيم خاصة بشبكة الملاحظة.	128
– **ملحق رقم (06):** التقسيم الزمني لشبكة الملاحظة وفق أبعادها.	144
– **ملحق رقم (07):** أسماء الأساتذة المحكمين مع درجتهم العلمية.	145
– **ملحق رقم (08):** أداة الإستبيان في صورتها النهائية	146
– **ملحق رقم (09):** أداة الملاحظة في صورتها النهائية	147
– **ملحق رقم (10):** برنامج شبكة الملاحظة لعينتي التجربة الأولية و الدراسة الأساسية	149
– **ملحق رقم (11):** النتائج الخام المتحصل عليها لعينة الدراسة الأساسية	151

مقدمة:

بالرغم من التعديلات و التحسينات التي شهدتها المنظومة التربوية الجزائرية إلا أن الممارسات التعليمية مازالت تغلب عليها الصيغة التقليدية، و خاصة ما يلاحظ على المتعلمين في جميع المراحل التعليمية من إنعدام روح المشاركة الإجتماعية، و عدم الألفة فيما بينهم، و حب الذات، و السلوكات العدوانية، و الصراع على الفوز بالمركز الأول في مختلف المجالات، كما أن الأساليب المستعملة في التدريس تشهد قصورا؛ فهي غير قادرة على مسايرة عصر الإنجازات التكنولوجية المتقدمة؛ و ذلك لإعتماد معظمها على الأسلوب التقليدي في التدريس و التقويم، إذا "فالحاجة ملحة إلى تنويع أساليب التدريس لتناسب الهدف أو المهارة التعليمية المراد تحقيقها أو مساعدة المتعلم للوصول إليها و تعزيزها و تنميتها" (اللميع و العجمي: 2003،ص45). و أيضا إن الإتصال داخل الصف الدراسي يعاني من عدم الإهتمام بمهاراته و خير دليل على ذلك مما نتج عنه مخرجات لمتعلمين غير قادرين على إستخدام اللغة بشكل فعال، و كذا عدم إهتمام المعنيين بالأساليب غير الشفهية في تحرير الرسائل التعليمية، فهذه النقائص أو السلبيات للتعلم و التعليم العادي و غيرها كثير، هي ما دعت الباحثة إلى محاولة البحث في موضوع علاقة التعلم التعاوني بالتواصل الصفي.

إن لطبيعة هذا الموضوع فائدة تدعو للبحث فيه؛ حيث "أثبتت العديد من الدراسات و البحوث أن التعلم يتقدم و تزداد قيمته في المواقف الجمعية عنه في المواقف الفردية، فالتعلم عملية إجتماعية ينمو فيها ذكاء المتعلم من خلال تفاعله مع الآخرين؛ لذا يجب أن تكون بيئة الفصل إجتماعية سليمة لا فردية إنعزالية، فالتعلم في مجموعات يجعل التلاميذ أكثر نشاطا و إقبالا على العملية التعليمية، كما أن أنشطة التعلم في مجموعات تعتبر أكثر فاعلية في مساعدة الطلاب على التحصيل و اكتساب المهارات و تصحيح الأخطاء ..." (البغدادي: 2005، ص-ص/458-459).

"و في أثناء التعلم تحدث عملية إيصال المعلومات و المهارات المرغوب فيها إلى الطلاب،و هذا يشكل هدفا رئيسيا من أهداف العملية التربوية و يساهم في فعاليتها

على نحو كبير. و لنيتحقق هذا الهدف ما لم يتوافر مناخ صفي يسود فيه نمط تواصلي فعال، و التواصل في حقيقته هو جوهر النشاطات الصفية على الإطلاق و يسهل التعلم، و يحسن مستوى أداء الطالب" (نشواتي: 1997،ص149). و خاصة إن كان هذا "في مرحلة يبدو فيها المتعلم أكثر ميلا للتفاعل الإجتماعي و الإهتمام به و يميل بإخلاص شديد إلى الآخرين، و خاصة أولئك الذين يشعرون أنهم في حاجة إلى الرعاية ...، فالمتعلم في بداية سن المراهقة يسعى لزيادة التقبل الإجتماعي، و يبني صورة مثالية عن نفسه و يحاول تحقيقها في عالم الواقع، و يمكنه أن يقبل نفسه؛ بمعنى أن يحب نفسه و يشعر بأن الآخرين يجدون فيه صفات حميدة و بالتالي يتحقق التكيف الإجتماعي (الجبرى و الديب: 1998،ص295).

إذن في ظل تعلم و تعليم تعاوني، و مناخ صفي تواصلي، و في مرحلة من أبرز مراحل نمو الفرد المتعلم، و كذا في أنشطة تعليمية متنوعة تتجسد دوافع و دواعي البحث في موضوع طبيعة العلاقة بين التعلم التعاوني و التواصل الصفي.

من خلال ما سبق تبدو الفائدة النفسية و التربوية و الإجتماعية للخوض في هذا الموضوع، فأي صف دراسي ليحقق تعليم أفضل لابد من الإهتمام بالجوانب النفسية للمتعلم و المعلم، و الجوانب التربوية متمثلة في إستخدام أحدث و أنجع أساليب التعلم و التعليم، و أيضا الإهتمام بتطوير العلاقات الإجتماعية بين قطبي العملية التعليمية.

إن هذا البحث يرمي إلى معرفة أي أنماط التواصل هي السائدة في الصف الدراسي في موقف تعلم تعاوني؟، و ما اتجاهات هذا التواصل (متعلم – متعلم / معلم – متعلم)؟، و كذا معرفة الفروق أو الإختلاف فيه بإختلاف المادة الدراسية و جنس المعلم، أيهما له دور في تحقيق التوازن داخل ذلك الصف التعاوني و منه تثبيت دعائم الجوانب الهامة المشار إليها أعلاه (النفسية – التربوية – الإجتماعية).

ساهمت كثير من المراجع المهمة في بناء هذا البحث و في بلورة أفكار هذه الدراسة و خاصة المراجع التالية:

- التعلم التعاوني لمحمد رضا البغدادي و آخرون (2005).

- سيكولوجيا التعاون و التنافس و الفردية لأسماء عبد العال الجبرى و محمد مصطفى الديب (1998).
- علم النفس الإجتماعي التربوي، أساليب تعلم معاصرة لمحمد مصطفى الديب (2003).
- لغة الجسم، دراسة في نظرية الإتصال غير اللفظي لمدحت محمد أبو النصر (2006).

من المعلوم أن كل بحث إلا و تواجهه بعض الصعوبات التي لا يمكن للباحث أن يتجاوزها، و من أبرز الصعوبات التي واجهت الدراسة الحالية هي عزوف بعض المعلمين عن تطبيق أسلوب التعلم التعاوني بالرغم من إطلاعهم على المناشير الوزارية و دليل المعلم الذي يوضح كيفية إدارة صف دراسي أثناء التعلم في مجموعات تعاونية صغيرة، و السبب في ذلك هو كثرة عدد المتعلمين و عدم تمكن المعلمين حديثي العهد بالتعليم من ذلك الأسلوب.

و بناء على كل ما سبق لقد تمت الدراسة وفق الخطة التالية:

الباب الأول: الجانب النظري، و الذي ضم أربعة فصول هي:

الفصل الأول و هو تحديد المشكلة و متغيراتها، و تضمن تحديدا لمشكلة البحث، و أهمية و أهداف البحث فيها، ثم تحديد للإشكاليات، و الفرضيات، و المتغيرات ثم التعريف الإجرائي لمشكلة البحث و بعض المصطلحات.

و في الفصل الثاني: و فيه تناولت الدراسة مجموعة من الدراسات السابقة ذات العلاقة بالموضوع ليتم إستغلالها في مناقشة نتائج الدارسة و ضبط مشكلة الدراسة من بين تلك الدراسات.

كما تناول الفصل الثالث المتغير المستقل (التعلم التعاوني) فتطرق إلى: الجذور النظرية و العملية للتعلم التعاوني، و تعريفه، و عناصره، و دور المعلم و المتعلم فيه، و أهدافه، و نماذجه، و أخيرا تقدير درجات المتعلمين فيه.

أما الفصل الرابع فاشتمل على المتغير التابع (التواصل الصفي) و كان تناوله كما يلي: تعريف مصطلح التواصل الصفي، و وظائفه، و أنواعه، و عناصره، و مهاراته و أخيرا نماذجه.

ثم يأتي الباب الثاني أو الجانب التطبيقي للدراسة، و ضم ثلاث فصول هي:

الفصل الخامس: هو أدوات البحث الإجرائية، و تناول البحث كل من المنهج، و العينة، و أداتي جمع البيانات، و التجربة الأولية لهما، ثم الدراسة الأساسية، و جمع المعطيات، و الأساليب الإحصائية المستعملة في ذلك.

أما الفصل السادس فقد تناول تحليل بيانات الدراسة و ذلك بعد عرض نتائج كل فرضية.

أما الفصل السابع: فاختص بتفسير نتائج الدراسة و مناقشتها.

و قد انتهى هذا البحث بخلاصة عامة و تقديم بعض الإقتراحات و البدائل المهمة و هي مثبتة في آخره، بالإضافة إلى الملاحق و قائمة المصادر و المراجع التي ختم بها البحث.

و في الأخير تتمنى الباحثة أن يكون هذا البحث ذا فائدة علمية و أن يُنتفع بنتائجه،كما تتمنى أن يفتح أبوابا جديدة لدراسات أخرى.

ورقلة في 13 جوان 2007

خديجة صالح بالي.

الباب الأول

الجانب النظري

الجانب النظري

الـفـصل الأول

تحديد المشكلة و متغيراتها

- تمهيد.
1 – تحديد مشكلة البحث.
2 – أهمية و أهداف البحث.
3 – تحديد إشكاليات البحث.
4 – تحديد فرضيات البحث.
5 – تحديد المتغيرات.
6 – التعريف الإجرائي لمشكلة البحث.
7 – تحديد بعض المفاهيم و المصطلحات إجرائيا.
- خلاصة الفصل.

- تمهيد:

إن أي خطة للتنمية الشاملة لابد و أن تستهدف التوجيه السليم لطاقات أبناء الأمة و أعمدتها (المتعلمين)، خاصة في عصر يتسم بالتطور و الإنفتاح المعرفي، و ما صاحب ذلك من تغيرات و تعقيدات كثيرة في ميادين عدة، كميدان العلاقات التربوية. هذه الأخيرة التي يرجع نجاح جزء لا يستهان به منها إلى الطرائق و الأساليب التعلمية – التعليمية، من بينها أسلوب التعلم التعاوني؛ الذي يراعي طبيعة و حاجات الفرد و منه مجتمع اليوم، كيف لا؟ و دين الحق قد حث على التعاون عموما فقال عزّ و جلّ: "وَ تَعَاوَنُواْ عَلَى البِرِّ وَ التَقْوَى وَ لاَ تَعَاوَنُواْ عَلَى الإِثْمِ وَ العُدْوَانِ" (سورة المائدة: الآية02).

كما و أن التعلم التعاوني يسعى لتنمية معارف و مهارات مختلفة، من بينها مهارة التواصل الصفي التي لها دور فعال في العلاقة التربوية داخل الصف الدراسي.

إن لهذا الفصل من الدراسة أهمية متميزة في أي بحث نظرا لإحتوائه على التحديد المفصل لكل من: المشكلة، و الإشكاليات، و الفرضيات، و المتغيرات، و التعريف الإجرائي لمشكلة البحث و مصطلحاته، ليختم بعد كل ذلك بخلاصة.

1 – تحديد مشكلة البحث:

أشارت بعض الدراسات ذات العلاقة بواقع التعليم الحالي إلى أن التعاون و بناء المهارات الإجتماعية لا يحظى بالإهتمام اللازم. كما أثبتت دراسات أخرى أن أهم عنصر في فشل الأفراد في أداء وظائفهم لا يعود إلى نقص في قدراتهم و مهاراتهم العلمية، و لكن إلى نقص في مهاراتهم التعاونية و الإجتماعية(حريري: 2006/10/20)، و قد يتماشى ذلك مع فكرة أن إعداد الإنسان المتعلم هو وفقا لقول علي بن أبي طالب –كرّم الله وجهه– عندما جاء في معنى قوله: "لاتعدوا أبناءكم لزمانكم، فإنّهم خلقوا لزمان غير زمانكم هذا" ، فطبيعة العصر الحالي تقتضي ضرورة أن يكون هذا الإعداد أو التربية للحاضر و المستقبل؛ و ذلك بأن يفهم المتعلم المعرفة فهما ذا صلة بحياته كفرد في مجتمع، و ذا صلة أيضا بالمجتمعات الأخرى، لأن العصر الحالي هو عصر إنفتاح على المجتمعات المختلفة. إن الفهم

يقوده إلى توظيف و استثمار المعارف في بيئته و حياتـــه، على خلاف الحفظ الذي يكون مرهونـــا بالتقييمات، ثم تتسرب و تتبخر تلك المعارف من وعاء ذهنه(نـــدوة وزارة التربية السعودية: 2006/09/13). و دليل ذلك هو ما وصلت إليه الباحثـــة زبيدة محمد قرني من نتائج يمكن تلخيصها في أن نظم التعليم العربية عموما تـــستند إلى ثقافة الذاكرة و التفكير المعرفي في أدنى مستوياته.

و استنادا إلى علم النفس التربوي، أنه مؤخرا تركزت الأبحاث التربوية حول كيفيـــة تمكن المتعلمين من تحقيق تعلم أفضل، بتغيير النمط التقليدي فـــي عمليـــة التعلـــيم، و إيجـــاد نوع أو أنواع بديلة تتواءم مع التطور العلمي و القفزة التكنولوجية الكبيرة (محمد زياد: 2006/09/09)، و من ثم فالفريق المدرسي يجب أن يهـــتم بإتاحـــة مواقف تعليمية–تعـــلمية تتمـــحور حول أنشطة المتعلم نفسه و رغبته في التشـــارك و التعاون مع غيره، حيث توصل –جيبس– و آخرون "Gibbs" (1980) إلى أنه لكي يتبنى التلميذ أساليب أكثر فاعلية للتعليم يجب وضعه في موقف تعليمي بحيـــث يكـــون هو محور التعلم فيه، يكتسب مرونـــة ليتبنى أساليب تعلم مختلفة و جديدة ، و إبعاده عن الأساليب التقليدية . لقد وجد كل مـــن – رحـــيم – " Raheim " و – ونكاوسكي– "Wankauski " في سنة(1986) أن قيام التلميذ بالتدريس للآخـــرين يجعله أكثر قدرة علـــى تنظيم المـــعرفة و أكثر فهـــما لها، كمـــا وجد –نيلسون– و آخرون "Nelson" (1980)، إن قيام المتعلم بالمشاركة في عرض الدرس يجعله أكثر قدرة على تحمل المسؤولية و أكثر إنتاجا للأفكار، و ذلك يعني أن التعلم يتقـــدم و تزداد قيمته في المواقف التعاونية الجماعية؛ فينمو فيها المتعلم من خلال تفاعلاته مع الآخرين و تواصله معهم.

أضف إلى ذلك أن الندوات التدريبية العملية للمعلمين في أثناء الخدمة و التي توصي بها وزارات التربية العربية مؤسساتها التربوية في مختلف المستويات، تجحف فـــي حق أساليب التعليم و التعلم الحديثة التي تساعد المعلمـــين فـــي محـــاولاتهم لتنميـــة الأنواع المختلفة للقدرات و المهارات التعليمية. إن التعلم التعاوني يجعـــل التلاميـــذ أكثر نشاطا و إقبالا على العملية التعليمية، كما أن أنشطة التعلم في مجموعات تعتبر

الأخطاء ذات الأبعاد الثلاث(معرفية/ وجدانية/ حس حركية) (البغدادي و آخرون: 2005،ص459).

إن التعلم الأفضل داخل الصف الدراسي يقتضي التواصل، فبدونه لا تعطي العملية التعليمية نتائج جيدة، فهو على حد تعبير أحمد إبراهيم أحمد (2002) : "ضروري لتحسين العلاقات الإنسانية و شعور العاملين (أطراف التواصل) بالعدل " (إبراهيم أحمد: 2002،ص244) فالتواصل عملية لبناء منظومة من الرسائل، بقصد إحداث إنماء فكري محدد (تعلم مفهوم أو مبدأ أو حقيقة)، أو تهذيب عاطفة (عادة أو إتجاه أو قيمة) (ملحم: 2001،ص388) إن للتواصل قنوات؛ منها التواصل اللفظي الذي أثبتت الدراسات التي أجريت حوله في العالم الغربي أن نسبة كبيرة من الدروس ما زالت تتم عن طريق التلقين و الحفظ و الإستظهار – كما أشير إليه فيما سبق–، و بالتالي عدم مقدرتها على دفع المتعلمين للإستجابة (ترزولت و جعفور: 2005،ص06) ، و الإستجابة هنا تعني التواصل الفعال بين قطبي التعليم (معلم/ متعلم) و بين المتعلمين معا. أما التواصل غير اللفظي فهو يعد من بين قنوات التواصل تلك، و التي توجه الإهتمام إليها حديثا ، و لقد توصل – مهرابيان – "Mahrabian" (ب–ت) إلى أن أكثر من (65 %) من الإتصال يتم بكيفية غير شفهية، و هذه الكيفية تستخدم كبديل للرسائل الشفهية، إلا أن واقع الممارسات التعليمية يظهر عدم إكتراث المعلمين –و من قبلهم واضعو المناهج الدراسية – بالأثر الفعال للتواصل غير اللفظي في التنمية الشخصية و الإجتماعية للمتعلمين لاسيما في بداية مرحلة مهمة و حساسة في حياة الفرد، ألاوهي مرحلة المراهقة؛ حيث يعايش الفرد فيها تغيرات عدة على أصعدة مختلفة، الفزيولوجية منها و العقلية و العاطفية.

إن البيئة الصفية مكان خصب لإقامة أصول متينة للتواصل الذي شاع عنه كونه محدود، و أنه ناذرا ما تعالج أساليب تعلم العلاقات الإجتماعية بين المتعلمين؛ فالبعض يرى أن المناهج الدراسية هي التي تحد عملية التواصل، و منهم من يرى بأن المدرسة و الأسرة قد لا تعطيان أهمية للعلاقات الشخصية بين المتعلمين، سوى

بعض النصائح و التوجيهات البسيطة، كما يرفض بعض المتعلمين المواقف التي تطور و تحسن العلاقات مع الأقران (الديب: 2003،ص18).

كما و أن سوء التواصل تنتج عنه مخاطر نفسية و اجتماعية، من مظاهرها بعض الفتور الذي أصاب أواصر العلاقات الأسرية، فأصبح لكل إمرئ منهم شأن يغنيه، و خاصة الأسر التي تغلبت عليها المادة، فهي تهتم بالأمور المادية الخارجة عن المنزل و اشتغال الأم خارج المنزل، و كذا الأبناء ... (حريزي: 2005، ص484). و مظاهر سوء التواصل تلك تسهم في جعل التواصل داخل الصف الدراسي سلبيا.

و بناءا على ما سبق إن الإهتمام بالعملية التعليمية من جوانبها الإجتماعية، و خاصة تواصل المتعلم مع المعلم، و كذا تواصله مع مجموعة متعلمين، له قسط وافر من الأهمية في تعديل سلوكه و إشباع حاجاته التي لها صلة بالعلاقات الإيجابية أو السلبية التي تحدث بين تلك الأطراف أثناء تعلم المادة الدراسية أو التعلم بأسلوب التعلم التعاوني.

يؤكد -سميث- و آخرون "Smith" (1981) أن معظم الإتجاهات الفكرية أوضحت أن التعلم في قاعات الدراسة يسيطر عليها المدرسون بنسبة (75 %) من الوقت، و بالتالي هناك حد من حرية المتعلم في إستفاء مصادر المعرفة بنفسه. لذلك يحتاج هذا الميدان إلى بذل مزيد من الجهد العلمي من أجل البحث أكثر في أغواره. بالإضافة إلى ذلك قلة عدد الدراسات المحلية – في حدود علم الباحثة- التي تبحث في العلاقة بين أسلوب التعلم التعاوني و التواصل الصفي.

و من خلال ما تقدم تبين أن المشكلة تنحصر في نوعية أو طبيعة علاقة التعلم التعاوني بالتواصل الصفي بين المتعلمين و المعلمين و بين المتعلمين مع بعضهم، بكل أبعادها المحددة في فرضيات البحث الموالية.

2 – أهمية وأهداف البحث في المشكلة:

2 – 1 – أهمية البحث في المشكلة: تكمن أهمية هذه الدراسة في إمكانية التأكيد

و – ألجيرين – و – سلافين – "Johnson , Algren , Slavin" (1977)، فكان من بين ما توصلوا إليه أن ذلك الأسلوب يجعل الإتصال فعالا بين المتعلمين في الأنشطة الصفية(الجبرى و الديب: 1998 ص-ص/ 115 -126)، و أنه يأتي على رأس المداخل أو البدائل التي تعوض الأساليب التقليدية المستخدمة في الصف الدراسي، فهو يركز على إيجابية المتعلم و نشاطه، و يحسسه بثراء و فائدة ما يتعلمه.

إذا جاءت هذه الدراسة لتكشف أغوار تلك العلاقة بين التعلم التعاوني و التواصل الصفي، هذا الأخير الذي أخذت الدراسة أهميتها منه، فزيادة الإهتمام بالتواصل الصفي و أنواعه و أتجاهاته يندرج في إطار الجهود للرقي بنوعية التعليم و التي تتطلبها المستجدات الدولية؛ حيث تشتمل التربية الشمولية التي تبنتها تلك المستجدات، على إستغلال التقدم السريع لتكنولوجيا المعلومات و الإتصال في شتى وظائف التعليم و احتياجاته.

إن معرفة أنواع التواصل الصفي و اتجاهاته له أهمية كبيرة للمتعلم بخاصة، الذي يمثل محور النشاط التعليمي و هو المستفيد الحقيقي من تلك المعرفة. كما و لها أهمية بالنسبة للمعلم و الأخصائي النفسي التربوي، و تفيد أيضا واضع البرامج سواء المتعلقة بإعداد المعلم أو المتعلم أو المتعلقة بالمواضيع الدراسية.

كذلك إن هذه الدراسة تقود إلى تحسس جانب مهم من العلاقات الإجتماعية بين المتعلمين و معلميهم داخل الصف الدراسي و هذا يساعد على تفهم مشكلاتهم التعليمية و الإنفعالية و الإجتماعية، و العمل على وضع الحلول المناسبة لها جهد المستطاع.

و تجدر الإشارة إلى أن البحث في هذا الموضوع يعد إستجابة للإتجاهات العالمية الحديثة في مجال التدريس، و لتوصيات الدراسات و البحوث و المؤتمرات و الندوات التي تناولت إستحداث أساليب التعلم و التعليم و علاقة ذلك بتفعيل التواصل من خلال دراسته و تحليله في موقف التعلم التعاوني، سواء بين المتعلمين أنفسهم أو بين المعلم و المتعلم بأداتين منهجيتين تتناسبان مع بيئة الصف الدراسي الجزائري.

2 – 2 – أهداف البحث في المشكلة: ترمي الدراسة إلى البحث في الأمور التالية:

2 – 2 – 1 – تحديد الدور الذي يمكن أن تسهم به ممارسة أسلوب التعلم التعاوني في جعل التواصل الصفي فعالا، و ذلك من خلال دراسة وصفية تحليلية تعالج:

2 – 2 – 1 – 1 – إمكانية تغلب التواصل الصفي اللفظي على التواصل الصفي غير اللفظي في موقف التعلم التعاوني، في مستوى السنة الثانية متوسط.

2 – 2 – 1 – 2 – إمكانية تغلب التواصل الصفي متعلم- متعلم على التواصل الصفي معلم –متعلم، في موقف التعلم التعاوني، في مستوى السنة الثانية متوسط.

2 – 2 – 1 – 3 – البحث في الفروق مابين مادتي الرياضيات و اللغة الفرنسية في التواصل الصفي، في موقف التعلم التعاوني، في مستوى السنة الثانية متوسط.

2 – 2 – 1 – 4 – معرفة مدى إختلاف التواصل الصفي بإختلاف جنس المعلم، في موقف التعلم التعاوني، في مستوى السنة الثانية متوسط.

2 – 2 – 2 – فسح المجال للمسؤولين و كذا المتعلمين و حتى أولياء الأمور لإلقاء نظرة على مجمل العينات السلوكية اللفظية التي تصدر عن المتعلم و المعلم في حصة التعلم في مجموعات تعاونية صغيرة.

3 – تحديد إشكاليات البحث:

أكد محمد منير مرسي(2002) على فكرة ل-جون ديوي- " J-Dewey" تعتبر الصف الدراسي هو: "نظام إجتماعي، و أنه إذا قسم إلى مجموعات صغيرة لزيادة فرص التعاون في العمل بين المتعلمين، فإن فائدة المتعلم تكون أكبر و يتعلم كيف يعبر عن نفسه و كيف يتصل بالآخرين، و سوف يفهم و ينتقد و يتقبل النقد من الآخرين، و سوف يتعلم " (مرسي: 2002،ص98) فموقف التعلم التعاوني لابد و أن يتضمن تواصلا، و يبقى الإشكال في زيادة مردودية أنواع هذا التواصل و فعاليتها. فإنطلاقا من ذلك وضعت التساؤلات التالية:

- هل موقف التعلم التعاوني يغلب فيه التواصل الصفي اللفظي على التواصل الصفي غير اللفظي، في مستوى السنة الثانية متوسط ؟

- هل موقف التعلم التعاوني يغلب فيه التواصل الصفي متعلم-متعلم على التواصل الصفي معلم-متعلم، في مستوى السنة الثانية متوسط ؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية -في موقف التعلم التعاوني- بين المواد (رياضيات / فرنسية)، في التواصل الصفي لدى متعلمي السنة الثانية متوسط ؟
- هل في موقف التعلم التعاوني يختلف التواصل الصفي بإختلاف جنس المعلم، في مستوى السنة الثانية متوسط ؟

4 – تحديد فرضيات البحث:

بناءا على ما سبق حددت الحلول المؤقتة لإشكاليات البحث كما يلي:

4 – 1 – الفرضيات الرئيسية:

- موقف التعلم التعاوني يغلب فيه التواصل الصفي اللفظي على التواصل الصفي غير اللفظي، في مستوى السنة الثانية متوسط.
- موقف التعلم التعاوني يغلب فيه التواصل الصفي متعلم-متعلم على التواصل الصفي معلم-متعلم، في مستوى السنة الثانية متوسط.

4 – 2 – الفرضيات الفرعية:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية -في موقف التعلم التعاوني- بين المواد (رياضيات / فرنسية)، في التواصل الصفي لدى متعلمي السنة الثانية متوسط.
- في موقف التعلم التعاوني يختلف التواصل الصفي بإختلاف جنس المعلم، في مستوى السنة الثانية متوسط.

5 – تحديد متغيرات البحث:

إن البحث تحت عنوان "علاقة التعلم التعاوني بالتواصل الصفي"، و يمكن تحديد متغيراته كما يلي:

5 – 1 – المتغير المستقل: هو التعلم التعاوني.

5 – 3 – المتغيرات الوسيطة: و هي:

5 – 3 – 1 – نوع المادة: و تعني دروس مادة الرياضيات أو دروس مادة الفرنسية.

5 – 3 – 2 – جنس المعلم.

6 – التعريف الإجرائي لمشكلة البحث:

محور هذه الدراسة هو البحث في العلاقة بين التعلم التعاوني و التواصل الصفي، في ظل متغيرات تمت الإشارة إليها في العنصر السابق.

و استعمل في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، الذي يتناسب مع طبيعة الموضوع؛ فمن بين أهداف هذا المنهج هو تقييم وضع معين لأغراض عملية كما ذكر محمد عبيدات (1999).

أما عن عينة الدراسة فهي (18) صفا دراسيا، يستعمل معلمو هذه الصفوف أسلوب التعلم في مجموعات تعاونية صغيرة، كما أنها من مستوى السنة الثانية متوسط، و خصت بالتطبيق مادتي الرياضيات و الفرنسية، إذا إختيار العينة كان عمديا و ذلك في الموسم الدراسي(2006 / 2007) بمدينة ورقلة.

كما و أن أدوات جمع البيانات تمثلت في أداتين، الأولى هي شبكة ملاحظة لرصد التواصل الصفي بين المتعلمين فيما بينهم و بينهم وبين معلميهم، و الأداة الثانية هي إستبيان لقياس آراء متعلمي السنة الثانية متوسط في التواصل الصفي و ذلك خلال موقف التعلم التعاوني.

و بالنسبة للقانون الإحصائي المستعمل فهو النسب المئوية و إختبار (ت) لدلالة الفروق.

أما فيما يخص معيار الدراسة فهو النسب المئوية العالية لمختلف الأبعاد المحددة في أداتي الدراسة.

5 – 3 – المتغيرات الوسيطة: و هي:

5 – 3 – 1 – نوع المادة: و تعني دروس مادة الرياضيات أو دروس مادة الفرنسية.

5 – 3 – 2 – جنس المعلم.

6 – التعريف الإجرائي لمشكلة البحث:

محور هذه الدراسة هو البحث في العلاقة بين التعلم التعاوني و التواصل الصفي، في ظل متغيرات تمت الإشارة إليها في العنصر السابق.

و استعمل في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، الذي يتناسب مع طبيعة الموضوع؛ فمن بين أهداف هذا المنهج هو تقييم وضع معين لأغراض عملية كما ذكر محمد عبيدات (1999).

أما عن عينة الدراسة فهي (18) صفا دراسيا، يستعمل معلمو هذه الصفوف أسلوب التعلم في مجموعات تعاونية صغيرة، كما أنها من مستوى السنة الثانية متوسط، و خصت بالتطبيق مادتي الرياضيات و الفرنسية، إذا إختيار العينة كان عمديا و ذلك في الموسم الدراسي(2006 / 2007) بمدينة ورقلة.

كما و أن أدوات جمع البيانات تمثلت في أداتين، الأولى هي شبكة ملاحظة لرصد التواصل الصفي بين المتعلمين فيما بينهم و بينهم وبين معلميهم، و الأداة الثانية هي إستبيان لقياس آراء متعلمي السنة الثانية متوسط في التواصل الصفي و ذلك خلال موقف التعلم التعاوني.

و بالنسبة للقانون الإحصائي المستعمل فهو النسب المئوية و إختبار (ت) لدلالة الفروق.

أما فيما يخص معيار الدراسة فهو النسب المئوية العالية لمختلف الأبعاد المحددة في

7 – تحديد بعض المفاهيم و المصطلحات إجرائيا:

7 – 1 – التعلم التعاوني: هو موقف يتعامل و يتحاور فيه متعلمو السنة الثانية متوسط و يشجع بعضهم بعضا لحل التمارين في مادتي الرياضيات و الفرنسية، و تصحيحها بتوجيه من المعلم. يُنظم هؤلاء المتعلمون في مجموعات، تشمل كل واحدة من عضوين إلى (06) أعضاء مختلفين في مستويات التحصيل، و كل عضو في المجموعة ليس مسؤولا فقط عن إيجاد حلول التمارين، بل يساعد باقي أعضاء المجموعة على إيجاد الحلول جماعيا.

7 – 2 – التواصل الصفي: هو سلوك يعبر عن النقل المتبادل للأفكار و المهارات مابين المتعلمين أنفسهم أو ما بين المتعلمين و معلميهم، و يؤدي هذا النقل إلى حل التمارين في مادتي الرياضيات و الفرنسية، و نرصد هذا التواصل بشبكة ملاحظة.

7 – 3 – التواصل الصفي اللفظي: هو تواصل صفي يصدر في شكل كلمات منطوقة و مفهومة، تبدو في تقبل المتعلمين للحوار مع بعضهم و تدخل المعلم وتوجيهاته التي يقدمها أعضاء المجموعات التعاونية، كما يعبر عن مدح و تشجيع المتعلمين لبعضهم.

7 – 4 – التواصل الصفي غير اللفظي: هو تواصل صفي يصدر في شكل إيماءات و حركات جسدية و نغمات صوتية قصدية أو عفوية. و يظهر في تقبل المتعلمين لمشاعر بعضهم، و تدخل المعلم و توجيهاته التي يقدمها لأعضاء المجموعات التعاونية، كما يعبر عن مدح و تشجيع المتعلمين لبعضهم.

7 – 5 – التواصل الصفي متعلم–متعلم: هو سلوكات لفظية و غير لفظية تعبر عن النقل المتبادل للأفكار و المهارات من متعلم إلى متعلم، و يؤدي هذا النقل إلى حل التمارين في مادتي الرياضيات و الفرنسية، و يقاس في الدراسة الحالية بواسطة إستبيان.

7 – 6 – التواصل الصفي معلم–متعلم: هو سلوكات لفظية و غير لفظية تعبر عن النقل المتبادل للأفكار و المهارات من معلم إلى متعلم و العكس، و يؤدي هذا النقل إلى حل التمارين في مادتي الرياضيات و الفرنسية، و يقاس في الدراسة الحالية

- **خلاصة الفصل:**

إن التحديد المعمق للمشكلة و متغيراتها يتضمن أدلة وجودها و الإحساس بقيمة البحث فيها، أو بعبارة أخرى إن هذا الفصل ييسر مجريات الدراسة، و يعتبر كاملا كمنارة يهتدي بها الباحث لجمع التراث النظري و المتمثل في الدراسات السابقة مضافا إليها عناصر متغيرات البحث، كما يهدي أيضا إلى المعالجة الإحصائية للبيانات المحصل عليها(الجانب التطبيقي).

الـفـصل الـثـانـي

الـــــدراســات السابقـــــة

– تمهيد.

1 – دراسات سابقة حول التعلم التعاوني:

1 – 1 – دراسات سابقة تناولت أثر التعلم التعاوني على العلاقات الإجتماعية:

1 – 1 – 1 – دراسة "جونسون" و آخرون (Johnson , 1976).

1 – 1 – 2 – دراسة "سلافين" (Slavin , 1977).

1 – 1 – 3 – دراسة "جينسن" (Jensen , 1979).

1 – 1 – 4 – دراسة "جونسون" و آخرون (1985)–1–.

1 – 1 – 5 – دراسة أسماء عبد العال الجبرى و محمد مصطفى الديب (1998).

1 – 2 – دراسات سابقة تناولت علاقة التعلم التعاوني بالإتجاهات أو تأثيره فيها:

1 – 2 – 1 – دراسة "جونسون" و "ألجيرين" (Johnson, Algaren,1976).

1 – 2 – دراسة "بلاني" و آخرون (Blaney , 1977).

1 – 2 – 3 – دراسة "جونسون" و "جونسون" (1982).

1 – 2 – 4 – دراسة "جونسون" و آخرون (1985)–2–.

1 – 2 – 5 – دراسة محمد مصطفى الديب (1991).

1 – 2 – 6 – دراسة أمال ربيع كامل محمد (2001).

1 – 3 – دراسات سابقة تناولت أثر التعلم التعاوني على التحصيل الدراسي:

1 – 3 – 1 – دراسة "أكبيكولا" و "أجيوني" (Akbukola , 1984

1 – 3 – 2 – دراسة "دولجادو" (Dolgado , 1987).

1 – 3 – 3 – دراسة سعد مرباح (1987).

1 – 3 – 4 – دراسة فهيمة سليمان عبد العزيز (1997).

1 – 3 – 5 – دراسة زبيدة محمد قرني محمد (2001).

1 – 3 – 6 – دراسة هدى عبد الحميد عبد الفتاح (2001).

2 – دراسات سابقة حول التواصل الصفي:

2 – 1 – دراسات سابقة مشرقية حول التواصل الصفي:

2 – 1 – 1 – دراسة صباح باقر و آخرون (1976).

2 – 1 – 2 – دراسة أحمد حسين اللقاني (1976).

2 – 1 – 3 – دراسة يعقوب نشوان (1986).

2 – 1 – 4 – دراسة ضيف الله بن النفيعي (2001).

2 – 1 – 5 – دراسة إسماعيل صالح الفرا (2004).

2 – 1 – 6 – دراسة سامية القطان (ب–ت).

2 – 2 – دراسات سابقة جزائرية حول التواصل الصفي:

2 – 2 – 1 – دراسة فرحاتي العربي (1999).

2 – 2 – 2 – دراسة مقدم سهيل و قدور بن عباد هوارية (2005).

2 – 2 – 3 – دراسة مختار يوب و نادية مصطفى الزقاي (2005).

2 – 2 – 4 – دراسة مزياني الوناس و بن زيان محفوظ (2005).

– خلاصة الفصل.

- تمهيد:

تزكية لما جاء في الفصل الأول، تتعرض الدراسة في هذا الفصل لما كان في مقدور الباحثة الحصول عليه من دراسات سابقة ذات الصلة بالموضوع، فبالرجوع إلى تلك الدراسات و البحوث يمكن تصنيفها وفق محاور أساسية يتم عرضها بإعتبارها مؤشرات أساسية لهذه الدراسة، على النحو التالي:

1 – دراسات سابقة حول التعلم التعاوني: و التي قسمت بدورها إلى:

1 – 1 – دراسات سابقة تناولت أثره على العلاقات الإجتماعية.

1 – 2 – دراسات سابقة تناولت علاقة التعلم التعاوني بالإتجاهات أو تأثيره فيها.

1 – 3 – دراسات سابقة تناولت أثر التعلم التعاوني على التحصيل الدراسي.

2 – دراسات سابقة حول التواصل الصفي: و يمكن تقسيمها إلى:

2 – 1 – دراسات سابقة مشرقية حول التواصل الصفي.

2 – 2 – دراسات سابقة جزائرية حول التواصل الصفي.

1 – دراسات سابقة حول التعلم التعاوني:

أثبتت بعض الدراسات العربية و الأجنبية فاعلية التعلم التعاوني بإستراتيجياته المختلفة في تحسين كافة جوانب التعلم، سواء على العلاقات الإجتماعية، أو الإتجاهات، أو التحصيل، أو تنمية قدرات الفرد، مقارنة بأساليب التعلم الأخرى (التعلم التنافسي و التعلم الفردي). و من تلك الدراسات يعرض ما يلي:

1 – 1 – دراسات سابقة تناولت أثر التعلم التعاوني على العلاقات الإجتماعية:

1 – 1 – 1 – دراسة "جونسون" و آخرون (1976): عنونت ب: "أثر التعلم التعاوني و الفردي على سلوك التلاميذ المقبول إجتماعيا" . تكونت عينة الدراسة من (30) تلميذا بالصف الخامس، أختيروا و وزعوا عشوائيا على الإجراءين، و استمرت الدراسة في هذين الإجراءين (17) يوما. و قد إستخدم الباحثين مقياسا ليبين فاعلية المعالجة التجريبية و استمارة ملاحظة. أوضحت نتائج الدراسة أن التلاميذ في الإجراء التعاوني شعروا أن المدرس أحبهم

و اهتم بهم، كما شعروا أن زملاءهم أحبوهم و رغبوا في مساعدتهم على التعلم، و كانت لديهم دافعية داخلية أكثر من التلاميذ في الإجراء الفردي (الجبرى و الديب: 1998 ،ص152).

1 – 1 – 2 – دراسة "سلافين" (1977): بعنوان "أثر التعاون بين الأطفال عن طريق تحقيق المكاسب الجماعية على العديد من المتغيرات السيكولوجية و التربوية"، و ذلك لهدف تحليل العلاقات المتبادلة بين الأفراد و المناخ السائد في الفصل الدراسي، و قد تكونت عينة الدراسة من (55) تلميذا في الصف السابع و استغرقت مدة تدريبهم على التعاون (10) أسابيع.بينت نتائج هذه الدراسة أن الأسلوب التعاوني كان أكثر فعالية – في مستوى أداء الأطفال– من تحقيق المكاسب الفردية أو التنافسية، كما أظهرت النتائج أن تعاون الأطفال له تأثير إيجابي في العلاقات الإجتماعية المتبادلة بين الأفراد و في المناخ السائد في حجرة الدراسة، و أيضا أوضحت النتائج أن إستخدام المعلم للتنافس الجمعي (التعاون) دون الفردية يؤدي إلى زيادة العلاقات الإيجابية بين الأطفال (الجبرى و الديب: 1998،ص– ص/115–116).

1 – 1 – 3 – دراسة "جينسن" (1979): قام بدراسة عن زيادة التفاعل الإجتماعي التعاوني بين أطفال الحضانة أثناء اللعب الحر. تكونت عينة الدراسة من (30) طفلا ممن يتراوح سنهم ما بين (03) سنوات و (10) أشهر إلى (05) سنوات و(10) أشهر من الجنسين اختيروا عشوائيا من إحدى دور الحضانة بكندا، و استخدم الباحث جهاز فيديو لتسجيل ملاحظاته على الأطفال أثناء اللعب الحر لمدة (03) أسابيع متوالية، استعمل برنامجا لألعاب تعاونية. و توصلت الدراسة إلى وجود أثر أقوى لبرنامج الألعاب التعاونية الحرة على إكتساب أطفال الحضانة للسلوك التعاوني (الجبرى و الديب: 1998،ص125).

1 – 1 – 4 – دراسة "جونسون" و آخرون (1985)–1–: تحت عنوان " أثر خبرات التعلم التعاوني لمدة طويلة على التقبل الإجتماعي داخل الفصل الدراسي"، هدفت هذه الدراسة إلى البحث في العلاقة بين التعلم التعاوني و التقبل الإجتماعي، فتكونت عينة الدراسة من (91) تلميذا من الصف الثامن، و استخدم الباحثين المنهج

التجريبي و كذا مقياسا للمناخ الدراسي في الفصل. أشارت نتائج الدراسة إلى أن المقاييس التعاونية كان الإرتباط فيها دالا بالتأييد الأكاديمي و الشخصي للمدرس و التلاميذ، و قد زاد إدراك التلاميذ للإعتماد المتبادل في المصدر و الهدف (التعاون) و التجانس بينهم، و انخفض شعورهم بالإغتراب في الفصل الدراسي و توترهم و عداؤهم و خصومتهم لزملائهم (الجبرى والديب: 1998،ص-ص/129-130).

1 – 1 – 5 – دراسة أسماء عبد العال الجبرى و محمد مصطفى الديب (1998):

عمل الباحثان على دراسة الفروق بين الطلاب مرتفعي الإتجاه نحو الإعتماد المتبادل بصوره الثلاث (التعاون و التنافس و الفردية) في التوافق الشخصي و الإجتماعي، إستهدفت هذه الدراسة معرفة الفروق بين الطلاب و الطالبات مرتفعي الإتجاه نحو الإعتماد المتبادل بصوره الثلاث في توافقهم الشخصي و الإجتماعي. تكونت عينة الدراسة من (223) طالب من المدرسة الثانوية، من الصف الأول و الثاني فقط. إستعمل الباحثان أداتين لجمع البيانات و هما:

- مقياس الإعتماد المتبادل .
- إختبار الشخصية للمرحلة الثانوية (إختبار كالفورنيا).

أما أهم النتائج فهي عدم وجود فروق بين الطلاب و الطالبات في أبعاد التوافق الشخصي و الإجتماعي، لا في الإعتماد المتبادل الإيجابي (التعاون) و لا في الإعتماد المتبادل السلبي (التنافس)، و كذا وجود فروق في التوافق الشخصي و الإجتماعي بين الجنسين المتسمين بإعتماد متبادل فردي لصالح الإناث (الجبرى و الديب: 1998،ص-ص/249-286).

بمناقشة الدراسات السابقة التي تناولت أثر التعلم التعاوني على العلاقات الإجتماعية يمكن إستنتاج ما يلي:

- إن أغلب المصطلحات المستعملة في الدراسات السابقة هي مصطلحات عادية ما عدا البعض منها و الذي يدل على تعمق أصحابها في البحث ضمن هذا الأسلوب في

مثل "التنافس الجمعي" في دراسة "سلافين" (1977)؛ الذي يعني تنافس مجموعات التعلم التعاوني. و مصطلح "الإعتماد المتبادل في دراسة "جونسون" و آخرون (1985)، فهذا المصطلح يعني بدوره إعتماد المتعلمين على بعضهم في التعلم. أما مصطلح "الإعتماد المتبادل الفردي" في دراسة الجبرى و الديب (1998) فقصدا به إعتماد الفرد على ذاته دون تعاونه أو منافسته للآخرين.

- و بالنسبة للعينات في الدراسات السابقة فقد كانت من مرحلة الحضانة كعينة "جينسن" (1979)، و من المرحلة الثانوية كما في دراسة أسماء عبد العال الجبرى و محمد مصطفى الديب (1998)، أما باقي الدراسات فكانت عيناتها من مرحلة التعليم الإبتدائي. كما تجدر الإشارة إلى أن تلك الدراسات أغفلت مراحل التعليم الأخرى بالرغم من أن إستراتيجية التعلم التعاوني لا تقتصر على تلك المراحل فقط و إنما هي صالحة للتطبيق في كل مراحل التعليم.

و يتراوح عدد المتعلمين المشتركين في عينات الدراسات السابقة ما بين (30 و 223) متعلما و بناءا على هذه العينات فقد إستعانت الباحثة بمتعلمي المرحلة المتوسطة نظرا للنقص في الدراسات الأجنبية خاصة و التي أخذت عيناتها من هذه المرحلة.

- تشابه نتائج الدراسات السابقة، حيث أشارت من قريب أو من بعيد إلى التأثير الإيجابي للتعلم التعاوني على العلاقات الإجتماعية متمثلة في التقبل الإجتماعي، و المناخ السائد في الفصل الدراسي، و التفاعل الإجتماعي، و التوافق الشخصي و الإجتماعي.

- إن المنهج المستعمل في كل تلك الدراسات هو المنهج التجريبي نظرا للهدف في كل دراسة و هو معرفة تأثير هذا الأسلوب من التعلم على العلاقات الإجتماعية المبينة فيما سبق.

- إن هذا القسم من الدراسات هو أكثر الأقسام إرتباطا بموضوع الدراسة كون كل دراسة فيه تحمل المتغير المستقل للدراسة الحالية بالإضافة إلى الإشارة من قريب إلى المتغير التابع في الدراسة الحالية و هو التواصل الصفي؛ فالمتغيرات التالية : "السلوك المقبول إجتماعيا"، "تحليل العلاقات المتبادلة و المناخ الصفي" و "التفاعل

الإجتماعي" و "التقبل الإجتمـــاعي" و "التوافـــق الشخـــصي و الإجتمـــاعي"، هـــي مصطلحات قائمة على أساس الإتصال أو التواصل داخل الصف أو خارجه، و مـــا يمكن أن يعاب على هذه الدراسات هو أن هذه المتغيرات عامة و شـــاملة لجوانـــب عدة أما الدراسة الحالية فهي دقيقة من ناحية تحديد متغيرها التابع، و هو التواصـــل الصفي.

1 – 2 – دراسات سابقة تناولت علاقة التعلم التعاوني بالإتجاهات أو تأثيره فيها:

1 – 2 – 1 – دراسة "جونسون " و "ألجيـــرين" (1976): معنونـــة ب"علاقـــة إتجاهات التلاميذ نحو التعاون و التنافس بإتـــجاهاتهم نـــحو المدرسة، و زملائـــهم، و نحو الدافعية للتعلم، و الإندماج في أنشطة التعلم، و قيمة الذات". كان الهدف من الدراسة هو إظهار تلك العلاقات، فتكونت عينة الدراسة من (6000) مـــتعلم مـــن الصف الأول إلى الصف الثاني عشر، اختيروا بطريقـــة عـــشوائية مـــن مـــدارس "مينسوتا" أظهرت النتائج أن التعاون يزداد و يتناقص التنافس مع تقدم عمر التلاميذ، كما أظهرت أن هناك علاقة مـــوجبة بين التـــعاون و بين حـــب التلاميذ لمدرسيهم و لموظفي المدرسة، و كذا توصل الباحثان إلى وجود قـــوة دافعـــة داخليـــة بـــين المتفوقين من التلاميذ في تحقيق التوازن بين التعـــاون و التنـــافس فـــي الأنـــشطة التعليمية، و توصلا أيضا إلى أن التلاميذ في الصفوف الأولـــى يفـــضلون العمـــل منفردين و يغلب عليهم التنافس، كما وجدا أن التعاون له علاقة إيجابيـــة برغبـــات التلاميذ في التعبير عن أفكارهم و أحاسيسهم؛ حيث يوجد إتصال فعال بيـــنهم فـــي الأنشطة، و يقل الخوف من الخطأ و الحصول على درجات منخفضة، كما أن هناك علاقة إيجابية بين تعاون تلاميذ الصفوف الأولى و إنجاز المهام المطلوبة منهم فـــي وقت قصير، وهم بحاجة إلى توجيـــه المعلـــم (الجبـــرى و الـــديب:1998،ص-ص/125-126).

1 – 2 – 2 – دراسة "بلاني" و آخرون (1977): أجرى هؤلاء الباحثون دراسة إستهدفت التعرف على الفرق بين التعلم بالطريقة التقليدية من خلال إتجاهات التلاميذ نحو المادة الدراسية، و بين الإعتماد المتـــبادل في التعلم (التعاون) بين التـــلاميذ

و المدرسة و الأقران و تقدير الذات. تكونت عينة الدراسة من (304) تلميذ موزعين عشوائيا على مجموعات، تتكون الواحدة منها من (4 – 8) أعضاء. كما قسمت المادة التعليمية إلى أجزاء فرعية موزعة على أعضاء المجموعة الواحدة، يتعلم كل عضو جزءا خاصا به و في الوقت نفسه يكون مسؤولا عن تعليم هذا الجزء لأقرانه، ثم يختبر كل عضو في المادة التعليمية ككل، و استمرت هذه الدراسة ستة أسابيع. أشارت نتائج الدراسة إلى أن التلاميذ في مجموعات الإعتماد أحبوا زملاءهم داخل المجموعة في الفصل الدراسي، و زاد حبهم للمدرسة و تقديرهم لأنفسهم أكثر من زملائهم في التعليم التقليدي، كما زاد حب التلاميذ لأسلوب التعلم التعاوني (الجبرى و الديب: 1998،ص167).

1 – 2 – 3 – دراسة "جونسون" و "جونسون" (1982): عنوانها "أثر التعلم التعاوني و التنافسي و الفردي على الإتجاهات و التفاعل بين الأجناس المختلفة". تكونت عينة الدراسة من (76) تلميذا بالصف الرابع، اختيروا عشوائيا – كانوا من أجناس و قدرات تحصيلية مختلفة – على الإجراءات الثلاث، و تكونت المجموعة التعاونية من (4 – 5) أعضاء، إستعمل الباحثان مقياسا للإتجاهات و استمارة ملاحظة، و كان من بين ما توصلا إليه من نتائج أن التلاميذ في التعلم التعاوني أدركوا مساعدة الآخرين لهم و أحبوهم و كانوا أكثر تعاونا و أقل فردية من التلاميذ في التنافس و الفردية، كما أن خبرات التعلم التعاوني قد زادت التفاعل بين الأجناس المختلفة أكثر من خبرات التعلم التنافسي و الفردية أثناء التعلم (الجبرى و الديب: 1998،ص128).

1 – 2 – 4 – دراسة "جونسون" و آخرون (1985)-2-: إستهدفت هذه الدراسة البحث في أثر التفاعل الشفهي في جماعات التعلم التعاوني، و الفردية، على الإتجاه نحو كل من المدرس و الأقران. تكونت عينة الدراسة من (48) تلميذا من الصف الرابع الإبتدائي، و قد اختيروا و وزعوا عشوائيا على الإجراءين، إستخدم الباحثون مقياسا لإتجاهات التلاميذ نحو كل من المدرس و الأقران، و أشارت النتائج إلى أن التلاميذ في الإجراء التعاوني أدركوا التأييد الأكاديمي و الشخصي من المدرس

و الأقران، و أنهم أكثر تعاونا و أقل فردية من التلاميذ في إجراء الفردية (الجبرى و الديب: 1998،ص158).

1 – 2 – 5 – دراسة محمد مصطفى الديب (1991): بعنوان " أثر صور مختلفة من التعاون و التنافس على إتجاهات التلاميذ نحو المدرس و الأقران و دراسة القواعد النحوية". الهدف من هذه الدراسة هو الوقوف على أثر كل من أسلوب تكامل المعلومات المجزأة التعاوني و أسلوب التنافس الفردي على إتجاهات الطلبة نحو كل من المدرس و الأقران و دراسة القواعد النحوية المقررة على طلاب شعبة اللغة العربية بالسنة الأولى بكلية التربية جامعة الأزهر، حيث إختار الباحث عينة من هؤلاء بلغ عددها (52) طالبا، و كانت مجريات البحث تجريبية بإستعمال تصميم المجموعتين المتكافئتين. و بالنسبة لأدوات جمع البيانات في الدراسة فهي: – مقياس الإتجاه نحو الأقران – مقياس الإتجاه نحو دراسة القواعد النحوية – مقياس فعالية الإجراءات التجريبية للتعاون و التنافس. وفي النتائج لم يجد الباحث فروقا دالة إحصائيا بين متوسط درجات الإتجاهات نحو المدرس و الأقران و القواعد النحوية لدى الطلاب الذين تعلموا بأسلوب تكامل المعلومات المجزاة التعاوني و الطلاب الذين تعلموا بأسلوب التنافس الفردي (الجبرى و الديب: 1998،ص–ص/244–248).

1 – 2 – 6 – دراسة أمال ربيع كامل محمد (2001):تحت عنوان "أثر إستخدام إستراتيجيتي الإستقصاء التعاوني و التعلم التنافسي الجمعي على الإتجاه نحو البيئة". إستهدفت الدراسة إعادة صياغة موضوع التلوث البيئي المتضمن في برنامج إعداد الطالبات المعلمات، شعبة التعليم الأساسي، بإستخدام إستراتيجيتي الإستقصاء التعاوني و التعلم التنافسي الجمعي و معرفة أثر إستخدام الإستراتيجيتين على الإتجاه نحو البيئة، و استخدمت الباحثة منهجي البحث الوصفي و التجريبي معا، كما أعدت الأدوات الثلاث التالية: –مقياس الإتجاه نحو البيئة –دليل الطالبة لدراسة موضوع التلوث البيئي، و خلصت الدراسة إلى أن إتجاهات الطالبات نحو البيئة قد تفوق في تعديلها الإستقصاء التعاوني (البغدادي وآخرون:2005،ص–ص/457–484).

و لو أجريت مقارنة بين الدراسات السابقة في هذا الصنف و التي تناولت علاقة التعلم التعاوني بالإتجاهات أو تأثيره فيها، يمكن التعليق على النقاط التالية:

- بمقارنة مصطلحات الدراسات السابقة –المذكورة أعلاه– بالإمكان القول أن دراسة "جونسون" و آخرون (1985) قد أضافت مصطلح جديد و هو "التفاعل الشفهي" الذي درسوه في مجموعات التعلم التعاوني و قصدوا به "التواصل اللفظي" داخل تلك المجموعات، بالإضافة إلى مصطلحات: "الإتجاه نحو المدرسة و الزملاء" و "التفاعل" و "الإتجاه نحو المدرس" ... كلها مصطلحات ذات الصلة العميقة بالتواصل الصفي، و منه يتجلى الإرتباط الجزئي لهذه الدراسات مع موضوع البحث الحالي.

- أما العينات فتراوح عددها مابين (48 – 6000) متعلم معظمهم من المرحلة الإبتدائية، ما عدى دراسة "جونسون" و "الجيرين" (1976) التي كانت عينتها من المرحلة الثانوية، و من المرحلة الثانوية أخذت عينة محمد مصطفى الديب (1991) و بالتالي أهملت في هذا الجزء من الدراسات المرحلة المتوسطة من التعليم.

و بالنسبة لطريقة إختيار العينة فكانت عشوائية في كل الدراسات.

- و عن المنهج الذي ساد إعتماده في الدراسات السابقة فهو المنهج التجريبي بإختلاف إجراءاته، إلا في دراسة "جونسون" و "الجيرين" (1976) التي كانت وصفية، بالإضافة إلى دراسة أمال ربيع كامل (2001) التي إستعملت المنهج الوصفي مع المنهج التجريبي.

- كل أدوات جمع البيانات في الدراسات السابقة –الخاصة بهذا الصنف– هي من تصميم الباحثين و لم يتم الإعتماد على مقاييس شائعة الإستعمال.

- إن كل الدراسات السابقة خصصت جزء من بحثها لمقارنة التعلم التعاوني مع غيره من أنواع الستعلم (التنافسي/الفردي)، ما عدا دراسة "بلاني" و آخرون (1977) التي قارنته بالطرق التقليدية في التعليم.

- إن ما ينطبق على التأثير الإيجابي للتعلم التعاوني في العلاقات الإجتماعية ينطبق

على أن التعلم التعاوني يزكي الإتجاه الإيجابي نحو الزملاء (حتى و لو كانوا مـن أجناس متباينة) و المادة الدراسية و قيمة الذات.

1 – 3 – دراسات سابقة تناولت أثر التعلم التعاوني على التحصيل الدراسي:

1 – 3 – 1 – دراسة "أكبيكولا" و "أجيوني" (1984): عنوان هذه الدراسة هـو "أثر التعلم و التنافس و الفردية على تحصيل العلوم و اكتساب المهارات المعمليـة". تكونت عينة الدراسة من (1025) تلميذا من المدارس الثانوية بنيجيريا، متوسـط أعمارهم (13,4) سنة أختيروا عشوائيا من (12) مدرسة. اسـتعمل الباحثـان إجراءات تجريبية، و كذا إختبارات تحصيل لجمع بيانات الدراسة، التـي أشـارت نتائجها إلى أن التلاميذ في المجموعات التعاونية كانوا أكثر تحصيلا من التلاميذ في التنافس و الفردية، و لم توجد فروق دالة إحصائيا بـين التنـافس و الفرديـة فـي التـحصيل، كمـا أظهر التلاميذ في التنافس كفاءة أفضـل في المهارات المعـملية و تفوقوا على التلاميذ في التعاون، كذلك تفوقت مهارات التلاميـذ المعمليـة فـي التعاون على نفس المهارات في الفردية (الجبرى و الديب: 1998، ص133).

1 – 3 – 2 – "دراسة دولجادو" (1987): عنونت ب"أثـر إسـتراتيجية الـتعل التعاوني و الفردية على التحصيل الرياضي"، إشترك في هـذه الدراسـة (160 تلميذا من الصف الخامس مختارين عشوائـيا، إستعمل الباحث مقياسا للكفاءة الذاتية (الفردية) و إختبارات التحصيل الرياضي. و كشفت النتائج عن عدم وجود فرو ذات دلالة إحصائية بين التعاون و الفردية في التحصيل، و لم يتحقق الفرض القائ بأن التعلم التعاوني سيزيد في التحصيل أكثر من التعلم الفردي، بينما وجدت علاقـ إيجابية بين الكفاءة الذاتية و التحصيل (الجبرى و الديب: 1998،ص135).

1 – 3 – 3 – دراسة سعد مرباح (1987): معنونة ب"أثر أسلوب التعلم التعاون المسمى بمسابقات فرق الألعاب، مقارنة بالأسلوب التقليدي المتمركز حول المعلـ على تحصيل التلاميذ في العلوم"، تكونت عينة الدراسة من (07) مدارس متوسط في الرياض بالسعودية، تم إختيارهم عشوائيا، كما تم إختيار فصلين من كل مدرس عشوائيا، أحدهما فصل تجريبي و الآخر ضابط. إستخدم الباحث إختبارا تحصيليا.

و اتضح من نتائج الدراسة أن التلاميذ في الإجراء التعاوني زاد تحصيلهم أكثر من التلاميذ في الإجراء التقليدي، و ذلك راجع إلى فعالية أسلوب التعلم التعاوني أكثر من الأسلوب التقليدي الذي يتمركز حول المدرس(الجبرى و الديب:1998،ص147).

1 – 3 – 4 – دراسة فهيمة سليمان عبد العزيز (1997): بعنوان "فعالية إستراتيجية التعلم التعاوني على التحصيل الدراسي في الجغرافيا". الهدف من هذه الدراسة هو التحقق من هذه الفاعلية (التأثير) عند عينة من تلاميذ الصف الأول الإعدادي بمحافظة القاهرة، إستعملت الباحثة المنهج التجريبي، فتوصلت إلى إرتفاع مستوى تحصيل عينة الدراسة نتيجة إستخدام إستراتيجية التعلم التعاوني (الديب: 2004،ص-ص/52-54).

1 – 3 – 5 – دراسة زبيدة محمد قرني محمد (2001): تحت عنوان "فعالية إستخدام إستراتيجيتي التعلم التعاوني و التعلم الفردي بإستخدام الكمبيوتر على التحصيل في مادة العلوم و تنمية التفكير الإبتكاري". إستهدفت الدراسة بالأساس التعرف على فاعلية الإستراتيجيتين على كل من التحصيل و التفكير الإبتكاري لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، و بإستعمال المنهج التجريبي و أدوات جمع البيانات المتمثلة في إختبار تحصيلي و إختبار التفكير الإبتكاري، توصلت الباحثة إلى نتائج هي : للتعلم التعاوني فاعلية أكثر مقارنة بالتعلم الفردي، في إكتساب المفاهيم العلمية و زيادة الدافعية و الحماس و المشاركة في العملية التعليمية و التفاعل، إضافة إلى تحسن مستوى كتابة التقارير عند أفراد العينة و اكتشافهم للتعليمات و حل المشكلات التي تتطلب مهارات أساسية، و أن التعلم التعاوني يؤدي إلى توليد الأفكار و الخبرات الجديدة، وكل هذا هو أساس حدوث السلوك الإبتكاري (البغدادي و آخرون: 2005 ،ص-ص/485-529).

1 – 3 – 6 – دراسة هدى عبد الحميد عبد الفتاح (2001): عنونت ب" أثر

التفكير العلمي لدى (40) تلميذة من الصف الثاني الإعدادي بمدرسة المشير بمصر. و عن المنهج المستعمل فهو المنهج التجريبي و بإستخدام إختبار تحصيلي و إختبار التفكير العلمي كأداتين لجمع البيانات، فكانت النتائج إيجابية؛ أي للتعلم التعاوني تأثير في الزيادة في التحصيل الدراسي و تنمية التفكير العلمي (البغدادي و آخرون: 2005،ص-ص/533-572).

عند فتح مجال لمناقشة هذه الدراسات السابقة و التي تمحورت حول أثر التعلم التعاوني على التحصيل الدراسي، يمكن إثارة النقاط التالية:

- من المصطلحات التي أتت بها بعض هذه الدراسات نجد دراسة "أكبيكولا" و "أجيوني" (1984) تضمنت مصطلح "المهارات المعملية" التي قصدا بها التجارب التي يجريها المتعلم مع المعلم داخل المخبر، كما أن هناك مصطلح "الكفاءة الذاتية" التي أراد بها "دولجادو"(1987) مصطلح "الفردية".

- إن عينات الدراسات السابقة التي تناولت أثر التعلم التعاوني على التحصيل الدراسي فقد إنحصر عدد أفرادها ما بين (40 إلى 1025)، و كان أغلبية أفراد هذه العينات من المرحلة الإبتدائية في التعليم و كان إختيارهم عشوائيا، كما أهملت تلك الدراسات المرحلة الجامعية في التعليم.

- إن كل الدراسات السابقة قد إستعملت المنهج التجريبي و نوعت في أدوات جمع البيانات.

- يلاحظ على هذه الدراسات السابقة مواصلة تفوق التعلم التعاوني على غيره من أنواع التعلم الأخرى، ما عدى دراسة "دولجادو" (1987) التي توصلت إلى تفوق الفردية على التعاون في زيادة التحصيل، و كذا تأثيره الإيجابي على التحصيل الدراسي، خاصة في مواد الرياضيات و العلوم و الجغرافيا.

- بعد سرد ما استطاعت الباحثة جمعه من دراسات سابقة حول تأثير التعلم التعاوني على التحصيل الدراسي في مواد مختلفة يمكن القول أن هذه الدراسات لها إرتباط جزئي بموضوع البحث الحالي؛ يتمثل في الاشتراك في المتغير المستقل له و هو

إهتمت بها دراسته، فهي نفسها المادة التي سيلاحظ التواصل فيها عند أفراد عينة البحث الحالي (مادة الرياضيات ، مع مادة اللغة الفرنسية).

- إن إحدى عشر دراسة سابقة حول متغير التعلم التعاوني من أصل سبعة عشر دراسة قد تناولت ذلك المتغير مقارنا مع باقي أنواع التعلم، و هذا ما دفع الباحثة إلى تناوله منفصلا عن باقي تلك الأنواع .

- إن للتعلم التعاوني أساليب متنوعة يمكن إستخدام إحداها أو بعضها في تقديم موضوعات مختلفة في مواد دراسية مختلفة و في مراحل تعليمية مختلفة كذلك، وهو ما أكدته كافة الدراسات و البحوث السابقة.

2 – دراسات سابقة حول التواصل الصفي:

لقد حظي الإتصال بكثير من الدراسات التي تتركز معظمها في مجال الإدارة و الأعمال و الإعلام، أما الدراسات حول الإتصال عموما و الإتصال الصفي على الخصوص فنادرة و لم تعثر الباحثة إلا على ما سيأتي من دراسات سابقة، و تجدر الإشارة هنا إلى أن هذه الدراسات قد عمدت الباحثة إلى تقسيمها لقسمين هما:

2 – 1 – دراسات سابقة مشرقية حول التواصل الصفي.

2 – 2 – دراسات سابقة جزائرية حول التواصل الصفي.

2 – 1 – دراسات سابقة مشرقية حول التواصل الصفي: و يمكن أن تسرد على النحو التالي:

2 – 1 – 1 – دراسة صباح باقر و آخرون (1976): عنوان الدراسة هو "تحليل التفاعل اللفظي بين المعلم و التلاميذ في الصفين الرابع و الخامس إبتدائي في مادتي العلوم و الحساب". إستهدفت هذه الدراسة المقارنة بين ما يجري في مدارس بغداد و المدارس الأجنبية من تفاعل عكسته الدراسات السابقة (دراسات –فلاندرز– "Flandres")، و كذا الكشف عن العلاقة بين أنواع التفاعلات التي تحدث في

إهتمت بها دراسته، فهي نفسها المادة التي سيلاحظ التواصل فيها عند أفراد عينة البحث الحالي (مادة الرياضيات ، مع مادة اللغة الفرنسية).

- إن إحدى عشر دراسة سابقة حول متغير التعلم التعاوني من أصل سبعة عشر دراسة قد تناولت ذلك المتغير مقارنا مع باقي أنواع التعلم، و هذا ما دفع الباحثة إلى تناوله منفصلا عن باقي تلك الأنواع .

- إن للتعلم التعاوني أساليب متنوعة يمكن إستخدام إحداها أو بعضها في تقديم موضوعات مختلفة في مواد دراسية مختلفة و في مراحل تعليمية مختلفة كذلك، وهو ما أكدته كافة الدراسات و البحوث السابقة.

2 – دراسات سابقة حول التواصل الصفي:

لقد حظي الإتصال بكثير من الدراسات التي تتركز معظمها في مجال الإدارة و الأعمال و الإعلام، أما الدراسات حول الإتصال عموما و الإتصال الصفي على الخصوص فنادرة و لم تعثر الباحثة إلا على ما سيأتي من دراسات سابقة، و تجدر الإشارة هنا إلى أن هذه الدراسات قد عمدت الباحثة إلى تقسيمها لقسمين هما:

2 – 1 – دراسات سابقة مشرقية حول التواصل الصفي.

2 – 2 – دراسات سابقة جزائرية حول التواصل الصفي.

2 – 1 – دراسات سابقة مشرقية حول التواصل الصفي: و يمكن أن تسرد على النحو التالي:

2 – 1 – 1 – دراسة صباح باقر و آخرون (1976): عنوان الدراسة هو "تحليل التفاعل اللفظي بين المعلم و التلاميذ في الصفين الرابع و الخامس إبتدائي في مادتي العلوم و الحساب". إستهدفت هذه الدراسة المقارنة بين ما يجري في مدارس بغداد و المدارس الأجنبية من تفاعل عكسته الدراسات السابقة (دراسات –فلاندرز– "Flandres")، و كذا الكشف عن العلاقة بين أنواع التفاعلات التي تحدث في

و توصلوا إلى نتائج منها: أغلب دروس العلوم و الحساب في الصف الرابع الإبتدائي كانت دون المستوى المطلوب، بعدما قارنوا سير التفاعل اللفظي الصفي مع نسب مصفوفة "فلاندرز"، و أن هناك وقت ضائع في تلك الدروس، و أيضا إن تلاميذ الصف الخامس أكثر نشاطا و استجابة من تلاميذ الصف الرابع، و نسبة الصمت و الفوضى في هذا الأخير أكبر من نسبتها في الصف الخامس (باقر و آخرون: 1976،ص-ص/6-74).

2 – 1 – 2 – دراسة أحمد حسين اللقاني (1976): بعنوان "تحليل التفاعل اللفظي في المواد الإجتماعية". إستهدفت الدراسة معرفة أنماط التفاعل اللفظي التي تتم بين طلبة شعبة المواد الإجتماعية و تلاميذهم وكذا تحديد نواحي القوة و نواحي الضعف التي يمكن أن تسفر عليها عملية رصد تلك الأنماط. و عن عينة الدراسة فلقد تكونت من (10) طلاب (معلمون متدربون) في شعبة العلوم الإجتماعية لكلية التربية بجامعة عين شمس. ولقد كان المنهج المستخدم هو المنهج الوصفي التحليلي، و طبقت أداة "فلاندرز" لتحليل التفاعل اللفظي، و أخيرا توصل الباحث إلى نتائج منها: إن التفاعل اللفظي من يسيطر عليه هو الطالب(المعلم المتدرب) بإعتماد الشرح و الإلقاء، و أن مبادأة التلاميذ بالكلام لم تكن بالقدر الكافي بسبب عدم تشجيعهم على ذلك. إن الطلاب يهتمون بمحتوى الدرس كثيرا، و قليلا جدا ما يطرحون الأسئلة على التلاميذ (مزغيش: 2002،ص64).

2 – 1 – 3 – دراسة يعقوب نشوان (1986): عنوانها هو "تحليل التفاعل اللفظي في دروس الطلبة المعلمين بكلية التربية جامعة الملك سعود" . هدفت الدراسة إلى تحليل التفاعل الحادث في دروس الطلبة المعلمين، و لتحقيق هذا الهدف إختار الباحث عينة عشوائية من طلبة التربية الميدانية، عدد أفرادها (47) طالبا، كما إستخدم المنهج الوصفي و أداة "فلاندرز" لتحليل التفاعل اللفظي، و عن أهم النتائج المتحصل عليها من هذه الدراسة: – إن المواقف التعليمية التعلمية قد إتسمت بسيطرة السلوك اللفظي للطالب المعلم على السلوك اللفظي للمتعلم، بإستعمال

- إختزال دور التلاميذ إلى درجة يصعب معها التنبؤ بقدرتهم على تحقيق أهداف التعلم (مزغيش: 2002،ص-ص65-66).

2 – 1 – 4 – دراسة ضيف الله بن عبد الله النفيعي (2001): تحت عنوان "الإتصال الأكاديمي لطلبة الدراسات العليا مع أعضاء هيئة التدريس". هدفت الدراسة إلى معرفة إتجاهات الطلبة نحو الإتصال الأكاديمي مع أعضاء هيئة التدريس فيما يتعلق بأساليب الإتصال و أبعاده التي تتمثل في العدالة و الإحترام و الثقة و الإهتمام. بلغ عدد أفراد العينة (194) طالب ماجستير بجامعة الملك عبد العزيز بمحافظة جدة، و استعمل الباحث المنهج الوصفي التحليلي و أداتين لجمع البيانات هما: إستبيان و مقياس (ليكرت). و بالنسبة للنتائج فتمثلت في: - إن المحاضرات و الإختبارات و التي تعتبر من الأساليب التقليدية، هي الرائدة في أساليب الإتصال المستخدمة لنقل المعرفة إلى الطالب في التخصصات النظرية و العملية، لتأتي بعد ذلك التقارير و البحوث النظرية ثم حلقات النقاش، ثم إستخدام البحوث الميدانية و المعملية، ثم هناك إستخدام ضئيل جدا للأساليب الحديثة مثل فرق العمل الذي يستخدم عند أفراد العينة بنسبة (8,7 %) فقط، كما أن إتجاهات الطلبة نحو بعد العدالة يعتبر إتجاها قويا، و إتجاها متوسطا نحو بعدي الإحترام و الثقة، و إتجاها ضعيفا بالنسبة لبعد الإهتمام (النفيعي: 2006/10/13).

2 – 1 – 5 – دراسة إسماعيل صالح الفرا (2004): عنونت ب "تقويم الأداء التدريسي اللفظي الصفي لمتعلمي مرحلة التعليم الأساسي الدنيا". إستهدفت الدراسة تقويم الأداء التدريسي عن طريق تحليل التفاعل الصفي اللفظي لمعلمي كليات التربية لمحافظتي خان يونس و رفح بقطاع غزة في فلسطين، بإستخدام المنهج الوصفي، كما إستعمل الباحث أداة ملاحظة قام ببنائها لجمع الحقائق و البيانات، فتوصل إلى نتائج منها:-يوجد تفاعل إيجابي بين المعلم الفلسطيني و المتعلمين و أن أكثر ما يستخدم من أساليب و أنشطة تدريسية هو أسلوب السؤال و الجواب (الفرا: 2006/10/08).

كان التواصل غير اللفظي الموجب و الدافئ يؤدي إلى تقبل تلاميذه لـه، إختـارت الباحثة عشوائيا عينة متكونة من (100) طالب، كما إستخدمت المنهج التجريبـي، و أدوات جمع البيانات تمثلت في أداتين من إعدادها؛ الأولى إستبيان التواصل غيـر اللفظي، و الثانية مقياس تقييم الطلاب لكفاءة المدرس و كانت النتائج التي تحـصلت عليها تؤكد على العلاقة الإرتباطية بين المعلم الموجـب التواصـل بتقيـيم طلبتـه بالإيجاب، و وجود كذلك علاقة إرتباطية بين المعلم السالب التواصل بتقييم طلبته له بالسلب، كما أوضحت النتائج أن الفروق بين مجموعات طلبة و طالبات المدرسين (الموجب و السالب)في التقييم، كانت لصالح المدرس الموجب (فرحاتي العربي: 1999،ص65).

و بعد عرض الدراسات السابقة المشرقية حول التواصل الـصفي يمكـن إستخلاص النقاط التالية:

- إن بعض المصطلحات الواردة في هذا الجزء من الدراسات مثل: التفاعل الصفي – الإتصال الأكاديمي – ... هي مصطلحات تعبر عن مسمى واحد و هو التواصـل الصفي، فالمصطلح الأول "التفاعل الصفي " استعمل في الدراسة بمعنـاه المدرسـي الواسع الذي يشمل التفاعل الصفي، و البحث الحالي إهتم بجانب دقيق و أساسي في هذا التفاعل و المتمثل في ذلك التواصـل الـصفي، و عـن مـصطلح "الإتـصال الأكاديمي" فهو إتصال عام بدوره و يعني الإتصال التربوي عموما، هـذا الأخيـر الذي عنيت الدراسة الجالية تناوله ضمن المحيط الصفي.
- أما عينات هذه الدراسات فانحصرت بين (10) إلى (194) فردا من مرحلتـي التعليم الإبتدائي أو الجامعي، مع تسجيل عدم أخذ عينات من باقي مراحـل التعلـيم الأخرى.
- أغلب هذه الدراسات السابقة إستعملت أدوات ملاحظة و هو نفس مـسار البحـث الحالي تبنى أداة ملاحظة من إعداد الباحثة نظرا لملاءمة هذه الأداة لرصد العلاقـة التواصلية بين المتعلمين فيما بينهم أو ما بينهم و بين معلميهم، و ربما ذلك ما حـذا

– هناك من الدراسات السابقة من أدرجت فترة الصمت أو الفوضى ضمن أدوات ملاحظاتها للتواصل كدراسة إسماعيل صالح الفرا، إلا أن الدراسة الحالية على خلاف ذلك فهي ترى أن هذه الفترات من الدرس هي فترات لإنقطاع التواصل على حد تعبير "فلاندرز" كما جاء في كتاب "التفاعل الصفي" لماجد الخطايبة و آخرون سنة (2004).

2 – 2 – دراسات سابقة جزائرية حول التواصل الصفي:

2 – 2 – 1 – دراسة فرحاتي العربي (1999): عنونت ب"التفاعل اللفظي و غير اللفظي بين المعلم و التلاميذ داخل القسم و علاقته بالتحصيل الدراسي و الإتجاه نحو الدراسة لدى تلاميذ السنة السادسة أساسي". سعت الدراسة للتعرف على أنماط التفاعل داخل القسم بين المعلم والتلاميذ في التعليم الأساسي و وصف العلاقات بين متغيرات البحث الأساسية (التفاعل – التحصيل – الإتجاه نحو الدراسة) و كذا العوامل المؤثرة في العلاقة بين هذه المتغيرات. تكونت عينة البحث من (26) معلما لمادة قواعد اللغة العربية. و تبنى الباحث المنهج الوصفي الإرتباطي، أما الأدوات المستعملة في جمع البيانات فهي: – تقنية تحليل المضمون – أداة ملاحظة – الإختبارات الموضوعية. و توصل إلى نتائج منها:

– إن نمط التفاعل السائد في التعليم الأساسي هو واحد عند كل أفراد العينة و هو التفاعل اللامباشر ذو التوجه نحو المحتوى، كما تغلب على الشرح و التفسير الصيغ التدريسية الحوارية (سؤال / جواب)، كذلك لقد كان التحصيل الدراسي و الإتجاه نحو الدراسة لدى التلاميذ أكثر إيجابية (فرحاتي العربي: 1999،ص-ص/09-204).

2 – 2 – 2 – دراسة مقدم سهيل و قدور بن عباد هوارية (2005): "خصائص الأستاذ الفعال في عملية الإتصال من وجهة نظر الطلاب". إستهدفت الدراسة التعرف على صفات الأستاذ الناجح في عملية الإتصال من وجهة نظر الطلبة حسب جنسهم و التخصص الدراسي، و كذا ترتيب تلك الصفات أو الخصائص بما يخدم

الفعال في عملية الإتصال كما يريده طلابه، و عن النتائج فقد نالت الخصائص المهنية المراتب الأولى سواء عند الذكور أو عند الإناث مثل: أن يكون الأستاذ ذا خبرة عالية، و أن يقدم المحاضرة بأسلوب واضح و مشوق، كما ألح طلبة كل التخصصات على ضرورة أن يكون الأستاذ عادلا في تعامله مع الطلبة و كذا في تقويمه لهم مع إحترامه لمشاعرهم حتى مع خطئهم أحيانا (سهيل و هوارية: 2005ص-ص/279-292).

2 – 2 – 3 – دراسة مختار يوب و نادية مصطفى الزقاي (2005): بعنوان "صعوبات الإتصال البيداغوجي". سعت الدراسة لإستكشاف ما يواجه الأستاذ و الطالب من صعوبات الإتصال في الموقف التعليمي و فتح المجال لمعالجة هذه الصعوبات، أما عينة الدراسة فتكونت من طلبة و أساتذة قسم علم النفس و علوم التربية بجامعة ورقلة، عددهم (168)، الدراسة من النوع الإستكشافي لذلك تبنت المنهج الوصفي و بإستعمال سؤال مفتوح كأداة للبحث، و من نتائج الدراسة أن هناك صعوبات مصدرها الطالب و أخرى مصدرها الأستاذ، و كليهما ينظر إليها من منظاره الخاص، و اشتركا في صعوبات الظروف الفيزيقية، كما إنفردت عينة الأساتذة بالإشارة إلى صعوبات وسيلة الإتصال. و قدم الباحثان بعض العوامل المساعدة في التغلب على صعوبات الإتصال البيداغوجي و هي عوامل متعلقة بعناصر العملية الإتصالية داخل الموقف التعليمي (يوب و الزقاي: 2005،ص-ص/259-275).

2 – 2 – 4 – دراسة مزياني الوناس و بن زيان محفوظ (2005): و هي تحت عنوان "الإتصال التربوي – المعوقات و الحلول –" الهدف من هذه الدراسة هو الإجابة على الفرضيات التالية:

- الميل إلى التقييم يعيق عملية الإتصال.
- الميل إلى التأييد يعيق عملية الإتصال.
- الميل إلى الحكم يعيق عملية الإتصال.

واعتمد الباحثان على عينة قوامها (100) طالب و طالبة من مستوى السنة الثالثة و الرابعة بقسم علم النفس و علوم التربية – جامعة ورقلة – لسنة (2003) كما إستعملا المنهج الوصفي التحليلي، و إستبيان مع مسألة "ماير" و تجربة "سولون آش" كأدوات لجمع البيانات، أما النتائج التي توصل إليها الباحثان فهي أن ميل الطلبة إلى التقييم و التأييد و الحكم مثل ما نسبته (75 %) من عوائق عملية الإتصال، كما أن درجة الإصغاء عند الطلبة ضعيفة و هذا ما يشوش محتوى رسالة الإتصال و مغزاها (مزياني و بن زيان: 2005،ص-ص/178-187).

بعد عرض الدراسات السابقة الجزائرية حول التواصل الصفي يمكن التطرق للنقاط التالية:

- لو قورنت تواريخ الدراسات السابقة المشرقية مع نظيرتها الجزائرية حول تداول موضوع التواصل الصفي لوجد أن الأولى ذات سبق، و كل من الدراسات السابقة المشرقية و الجزائرية مسبوق من طرف الدراسات الأجنبية.
- إن الدراسات السابقة الجزائرية ركزت على تعداد أساليب الإتصال بين قطبي العملية التعليمية، و صعوبات هذا الإتصال أو معوقاته ... أما الدراسة الحالية فستتناول نوع التواصل و مؤشراته، بالإضافة إلى تأثير معطيات أخرى عليه، و بعبارة مختلفة البحث في أعماق طبيعة عملية التواصل.
- إنحصر عدد أفراد العينة بالنسبة لهذا الصنف من الدراسات السابقة ما بين(26) إلى (205) فردا، من مرحلتي التعليم الأساسي و التعليم العالي.
- أستعمل في كل الدراسات الجزائرية الخاصة بالتواصل الصفي المنهج الوصفي، و ساد إستعمال الإستبيان كأداة لجمع البيانات.

إن طريقة طرح المشكلة الحالية تختلف عن نظيرتها في كل ما سبق من دراسات فهي تسعى للبحث ليس في وجود علاقة بين التعلم التعاوني و التواصل الصفي أو عدم وجودها، و إنما البحث في طبيعة هذه العلاقة الضرورية بينهما. فذلك ما إفتقرت إليه كل الدراسات السابقة المذكورة سابقا؛ حيث لم تجد الباحثة –

خضم فعاليات الملتقى الدولي حـــول ســـيكولوجية الإتـــصال و العـ
في سنة (2001) بعنوان " إستراتيجيات التعلم التعاوني و تنمية
حيث قال: "و تتلخص أهمية التعلم التعاوني في توفير الوضعيات
هارات الإتصال (مهارة القراءة – مهارة الكتابة – مهارة الحديث -
)...، و القدرة على استخدام التعاون في مختلف مناحي الحياة، حيث
ن إلى تدريب المتعلم على العمل التعاوني و الإتصال الجيـــد في الا
و المجتمع" (قلي: 2005،ص347).

سة الفصل:

إن ما يمكن إستخلاصه في هذا المجال، و مهما كانت الملاحظات
راسات السابقة المذكورة سلفا، فإن الباحثة تسجل مدى استفادتها من
اسات، سواء فيما يتعلق باختيار موضوع الدراسة الحالية، أو فيمـــا
ضبط الإطار المنهجي لها في جانبه النظري و التطبيقي. إن هذا ا
عن تلك الدراسات في تركيزه على الفعل التعليمي أثناء حدوثه، إلا أ
الدقيق في جوانب هامة من العلاقة بين أسلوب التعلم التعاوني و التـ

الفصل الثالث

التـــعلم التعاونـــــــــــي

مهيد.

- الجذور النظرية و العملية للتعلم التعاوني.
- تعريف التعلم التعاوني.
- العناصر الأساسية للتعلم التعاوني.
- دور المعلم في التعلم التعاوني.
- دور المتعلم في التعلم التعاوني.
- أهداف التعلم التعاوني.
- نماذج التعلم التعاوني.
- تقدير الدرجات المتعلمين في مواقف التعلم التعاوني.

لاصة الفصل.

- تمهيد:

بعد التعرض للخلفية الأدبية لموضوع الدراسة؛ متمثلة في ذكر عدد مـــن الدراسات السابقة التي تناولت التعلم التعاوني، لابد و أن يكون ما يأتي عبارة عـــن التعرف على النظريات و الممارسات التربوية التي مهدت له و استعراض لتعاريف هذا المتغير حسب عدد من المفكرين التربويين، ثم يلي ذلك التعرض لعناصر مثـــل أسس هذا الأسلوب في التعلم و التعليـــم و دور المعـــلم و المتعلم فيـــه، و أهدافـــه، و كيفية تقدير درجة المتعلم في موقف التعلم التعاوني.

1 – الجذور النظرية و العملية للتعلم التعاوني:

إن لهذا الأخير تاريخ غني بالنظريات و الدراسات و الإستخدام الفعلي في الفصول الدراسية؛ فنظرية التعلم الإجتماعي من خلال أفكار – كافكـــا – "Kafka" التي تتمحور حول كون العمل في مجموعة عبارة عن عمـــل مـــستمر و مـــشاركة إيجابية (تعاون) بين أفرادها. و نظرية التطور المعرفي المعتمدة علـــى أفكـــار – بياجيه – "Piaget" الذي آمن بأن التعلم يتم بواسطة المناقشة و المنـــاظرة العقليـــة و كذا الإستنتاجات الناقصة التي يتم تعـــديلها (نـــدوة وزارة التربيـــة الـــسعودية: 2006/09/13). أما النظرية السلوكية فتركز على المكافأة الجماعية و التأكيد على التعلم، حيث تفترض بأن العمل المصحوب بمكافأة سوف يتكرر و هو ما ركز عليه – سكنر – "Skinner". و من الناحية العملية عرفت مجموعـــات التعلم التعـــاوني إنتشارا واسعا في إنجلترا نهاية القرن السابـــع عـــشر (جونـــسون و جونـــسون: 1998،ص31)، ثم إنتقلت هذه الفكرة إلى الولايات المتحدة الإمريكيـــة و عرفـــت تركيزا قويا عليها في أوائل القرن التاسع عشر، و لمـــا أنهـــى – جـــون ديـــوي – "John Dewey" كتابه "الديمقراطية و التربية" عام (1916)، كان قد حـــث علـــى ضرورة عمل التلاميذ في مجموعات تعاونية بعدما جعلها جزءا من أسلوبه الـــشهير في التعلم (Tighiouart Nabila: 2001,p5). إذا إن الـــتعلم فـــي مجموعـــات تعاونية له أساس قوي قوامه أفكار لإتجاهات نفسية و تربويـــة كبـــرى و مختلفـــة

(إجتماعية و معرفية وسلوكية) جعلته يتميز عن باقي أنواع التعلم الأخرى، ممـا جعله مستعملا في صفوف دراسية كثيرة.

2 – تعريف التعلم التعاوني:

لقد أشير في العنصر السابق إلى أن للتعلم التعاوني إتجاهات أو مـداخل متعددة، الإجتماعية و المعرفية و السلوكية ...، و من هذا التنوع في المداخل انبثـق تنوعا في التعاريف لهذه الخطة في التعلم و التعليم. و سترد فيما يلي مجموعة منها:

لقد عرف – مالر – "Maller" (1929) الموقف التعاوني بأنه: "الموقف الذي يثير الفرد ليبذل أقصى جهد له مع الأعضاء الآخرين في جماعته من أجل تحقيق الهدف المحدد؛ حيث تكون مشاركة الأعضاء في تحقيق الهدف متساوية، كي تقسم المكافأة عليهم بالتساوي في نهاية الموقف" (الجبرى و الديب: 1998،ص29). إن تعريف – مالر – تضمن تركيزا على العلاقات الإيجابية المتبادلة بين المتعلمين أثناء تعلمهم، كما ركز على توزيع المكافأة بالتساوي علـى هـؤلاء المتعلمـين الأعـضاء فـي المجموعة التعاونية.

و حسين الدريني (1987) عرف التعلم التعاوني: "بأنه الأسلوب الـذي يـستخدمه التلميذ لتحقيق أهدافه الفردية، و ذلك بالعمل المشترك مع زملائه أثناء سعيهم لتحقيق أهدافهم، و بذلك تكون العلاقة بين أهداف التلميذ و الآخرين علاقة موجبة" (الجبرى و الديب: 1998،ص30).

و على خلاف التعريف الأول لقد ركز تعريف حسين الدريني على العمـل النـاتج لأعضاء المجموعة و إنجازهم المشترك لأهدافهم.

أما – ستيفن – "Stephen" (1992) فعرفه كما يلـي: "الـتعلم التعـاوني هـو إستراتيجية تدريس يتم فيها إستخدام المجموعات الصغيرة و تـضم كـل مجموعـة تلاميذ ذوي مستويات مختلفة في القدرات، يمارسون أنشطة متنوعة لتحـسين فهـم الموضوع المراد دراسته، و كل عضو في الفريق (المجموعة) ليس مسؤولا فقـط على أن يتعلم ما يجب أن يتعلمه، بل عليه أن يساعد زملاءه في المجموعـة علـى التعلم، و بالتالي يتحقق جو الإنجاز و التحصيل و المتعة أثنـاء الـتعلم" (جـابر:

1999،ص48). أما ما أضافه هذا التعريف للتعريفين السابقين فيتمثل في أن التعلم التعاوني هو إستخدام المجموعات التعلمية-التعليمية الصغيرة بشكل مخطط له و ليس مجرد تغيير لوضعية الصف المعتادة، كما تطرق التعريف أيضا لبنية المجموعة التعاونية و هي متعلمون مختلفون في مستوياتهم التحصيلية و كذا في القدرات، أيضا لقد تعرض التعريف السابق لضرورة وجود هدف موحد تسعى المجموعة لتحقيقه، فهذا هو نفس ما ركز عليه محمد نوح (1993) عند تعريفه للتعلم التعاوني؛ حيث قال: "هو أسلوب تعلم يعمل فيه التلاميذ سويا في مجموعات صغيرة، فيقسمون الأفكار و المهارات فيما بينهم، و يعملون بطريقة تعاونية تجاه إنجاز مهام أكاديمية مشتركة و محددة" (جابر: 1999،ص79). فهذا التعريف بدوره دعم التعاريف السابقة من ناحية نوع المعلومات و الأنشطة التي يصلح التعلم التعاوني لمعالجتها، إنها كل الأفكار و المهارات أو بالأحرى كل محتويات المواد الدراسية.

تعريف – منور ني – "Mener Ney" (1994): "التعلم التعاوني هو إستراتيجية تدريس تتمحور حول الطالب حيث يعمل الطلاب ضمن مجموعات غير متجانسة لتحقيق هدف تعليمي مشترك" (سعود العمر: 2006/09/28). من هذا التعريف يستنتج أن ذلك الأسلوب هو من الأساليب المعاصرة و التي تركز إهتمامها بالدرجة الأولى و ليس على المعلم أو المحتوى الدراسي ... .

تعريف – تيهيورت نبيلة – (2001): "التعلم التعاوني هو إستراتيجية تعليم تتركز على تنظيم التلاميذ بقدرات و مواهب مختلفة في مجموعات عمل يجب تكوينها مع الإهتمام بمسؤولية كل تلميذ و مساهمته في العمل." (Tighiouart Nabila: 2001,p-p/04-05). إن هذا التعريف الأخير ركز على ما يسمى بالمساءلة الفردية لأعضاء المجموعة لمعرفة مدى تدعيمه لتقدم المجموعة.

إذن مما سبق يتضح أن التعريفات إتسمت بخصائص مشتركة مع بعض الإختلاف الطفيف، و من أهم العناصر المتشابهة التي تضمنتها ما يلي:

- التعلم التعاوني هو أحد أنواع التعلم الصفي و يتم فيه تقسيم المتعلمين في

- في هذا النوع من التعلم يكون التركيز على وضع أهداف موحدة و السعي المشترك لبلوغها و الحصول على مكافأة توزع على الجميع بالتساوي.
- مجموعات التعلم التعاوني قد تكون متجانسة كما بالإمكان أن تكون غير متجانسة؛ أي تكون من مرتفعي و متوسطي و منخفضي التحصيل كل فئة على حده أو تصنف كل فئة في مجموعة لوحدها.

3 – العناصر الأساسية للتعلم التعاوني:

لقد ورد في مؤلف أسماء عبد العال الجبرى و محمد مصطفى الديب (1998) أن هناك خمس نظريات عالجت الموقف التعاوني عموما، و كل صاحب نظرية قدم مفاهيم هي بمثابة عناصر أساسية للتعلم التعاوني. لكن الدراسة آثرت الأخذ بالنظرية الأخيرة في التسلسل التاريخي لتلك النظريات و هي ل: – جونسون – و – جونسون – (1982–1988)؛ نظرا لأفكارها المتطورة المبنية على أفكار كل من – ماي – "May" و – بوب – "Bopp" (1937)، و – برنارد – "Barnard" (1938) و – دويتش – "Deutsch" (1949)، و – توماس – "Thomas" (1957) (الجبرى و الديب: 1998،ص51). و تلك العناصر أو المبادئ أربعة هي:

3 – 1 – الإعتماد الإيجابي المتبادل: و هو أهم عنصر في التعلم التعاوني؛ لأنه يعني إدراك أفراد المجموعة بأنهم ينجحون في تحقيق الهدف معا، أو يخفقون معا (البش: 2006/09/27)، و يتسنى لهم ذلك ب:

- وضع أهداف مشتركة.
- المشاركة في جمع المعلومات و المواد.
- تعيين الأدوار.
- إعطاء مكافآت مشتركة.

3 – 2 – التفاعل وجها لوجه بين الطلاب: يرى – فيجوتسكي – "Vygotsky" أن التعلم التعاوني يحدث أول ما يحدث من خلال التفاعل بين المتعلمين (زيتون

لتحقيق أهداف هامة مثل تطوير التفاعل اللفظي في الصف و تطوير التفاعلات الإيجابية بين الطلاب، التي تؤثر إيجابيا على المردود التربوي (جونسون و جونسون: 1998،ص33).

إذا من بين الأسس التي ينبني عليها التعلم في مجموعات تعاونية هو ضرورة إكتساب مهارة التفاعل الإيجابي المباشر سواء بين المتعلم و المعلم أو ما بينه و بين متعلم آخر، و هذه النقطة لا تختلف كثيرا عن العنصر الأول و هو الإعتماد الإيجابي المتبادل.

3 – 3 – المسؤولية الفردية: و تعني "أن نجاح المجموعة في التعلم لا يعني نجاح الفرد في التعلم أيضا و لذلك يخضع أداء الفرد الواحد للتقييم المستمر و تعطي نتائج هذا التقييم للفرد

و المجموعة معا" (زيتون: 2003،ص252). و بإمكان المعلم التأكد من أن كل عضو في مجموعة قد تعلم ما طلب منه تعلمه عندما يختبره لوحده (شفاهيا أو كتابيا). و محاسبة كل عضو في المجموعة تفيد في تقديم المساعدة و الدعم و التشجيع له من قبل بقية الأعضاء أو من قبل المعلم إذا تطلب الأمر ذلك، كذلك إن هذه المساءلة الفردية تجعل المتعلم يقظا لا يتهاون في تعلم ما عليه تعلمه، و تجعله أيضا يعلم غيره ما تعلمه.

3 – 4 – المهارات الإجتماعية: و يطلق عليها أيضا المهارات الزمرية البينشخصية و كذا المهارات التعاونية، و تتمثل في ضرورة تعليم الطلاب المهارات الشخصية الإجتماعية اللازمة للتعاون مثل الثقة و الإتصال و تتالي الأدوار و القيادة و فك الصراع و القدرة على إستخدام إجراءات التعاون أثناء تعلم المادة الدراسية (الجبرى و الديب: 1998،ص-ص/69-70).

4 – دور المعلم في التعلم التعاوني:

يجب على المعلمين في كل حصة أن يختاروا دور الموجه لا الملقن،

5 – 6 – الناقد: و هو الذي يظهر بعض جوانب القصور فيما طرحه زميله من أفكار، و أحيانا يطلب منه إقتراح التعديل المطلوب. (زيتون: 2003،ص-ص251-252).و هنا لابد من القول بأن هذه الأدوار يمكن الإستغناء عن بعضها إن لمتكن هناك ضرورة لها في عمل المجموعة أحيانا. كما يمكن أن يأخذ متعلم واحد أكثر من دور إذا كان عدد الدوار أكبر من عدد أفراد المجموعة.

6 – أهداف التعلم التعاوني:

لقد طور نموذج التعلم التعاوني لتحقيق ثلاث أهداف تعليمية هامة على الأقل: – تحصيل أكاديمي – تقبل التنوع – تنمية المهارات الإجتماعية.

6 – 1 – التحصيل الأكاديمي: درس – نيومان – و – تومسون – " New Man , Thompson" (1987) آثار التعلم التعاوني على مردودية التلميذ من السنة السابعة (أولى متوسط) إلى غاية السنة الثانية عشر (الثالثة ثانوي) فتوصل إلى أن هذا النوع من التعلم يجعل التلاميذ ذوي التحصيل العالي و ذوي التحصيل المنخفض على السواء في تقدم مستمر (Abrami et autre: 1996,p207).

6 – 2 – تقبل التنوع: أو الإختلاف في الثقافة و خلفيات شخصيات المتعلمين و أعراقهم و طبقاتهم الإجتماعية ... ، فالتعلم التعاوني يتيح لهؤلاء العمل و هم مشتركون في المهام و يقدر الواحد منهم الآخر. (ندوة وزارة التربية السعودية: 2006/09/13).

6 – 3 – تنمية المهارات الإجتماعية: كالتعاون و التضافر...، فالملاحظ أن العديد من الأشخاص البالغين تنقصهم المهارات الإجتماعية الفعالة، و كثيرا ما تنشب خلافات كبيرة بسبب هذا النقص.

7 – نماذج التعلم التعاوني:

7 – 1 – نموذج تقسيم التلاميذ إلى فرق للتحصيل: يعتمد على مبدأ تعلم المتعلمين كفريق و يتم فيه: – تقسيم تلاميذ الفصل إلى فرق تتكون الواحدة منها من (04) إلى (05) تلاميذ متفاوتون في القدرة العقلية و مختلفون في الجنس.

– يقدم المعلم المادة الدراسية عن طريق المحاضرة أو المناقشة (مناقشة نص مثلا).

– يتم دمج تعلم المتعلمين؛ بمعنى أن يعلم كل متعلم أنه لن يكون تعلمه قد انتهى إلا بانتهاء باقي المتعلمين.

– يؤدي المتعلمون اختبارات، يكون الأداء فيها فرديا.

– تجمع درجات الأفراد و منها تحدد درجة الفريق.

(زيتون و زيتون: 2003،ص232).

أضف إلى ذلك في كل أسبوع تصدر نشرة تحتوي على إعلان عن الفرق التي حصلت على أعلى التقديرات أو التي وصلت إلى محك معين، كما يتم الإعلان عن المتعلمين الذين حققوا أكبر تحسن في الدرجات (جابر:1999،ص88).

ويفيد تطبيق هذا النموذج في تشجيع بطيئي التعلم على بذل الجهد و زيادة الحافز على العمل جراء مساعدة أعضاء فريقهم الأكثر ذكاء، هذا من ناحية ومن ناحية أخرى يتميز هذا النموذج بأنه بسيط و مباشر و واضح.

7 – 2 – نموذج الصور المقطوعة (تكامل المعلومات المجزأة التعاوني):

إجراءاته تكون كما يلي:

– فرق غير متجانسة: تضم من (05) إلى (06) أعضاء، كل عضو فيها مسؤول عن تعلم جزء من المادة، و تسمى بالمجموعات الأصلية.

– فرق الخبراء: و تضم كل فرقة منها عضوا واحدا لكل مجموعة من المجموعات الأصلية لتعلم أو إستذكار نفس المادة.

– يتبع إجتماعات المجموعات الأصلية أو مناقشتها إختبارات فردية قصيرة عن المادة التي تعلموها (جابر: 1999،ص89). ويتميز هذا النموذج بأنه يحتل مرتبة عليا من الإعتماد الإيجابي المتبادل في المصدر و المهام و الهدف و المكافأة (الدرجة) لأنه يعتمد على تقسيم العمل بين الطلاب، كما أن هذا النموذج له أهمية

في زيادة إسهام كل عضو في المجموعة،و يلزم كل متعلم الإستماع لزملائه و الإنتباه إليهم لأنه سوف يكون في حاجة إلى مساعدتهم.

كما يساعد هذا النموذج على نمو الإتجاهات نحو كل من التعاون و الزملاء (الجبرى و الديب: 1998ص94).

7 – 3 – **نموذج البحث الجماعي:** يرتكز هذا الأسلوب على جمع المعلومات من مصادر متنوعة يشترك التلاميذ في جمعها، و يمكن أن يسمى هذا النموذج بأسلوب الإستقصاء التعاوني أو التخطيط التعاوني، الذي يؤكد على جمع المعلومات و إسهام كل فرد في إنتاج جماعي (الجبرى و الديب: 1998ص94).

أما خطوات هذا النموذج فهي ست خطوات:

7 – 3 – 1 – إختيار المجموعات للمواضيع الفرعية داخل إطار مجال المشكلة التي يحددها عادة المدرس.

7 – 3 – 2 – التخطيط التعاوني من طرف التلاميذ و المدرس؛ بوضع أهداف و مهام تعلم منبعها المواضيع الفرعية.

7 – 3 – 3 – ينفذ التلاميذ خططهم، و يلزم ذلك كثيرا من الأنشطة و الإستخدام الواسع للمصادر داخل المدرسة و خارجها.

7 – 3 – 4 – التحليل و التأليف و التركيب للمعلومات في شكل مشوق للعرض على الزملاء.

7 – 3 – 5 – عرض الناتج النهائي، من طرف المجموعات على الصف كاملا، و يتم تحقيق التناسق بين العروض على يد المدرس.

7 – 3 – 6 – التقويم يكون إختبارا جماعيا أو فرديا أو معا (جابر: 1999ص-ص/90-91).

و لا بد من الإشارة إلى أن هذا النموذج قد تكون مهام التعلم فيه معقدة بعض الشيء، و ربما يعود ذلك إلى أنه يلتزم بمستوى معرفي عال للعمليات، و انتقاد المعلومات و التفسير النقدي لها، و إنتاج مجموعة مركبة من الأفكار، و أدوار مختلفة داخل المجموعة، و يحتاج هذا النموذج إلى ربط منطقي ليكون إنتاجا جماعيا

إن هذا النموذج مستعمل بكثرة في المواد التي تتطلب إكتساب (تعلم) مفاهيم، كما هو الحال في مادة الفرنسية أين توجد مشاريع ينجزها المتعلم خارج الصف الدراسي و يأتي لعرض عمله داخله ثم يقوم.

7 – 4 – النموذج البنيوي: و هو بدوره مقسم إلى أنواع عدة سيرد ذكر نوعين منها لتوضيح هذا النموذج فقط، نظرا لإعتمادهما الواسع في تدريس المهارات الإجتماعية و كذا سهولة تطبيقها في الصف.

7 – 4 – 1 – فكر – زاوج – شارك: أن إجراءات هذا النوع تتيح للتلاميذ وقتا أطول للتفكير و الإستجابة و مساعدة الواحد للآخر، أما عن خطواته فهي:

7 – 4 – 1 – 1 – يطرح المعلم مسألة، و التلاميذ يفكرون فيها مدة دقيقة.

7 – 4 – 1 – 2 – ينقسم التلاميذ إلى أزواج للإشتراك في مناقشة الأفكار لمدة (05) دقائق.

7 – 4 – 1 – 3 – مشاركة الصف كله في الوصول إلى خلاصة.

7 – 4 – 2 – الرؤوس المرقمة تعمل معا: يتألف هذا النوع من (04) خطوات هي:

7 – 4 – 2 – 1 – يقسم المدرسون التلاميذ إلى فرق تتكون الواحدة منها من (03) إلى (05) أعضاء، و يتخذ كل عضو رقما يتراوح ما بين (01) و (05).

7 – 4 – 2 – 2 – طرح الأسئلة: من طرف المدرس و هي متفاوتة الصعوبة.

7 – 4 – 2 – 3 – جمع الرؤوس: يضع الأعضاء في كل مجموعة رؤوسهم معا لكي يتأكدوا من أن كل فرد يعرف الإجابة.

7 – 4 – 2 – 4 – الإجابة: بنادي المدرس على رقم فيرفع التلاميذ الرقمين بنفس الرقم أيديهم و يقدموا إجابات للصف (جابر: 1999،ص92).

8 – تقدير درجات المتعلمين في مواقف التعلم التعاوني:

تمثل المشاركة الإيجابية بين أفراد المجموعة جوهر التعلم التعاوني، و هذه

المجموعة. فعليه سيرد فيما يلي ذكر لبعض طرائق تقدير درجات المتعلمين في موقف التعلم التعاوني ، و التي ذكرها "جونسون" و "جونسون" (1998):

8 – 1 – إيجاد متوسط درجات الأفراد، ثم يأخذ كل فرد بالمجموعة هذا المتوسط كعلامة.

8 – 2 – حساب مجموع درجات جميع أعضاء المجموعة، ليكون هذا المجموع درجة كل عضو.

8 – 3 – حساب درجة المجموعة في مشروع فردي، و في هذه الحالة تقدم المجموعة تقريرا أو مقالا، و يتم تقييم هذا العمل من قبل محكمين.

8 – 4 – إختيار ورقة إجابة أحد أعضاء المجموعة بشكل عشوائي و تصحيحها و إعطائها درجة تصبح درجة لجميع أعضاء المجموعة بعدما يكمل جميع أعضاء المجموعة العمل بشكل فردي، ثم يراجع بعضهم أوراق البعض الآخر و يتحققون منها للتأكد من صحتها.

8 – 5 – إبلاغ المجموعة بأنه سيتم إختيار فرد معين من المجموعة لإختباره و تحديد الدرجة التي يأخذ في الإختبار، و التي سوف تصبح فيما بعد درجة كل عضو في المجموعة، فهذا الأمر يجعل الكل على إستعداد للإختبار و يسعون للتأكد من إتقان كل عضو للمادة التعليمية.

8 – 6 – إضافة درجة المجموعة إلى الدرجة الفردية للطالب، و تقوم هذه الطريقة على أساس دراسة المادة تعاونيا، ثم تطبيق إختبار فردي، ثم مقارنة درجة الإختبار بمعايير الدرجات الإضافية، إذا كانت درجات جميع أعضاء المجموعة أعلى من ذلك المعيار يأخذ كل عضو درجات إضافية (نقاط تضاف للدرجة الأصلية) (جونسون و جونسون: 1998،ص17).

و الجدول الآتي يقدم مثالا توضيحيا.

جدول رقم (01): يوضح مثال عن إضافة درجة المجموعة إلى الدرجة الفردية للطالب:

معايير الإضافية	الدرجات الفردية	الدرجات النهائية
03 درجات 08 – 07	10	15
04 درجات 09 – 08	7 , 5	10 , 5
05 درجات 10 – 09	09	14
/	08	12

ملاحظة: في الدرجات الفردية العلامة من (10) و في الدرجات النهائية العلامة من (20).

8 – 7 – إضافة درجة المكافأة التي تحدد في ضوء أقل درجة تحرز في المجموعة إلى الدرجات الفردية؛ في هذه الطريقة يجري إختبار، و بإعتماد أقل درجة في المجموعة تمنح الدرجات الإضافية (المكافآت) (جونسون و جونسون: 1998،ص172). و الجدول الآتي يوضح ذلك.

جدول رقم (02): يوضح مثال عن إضافة درجة المكافأة التي تحدد في ضوء أقل درجة تحرز في المجموعة إلى الدرجات الفردية:

معايير حساب الدرجة الإضافية	الدرجات الفردية	الدرجات النهائية
02 – 01 نقطة	10	13
04 – 02 نقطتين	08	11
06 – 04 3 نقاط	05 (أقل درجة) ← يقابلها	08
08 – 06 4 نقاط	09	12
10 – 08 5 نقاط	06	09

ملاحظة: الدرجات الفردية من (10) و الدرجات النهائية من (20)

8 – 8 – إعتبار أقل درجة في المجموعة هي درجة لكل أعضاء المجموعة، و هذه الطريقة تجعل جميع أعضاء المجموعة يميلون إلى تشجيع و تدعيم الطلاب الأقل تحصيلا بالمجموعة.

8 – 9 – مجموع درجة الأداء في المهارات التعاونية مضافا إليها متوسط الدرجات الأكاديمية، في هذه الطريقة يتفق أعضاء المجموعة على ملاحظة عملهم، و تسجيل تكرار الأداء الخاص بالمهارات التعاونية (القيادة – بناء الثقة – ...). يجرى إختبار فردي ثم يحسب متوسط درجات الطلاب ثم يضاف هذا المتوسط إلى مجموع تكرار أداء المهارات التعاونية للحصول على علامة للمجموعة (جونسون و جونسون: 1998،ص173).

إنه لمن المهم القول بأن الطرق السابقة في تقدير درجات المتعلمين في مواقف التعلم التعاوني بالإمكان إستعمالها منفردة أو مجتمعة و ذلك تبعا لطبيعة المادة المدروسة و إختيار المعلم. فالأساس يبقى في تأييد كل تلك الطرائق على الإعتماد الإيجابي المتبادل و المسؤولية الجماعية المبنية على مساهمة كل أعضاء المجموعة بالتساوي في العمل الناتج.

– خلاصة الفصل:

ما يمكن استخلاصه من هذا الفصل هو أن مصطلح التعلم التعاوني معاصر و له خصائص تميزه عن باقي الأساليب في التعلم و التعليم و التي من أهمها الاعتماد الإيجابي المتبادل فيما بين أعضاء المجموعة التعاونية، كما و أن دور المعلم فيه لا يتعدى قدرته على التكيف و تكييف أعضاء المجموعة و بث روح التعاون بينهم على حد تعبير (المعايرة: 2002،ص80)، و قد تلا ذلك التعرض للدور المحوري و النشط للمتعلم في التعلم التعاوني، أيضا إن لهذا الأخير نماذج يمكن استعمالها مجتمعة أو بشكل فردي تبعا لاعتبارات منها طبيعة المادة و رغبة المتعلم مثلا، و أخيرا تناول هذا الفصل كيفية تقييم المتعلمين في هذا الأسلوب من

الفصل الرابع

التواصـــل الصفـــــي

- تمهيد.

1 – تعريف مصطلح التواصل الصفي.

2 – وظائف التواصل الصفي.

3 – أنواع التواصل الصفي.

4 – عناصر التواصل الصفي.

5 – مهارات التواصل الصفي.

6 – نماذج التواصل الصفي.

- خلاصة الفصل.

- تمهيد:

ما وجدت علاقات إنسانية قط إلا و طغى عليها التواصل فهو أساس حيوي فيها، و لا معنى للعلاقات بين الناس بدون التواصل و بما أن الحيز الصفي وجه من أوجه العلاقات الإنسانية فهو يلزم القائمين عليه (على الأخص المعلمين و المتعلمين) بالإهتمام بعمليات التواصل الحقيقية، فهذه الأخيرة التي تبدو كأنماط للسلوك و بإضافتها للنواتج التحصيلية تشكل معايير تقوم عليها فاعلية التعليم. لذلك فإن هذا الفصل سيتم التعرف فيه على مصطلح التواصل الصفي بتناوله تناولا يختلف عن التناول الكلاسيكي للمصطلحات، و بعدها تتم الإشارة لوظائف التواصل الصفي، و أنواعه، ثم مهاراته، و أخيرا تقدم في الفصل نماذج لبعض نظريات التواصل الصفي.

1 – تعريف التواصل الصفي:

ذكر مدحت محمد أبو النصر (2006) بأن هناك حوالي ألف تعريف لمصطلح الإتصال، أما الإتصال (التواصل) الصفي فنادرة هي التعاريف التي عنيت به، و بناء على ذلك ستعرض بعض التعاريف العامة للإتصال ليتم إسقاطها على الإتصال داخل الصف الدراسي.

مفهوم – شارل كولي – "Cooley" (1969): "التواصل هو الميكانيزم الذي بواسطته توجد العلاقات الإنسانية و تتطور، إنه يتضمن كل رموز الذهن مع وسائل تبليغها عبر المجال و تعزيزها في الزمان، و يتضمن أيضا تعابير الوجه، و هيئات الجسم، و الحركات و نبرة الصوت، و الكلمات، و الكتابات المطبوعة، و القطارات و التلغراف و التلفون، و كل ما يشمله آخر ما تم من الإكتشافات في المكان و الزمان" (الفاربي: 1991،ص57). لقد أشار هذا التعريف إلى عناصر أساسية لفهم طبيعة التواصل و خاصة التواصل البيداغوجي الصفي، و هي أن التواصل بالإضافة على كونه أساسي للتفاعل بين الأفراد فهو يتضمن كل رموز الذهن سواء

و حسب محمد الحاج خليل (1993) فيعرف التواصل بأنه: "عملية نقل المعلومات بين الأفراد عن طريق نظام عام من الرموز و الإشارات أو السلوك ... و تشتمل هذه العملية على جميع الطرق التي يؤثر فيها عقل بآخر" (نيول: 1993،ص70). من هذا التعريف يمكن القول بأن التواصل عموما و التواصل الصفي على الخصوص يحدث عندما يستلم فحوى الرسالة المرسلة، و هذا الإستلام الذي يرافقه شيء من التغير أو التبديل في المحتوى، كما قد يفقد هذا المحتوى بأكمله أحيانا، و في بعض الحالات قد يستلم محتوى الرسالة بأكمله بكل دقة و دون أن يفقد شيئا من معناه. فهذا – ربما – ما يجعل مصطلح التواصل هذا مصطلحا دقيقا نسبيا.

أما الغريب زاهر و إقبال بهبهاني فيعرفان التواصل الصفي بأنه: "عملية تفاعل ديناميكية بين المعلم و الطلاب و ببعضهم البعض داخل البيئة التعليمية بوجود قناة إتصال يتم من خلالها نقل التأثيرات و الخبرات بينهم مما يترتب عليه إعادة تشكيل سلوكياتهم في الإتجاه المرغوب فيه" (زاهر و بهبهاني: 1999،ص-ص/27-28). إن هذا التعريف بدوره جاء ملما بنقاط مهمة ضروري أن يحتويها التواصل الصفي و هي:

- عناصر أو مكونات هذا التواصل (المعلم–الطلاب–الخبرات–القناة- ...).
- الإتجاه أو المسار الذي يسير عليه التواصل، و هو من المعلم إلى المتعلم أو ما بين المتعلمين مع بعضهم البعض.
- هدف التواصل؛ لأن هذا الأخير عملية هادفة دائما، فلقد جاء الهدف حسب صاحبي التعريف هو إعادة تشكيل سلوكيات المتعلمين في الإتجاه المرغوب فيه.
- حيز التواصل الصفي، و هو متمثل في التعريف في مصطلح "البيئة التعليمية".

و تجدر الإشارة هنا إلى نقطة مهمة أثارها تعريف زاهر و بهبهاني (1999) السابق ذكره، و هي أنهما لم يضعا حدودا بين كل من التفاعل و التواصل عندما

إن التفاعل أعم و أشمل من الإتصال و هو يضم هذا الأخير بالإضافة إلى التأثير البارز للبيئة الصفية (الفيزيقية – الإجتماعية – النفسية) أما الإتصال أو التواصل فهو يخصص تركيزه على عناصر خمس رئيسية هي: المرسل – المستقبل – الرسالة – القناة – التغذية الراجعة. و بناءا على هذا يمكن التعبير عن العلاقة ما بين التفاعل و التواصل كما جاء في قول عبد الفتاح محمد دويدار (1995): "إن إتصال الفرد مع الآخرين هو الذي يحدد طريقة تفاعلهم معه و كذلك فإنه يحدد نتيجة هذا التفاعل، و بالإتصال وحده يستطيع الفرد أن يحدد موقعه في الزمان و المكان، كما يحقق بدقة وعمق إدراكه لموقعه في حياة الجماعة و لمجريات الأمور في هذه الحياة. إذا إن الإتصال هو شرط أساسي لحدوث التفاعل" (دويدار: 1995،ص206).

و تعريف صلاح الشنواني للتواصل كان كما يلي: "هو إيصال المعلومات و الفهم و ذلك بغرض إيجاد التغيير المطلوب في سلوك الآخرين" (إبراهيم أحمد: 2002،ص346). إن هذا التعريف بدوره أضاف شيئا مهما في الإتصال و التواصل و هو عنصر الفهم، فيجب أن يفك المتعلم رموز المادة التي أرسلت إليه ليتم التأكيد على إتمام عملية التواصل الهادف.

تعريف – كلارنس – "Clarence" : "التواصل هو نقل الأفكار و المشاعر عبر مختلف الرموز و الإشارات السلوكية بين أفراد جماعة معينة تم تكوينها من أجل أداء مهام محددة ذات أهداف مرجوة" (كهيلا بوز: 2003،ص144). و من هذا التعريف يمكن القول بأن الجماعة قد تشمل جماعة المتعلمين مع معلمهم في صف معين تنقل أفكار و مشاعر بينهم، تبدو في شكل سلوكيات لفظية و غير لفظية.

2 – وظائف التواصل الصفي:

إن التواصل الصفي هو وسيلة و ليس غاية؛ لأنه يسعى لتحقيق وظائف أو أهداف يمكن حصرها في ثلاث وظائف حسب عبد اللطيف الفاربي (1991)

2 – 1 – وظيفة التبادل: و تعني تبادل الخبرات و التجارب و المعارف بين أفراد الجماعات البشرية، و منهم العلاقة التبادلية هو وظيفة أساسية في التواصل (الفاربي: 1991،ص58).

و تبادل الخبرات و التجارب و المعارف هذا يكون أيضا بين أفراد الصف الدراسي أو بين أعضاء المجموعة التعلمية التعاونية. و يتجسد الهدف النهائي لعملية التبادل هذه في إحداث تغيير أو تعديل في السلوك و النزوح نحو التكيف (دعبس: 1999،ص48). إذا فجوهر التكيف و التعلم داخل الصف الدراسي هو التحدث و الإستماع الآخر و فهم تصرفاته.

2 – 2 – وظيفة التبليغ: إن التواصل يفيد نقل رسالة بين نسقين أو أكثر، فالمرسل ينقل رسالة كلها تعبير عن أفكار و تجارب و انفعالات و يريد أن يبلغها إلى متلقي (الفاربي: 1991،ص58). و هناك من يفضل إستعمال لفظ "الإعلام" للتعبير عن وظيفة التواصل التبليغية بإعتبارها ضرورة إعلام المستقبل بما يدور حوله من أحداث و تزويده بالمعلومات و المهارات ذات الإفادة في مواجهة مواقف مختلفة.

2 – 3 – وظيفة التأثير: و هي متضمنة في الوظيفتين السابقتين، فالتعبير عن تجارب و معارف لا يفيد فقط تبليغ إرسالية للمتلقي، بل يفيد أيضا ممارسة تأثير على هذا المتلقي (الفاربي: 1991،ص58).أيضا إن هناك من يطلق على "التأثير" لفظ "الإقناع" أي إحداث تحولات في وجهة نظر الآخرين، و عن التواصل داخل المجموعة التعاونية الصغيرة فيكون التأثير برد الفعل أو التغذية الراجعة التي تبدو في السلوكات و التصرفات الصادرة عن أعضاء تلك المجموعة أو الصادرة عن المعلم في موقف التعلم هذا.

3 – أنواع التواصل الصفي:

إن هناك عددا كبيرا من الدارسين للإتصال يقسمون أنواعه إلى إتصال شفوي، و إتصال غير شفوي من أمثال مدحت صالح أبو النصر (2006)

و الدراسة الحالية بدورها إعتمدت ذلك التصنيف في تحديد أنواع التواصل الصفي نظرا لتواجد النوعين في حجرة الدراسة.

3 – 1 – التواصل الصفي اللفظي: و فيه يستخدم المعلم أو المتعلم كل من الألفاظ و الكلمات و الجمل و العبارات في التواصل داخل غرفة الصف، أو بعبارة أخرى هو: "أي تأثير أو إستجابة لغوية بينهما، و بالإضافة إلى إستخدام اللغة في نقل البيانات و المعلومات، فهذا النوع من الإتصال يستخدم الكلمات المكتوبة، بمعنى أنه يمكن أن يتم في شكل شفوي، أو كتابي، أو إلكتروني" (أبو النصر: 2006،ص32). إن التواصل الصفي الشفهي يمكن من تعديل أفكار المتعلمين بتوجيه من المعلم بصورة فورية خاصة في حالات المناقشة.

أما التواصل الصفي الكتابي فهو يساعد على نقل المعلومات إلى عدد كبير من المتعلمين على خلاف التواصل الشفهي إلى جانب إمكانية الرجوع إلى تلك المعلومات في المستقبل، فهي محفوظة كتابيا، أضف إلى ذلك أنها قد تحمل تفاصيل كثيرة تفيد في التعمق أكثر في المادة الدراسية لاسيما في مستويات ما بعد الإبتدائي.

و بالنسبة للتواصل الصفي الإلكتروني فهو يتمثل في كل الإتصالات الحديثة و التي تنقل في اليوم الواحد كما هائلا من المعلومات و بإمكان المتعلم الإستفادة منها داخل الصف الدراسي مع مزايا السرعة و السهولة و الكفاءة و قلة التكاليف.

3 – 2 – التواصل الصفي غير اللفظي: هذا النوع لا يعتمد على تبادل الألفاظ و الكلمات و الجمل و العبارات، و لا يستخدم اللغة المنطوقة أو المكتوبة في التواصل بين المعلم و المتعلم أو بين متعلم و متعلم. أما عن وسائله فهي إشارات و حركات إرادية، تصدر من الجسم بأكمله أو من جزء منه كلغات (أي تعابير) الوجه و الصوت، و الأصابع، و اليدين، و اللمس، و وضعية و حركات الجسم، و المظهر، و الألوان، و المسافات و الفراغ المكاني و الدلالات الرمزية لإختصار الوقت (أبو النصر: 2006،ص67). و وسائل التواصل الصفي غير اللفظي ذات أهمية واضحة للمعلمين و المتعلمين على السواء، لأن قدرة المتعلم على التعلم من

و كما أن للغة الإشارات و الحركات أهمية في التعلم العادي، كذلك إن لها جانب من الأهمية في مواقف تعلم المتعلمين ضمن مجموعات تعاونية صغيرة.

و هذا ما تحاول الدراسة الحالية البحث فيه من خلال فرضيتها الرئيسية الأولى.

و في الدراسة أيضا أداة ملاحظة لملاحظة هذين النوعين من التواصل الصفي و معرفة أيهما يكون سائدا في موقف تعلم تعاوني.

4 – عناصر التواصل الصفي:

لعملية التواصل الصفي عناصر أساسية لا يتم إلا بها متمثلة فيما يلي:

4 – 1 – المرسل: و هو الجانب المسؤول عن الإعداد الكامل للرسالة التعليمية و توجيهها إلى المتلقي بعد أن يهيئ الجو المناسب، بقصد تعديل السلوك أو الخبرات لدى هذا المتلقي (وطاس: 1988،ص40).

و يكون المرسل أي المعلم عادة في غرفة الصف، كما بالإمكان أن يكون الحاسوب (أو أية آلة تعليمية) المزود بالمعلومات التعليمية. كذلك "إن وظيفة المرسل تختلف بإختلاف نماذج التعليم؛ ففي النموذج المتمركز حول المحتوى و المدرس (أساليب التعليم التقليدية) يشكل المرسل / المدرس محور فعل التواصل، إنه هنا هو الذي يقود سير التعليم و التعلم و ينظمه.

غير أن وظيفة الإرسال تتحول في النموذج المتمركز حول المتعلم (الأساليب الحديثة للتعليم) إلى ذلك المتعلم الذي يستقي من منابع المعرفة وحده، و انطلاقا من الفاعلية الإيجابية لهذا المتعلم يصبح هو محور عملية الإرسال، بينما يكتفي المدرس بمساعدة التلميذ، و يحضر له الجو المناسب و يحترم توجهاته (الفاربي: 1991،ص69).

و للتذكير إن أسلوب التعلم التعاوني يندرج ضمن النموذج الثاني المتمركز حول المتعلم، أو ضمن الأساليب النشطة في التعليم و التعلم، و هو بعيد في خصائصه

4 – 2 – المستقبل: هو متلقي الرسالة التعليمية و الفئة المستهدفة من عملية التواصل الصفي، فهو المتعلم الذي يقوم بحل رموز و تفسير محتوى الرسالة القادمة من المعلم أو من زميله المتعلم.

إن البعض من أمثال – فرانك فيرنج – "Frank Fearing" يميل إلى إستبدال مصطلح "المستقبل" بمصطلح "المفسر" لأن الإتصال هو النقل الهادف و المعمق للأفكار و المعلومات أو الوحدات الأخرى ذات المعنى من المرسل إلى المفسر الذي يفك الرموز و يفهم و يفسر تلك المعرفة (عودة: 1988،ص10). و هكذا يصبح الموقف التعليمي مليء بالنشاط المستمر، و الفاعلية، و الإيجابية التي تزيد من قيمة تحصيل الطالب (زاهر و بهبهاني: 1999،ص34).

و يكتسي متلقي الرسالة في التعلم التعاوني أهمية كبيرة؛ لأن فعالية الإتصال لا تقاس بما أرسله المرسل (أي المتعلم أو المعلم)، و إنما بما فسره المستقبل (المتعلم) و السلوك الذي يحصل عليه بعد كل عملية التواصل.

4 – 3 – الرسالة: هي محتوى فكري معرفي يشتمل على عناصر المعلومة بمختلف أشكالها سواء كانت مادة مطبوعة أو مسموعة أو مرئية (سلامة: 1993،ص18).

إن شكل الرسالة في النموذج المتمركز حول المحتوى كثيف و ناقص يفيد في الغالب الإخبار بمعلومات و معارف تنمي في مجملها زمن مضى و تتميز بنوع من السكونية و الثبات. و هذا الشكل الفائض و الكثيف للرسالة يتقلص في النموذج المتمركز حول المتعلم، لأن فعل التواصل لا يتجه للمعارف و المحتويات بقدر ما يتجه إلى تنمية شخصية المتعلم و تعزيز مبادرته و مواقفه (الفاربي: 1991،ص 69). أضف إلى ذلك أنه من صفات الرسالة الجيدة في العملية التعليمية عموما، أن تكون كاملة و واضحة و صحيحة و مؤدبة و مختصرة؛ لأنها في أغلب الأحيان تكون موجهة إلى المتعلم و هو ذا قدرات محدودة تتماشى و مستواه الدراسي.

4 – 4 – القناة: هي كل وسيلة تستخدم في نقل المادة العلمية داخل البيئة التعليمية،

الطالب إضافة إلى قدرة المعلم على إستخدامها و توظيفها داخل الموقف التعليمي (زاهر و بهبهاني: 1999،ص35).

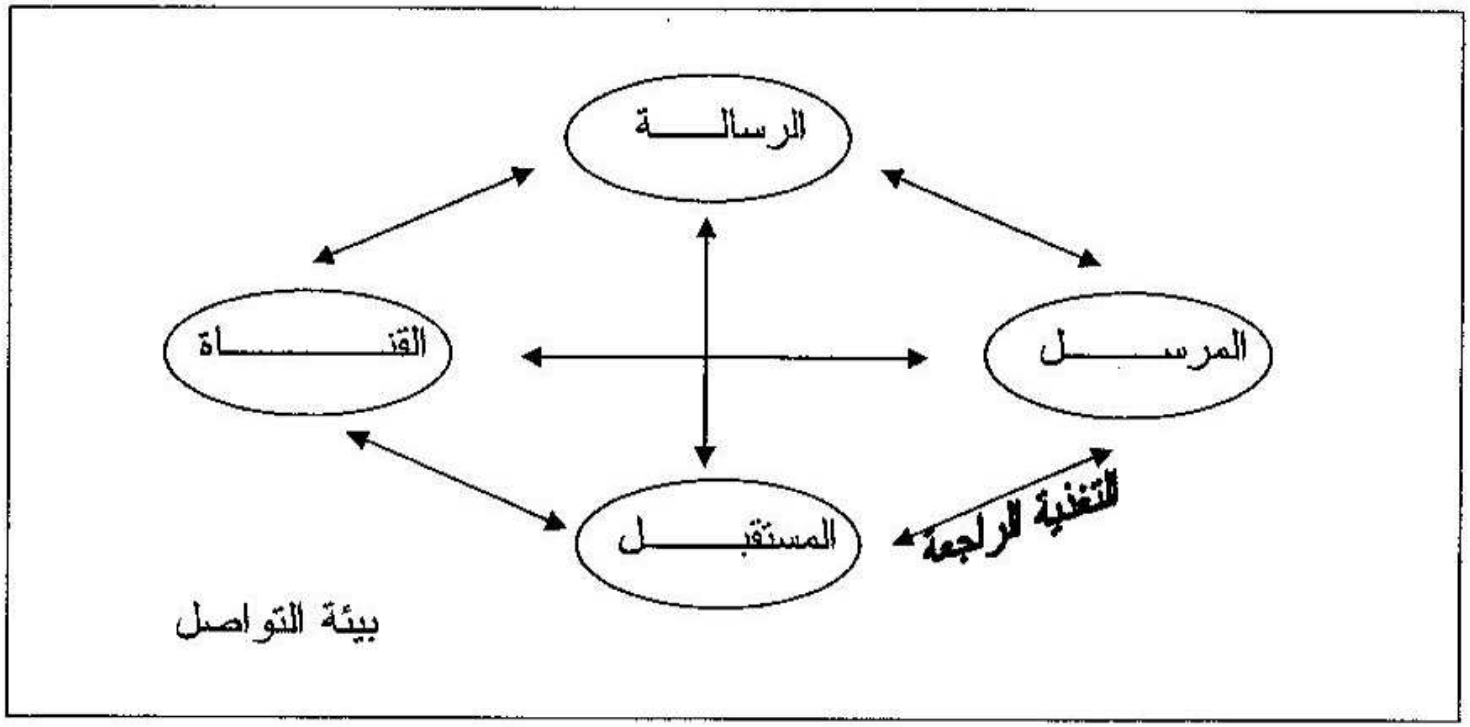
و من أهم وسائل التواصل الصفي بالإمكان ذكر الوسائل الشفوية المباشرة، و الوسائل غير الشفوية كالإشارات و الحركات الجسمية، و الوسائل المكتوبة، و الوسائل المسموعة و المرئية، و الوسائل الإلكترونية الحديثة.

4 – 5 – التغذية الراجعة: هي المعلومات التي يحصل عليها المرسل من المستقبل و التي تتمثل – على سبيل المثال – في ردود أفعاله و درجة فهمه و درجة إستيعابة ... و بناءا على إرجاع الأثر هذا يقوم المرسل بعمل بعض التعديلات اللازمة ليصل إلى الهدف من الإتصال (أبو النصر: 2006،ص-ص/23-24). إذا للتغذية الراجعة أشكال عدة منها ما ذكر أعلاه (الفهم، الإستيعاب، ...) بالإضافة إلى علامات الإنفعال التي تبدو على المستقبل (المتعلم) كالفرح أو الحزن أو القلق أو الخوف ... .

4 – 6 – بيئة التواصل: تتمثل في قاعة الدراسة أو المكتبة أو المختبر أو المزرعة عند القيام برحلة، أو هي الوسط الذي تأتي الرسالة عبره، و يكون ماديا (فيزيقيا) أو معنويا (علاقات إنسانية) (ملحم: 2001،ص146). إن بيئة التواصل الصفي قد تحتوي على نسب من الضجيج و الفوضى و التي تقلل من فعالية التواصل، كما أشار إلى ذلك – فلاندرز – في أداته لقياس التفاعل الصفي.

شكل رقم (01): يوضح العلاقة بين عناصر التواصل.

(نقلا عن زاهر و بهبهاني: 1999،ص32)



5 – مهارات التواصل الصفي:

تتطلب عملية الإتصال أربع مهارات أساسية يجب على كل من المرسل و الـمستقبل أن يـتقنها لكي تتم العملية التـعلمية–التـعليمية بكفاءة و فعالية عالية و تتلخص هذه المهارات فيما يلي:

5 – 1 – مهارة الإستماع: إنـها تـمثل أكبر نسبة من وقت الإتصـال (32 %) (دعبس: 1999،ص68)؛ حيث أن هذا الإستماع أو الإنصات يكون مـن المـتعلم عندما يستمع لشروحات و أفكار زملائه و معلمه، كما يكون الإستماع مـن المعلـم عندما يستمع إلى متعلميه و هم يستفسرون و يبادرون بأفكـارهم. و أيـضا يتمثـل الإنصات في أن يفهم المستقبل ما يتلقاه من المرسل، و لكي يتحقق هذا الهدف لابـد من شروط منها:

– أن يكون لدى الستقبل قاموس لغوي ثري ليوظفه في إستدعاء الرمـوز اللغويـة المناسبة أو المعينة على فهم ما يسمعه.

– سلامة جهازي السمع و البصر لديه بالإضافة إلى الحواس الأخرى.

– أن تتوفر الخبرات اللازمة بخصوص اللغة الإشارية، لدى المستمع، و المصاحبة للكلام مثل حركات اليدين – ملامح الوجه – ...، و التي تعينه على فهم ما يهـدف

غير لغته يجعله لا يفهم ما يقال و بالتالي ينعدم التواصل.فكيف إذا كان الوضع داخل غرفة الصف الدراسي؟

5 – 2 – مهارات التحدث: إن الكلام يمثل ما نسبته (21 %) من النسبة الكلية لوقت الإتصال (دعبس: 1999،ص68)، و هذه المهاراة "تعني القدرة على إخراج الأفكار و المعاني من عالمها غير المنطوق إلى العالم المنطوق، كما تتطلب مهارات فرعية منها سلامة النطق، و لباقة التعبير، و حضور البديعة، و الإستجابة السريعة، و تنسيق الأفكار و ترتيبها، و استخدام الحركات المصاحبة للحديث بحيث تكون ملائمة لمعاني الكلمات و الجمل" (قلي: 2005،ص–ص/345–346).

إذا إن التواصل الصفي يتطلب مهارة الكلام (التحدث) و العناية بها أكثر بتدريب المتعلم لتحسينها عنده و ذلك من المراحل الأولى لنموه اللغوي.

5 – 3 – مهارة القراءة: إنها تمثل ما نسبته (11 %) من وقت الإتصال (دعبس: 1999،ص68)، و علماء النفس يتحدثون عن دور القراءة في كفاية التواصل من خلال ما تتيحه من تواصل مع الآخرين عبر المسافات و عبر الأزمان، و يؤكد الكثيرون على ضرورة أن يتقن الطفل مهارات القراءة الرئيسية، كمهارة الفهم، و مهارة التمييز، و مهارة الإسترجاع، و مهارة حركات العين ... ، في نهاية السنة التاسعة من عمره (الريماوي: 2003ص–ص/327–328). إذا على المعلم التركيز على البحث عن أساليب تدفع المتعلم لتعلم القراءة و تنمية مقدرته فيها، فجزء كبير من مشاكل التعليم كالرسوب و التسرب و غيرهما، و التي يعاني منها المتعلمون في المدرسة و الأسرة لربما تعود إلى خلل في القراءة لاسيما في مراحل التعليم الأولى.

5 – 4 – مهارة الكتابة: إنها تمثل ما نسبته (06 %) من وقت الإتصال (دعبس: 1999،ص68)، و هي تمثيل رمزي يكتسب فيها الرمز معنى دلاليا أكثر من كونه معنى حرفيا، و تمارس وظيفة التعبير عن الأفكار المتضمنة في اللغة المنطوقة.

و الكتابة مهارة حركية يتم إكتسابها عن طريق التدريس و التدريب المنظم الدقيق،

الكتابة إلا بشروط منها القدرة على إستخدام قواعد اللغة، و على المهارة في عرض ما كتب، و هي بدورها على قدر كبير من الأهمية في التواصل الصفي؛ لأنها تظهر الكثير من شخصية الكاتب و وضعه، و هذا ما يفسر إختلاف تعبير متعلم من مستوى دراسي إلى مستوى آخر.

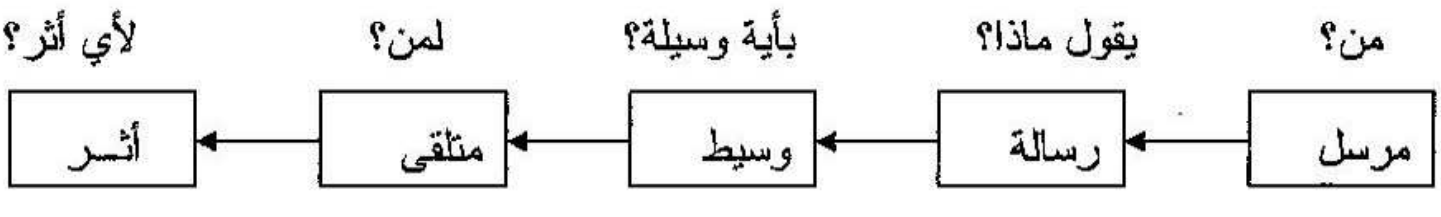
و عليه إن مهارات التواصل الصفي في التعلم التعاوني ضروري جدا الإهتمام بها و تنميتها، و خاصة في مرحلة التعليم المتوسط بإعتبارها إستدراك لما يُتعلم منها في مرحلة التعليم الابتدائي، و تحضيرا لمرحلة التعليم الثانوي. فمثلا تخصيص عضو في المجموعة لقراءة التمرين، و عضو آخر لكتابة حل التمرين على كراسة المجموعة أو على السبورة، و كذا تخصيص عضو ثالث في المجموعة لتمثيلها في العرض الشفوي لأفكارها أمام باقي المجموعات، و مع تداول هذه الأدوار على كل الأعضاء داخل المجموعة تكون نتائج ذلك جد مرضية و مربحة للوقت مقارنة مع الاهتمام بتلك المهارات في موقف تعلم فردي على سبيل المثال.

6 – نماذج التواصل الصفي:

لقد تبنت الدراسة ثلاث نماذج لفهم التواصل الصفي، و هي نفسها التي وضعها الفاربي (1991)لأنها أكثر النماذج التي بينت مكونات التواصل داخل الفصل الدراسي و العلاقات بين هذه العناصر أو المكونات.

6 – 1 – نموذج – هارولد لاسويل – "H – Lasswell" (1948): ينسجم هذا النموذج و الوظيفة التأثيرية للتواصل، ذلك أن ترجمته تفيد أن مرسلا يرسل رسالة إلى متلقي بوسيط أو وسيلة لكي يحدث فيه أثرا.

شكل رقم (02): يوضح نموذج – لاسويل –:



إذا فهذا النمـــوذج يوافق التصور السلوكـــي للعلاقة التواصليـــة، و المتمثل في أن كـــل مؤثر (رسالة) يبعث بها المرسل إلى المتلقي لابد و أن يكون له أثـــر أو رد فعل.

إن – لاسويل – يرى أن الإتصال عملية ذات إتجاه واحد و بالتالي لابد و أن تحدث أثرا لدى المتلقي، كما أنه حذف عنصر التغذية الراجعة مـــن نموذجـــه (دعـــبس: 1999،ص18).

6 – 2 – نموذج – شانون – "Shanonne" (1949): إن هذا النموذج يعطـــي قيمة أكثر لعملية التواصل ذاتها؛ لأنه يركز على عملية الترميز، أي مجموع القواعد الضابطة للرسالة، و عملية فك الرموز التي تتيح إمكانية فهم الرسالة و استقبالها.

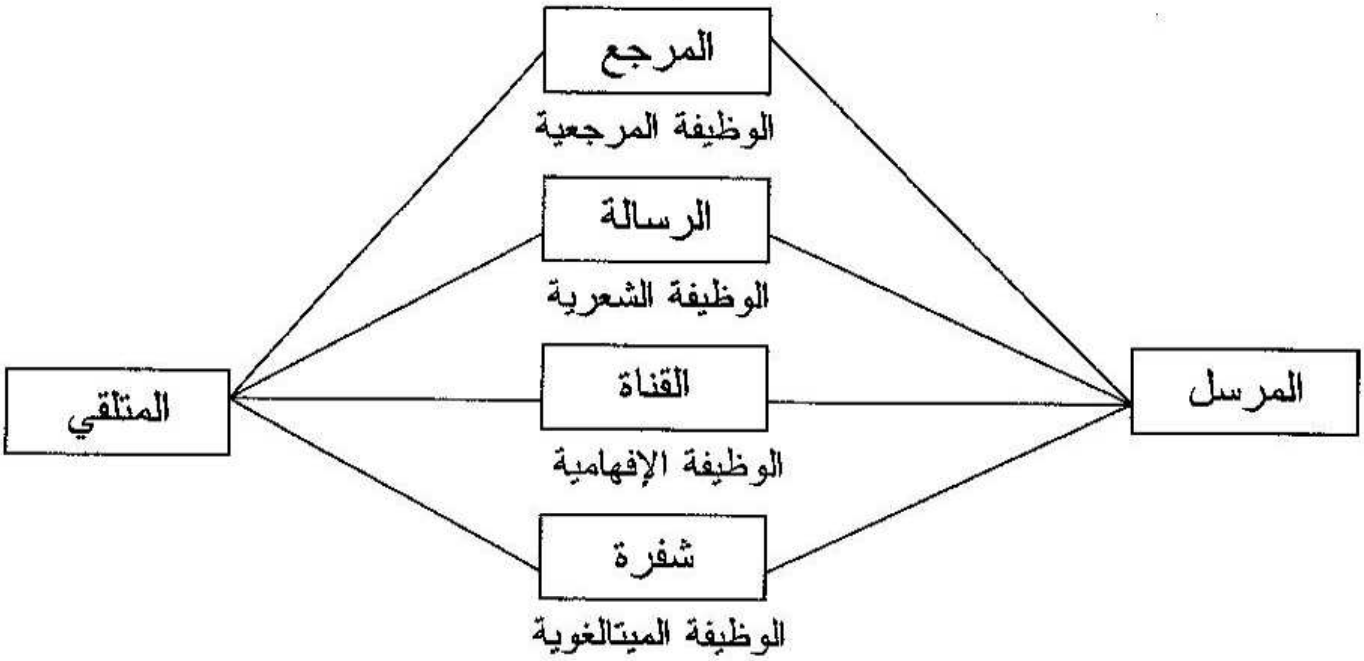
شكل رقم (03): يوضح نموذج – شانون –:

(نقلا عن الفاربي: 1991،ص–ص/62–63).

إذا فحسب هذا النموذج يجب أن يكون كل من المعلم و المتعلم على دراية بالترميز، و إلا فإن الإتصال لن يتم، أو ربما يتماشى هذا النموذج مع أساليب التعليم و الـــتعلم التي تعتمد على نشاط المتعلم و تعاونه مع باقي المتعلمين.

6 – 3 – نموذج – جاكبسون – "Jakobson" (1964): ركز بالأســـاس علـــى وظائف التواصل، و هو ينتمي إلى حقل اللسانيات، ذلك أن هذا النموذج يهتم بطبيعة الرسالة في حد ذاتها، لذلك نجده يفيد في تحليل نوع الخطاب الذي يمكن أن يوجهـــه مدرس إلى تلاميذه، و الشكل الموالي يبين ذلك:

شكل رقم (04): يوضح نموذج – جاكبسون –:



(نقلا عن الفاربي: 1991،ص63).

ذكر فيما سبق أن هذا النموذج يركز على الوظائف الأساسية للخطاب الذي يمكن أن يوجهه مدرس إلى تلاميذه و هذه الوظائف تتمثل في:

6 – 3 – 1 – وظيفة مرجعية: تكون عندما يُخبر المعلم عن أشياء موضوعية لا تتعلق بالمرسل أو المتلقي بل متعلقة بالموضوع أو المرجع الخارجي. مثل إخبار المتعلم أن: الجزائر من الدول الإفريقية أو الزرافة تعيش في إفريقيا ... .

6 – 3 – 2 – وظيفة تعبيرية: و تكون عندما تظهر الرسالة موقفا معينا، مثل موقف: نحن نعيش على أرض المليون و النصف شهيد... فالعبارة هنا تعبر عن ميل مرسلها إلى تعظيم البلد الذي يعيش فيه.

6 – 3 – 3 – وظيفة إنفعالية: تبدو عندما يكون الهدف من التواصل هو التأثير على مواقف أو أفكار أو سلوكات المتلقي. مثل هذا الدرس سيدخل في الإمتحان أو هذه القاعدة تفيدكم فيما بعد.

6 – 3 – 4 – وظيفة شعرية: إن الهدف من عملية التواصل هنا هو الرسالة ذاتها من حيث مضمونها أو شكلها الإجمالي، فالمدرس هنا لا يقصد الإخبار أو التعبير أو التأثير بقدر ما يقصد إظهار سمات جمالية في الخطاب. (الفاربي: 1991،ص64)، و مثال ذلك إستخراج الصور البيانية من نص أدبي.

6 – 3 – 5 – وظيفة إفهامية: تكون عندما يسعى المرسل إلى تنبيه المتلقي لضمان إستمرار الإستقبال و تعزيز التواصل. مثال:"إنتبهوا – مفهوم؟ ... ".

6 – 3 – 6 – وظيفة ميتالغوية: و تعني توضيح رموز التواصل، مثل شرح مبادئ رياضية أو مصطلحات مادة دراسية معينة (فلسفية مثلا).

إن الوظائف السابقة الذكر متداخلة فيما بينها، و إن كانت الواحدة منها قـد تطغـى على الأخرى عندما يتواصل المعلم أو المتعلمين أنفسهم، هذا من جهة و من جهـة أخرى إن نموذج – جاكبسون – تـعرض لتفاصيل ضرورية في التواصل الصفـي و بالشرح المعمق، و هي ميزة لم تلاحظ في باقي النماذج الأخرى و التي توصـلت إليها الباحثة (أنظر ملحق رقم 01).

- خلاصة الفصل:

مهما يكن من أمر فإن دراسة التواصل بنوعيه اللفظي و غير اللفظي بين المتعلم و المعلم في غرفة الدراسة يعطي المهتم بالعملية التعليمية فكرة عامة و مفيدة عما يحدث في المواقف التعليمية و بصورة كمية و كيفية، غير أن ذلك لا يتحقق في ظل الإنصراف إلى التأكيد على أساليب التواصل و وسائله دون التركيز على طبيعة ذلك التواصل و البحث في مكامن ضعفه كمحاولة لإصلاحها. و عليه إهتم الفصل – بالإضافة لما أشير إليه – بتحديد وظائف التواصل متمثلة في التبـادل، و التبليـغ، والتأثير، بالإضافة إلى المهارات الأساسية في التواصـل الـصفي و التـي يـأتي الإنصات (الإستماع) في مقدمتها، ثم الكلام (التحدث) سواء الصادر عن المعلـم أو المتعلم، ليليه مهارتي القراءة و الكتابة، و ختم الفصل بعـرض ثـلاث نمـاذج للتواصل الصفي مع تفضيل الدراسة للنموذج الثالث نظرا لدقتـه و تواجـد جميـع وظائف الإتصال التي ركز عليها في الصف الدراسي.

الباب الثاني
الجانب التطبيقي

الباب الثاني
الجانب التطبيقي

الفصل الخامس

أدوات البحث الإجرائية

- تمهيد.

1 – منهج البحث.

2 – تحديد عينة البحث.

3 – أدوات جمع البيانات.

4 – التجربة الأولية لأدوات البحث.

5 – الدراسة الأساسية.

6 – النتائج الخام المتحصل عليها لعينة الدراسة الأساسية.

7 – تحديد الأساليب الإحصائية.

- خلاصة الفصل.

- تمهيد:

إن قيمة أي بحث لا تكتمل إلا بتوفر الجانب التطبيقي فيه؛ فهذا الجانب يتوفر على المنهج المعتمد في البحث إضافة إلى تحديد عينة البحث و أدوات القياس المستعملة للحصول على المعلومات، ثم إجراءات الدراسة الأولية لمعرفة الخصائص السيكومترية لتلك الأدوات، متمثلة في الصدق و الثبات و التجربة الأولية، و يلي ذلك إجراءات الدراسة الأساسية، ثم ذكر الأساليب الإحصائية المتبعة و لاستغلال نتائجها في تحليل البيانات و تفسيرها. و ستوضح فيما يلي عناصر هذا الفصل و هي كالتالي:

1 – منهج البحث:

بما أن هدف المنهج الوصفي التحليلي هو رصد موضوع محدد يهدف فهم مضمونه، فهو المناسب لموضوع الدراسة الحالية و المتمثل في البحث في العلاقة بين التعلم التعاوني و التواصل الصفي. و يعرف هذا المنهج على أنه: "أسلوب من أساليب التحليل المرتكز على معلومات كافية و دقيقة عن ظاهرة أو موضوع محدد من خلال فترة أو فترات زمنية معلومة و ذلك من أجل الحصول على نتائج عملية تم تفسيرها بطريقة موضوعية و بما ينسجم مع المعطيات الفعلية للظاهرة أما عن مراحل هذا المنهج فتتلخص في مرحلتين أساسيتين؛ الأولى هي مرحلة الإستطلاع، و تهدف إلى تكوين أطر نظرية عن مشكلة الدراسة، و المرحلة الثانية تختص بالوصف الموضوعي أو التشخيص". (عبيدات و آخرون: 1999،ص46).

أما خطواته فتتمثل في:

1 – 1 – جمع بيانات كافية و دقيقة عن ظاهرة أو موضوع إجتماعي.

1 – 2 – تحليل ما تم جمعه من بيانات بطريقة موضوعية.

1 – 3 – الوصول إلى العوامل المكونة أو المؤثرة على الظاهرة.

(عبيدات و آخرون: 1999،ص47).

2 – تحديد عينة البحث:

العينة تتكون من (18) صفا دراسيا و (18)درسا لتطبيق شبكة الملاحظة عليها، و الصف الدراسي يتمثل في المعلم بالإضافة إلى عدد المتعلمين فيه، و عددهم محصور بين (29 – 42) متعلما بمتوسط حسابي قدر ب (35) متعما في الصف الواحد، و هذه الصفوف في مستوى السنة الثانية متوسط أخذت من (10) متوسطات تمثل مقاطعة ورقلة (01) بمدينة ورقلة (أنظر القائمة في ملحق رقم 02)، إن هذه الصفوف قد خصت بالتطبيق مادتي الرياضيات و الفرنسية و بإستعمال أسلوب التعلم التعاوني، و قد وقع ذلك في الموسم الدراسي 2007/2006.

لقد تم إختيار هذه العينة عمديا؛ حيث يتوفر في كل منها شروط معينة، حسب ما ينص عليه عزيز حنا داود و آخر، أن المقاييس التي يعتمد عليها الباحث في هذه الحالة تكون العينة متشابهة مع المجتمع الأصلي و تختار الوحدة أو الوحدات التي تكون مقاييسها متماثلة و متشابهة لمقياس المجتمع الأصلي، و يعتمد ذلك على خبرة الباحث، و حسن تقديره" (حنا داود و آخر: 1990: ص–ص/75–76)، فالمقاييس في عينة البحث تتمثل في خاصية التعلم التعاوني، و مادتي الرياضيات و الفرنسية، و كذا مستوى السنة الثانية متوسط.

و الأساس الموضوعي (المحك الخارجي) الذي إستندت إليه الباحثة في حكمها بأن تلك الوحدات للعينة هي حالات نمطية للمجتمع الأصلي، فهو دليل معلم المرحلة المتوسطة في تدريس مادتي الرياضيات و اللغة الفرنسية و نصه على إستعمال أسلوب التعلم في مجموعات تعاونية و ضرورة تطبيق المعلمين لما جاء في هذا الدليل، بالإضافة إلى أنه يبين من حين لآخر كيفية العمل بهذا الأسلوب في عدد من الدروس.

أما أسباب الإختيار العمدي للعينة فتمثلت في:

- ملاءمة موضوع الدراسة لهذا النوع من المعاينة.
- للتحكم في إجراءات البحث.

- مراعاة رخصة البحث التي منحت من طرف مديرية التربية بالولاية تفاديا للضغط على المؤسسات التربوية (أنظر ملحق رقم 03)
- إن مستوى السنة الثانية متوسط يضم خاصية من أهم خصائص النمو و هي مرحلة المراهقة؛ ففي هذه المرحلة تحدث تغيرات كبيرة في حياة الفرد. لاسيما من ناحية إتصاله بالآخرين، كما و أن الإنسان كلما تقدم في السن تصبح الإيماءة أو الإشارة معقدة، لذا فقراءة إيماءة السن الصغير أسهل من إيماءة السن الكبير (هاني سليمان: 2005،ص48)، و بداية مرحلة المراهقة تدخل ضمن ذلك السن الصغير، و عليه كل حركة للتواصل تصدر من المتعلم في هذا السن تكون معبرة و صادقة.
- إن مادة الرياضيات تعتمد على الترميز، أما مادة الفرنسية فتعتمد على إكتساب مصطلحات و مفاهيم لغوية غريبة عن اللغة الأم، فمن هذا الإختلاف بين المادتين ظهرت الحاجة لدراسة التواصل عند إستعمال أسلوب تعلم في مجموعات تعاونية صغيرة.

وفيما يلي جدول يوضح توزيع العينة المُلاحَظَة (عينة الدراسة).

جدول رقم (03): يوضح توزيع العينة الملاحظة حسب متغيري المادة الدراسية و جنس المعلم.

	المادة الدراسية		جنس المعلم	
	رياضيات	فرنسية	ذكر	أنثى
الدروس الملاحظة ن = 18	10	08	08	10

من الجدول أعلاه يتبين أن عدد الدروس (الصفوف الدراسية) الملاحظة هو(18) منهم (10) دروس في مادة الرياضيات و (08) دروس في مادة الفرنسية، أما ما يتعلق بجنس المعلم فهناك (08) معلمين و (10) معلمات. و لابد من الإشارة إلى أن كل صف يلاحظ مرة واحدة فقط؛ أي (18) درسا يقابله (18) معلما.

و العينة التي خصها الإستبيان بالدراسة هي من المتعلمين و الذين بلغ عددهم

الإستبيان، و ذلك بواسطة المعاينة العشوائية البسيطة و بإستعمال طريقة الإقتراع المباشر، لأنها: "مثال عن الإحتمال المتساوي، ... كما تطبق أساسا في الأبحاث التي تجري حول مجتمعات صغيرة و متميزة يمكن التعرف عليها كليا" (دليو و آخرون: 1999،ص153).

جدول رقم (04): يوضح حجم عينة الإستبيان و المتوسطات التي أخذت منها:

الرقم	المتوسطة	الصف الدراسي	عدد المتعلمين
01	الشطي الوكال	2 – م – 1	30
02	الشطي الوكال	2 – م – 2	31
03	الشطي الوكال	2 – م – 3	35
04	الشطي الوكال	2 – م – 4	38
05	السعيد هبيته	2 – م – 1	31
06	السعيد هبيته	2 – م – 2	28
07	قريشي عبد القادر	2 – م – 3	30
08	قريشي عبد القادر	2 – م – 4	29
09	سكرة الجديدة	2 – م – 4	35
المجموع			287

3 – أدوات جمع البيانات:

3 – 1 – أداة الإستبيان: تم إعداد إستبيان من طرف الباحثة لقياس آراء متعلمي السنة الثانية متوسط حول التواصل الصفي في موقف التعلم التعاوني، و روعي في إعداده الآتي:

3 – 1 – 1 – تحديد الهدف من الإستبيان و التعريف الإجرائي لبعديه.

3 – 1 – 2 – لصياغة عباراته إطلعت الباحثة على الإطار النظري الخاص بمجال التعلم التعاوني و التواصل الصفي (الإتصال) – في حدود ما توصلت إليه –، و بناءا على ما أشارت إليه النظريات و الدراسات السابقة (أنظر الفصل الثاني).

3 – 1 – 3 – الإطلاع على المقاييس ذات العلاقة بمجال التواصل في مجموعات

أداة ملاحظة كاملة ترصد هذا التواصل في موقف التعلم التعاوني في المراجع المتحصل عليها، فاعتمدت على نفسها لبنائها. و من أهم هذه الأدوات:

- أداة – أميدون هنتر – "Amidon Hanter" لملاحظة التفاعل اللفظي للمعلم و التلاميذ.
- أداة – روبرت هولي – "Robert Holly" لملاحظة التفاعل اللفظي للمعلم و التلاميذ.
- أداة – مير وير – "Miroir" لملاحظة التفاعل اللفظي للمعلم و التلاميذ.
- أداة – بوهلر – و– ريتشموند – "Pohller , Richmond" لتحليل سلوك الإتصال بين المعلم و التلميذ.

(حمدان: 1982،ص–ص/300–309).

- أداة عبد الرحمن صالح الأزرق لملاحظة أداء المعلم بمرحلة التعليم الأساسي (الأزرق: 2000،ص–ص/185–190)
- أداة – فلاندرز – لملاحظة التفاعل اللفظي.
- أداة – غالاوي – "Galawi" لملاحظة التفاعل الصفي غير اللفظي.

(الخطايبة و آخرون: 2004،ص–ص/158–159).

- أداة محمد عبد الحليم حسب الله لملاحظة أداء المعلم الطالب لمهارات التفاعل الصفي (إبراهيم وحسب الله : **2002**، ص /**117 -119**)

- أداة فرحاتي العربي لرصد التواصل غير اللفظي بين المعلم و التلاميذ داخل القسم (فرحاتي : 2005،ص–ص/129–139).

قد إستغلت الباحثة هذه الأدوات مجتمعة لتركب أداة جديدة مناسبة لموضوع البحث.

3 – 2 – 2 – التركيبة الأولية لشبكة الملاحظة في الدراسة الحالية: تتكون الشبكة من بعدين أساسيين و هما:

3 – 2 – 2 – 1 – بعد التواصل الصفي اللفظي: و اشتمل على ثلاثة أبعاد فرعية هي:

أداة ملاحظة كاملة ترصد هذا التواصل في موقف التعلم التعاوني في المراجع المتحصل عليها، فاعتمدت على نفسها لبنائها. و من أهم هذه الأدوات:

- أداة – أميدون هنتر – "Amidon Hanter" لملاحظة التفاعل اللفظي للمعلم و التلاميذ.
- أداة – روبرت هولي – "Robert Holly" لملاحظة التفاعل اللفظي للمعلم و التلاميذ.
- أداة – مير وير – "Miroir" لملاحظة التفاعل اللفظي للمعلم و التلاميذ.
- أداة – بوهلر – و– ريتشموند – "Pohller , Richmond" لتحليل سلوك الإتصال بين المعلم و التلميذ.

(حمدان: 1982،ص–ص/300–309).

- أداة عبد الرحمن صالح الأزرق لملاحظة أداء المعلم بمرحلة التعليم الأساسي (الأزرق: 2000،ص–ص/185–190)
- أداة – فلاندرز – لملاحظة التفاعل اللفظي.
- أداة – غالاوي – "Galawi" لملاحظة التفاعل الصفي غير اللفظي.

(الخطايبة و آخرون: 2004،ص–ص/158–159).

- أداة محمد عبد الحليم حسب الله لملاحظة أداء المعلم الطالب لمهارات التفاعل الصفي (إبراهيم و حسب الله: 2002،ص–ص/117–119).
- أداة فرحاتي العربي لرصد التواصل غير اللفظي بين المعلم و التلاميذ داخل القسم (فرحاتي : 2005،ص–ص/129–139).

لقد إستغلت الباحثة هذه الأدوات مجتمعة لتركب أداة جديدة مناسبة لموضوع البحث.

3 – 2 – 2 – التركيبة الأولية لشبكة الملاحظة في الدراسة الحالية: تتكون الشبكة من بعدين أساسيين و هما:

3 – 2 – 2 – 1 – بعد التواصل الصفي اللفظي: و اشتمل على ثلاثة أبعاد فرعية هي:

- مدح و تشجيع المتعلمين لبعضهم.

3 – 2 – 2 – 2 – بعد التواصل الصفي غير اللفظي: و اشتمل بدوره على ثلاثة أبعاد فرعية و هي:

- تقبل المتعلمين لمشاعر مع بعضهم.
- تدخل المعلم و توجيهاته.
- مدح و تشجيع المتعلمين لبعضهم.

و هنا لا بد من الإشارة إلى أن هذه الأبعاد كانت بواسطة لغة الجسم أو الإشارة.

3 – 2 – 3 – من بين الخطوات البارزة في بناء أداة الملاحظة هو الإتصال المباشر بالدكتور فرحاتي العربي في جامعة باتنة، و المتخصص في علوم التربية، كما أنه مهتم كثيرا بموضوع التواصل الصفي – قبل عرض الأداة على التحكيم –، و استفادت الباحثة من ملاحظاته و اقتراحاته و من أهمها:

- ضرورة التركيز على السلوكات التي يمكن ملاحظتها عمليا في الصف الدراسي.
- التقليل من عدد السلوكات المعنية بالملاحظة إلى عدد أقل حتى يمكن ملاحظتها أثناء زمن الحصة.
- إعادة صياغة بعض العبارات و فك التداخل و التكرار فيما بينها.
- التقليل قدر الإمكان من الأبعاد الفرعية.

3 – 2 – 4 – وضع (78) سلوكا لفظيا و غير لفظي في الصورة المبدئية للشبكة (أنظر الملحق رقم 05).

3 – 2 – 4 – لقد بنيت شبكة الملاحظة على إعتبار أن الحصة هي حصة تعلم في مجموعات تعاونية، و يتم العمل فيها بحل مجموعة تمارين قصيرة؛ و ذلك لهدف الملاحظة الدقيقة لنوعي التواصل في الحصة الواحدة (لفظي/غير لفظي)، سواء في مادة الرياضيات أو مادة الفرنسية.

3 – 2 – 5 – طبيعة جمع المعطيات بشبكة الملاحظة: يجلس الملاحظ في آخر

(الملحق رقم 06)؛ فبعد كل (08) دقائق يأخذ الملاحظ مدة دقيقة لتسجيل وجود السلوك، أو وجوده أحيانا، أو عدم وجوده. و ذلك في كل بعد من الأبعاد المسجلة في شبكة الملاحظة.

3 – 2 – 6 – مفتاح التصحيح: توضع ثلاث (3) درجات إن وضع الملاحظ علامة (x) في خانة [موجود]، و درجتان (2) إن وضع علامة (x) في خانة [أحيانا]، و درجة واحدة (1) إن وضع العلامة في خانة [غير موجود]، هذا في تصحيح الفقرات الموجبة، أما الفقرات السالبة فتصبح عكسها و ذلك بوضع درجة واحدة (1) إن وضع الملاحظ علامة (x) في خانة [موجود]، و درجتان (2) إن وضع علامة (x) في خانة [أحيانا]، كما توضع ثلاث (3) درجات إن وضع الملاحظ علامة (x) في خانة [غير موجود].

3 – 3 – الخصائص السيكومترية لأدوات القياس:

3 – 3 – 1 – الصدق: إنه مهم جدا في تبيان صلاحية أي أداة للقياس فهو "المقدرة على قياس ما وضع الإختبار (الأداة) لقياسه" (الطبيب: 1999،ص209).

3– 3 – 1 – 1 – صدق أداة الإستبيان:

3 – 3 – 1 – 1 – 1 – صدق المحكمين: هذه الطريقة أصبحت أكثر الطرق إستخداما خصوصا في الإختبارات التي يراد منها معرفة (صدق المضمون/المحتوى) " و مفاد هذه الطريقة أن يعرض الإختبار أو المقياس على مجموعة من المحكمين ممن لهم سابق خبرة في المجال الذي وضع له المقياس أو الإختبار، و تؤخذ آراؤهم في المقياس، و يعدل واضع المقياس أو الإختبار في مقياسه حسب ما يراه المختصون فإذا تم له ذلك مع موافقتهم على صدق ما جاء في مفردات الإختبار أو المقياس اعتبر الباحث أقوالهم دليلا على صدق المقياس الذي

أعدت الباحثة إستبيان للتحقق من الفرضية الرئيسية الأولى للبحث ثم أدرج هذا الإستبيان ضمن إستمارة تحكيم (ملحق رقم 05) وزعت على (07) أساتذة مختصين في علم النفس و علوم التربية (ملحق رقم 07).

طلب من هؤلاء الأساتذة إبداء رأيهم في النقاط التالية:

أ – مدى وضوح الفقرات من حيث الصياغة اللغوية المناسبة للمشكلة و العينة.

ب – مدى إنتماء الفقرات لأبعادها.

ج – مدى ملاءمة بدائل الأجوبة.

د – مدى وضوح التعليمات للمجيب.

ه – مدى وضوح المثال المقدم في التعليمات.

فكانت نتائج صدق تحكيم أداة الإستبيان كما سيأتي:

أ – مدى وضوح الفقرات من حيث الصياغة اللغوية المناسبة للمشكلة و العينة:

عرض الإستبيان على الأساتذة في صورته و عدد فقراته (35) فقرة، و طلب منهم إبداء رأيهم في الصياغة اللغوية للفقرات فكانت النتائج كما يلي:

جدول رقم (05): يوضح بدائل الفقرات المقترحة من طرف المحكمين فيما يخص الصياغة اللغوية (أداة الإستبيان).

الرقم	الفقرات ذات الصياغة غير الواضحة	البديل
02	- أحب أن أتعلم في مجموعات مع زملائي لأنني عندما أخطئ لا أعاقب.	- أحب أن أتعلم في مجموعات مع زملائي.
06	- الوقت يمر بسرعة عندما أحل التمارين مع زملائي في المجموعة.	- أحس أن الوقت يمر بسرعة عندما أحل التمارين مع زملائي في المجموعة.
13	- أنصت لزميلي في المجموعة أثناء عرض أفكاره و معلوماته.	- أحب أن أنصت لزميلي في المجموعة أثناء عرض أفكاره و معلوماته.
29	- أشعر أنني أستفيد من أفكار الآخرين بالإضافة إلى أفكاري.	- أشعر أنني أستفيد من أفكار زملائي عندما يكلفنا المعلم بعمل جماعي.
30	- عند إجابة أحد أعضاء المجموعة، يخرج المعلم من القسم.	- عند إجابة أحد أعضاء المجموعة، لا ينظر المعلم إليه.
32	- إن تقديم أي معلومات لأعضاء مجموعتي يرسخ معلوماتي.	- إن تقديم أي معلومات لأعضاء مجموعتي يثبت معلوماتي.
34	- إن نجاح المجموعة هو نجاح كل عضو فيها.	- إن نجاح المجموعة في حل التمارين جماعيا هو نجاح كل عضو فيها.

إستنادا للجدول أعلاه يمكن القول أن الفقرات ذات الأرقام: 02 . 06 . 13 . 29 . 30 . 32 . 34 هي التي طالب المحكمون بإدخال تعديلات على صياغتها اللغوية، أما بقية الفقرات فهي واضحة الصياغة و مناسبة للمشكلة و العينة.

ب - مدى إنتماء الفقرات لأبعادها: طلب من الأساتذة المحكمين أن يقرروا فيما إذا كانت فقرات الإستبيان تنتمي إلى بعدها أو لا، مع إقتراحهم للبديل في حالة عدم إنتماء الفقرة للبعد، فكانت النتائج كما يلي:

جدول رقم (06): يوضح نتائج صدق الحكيم الخاصة بمدى إنتماء الفقرات لأبعادها (أداة الإستبيان).

الأبعاد	أرقام الفقرات التي وضعت لكل بعد	إجابات المحكمين: مناسبة	إجابات المحكمين: غير مناسبة
تواصل صفي بين متعلم و متعلم	02 . 04 . 06 . 09 . 10 . 13 14 . 17 . 18 . 21 . 22 . 25 26 . 28 . 29 . 32 . 33 . 34 35	04 . 06 . 09 10 . 13 . 14 17 . 18 . 25 28 . 32 . 34 35	02 . 21 . 22 26 . 29 . 33
تواصل صفي بين معلم و متعلم	01 . 03 . 05 . 07 . 08 . 11 12 . 15 . 16 . 19 . 20 . 23 24 . 27 . 30 . 31	01 . 05 . 11 12 . 15 . 16 20 . 23 . 27 30 . 31	03 . 07 . 08 19 . 24
المجموع	35	24	11

من خلال الجدول يتضح أن المحكمين في البعد الأول لم يصادقوا (فرادى أو مجتمعين) على الفقرات: 02 . 21 . 22 . 26 . 29 . 33 و بالتالي استبعدت من الإستبيان، و وافقوا على باقي الفقرات، و هي التي إعتمدت كفقرات للبعد الأول و عددها هو (13) فقرة.

أما في البعد الثاني فلم يوافق الأساتذة المحكمون على الفقرات: 03 . 07 . 08 . 19 . 24 فاستبعدت هذه الفقرات، و اعتمدت باقي فقرات البعد و عددها هو (11) فقرة و بالتالي أصبح الإستبيان مكونا من (24) فقرة (ملحق رقم 08).

ج – مدى ملاءمة بدائل الأجوبة: تم تحديد بديلين للأجوبة و طلب من المحكمين التصريح برأيهم في كونهما ملائمين أو غير ملائمين مع إقتراح البديل في حالة ما إذا كانتا غير ملائمين، فكانت النتائج كما في الجدول أدناه:

جدول رقم (07): يوضح نتائج صدق المحكمين الخاصة بمدى ملاءمة بدائل

بدائل الأجوبـــــــــــة	إجابات المحكميـــــــــــن	
	ملائمـــــــة	غير ملائمـــــــة
نعم / لا	07	00

بناءا على ما جاء في الجدول أعلاه إن بدائل الأجوبة مناسبة تماما للأداة و بالتالي يتم إعتمادها.

د – مدى وضوح التعليمات للمجيب: في إستمارة التحكيم الخاصة بالإستبيان طلب من الأساتذة المحكمين التصريح برأيهم فيما يخص التعليمات المقدمة للمتعلم فكانت النتائج كما يلي:

جدول رقم (08): يوضح نتائج صدق التحكيم الخاصة بمدى وضوح التعليمات للمجيب (أداة الإستبيان).

	إجابات المحكميـــــــــــن	
	واضحـــــــة	غير واضحـــــــة
التعليمات الموجهة للمتعلم	07	00

من الجدول يلاحظ أن التعليمات واضحة للمتعلم – حسب رأي الأساتذة المحكمين – و منه تعد صادقة و تعتمد في الدراسة.

ه – مدى وضوح المثال المقدم في التعليمات: عرض مثال كيفية الإجابة للمتعلم، و طلب من المحكمين تحديد كونه مناسب أو لا، فكانت النتائج كما يلي:

جدول رقم (09): يوضح نتائج صدق التحكيم الخاصة بمدى وضوح المثال المقدم في التعليمات (أداة الإستبيان).

	إجابات المحكميـــــــــــن	
	واضـــــــح	غير واضـــــــح
المثال المقدم في التعليمات	07	00

من الجدول يلاحظ أن المثال المقدم في التعليمات واضح و منه فهو صادق و يعتمد

3 – 3 – 1 – 1 – 2 – صدق المقارنة الطرفية: للتأكد من صدق الإستبيان استعملت طريقة أخرى لهذا الغرض تتمثل في مقارنة متوسط درجات الفئة العليا بمتوسط درجات الفئة الدنيا، و ذلك بإتباع المراحل التالية:

– رصد مجموع إستجابات كل فرد من أفراد عينة الدراسة الأولية على فقرات المقياس.

– ترتيب مجموع إستجابات أفراد العينة تنازليا.

– إستخراج الدرجات العليا و الدنيا بنسبة (33 %) لكل منها.

– حساب المتوسط الحسابي و الإنحراف المعياري لكل مجموعة، ثم تطبيق قانون (ت) لدلالة الفروق بين متوسطين غير مرتبطين، حيث ن1 = ن2، و صيغتها هي:

$$ت = \frac{م_1 - م_2}{\sqrt{\frac{ع_1^2 + ع_2^2}{ن - 1}}}$$

حيث: $م_1$ = المتوسط الحسابي للدرجات العليا.

$م_2$ = المتوسط الحسابي للدرجات الدنيا.

$ع_1^2$ = مربع إنحرافات الدرجات العليا عن متوسطها الحسابي.

$ع_2^2$ = مربع إنحرافات الدرجات الدنيا عن متوسطها الحسابي.

و درجة الحرية في هذه الحالة = 2 ن – 2

(البهي السيد: 1978،ص341).

و بعد التعويض لخصت النتائج في الجدول أدناه :

جدول رقم (10): يوضح نتائج صدق المقارنة الطرفية.

م/الإحصائية / المتغيرات	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	قيمة (ت) المجدولة	درجة الحرية	مستوى الدلالة	النتيجة
الفئة العليا ن = 13	19,84	3,36	3,98	2,07	22	0,05	دالة
الفئة الدنيا ن = 13	15,30	2,16					

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) المجدولة و عليه فإنها دالة إحصائيا، عند درجة حرية (22)، و مستوى دلالة (0,05) إذا إن هذا المقياس يميز بين الفئة العليا و الفئة الدنيا و يعبر عن وجود فروقا جوهرية بين الفئتين، و بالتالي فإن أداة الإستبيان صادقة.

3 – 3 – 1 – 2 – صدق أداة الملاحظة: أدرجت شبكة الملاحظة التي أعدتها الباحثة ضمن إستمارة تحكيم الهدف منها معرفة رأي الأساتذة – السابق ذكر أسمائهم – في النقاط التالية:

أ – مدى وضوح الفقرات من حيث الصياغة اللغوية المناسبة للمشكلة.

ب – مدى إنتماء الفقرات لأبعادها.

ج – مدى ملاءمة بدائل الأجوبة.

د – عدد الفقرات في كل بعد.

ه – المعلومات العامة.

و بناء على هذه النقاط ستعرض نتائج صدق التحكيم الخاصة بأداة الملاحظة فيما يلي:

أ – مدى وضوح الفقرات من حيث الصياغة اللغوية المناسبة للمشكلة: عرضت أداة الملاحظة على الأساتذة و عدد فقراتها (78) فقرة؛ لمعرفة رأيهم في النقاط المحددة أعلاه، و التي من بينها رأيهم في صياغة فقرات الأداة، فكانت النتائج في الجدول الموالي:

جدول رقم (11): يوضح نتائج صدق التحكيم الخاصة بمدى مناسبة الصياغة

الفقرات ذات الصياغة اللغوية غير المناسبة	البديل
- أعضاء المجموعة يشتركون في التعبير (+).	- يشارك كل أعضاء المجموعة في التعبير (+).
- يشارك كل عضو الآخرين في الإجابة عن أسئلتهم (+).	- يشارك كل عضو الآخرين في الإجابة عن الأسئلة (+).
- ضرب القدم للتأكيد على الإحباط (-).	- ضرب القدم على الأرض للتأكيد على الإحباط (-).
- التربيت على الرأس دلالة على تهنئة النفس (+).	- التربيت على رأس المتعلم دلالة على تهنئة النفس (+).

من الجدول تظهر (04) فقرات صرح (04) أساتذة محكمين بأنها تحتاج للصياغة اللغوية، و قد أجريت التعديلات حسب آرائهم، فيما لم يطلب باقي الأساتذة أي تعديل في الصياغة اللغوية للفقرات.

ب - مدى إنتماء الفقرات لأبعادها: طلب من الأساتذة المحكمين تحديد هل أن الفقرات (السلوكات) تنتمي أو لا تنتمي إلى بعدها؟، و جاءت نتائج التحكيم في هذا الشأن كما في الجدول التالي:

جدول رقم (12): يوضح نتائج صدق المحكمين الخاصة بمدى إنتماء الفقرات (السلوكات) لأبعادها (أداة الملاحظة).

الفقرات التي لا تنتمي إلى أبعادها	عدد المحكمين المؤيدين لذلك
04 . 06 . 07 . 15 . 16 . 17 . 18 . 20 56 . 57	04
05 . 13 . 31 . 33 . 34 . 36 . 37 . 39 42 . 49 . 52 . 54 . 59 . 60 . 75 . 77	05
25 . 32 . 38 . 45 . 48 . 51 . 53 . 61 62 . 63 . 64 . 74 . 76	07

جدول أعلاه تتضح الفقرات التي تم إستبعادها نظرا لدقتها و صعوبة ملاحظ
ب رأي المحكمين –، مع توضيح عدد المحكمين المؤيدين لإستبعاد تل
ت، أما باقي الفقرات فأيد الأساتذة المحكمون إنتمائها لأبعادها.

مدى ملاءمة بدائل الأجوبة: تم وضع ثلاث بدائل للأجوبة في أداة الملاحظ
موجود / أحيانا / غير موجود]، و طلب من الأساتذة المحكمين تحد
تها أو عدم ملاءمتها للموضوع، فكانت نتائج ذلك في الجدول الموالي:

رقم (13): يوضح نتائج صدق المحكمين الخاصة بمدى ملاءمة بدائل
بة (أداة الملاحظة).

بدائل الأجوبة	إجابات المحكمين	
	ملائمة	غير ملائمة
موجود /أحيانا/غير موجود	07	00

خلال الجدول يمكن تبني و بصفة أخيرة بدائل الأجوبة المحددة أعلاه نظ
ة الأساتذة السبع عليها.

تحديد عدد الفقرات في كل بعد: ضمن إستمارة التحكيم طلب من الأس
كمين إبداء رأيهم في كون عدد الفقرات كاف لكل بعد أو لا، مع البديل
– فكانت النتائج كما في الجدول الموالي:

رقم (14): يوضح نتائج صدق التحكيم الخاصة بتحديد عدد الفقرات في
أداة الملاحظة).

الأبعاد		إجابات المحكمين		
		عدد المحكمين المؤيدين لكفاية الفقرات	عدد المحكمين المؤيدين لعدم كفاية الفقرات	البديل
التواصل الصفي اللفظي [31]	تقبل المتعلمين للحوار مع بعضهم	01	06	09
	تدخل المعلم و توجيهاته [11]	00	07	05
	مدح و تشجيع المتعلمين لبعضهم [06]	02	05	05
التواصل اللفظي غير اللفظي [47]	تقبل المتعلمين لمشاعر بعضهم [15]	00	07	06
	تدخل المعلم وتوجيهاته [16]	01	06	04
	مدح و تشجيع المتعلمين لبعضهم [16]	00	07	10

و من خلال هذا الجدول يمكن القول أن شبكة الملاحظة بشكلها الأول قد شملت(78) فقرة، و تبعا لرأي الأساتذة المحكمين فإن هذا العدد كبير.

و بناءا على ما سبق قلص عدد الفقرات إلى (39) فقرة كما هو موضح في

ه – **المعلومات العامة:** طلب من الأساتذة المحكمين إعطاء رأيهم حول كون المعلومات العامة كافية أو غير كافية، فكانت إجابتهم كما في الجدول التالي.

جدول رقم (15): يوضح نتائج صدق المحكمين الخاصة بالمعلومات العامة (أداة الملاحظة).

عدد الأساتذة الذين أيدوا كفاية المعلومات العامة	عدد الأساتذة الذين أيدوا عدم كفاية المعلومات العامة	البديل
05	02	لا بد من إضافة : التاريخ و التوقيت و مدة التسجيل

إذا غالبية المحكمين وافقوا على أن المعلومات العامة كافية، و إثنان لم يوافقا على ذلك، إ لا أن الباحثة رأت ضرورة الأخذ برأيهما، لأن كل من تحديد التاريخ و التوقيت و مدة التسجيل مهم جدا تسجيله في المعلومات العامة لأداة الملاحظة.

و بناءا على صدق المحكمين يمكن إعتبار (39) فقرة المتبقية بأنها صادقة و تعد كأداة ملاحظة مناسبة للبحث في الموضوع (ملحق رقم 09).

3 – 3 – 2 – الثبات: و يعني "أن نحصل على نفس النتائج إذا ما أعيد القياس على نفس الأفراد في نفس الظروف" (رمزية الغريب: ب–ت،ص653).

3 – 3 – 2 – 1 – ثبات أداة الإستبيان: لإيجاد ثبات الإستبيان أستعملت طريقة التجزئة النصفية؛ حيث طبقت معادلة – سبيرمان براون – "Spermen Brown" بتقسيم الإستبيان إلى نصفين (الأسئلة الفردية في نصف و الزوجية في النصف الآخر). فحسب معامل الإرتباط – بيرسون – "Pearson" كما يلي:

$$ر = \frac{ن \text{ مج س ص} \times \text{مج س} \times \text{مج ص}}{\sqrt{[ن \text{ مج س}^2 - (\text{مج س})^2][ن \text{ مج ص}^2 - (\text{مج ص})^2]}}$$

س = تكرار الإجابات بموافق للبنود الزوجية.

ص = تكرار الإجابات بموافق للبنود الفردية.

(الطبيب: 1999،ص187).

و بالتعويض تصبح:

$$ر = \frac{344 \times 368 - 3182 \times 40}{\sqrt{[344 \times 344 - 3070 \times 40][368 \times 368 - 3460 \times 40]}}$$

و منه

ر = 0,18

و تصحيحه بمعادلة سبيرمان براون:

$$ر = \frac{2 \times ر}{1 + ر}$$

(مقدم عبد الحفيظ: 1993،ص156).

تصبح $ر = \frac{0,18 \times 2}{1 + 0,18}$ إذا | ر = 0,30 |

جدول رقم (16): يوضح نتائج ثبات أداة الإستبيان بطريقة التجزئة النصفية.

(ر) المحسوبة	(ر) المعدلة	(ر) المجدولة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
0,18	0,30	0,30	38	0,05

من الجدول أعلاه يمكن القول أن (ر) المحسوبة بمعامل – بيرسون – قدرت ب (0,18) و بعد تعديلها بإستعمال معادلة – سبيرمان براون – قدرت ب (0,30) و هي دالة إحصائيا لقيمة (ر) المجدولة عند درجة حرية (38) و مستوى دلالة

3 – 3 – 2 – 2 – ثبات أداة الملاحظة: للتأكد من ذلك إستعانت الباحثة بطالبة في مرحلة الماجستير، تخصص علم النفس التربوي –بعد تفهمها للطريقة و الشروط– لغرض ملاحظة التواصل الصفي في موقف التعلم التعاوني، و ذلك في صفين دراسيين و في مادتي الرياضيات و الفرنسية، و كان ذلك في مرتين (حصتين) لكل صف، من أجل إيجاد نسبة الإتفاق بين تقديرات الملاحِظتين بإستخدام معادلة – كوبر – "Cooper" (1974) و هي:

$$\text{نسبة الإتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الإتفاق}}{\text{عدد مرات الإتفاق} + \text{عدد مرات عدم الإتفاق}} \times 100$$

(عزيز إبراهيم و آخر: 2002،ص113).

و تعني عدد المرات هنا عدد السلوكات في الأداة و التي تمت ملاحظتها داخل الصف الدراسي و عددها (39) سلوكا.

جدول رقم (17): يوضح نسبة الإتفاق بين الملاحِظتين على سلوكات شبكة الملاحظة لدى وحدات عينة الدراسة الأولية.

الصف الدراسي	المادة الدراسية	عدد مرات الإتفاق	عدد مرات عدم الإتفاق	المجموع الكلي	نسبة الإتفاق
الثانية متوسط (02)	رياضيات	25	14	39	% 64
الثانية متوسط (04)	فرنسية	25	14	39	% 64

و بما أن نسبة الإتفاق إستقرت على (64 %) فيمكن القول أنها ثابته و بالإمكان

4 – التجربة الأولية لأدوات البحث:

من أجل استكمال صلاحية أدوات البحث عمدت الباحثة إلى إجراء التجربة الأولية للبحث في إمكانية تناسب الأداة للتطبيق في الميدان.

و عينة التجربة الأولية الخاصة بالإستبيان عددها (40) متعلما أختيروا عشوائيا من (287) متعلما، ثم أستبعدوا من التجربة الأساسية (التطبيق لاحقا).

أما عينة التجربة الأولية التي خصت شبكة الملاحظة فموضحة في الجدول الموالي:

جدول رقم (18): يوضح عينة التجربة الأولية لشبكة الملاحظة.

	المادة الدراسية		جنس المعلم	
	رياضيات	فرنسية	ذكر	أنثى
الدروس (الصفوف الدراسية) ن = 02	01	01	01	01

من الجدول أعلاه يتبين أن عينة الدراسة الأولية الخاصة بشبكة الملاحظة عددها درسين، الأول في صف (2 – م – 2) في متوسطة الخليل بن أحمد الفراهيدي، جرت ملاحظته في موقف تعاوني في مادة الرياضيات و عند معلم من جنس مذكر. و الدرس الثاني في صف (2 – م – 4) من متوسطة سكرة الجديدة و جرت ملاحظته في مادة الفرنسية لدى معلمة.

لقد أسفرت نتائج هذه التجربة الأولية على أن الأداتين مناسبتين للتطبيق الميداني و بالإمكان إعتمادها كأداتين للبحث.

5 – الدراسة الأساسية:

بعد البحث في الخصائص السيكومترية للأداتين و التأكد من صدقها و ثباتهما، و بعد إستبعاد عينة الدراسة الأولية شرعت الباحثة في مقابلة معلمي المتوسط و تحديد حصص إجراء الملاحظات، الذين كانوا يطبقون أسلوب التعلم في

الأساسية و المتكونة من (16) درسا أو صفا دراسيا كانوا قد اختيروا بطريقة عمدية – كما أشير إلى ذلك في عنصر تحديد عينة البحث –، ليعقب ذلك توزيع الإستبيانات على متعلمي السنة الثانية متوسط بعد كل حصة ملاحظة، و كانت عينة الدراسة الأساسية الخاصة بالإستبيان قد تكونت من (247) متعلما أختيروا بمعاينة عشوائية بسيطة، فوضحت لهم تعليمات الإستبيان، فوضحت لهم تعليمات الإستبيان من طرف الباحثة للتأكد من فهمهم لها و الإجابة على الفقرات بكل جدية، كما تم إسترجاع كل أوراق الإستبيان و دونما إستبعاد لأي منها.

و من الصعوبات و الملاحظات العامة التي واجهت الباحثة:

– هناك من القائمين على المتوسطات و المعلمين من قدم أنواع متعددة من التسهيلات، و لكن بعض المسؤولين في إدارات المتوسطات لا يسمحون بالإتصال بالمعلم إلا في فترة الراحة، و هي فترة غير كافية لمقابلة كل المعلمين المعنيين بالملاحظة مما أدى – أحيانا – إلى تردد الباحثة على المعلم الواحد لأكثر من أربع أو خمس مرات و بالتالي كلف ذلك وقتا و جهدا ماديا و عضليا أكثر.

– بعض المعلمين يؤكدون على ضرورة عدم إدراج أسمائهم على بطاقة الملاحظة، و هذا من حقهم.

6 – النتائج الخام المتحصل عليها لعينة الدراسة الأساسية:

بعد تطبيق إجراءات الدراسة الأساسية خلصت الدراسة إلى بيانات تم جمعها و وضعها ملخصة في جداول أعدت لهذا الغرض (أنظر الملحق رقم 11).

7 – تحديد الأساليب الإحصائية:

7 – 1 – المتوسط الحسابي: و صيغته هي:

$$م = \frac{مج\ س}{ن}$$

ن = عدد القيم.

(خيري: 1999،ص44).

و بالتعويض في الفرضيتين الفرعيتين الأولى و الثانية يصبح:

7 – 1 – 1 – في الفرضية الفرعية الأولى:

7 – 1 – 1 – 1 – عينة مادة الرياضيات:

$$م = \frac{710}{9} = 78,88$$

7 – 1 – 1 – 2 – عينة مادة الفرنسية:

$$م = \frac{509}{7} = 72,71$$

7 – 1 – 2 – في الفرضية الفرعية الثانية:

7 – 1 – 2 – 1 – عينة المعلمات:

$$م = \frac{674}{9} = 74,88$$

7 – 1 – 2 – 2 – عينة المعلمين:

$$م = \frac{545}{7} = 77,85$$

7 – 2 – الإنحراف المعياري: و صيغته هي:

$$ع = \sqrt{\frac{مج (س - م)^2}{ن}}$$

حيث: ع = الإنحراف المعياري.

س = الدرجة.

م = المتوسط الحسابي.

ن = عدد الدرجات.

و بالتعويض في الفرضيتين الفرعيتين الأولى و الثانية يصبح:

7 – 2 – 1 – في الفرضية الفرعية الأولى:

7 – 2 – 1 – 1 – عينة مادة الرياضيات:

$$ع = \sqrt{\frac{744,85}{9}}$$

ع = 9,09

7 – 2 – 1 – 2 – عينة مادة الفرنسية:

$$ع = \sqrt{\frac{523,4}{9}}$$

ع = 8,64

7 – 2 – 2 – في الفرضية الفرعية الثانية:

7 – 2 – 2 – 1 – عينة المعلمات:

$$ع = \sqrt{\frac{712,85}{9}}$$

ع = 8,89

7 – 2 – 2 – 2 – عينة المعلمين:

$$ع = \sqrt{\frac{670,84}{7}}$$

ع = 9,78

7 – 3 – الإلتواء = $\frac{3 (\text{المتوسط} - \text{الوسيط})}{\text{الإنحراف المعياري}}$

(البهي السيد: 1978،ص334).

و بالتعويض في الفرضيتين الفرعيتين الأولى و الثانية يصبح:

7 – 3 – 1 – في الفرضية الفرعية الأولى:

7 – 3 – 1 – 1 – عينة مادة الرياضيات:

$$\text{الإلتواء} = \frac{3\,(78{,}88 - 77)}{9{,}09} = -0{,}62$$

7 – 3 – 1 – 2 – عينة مادة الفرنسية:

$$\text{الإلتواء} = \frac{3\,(72{,}71 - 68)}{8{,}64} = -1{,}63$$

7 – 3 – 2 – في الفرضية الفرعية الثانية:

7 – 3 – 2 – 1 – عينة المعلمات:

$$\text{الإلتواء} = \frac{3\,(74{,}88 - 74)}{8{,}89} = -0{,}29$$

7 – 3 – 2 – 2 – عينة المعلمين:

$$\text{الإلتواء} = \frac{3\,(77{,}85 - 77)}{9{,}78} = -0{,}26$$

7 – 4 – النسبة الفائية: لحساب التجانس بين العينتين في الفرضيتين الفرعيتين الأولى و الثانية:

$$\text{ف} = \frac{\text{التباين الكبير}}{\text{التباين الصغير}} \Leftarrow \text{ف} = \frac{ع_1^2}{ع_2^2}$$

(البهي السيد: 1978،ص333).

7 – 4 – 1 – التعويض في الفرضية الفرعية الأولى:

$$\text{ف} = \frac{87{,}62}{74{,}64} \Leftarrow \text{ف} = 1{,}10$$

7 – 4 – 2 – التعويض في الفرضية الفرعية الثانية:

59,64

7 – 5 – **إختبار (ت)**: لدلالة الفروق بين متوسطين غير مرتبطين حيث: ن1 لا يساوي ن2 .

$$ت = \frac{م_2 - م_1}{\sqrt{\left[\frac{ن_1 ع_1^2 + ن_2 ع_2^2}{ن_1 + ن_2 - 2}\right]\left[\frac{1}{ن_1} + \frac{1}{ن_2}\right]}}$$

حيث: $م_1$ = المتوسط الحسابي للمتغير الأول.

$م_2$ = المتوسط الحسابي للمتغير الثاني.

ن1 = عدد أفراد المتغير الأول.

ن2 = عدد أفراد المتغير الثاني.

$ع_1^2$ = تباين المتغير الأول.

$ع_2^2$ = تباين المتغير الثاني.

(البهي السيد: 1978،ص336).

7 – 5 – 1 – بالتعويض للفرضية الفرعية الأولى تصبح:

$$ت = \frac{72,71 - 78,88}{\sqrt{\left[\frac{9(82,62) + 7(74,64)}{9 + 7 - 2}\right]\left[\frac{1}{9} + \frac{1}{7}\right]}} \Leftarrow$$

1,29 =

7 – 5 – 2 – بالتعويض في الفرضية الفرعية الثانية تصبح:

$$ت = \frac{74,88 - 77,85}{\sqrt{\left[\frac{7(79,03) + 9(95,64)}{7 + 9 - 2}\right]\left[\frac{1}{7} + \frac{1}{9}\right]}} \Leftarrow$$

0,59 =

7 – 6 – النسب المئوية: لغرض استخراج نسب التواصل بنوعيه (اللفظي / غير

$$\text{ن – ت – ص – متعلم – متعلم} = \frac{\text{مجموع درجات الإجابات عن البعد}}{\text{مجموع الدرجات الكلي}} \times 100$$

و بالتعويض تصبح:

$$\text{ن – ت – ص – متعلم – متعلم} = \frac{2395}{4352} \times 100 = \%\ 55{,}04$$

7 – 6 – 4 – نسبة التواصل الصفي معلم – متعلم: و يرمز لها بالرمز(ن – ت – ص – معلم – متعلم)، و هي عبارة عن حاصل قسمة مجموع درجات الإجابات عن هذا البعد على مجموع الدرجات الكلي، مضروب في (100).

$$\text{ن – ت – ص – معلم – متعلم} = \frac{\text{مجموع درجات الإجابات عن البعد}}{\text{مجموع الدرجات الكلي}} \times 100$$

و بالتعويض تصبح:

$$\text{ن – ت – ص – معلم – متعلم} = \frac{1957}{4352} \times 100 = \%\ 44{,}96 \Longleftarrow$$

– خلاصة الفصل:

لقد تضمن هذا الفصل نوع المنهج المستعمل في الدراسة و هو المنهج الوصفي التحليلي. أما العينة الملاحظة فتمثلت وحداتها في الصفوف الدراسية للسنة الثانية متوسط بما يتضمنه هذا الصف من معلم و متعلمين و اختيرت هذه الصفوف بطريقة قصدية، و عن عينة الإستبيان فمن متعلمي تلك الصفوف و اختيروا بالمعاينة العشوائية البسيطة. ثم تلا ذلك ذكر لمصادر أداتي البحث و كيفية بنائهما و محاورهما، ثم التجربة الأولية للأداتين لإستخلاص خصائصها السيكومترية. و بعد ذلك تعرض الفصل لإجراء الدراسة الأساسية، و أخيرا تحديد للأساليب الإحصائية المستعملة في معالجة بيانات الدراسة الأساسية.

الفصل السادس

تحليـل بيانـــــات الدراســـة

- تمهيد.
1 – عرض و تحليل نتائج الفرضية الرئيسية الأولى.
2 – عرض و تحليل نتائج الفرضية الرئيسية الثانية.
3 – عرض و تحليل نتائج الفرضية الفرعية الأولى.
4 – عرض و تحليل نتائج الفرضية الفرعية الثانية.
- خلاصة الفصل.

- تمهيد:

بعد تحديد أدوات البحث الإجرائية و ما اشتمل عليه ذلـك الفـصل، مـن المنهج المتبع و العينة المختارة و الدراستين الأولية و الأساسـية ... ، سيخـصص هذا الفصل لتحليل بيانات الدراسة؛ حيث سيتم في كل مرة التذكير بالفرضية و يعقب ذلك جدول لنتيجتها، ثم تحليل لما جاء في هذا الجدول من أرقام.

1 - عرض و تحليل نتائج الفرضية الرئيسية الأولى: لقد كان نـصها كمـا يلـي: "موقف التعلم التعاوني يغلب فيه التواصل الصفي اللفظي على التواصل الصفي غير اللفظي في مستوى السنة الثانية متوسط". و لتحديد ما إذا كـان التواصـل الـصفي اللفظي يغلب على التواصل الصفي غير اللفظي في التعلم التعاوني تم الإعتماد على حساب النسب المئوية لنوعي التواصل (لفظي / غير لفظي) عند وحدات العينة، و النتائج موضحة في الجدول أدناه.

جدول رقم (19): يوضح نتائج الفرضية الرئيسية الأولى:

نوع التواصل الصفي	مجموع تكرار السلوكات	النسبة المئوية
لفظي	580	% 47,58
غير لفظي	639	% 52,42
المجموع	**1219**	**% 100**

من الجدول أعلاه يتضح أن نسبة التواصل الصفي اللفظي المقدرة ب(47,58 %) هي أقل من نسبة التواصل الصـفي غير اللـفظي و المـقدرة ب(52,42 %)، و لابد من الإشارة إلى أن الفقرة الزائدة في هذا البعد لا تؤثر على النتيجة.

إذا ترفض هذه الفرضية و يقبل بديلها و هو: "موقف التعلم التعاوني لا يغلـب فيـه التواصل الصفي اللفظي على التواصل الصفي غير اللفظي، في مستوى السنة الثانية متوسط" و سيأتي تفسير ذلك في الفصل الموالي.

2 – عرض و تحليل نتائج الفرضية الرئيسية الثانية: لقد كان نصها كما يلي: "موقف التعلم التعاوني يغلب فيه التواصل الصفي متعلم – متعلم على التواصل الصفي معلم – متعلم، في مستوى السنة الثانية متوسط".

و لمعرفة إتجاه التواصل السائد لدى متعلمي السنة الثانية متوسط تم إعتماد حساب النسب المئوية، فكانت النتائج مبينة في الجدول أدناه.

جدول رقم (20): يوضح نتائج الفرضية الرئيسية الثانية:

إتجاه التواصل الصفي	مجموع الدرجات	النسبة المئوية
متعلم – متعلم	2395	% 55,04
معلم – متعلم	1957	% 44,96
المجموع	**4352**	**% 100**

من الجدول يتبين أن نسبة التواصل الصفي متعلم – متعلم، حسب آراء متعلمي السنة الثانية متوسط في التواصل الصفي (تبعا لنتائج الإستبيان)، قدرت ب (55,04 %) أعلى من نسبة التواصل الصفي معلم – متعلم المقدرة ب(44,96 %)، و حتى لو استبعدت الفقرتان الزائدتان في البعد الأول (تواصل صفي متعلم – متعلم) فإن نسبة التواصل هذه تبقى أعلى من نسبة التواصل الصفي معلم – متعلم.

و عليه تقبل الفرضية البحثية: "موقف التعلم التعاوني يغلب فيه التواصل الصفي متعلم – متعلم على التواصل معلم – متعلم، في مستوى السنة الثانية متوسط".

3 – عرض و تحليل نتائج الفرضية الفرعية الأولى: لقد كان نص هذه الفرضية كما يلي: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية – في موقف التعلم التعاوني – بين المواد (رياضيات – فرنسية)، في التواصل الصفي لدى متعلمي السنة الثانية متوسط".

قبل تطبيق إختبار (ت) للتحقق من هذه الفرضية، لا بد من التأكد من تجانس العينتين و مدى إعتدالية التوزيع التكراري للعينتين.

3 – 1 – مدى تجانس العينتـين: و ذلك بحساب النسبة الفائية، و قد كانت النتـائج كما في الجدول الموالي:

جدول رقم (21): يوضح نتائج حساب النسبة الفائية لوحدات العينة حسب المـادة الدراسية.

العينة	التباين الأكبر	التباين الصغر	(ف) المحسوبة	درجة الحرية	(ف) المجدولة	مستوى الدلالة	النتيجة
المادة الدراسية	82,62	74,64	1,10	د–ح = 8 د–ح = 6	4,14	0,05	غير دالة

من الجدول أعلاه يتضح أن قيمة (ف) المحسوبة قدرت ب(1,10) أقل من قيمة (ف) المجدولة (4,14) عند تقاطع درجتي الحرية للتباين الأكبر (8) و التباين الأصغر (6)، و منه فهي غـير دالة إحصـائيا عـند مستوى دلالـة (0,05)، و بالتالي فإن العينتين متجانستان.

3 – 2 – مدى إعتدالية التوزيع التكراري للعينتين:

3 – 2 – 1 – مدى إعتدالية التوزيع التكراري لعينة مادة الرياضيات: فلقد وجـد الإلتواء في عينة مادة الرياضيات مساويا ل(0,62) و بما أنه قريب مـن الـصفر فإن هذه العينة تصلح لحساب دلالة (ت) لأن التوزيع التكراري يقترب جـدا مـن التوزيع الإعتدالي.

3 – 2 – 2 – مدى إعتدالية التوزيع التكراري لعينة مادة الفرنـسية: لقـد قـدر الإلتواء في عينة مادة الفرنسية ب(1,63)، و عليه إن هذه العينة تصلح لحـساب دلالة (ت) لأن التوزيع التكراري يقترب من التوزيع الإعتدالي.

و بعد ذلك تطبيق إختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطين غير مرتبطين حيـث ن1 لا يساوي ن2، و كانت النتائج كما في الجدول الموالي:

جدول رقم (22): يوضح دلالة الفروق بين مادتي الرياضيات و الفرنسية في التواصل الصفي – في موقف التعلم التعاوني –.

مادة الرياضيات ن = 09		مادة الفرنسية ن = 07		(ت) المحسوبة	درجة الحرية	(ت) المجدولة	مستوى الدلالة	النتيجة
م1	ع1	م2	ع2					
78,88	9,09	72,71	8,64	1,29	14	2,14	0,05	غير دالة

من الجدول يتبين أن قيم كل من المتوسطين الحسابيين و الإنحرافين المعياريين لوحدات أفراد عينتي مادة الرياضيات و مادة الفرنسية متقاربين، و عليه قدرت قيمة (ت) المحسوبة ب(1,29)، و عند درجة حرية (14)، وجد أن هذه القيمة أقل من قيمة (ت) المجدولة المقدرة ب(2,14) عند مستوى دلالة (0,05)، مما يعني رفض الفرضية الفرعية البحثية الأولى و القبول ببديلها و هو: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية – في موقف التعلم التعاوني– بين المواد(رياضيات – فرنسية) في التواصل الصفي لدى متعلمي السنة الثانية متوسط".

4 – عرض و تحليل نتائج الفرضية الفرعية الثانية: لقد كان نصها كما يلي: "في موقف التعلم التعاوني يختلف التواصل الصفي بإختلاف جنس المعلم، في مستوى السنة الثانية متوسط".

قبل تطبيق إختبار (ت) للتحقق من هذه الفرضية لابد من التأكد من تجانس العينتين و مدى إعتدالية التوزيع التكراري للعينتين.

4 – 1 – مدى تجانس العينتين: و ذلك بحساب النسبة الفائية (ف)، و كانت النتائج كما في الجدول الموالي.

جدول رقم (23): يوضح نتائج حساب النسبة الفائية للمعلمين حسب الجنس.

العينة	التباين الأكبر	التباين الصغير	(ف) المحسوبة	درجة الحرية	(ف) المجدولة	مستوى الدلالة	النتيجة
جنس المعلم	95,64	79,03	1,21	د-ح = 6 د-ح = 8	3,58	0,05	غير دالة

من هذا الجدول يتضح أن نسبة (ف) المحسوبة قدرت ب(1,21) و هي أقل من قيمة (ف) المجدولة (3,58) عند تقاطع درجتي الحرية للتباين الأكبر (6) و التباين الأصغر (8)، و منه فهي غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة(0,05)، و بالتالي إن العينتين متجانستين.

4 – 2 – مدى إعتدالية التوزيع التكراري للعينتين:

4 – 2 – 1 – مدى إعتدالية التوزيع التكراري لعينة المعلمات: لقد قدر الإلتواء عند هذه العينة ب(0,29)، و منه إنها تصلح لحساب دلالة (ت) لأن التوزيع التكراري يقترب جدا من التوزيع الإعتدالي.

4 – 2 – 2 – مدى إعتدالية التوزيع التكراري لعينة المعلمين: و قدر الإلتواء عند هذه العينة ب(0,26)، و عليه إنها تصلح لحساب دلالة (ت) لأن التوزيع التكراري يقترب جدا من التوزيع الإعتدالي.

و بعد ذلك تطبيق إختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطين غير مرتبطين حيث ن1 لا تساوي ن2. و كانت النتائج كما في الجدول الموالي.

جدول رقم (24): يوضح دلالة الفروق بين المعلمات و المعلمين في التواصل الصفي – في موقف التعلم التعاوني –.

المعلمات ن = 09		المعلمين ن = 07		(ت) المحسوبة	درجة الحرية	(ت) المجدولة	مستوى الدلالة	النتيجة
م1	ع1	م2	ع2					
74,88	8,89	77,85	9,78	0,59	14	2,14	0,05	غير دالة

من الجدول أعلاه يتضح أن قيم كل من المتوسطين الحسابيين و الإنحرافين المعياريين لأفراد عينتي المعلمات و المعلمين متقاربين، و عليه قدرت قيمة (ت) المحسوبة ب(0,59)، وعند درجة حرية (14) وجد أن هذه القيمة أقل من قيمة (ت) المجدولة المقدرة ب(2,14) عند مستوى دلالة (0,05) مما يعني رفض الفرضية الفرعية البحثية الثانية و قبول بدلها الفرض الصفري و هو: "في موقف التعلم التعاوني لا يختلف التواصل الصفي بإختلاف جنس المعلم، في مستوى السنة الثانية متوسط".

- خلاصة الفصل:

ما يمكن أن يستخلص من هذا الفصل هو أنه انطلاقا من الأساليب الإحصائية المستخدمة و بعد تحليل بيانات كل فرضية على حده تم رفض الفرضية البحثية الرئيسية الأولى و قبول بديلها أو فرضها الصفري، كما قبلت الفرضية البحثية الرئيسية الثانية، كذلك لقد تم رفض الفرضيتين البحثيتين الفرعيتين الأولى و الثانية و قبول فرضيهما الصفريين، و في الفصل الموالي ستفسر نتائج هذه التحليلات من خلال الدراسات السابقة و الدراسات الأدبية في الموضوع.

الفصل السابع

تفسيـــر بيانـــات الدراســـــة

- تمهيد.
1 – تفيسر نتائج الفرضية الرئيسية الأولى و مناقشتها.
2 – تفيسر نتائج الفرضية الرئيسية الثانية و مناقشتها.
3 – تفيسر نتائج الفرضية الفرعية الأولى و مناقشتها.
4 – تفيسر نتائج الفرضية الفرعية الثانية و مناقشتها.
- خلاصة الفصل.

- تمهيد:

بعد تحليل البيانات المتحصل عليها من الدراسة الأساسية – لكل فرضـــية على حده – و اتخاذ قرار قبول الفرضية البحثية أو رفـــضها، أو قبـــول الفـــرض الصفري، كما هو منصوص عليه. فإنه في هذا الفصل ستفسر تلك النتائج و البيانات و تقارن نتائج الدراسة هذه مع نتائج الدراسات السابقـــة في المتغيرين (المســـتقل و التابع) كبرهان على صحتها.

1 – تفسير نتائج الفرضية الرئيسية الأولى: بعد التحقق من هذه الفرضية إحصائيا إتضح أن موقف التعلم التعاوني يغلب فيه التواصل الـــصفي غيـــر اللفظـــي علـــى التواصل الصفي اللفظي بفارق بينهما قارب (5 %) و هي نسبة لا تبـــرز فارقـــا كبيرا بين النوعين من التواصل؛ و معنى ذلك أن التعلم في مجموعات تعتمد عناصر تواصله على كم الإشارات و الحركات و السلوكات غير الشفوية الصادرة من متعلم إلى متعلم أو من معلم إلى متعلم. و هذه النتيجة توافق ما توصل إليه – برد هويسل – "Berd Hwislle" بعدما قام ببعض التقديرات حول كمية الإتصال غير الـــشفهي التي تحدث ما بين البشر، و قدر أن الشخص العادي يتحدث بالكلمـــات مـــا ينـــاهز مجموع (10) دقائق أو (11) دقيقة في اليوم الواحد، و أن الجملـــة المتوســـطة تستغرق و حسب حوالي ثانيتين و نصف (آلن بيز: 1997،ص08).

إن الإتصال غير اللفظي هو الأكثر شيوعا و صدقا علـــى حـــد تعبيـــر (دليـــو: 2003،ص73)، "و له أثره الهام أثناء الحصة و بخاصة في نقل الحماسة و جلـــب الإنتباه ... فالحماسة للحصة أمر ينتقل من المعلم إلى الطلبة (أو من مـــتعلم إلـــى متعلم) بطريقة التأثر و التأثير، و ليس عن طريـــق ســـماع المـــواعظ و إصـــدار التعليمات ... " (عدس: 1996،ص212).

و في نفس هذا السياق توصلت دراسة صباح باقر و آخرون (1976) إلى نتيجة مفادها أن التواصل اللفظي ما بين المعلم و المتعلم قليل في دروس العلوم و الحساب مقارنة مع نتائج دراسات – فلاندرز –، و هذا طبعا في موقف تعلم عادي (أنظـــر الفصل الثاني)، فلعل ما ينطبق على دروس العلوم و الحساب ينطبق علـــى دروس

الرياضيات التي تختص برموزها و مصطلحاتها العلمية المضبوطة و لا تحتاج إلى وصف و تعبير كثير كالشعر و الأدب مثلا، و كذا اللغة الفرنسية في وضعية التعلم داخل مجموعات تعاونية صغيرة.

كما أن أي صف دراسي يشكل بنية إجتماعية تتأثر بعدد من العوامل أهمها: "حجـم الصف و عـدد طلابه. فكلما كـان هذا الـعدد أقل كان الـمناخ التعليمي أفضـل، و التكوين النفسي- الآجتماعي للصف تحدده خصائص الطلاب، و كل ذلـك يحـدد أنماط التواصل الصفي اللفظي و غير اللفظي المستخدمة أثناء النشاطات التعليمية" (Postic: 1998,p130). إذا بالإمكان إرجاع هذه النتيجة إلى التكوين النفـسي – الإجتماعي (المناخ التعليمي) للصفوف الدراسية، فقد يكون سببا في إعتماد كل من المتعلم و المعلم على التعابير غير اللفظية للجسد في الإتصال بينهم.

كما أضاف – عبد الحكـيم بـولعريفي –"Abd El Hakim Belarifi" (ب-ت) أسباب أخرى في تفوق التواصل الصفي غير اللفظي على التواصل اللفظي منها مـا يرتبط بالقدرات الذهنية للمتعلمين و أخرى مرتبطة بشروط أو ظروف أقـيم فيهـا الإتصال (Belarifi)، فمن أمثلة عن القدرات الذهنية للمتعلمين التي تـؤثر علـى نسبة نوعي التواصل قدرة المتعلم على الإستيعاب الواسع للسلوكات غيـر الـشفوية التي تصدر من الآخرين، و عن شروط أو ظروف الإتصال التي قد تؤثر على تلك النسبة هو التشويش أو الضجيج المصاحب للتواصل بإستعمال اللغة، فهذا مما "يعيق سير العمل داخل الصف، و يخل نظامه الأمر الذي يشكل حساسية عند الكثير مـن المعلمين" (عدس: 1996،ص211)، و عليه فإن الكلام و التعبير الشفوي الكثيـر ليس دليلا على جودة الإتصال و التفاهم في كل درس و إنما قد يكون ذلك مـشوشا أو يصرف الذهن عن الدرس إلى شرود و قلة إنتباه، و في هذه الحالة يكون تفـوق التواصل بالإشارات داخل أسلوب تعلم و تعليم تعاوني هو الأنسب لتعلم أفضل.

كما أن التعليم الفعال يتضمن أكثر من النطق الواضح للمعلومـات و الحقـائق ... فالتواصل غير اللفظي، أي إستخدام المعلم (أو المتعلم) لبعض القرائن و الإشارات كالإبتسامة، و التقطيـب، و حركـات الـرأس و اليـدين يـساهم فـي عمليـة الفاعل(التواصل) الصفي إلى حـد كبير؛ لأنه ينـقل مشاعر المـعلم (أو المتعلم)

و اتجاهاته ...، و في كثير من الأحيان تقوم الإشارة بما تعجز الكلمة عن القيام به (نشواتي: 1997،ص-ص/250-251).

أضف إلى ذلك أن نتيجة هذه الفرضية هناك من زكاها كما يلي: "لابد من النظر في السلوكات (تعابير الجسد) التي تظهر أثناء عملية التواصل على أنها من صـــلب التواصل نفسه، ذلك لأن السلوك دوما ذو معنى، و هو يعبـــر عن شخصية صاحبه و أفكـــــاره و مشاعره و حاجاتـــه و دوافعه الكامنة، ... و عندها يتحقق التواصل و يصبح ذا معنى"(كهيلا بوز: 2003،ص161).

لكن عبد المجيد نشواتي (1997) من خلال دراســـة - أدامـــس - و - بيـــدل - "Adams , Biddle" (1970) رأى بأن السلوك اللفظي هو أكثر أنماط الـــسلوك سيادة في الصف و هو المحور الأساسي لعملية التفاعل الصفي؛ و من بين أســـباب ذلك أن (70 %) من زمن الحـــصة الدراسية يقضيـــه المعلم في مقدمة الصـــف (شارحا و ملقنا للمعلومات) و باقي زمن الحصة يكون في مواقع مكانية مختلفـــة من الصف (نشواتي: 1997،ص250). هذا بحكم الأســـلوب المتبع في التـــعليم و التعلم و هو الأسلوب التقليدي، أما في الأساليب النشطة كـــالتعلم و التعلـــيم فـــي مجموعات صغيرة متعاونة يختلف الوضع، فالمتعلم يبنـــى علـــى أساســـه النـــشاط التعليمي و يأخذ أدوارا مختلفة أما المعلم بدوره فيتغير دوره و بالتالي تموقعه فـــي الصف بتنقله من مجموعة إلى أخرى ...، فلكل أسلوب في التعلم و التعلـــيم نظـــام يتميز به و لا يوجد تنظيم مثالي للصف يصلح لتلك الأساليب مجتمعة.

و في نفس سياق فكرة عبد المجيد نشواتي نقلا عن - أدامس - و - بيدل - يـــذهب الباحث - كاسدن - "Kasden" (1986) بفكرته عندما أشار إلى كثير من البحوث التي أكدت أن إستخدام اللغة شفاهة ليس فقط أسلوبا أساسيا للتعامل مع المعلومـــات في حجرة الدراسة و لكنه عامل أساسي و هام لخلق جو يمكن أن تتحقق فيه فاعلية المعلومات (مارزانو و آخرون: 1999،ص152).

و تدعيما لذلك يمكن القول بأن الطلاب يكتسبون المهارات الهامة للتفاعل الجمـــاعي في مجموعات التعلم التعاونية، و قد أشار - جونسون - و - جونسون -(1994) إلى أن "هذه المهارات من أبرزها المحاورة (السلوك الشفوي)، و التي تعد هامـــة

للحياة الإنسانية ذلك لأن جزءا لا يستهان به من السلوك الإنساني مبني على أساسها" (البغدادي: 2005،ص434)،و ما ينطبق على الحياة الإنسانية ينطبق على الحيـاة داخل الصف الدراسي و في أي مرحلة تعليمية.

و هذا ما ذهبت إليه الباحثة رجاء عبد الجليل عبد العال (2000) في دراسة لهـا تحت عنوان "فعالية استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في تعلم مهـارة الإتـصال التعليمي لدى معلم الدراسات الإجتماعية بالمرحلة الإبتدائية"، حيـث رأت أن لـذلك الأسلوب في التعلم أثرا في تعلم مهارات الإتصال، لأنه يعطـي فرصـة للطالـب للمشاركة في المناقشة و الحوار مع بعضهم البعض عن طريـق الكلام و الألفـاظ، و أن كل فرد ساعد الآخرين، و إحساس كل فرد داخل المجموعة بالمسؤولية عـن إنجاز المهام و الأعمال الموكلة إليه من أجل تحـقيق الأهداف الجماعية المشتركـة (الديب: 2004،ص454).

كما أن هناك من وقف بفكرته في هذا المجال موقف الوسط عندما رأى بأن "التعاون يتصف بزيادة المساعدة و التماسك بين الأفراد أثناء تحقيق الهدف، كما يتسم أيـضا بزيادة الإتصال اللفظي الشفهي و الإشاري بين الأفراد و أثناء العمل معا" (الجبرى و الديب: 1998،ص296)،

و يغدو ذلك أكثر أهمية عندما يتفق السلوك الكلامي مـع الـسلوك الإجرائـي؛ لأن الصورة (صورة التواصل الفعال) تصبح عندئذ أكثر صدقا و موثوقية " (كهـيلا بوز: 2003،ص162)، فالسلوك الإجرائي هنا قـصد به التواصـل غير اللـفظي (عمل أو حركة فعلية) و السلوك الكلامي قصد به التواصل اللفظي، فالباحثة هنـا ترى ضرورة الموازاة أو الموافقة بين النوعين من التواصل.

2 – تفسير نتائج الفرضية الرئيسية الثانية: أسفرت نتائج هذه الفرضية علـى أن موقف التعلم التعاوني يغلب فيه التواصل الصفي متعلم – مـتعلم علـى التواصـل الصفي معلم – متعلم، و ذلك بإعتماد آراء متعلمي السنة الثانية متوسط في إتجـاهي التواصل المحددين أعلاه (متعلم – متعلم / معلم – متعلم)،و هي نتيجة بينتها معظم الدراسات السابقة؛ حيث أن المتعلم في مجموعات تعاونية يشعر دوما بحب زملائـه

له و يرغب في مساعدتهم على التعلم أو بعبارة أخرى تزيد العلاقات الإيجابية بـــين المتعلمين (التواصل) على خلاف التعلم بأساليب أخرى كالفردية و التنافسية؛ حيث أكدت العديد من الدراسات السابقة المقارنة بينهما من جهة و بين التعلم التعاوني من جهة ثانية، و هذه الدراسات محددة فيما يلي و هي نفسها التي توافقت مع نتيجة هذه الفرضية:

- دراسة "جونسون" و آخرون (1976).
- دراسة "سلافين" (1977).
- دراسة "جينسن" (1979).
- دراسة "جونسون" و "جونسون" (1982).
- دراسة "جونسون" و آخرون (1985)1.
- دراسة أسماء عبد العال الجبرى و محمد مصطفى الديب (1998).

(راجع الفصل الثاني).

إن المتعلمين يسعون من خلال مناقشة حل تمرين ما في إطار مجموعـــة تعاونيـــة صغيرة إلى تأكيد ذواتهم و الشعور بقيمتهم و تقدير الأعـــمال التي يقومون بعمـــلها و بالتالي يصلون من خلال ذلك إلى الـــشعور بـــالأمن و الطمأنينـــة (نـــصر الله: 2001،ص268)، فَتُشَكِلُ قدرة الأفراد على العمل مع الآخرين بشكل تعاوني حجر الزاوية في بناء صداقات ثابتة و تطويرها، و حل المشكلات ذات الأهميـــة إذا مـــا استطاعوا أن يتفاعلوا إيجابيا بعضهم مع بعض، و التعرف على الأخطاء التي وقعوا بها و معالجتها تعاونيا، فهم يتعـــلمون من أقرانهم أكثر مما يتـــعلمون من المـــعلم" (خليل زايد: 2007،ص17)، فَتَعَلُّمْ مـــتعلم مـــن آخـــر لا يتـــأتى إلا إذا ســـادت بينهماعلاقة التواصل و الثقة المتبادلة، هذه الأخيرة التي أكد عليها فهد خليل زايد (2007) و رأى بأنها "عنصر أساسي في أية بيئة ناجحة للتعلم التعاوني" و لا بـــد أن تبنى بين أعضاء المجموعة الواحدة بواسطة نشاطات مشتركة أو أهداف موحـــدة تكلل بالنجاح الذي تعود ثماره على الكل.

و أيضا هناك فكرة أشارت إليها – نبيلة تيهيورت – (2001) مفادها أن المتعلمين في المجموعات التعاونية و من خلال تحمل كل عضو لمسؤوليته في التعلم و التعليم

تجدهم يطورون إيجابيا الصورة الذاتية لهم (فيثقون أكثر بأنفسهم) و يحتكون مع بعضهم البعض و منه إن تحمل المسؤولية هذا ربما هو سبب في تواصلهم مع بعضهم البعض و سعيهم وراء إنجاح هذا التواصل سواء بقصد منهم أو من غير قصد.

كذلك تؤكد الأبحاث أن الأسلوب التعاوني في التعلم له تأثير على النجاح الدراسي و الفهم الجيد لتداخل الثقافات، و تفتح الفكر، و تقبل و احترام آراء الآخرين من الزملاء ... (France Daniel et outre: 1996,p192)، فكل تلك السمات هي تعبير صحيح عن التواصل ما بين أعضاء المجموعة الواحدة و تقبلهم للحوار مع بعضهم و تقبلهم كذلك لمشاعر بعضهم في الوقت ذاته، "فتنمو إتجاهات و علاقات أكثر إيجابية مع الزملاء، بغض النظر عن الطبقة الإجتماعية، و الجنس، و القدرة، و العرق، (خليل زايد: 2007،ص28).إن قيمة التعلم في مجموعات تعاونية تكمن في كونه "يسمح للطلبة بتوضيح آرائهم و الدفاع عنها و تقويمها و مشاركتها مع الآخرين" (رالف مارتين و آخرون: 1998،ص301)، خاصة إن كان هؤلاء الآخرون هم عدد لا يتجاوز (06) أعضاء و من الأقران و ليس دائما تحت مراقبة المعلم، لأن هناك من المتعلمين من يمتلك أفكارا – إن أظهرها – قد تجعله الرائد في التواصل مع بقية المتعلمين، و لكن لعدم قدرته على التواصل في موقف تعلم و أنظار كل من في الصف الدراسي موجهة إليه، و هناك من ذهب إلى أبعد من ذلك في التأكيد على ضرورة التواصل متعلم – متعلم حاثا أولياء أمر المتعلين على أداء دورهم في هذا الميدان، من أمثال فهد خليل زايد (2007)، و ذلك لأن دعم الوالدين يعد جزء مهما في أي برنامج ناجح، فهم يشجعون أبناءهم على التحدث مع أقرانهم في الصف الدراسي و التعاون معهم لتعلم أفضل، و يبينون لهم الحاجة للعمل المشترك، فربما كان ذلك داعيا لإرتفاع نسبة التواصل الصفي متعلم – متعلم على التواصل الصفي معلم– متعلم في الدراسة الحالية.

و من جهة ثانية بينت الدراسات السابقة وجود علاقة موجبة بين التعاون و حب المتعلمين لمعلميهم و رغبتهم في التعبير عن أفكارهم و أحاسيسهم لمدرسيهم؛ حيث يوجد إتصال فعال بينهم (ما بين المعلم و المتعلم)، و أن المتعلمين في الصفوف

الأولى بما فيها الصفوف المتوسطة بحاجة إلى توجيه المعلم، "فتنمو إتجاهات أكثـــر إيجابية نحو المدرسة، و المعلمين، و مديري المدارس ... مما يزيد فـــي مهـــارات المشاركة و المهارات الإجتماعية اللازمة للعمل الفعال"(خليل زايد: 2007،ص29)، فتلك الإتجاهات الإيجابية لا تنمو إلا في جو تواصل فعال ما بين المعلم و المتعلم، و بالتالي تحدث عملية تعليم و تعلم بنتاج إيجابي للغاية.

أما عن نتائج الدراسات السابقة التي أشارت للتواصل معلم – متعلم فهناك نتائج:

- دراسة "جونسون" و "الجيرين" (1976).
- دراسة "جونسون" و آخرون (1985)2.
- دراسة محمد مصطفى الديب (1991).
- دراسة إسماعيل صالح الفرا (2004).
- دراسة سامية القطان (ب–ت).
- دراسة فرحاتي العربي (1999).
- دراسة مقدم سهيل و قدور بن عباد هوارية (2005).
- دراسة مختار يوب و نادية مصطفى الزقاي (2005).
- دراسة مزياني الوناس و بن زيان محفوظ (2005).

(راجع الفصل الثاني).

و نتائج الدراسات التي أسفرت بتغلب التواصل الصفي اللفظي معلم – مـــتعلم فـــي موقف التعلم العادي فهما دراستي أحمد حسين اللقاني (1976) و يعقوب نشوان (1986) في المواد الإجتماعية و التربية الميدانية و ذلـــك نـــابع مـــن إســـتعمال الأساليب اللفظية المباشرة بشكل رئيسي في شرح و تلقين معلومات تلك المواد.

كذلك جاء في نتائج دراسة فرنسية أن الإتصال مركز حول المـــعلم فهو الذي يسأل و يعين من يجيب ... و من المؤكد وجود تدخلات عفوية للمتعلمين كطلب معلومات معينة لكنها في المتوسطات تمثل ما نسبته (7 %) فقط (Postic: 1998,p135) و بالرغم من إختلاف ظروف الصفوف الدراسية في أوروبا و الصفوف الدراســـية في الوطن العربي عموما إلا أن المتواصل النشط الوحيد في الصفوف العربية هـــو المعلم، الأمر الذي يعني أن التواصل ذو إتـــجاه واحد، يشكل المـــعلم فيه جـــهاز

(إرسال) في حين يشكل الطلاب أجهزة (إستقبال). المعلـــم يـــتكلم و الطـــلاب يستمعون، المعلم يخطط و الطلاب ينفذون، المعلم يحاضر و الطلاب يدونون، المعلم يمتحن و الطلاب يجيبون ... (نـــشواتي: 1997،ص149)، أو أن المعلمـــين لـــم يتبادلوا الأدوار على حسب تعبير "Marie France Daniel" (1996)و بقوا على نفس ما تعودوا عليه في مواقف التعلم التقليدية، فلم تحدث التبادلات(تبادل الأدوار) بينهم و بين المتعلمين في التعلم التعاوني حيث لا بد من منح قسط وافر من ما يُتعلم للمتعلم، أو من جهة مقابلة إن هذا المعلم لم يلتزم تعريف المتعلم بـــدوره فـــي هـــذا الأسلوب من التعلم و عليه يبقى على فهم فكرة وحيدة مفادها أن معلمه هو صـــاحب السلطة في التعلم و هو الآمر والناهي في ذلك.

كما قام – كارنو– و – ميلون – "Carno , Mellon" (1978) بدراســـة تتبعيـــة إستمرت أربع سنوات و بعينة متكونة من (3400) تلميذا إبتدائيا، توصـــلا إلـــى نتيجة مفادها أن توقعات المعلمين ذات تأثير كبير في أداء الطلاب، و أرجعا ذلـــك إلى الدور الذي يقوم به المعلم في عملية التفاعل (أو التواصل) الصفي، لأنه يمثل دور صاحب السلطة الأقوى في غرفة الـــصف (نـــشواتي: 1997،ص259). إذا بمقارنة هذه النتيجة مع نتيجة الدراسة في الفرضية الرئيسية الثانية يمكن القول بـــأن عينة الصفوف الدراسية في الدراسة الحالية و منه الصفوف الدراسية الجزائرية على العموم و في موقف التعلم التعاوني يسير إتجاه التواصل فيها في المسار الصحيح و المتمثل في تغلب التواصل الصفي ما بين المتعلمين – من خلال تقبلهم للحوار أو لمشاعر بعضهم – على تواصل معلمهم معهم – من خلال تدخلاته و توجيهاته – .

3 – تفسير نتائج الفرضية الفرعية الأولى: كان الفرض الصفري الذي قبل كبـــديل للفرضية التي رفضت متمثلا في أنه أثناء التعلم في مجموعات تعاونية صـــغيرة لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مادتي الرياضيات و الفرنسية فـــي التواصـــل الصفي عند متعلمي السنة الثانية متوسط.

و فيما يلي بعض الدراسات السابقة التي تناولت مواد دراسية مختلفة، تم التعـــرض لنتائجها بالتفصيل في الفصل الثاني:

- دراسة محمد مصطفى الديب (1991).
- دراسة أمال ربيع كامل محمد (2001).
- دراسة "أكبيكولا" مع "أجيوني" (1984).
- دراسة "دولجادو" (1987).
- دراسة سعد مرباح (1987).
- دراسة فهيمة سليمان عبد العزيز (1997).
- دراسة هدى عبد الحميد عبد الفتاح (2001).
- دراسة ضيف الله بن عبد الله النفيعي (2001).
- دراسة فرحاتي العربي (1999).

(راجع الفصل الثاني).

فما يمكن أن يستخلص من هذه الدراسات هو أن مجموعة من المـواد سـواء ذات المحتوى المتمثل في الترميز و حل المشكلات أو المواد التي تعتمـد أكثـر علـى إكتساب مفاهيم، هي مواد لو درست بأسلوب تعلم و تعليم تعاوني تصبح أهـم مـا يشجع على التواصل و يهيئ للصف الدراسي مناخا تواصليا فعالا، و من أمثلة عـن هذه المواد، و التي جاءت في تلك الدراسات: القواعد النحوية – العلوم – الجغرافيا – اللغة العربية، و لم تحدد أي من تلك الدراسات وجود نسبة من التواصل الـصفي في مادة ما أعلى من نسبة التواصل في مادة أخرى، فكل المواد علـى قـدر مـن الأهمية عند المتعلمين بالدرجة التي تجعل تواصلهم مع بعـضهم الـبعض أو مـع معلميهم لا يتسم بفروق بينها.

لـقد رأى كـل من – دافـيد سون – و – وينتسكي – "David Son ,Wintsky" (1991) في دراستهما حول تطبيق التعلم التعاوني في مادة الرياضيات و المـواد التي تعتمد المهارات الشفهية كالقراءة و الإنجليزية ....، بأن هذا النوع فـي الـتعلم أدت منهجيته إلى مردود حسن علـى مـستوى التحـصيل أو المنـاخ النفـسي – الإجتماعي للصف (C – Abramie et outre: 1996,p207) و المناخ النفسي – الإجتماعي الحسن هنا يتضمن بالضرورة تواصلا جيدا بين عناصر العملية التعلمية التعليمية، بغض النظر عن نوع المادة. و أيضا محبات أبو عميرة في دراسـة لهـا

سنة (1997) توصلت إلى فاعلية التعلم التعاوني في إنماء قدرة الطلاب على حل المشكلات اللفظية، و كذلك التحصيل الرياضي في المرحلة الثانويـــة (البغـــدادي: 2005،ص471)، و حل المشكلات اللفظية (المناقشة) و التحـــصيل الرياضـــي المرتفع لا يتحققان إلا بتوفر الجو الإتصالي المناسب، "و يشير البحث التربوي فـــي هذا المجال إلى أن الطلبة الذين يعملون في مجموعات يتعلمون المفاهيم كما يتعلمها الطلبة الذين يعملون على إنفراد" (رالف مارتين و آخرون: 1998،ص301)، كما أن التعلم التعاوني يساهم في إكتساب لغة ثانية و بمردود دراسي عالي، و علاقـــات إجتماعية متطـــورة، و بإتـــصال فعـــال" (France Daniel: 1996,p180). إذا فالتعلم التعاوني أثبت بعد دراسات عديدة نجاعته في تحقيق التواصـــل الفعـــال فـــي المواد الدراسية التي تعتمد على تعلم المفاهيم و اكتساب لغة ثانية غير اللغة الأم.

أضف إلى ذلك أنه للتأكد من عدم وجود فروق في التواصل الـــصفي بـــين المـــواد الدراسية المختلفة – في موقف التعلم التعاوني – توجد دراستان، الأولى هي دراسة تجريبية ل– ليندا سكون – و زملائها "Linda Second" (1981) الذين رأوا أن التلاميذ في المجموعات التعاونية للتعلم أكثر تشجيعا لبعضهم (تواصـــلا) بدرجـــة تفوق تلاميذ المجموعات التنافسية و الفردية، و ذلك في التحصيل و حل المـــشكلات (البغدادي: 2005،ص507). و التـــحصيل هنا يشمـــل كل المواد على الســـواء و دونما إستثناء، و خصت الباحثة و زملاؤها أسلوب الـــتعلم التنافـــسي و الـــتعلم الفردي لأنهما يعبران عن الأساليب التقليدية في التعليم و التي يكون فيها المعلم هـــو الأساس الفعال.

أما الدراسة الثانية فهي للدكتور عبد الله قلي حيث يصرح بأنه "في السنوات الأخيرة تزايدت الدراسات التي تؤكد على فعالية التعلم التعاوني حيث أشـــار – بـــروكس – "Broks" (ب–ت) إلى الكثير منها و أكد أن العمل في مجموعات بإعتباره صيغة بيداغوجية في التعلم يعمل على تنمية روح المسؤولية لدى المتعلمـــين و يـــساعدهم على إتقان المفاهيم و الأسس العامة ... و يزيد القدرة على تقبـــل وجهـــات النظـــر المختلفة و ارتفاع مستوى إعتزاز الفرد بذاته و ثقته بنفسه(قلي: 2005،ص336).

إذا فتنوع المواد الدراسية التي تناولتها الدراسات هو دليل علـــى أنـــه فـــي الـــتعلم التعاوني لا تكون فروق كبيرة في التواصل الصفي على الرغم من إختلاف المـــواد الدراسية؛ فالتركيز يكون عـــلى الفرد المتعلمين حـــيث تنمية جوانبه السيـــكولوجية و الإجتماعية و الفزيولوجية و الذي يتواصـــل مع غيره بفـــعالية، لا على المـــادة أو المحتوى الدراسي.

4 – تفسير نتائج الفرضية الفرعية الثانية: كانت نتيجة الفرضية الفرعية الثانية أنه في موقف التعلم التعاوني لا يـــختلف التواصـــل الصفي بإختلاف جـــنس المـــعلم؛ و ذلك لأن دور المعلم فيه مختزل جدا مقارنة بأنواع التعلم الأخرى أو في مواقـــف تعليمية تعلمية مختلفة، فهو الذي يراقب سير عمل المجموعات و يوجهه، في مقابـــل دور المتعلم الذي يستقي معرفته بنفسه و بالتعاون مع زملائه، حيـــث يتحـــدد دور المعلم في مدخل – جونسون – و – جونسون – للتعلم التعاوني بإعتباره مستـــشارا للمجموعة أكثر من كونه المصدر الوحيد للمتعلمين و يتضمن دور المعلـــم أســـس توجيه التعليم، فهو يحدد التوقعات و يمارس مهارات التدريس، و يراقب التلاميذ و يقدم تغذية راجعة، و يقوم أداء الأعضاء (حجي: 2000،ص291). كما أن من أدوار المعلم في هذا الأسلوب من التعلم الإصغاء للمتعلمين مما قـــد ينمـــي عنـــدهم إتجاهات إيجابية نحو المعلمين و بالتالي يتواصلون معهم بغض النظر عن جنـــسيتهم أو عمرهم ... .

أضف إلى ذلك أن الباحث – ويتي – "Witty" (1997) قـــام بدراســـة مـــسحية صنفت فيها السمات الشخصية للمعلم الفعال كما يدركها المتعلم، و أسفرت نتائج هذه الدراسة عن السمات التالية و المرتبة تنازليا حسب تفضيل المتعلم لها:

"– التعاون و الإتجاهات الديمقراطية.– التعاطف و مراعاة الفروق الفرديـــة بـــين المتعلمين.

فالمعلم الخبير هو القادر على التواصـــل مـــع الآخـــرين و المتعـــاطف و الـــودود و الصادق و المتحمس و المرح و القابل للنقد و المتقبل للآخرين ..."، فربما هذه

الصفات هي التي توضع في الإعتبار عند المتعلم أثناء تواصله مع معلمه و ليـست الإعتبارات الأخرى كالجنس و الطبقة الإجتماعية أو أشياء من هذا القبيل.

إن نتيجة هذه الفرضية تختلف عن النتيجة التي توصل إليها كل من؛ – بارسـون – "Parsons" (1962) و – جانسون – "Janson" (1972)حيث وجدا تباينا بـين التلاميذ و التلميذات و التحصيل و السلوك الصفي (بما فيه سلوك التواصل) يعزى إلى جنس المعلم، فكان من بين الإفتراضات الموضوعة أن المعلمات يعاملن التلاميذ على نحو يختلف عن معاملة التلميذات وأنهن غير قادرات على تزويـد تلاميـذهن بالنماذج الذكوريـة التـي تـساعدهم علـى فهـم دورهـم الـذكري (نـشواني: 1997،ص253) لكن هذه الفكرة قد تنطبق على المراحل الأولى لتعلم الطفل أمـا المراحل الأخرى المتقدمة نسبيا (مرحلة التعليم المتوسط) فإن المـتعلم فـي هـذه المرحلة قد توسع إدراكه و أصبح قادرا على التواصل مع زملائـه و مـع معلمـه بغض النظر عن جنس هذا الأخير.

– خلاصة الفصل:

لقد تضمن هذا الفصل تفسيرا لنتائج الدراسة و مناقشتها، و ذلك بتفـسير نتيجة كل فرضية على حده و مناقشتها بإستغلال الأدلة و البراهين و الإحصائيات – التي تحصلت عليها الباحثة –، و كذا الدراسات السابقة و مـا ورد فـي الفـصول النظرية. و لابد من الإشارة إلى أنه في الفرضية الفرعية الثانية ة على خلاف باقي الفرضيات قد قلت الدراسات و الأفكار – على حد بحث الباحثة – و التي عالجـت نقطة وجود إختلاف في التواصل بإختلاف جنس المعلم أو عـدم وجـوده، فكانـت النتيجة هي أنه لا يوجد إختلاف في التواصل بإختلاف جنس المعلـم، فـي موقـف التعلم التعاوني.

الخلاصة العامة للدراسة:

إن الهدف من الدراسة هو البحث في طبيعة العلاقة ما بين التعلم التعاوني و التواصل الصفي و تحليلها من خلال التعرض للنقاط الأربع التالية:

- معرفة مدى تغلب التواصل الصفي الفظي على التواصل الصفي غير اللفظي في موقف التعلم التعاوني (نوع التواصل).
- معرفة مدى تغلب التواصل الصفي متعلم – متعلم على التواصل الصفي معلم – متعلم في موقف التعلم التعاوني (إتجاه التواصل).
- البحث في الفروق ما بين مادتي الرياضيات و اللغة الفرنسية في التواصل الصفي – في موقف التعلم التعاوني –.
- البحث عن مدى إختلاف التواصل الصفي – في موقف التعلم التعاوني – بإختلاف جنس المعلم، و ذلك في مستوى السنة الثانية متوسط.

كما خلصت الدراسة إلى بناء أداتين، الأولى هي شبكة ملاحظة لرصد التواصل الصفي بنوعيه (اللفظي و غير اللفظي). و الأداة الثانية هي مقياس لآراء متعلمي السنة الثانية متوسط أثناء التعلم في مجموعات صغيرة تعاونية، فيمكن إستغلال الأداتين في الحصول على بيانات عن واقع الصفوف الدراسية الجزائرية في مجال الإتصال.

و لقد تمت دراسة هذا الموضوع من جانبيه النظري الذي تمثل في طرح المشكلة و متغيراتها، بالإضافة إلى بعض الدراسات السابقة التي تناولت جوانب من الموضوع، ثم تم التطرق للمتغير المستقل و المتغير التابع. و بعدها كان الجانب التطبيقي للدراسة؛ حيث تمت الإجابة عن التساؤلات المطروحة بعد تحليل البيانات المحصل عليها، و قبول الفرضية أو رفضها، و أسفرت على النتائج العامة و هي كما يلي:

1 – موقف التعلم التعاوني لا يغلب فيه التواصل الصفي اللفظي على التواصل الصفي غير اللفظي في مستوى السنة الثانية متوسط، و ذلك بسبب:

- إعتماد عناصر التواصل في موقف التعلم التعاوني على الإشارات و الحركات

و السلوكات المعبرة أكثر من الإعتماد على اللغة الشفهية، و لأن تلك الإشارات أكثر شيوعا و صدقا داخل الصف الدراسي.

- طبيعة مادتي الرياضيات و اللغة الفرنسية تدفع إلى ضرورة التقليل من الوصف و التعبير.

- التكوين النفسي - الإجتماعي للصف الذي يساهم في تحديده الصف و عدد طلابه بالإضافة إلى خصائص المتعلمين و المعلمين أنفسهم.

2 - موقف التعلم التعاوني يغلب فيه التواصل الصفي متعلم - متعلم على التواصل الصفي معلم - متعلم في مستوى السنة الثانية متوسط لأن:

- المتعلم أثناء الإعتماد الإيجابي في مجموعات تعاونية صغيرة يشعر دائما بحب زملائه له و يرغب في مبادلتهم الحب و التساند.

- المتعلمون في التعلم التعاوني يتعلمون من أقرانهم أكثر مما يتعلمون من المعلم، و هذا يساهم في التواصل الصفي متعلم - متعلم.

- تحمل كل عضو في المجموعة التعاونية لمسؤوليته في التعلم و التعليم يجعل هؤلاء الأعضاء في سعي وراء إنجاح التواصل مع زملائهم في المجموعة أو مع مجموعة أخرى في الصف.

- قلة عدد أعضاء المجموعة التعاونية - فهو لا يتجاوز (06) أعضاء - يسمح للخجولين من المتعلمين بطرح أفكارهم و مناقشتها مع زملائهم على عكس الموقف التعلمي - التعليمي الذي يطرحون فيه أفكارهم أمام أكثر من (25) متعلما - على سبيل المثال لا الحصر - بالإضافة إلى المعلم.

3 - في موقف التعلم التعاوني لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مادتي الرياضيات و اللغة الفرنسية في التواصل الصفي عند متعلمي السنة الثانية متوسط لأن:

- المتعلمون في مستوى السنة الثانية متوسط لديهم قدر متساو من الإهتمام في كل المواد الدراسية، مما يجعل تواصلهم في هذه المواد غير متباين بدرجة كبيرة.

- التعلم التعاوني يساهم في رفع مستوى التحصيل و توفير الشروط الداعية لمناخ نفسي - إجتماعي فعال، و هذا إذا توفر في مجموعة من المواد بالرغم من إختلاف

طبيعتها يؤدي لا محالة إلى تحسن في التواصل بنسب متقاربة – إن لم نقل متساوية – في كل تلك المواد.

– إن التركيز في إستراتيجية التعلم التعاوني يكون على الفرد المتعلم، و ليس على المادة أو المحتوى الدراسي.

4 – في موقف التعلم التعاوني لا يختلف التواصل الصفي بإختلاف جنس المعلم في مستوى السنة الثانية متوسط، و ذلك بسبب:

– أن دور المعلم –سواء كان ذكرا أم أنثى– في التعلم التعاوني مختزل جدا مقارنة بأنواع التعلم الأخرى أو في مواقف تعليمية – تعلمية مختلفة.

– يتوفر التواص ل بتوفر عناصره و دون إعتبار لجنس المعلم أو عمره أو أشياء من هذا القبيل.

– هناك معايير أخرى غير جنس المعلم مثل التعاون و الإتجاهات و االديمقراطية و التعاطف ...، و التي يضعها المتعلم في الحسبان أثناء إندماجه في التعلم داخل الصف الدراسي.

التوصيات و الإقتراحات:

في ضوء نتائج البحث تم تحديد مجموعة من التوصيات و الإقتراحات يمكن للقائمين و المشرفين على على العملية التعلمية التعليمية الإستفادة منها أو الأخذ بها و ذلك ب:

1 – يعتبر – برونر – "Bruner" (ب–ت) التعلم التعاوني أو ما أسماه التعاون المتبادل بمثابة الدافع الثانوي الذي يؤثر تأثيرا قويا على الرغبة في التعلم، و يرى أن هناك حاجة إنسانية لأن يكون الفرد مع الآخرين و أن يتعاون معهم من أجل تحقيق الهدف المشترك، و يأسف قائلا: "إننا لا نعلم إلا القليل عن هذا الدافع الثانوي، إلا أن ما نعرفه يشهد أنه يمكن أن يصبح القوة المحركة في التعليم" (قلي: 2005،ص336)، و ما ينطبق على الإعتماد الإيجابي المتبادل في ظروف – برونر – ينطبق عليه في ظروف جزائرية – كما دلت عليه نتائج هذه الدراسة –، فالتعلم التعاوني له قيمة كبرى في إكساب المتعلمين ألوانا من المهارات الإجتماعية الأساسية و خاصة الإتصال مع متعلمين آخرين أو مع معلمه، و عليه لابد على المسؤولين و القائمين على شؤون التربية و التعليم أن يدربوا المعلمين أكثر على هذا الأسلوب في قيادة الصف، و التطبيق الواسع لنماذجه و أنواعه.

2 – عقد ندوات توضح و تهتم بالتعلم التعاوني و المهارات التي تنميها لدى المتعلم.

3 – إن تعلم مهارات الإتصال و تطويرها مهم في الصف الدراسي و في المدرسة و الحياة ككل، و المجموعة التعاونية الصغيرة تسهم في تعلم هذه المهارات ...، و لعل السبيل إلى هذا يكمن في تصميم برامج و أنشطة تعليمية تزكي الإتجاه نحو التعاون لدى المتعلمين.

4 – أن تجعل التربية هدف تنمية مهارة التواصل الصفي هدفا تربويا أساسيا في تدريس كل المواد و الضرورة ملحة لتحقيقه، و من هنا تزداد الحاجة إلى تطوير أسلوب التعلم التعاوني من حيث المحتوى و طريقة تنظيمه و الوسائل التعليمية و التقويم، أي توفير المناخ الملائم و البيئة المناسبة لتنمية مهارة الإتصال داخل الصف الدراسي الجزائري؛ فمن الأمثلة عن الظروف أو البيئة الملائمة للتواصل هو

التقليل من عدد المتعلمين في الصف الواحد لأنه يصل أحيانا كثيرة إلى (42) متعلما أو أكثر.

5 – ضرورة دراسة علاقة التعلم التعاوني بالتواصل الصفي عند عينات مختلفة و ذات حجم أكبر في كل المواد و في جميع المستويات.

و فيما يلي بعض الإقتراحات للدراسة و التي يمكن تناولها بالمنهج العلمي:

– الإتجاه نحو التعلم بصوره الثلاث (تعاون – تنافس – فردية) و علاقته بالإتصال مع المعلم.

– أثر التواصل الصفي غير اللفظي بين أعضاء المجموعة التعاونية على الإتجاه نحو الزملاء في مراحل عمرية مختلفة.

– دراسة مقارنة للسلوك التواصلي لدى متعلمين من مستويات إجتماعية – إقتصادية مختلفة.

– أثر التعلم التعاوني على سرعة إكتساب مهارات التواصل.

– دراسة علاقة إتجاهات المتعلمين نحو التعاون بالإتصال مع زملائهم في مستويات دراسية مختلفة. و غير ذلك من الموضوعات التي تدعم نتائج هذا البحث و تكمله.

و تجدر الإشارة هنا إلى أن التعمق في دراسة هذه الموضوعات – بلا شك يساهم في تحسين وضعية الصفوف الجزائرية من خلال الإهتمام أكثر بالعلاقات الإنسانية بين أفراد هذا الصف و توفير جو ملائم لنموها و تطورها في الإتجاه الإيجابي، و خاصة مع الندرة في تناول كل من الأساليب الحديثة في التعلم و التعليم، لا سيما التعاون الذي تفتقد إليه علاقات الأشخاص في المجتمعات الحديثة في ظل طغيان المادة المخيف عليها.

المراجع

المصادر:

1 – سورة المائدة / الآية (02).

المراجع:

المراجع العربية:

2 – أحمد إبراهيم أحمد / **الإدارة التعليمية بين النظرية و التطبيـــق** / 2002 / دار الهناء للطباعة / الإسكندرية.

3 – أحمد إسماعيل حجي / **إدارة بيئة التعليم و التعلم – النظرية و الممارسة فـــي الفصل و المدرسة** / ط1 / 2000 / دار الفكر العربي للطبع و النشر / القاهرة.

4 – أحمد محمد الطبيب / **التقـــويم النفـــسي التربـــوي** / ط1 / 1999 / المكتـــب الجامعي الحديث / الإسكندرية.

5 – آلن بير / ترجمة سمير شيخاني / **لغة الجسد – كيف تقرأ أفكار الآخرين مـــن خلال إيماءاتهم** / ط1 / 1997 / دار العربية للعلوم.

6 – السيد محمد خيري / **الإحصاء في البحوث النفسية** / ط1 / 1999 / دار الفكر العربي / القاهرة.

7 – الغريب زاهر و إقبال بهبهاني / **تكنولوجيا التعليم – نظرة مـــستقبلية** / ط2 / 1999 / دار الكتاب الحديث / القاهرة.

8 – أسمـــاء عبد العال الجبرى و محمد مصطفى الديب / **سيكولوجية التـــعاون و التنـــافس و الفردية** / ط1 / 1998 / عالم الكتب للنشر و التوزيع و الطباعة.

9 – جابر عبد الحميد جابر / **إستراتيجيات التدريس و التعلم** / ط1 / 1999 / دار الفكر العربي.

10 – حسن حسين زيتون / **إستراتيجيات التدريس – رؤية معاصرة لطرق التعلـــيم و التعلم** / ط1 / 2003 / عالم الكتاب.

11 – حسن حسين زيتون كمال عبد الحميد زيتون / **التعلم و التدريس من منظـــور النظرية البنائية** / ط1 / 2003 / عالم الكتب للنشر و التوزيع و الطباعة / القاهرة.

12 – ديفيد جونسون و روجرت جونسون / ترجمة رفعت محمود بهجات / **التعلم الجماعي و الفردي – التعاون و التنافس و الفردية** / ط1 / 1998 / عالم الكتب للطباعة و النشر و التوزيع / القاهرة.

13 – رالف مارتين و آخرون / ترجمة غدير إبراهيم زيزفون و آخرون / **تعليم العلوم لجميع الأطفال** / 1998 / المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم – إدارة التربية – المركز العربي للتعريب و الترجمة و التأليف و النشر / دمشق.

14 – ر – ج مارزانو و آخرون / تعريب جابر عبد الحميد جابر و آخرون / **أبعاد التعلم – بناء مختلف للفصل المدرسي** / 1999 / دار قباء للطباعة للنشر / القاهرة.

15 – كلارنس أ – نيول / ترجمة محمد الحاج خليل و طه الحاج إلياس / **السلوك الإنساني في الإدارة التربوية** / 1993 / دار مجدلاوي للطباعة و النشر و التوزيع / عمان – الأردن.

16 – كهيلا بوز / منشورات مديرية الكتب و المطبوعات / **الإدارة الصفية والمدرسية و تشريعاتها** / 2003 / دمشق.

17 – ماجد الخطايبة و أحمد الطويسي و عبد الحسين السلطاني / **التفاعل الصفي** / ط1 / 2004 / دار الشروق للنشر و التوزيع / عمان – الأردن.

18– مجدي عزيز إبراهيم و محمد عبد الحليم حسب الله / **التفاعل الصفي – مفهومه – تحليله – مهاراته** / ط1 / 2002 / عالم الكتب.

19 – محمد حسين العمايرة / **المشكلات الصفية السلوكية – التعليمية – الأكاديمية (مظاهرها – أسبابها – علاجها)** / ط1 / 2002 / دار المسيرة للطباعة و النشر و التوزيع / عمان – الأردن.

20 – محمد رضا البغدادي و حسام الدين حسين أبو الهدى و أمال ربيع كامل / **التعلم التعاوني** / ط1 / 2005 / دار الفكر العربي للطباعة و النشر / القاهرة.

21 – محمد زياد حمدان / **أدوات ملاحظة التدريس – مناهجها و استعمالاتها في تحسين التربية المدرسية** / 1983 / ديوان المطبوعات الجامعية / الجزائر.

22 – محمد منير مرسي / **الإتجاهات الحديثة في التعليم الجامعي** / ط1 / 2002 / عالم الكتب / القاهرة.

23 – محمد مصطفى الديب / **دراسات في أساليب التعلم التعاوني** / ط1 / 2004 / عالم الكتب للطباعة و النشر و التوزيع / القاهرة.

24 – محمد مصطفى الديب / **علم النفس الإجتماعي التربـــوي – أســـاليب تعلـــم معاصرة** / ط1 / 2003 / عالم الكتب للطباعة و النشر و التوزيع / القاهرة.

25 – محمد عبد الرحيم عدس / **المعلم الفاعل و التدريس الفعال** / ط1 / 1996 / دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع / عمان الأردن.

26 – محمد عبيدات و آخرون / **منهجية البـــحث العـــلمي القواعد و المراحـــل و التطبيقات** / 1999 / دار وائل / الأردن.

27 – محمد عودة الريماوي / **في علم نفس الطفل** / ط1 / 2003 / دار الـــشروق للنشر و التوزيع / عمان – الأردن.

28 – محمد وطاس / **أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلم عامة و في تعليم اللغة العربية الأجانب خاصة** / 1988 / المؤسسة الوطنية للكتاب / الجزائر.

29 – محمد يسري دعبس / **الإتصال و السلوك الإنساني – رؤية في أنثروبولوجيا الإتصال** / 1999 / البيطاش سنتر للنشر و التوزيع / الإسكندرية.

30 – محمود عبد الرازق شفشق و هدى محمود الناشف / **إدارة الصف المدرسي** / 2000 / دار الفكر العربي للطبع و النشر / القاهرة.

31 – محمود عودة / **أساليب الإتصال و التغيير الإجتماعي** / 1988 / دار النهضة العربية للطباعة و النشر / بيروت.

32 – مدحت محمد أبو النصر / **لغة الجسد – دراسة نظرية في نظريـــة الإتـــصال الإنساني غير اللفظي** / ط1 / 2006 / مجموعة النيل العربية.

33 – مقدم عبد الحفيظ / **الإحصاء و القياس النفـــسي و التربـــوي** / 1993 / دار المطبوعات الجامعية / بن عكنون – الجزائر.

34 – عبد الحافظ محمد سلامة / **وسائل الإتصال و أسسها النفسية و التربويـــة** / ط1 / 1993 / دار الفكر للنشر و التوزيع / عمان – الأردن.

35 – عبد الرحمن صالح الأزرق / **علم النفس التربوي للمعلمين** / ط1 / 2000 / دار الفكر العربي / لبنان.

36 – عبد المجيد نشواتي / **علم النفس التربـــوي** / ط9 / 1997 / مؤسسة الرسالة / بيروت.

37 – عبد اللطيف الفاربي / **المدرس و التلاميذ أية علاقـــة؟ – دراســـة تحليليـــة نقدية للعلاقة التربوية** / ط3 / 1991 / دار الخطابي للطباعة و النشر.

38 – عبد الفتاح محمد دويدار / **سيكولوجيا السلوك الإنساني – الإتصال الجمعي و العلاقات العامة** / 1995 / دار النهضة العربية للطباعة و النشر / بيروت.

39 – عمر عبد الرحيم نصر الله / **مبادئ الإتصال التربـــوي و الإنـــساني** / ط1 / 2001 / دار وائل للنشر و التوزيع / عمان – الأردن.

40 – عزيز حنا داود و أنور حسين عبد الرحمن / **مناهج البحث التربوي** / 1990 / وزارة التعليم العالي و البحث العلمي جامعة بغداد.

41 – صباح باقر و هرمان فرناندس و سعدية لفته / **تحليل التفاعل اللفظـــي بـــين المعلم و التلاميذ في الصفين الرابع و الـــخامس الإبـــتدائي في مادتي الـــعلوم و الحساب** / 1976 / وزارة التعليم العالي و البحث العلمـــي – مركـــز البحـــوث التربوية و النفسية / بغداد.

42 – غدويس و غروست / ترجمة هيلانة صالح شـــقير / **لغـــة الجـــسد** / ط1 / 2005 / دار علاء الدين للنشر و التوزيع و الترجمة / سورية – دمشق.

43 – فضيل دليو / **الإتصال – مفاهيمه – نظرياته – وسائله** / ط1 / 2003 / دار الفجر للنشر و التوزيع.

44 – فضيل دليو و علي غربي و آخرون / **أسس المنهجية في العلوم الإجتماعية** / 1999 / منشورات جامعة منتوري / قسنطينة.

45 – فهد خليل زايد / **التعلم التعاوني – برنامج علاجي قائم على إستراتيجية** / 2007 / دار اليازوري العلمية للنشر و التوزيع / عمان الأردن.

46 – فؤاد البهي السيد / **علم النفس الإحصائي و قياس العقل البشري** / 1978 / دار الفكر العربي للطبع و النشر / مصر.

47 – سامي محمد ملحم / **سيكولوجية التعلم و التعليم – الأسس النظرية و التطبيق** / ط1 / 2001 / دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة / عمان.

48 – هاني سليمان / **لغة الجسد – كيف تقرأ أفكار الآخرين من خلال حركاتهم؟** / ط1 / 2005 / دار الإسراء للنشر و التوزيع / الأردن.

المراجع الأجنبية:

49 - Abd El Hakime Belarifi / **L'ensgnant et sa pratique** / Ahl El Hikma.

50 - Marcel Postic / **La Relation éducative** / 8em édition / 1998 / Juillet press un de France / Paris.

51 - Marie France Daniel et Michael Schleifer / **La Coopération dans la classe** / 1996 / Les édition logiques / Montréal (canada).

52 – Philip C – Abrami, Bette Chambers, Catherine Poulsen, Christina de Simone, Sylvia D'Apollonia, James Hawden / **L'Apprentissage Coopératif - théories, méthodes, activités** / 1996 / Les édition de la chenliere / Montréal (canada).

53 – Tighiouart Nabila / **Apprentissage Coopératif** / 2001 / Centre National de Documentation Pédagogique / Hussein dey – Alger.

الرسائل الجامعية:

54 – بخليفة مزغيش / **أثر الأسلوب التعليمي للمعلم على التواصل اللفظي في القسم الدراسي** / مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علوم التربية / إشراف الأستاذ علي تعوينات / المدرسة العليا للأساتذة في الآداب و العلوم الإنسانية بوزريعة – الجزائر / 2001 – 2002.

55 – فرحاتي العربي / **التفاعل اللفظي و غير اللفظي بين المعلم و التلاميذ داخل القسم و علاقته بالتحصيل الدراسي و الإتجاه نحو الدراسة لـدى تلاميـذ الـسنة السادسة أساسي** / رسالة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه في علوم التربيـة / إشـراف الأستاذ بلعربي الطيب / معهد علم النفس و علوم التربية جامعة الجزائر / 1998-1999.

المجلات:

56 – خلف فهد اللميع و حمد بليه العجمي / **أثر التعلم التعاوني في تنمية القـدرة على التفكير الإبداعي عند طلبة المستوى الثالث في ثانوية المقررات بدولة الكويت** / مجلة مستقبل التربية العربية / المجلد (09) / العدد (28) / المركز العربـي للتعليم و التنمية / جانفي 2003.

المداخلات:

خاصة بالملتقى الدولي حول سيكولوجية الإتصال و **العلاقات الإنـسانية** 20 / 21 / 22 مارس 2005، من تنظيم جامعة ورقلة – **كلية الآداب والعلوم** الإنسانية – قـسم علم النفس و علوم التربية:

57 – **الوناس مزياني و محفوظ بن زيان / الإتصال التربوي – المعوقات و الحلول / جامعة ورقلة.**

58 – **حورية ترزولت و ربيعة جعفور / أهمية التواصل البيداغوجي في التفاعـل الصفي / جامعة ورقلة.**

59 – **مختار يوب و نادية يوب مصطفى الزقاي / صعوبات الإتصال البيداغوجي – دراسة إستكشافية على عينة من أساتذة و طلبة علم الـنفس بورقلـة** / جامعـة ورقلة.

60 – موسى حـ[redacted] **علاقة الإتصال بالصحة النفسية** / جامعة ورقلة.

61 – عبد الله قلي / إستراتيجية التعليم التعاوني و تنمية مهارات الإتصال /جامعة الجزائر.

62 – فرحاتي العربي / بناء إستمارة لدراسة التواصل غير اللفظي بين المعلم و التلاميذ داخل القسم / جامعة باتنة.

63 – سهيل مقدم و قدور بن عباد هوارية / خصائص الأستاذ الفعال في عملية الإتصال من وجهة نظر الطلاب / جامعة وهران.

الأنترنت:

64 – إسماعيل صالح الفرا: 2006/10/08، تقويم الأداء التدريسي اللفظي الصفي لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي الدنيا من متخرجي الجامعات الفلسطينية، [En Ligne].

http: //www .qou.edu/home page/arabic/qulity de partment/qulty confernce/pepars/session 4/esmael.htm- 237.

65 – محمد علي البش: 2006/09/27، التعلم التعاوني.

http: //www.khyma.com/s 3mt/talimtawny.htm.42k-

66 – مسعد محمد زياد: 2006/09/09، محاضرات في التربية "التعلم التعاوني".

http: //www.drmosad.com/index 101.htm. 69k.

67 – ندوة وزارة التربية السعودية: 2006/09/13، التعليم تلقين أم مشاركة؟

http: //moe.edu.kw/parnamig/lecafifa.htm- 98k.

68 – ضيف الله بن عبد الله النفيعي: 2006/10/13، الإتصال الأكاديمي لطلبة الدراسات العليا مع أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك عبد العزيز.

http: //www.mams.ws/ub/showthread.php? = 5902.

69 – عبد العزيز سعود العمر: 2006/09/28، التعليم التعاوني.

http: //www.abegs.org/trbih/80/2.htm.

70 – هاشم بكر حريري: 2006/10/20، إدارة الفصل بأسلوب التعلم التعاوني و أثره في تحصيل الطلاب الدراسي، [En Ligne].

http: //www.upu.edu.so/majalat/hunanities/vol 13/a01htm- 386K.

ملحق رقم (01)

بعض نماذج الإتصال:

النموذج	كيف يتم الإتصال	عوامل أساسية لشرح نتائجه	إتجاه المعلومات
أرسطو	المتحدث ينشئ الرسائل التي تهدف إلى إقناع المستمعين.	المصدر (المرسل) و الرسالة.	إتجاه واحد
شرام (01)	المصدر يحول الرسالة إلى رموز و يرسلها بقناة إلى المتلقي أو المرسل.	المصدر و الرسالة و الضوضاء.	إتجاه واحد
شرام (03)	فرد يحول الرسالة إلى رموز و يرسل معلوماتها لشخص آخر يرسلها بدوره للمصدر، و هكذا تنتج التغذية الراجعة لتمكنها معا من تحسين دقة و أمانة الإتصال.	المصدر و الرسالة و المستقبل و التغذية الراجعة.	دائري (بواسطة التغذية الراجعة).
كاتز و لازار سفيلد	المصدر يحول الرسالة إلى رموز و يبعث المعلومات بواسطة وسيلة إتصال جماهيرية لقادة الرأي الذين يحولونها للجمهور.	القناة و الرسالة و المستقبل و قائد الرأي.	إتجاه واحد (عن طريق وسيط).
وستلي و ماكلين	المصدر يختار و يحول الرسائل إلى رموز و يرسل المعلومات في شكل محسن للمتلقي الذي يفك الرموز، و يعيدها مرة أخرى ليرسل معلومات محسنة لآخرين مع تغذية راجعة في كل خطوة.	المستقبل و المعنى و التغذية الراجعة.	إتجاه دائري (بواسطة التغذية الراجعة).
بيرلو	المصدر يحول الرسالة إلى رموز مبنية على مهاراته و خبراته، و يرسلها بواسطة إحدى الحواس الخمس لمتلق يعتمد تفسيره للرسالة على معاني كلماتها.	المصدر و المستقبل و المعنى و العملية.	إتجاه واحد.

نيو كومب	إستجابة الأفراد لرسائلهم المتبادلة تتوقف على إتجاهاتهم نحو الموضوع، كما يعتكد على إتجاهاتهم بعضهم نحو بعض بهدف تحقيق الإتساق و الإنسجام بينهم.	المعنى و المستقبل.	إتجاه ثلاثي (مثلث).
دانس	أفراد يحولون الرسائل إلى رموز و يفكونها بناء على الخبرة الإتصالية السابقة.	العملية و الزمن.	إتجاه حلزوني لولبي.
واتز لاويك و بيفن و جاكسون	يتبادل الأفراد الرسائل بالسلوك و تختلف معانيها مع كل شخص إعتمادا على الصلة الإتصالية بينهم.	المستقبل و المعنى و العملية / ما وراء الإتصال.	إتجاهان
روجر و كنكيد	أفراد متصلون ببعضهم البعض في شبكات يساهمون في الإتصال و يتبادلونه بغرض الوصول لفهم مشترك.	شبكات إجتماعية و إعلام و زمن.	إتجاه لولبي.

ملحق رقم 03

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية ورقلة
مصلحة التكوين و التفتيش

رقم:206/م.ت.ت/م1/ن1/07

ورقلة في:2007/02/10
مدير التربية

إلى السادة مديري الثانويات و المتوسطات المذكورة أدناه

تم تسجيله تحت رقم 439

الموضوع :رخصة لإجراء بحث تربوي برسم مذكرة ماجستير

المرجع : – رسالة كلية الآداب و العلوم الإنسانية جامعة ورقلة بتاريخ : 2007/01/22.

بناءً على المراسلة المشار إليها في المرجع أعلاه ، يشرفني أن أبلغكم موافقتي على إجراء بحث تربوي ميداني برسم مذكرة ماجستير من قبل الطالبة :

– بالي خديجة

علما بأن الطالبة إختصاص علم النفس جامعة ورقلة.

المؤسسات : ثانوية محمد العيد آل خليفة ورقلة – ثانوية مالك بن نبي الرويسات –ثانوية عبد المجيد بومادة ورقلة –متوسطة أبي ذر الغفاري ورقلة–متوسطة سكرة الجديدة ورقلة–متوسطة بلعباس محمد ورقلة–متوسطة بن هجيرة أحمد ورقلة–متوسطة الخليل بن أحمد ورقلة–متوسطة الشطي الوكال ورقلة–متوسطة عائشة أم المؤمنين ورقلة–متوسطة قريشي عبد القادر الرويسات–متوسطة يوسف الورجلاني الرويسات–متوسطة السعيد هبيتة الحدب الرويسات.

– الموضوع : علاقة التعلم التعاوني بالتواصل الصفي.

– الفترة : من 2007/02/15 إلى 2007/04/30.

*هام: المطلوب من الطالبة تسليم فور إنتهاء البحث نسخة من التقرير إلى مصلحة التكوين والتفتيش بمديرية التربية ورقلة.

نائب مدير التربية والتفتيش
الطاهر محمد الحديق

✗ – نسخة إلى الطالبة (للإستظهار بها عند الحاجة).

ملحق رقم (02)

عدد المعلمين الذين يطبقون التعلم التعاوني من العدد الإجمالي لمعلمي المتوسطات في مقاطعة ورقلة (01):

الرقم	المتوسطات	عدد المعلمين الإجمالي	عدد المعلمين المطبقين للتعلم التعاوني
01	– أبي ذر الغفاري – ورقلة	02	00
02	– سكرة الجديدة – ورقلة	06	03
03	– بلعباس محمد – ورقلة	05	00
04	– بن هجيرة أحمد – ورقلة	03	02
05	– الخليل بن أحمد الفراهيدي – ورقلة	02	02
06	– الشطي الوكال – ورقلة	04	04
07	– عائشة أم المؤمنين – ورقلة	02	02
08	– قريشي عبد القادر – الرويسات	05	03
09	– يوسف الورجلاني – الرويسات	04	00
10	– السعيد هبيته – الحدب الرويسات	02	02
المجمـــــــــــــــــــــــــــوع		**35**	**18**

جامـــعة قاصدي مرباح بورقلـــــــة
كليـــة الآداب و العلوم الإنسانيـــة
قسم علم النفس و علوم التربية

الطالبة : خديجة بالي **الأستاذ المشرف** : د/ موسى حريزي

استمارة تحكيم

أستاذي الكريم نحن بصدد إنجاز مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس التربوي، بعنـــوان : "علاقة التعلم التعاوني بالتواصل الصفـــي"، ولنا عظيم الشرف أن نضع بين أيديكم هذه الاستمارة؛ لغرض استغلال معلوماتها في التحقق من صدق إستبيان يقيس آراء متعلمي السنـة الثانيـة متوسط حول التواصل الصفـي في موقف التعلم التعاوني.

فالمطلوب منكم هو تحديد :

- مدى وضوح الفقرات من حيث الصياغة اللغوية المناسبة للمشكلة و العينة.
- مدى إنتماء الفقرات لأبعادها.
- مدى ملاءمة بدائل الأجوبة.
- مدى وضوح التعليمات للمجيب.
- مدى وضوح المثال المقدم في التعليمات.

أما طريقة الإجابة فتكون بوضع العلامة (×) في الخانة المناسبة من الجدول، وفي حالة عدم الموافقة الرجاء إقتراح البديل المناسب.

إليكم فيما يلي أستاذي الكريم هذه المعلومات الخاصة بالأداة، و التي تساعدكم في عملية التحكيم:

الهدف من الأداة : يهدف هذا الإستبيان إلى قياس آراء المتعلمين في التواصل الصفي؛ بمعرفة أي نمط للتواصل الصفي هو السائد في موقف التعلم التعاوني (التواصل الصفي بين المتعلم و المتعلم أو التواصل الصفي بين المعلم و المتعلم).

العينة : الإستبيان موجه إلى متعلمي السنة الثانية متوسط، و تتراوح أعمارهم مابين (12) سنة إلى (16) سنة.

فرضية البحث ذات العلاقة بالإستبيان :

- في موقف التعلم التعاوني يغلب التواصل الصفي متعلم - متعلم على التواصل الصفي معلم – متعلم، في مستوى السنة الثانية متوسط.

جامعـــة قاصدي مرباح بورقلـــــة
كليـــة الآداب و العلوم الإنسانيـــة
قسم علم النفس وعلوم التربية

إستبيان لقياس آراء متعلمي السنة الثانية متوسط حول التواصل الصفي في موقف التعلم التعاوني.

التعليمات :

عزيزي المتعلم نحن بصدد إنجاز مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس التربوي، و يسرنا أن نطلب منك مساعدتنا بقراءة هذا الإستبيان بدقة و تأني، و وضع علامة(×) في خانة [نعم] إن كنت توافق على العبارة، و إن لم توافق عليها فضع العلامة(×) في خانة [لا].

مثال : إن كنت توافق على العبارة الأولى أجب كما يلي:

الرقم	العبـــــــــــــارات	نعم	لا
01	- أحب أن توفق مجموعتي في إيجاد الحل .	×	

كن واثقا أنه لا توجد إجابة صحيحة و أخرى خاطئة و إنما هناك تعبير صحيح عن رأيك الخاص و المناسب لك وحدك.

- جدول رقم (01) خاص بالصياغة اللغوية للفقرات :

الصياغة اللغوية للفقرات			
رقم الفقرة	مناسبة	غير مناسبة	البديل
01			
02			
03			
05			
06			
07			
08			
09			
10			
11			
12			
13			
14			
15			
16			
17			
18			
19			
20			
21			
22			
23			
24			
25			
26			
27			
28			
29			
30			
31			
32			
33			
34			

35			

- جدول رقم (02) خاص بإنتماء الفقرات لأبعادها :

البعد	رقم الفقرة	تنتمي	لا تنتمي	البديل
تواصل صفي بين متعلم و متعلم	02			
	04			
	06			
	09			
	10			
	13			
	14			
	17			
	18			
	21			
	22			
	25			
	26			
	28			
	29			
	32			
	33			
	34			
	35			
تواصل صفي بين معلم و متعلم	01			
	03			
	05			
	07			
	08			
	11			
	12			
	15			
	16			
	19			
	20			
	23			

	30			
	31			

- جدول رقم (03) خاص ببدائل الأجوبة :

بدائل الأجوبة		
ملائمة	غير ملائمة	البديل

- جدول رقم (04) خاص بالتعليمات :

التعليمات		
واضحة	غير واضحة	البديل

- جدول رقم (05) خاص بالمثال المقدم في التعليمات :

واضح	غير واضح	البديل

وشكرا على حسن تعاونكم مع الباحثة
خديجة بالي

الرقم	العبـــــــــــــــــــــارات	نعم	لا
01	– عندما ندرس في مجموعات داخل القسم يصحح لي المعلم خطئي.		
02	– أحب أن أتعلم في مجموعات مع زملائي لأنني عندما أخطئ لا أعاقب.		
03	– يكتب المعلم على السبورة الإجابة التي إتفقت عليها المجموعة.		
04	– يصحح لي زميلي خطئي عندما نتعلم في مجموعات.		
05	– المعلم يطرح الأسئلة على كل عضو في المجموعة.		
06	– الوقت يمر بسرعة عندما أحل التمارين مع زملائي في المجموعة.		
07	– المعلم يغير التمرين إذا كان صعبا على المجموعة.		
08	– المعلم يظهر الغضب عند قيام أحد أعضاء المجموعة بسلوك سيئ.		
09	– أفهم طريقة حل التمرين أكثر عندما يشرحها لي زميلي.		
10	– لا أستفيد من المناقشة مع زملائي في المجموعة.		
11	– المعلم لا يوبخ المجموعة التي تخطئ الإجابة.		
12	– المعلم يذكر أسماء أعضاء المجموعة الذين لم يشاركوا في حل التمرين.		
13	– أنصت لزميلي في المجموعة أثناء عرض أفكاره ومعلوماته.		
14	– أسجل كل ما اسمعه من زملائي في المجموعة.		
15	– عندما تحل مجموعتي التمرين صحيحا يضيف المعلم لنا نقاطا.		
16	– المعلم ينتقل من مجموعة إلى أخرى.		
17	– أتبادل الحوار مع أعضاء مجموعتي.		
18	– تكون لي فرصة مناسبة للفهم أثناء التعلم في مجموعة.		
19	– عندما نطلب من المعلم المساعدة فهو يساعدنا.		
20	– من النظر أعلم أن المعلم يسألني عن فهمي للمسألة.		
21	– تتوصل المجموعة إلى نتائج أفضل عندما يناقش أعضاؤها بعضهم.		
22	– أشعر بالإرتياح عندما يتوصل أعضاء المجموعة للحل الصحيح.		
23	– يشير المعلم بيده لنطرح أسئلتنا.		
24	– المعلم لا يحول الكلام إلى مجموعة أخرى إلا عندما تنتهي المجموعة التي قبلها.		
25	– عندما نتعلم في مجموعات نشرح لبعضنا المعلومات الصعبة.		

27	– من نظرلتنا يعلم المعلم أننا لم نفهم، فيعيد الشرح.		
28	– أحب أن يكون أفراد مجموعتي على درجة كبيرة من المعرفة.		
29	– أشعر أنني أستفيد من أفكار الآخرين بالإضافة إلى أفكاري .		
30	– عند إجابة أحد أعضاء المجموعة، أرى المعلم ينظر إلى النافذة.		
31	– عند عرض حل التمرين من طرف مجموعة ما، يخرج المعلم من القسم.		
32	– إن تقديم أي معلومات من أعضاء مجموعتي يرسخ معلوماتي.		
33	– أحب أن أشجع كل زميل يحاول حل التمرين ضمن مجموعة حتى لو كان خاطئ .		
34	– إن نجاح المجموعة هو نجاح كل عضو فيها.		
35	– من المفيد جمع أفكار كل زملائي عند إستخلاص النتائج.		

جامعـــــة قاصدي مرباح بور قلــة
كليــة الآداب و العلوم الإنسانيــة
قسم علم النفس و علوم التربية

الطالبة : خديجة بالي **الأستاذ المشرف** : د/ موسى حريزي

استمارة تحكيم

أستاذي الكريم نحن بصدد إنجاز مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس التربوي، بعنوان : "علاقة التعلم التعاوني بالتواصل الصفي"، ولنا عظيم الشرف أن نضع بين أيديكم هذه الاستمارة؛ لغرض استغلال معلوماتها في التحقق من صدق شبكة ملاحظة لرصد التواصل الصفي في موقف التعلم التعاوني.

فالمطلوب منكم هو تحديد :

- مدى وضوح الفقرات من حيث الصياغة اللغوية المناسبة للمشكلة.
- مدى انتماء الفقرات لأبعادها.
- مدى ملاءمة بدائل الأجوبة .
- عدد الفقرات لكل بعد.
- المعلومات العامة.

و طريقة الإجابة تكون بوضع العلامة(x) في الخانة المناسبة من الجدول ، وفي حالة عدم الموافقة الرجاء إقتراح البديل.

إليكم أستاذي الكريم هذه المعلومات الخاصة بالأداة، والتي تساعدكم في عملية التحكيم:

الهدف من الأداة: إن الهدف من شبكة الملاحظة هذه هو رصد التواصل الصفي بنوعيه، اللفظي وغير اللفظي، في موقف التعلم التعاوني.

العينة: هي متعلمي السنة الثانية متوسط مع معلميهم.

فرضيات البحث:

الفرضيات الرئيسية:

- موقف التعلم التعاوني يغلب فيه التواصل الصفي اللفظي على التواصل الصفي غير اللفظي، في مستوى السنة الثانية متوسط.
- موقف التعلم التعاوني يغلب فيه التواصل الصفي متعلم-متعلم على التواصل الصفي معلم-متعلم، في مستوى السنة الثانية متوسط.

الفرضيات الفرعية:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية – في موقف التعلم التعاوني – بين المواد (رياضيات / فرنسية)، في التواصل الصفي لدى متعلمي السنة الثانية متوسط.
- في موقف التعلم التعاوني يختلف التواصل الصفي بإختلاف جنس المعلم، في مستوى السنة الثانية متوسط

التعريف الإجرائي لبعض متغيرات البحث:

- **التعلم التعاوني:** هو موقف يتعامل و يتحاور فيه متعلمو السنة الثانية متوسط و يشجع بعضهم بعضا لحل التمارين في مادتي الرياضيات و الفرنسية، و تصحيحها بتوجيه من المعلم. يُنظم هؤلاء المتعلمون في مجموعات، تشمل كل واحدة من عضوين إلى (06) أعضاء مختلفين في مستويات التحصيل، و كل عضو في المجموعة ليس مسؤولا فقط عن إيجاد حلول التمارين، بل يساعد باقي أعضاء المجموعة على إيجاد الحلول جماعيا.
- **التواصل الصفي:** هو سلوك يعبر عن النقل المتبادل للأفكار و المهارات مابين المتعلمين أنفسهم أو ما بين المتعلمين و معلميهم، و يؤدي هذا النقل إلى حل التمارين في مادتي الرياضيات و الفرنسية، و نرصد هذا التواصل بشبكة ملاحظة.
- **التواصل الصفي اللفظي:** هو تواصل صفي يصدر في شكل كلمات منطوقة و مفهومة، تبدو في تقبل المتعلمين للحوار مع بعضهم و تدخل المعلم وتوجيهاته التي يقدمها أعضاء المجموعات التعاونية، كما يعبر عن مدح و تشجيع المتعلمين لبعضهم.

- **التواصل الصفي غير اللفظي:** هو تواصل صفي يصدر في شكل إيماءات و حركات جسدية و نغمات صوتية قصدية أو عفوية. و يظهر في تقبل المتعلمين لمشاعر بعضهم، و تدخل المعلم و توجيهاته التي يقدمها لأعضاء المجموعات التعاونية، كما يعبر عن مدح و تشجيع المتعلمين لبعضهم.

- **التواصل الصفي متعلم-متعلم:** هو سلوكات لفظية و غير لفظية تعبر عن النقل المتبادل للأفكار و المهارات من متعلم إلى متعلم، و يؤدي هذا النقل إلى حل التمارين في مادتي الرياضيات و الفرنسية، و يقاس في الدراسة الحالية بواسطة إستبيان.

- **التواصل الصفي معلم-متعلم:** هو سلوكات لفظية و غير لفظية تعبر عن النقل المتبادل للأفكار و المهارات من معلم إلى متعلم، و يؤدي هذا النقل إلى حل التمارين في مادتي الرياضيات و الفرنسية، و يقاس في الدراسة الحالية بواسطة إستبيان.

جامعـــــة قاصدي مرباح بور قلـــة
كليـــة الآداب و العلوم الإنسانيـــة
قسم علم النفس و علوم التربية

شبكة ملاحظة لرصد التواصل الصفي في موقف التعلم التعاوني.

المعلومات العامة:

المادة:..... جنس المعلم:.....

الأبعاد		السلوكات اللفظية و غير اللفظية	موجود	أحيانا	غير موجود
التواصـــــل الصفـــــي اللفظـــــي	تقبل المتعلمين للحوار مع بعضهم	01- مخاطبة المتعلمون لبعضهم بالأسماء. (+)			
		02- التلفظ بعبارات الإحترام مثل: تفضل، شكرا، ...(+)			
		03- تنظيم الأدوار داخل المجموعة الواحدة. (+)			
		04- أعضاء المجموعة يشتركون في التعبير. (+)			
		05- التعامل بحذر. (-)			
		06- إلقاء التحية. (+)			
		07- العضو النشط يساعد العضو الخامل في المجموعة. (+)			
		08- إنصات كل عضو لآخر أثناء عرض الأفكار و المعلومات. (+)			
		09- يشارك كل عضو الآخرين في الإجابة عن أسئلتهم. (+)			
		10- يجيب أعضاء المجموعة في وقت واحد. (-)			
		11- بعض أعضاء المجموعة يقاطع حديث عضو آخر. (-)			
		12- لا تشرح كل مجموعة للمجموعات الأخرى كيفية حصولها على النتيجة. (-)			
		13- كل مجموعة تتجاهل وجهة نظر مجموعة أخرى. (-)			
		14- تسجيل كل مجموعة لما تسمعه من المجموعات الأخرى. (+)			
	تدخل المعلم و توجيهاته	15- يشرح المهمة. (+)			
		16- يوضح كيفية تقييم عمل المجموعة. (+)			
		17- يطلب عرض نتائج عمل المجموعات. (+)			
		18- يطلب من المجموعات تقديم آخر عمل كلفوا به. (+)			
		19- لا يوضح الهدف من المهمة. (-)			
		20- يحدد كيفية عمل المجموعات. (+)			
		21- يمنع الحديث الجانبي بين أعضاء المجموعات. (+)			
		22- يحث أعضاء المجموعات على التحاور. (+)			
		23- لا يقسم العمل بين المجموعات. (-)			
		24- يتدخل في المواقف التي يحتاج فيها المتعلم للمساعدة. (+)			
		25- التغاضي عن رفع معنويات أعضاء المجموعة غير الواثقين من أنفسهم. (-)			

التواصل الصفي اللفظي	مدح و تشجيع المتعلمين لبعضهم	26- إظهار الإهتمام بعد سماع إجابة أي مجموعة. (+)			
		27- التلفظ بعبارات المديح و التشجيع المتميزة، مثل: ممتاز، رائع، جيد، ... (+)			
		28- الثناء على إنجاز مجموعة قدمت عملا حسنا. (+)			
		29- التلفظ بعبارات المديح و التشجيع العادية، مثل: حسن، نقبل الإجابة، ... (+)			
		30- كل مجموعة تخبر المعلم عن المجموعة ذات الإجابة النموذجية. (+)			
		31- كتابة أحسن إجابة على السبورة. (+)			
التواصل الصفي غير اللفظي	تقبل المتعلمين لمشاعر بعضهم	32- هز أصبع السبابة لتحذير مجموعة أخرى. (-)			
		33- اليدان فوق الأذنين دلالة على عدم الرغبة في سماع شخص ما. (-)			
		34- النظرة بريبة. (+)			
		35- رفع الإبهام للموافقة. (+)			
		36- الضحك و القهقهة. (-)			
		37- إبتسامة على الوجه. (+)			
		38- الإبتسامة الساخرة. (-)			
		39- وضع اليد على الخصر أو الجيب. (-)			
		40- إمعان النظر في مجموعة أخرى و هي تجيب. (+)			
		41- الضحك عندما تخطئ مجموعة ما. (-)			
		42- النظرة التعاطفية. (+)			
		43- الإعراض بالجسم و الرأس عن باقي أعضاء المجموعة. (-)			
		44- الإشارة باليد للدلالة على رفض الإجابة. (-)			
		45- تعابير الوجه الإحباطية. (-)			
		46- التأفف و التنهد. (-)			
	تدخل المعلم و توجيهاته	47- التنقل في الصف بين المجموعات. (+)			
		48- الإيماء بالرأس للرفض. (-)			
		49- وضع السبابة على الشفتين لفرض الهدوء. (+)			
		50- التصويب بأصبع السبابة للتوكيد على شيء مثير للإهتمام. (+)			
		51- إحمرار الوجه. (-)			
		52- التناغم بين الكلام و الإيماء للتوكيد على معلومة. (+)			
		53- العض على الشفتين وقت حدوث الخطأ في الشرح. (-)			
		54- الإرتباك عند الشرح. (-)			
		55- رفع اليد للفت الإنتباه. (+)			
		56- السرعة أثناء الكلام. (-)			
		57- رفع قبضة اليد للتخويف. (-)			
		58- قرع المنضدة و السبورة للإنتباه . (+)			
		59- الركلة للأمام بقدم واحدة للإشارة إلى الغضب. (-)			
		60- عرض الوسائل و النماذج للتوضيح. (+)			

		61- إستمرار الصوت على نبرة واحدة. (-)				
		62- رفع الحاجب دلالة على عدم الموافقة. (-)				
التـــــــواصل الصفـــــــي غيـــــر اللفظـي	مدح و تشجيع المتعلمين لبعضهم	63- ضرب القدم للتأكيد على الإحباط. (-)				
		64- التربيت على الرأس دلالة على تهنئة النفس. (+)				
		65- التصفيق لإظهار مشاعر التشجيع، عندما توقف المجموعة في عمل ما. (+)				
		66- ضرب القدم بشكل خفيف، للدلالة على نفاذ الصبر. (-)				
		67- رفع اليدين إلى أعلى، عند إجابة المجموعة إجابة صحيحة. (+)				
		68- تحريك الرأس يمينا و يسارا، إشارة لعدم القبول. (-)				
		69- تحريك الرأس لأعلى و أسفل، إشارة للموافقة. (+)				
		70- النظر المباشر للمتعلم الذي يأخذ دور ممثل المجموعة. (+)				
		71- إنحناء أجسام و رؤوس أعضاء المجموعة إلى الأمام. (+)				
		72- الطرق على الطاولة بالأصبع، إشارة للملل. (-)				
		73- إشارة اليد لمواصلة ممثل المجموعة عرض النتائج. (+)				
		74- رفع اليد للأعلى طلبا للسكوت. (-)				
		75- إنكماش الجسم للتلقي. (+)				
		76- رفع الحاجبين و الرأس معا دلالة على التركيز. (+)				
		77- خفض الحاجب دلالة على التركيز. (+)				
		78- إمساك الذقن للتركيز العميق. (+)				

- جدول رقم (01) خاص بالصياغة اللغوية للفقرات :

الفقرات	الصياغة اللغوية		
	مناسبة	غير مناسبة	البديل
- مخاطبة المتعلمون لبعضهم بالأسماء. (+)			
- التلفظ بعبارات الاحترام مثل: تفضل، شكراء...(+)			
- تنظيم الأدوار داخل المجموعة الواحدة.(+)			
- أعضاء المجموعة يشتركون في التعبير. (+)			
- التعامل بحذر. (-)			
- إلقاء التحية. (+)			
- العضو النشط يساعد العضو الخامل في المجموعة. (+)			
- إنصات كل عضو لآخر أثناء عرض الأفكار والمعلومات. (+)			
- يشارك كل عضو الآخرين في الإجابة عن أسئلتهم. (+)			
- يجيب أعضاء المجموعة في وقت واحد. (-)			
- بعض أعضاء المجموعة يقاطع حديث عضو آخر. (-)			
- لا تشرح كل مجموعة للمجموعات الأخرى كيفية حصولها على النتيجة. (-)			
- كل مجموعة تتجاهل وجهة نظر مجموعة أخرى. (-)			
- تسجيل كل مجموعة لما تسمعه من المجموعات الأخرى. (+)			
- يشرح المهمة. (+)			
- يوضح كيفية تقييم عمل المجموعة. (+)			
- يطلب عرض نتائج عمل المجموعات. (+)			
- يطلب من المجموعات تقديم آخر عمل كلفوا به. (+)			
- لا يوضح الهدف من المهمة. (-)			

- يمنع الحديث الجانبي بين أعضاء المجموعات. (+)			
- يحث أعضاء المجموعات على التحاور. (+)			
- لا يقسم العمل بين المجموعات. (-)			
- يتدخل في المواقف التي يحتاج فيها المتعلم للمساعدة. (+)			
- التغاضي عن رفع معنويات أعضاء المجموعة غير الواثقين من أنفسهم. (-)			
- إظهار الإهتمام بعد سماع إجابة أي مجموعة. (+)			
- التلفظ بعبارات المديح و التشجيع المتميزة، مثل: ممتاز، رائع، جيد،... (+)			
- الثناء على إنجاز مجموعة قدمت عملا حسنا. (+)			
- التلفظ بعبارات المديح و التشجيع العادية، مثل: حسن، نقبل الإجابة،... (+)			
- كل مجموعة تخبر المعلم عن المجموعة ذات الإجابة النموذجية. (+)			
- كتابة أحسن إجابة على السبورة. (+)			
- هز أصبع السبابة لتحذير مجموعة أخرى. (-)			
- اليدان فوق الأذنين دلالة على عدم الرغبة في سماع شخص ما. (-)			
- النظرة بريبة. (-)			
- رفع الإبهام للموافقة. (+)			
- الضحك و القهقهة. (-)			
- إبتسامة على الوجه. (+)			
- الإبتسامة الساخرة. (-)			
- وضع اليد على الخصر أو الجيب. (-)			
- إمعان النظر في مجموعة أخرى وهي تجيب. (+)			
- الضحك عندما تخطئ مجموعة ما. (+)			

- الإعراض بالجسم والرأس عن باقي أعضاء المجموعة. (-)			
- الإشارة باليد للدلالة على رفض الإجابة. (-)			
- تعابير الوجه الإحباطية. (-)			
- التأفف والتنهد. (-)			
- التنقل في الصف بين المجموعات. (+)			
- الإيماء بالرأس للرفض. (-)			
- وضع السبابة على الشفتين لفرض الهدوء. (+)			
- التصويب بأصبع السبابة للتوكيد غلى شيء مثير للإهتمام. (+)			
- إحمرار الوجه. (-)			
- التناغم بين الكلام والإيماء للتوكيد على معلومة. (+)			
- العض على الشفتين وقت حدوث الخطأ في الشرح. (-)			
- الإرتباك عند الشرح. (-)			
- رفع اليد للفت الإنتباه. (+)			
- السرعة أثناء الكلام. (-)			
- رفع قبضة اليد للتخويف. (-)			
- قرع المنضدة والسبورة للإنتباه. (+)			
- الركلة للأمام بقدم واحدة للإشارة إلى الغضب. (-)			
- عرض الوسائل والنماذج للتوضيح. (+)			
- إستمرار الصوت على نبرة واحدة. (-)			
- رفع الحاجب دلالة على عدم الموافقة. (-)			
- ضرب القدم للتأكيد على الإحباط. (-)			
- التربيت على الرأس دلالة على تهئنة النفس. (+)			
- التصفيق لإظهار مشاعر التشجيع، عند توقف المجموعة في عمل ما. (+)			

على نفاذ الصبر. (-)			
- رفع اليدين إلى أعلى عند إجابة المجموعة إجابة صحيحة. (+)			
- تحريك الرأس يمينا ويسارا إشارة لعدم القبول. (-)			
- تحريك الرأس لأعلى وأسفل إشارة للموافقة. (+)			
- النظر المباشر للمتعلم الذي يأخذ دور ممثل المجموعة. (+)			
- إنحناء أجسام ورؤوس أعضاء المجموعة إلى الأمام. (+)			
- الطرق على الطاولة بالأصبع إشارة للملل. (-)			
- إشارة اليد لمواصلة ممثل المجموعة عرض النتائج. (+)			
- رفع اليد للأعلى طلبا للسكوت. (-)			
- إنكماش الجسم للتلقي. (+)			
- رفع الحاجبين و الرأس معا دلالة على الإنتباه. (+)			
- خفض الحاجب دلالة على التركيز. (+)			
- إمساك الذقن للتركيز العميق. (+)			

- جدول رقم (02) خاص بإنتماء الفقرات (السلوكات) لأبعادها :

الأبعاد		السلوك	ينتمي	لا ينتمي	البديل
التواصل الصفي اللفظي	تقبل المتعلمين للحوار مع بعضهم	- مخاطبة المتعلمون لبعضهم بالأسماء.(+)			
		- التلفظ بعبارات الاحترام مثل: تفضل، شكرا،...(+)			
		- تنظيم الأدوار داخل المجموعة الواحدة.(+)			
		- أعضاء المجموعة يشتركون في التعبير. (+)			
		- التعامل بحذر. (-)			
		- إلقاء التحية. (+)			
		- العضو النشط يساعد العضو الخامل في المجموعة. (+)			
		- إنصات كل عضو لآخر أثناء عرض الأفكار والمعلومات. (+)			
		- يشارك كل عضو الآخرين في الإجابة عن أسئلتهم. (+)			
		- يجيب أعضاء المجموعة في وقت واحد. (-)			
		- بعض أعضاء المجموعة يقاطع حديث عضو آخر. (-)			
		- لا تشرح كل مجموعة للمجموعات الأخرى كيفية حصولها على النتيجة. (-)			
		- كل مجموعة تتجاهل وجهة نظر مجموعة أخرى. (-)			
		- تسجيل كل مجموعة لما تسمعه من المجموعات الأخرى. (+)			
	تدخل المعلم و توجيهاته	- يشرح المهمة. (+)			
		- يوضح كيفية تقييم عمل المجموعة. (+)			
		- يطلب عرض نتائج عمل المجموعات. (+)			
		- يطلب من المجموعات تقديم آخر عمل كلفوا به. (+)			
		- لا يوضح الهدف من المهمة			

		- يحدد كيفية عمل المجموعات. (+)				
		- يمنع الحديث الجانبي بين أعضاء المجموعات. (+)				
		- يحث أعضاء المجموعات على التحاور. (+)				
		- لا يقسم العمل بين المجموعات. (-)				
		- يتدخل في المواقف التي يحتاج فيها المتعلم للمساعدة. (+)				
		- التغاضي عن رفع معنويات أعضاء المجموعة غير الواثقين من أنفسهم. (-)				
	مدح و تشجيع المتعلمين لبعضهم	- إظهار الإهتمام بعد سماع إجابة أي مجموعة. (+)				
		- التلفظ بعبارات المديح و التشجيع المتميزة، مثل: ممتاز، رائع، جيد،... (+)				
		- الثناء على إنجاز مجموعة قدمت عملا حسنا. (+)				
		- التلفظ بعبارات المديح و التشجيع العادية، مثل: حسن، نقبل الإجابة،... (+)				
		- كل مجموعة تخبر المعلم عن المجموعة ذات الإجابة النموذجية. (+)				
		- كتابة أحسن إجابة على السبورة. (+)				
التواصل الصفي غير اللفظي	تقبل المتعلمين لمشاعر بعضهم	- هز أصبع السبابة لتحذير مجموعة أخرى. (-)				
		- اليدان فوق الأذنين دلالة على عدم الرغبة في سماع شخص ما. (-)				
		- النظرة بريبة. (-)				
		- رفع الإبهام للموافقة. (+)				
		- الضحك و القهقهة. (-)				
		- إبتسامة على الوجه. (+)				
		- الإبتسامة الساخرة. (-)				
		- وضع اليد على الخصر أو الجيب. (-)				

		- إمعان النظر في مجموعة أخرى وهي تجيب. (+)				
		- الضحك عندما تخطئ مجموعة ما. (-)				
التواصل الصفي غير اللفظي		- النظرة التعاطفية. (+)				
		- الإعراض بالجسم والرأس عن باقي أعضاء المجموعة. (-)				
		- الإشارة باليد للدلالة على رفض الإجابة. (-)				
		- تعابير الوجه الإحباطية. (-)				
		- التأفف والتنهد. (-)				
	تدخل المعلم وتوجيهاته	- التنقل في الصف بين المجموعات. (+)				
		- الإيماء بالرأس للرفض. (-)				
		- وضع السبابة على الشفتين لفرض الهدوء. (+)				
		- التصويب بأصبع السبابة للتوكيد على شيء مثير للإهتمام. (+)				
		- إحمرار الوجه. (-)				
		- التناغم بين الكلام والإيماء للتوكيد علي معلومة. (+)				
		- العض على الشفتين وقت حدوث الخطأ في الشرح. (-)				
		- الإرتباك عند الشرح. (-)				
		- رفع اليد للفت الإنتباه. (+)				
		- السرعة أثناء الكلام. (-)				
		- رفع قبضة اليد للتخويف. (-)				
		- قرع المنضدة والسبورة للإنتباه. (+)				
		- الركلة للأمام بقدم واحدة للإشارة إلى الغضب. (-)				
		- عرض الوسائل والنماذج للتوضيح. (+)				
		- إستمرار الصوت على نبرة واحدة. (-)				
		- رفع الحاجب دلالة على عدم الموافقة. (-)				
		- ضرب القدم للتأكيد على				

		الإحباط. (-)			
		- التربيت على الرأس دلالة على تهنئة النفس. (+)			
		- التصفيق لإظهار مشاعر التشجيع، عند توقف المجموعة في عمل ما. (+)			
التواصل الصفي غير اللفظي	مدح و تشجيع المتعلمين لبعضهم	- ضرب القدم بشكل خفيف للدلالة على نفاذ الصبر. (-)			
		- رفع اليدين إلى أعلى عند إجابة المجموعة إجابة صحيحة. (+)			
		- تحريك الرأس يمينا ويسارا إشارة لعدم القبول. (-)			
		- تحريك الرأس لأعلى وأسفل إشارة للموافقة. (+)			
		- النظر المباشر للمتعلم الذي يأخذ دور ممثل المجموعة. (+)			
		- إنحناء أجسام ورؤوس أعضاء المجموعة إلى الأمام. (+)			
		- الطرق على الطاولة بالأصبع إشارة للملل. (-)			
		- إشارة اليد لمواصلة ممثل المجموعة عرض النتائج. (+)			
		- رفع اليد للأعلى طلبا للسكوت. (-)			
		- إنكماش الجسم للتلقي. (+)			
		- رفع الحاجبين و الرأس معا دلالة على الإنتباه. (+)			
		- خفض الحاجب دلالة على التركيز. (+)			
		- إمساك الذقن للتركيز العميق. (+)			

- جدول رقم(03) خاص ببدائل الأجوبة:

بدائل الأجوبة		
ملائمة	غير ملائمة	البديل

- جدول رقم رقم(04) خاص بعدد الفقرات لكل بعد:

الأبعاد		عدد الفقرات كاف	عدد الفقرات غير كاف	البديل
التواصل الصفي اللفظي. [31 فقرة]	تقبل المتعلمين للحوار مع بعضهم . [14 فقرة]			
	تدخل المعلم و توجيهاته. [11 فقرة]			
	مدح و تشجيع المتعلمين لبعضهم. [06 فقرات]			
التواصل الصفي غير اللفظي. [47 فقرة]	تقبل المتعلمين لمشاعر بعضهم. [15 فقرة]			
	تدخل المعلم و توجيهاته. [16 فقرة]			
	مدح و تشجيع المتعلمين لبعضهم. [16 فقرة]			

- جدول رقم (05) خاص بالمعلومات العامة :

المعلومات العامة		
كافية	غير كافية	البديل

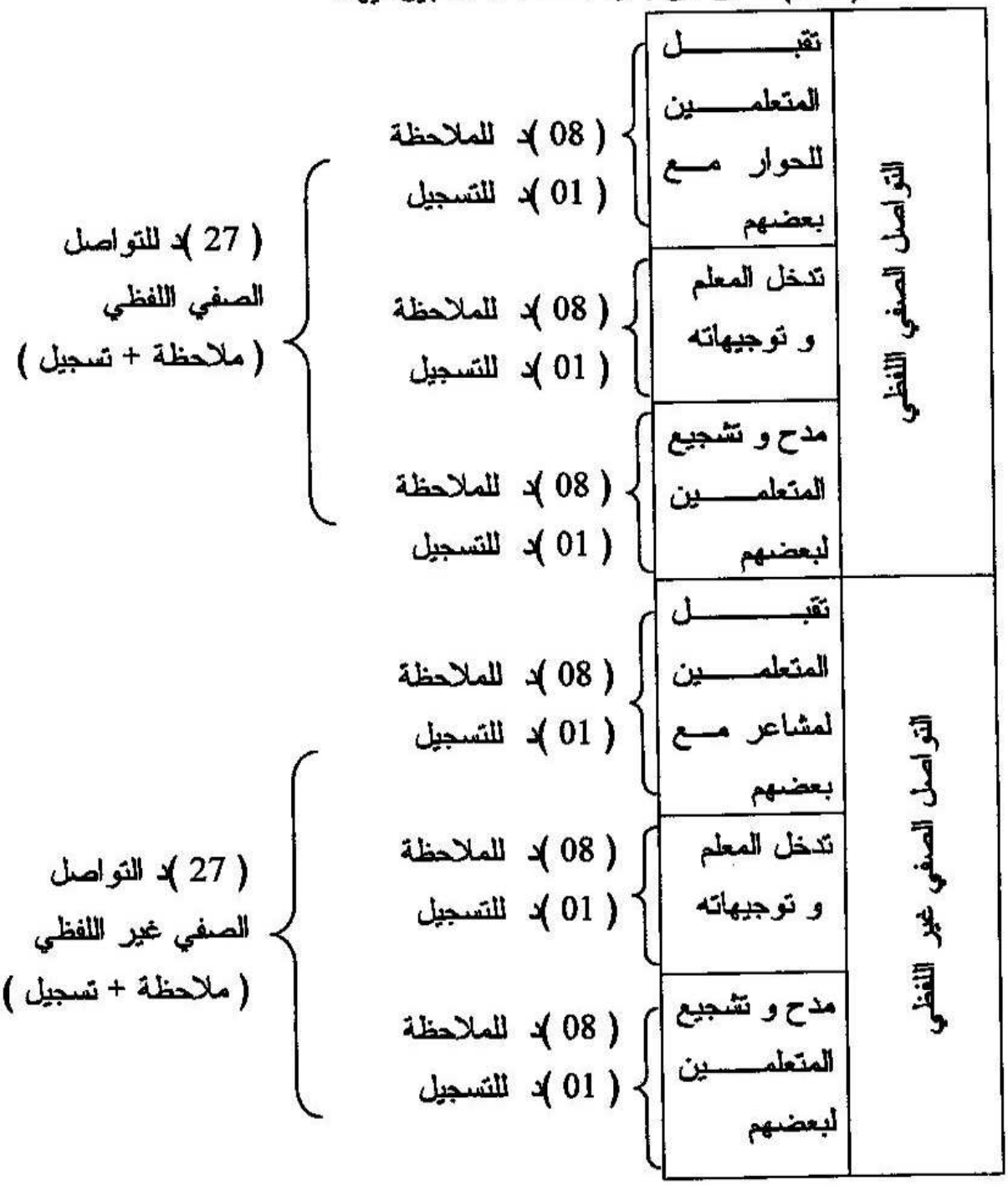
و شكرا على حسن تعاونكم مع الباحثة

خديجة بالي

ملحق رقم (06)

التقسيم الزمني لشبكة الملاحظة وفق أبعادها

(06) دقائق من بداية الحصة لا تسجيل فيها.



ملحق رقم (07)

أسماء الأساتذة المحكمين مع درجتهم العلمية:

الأستـــــــــــــاذ	الـــــــــــدرجة العلميـــــــة
- محي الدين مختار	- أستاذ التعلم العالي
- سلام بوجمعة	- أستاذ مكلف بالدروس
- الأخضر عواريب	- أستاذ مكلف بالدروس
- مختار يوب	- أستاذ مكلف بالدروس
- خويلد أسماء	- أستاذة مساعدة
- فاطمة الزهراء حاج صبري	- أستاذة مساعدة

الرقم	العبـــــــــــــــــــــــــــارات	نعم	لا
01	- عندما ندرس في مجموعات داخل القسم يصحح لي المعلم خطئي.		
02	- يصحح لي زميلي خطئي عندما نتعلم في مجموعات.		
03	- المعلم يطرح الأسئلة على كل عضو في المجموعة.		
04	- أحس أن الوقت يمر بسرعة عندما أحل التمارين مع زملائي في المجموعة.		
05	- أفهم طريقة حل التمرين أكثر عندما يشرحها لي زميلي.		
06	- لا أستفيد من المناقشة مع زملائي في المجموعة.		
07	- المعلم لا يوبخ المجموعة التي تخطئ في الإجابة.		
08	- المعلم يذكر أسماء أعضاء المجموعة الذين لم يشاركوا في حل التمرين.		
09	- أحب أن أنصت لزميلي في المجموعة أثناء عرض أفكاره ومعلوماته.		
10	- أسجل كل ما اسمعه من زملائي في المجموعة.		
11	- عندما تحل مجموعتي التمرين صحيحا يضيف المعلم لنا نقاطا.		
12	- المعلم ينتقل من مجموعة إلى أخرى.		
13	- أتبادل الحوار مع أعضاء مجموعتي.		
14	- تكون لي فرصة مناسبة للفهم أثناء التعلم في مجموعة.		
15	- من النظر أعلم أن المعلم يسألني عن فهمي للمسألة .		
16	- يشير المعلم بيده لنطرح أسئلتنا.		
17	- عندما نتعلم في مجموعات نشرح لبعضنا المعلومات الصعبة.		
18	- من نظراتنا يعلم المعلم أننا لم نفهم, فيعيد الشرح.		
19	- أحب أن يكون أفراد مجموعتي على درجة كبيرة من المعرفة.		
20	- عند إجابة أحد أعضاء المجموعة لا ينظر المعلم إليه.		
21	- عند عرض حل التمرين من طرف مجموعة ما, يخرج المعلم من القسم.		
22	- إن تقديم أي معلومات لأعضاء مجموعتي يثبت معلوماتي.		
23	- إن نجاح المجموعة في حل التمارين جماعيا هو نجاح كل عضو فيها.		
24	- من المفيد جمع أفكار كل زملائي عند إستخلاص النتائج.		